



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**JÚLIA GABRIELA BALBINOT**

**PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-SEMIÓTICA  
EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO:  
MOVIMENTOS DIALÓGICOS E DIALÉTICOS NO PROCESSO  
DE ENSINO DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO.**

**CHAPECÓ  
2025**

**JÚLIA GABRIELA BALBINOT**

**PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-SEMIÓTICA  
EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO:  
MOVIMENTOS DIALÓGICOS E DIALÉTICOS NO PROCESSO  
DE ENSINO DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia A. D. Kraemer

**CHAPECÓ  
2025**

### **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Balbinot, Júlia Gabriela  
Prática de Análise Linguístico-Semiótica em Língua Portuguesa para o Ensino Médio: Movimentos Dialógicos e Dialéticos no Processo de Ensino de Leitura no Livro Didático / Júlia Gabriela Balbinot. -- 2025.  
190 f.:il.

Orientadora: Doutora Márcia Adriana Dias Kraemer

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Pós Doutorado em Estudos Linguísticos, Chapecó, SC, 2025.

1. Linguística Aplicada. 2. Ensino Médio. 3. Livro Didático. 4. Prática de Análise Linguístico-Semiótica. 5. Leitura. I. Kraemer, Márcia Adriana Dias, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**JÚLIA GABRIELA BALBINOT**

**PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-SEMIÓTICA  
EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO:  
MOVIMENTOS DIALÓGICOS E DIALÉTICOS NO PROCESSO  
DE ENSINO DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO.**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul.



Documento assinado digitalmente

**MARCIA ADRIANA DIAS KRAEMER**

Data: 12/12/2025 11:06:44-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Adriana Dias Kraemer**  
Universidade Federal da Fronteira Sul  
Presidente e Orientadora



Documento assinado digitalmente

**MARCIA CRISTINA GRECO OHUSCHI**

Data: 11/12/2025 16:21:35-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Cristina Greco Ohuschi**  
Universidade Federal do Pará  
Membro Titular



Documento assinado digitalmente

**ALINE CASSOL DAGA CAVALHEIRO**

Data: 11/12/2025 17:58:32-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Cassol Daga Cavalheiro**  
Universidade Federal da Fronteira Sul  
Membro Titular



Documento assinado digitalmente

**ANI CARLA MARCHESAN**

Data: 12/12/2025 05:52:02-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ani Carla Marchesan**  
Universidade Federal da Fronteira Sul  
Membro Suplente

Chapecó, 11 de dezembro de 2025.

*À minha família, por cada gesto, palavra e  
silêncio que me sustentaram.*

## AGRADECIMENTOS

Na longa caminhada até a conclusão deste trabalho, reaprendi algo em que sempre acreditei, mas que esta etapa tornou ainda mais nítido: nenhum caminho é trilhado sozinho. No fundo, eu nunca pensei que viveria esse percurso na solidão, porém a intensidade do processo me fez valorizar, ainda mais, as presenças, as conversas, os mates, as xícaras de café e até a companhia silenciosa dos que estiveram comigo. Entre palavras, silêncios, risadas e desabafos, entendi que este trabalho também é feito desses encontros, desses gestos e dessas pessoas que, de muitas formas, caminharam ao meu lado.

Agradeço à CAPES pelo apoio à realização desta pesquisa e à Universidade Federal da Fronteira Sul, que tem sido minha casa acadêmica, permitindo que eu construísse, ao longo de sete anos, minha formação na graduação e no mestrado. Estendo esse agradecimento a cada professora e professor que fez parte dessa trajetória, compartilhando saberes, questionando certezas, oferecendo caminhos e acreditando que este percurso seria possível.

Agradeço, com enorme respeito e carinho, às professoras que compuseram a Banca Examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Cristina Greco Ohuschi, obrigada por aceitar o convite e dedicar seu tempo à leitura atenta, às contribuições sensíveis e às provocações teóricas que tanto qualificaram este trabalho; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Cassol Daga Cavalheiro, que acompanhou minha trajetória ainda na graduação, como orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso, e que, mais tarde, acolheu-me também no Estágio de Docência do Mestrado. Sua presença constante em diferentes etapas da minha formação, sua escuta e suas críticas, sempre cuidadosas, foram decisivas para que eu me reconhecesse como pesquisadora e professora em processo; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ani Carla Marchesan, membro suplente, obrigada pela disponibilidade em acompanhar este percurso, pela atenção ao trabalho e pela disposição em contribuir sempre que necessário. De vocês, levo comigo não apenas os aprendizados acadêmicos, mas o exemplo de compromisso ético, rigor teórico e humanidade.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Adriana Dias Kraemer, registro minha gratidão mais profunda. Agradeço, especialmente, por ter sido compreensiva nos momentos mais difíceis, respeitando meus tempos, acolhendo minhas ausências e me ajudando a transformar cansaço em possibilidade, pela escuta sensível diante das minhas inseguranças, tudo isso foi decisivo para que eu não desistisse de seguir. É impossível não mencionar a extrema competência com que atua, o rigor teórico, a seriedade com a pesquisa, o compromisso ético. Levo comigo não apenas o resultado desta Dissertação, mas o privilégio de caminhar este percurso sob sua orientação.

Aos amigos que foram meu refúgio fora do Mestrado, deixo meu carinho e gratidão. Mesmo sem acompanhar de perto este trabalho, vocês me lembraram, em cada encontro, mensagem e risada, que a vida seguia acontecendo para além das páginas. Obrigada por me oferecerem um lugar onde eu podia apenas ser Júlia, sem prazos, sem banca, só afeto e presença.

Agradeço ao Eduardo, pelas risadas e pelas provocações carinhosas, quase sempre sobre futebol.

À Cíntia, agradeço por permanecer, mesmo quando as rotinas mudaram. Sua amizade constante é daquelas que acalmam o coração e fazem tudo parecer um pouco mais possível.

À Mayara, veterana que me estendeu a mão quando eu ainda dava meus primeiros passos na graduação, agradeço pela ajuda e pelo exemplo que me inspirou a seguir no Mestrado. Pelos mates, vendo pôr-do-sol, pelos passeios de carro com música alta que acalmaram a mente.

Agradeço à Marieli, que dividiu comigo a casa e tantos dias intensos, meu muito obrigada. Pela companhia nas rotinas, pelas conversas no fim do dia, pelos desabafos e pelos pequenos cuidados. Sua presença tornou este percurso muito mais leve.

Agradeço à Adriana, por sempre me ouvir, por encontrar um jeito de me fazer rir, justamente nos dias em que estávamos imersas em nossos problemas, por transformar preocupações em conversas leves. Obrigada por abrir espaço na rotina, na casa e no coração. Em muitos momentos deste percurso, quando tudo parecia pesado demais, foi na tua presença que encontrei respiro, carinho e a lembrança de que eu não estava sozinha.

Ao Ricardo, obrigada por todo apoio incondicional, por cada palavra de incentivo dita com a certeza de que eu era capaz, mesmo quando eu já duvidava de mim. Obrigada pelos mates e cafés no meio da tarde, sempre acompanhados de desabafos, reclamações, e, no fim, alguma forma de esperança renovada. Obrigada pelos 7 anos de amizade e por andar comigo nesta etapa do Mestrado, dividindo angústias, prazos e sonhos, e transformando esse percurso em algo menos solitário. Em muitos momentos, foi o teu acreditar em mim que me empurrou para frente quando minhas forças pareciam faltar. Este trabalho também é atravessado pela tua presença, pelo teu cuidado e pelo amor que se fez companhia em cada etapa.

Agradeço à minha família. Por mais que não seja costume demonstrarmos com palavras, vocês foram o meu alicerce, a certeza de que, independente de qualquer coisa, estariam me esperando em casa de braços abertos.

Ao meu irmão Eduardo, agradeço por um tipo de apoio que nem sempre vem em forma de palavras ou abraços, mas que sempre esteve ali, firme, do jeito dele. Mesmo em silêncio, você foi presença, companhia, chão. Em especial, obrigada pelos momentos em que bastava cantarmos uma música juntos para que, por alguns minutos, os problemas ficassem do lado de fora. Esses instantes de partilha simples e sincera foram abrigo em meio ao caos. À minha cunhada Jani, agradeço pelo carinho, pelas conversas, pela preocupação constante e por me acolher como parte da família, cuidando de mim em gestos que, muitas vezes, falaram mais do que palavras. À minha afilhada Anna, agradeço pela doçura que ilumina qualquer dia difícil. Vê-la crescer, rir e descobrir o mundo me lembrava, sempre, que a vida é maior do que qualquer capítulo de dissertação.

À minha tia Marciele, obrigada pelo apoio, pela confiança e por acreditar em mim mesmo quando eu estava cansada demais para acreditar sozinha. Seu carinho atravessou distâncias e chegou em forma de força. E, junto com você, agradeço também ao Ricardo, cuja presença carinhosa e cheia de alegria iluminou muitos momentos.

Aos meus avós, deixo um agradecimento cheio de carinho. Vovó, obrigada por todo cuidado, seu amor se traduz em gestos simples, mas imensos, que aquecem o coração e fazem a vida ficar mais doce. Vovô, agradeço pela presença que carrego nas lembranças e no afeto, mesmo quando o tempo parece brincar de embaralhar as memórias. Muito do que sou também se construiu ao lado de vocês dois, e este trabalho traz, em silêncio, a marca desse amor que me sustenta desde sempre.

Por último, e de forma mais especial, agradeço aos meus pais, Wanderlei e Luciana, por tudo o que me proporcionaram e por terem sido, desde sempre, o chão e o impulso dos meus passos. Obrigada por não medirem esforços, para que nada

me faltasse, estudo, cuidado, oportunidade, e por acreditarem no meu sonho de ser professora, mesmo quando nem eu enxergava esse sonho com tanta clareza. Cada palavra de incentivo, cada “vai, a gente dá um jeito”, cada gesto silencioso de apoio foi me empurrando para perto de quem eu queria (e precisava) me tornar. Levo comigo o exemplo de trabalho, honestidade, generosidade e coragem que aprendi com vocês. Esta Dissertação é também fruto das escolhas que vocês fizeram por mim, das renúncias que eu talvez nunca conheça por completo e do amor com que sempre sustentaram os meus caminhos.

*Viver significa participar de um diálogo - Mikhail Bakhtin*  
E esta dissertação é uma das vozes que nasceram dos muitos  
encontros que me constituem.

Mudam-se os tempos, mudam-se as  
vontades,  
Muda-se o ser, muda-se a confiança;  
Todo o mundo é composto de mudança,  
Tomando sempre novas qualidades.  
Luís de Camões

BALBINOT, Júlia Gabriela. **Prática De Análise Linguístico-Semiótica em Língua Portuguesa para o Ensino Médio: movimentos dialógicos e dialéticos no processo de ensino de leitura no livro didático.** 2025. 192 folhas. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, SC: UFFS, 2025.

## RESUMO

Esta Dissertação intitulada “*Prática de Análise Linguístico-semiótica em Língua Portuguesa para o Ensino Médio: Movimentos Dialógicos e Dialéticos no processo de Ensino de Leitura no Livro Didático*” investiga o papel do Livro Didático de Português (LDP) no Ensino Médio (EM), com ênfase na Prática de Análise Linguístico-Semiótica (PAL-S) no processo de leitura. A pesquisa parte do entendimento de que o LDP constitui-se um recurso pedagógico central na Educação Básica (EB), sendo determinante tanto na construção do saber quanto na formação crítica dos estudantes. O estudo, dessa forma, tem como objetivo analisar em que medida o processo de leitura proposto no livro *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social* - aprovado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021-2025 (Brasil, 2021) e adotado em uma escola pública estadual de Chapecó, Santa Catarina - aproxima-se ou se distancia da concepção de linguagem como interação discursiva, orientada pela perspectiva dialógica e dialética da linguagem. A fundamentação teórica ancora-se nos estudos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2016[1976]; Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]) e em autores que tratam da PAL-S no processo de leitura. A natureza da investigação é teórica, com abordagem qualitativo-interpretativa, de acordo com o campo de estudo da Linguística Aplicada (LA) (Moita Lopes, 2006; Kleiman; Vianna; De Grande, 2019), com foco na análise do material didático, à luz da literatura especializada e dos documentos oficiais orientadores do ensino de Língua Portuguesa (LP) e de leitura para o Ensino Médio (EM) no Brasil. O método de análise e de interpretação das informações é dialético, em conformidade com a teoria que fundamenta a pesquisa, com procedimentos técnicos de caráter histórico e comparativo. A dissertação estrutura-se em três eixos: i. análise dos documentos normativos parametrizadores da Educação Básica; ii. estudo do livro didático como instrumento pedagógico; e iii. exame da concepção de linguagem e da abordagem da PAL-S no processo de leitura no material selecionado. Os resultados evidenciam as potencialidades e as limitações da obra didática no que se refere à promoção de práticas de leitura que favoreçam a formação de leitores críticos, capazes de participar ativamente na construção de sentidos, superando abordagens tradicionais e fragmentadas. A investigação reforça que o LDP é um espaço de disputa de projetos de sociedade. Sua análise ajuda a desnaturalizar concepções de língua, leitura e juventude presentes no cotidiano escolar, cujas reflexões resultantes podem orientar formações iniciais, continuadas e permanentes em LP. Logo, esta Dissertação reafirma a importância de se compreender a leitura como prática social, situada, dialógica e constitutiva da cidadania em contextos contemporâneos.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada. Ensino Médio. Livro Didático. Prática de Análise Linguístico-Semiótica. Leitura.

BALBINOT, Julia Gabriela. **Práctica de Análisis Lingüístico-Semiótico en Lengua Portuguesa para la Enseñanza Media:** movimientos dialógicos y dialécticos en el proceso de enseñanza de lectura en el libro didáctico. 2025. 192 hojas. Disertación (Maestría en Estudios Lingüísticos) - Universidad Federal de la Frontera Sur. Chapecó, SC: UFFS, 2025.

## RESUMEN

Esta disertación titulada "Práctica de análisis lingüístico-semiótico en lengua portuguesa para la enseñanza media: movimientos dialógicos y dialécticos en el proceso de enseñanza de la lectura en el libro didáctico" investiga el papel del libro didáctico de portugués (LDP) en la enseñanza media, con énfasis en la Práctica de Análisis Lingüístico-Semiótico (PAL-S) en el proceso de lectura. La investigación parte del entendimiento de que el LDP constituye un recurso pedagógico central en la Educación Básica (EB), siendo determinante tanto en la construcción del saber como en la formación crítica de los estudiantes. El estudio, de esta forma, tiene como objetivo analizar en qué medida el proceso de lectura propuesto en el libro *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social* - aprobado en el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) 2021-2025 (Brasil, 2021) y adoptado en una escuela pública estatal de Chapecó, Santa Catarina - se acerca o se distancia de la concepción del lenguaje como interacción discursiva, orientada por la perspectiva dialógica y dialéctica del lenguaje. La fundamentación teórica se basa en los estudios del Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2016[1976]; Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]) y en autores que tratan la PAL-S en el proceso de lectura. La naturaleza de la investigación es teórica, con un enfoque cualitativo-interpretativo, de acuerdo con el campo de estudio de la Lingüística Aplicada (LA) (Moita Lopes, 2006; Kleiman; Vianna; De Grande, 2019), a la luz de la literatura especializada y de los documentos oficiales orientadores de la enseñanza de Lengua Portuguesa (LP) y de lectura para la Enseñanza Media (EM) en Brasil. El método de análisis e interpretación de la información es dialéctico, conforme a la teoría que fundamenta la investigación, con procedimientos técnicos de carácter histórico y comparativo. La disertación se estructura en tres ejes: i. análisis de los documentos normativos parametrizadores de la Educación Básica; ii. estudio del libro de texto como instrumento pedagógico; y iii. examen de la concepción del lenguaje y del enfoque de PAL-S en el proceso de lectura en el material seleccionado. Los resultados evidencian las potencialidades y limitaciones de la obra didáctica en lo que se refiere a la promoción de prácticas de lectura que favorezcan la formación de lectores críticos, capaces de participar activamente en la construcción de sentidos, superando enfoques tradicionales y fragmentados. La investigación refuerza que el LDP es un espacio de disputa de proyectos de sociedad. Su análisis ayuda a desnaturalizar concepciones de lengua, lectura y juventud presentes en el cotidiano escolar, cuyas reflexiones resultantes pueden orientar formaciones iniciales, continuadas y permanentes en LP. Así, esta disertación reafirma la importancia de comprender la lectura como práctica social, situada, dialógica y constitutiva de la ciudadanía en contextos contemporáneos.

Palabras Clave: Lingüística Aplicada. Enseñanza Media. Libro de Texto. Práctica del Análisis Lingüístico-Semiótico. Lectura.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Conceitos-chave do Círculo de Bakhtin.....	54
<b>Figura 2</b> - <i>Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social</i> .....	118
<b>Figura 3</b> - Seção Conheça seu Livro, da obra <i>Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social</i> .....	121
<b>Figura 4</b> - Sumário da obra <i>Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social</i>	122
<b>Figura 5</b> – Ilustração 1 da Capítulo 1 da obra <i>Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social</i> .....	123
<b>Figura 6</b> - Ilustração 2 da Capítulo 1 da obra <i>Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social</i> .....	124
<b>Figura 7</b> - Ilustração 3 da Capítulo 1 da obra <i>Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social</i> .....	124
<b>Figura 8</b> - Ilustração do Capítulo 4 da obra <i>Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social</i> . .....	125
<b>Figura 9</b> – Ilustração 1 do Capítulo 3 da obra <i>Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social</i> . .....	125
<b>Figura 10</b> - Ilustração 2 do Capítulo 3 da obra <i>Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social</i> .....	126
<b>Figura 11</b> - Ilustração 4 da Capítulo 1 da obra <i>Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social</i> .....	132
<b>Figura 12</b> - Ilustração 5 da Capítulo 1 da obra <i>Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social</i> .....	133
<b>Figura 13</b> - Ilustração 6 da Capítulo 1 da obra <i>Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social</i> .....	134
<b>Figura 14</b> - Ilustração 7 da Capítulo 1 da obra <i>Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social</i> .....	136
<b>Figura 15</b> - Ilustração 8 da Capítulo 1 da obra <i>Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social</i> .....	137
<b>Figura 16</b> - Ilustração 9 da Capítulo 1 da obra <i>Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social</i> .....	139

<b>Figura 17</b> – Ilustração 10 da Capítulo 1 da obra Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social .....	141
<b>Figura 18</b> - Ilustração 11 da Capítulo 1 da obra Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social .....	142
<b>Figura 19</b> - Ilustração 12 da Capítulo 1 da obra Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social .....	145
<b>Figura 20</b> - Ilustração 13 da Capítulo 1 da obra Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social .....	148
<b>Figura 21</b> - Ilustração 14 da Capítulo 1 da obra Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social .....	150
<b>Figura 22</b> - Ilustração 15 da Capítulo 1 da obra Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social .....	151
<b>Figura 23</b> - Ilustração 16 da Capítulo 1 da obra Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social .....	152
<b>Figura 24</b> - Ilustração 17 da Capítulo 1 da obra Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social .....	154
<b>Figura 25</b> - Ilustração 18 da Capítulo 1 da obra Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social .....	156
<b>Figura 26</b> - Ilustração 19 da Capítulo 1 da obra Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social .....	157
<b>Figura 27</b> - Ilustração 20 da Capítulo 1 da obra Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social .....	158
<b>Figura 28</b> - Ilustração 21 da Capítulo 1 da obra Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social .....	159
<b>Figura 29</b> - Ilustração 22 da Capítulo 1 da obra Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social .....	160
<b>Figura 30</b> - Ilustração 23 da Capítulo 1 da obra Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social .....	161
<b>Figura 31</b> - Ilustração 24 da Capítulo 1 da obra Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social .....	162
<b>Figura 32</b> - Ilustração 25 da Capítulo 1 da obra Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social .....	164
<b>Figura 33</b> - Ilustração 26 da Capítulo 1 da obra Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social .....	164

<b>Figura 34</b> - Ilustração 27 da Capítulo 1 da obra Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social .....	165
<b>Figura 35</b> - Ilustração 28 da Capítulo 1 da obra Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social .....	166

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Simulação 1 - Catálogo de Teses e Dissertações – Capes .....	18
<b>Quadro 2</b> - Resultados - Simulado 1 - Catálogo de Teses e Dissertações – Capes	19
<b>Quadro 3</b> - Simulação 2 - Catálogo de Teses e Dissertações – Capes .....	19
<b>Quadro 4</b> - Resultados - Simulado 2 - Catálogo de Teses e Dissertações – Capes	19
<b>Quadro 5</b> - Estudo da Natureza Constitutiva e Orgânica do Gênero Discursivo .....	60
<b>Quadro 6</b> - Síntese dos Conceitos de Leitura no Ensino .....	92
<b>Quadro 7</b> - Capítulos de <i>Estações Língua Portuguesa - Rotas de Atuação Social</i>	120

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Associação Brasileira de Currículo - ABdC

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd

Base Nacional Comum Curricular - BNCC

Conselho Nacional de Educação - CNE

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM

Educação a Distância - EaD

Educação Básica - EB

Educação Infantil - EI

Ensino Fundamental - EF

Ensino Médio - EM

Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB

Instituições de Ensino Superior - IES

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP

Instituto Nacional do Livro - INL

Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB

Língua Portuguesa - LP

Linguagem de Sinais - Libras

Linguística Aplicada – LA

Livro Didático - LD

Livro Didático de Português - LDP

Livro Impresso do Estudante - LE

Materialismo Histórico e Dialético - MHD

Ministério da Educação - MEC

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO

Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs

Plano Nacional de Educação - PNE

Prática de Análise Linguístico-Semiótica - PAL-S

Programa Nacional do Livro Didático - PNLD

Programme for International Student Assessment - PISA

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB

Secretaria de Educação Básica - SEB

Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES

## SUMÁRIO

<b>INÍCIO DA TRAVESSIA .....</b>	<b>14</b>
<b>1 EMBARQUE NA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>30</b>
1.1 PORTÃO 1: DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	30
1.2 PORTÃO 2: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO .	35
1.3 PORTÃO 3: DESAFIOS DO ENSINO DE PORTUGUÊS NO NOVO MILÊNIO .	42
<b>2 VIAGEM PELO ENSINO DE LEITURA E HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO .....</b>	<b>48</b>
2.1 PARADA 1: LINGUAGEM INTERACIONAL E GÊNEROS DISCURSIVOS .....	49
2.2 PARADA 2: LIVRO DIDÁTICO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	65
2.3 PARADA 3: CONCEPÇÕES DE LEITURA E LIVRO DIDÁTICO .....	75
<b>3 ESTAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA: LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO MÉDIO... ..</b>	<b>98</b>
3.1 ESTAÇÃO 1: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-SEMIÓTICA – PAL-S.....	98
3.2 ESTAÇÃO 2: <i>ESTAÇÕES LÍNGUA PORTUGUESA</i> E ROTA DE ANÁLISE ....	113
3.3 ESTAÇÃO 3: PAL-S NA LEITURA EM <i>ESTAÇÕES LÍNGUA PORTUGUESA</i> ....	129
<b>FINAL DA TRAVESSIA .....</b>	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>172</b>

## INÍCIO DA TRAVESSIA

O Livro Didático (LD) é, historicamente, uma das principais ferramentas pedagógicas utilizadas nas escolas brasileiras, desempenhando um papel crucial na mediação do conhecimento entre o professor e o estudante. A sua função é constantemente adaptada às necessidades de uma sociedade em contínua transformação e ao próprio desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil. No contexto da Educação Básica (EB), o LD configura-se como um recurso didático-pedagógico fundamental, tanto para a construção do saber quanto para a formação crítica dos estudantes.

No Ensino Médio (EM), especialmente, esse recurso assume um caráter muito importante, visto que é nesse período que os alunos consolidam conhecimentos essenciais para a formação acadêmica e para a preparação ao mercado de trabalho e à cidadania. Essa fase deve ser compreendida como um momento de preparação para os desafios acadêmico-profissionais, exigindo uma abordagem pedagógica que favoreça o desenvolvimento de capacidades cognitivas, linguísticas e sociais (Marqueti. 2023).

Particularmente, no âmbito do estudo da Língua Portuguesa (LP), o LD assume uma função estratégica, pois é por meio dele que os estudantes, com a mediação do professor, podem ampliar o desenvolvimento de capacidades linguísticas fundamentais, seja no processo de leitura/escuta, de produção de textos, escritos e orais, bem como de Prática de Análise Linguístico-Semiótica (PAL-S)<sup>1</sup>. Nesse sentido, entende-se que a base do trabalho com a PAL-S nas aulas de LP:

[...] é a linguagem na interação social. Com isso, distanciados da visão subjetivista e da visão objetivista enredadas no discurso da tradição, advogamos a favor da linguagem nas interações de sujeitos na vida social, numa concepção de linguagem como prática, construto, objeto social,

---

<sup>1</sup> Na contemporaneidade, os pesquisadores brasileiros que incorporam o conceito de PAL-S em suas investigações costumam utilizar, de acordo, inclusive, com a denominação prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017; 2018) a terminologia Prática de Análise Linguística/Semiótica (PAL/S). Entretanto, opta-se, neste estudo, pelo uso do hífen (-) ao invés da barra oblíqua (/), por se entender que não se trata de uma disjunção entre termos (linguística ou semiótica), mas uma complementaridade (linguística e outras semioses). Ressalta-se, portanto, que os traços linguísticos são semióticos e quando se utiliza o termo linguístico-semiótico, enfatizam-se as várias semioses que podem se materializar em um texto-enunciado de gênero discursivo (Kraemer, 2024). Na primeira subseção, da terceira seção deste texto, explora-se, com maior especificidade, o conceito de PAL-S que subsidia a investigação e seus desdobramentos para a análise do *corpus* delimitado.

engendrada dialogicamente nos discursos da mudança. Nessa concepção social, o trabalho com a linguagem não se sustenta sob o paradigma da cognição de sujeitos individualizados (subjativismo) e nem sob o paradigma do sistema fechado de formas e estruturas linguísticas (objetivismo), mas sob as lentes da linguagem como construto social que medeia as interações sociais entre sujeitos na vida (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2024a, p. 26).

Nesse viés, para fundamentar um trabalho de natureza teórico-metodológica e didático-pedagógica orientado por essa perspectiva social, torna-se imprescindível compreender outras dimensões e especificidades dialógicas da linguagem, notadamente no que se refere ao *enunciado* e aos *gêneros do discurso* (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2024a).

O (re)conhecimento desses conceitos são essenciais para o desenvolvimento de capacidades leitoras e de escrita, no prisma da linguagem como interação, tornando-se indispensável, não apenas para o aprimoramento escolar-acadêmico, mas também para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade cada vez mais mediada pelos letramentos às práticas sociais. Além disso, a formação reflexiva crítica<sup>2</sup>, que é uma das propostas centrais da educação contemporânea, depende, em grande medida, da maneira como o Livro Didático de LP (LDP) propõe a abordagem de temas atuais, a contextualização e o estudo de gêneros discursivos e o desenvolvimento da construção do conhecimento e do raciocínio linguístico.

No Brasil, o LD tem sido um elemento precípua nas políticas educacionais, especialmente desde a implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que visa a garantir a distribuição gratuita desse material para alunos da EB

---

<sup>2</sup> A *análise reflexiva crítica* pode ser entendida, neste estudo, como um processo no qual o leitor não se limita a compreender superficialmente o conteúdo do texto-enunciado, mas examina sua dimensão social, histórica, cultural, ideológica, entre outra (Kraemer, 2014; 2024). Segundo Magalhães (2009), esse tipo de análise pressupõe a problematização das práticas educativas e a avaliação consciente das funções sociais e pedagógicas dos discursos, permitindo ao sujeito refletir sobre o papel que as diferentes linguagens desempenham na mediação do conhecimento, na construção da cidadania e no *ethos discursivo*. De forma complementar, Liberali (2009) destaca que a reflexão crítica envolve a articulação do conhecimento teórico, prático e humano. Para esse tipo de reflexão, há uma preocupação com os valores que fundamentam as propostas pedagógicas, visando à construção de práticas mais humanas e pragmáticas. O educador crítico analisa as implicações éticas de sua atuação e das estruturas institucionais em que está inserido. A autora afirma que a reflexão crítica situa a análise das ações pessoais em contextos históricos e sociais mais amplos, buscando resolver as contradições presentes nas reflexões técnica e prática, ao promover a autonomia e a emancipação dos envolvidos. Esse enfoque permite compreender o LDP ou outro enunciado como produção discursiva historicamente situada, reconhecendo as escolhas linguísticas, os valores sociais e as intenções pedagógicas que norteiam sua organização. Portanto, a análise reflexiva crítica, conforme essas autoras, não é apenas uma prática de leitura, mas um ato de compreensão e problematização dos discursos em seus múltiplos contextos, favorecendo a construção de sentido de maneira consciente, dialógica e fundamentada na realidade social dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

em todo o território nacional, com a intenção de avaliar e disponibilizar obras didáticas, tanto pedagógicas quanto literárias, além de outros materiais de apoio à prática educativa “[...] de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de EB das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” (Brasil, 2024, p. 02).

No entanto, é fundamental reconhecer que o LDP não é isento de críticas. De acordo com Oda (2009), muitos ainda apresentam abordagens pedagógicas tradicionais, com pouca reflexão sobre questões sociais contemporâneas e sem promover uma educação crítica capaz de questionar as desigualdades e as normas impostas pela sociedade. Nesse sentido, é importante que seja constantemente reavaliado e adaptado às novas necessidades educacionais e aos avanços nas teorias linguísticas e pedagógicas.

Esta investigação, portanto, tem como *tema* o estudo teórico-analítico sobre a PAL-S em perspectiva dialógica no processo de leitura no LDP *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*, de Fernanda Pinheiro Barros *et al.* (2020), direcionado ao EM. A *delimitação temática* está no entendimento sobre sua contribuição para o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos estudantes e sua função como promotor de uma educação reflexiva crítica. A pesquisa é fundamentada em uma revisão da literatura que aborda tanto as contribuições de autores que discutem o papel histórico e pedagógico do LD quanto as que analisam sua implementação específica na disciplina de LP.

Assim, a investigação intitula-se *Prática de Análise Linguístico-Semiótica em Língua Portuguesa para o Ensino Médio: movimentos dialógicos e dialéticos no processo de ensino de leitura no livro didático*, com a pretensão de realizar essa reflexão crítica, sob a óptica da Linguística Aplicada – LA (Moita-Lopes, 2006; Kleiman, 2008a; 2008b; Kleiman; Vianna; De Grande, 2019), dos estudos dialógicos da linguagem, com ênfase no Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]) e da Prática de Laboratório de Análise Linguística e Semiótica /Semiótica – PAL-S direcionada ao processo de ensino de leitura (Bertin; Angelo, 2019; Costa-Hübes; Kraemer, 2019 Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021; Kraemer, 2024).

O objeto de investigação é a obra *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*, de Fernanda Pinheiro Barros *et al.* (2020), voltado ao EM e aprovada no Edital de Convocação n. 03/2019, da Coordenação Geral dos Programas do Livro – CGPLI, PNLD Ensino Médio 2021–2025 (Brasil, 2021), adotada por uma escola, pública e estadual, localizada no município de Chapecó, Santa Catarina. A obra analisada, com o objetivo de atender professores e estudantes do 1º, 2º e 3º anos do EM, é composta pelo Livro Impresso do Estudante (LE) e pelo Livro do Professor. A respeito desse material, destaca-se, como princípio organizador, que se apresenta em um único volume, totalizando 420 páginas, contando com páginas referentes ao Livro do Professor.

Com efeito, a *questão norteadora* da pesquisa pauta-se na seguinte indagação: *em que medida o processo de leitura presente no LDP Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social aproxima-se ou distancia-se da perspectiva de linguagem como interação discursiva, em específico no que se refere à PAL-S?* Para responder à pergunta de pesquisa, tem-se, como *objetivo geral*, compreender as potencialidades e as limitações do LDP, diante do recorte escolhido e direcionado à PAL-S no processo de leitura, considerando sua importância como um recurso pedagógico imprescindível no processo educacional brasileiro. Como objetivos específicos, propõe-se:

- a) analisar os documentos norteadores oficiais nacionais e estaduais da EB para o EM em relação à LP e à leitura;
- b) investigar a constituição do objeto de análise como instrumento didático-pedagógico ao ensino de LP e de leitura no EM;
- c) refletir acerca da concepção de linguagem, com foco na PAL-S e no processo de leitura presente no LDP *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social* de uma escola pública e estadual da cidade de Chapecó, Santa Catarina.

Como *justificativa* para a investigação, ressalta-se que, ao abordar o ato da leitura, é comum associá-lo à habilidade de decifrar o código escrito, o que auxilia, sem dúvida, a execução de atividades cotidianas, mas, não, necessariamente, promove a integração e a participação social do indivíduo em uma comunidade letrada, o que se torna um dos fundamentos para reiterar o ensino reflexivo crítico acerca da leitura. Uma das razões está no envolvimento com os produtos culturais,

pois, conforme Britto, “[...] ensinar leitura faz sentido se essa proposição promover a formação das pessoas, por meio da experiência e da vivência intensa, metódica e consistente com o conhecimento em suas diversas formas de expressão” (Britto, 2012, p. 43).

Assim, é essencial compreender a leitura além do processo superficial de decodificação, de identificar a materialização linguística de maneira grafofônica, ou de apenas compreender o texto-enunciado em sua superficialidade. É preciso vislumbrar esse movimento como uma atividade de alteridade, de (re)conhecimento da inter-relação e da interdependência entre leitor-texto-autor-contexto e, portanto, ação que envolve fatores linguísticos e extralinguísticos (Kraemer, 2024). Britto (2015) destaca a distinção do *ser leitor* e do *saber ler*. Conforme o autor, ser leitor implica em se inscrever na leitura, colocar a sua voz nas palavras escritas, submetendo-se ao incômodo da leitura, pois aquele que rejeita leituras com maior envolvimento intelectual se torna avesso aos textos densos que não oferecem uma ratificação imediata. Logo,

O leitor crítico será aquele que, na leitura, se afirma e se reconhece como parte do processo de produção de sentido. Ele não absorve passivamente a palavra alheia e a reproduz, mas sim, mesmo quando concorda com o autor do texto, dirige a ele – texto, autor – com suas próprias reflexões, assumindo conscientemente para si o que foi expresso por outro. Do contrário, ele se desfaz como sujeito, se aliena da vida e do conhecimento (Britto, 2015, p. 81).

Nesse sentido, reitera-se que este estudo busca, a partir da pergunta de pesquisa que norteia a investigação, compreender como se propõe (ou não) a PAL-S no processo de leitura do LDP em análise, direcionado ao EM, em se tratando de estudo de textos-enunciados de gêneros discursivos, tanto relacionados a sua dimensão contextual<sup>3</sup> (horizonte cronotópico, temático e axiológico) quanto à dimensão linguístico-semiótica (tema, construção composicional e estilo), de acordo com a perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2016[1979]; Kraemer, 2024).

---

<sup>3</sup> Nesta dissertação, opta-se pelo uso do termo *dimensão contextual* (Kraemer, 2024) para se referir ao que estudiosos da perspectiva dialógica da linguagem no Brasil e filiados ao Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]) costumam denominar de *dimensão social ou extraverbal* (Costa-Hübes, 2017), dentre outras possibilidades. Da mesma forma, usa-se o termo *dimensão linguístico-semiótica* (Kraemer, 2024), para o que os intérpretes da teoria do Círculo (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]) comumente denominam de *dimensão verbal ou verbo-visual* (Costa-Hübes, 2017).

Nesse sentido, justifica-se a investigação, em função da importância da temática para a pesquisadora, uma vez que, em sua trajetória acadêmica, que tem início em 2018, quando ingressa no Curso de Letras – Português e Espanhol, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó, já apresenta interesse em processos de ensino e de aprendizagem de língua materna, bem como em materiais didáticos para a mediação desse conhecimento.

Durante a graduação, a pesquisadora participa de diferentes projetos que ampliam a formação e a visão do papel do docente na práxis. Integra o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que permite o primeiro contato com a prática pedagógica na Educação Básica, bem como no Programa de Educação Tutorial (PET), momento em que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão que aprofundam a sua perspectiva acerca do papel social da Universidade.

Entre 2021 e 2023, insere como professora de *Português como Língua de Acolhimento*, em projeto realizado pela *Pastoral do Migrante* em parceria com a UFFS, no qual ministra aulas de língua e cultura brasileiras para imigrantes e refugiados, visando à inserção social na comunidade chapecoense de Santa Catarina. Em 2022, atua na *Oficina de Produção Textual do Clube de Leitura Travessia*, também na UFFS, orientando práticas de leitura e escrita literária para acadêmicos e membros da comunidade externa. Essas experiências consolidam a percepção de que a linguagem e o ensino ultrapassam os limites da sala de aula, estabelecendo diálogos com diferentes realidades sociais.

Além disso, tem experiências de estágio na Biblioteca da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e na Educação Infantil, pela Prefeitura de Chapecó, o que contribui para o entendimento da escola em suas diferentes etapas e contextos. A pesquisadora se gradua em 2022, mas, desde 2019, exerce a docência em diferentes níveis de ensino. Atualmente, atua como professora de espanhol no Ensino Fundamental. Essa vivência profissional, bem como o contato cotidiano com jovens e diferentes realidades escolares, provocam inquietações a respeito dos desafios da educação contemporânea e reforçam a necessidade de aprofundar a formação teórica e crítica da investigadora.

Dessa forma, ainda na graduação, no *Trabalho de Conclusão de Curso*, propõe-se a analisar, ancorada na área de LA, o espaço ocupado pela literatura no *Novo Ensino Médio*, partindo do *Currículo Base do Território Catarinense*. Em 2024,

ingressa no *Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL*, da UFFS, em âmbito de mestrado, na linha de pesquisa *Práticas Discursivas e Subjetividades*. Com enfoque na *perspectiva dialógica da linguagem*, encontra fundamentos teóricos que dialogam diretamente com as inquietações da pesquisadora sobre o ensino de línguas e o papel da leitura na formação dos sujeitos. Assim, assume o compromisso com uma prática docente reflexiva crítica, a fim de compreender a linguagem como prática social, situada e dialógica, constituindo-se como eixo central da formação de leitores críticos e cidadãos ativos na sociedade contemporânea.

Logo, reitera-se a *importância* da investigação em função da emergência de a pesquisadora, professora em formação continuada – além de seus pares e da comunidade acadêmico-escolar -, refletir sobre como o LDP apresenta-se no ensino de LP nas escolas públicas de EB, direcionado ao EM no contexto de produção do estudo, tornando-se um fator preponderante para a aprendizagem em língua materna. Também, apresenta *relevância* a delimitação em instrumentos didáticos direcionados a esse nível de ensino o qual, desde 2017, mostra-se em evidência pela nova política governamental educacional brasileira instituída pela Lei Federal 13.415 (Brasil, 2017), a partir da conversão da Medida Provisória nº 746 de 2016 em Lei Federal Ordinária, apresentando reformas e novos desafios.

Por conseguinte, nesse contexto sócio-histórico-cultural em que se encontra a sociedade brasileira, ainda é importante que estudos sejam realizados nesse âmbito do ensino, para se colocar em reflexão a última etapa da EB que é considerada de extrema importância à complementação do Ensino Fundamental (EF), agregando conhecimentos vitais para a adequada inserção do jovem na academia, na profissão e nas relações interpessoais que empreenderá socialmente.

Considera-se que o EM precisa de uma perspectiva inovadora neste novo milênio, integrando o aluno ao mundo contemporâneo, nas dimensões precípuas da cidadania e do trabalho. Para isso, acredita-se que a escola deva adequar-se às necessidades de um Brasil considerado como Estado democrático, com a economia equiparada às mais prósperas do globo, de tecnologia expansiva e com mudanças na produção de bens e de serviços, mas que enfrenta profundos desafios no que tange à expansão do atendimento, à permanência do aluno na escola e à eficiência e à eficácia dos serviços oferecidos (Kraemer, 2014).

Conforme o que se espera dessa fase educacional, questões relativas às condições de funcionamento das escolas, à qualidade do material didático, à leitura no trabalho escolar, à participação dos pais na vida estudantil, à qualidade da merenda escolar e, sem dúvida, à formação e à capacitação dos professores são prioridades para compensar os efeitos da maior incorporação de alunos provenientes de famílias de menor escolaridade:

[...] o ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações não tem mérito nesse modo de ver a educação. Por isso, acredita-se, na proposta, ser imprescindível buscar o significado da construção do conhecimento escolar, mediante a interdisciplinaridade, o incentivo ao raciocínio e a capacidade de aprender (Kraemer, 2014, p.15).

Também, embora o estudo sobre o LDP seja base de inúmeras pesquisas acadêmicas ao longo das últimas décadas, a abordagem adotada nesta investigação tem um certo ineditismo, pelo fato do recorte com relação à PAL-S no processo de leitura presente no LDP. Comprova-se essa acepção ao buscar informações no Catálogo de Teses e Dissertações – Capes (Brasil, 2025b), com os seguintes conjuntos de palavras-chave:

<b>CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES - CAPES</b>		
<b>Simulação 1</b>		
<b>N.</b>	<b>Conjunto de Palavras-Chave</b>	<b>Recorrências</b>
1	"livro didático", "ensino médio", "leitura", "prática de análise linguístico-semiótica".	nada consta no repositório
2	"livro didático", "ensino médio", "leitura", "prática de análise linguística/semiótica".	nada consta no repositório
3	"livro didático", "ensino médio", "leitura", "análise linguística/semiótica".	nada consta no repositório
4	"livro didático", "ensino médio", "leitura", "análise linguística de base dialógica"	constam 02 dissertações no repositório

Quadro 1: Simulação 1 – Catálogo de Teses e Dissertações – Capes.

Fonte: Brasil (2025b).

As duas dissertações que estão registradas e se aproximam do recorte temático da investigação correspondem a:

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES - CAPES	
Descrição das Dissertações	
1	DEROZA, BEATRIZ CUSTODIO. <b>Quadrinhos e BNCC:</b> competências e habilidades leitoras no livro didático tecendo linguagens do PNLD 2020. 2022. 105 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino, Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, SP: UNIFESP, 2022. Disponível em: <a href="https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/63793">https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/63793</a> . Acesso em 10 fev. 2025.
2	ALVES, Assuério Marcos. <b>Multiletramentos e Base Nacional Comum Curricular (BNCC):</b> análise de unidades didáticas de linguagem e suas tecnologias. 2022. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, CE: UECE, 2022. Disponível em: repositório virtual da Biblioteca da Universidade Estadual do Ceará. Acesso em: 10 fev. 2025.

Quadro 2: Resultados – Simulação 1 – Catálogo de Teses e Dissertações – Capes.  
Fonte: Brasil (2025b).

Ao fazer nova simulação, com outros dois conjuntos de palavras-chave, obtêm-se as seguintes informações:

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES - CAPES		
Simulação 2		
N.	Conjunto de Palavras-Chave	Recorrências
1	"livro didático" "ensino médio" "leitura" "análise linguística"	constam 05 dissertações e 01 tese no repositório
2	"livro didático" "ensino médio" "leitura"	constam 311 resultados, entre dissertações e teses no repositório

Quadro 3: Simulação 2 – Catálogo de Teses e Dissertações – Capes.  
Fonte: Brasil (2025b).

Os trabalhos que estão registrados e se aproximam do recorte temático da investigação correspondem a:

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES - CAPES	
Descrição das Dissertações	
1	DOZE, Diego Bello. <b>Entre as Orações e o Texto:</b> subordinadas adverbiais em materiais didáticos do novo ensino médio. 2023. 146 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua

	Portuguesa), Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2023. Disponível em: <a href="https://www.teses.usp.br/">https://www.teses.usp.br/</a> . Acesso em: 10 fev. 2025.
2	GULART, Karla Daniele de Souza Araújo. <b>A Prática de Análise Linguística: estratégias de diálogo com os gêneros do discurso no Livro Didático</b> . 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE: UFPE, 2010. Disponível em: <a href="https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/">https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/</a> . Acesso em: 10 fev. 2025.
3	OLIVEIRA, Celina Trajano de. <b>Livro Didático de Língua Portuguesa no Ensino Médio: uma análise na perspectiva da Educação Linguística</b> . 2023. 168 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC/SP, 2023. Disponível em: <a href="https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/">https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/</a> . Acesso em: 10 fev. 2025.
4	SILVA, Hilma Liana Soares Garcia da. <b>Práticas de Letramento Literário no Ensino Médio</b> . 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019. Disponível em: <a href="https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/">https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/</a> . Acesso em: 10 fev. 2025.
5	BITENCOURT, Janine Moraes. <b>Escolarização dos Eixos ‘Leitura e Interpretação de Textos Escritos’ e ‘Prática de Análise Linguística’ – ‘Caderno Aprender +’ (Ensino Médio)</b> . 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Jataí. Jataí, GO: UFJ, 2021. Disponível em: <a href="http://bdtd.ufj.edu.br:8080/">http://bdtd.ufj.edu.br:8080/</a> . Acesso em: 10 fev. 2025.
6	OLIVEIRA, Laiza Rodrigues. <b>Problematização das Discursividades sobre a Cidadania em Dicionários Escolares do Ensino Médio de Língua Portuguesa</b> . 2021. 90 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura), Universidade Federal do Norte do Tocantins. Araguaína, TO, 2021. Disponível em: <a href="https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/">https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/</a> . Acesso em: 10 fev. 2025.

Quadro 4: Resultados – Simulado 2 – Catálogo de Teses e Dissertações – Capes.  
Fonte: Brasil (2025b).

Também, investiga-se, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Brasil, 2025a), com os mesmos indicadores, bem como no Portal de Periódicos da Capes (Brasil, 2025c), obtendo-se semelhante resultado. Dessa forma, considera-se que esta investigação seja *viável*, em função de que a geração de dados é acessível e possível de ser sistematizada, descrita e analisada, a fim de explicar o fenômeno estudado. Assim, também, espera-se que a *contribuição* da pesquisa seja *relevante*, tanto para a pesquisadora quanto para os pares, a academia e o contexto escolar, com a *repercussão* de seus resultados na comunidade universitária e científica, ao ser socializada em discussões e debates, bem como em publicações em periódicos da área e em eventos acadêmico-científicos.

No tocante ao caminho da pesquisa, adota-se a abordagem do Materialismo Histórico e Dialético (MHD), ao analisar o objeto de estudo em sua totalidade.

Diferentemente do enfoque positivista, que isola o objeto e o trata como algo separado de seu contexto, a metodologia em foco busca compreender as características históricas de mudanças e das contradições presentes no corpus de análise.

Marx e Engels (Marx, 2011 [1867]; Marx; Engels, 2008 [1848]) são os pensadores em que se centra essa abordagem, que rompe com concepções idealistas em favor do materialismo histórico. O método visa a compreender e a intervir na sociedade a partir da perspectiva da realidade, reconhecendo os seres humanos dentro de um contexto histórico e nas relações materiais da sociedade em que vivem. Em outras palavras, reconhece-se que todos os sujeitos habitam uma realidade moldada por heranças do passado; assim, para compreender o presente, requer-se um olhar sobre os processos históricos materiais e concretos que moldam a realidade atual, abrangendo sua totalidade.

Nessa perspectiva, as ideias não existem de forma isolada, mas surgem a partir de questões materiais presentes na sociedade em que se vive. O MHD não examina as situações de maneira isolada, mas observa a produção e a reprodução da vida real ao longo da história. Marx e Engels (Marx, 2011 [1867]; Marx; Engels, 2008 [1848]) referem-se a essa materialidade como a necessidade de construções materiais concretas para efetivar mudanças na realidade, destacando que ideias, pensamentos ou desejos por si só não são suficientes.

Essa materialidade é fundamental para possibilitar a mudança, seguindo uma lógica dialética, que não apenas enxerga a totalidade do objeto, mas também suas mudanças, relações estabelecidas e movimentos. Conforme Cavalcanti (2014, p. 988), “O materialismo histórico-dialético é uma teoria e um método de explicação da realidade. Enquanto teoria, a dialética concebe a realidade como uma totalidade concreta, caracterizada pela contradição e pelo movimento”. A dialética, então, está enraizada na contradição e no conflito do objeto, elementos necessários para que ocorram movimentos e possibilidades de mudança.

Ao conduzir a pesquisa com uma abordagem no MHD, é essencial compreender o objeto em relação à totalidade da qual faz parte, captando suas contradições internas e entendendo seus movimentos e possibilidades de mudança. Para a dialética, nada está definitivamente concluído; tudo está em constante processo de construção, em que um fim marca o início de outro. “Assim, o pesquisador

dialético buscará conhecer para transformar o conhecido e, dialeticamente, ao fazer isso, também se transformará” (Cavalcanti, 2014, p. 989).

A pesquisa teórica nas ciências humanas e sociais, especialmente quando fundamentada no MHD, tem como objetivo compreender os fenômenos sociais em sua totalidade, historicidade e contradição. Nesse sentido, a análise do processo de leitura presente nos LD deve considerar não apenas os aspectos pedagógicos ou linguísticos, mas também os aspectos ideológicos, sociais e históricos que permeiam a construção dos conteúdos e sua veiculação no contexto escolar. Dessa forma, ressalta-se que a geração de dados desta investigação acontece por documentação indireta, por meio de estudos bibliográficos e documentais.

Nesse viés, o conhecimento teórico fundamentado no MHD não parte do imediato, mas busca desvelar as mediações que estruturam a realidade social (Kosik, 1976; Lukács, 2010). Associando essa perspectiva ao estudo do LD e ao processo de leitura nesse corpus de análise, ler não pode ser entendido como apenas decodificar os signos, mas como uma prática social que envolve reflexão crítica do mundo, como defende Freire (1987). O LD, nesse contexto, pode se tornar tanto instrumento de reprodução quanto de contestação das ideologias dominantes.

Logo, é preciso, sob o viés teórico, um movimento de reflexão crítica e de sistematização do conhecimento já produzido (Minayo, 2001; Severino, 2007). Trata-se de um processo que visa à elaboração conceitual e categorial, no qual o pesquisador investiga o objeto em suas múltiplas determinações. Assim, ao analisar o processo de leitura no LD, o pesquisador deve recorrer a conceitos como ideologia, hegemonia, linguagem e consciência, articulando-as ao contexto histórico em que o material é produzido e é utilizado.

Com base nos pensadores subsidiam a fundamentação teórica desta Dissertação, compreende-se que o conteúdo do LD carrega elementos da luta de classes, sendo palco de disputa entre visões de mundo. O processo de leitura, portanto, não é neutro: ele pode contribuir para a formação de uma consciência crítica, ou, ao contrário, reforçar o consenso ideológico hegemônico.

Assim, a pesquisa teórica sobre o processo de leitura nos LDs, alicerçada no MHD, busca desnaturalizar os conteúdos apresentados, compreendendo-os como construções sociais inseridas em um contexto histórico específico, com implicações políticas e ideológicas. Tal abordagem permite uma análise crítica do papel que o

ensino da leitura desempenha na formação dos sujeitos e na reprodução (ou superação) das condições sociais existentes.

Como abordagem, a pesquisa é qualitativo-interpretativa de acordo com os preceitos da LA (Moita-Lopes, 2006; Kleiman, 2008a; 2008b; Kleiman; Vianna; De Grande, 2019). A escolha da abordagem qualitativo-interpretativa para o estudo do processo de leitura no LD justifica-se pela natureza complexa, situada e ideologicamente permeada da linguagem e dos processos de significação no contexto educacional. Essa abordagem, conforme defendido por Moita-Lopes (2006), está alinhada com os pressupostos da LA crítica, que compreende a linguagem como prática social e propõe um olhar investigativo voltado à construção de sentidos nas interações sociais historicamente situadas.

Ao abordar a leitura como prática discursiva, a pesquisa qualitativo-interpretativa busca entender os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos textos e às práticas de leitura, reconhecendo que tais sentidos não são neutros nem universais, mas sim, construídos a partir de suas inserções sociais, culturais e ideológicas. Como destaca Kleiman (2008b), a leitura deve ser concebida como um processo de construção ativa de sentidos, que envolve não apenas o leitor e o texto, mas também as condições socioculturais e institucionais em que a leitura ocorre.

Nesse sentido, o LD, como artefato pedagógico e cultural, torna-se objeto privilegiado para análise crítica, pois é simultaneamente um instrumento de ensino e um veículo de ideologias. Para Kleiman, Vianna e De Grande (2019), a pesquisa em leitura deve considerar as práticas sociais de letramento e os discursos que permeiam os materiais didáticos, levando em conta a heterogeneidade dos sujeitos e a complexidade das relações de poder presentes nos contextos escolares.

Essa abordagem dialógica com a LA crítica converge com os princípios do MHD, ao considerar que os fenômenos educacionais, como o ensino da leitura, não podem ser analisados isoladamente, mas devem ser compreendidos em sua totalidade, historicidade, dinamicidade e contradição. Como apontam Kosik (1976) e Lukács (2010), o conhecimento da realidade requer a superação da aparência imediata e a análise das determinações profundas que a estruturam.

A pesquisa qualitativo-interpretativa, pois, ao buscar compreender os processos de leitura em sua complexidade, permite articular as dimensões micro e macrossociais, evidenciando as relações entre práticas escolares, políticas

educacionais, discurso ideológico e formação de consciência. Essa perspectiva é também defendida por autores como Severino (2007) e Minayo (2001), que destacam que a pesquisa nas ciências humanas deve assumir uma postura crítica e reflexiva diante de seus objetos de estudo, valorizando a interpretação dos sentidos produzidos nas práticas sociais.

Assim, a abordagem qualitativo-interpretativa, com fins explicativos, não apenas é coerente com os objetivos do estudo do processo de leitura no LD, mas também se mostra epistemologicamente consistente com uma postura crítica e transformadora da pesquisa, comprometida com a compreensão dos mecanismos de reprodução e superação das desigualdades educacionais e sociais. Quanto ao método de análise e de interpretação dos dados, este é dialético, de cunho processual, ao investigar a ação recíproca do fenômeno, entendendo-o em constante transformação, cujo embate entre as vozes sociais é condição inerente às mudanças que ocorrem na educação e na sociedade, por se entender que suas quatro leis básicas sustentam a apreensão discursiva do conhecimento, a partir da análise da:

- a) ação recíproca entre os sujeitos da educação presentes na pesquisa, os quais interagem, relacionam-se e, portanto, agem uns sobre os outros;
- b) mudança dialética, em que se investiga o processo do ensinar e do aprender em constante movimento;
- c) possibilidade de transição da quantidade à qualidade ou mudança qualitativa, na qual se observa se há contribuição do processo de pesquisa em formação continuada para a reflexão docente;
- d) interpenetração dos contrários, sendo estes correspondentes às forças *centrípetas* e *centrípetas*<sup>4</sup> inerentes ao contexto educacional em que se insere [o objeto de análise] da pesquisa (Kraemer, 2014, p. 60).

Além disso, como métodos secundários, utiliza-se o histórico, a fim de estabelecer o conhecimento do processo cronotópico que sustenta a investigação, e o comparativo, no intuito de cotejar a teoria à prática. Na interação com os documentos norteadores e com o LD, foco de análise, reflete-se criticamente acerca do objeto de estudo, para explicar as múltiplas determinações que o configuram, fundamentando-se na ação recíproca, na mudança dialética, na transformação e na interpenetração dos contrários. Para o MHD, “[...] a análise dos dados representa o esforço do

---

<sup>4</sup> “Forças centrípetas, na visão bakhtiniana, são as que agem na tentativa de centralizar axiologicamente o plurilinguismo e as centrífugas, com movimento inverso, rechaçam continuamente as tendências centralizadoras” (Kraemer, 2014, p. 60).

investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada” (Frigotto, 2004, p. 88).

Como passos investigativos, com efeito, parte-se do contexto problematizador, que se trata do percurso norteador da pesquisa, questionando *em que medida o processo de leitura presente no LDP Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social, aproxima-se ou distancia-se da perspectiva de linguagem como interação discursiva, em específico no que se refere à PAL-S -*, para a busca na teoria e no corpus de análise, responder essa indagação.

Diante do exposto, a definição da abordagem metodológica desta pesquisa — qualitativo-interpretativa ancorada nos pressupostos da LA e orientada pelo referencial do MHD — revela-se epistemologicamente consistente com os objetivos do estudo. A articulação entre essas perspectivas possibilita compreender o LD não como um instrumento neutro de ensino, mas como um artefato histórico e ideológico, situado em contextos sociais concretos, onde ocorrem disputas de sentidos, ideologias e visões de mundo.

A investigação do processo de leitura no material didático selecionado, à luz dessa abordagem, permite explorar as práticas discursivas e os sentidos atribuídos à linguagem em sala de aula, considerando as condições materiais, históricas e institucionais em que se produzem e se reproduzem tais práticas. A pesquisa, portanto, propõe-se a compreender as informações criticamente, desvelando suas contradições, suas mediações e suas potencialidades para a formação de sujeitos críticos e transformadores.

Com isso, reafirma-se o compromisso desta investigação com uma postura teórico-metodológica que compreende a linguagem como prática social, a leitura como construção ativa e situada, eivada de sentidos, e o LD como instrumento mediador de saberes e ideologias. Tais elementos, analisados de forma integrada, dialógica e dialética, contribuem para uma compreensão mais profunda dos processos educacionais e para a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas mais emancipadoras e socialmente comprometidas.

O construto teórico deste estudo está fundamentado em três ações investigativas, por meio das quais se ancoram as seções da Dissertação: primeiro, estudo dos documentos norteadores oficiais nacionais e estaduais da EB para o EM em relação à LP e à leitura; segundo, pesquisa relativa ao LD como instrumento

pedagógico para o ensino de LP e de leitura no EM; terceiro, investigação acerca da concepção de linguagem, com foco na PAL-S e no processo de leitura presente no LDP *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*, destinado ao EM, adotado em uma escola de EB, pública e estadual, de Chapecó, SC.

Dessa forma, na primeira seção, intitulada o *Embarque na Língua Portuguesa para o Ensino Médio*, apresentam-se três subseções: a primeira que trata dos *Documentos Oficiais da Educação Básica*; a segunda que discute a *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio* e a terceira que trata dos *Desafios do Ensino de Português no Novo Milênio*.

Na segunda seção, intitulada *Viagem pelo Ensino de Leitura e História do Livro Didático*, apresentam-se, também, três subseções: a primeira alude *À Linguagem como Interação e aos Gêneros Discursivos*; a segunda faz uma retrospectiva do *Livro Didático na História da Educação* e a terceira estabelece um panorama entre *Concepções de Leitura e Livro Didático*.

No que tange à última seção, intitulada *Estação Língua Portuguesa: Livro Didático no Ensino Médio*, tem-se, em uma primeira subseção, a apresentação de conceitos acerca da *Prática de Análise Linguístico-Semiótica – PAL-S*; em um segundo momento, do LDP *Estações Língua Portuguesa e Rota de Análise*; e, por fim, a reflexão acerca d'*A PAL-S na Leitura em Estações Língua Portuguesa*, com o intuito de procurar responder à pergunta de pesquisa proposta nesta investigação.

## 1 EMBARQUE NA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO

A trajetória histórica da legislação educacional no Brasil revela não apenas mudanças estruturais no sistema de ensino, mas também transformações profundas na maneira como se compreende e se ensina a LP. Desde a década de 1960, o país passa por diferentes reformas legais e pedagógicas que moldam o ensino da língua materna, refletindo os contextos político-sociais e as demandas educacionais de cada época.

Essa mudança normativa perpassa desde as primeiras políticas voltadas à organização curricular até a formulação de documentos reguladores contemporâneos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017; 2018a). Ao longo das últimas décadas, o ensino da LP deixa de ser centrado exclusivamente na gramática normativa e na memorização, para assumir um papel voltado à prática discursiva, à leitura crítica e ao letramento, conforme discutido por autores como Soares (2004) e Kleiman (2008a; 2008b).

Assim, esta seção propõe-se a realizar uma retrospectiva histórica das leis que regem o ensino de LP na EB brasileira, desde os anos 1960 até os dias atuais. Busca-se, com isso, identificar os principais marcos legais, compreender seus fundamentos pedagógicos e apontar as implicações desses documentos para a prática docente e o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos estudantes.

### 1.1 PORTÃO 1: DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Na década de 1960, o Brasil vivencia uma conjuntura de forte centralização política e crescente demanda por expansão do sistema educacional. As políticas educacionais passam a refletir uma preocupação mais pragmática com a formação de cidadãos para o mercado de trabalho e com o controle ideológico da Educação. A criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), pela Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967 (Brasil, 1967) e oficializado pelo Decreto nº 62.455 de 22 de março de 1968 (Brasil, 1968), visa a combater o analfabetismo funcional de jovens e adultos, embora seus métodos sejam alvo de críticas por adotarem uma abordagem tecnicista e descontextualizada da realidade social dos alunos (Freire, 1989).

Além disso, o ensino de LP ainda é fortemente marcado por uma concepção tradicional, com ênfase na gramática normativa e na correção linguística. Essa

abordagem reflete a influência da elite intelectual e das normas cultas de prestígio, desconsiderando as variações linguísticas e os aspectos socioculturais dos falantes: “O ensino tradicional da língua sempre esteve voltado à normatividade, à ‘correção’ gramatical, distanciando-se do uso real e cotidiano da linguagem pelos alunos” (Travaglia, 2001[1997], p. 45).

A década de 1970 é marcada pela promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), que reformulou o ensino de 1º e 2º graus no Brasil. Inserida em um contexto de regime militar, essa legislação visa, também, a adequar o sistema educacional às necessidades do mercado de trabalho, promovendo uma formação tecnicista e instrumentalista. No que diz respeito à LP, a disciplina foi reconfigurada sob a designação de *Comunicação e Expressão*, o que sinaliza uma tentativa, ainda incipiente, de superar a abordagem gramaticalista tradicional.

Apesar da nomenclatura inovadora, essa nova configuração curricular mantém-se atrelada a práticas pedagógicas conservadoras. Como aponta Antunes (2003), há uma dissonância entre o nome da disciplina e a sua efetiva prática em sala de aula: “Chamava-se ‘Comunicação e Expressão’, mas continuava-se a ensinar a língua como se estivesse presa à lógica da norma culta e da gramática normativa, sem qualquer vínculo com os usos reais da linguagem” (Antunes, 2003, p. 29).

O objetivo é formar indivíduos capazes de se comunicar no mundo do trabalho, mas sem desenvolver de forma crítica sua competência discursiva. Isso evidencia um projeto educacional direcionado mais à funcionalidade e à adaptação do sujeito ao meio social do que à sua formação cidadã. Esse tecnicismo pedagógico influencia diretamente o ensino da LP, tornando-o mecânico e descontextualizado. O conteúdo é centrado em regras, definições e análise sintática, desconsiderando a dimensão comunicativa e cultural da linguagem.

A crítica a essa abordagem encontra respaldo em autores como Geraldi (1984), que defende um ensino da língua centrado na interação e na construção do sentido: “Ensinar língua é ensinar o aluno a dizer e a ouvir, a escrever e a ler, compreendendo e produzindo sentidos em contextos reais de comunicação” (Geraldi, 1984, p. 14). Diante disso, a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), portanto, representa um avanço formal na tentativa de modernizar o ensino da LP, mas carece de mudanças estruturais na prática pedagógica e na formação docente, perpetuando uma lógica tradicionalista e normativista.

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) representa uma virada paradigmática na Educação brasileira. Em um cenário pós-ditadura, a Carta Magna consagra a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, conforme seu Art. 205 (Brasil, 1988), estabelecendo como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em relação ao ensino da LP, o Art. 210 da Constituição determina 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). Isso implica um reconhecimento da diversidade linguística e cultural brasileira como parte integrante da formação educacional dos alunos.

Nesse espírito democrático, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 9.394 (Brasil, 1996), regulamenta os dispositivos constitucionais relativos à Educação. No tocante ao ensino da língua materna, a LDB estabelece a obrigatoriedade do ensino de LP em todos os níveis da EB, como elemento essencial à formação dos estudantes, tanto no campo da comunicação quanto no da cidadania crítica e participativa. Segundo o Art. N. 26 da LDB:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma 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 da clientela (Brasil, 1996).

Esse marco legal possibilita que o ensino da LP passe a valorizar não apenas o padrão da língua, mas também as variações linguísticas, práticas sociais de linguagem, gêneros discursivos e a reflexão crítica sobre os usos da língua. Para Geraldi (1997), essa mudança representa um avanço importante, pois desloca o foco da correção gramatical para a construção do sentido e da interação discursiva: “A escola precisa deixar de ser um espaço de repressão linguística e passar a ser um lugar de reflexão sobre a linguagem, sobre seus usos, seus efeitos, suas ideologias” (Geraldi, 1997, p. 23).

Outros autores, como Rojo (2004b), apontam que a LDB (Brasil, 1996) é fundamental para consolidar uma visão sociolinguística da linguagem, embora sua efetiva implementação dependa da formação continuada de professores e de condições estruturais nas escolas. Assim, com a promulgação da nova LDB (Brasil,

1996), torna-se necessário desenvolver documentos orientadores que detalhem as diretrizes para a implementação do currículo nacional.

Em consequência, são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados entre 1997 e 2000 pelo Ministério da Educação (Brasil, 1998; 2000), com o objetivo de auxiliar os professores na construção de propostas pedagógicas coerentes com a legislação vigente. No campo da LP, os PCNs (Brasil, 1998; 2000) marcam uma ruptura significativa com as práticas de ensino baseadas exclusivamente na gramática normativa e nos textos literários descontextualizados.

A proposta enfatiza o ensino da língua como prática social, mediado por gêneros discursivos diversos e situações reais de uso da linguagem. Essa perspectiva é fortemente influenciada por estudiosos como Bakhtin (2003[1979]; 2016[1979]), embora, no Brasil, seja apropriada pedagogicamente por autores como Faraco (2009; 2008; 2006), Franchi (1991), Geraldi (2010; 2002[1991]; 1997; 1984), Possenti e Ilari (1987), Possenti (2002[1996]), Travaglia (2001[1997]), Marcuschi (2002), entre outros: “Ao tratar a linguagem como prática social, os PCNs propõem que o ensino de Língua Portuguesa se organize em torno de atividades de leitura, produção e análise de textos que circulam socialmente, levando em conta os diferentes gêneros discursivos” (Marcuschi, 2002, p. 25).

O documento valoriza a diversidade linguística e promove uma abordagem que visa a desenvolver as capacidades discursivas dos alunos, ao potencializar a atuação crítica em diferentes campos de atividade da vida social. Além disso, há ênfase na articulação entre leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística, o que se configura como um avanço frente à fragmentação tradicional do conteúdo.

A noção de letramento torna-se central nesse momento. Soares (2004), uma das principais referências no campo, define letramento como o conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita que permitem ao sujeito participar plenamente da vida social. Nesse sentido, o ensino da LP deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser compreendido como um meio de inserção social, cidadania e emancipação: “O letramento escolar precisa preparar o aluno para interagir criticamente com os textos que circulam socialmente, compreendendo seus propósitos e efeitos” (Soares, 2004, p. 20).

Apesar das contribuições inovadoras dos PCNs, sua implementação encontra desafios, especialmente no que se refere à formação docente e às condições

materiais das escolas públicas. A adesão às propostas varia entre as redes de ensino e, muitas vezes, permanece superficial ou parcial.

Dessa forma, a trajetória do ensino de LP no Brasil reflete não apenas as transformações políticas e sociais do país, mas também os embates entre concepções tradicionais e abordagens mais críticas e inclusivas da linguagem. Desde a centralização tecnicista do período militar até os avanços legais e pedagógicos da Constituição Federal (Brasil, 1988), da LDB (Brasil, 1996) e dos PCNs (Brasil, 1998;2000) observa-se um movimento gradual de reconhecimento da linguagem como prática social e da diversidade linguística como valor educativo.

No entanto, a distância entre a teoria prevista nos documentos oficiais e a realidade das salas de aula ainda é um desafio persistente. Superá-lo requer investimento contínuo na formação docente, melhoria das condições estruturais das escolas e um compromisso político-pedagógico com uma educação verdadeiramente democrática, que forme sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo por meio da linguagem.

Assim, nas duas primeiras décadas do novo milênio, ampliam-se as reflexões críticas sobre a direção que a EB precisa tomar e as ações de políticas públicas as quais devem nortear esse novo cenário que se descortina na contemporaneidade do país. Na próxima seção, aborda-se esse panorama, com foco na BNCC (Brasil, 2017), em especial no que tange ao EM (Brasil, 2018a).

Diante desse cenário, pode-se compreender que a evolução das políticas educacionais brasileiras, particularmente no que tange ao ensino de LP, reflete diretamente as transformações políticas, sociais e ideológicas que marcam o país desde a década de 1960. Ao longo desse percurso, observa-se uma tensão constante entre perspectivas conservadoras, atreladas à normatividade gramatical e ao tecnicismo funcionalista, e propostas mais dialógicas e emancipadoras, que buscam reconhecer a linguagem como prática social e valorizar a diversidade linguística e cultural dos sujeitos escolares.

As reformas educacionais instauradas desde a ditadura militar até o período pós-constituente revelam um movimento gradual, ainda que desigual, de democratização do ensino da língua materna. A promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996 marca um importante ponto de inflexão, ao estabelecer a Educação como direito social e ao propor um currículo que respeite as especificidades

locais e promova o desenvolvimento crítico e cidadão. Os PCNs (Brasil, 1998; 2000) consolidam esse movimento, ao propor uma abordagem de ensino voltada aos usos reais da linguagem, ancorada em gêneros discursivos e práticas de letramento socialmente significativas.

Contudo, apesar das orientações curriculares progressistas, os desafios para uma implementação efetiva das propostas continuam latentes. A persistência de práticas pedagógicas normativistas, a insuficiência na formação inicial e continuada dos professores, as desigualdades estruturais entre as regiões do país e a precarização das condições de trabalho docente limitam o alcance de uma educação transformadora. Assim, é imprescindível que a escola deixe de ser um espaço de mera reprodução linguística e se constitua como um lugar de reflexão crítica e emancipação.

A trajetória do ensino de LP no Brasil, com efeito, embora marcada por avanços legais e conceituais, ainda enfrenta entraves históricos e estruturais que impedem a plena realização de suas potencialidades formativas. Reconhecer essa trajetória, com suas contradições e avanços, é fundamental para pensar práticas educativas mais coerentes com os princípios democráticos e com os direitos linguísticos de todos os sujeitos. É nesse horizonte que se insere a discussão contemporânea sobre a BNCC (Brasil, 2017; 2018a), a qual será abordada na próxima seção, com foco especial na sua proposta para o Ensino Médio.

## 1.2 PORTÃO 2: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO.

Após a efetivação da Constituição Federal (Brasil, 1988), da implementação da LDB (Brasil, 1996) e dos PCNs (Brasil, 1998; 2000), no início dos anos 2000, apresentam-se vários tensionamentos em prol de ampliar a reflexão crítica em relação à qualidade do ensino público no país, bem como das ações de políticas públicas.

A LDB (Brasil, 1996), embora tenha representado um avanço ao consolidar a Educação Básica como direito de todos, não foi isenta de críticas. Autores como Silva (2019) apontam que o documento apresenta uma concepção liberal de Educação, priorizando a formação técnica e profissionalizante em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Essa perspectiva é alinhada à visão de Saviani (2011[1991]), que destaca a necessidade de uma Pedagogia Histórico-Crítica que promova a conscientização e a transformação social.

Nessa esteira, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 de 2001 (Brasil, 2001), estabelece metas e estratégias para o ensino no Brasil, visando à universalização e à melhoria da qualidade da Educação. No entanto, Ximenes (2014) aponta que o PNE reforça a dimensão normativa da qualidade, enfatizando a necessidade de assegurar insumos educacionais básicos em todas as escolas. Essa abordagem, embora importante, pode ser vista como uma resposta técnica às desigualdades educacionais, sem abordar as causas estruturais dessas disparidades.

Também, instituído em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Lei n. 11.494 de 2007 (Brasil, 2007), é outra política pública que se caracteriza como um fundo de financiamento da EB e que visa à distribuição equitativa de recursos entre os estados e municípios. Castioni, Cerqueira e Cardoso (2021) destacam que, embora o Fundeb tenha representado um avanço, ao se tornar permanente, com a Emenda Constitucional n. 108 de 2020 (Brasil, 2020), ainda existem desafios na definição dos insumos necessários para garantir padrões mínimos de qualidade na Educação. A falta de clareza sobre esses insumos pode comprometer a efetividade do fundo na redução das desigualdades educacionais.

Contudo, dentre essas ações, a que mais se destaca, na segunda década dos anos 2000, é a BNCC, homologada em 2017 para a Educação Infantil (EI) e o EF (Brasil, 2017), e em 2018 para o EM (Brasil, 2018a), representando um marco na consolidação de uma proposta curricular unificada e obrigatória em todo o território nacional. Sua formulação está ancorada nos princípios constitucionais de equidade, inclusão e qualidade social da Educação, conforme previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na LDB (Brasil, 1996).

A BNCC (Brasil, 2017; 2018a) corresponde a um documento norteador e regulamentador da Educação no Brasil, definindo as aprendizagens essenciais que os estudantes devem adquirir e desenvolver ao longo de toda a EB. O documento possui 600 páginas e inclui textos introdutórios, competências gerais, competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares, além das habilidades que os alunos devem desenvolver em cada etapa do ensino: EI, EF e EM.

Em 2018, o Ministério da Educação (MEC) publica, no Diário Oficial, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018b), que detalha as mudanças no EM, atualizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino

Médio (DCNEM), conforme a Lei nº 13.415 de 2017 (Brasil, 2017), a qual modifica a LDB de 1996 (Brasil, 1996). Essa Resolução estabelece diretrizes para a organização curricular, formas de oferta, sistemas de ensino e a proposta pedagógica do EM, aplicando-se a todas as formas e modalidades.

As principais mudanças incluem o aumento da carga horária anual de 800 para 1000 horas e a integralização das disciplinas por áreas do conhecimento. Essa reorganização curricular visa a proporcionar mais *autonomia e possibilidades* para que os discentes façam suas próprias escolhas. Conforme o Art. 7º do documento,

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais (Brasil, 2018b).

Em 2013, inicia-se a proposta de reformulação do EM com um projeto de lei que visa a alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 2015, por meio da Portaria nº 592 do MEC, é formada uma comissão de 130 membros, composta por professores das redes municipais e estaduais, pesquisadores e especialistas, para elaborar a proposta da BNCC, que é publicada em setembro do mesmo ano (Bonini; Costa-Hubes, 2019).

Após a primeira publicação, são realizadas consultas públicas presenciais e *on-line*, permitindo a participação da população e resultando em mais de 12 milhões de contribuições enviadas ao MEC. O documento passa por outras duas versões, ambas também submetidas a consultas públicas e contribuições. Em 2017, o MEC envia ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a parte da BNCC referente à EI e ao EF. Em 2018, a parte referente ao EM é enviada ao CNE, e assim, no final do mesmo ano, o Brasil passa a contar com uma Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017; 2018a) que define as aprendizagens previstas para toda a EB.

A BNCC (Brasil, 2017; 2018a) estabelece dez competências gerais, das quais várias se relacionam diretamente com o ensino de LP, como o desenvolvimento do pensamento crítico, o domínio das tecnologias digitais e a valorização da diversidade cultural. No componente curricular de LP, a base organiza-se em torno de cinco eixos estruturantes: oralidade, leitura, produção de textos, análise linguística/semiótica e práticas de linguagem. Assim, “A ênfase nas práticas de linguagem como eixo

organizador rompe com uma concepção fragmentada do ensino, aproximando a aprendizagem da língua das situações reais de uso social” (Rojo, 2019, p. 39).

O documento também reforça a importância dos multiletramentos, reconhecendo que os sujeitos contemporâneos interagem com múltiplos textos em diferentes mídias, linguagens e suportes. Isso amplia o papel da escola, que passa a ser responsável por formar alunos aptos a atuar em uma sociedade hipertextual, mediada por tecnologias e comunicação digital: “Ensinar língua hoje é ensinar a ler e a produzir sentidos em diversos contextos, suportes e mídias, com competência crítica e ética” (Coscarelli; Ribeiro, 2019, p. 18).

No EM, a BNCC reformula o currículo por áreas do conhecimento. A Língua Portuguesa integra a área de Linguagens, sendo articulada com arte, educação física e Língua Inglesa, promovendo uma abordagem interdisciplinar e dialógica. Em se tratando da etapa do EM, o documento apresenta uma proposta de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no EF, sendo uma continuação da etapa anterior. Contudo, conforme Zank e Malanchen (2020), a função da escola é esvaziada, pois a BNCC enfatiza a formação dos alunos para o mercado de trabalho, de maneira tecnicista e alinhada a avaliações padronizadas, em vez de promover a emancipação humana.

O currículo, pensado somente para resultados satisfatórios em avaliações, não dá ao aluno as condições necessárias para entender a realidade de forma histórica. “Essas características, que também podemos chamar de competências (pensando na organização e nos objetivos da BNCC), estão dissociadas da necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade” (Zank; Malanchen, 2020, p. 138), não havendo assim uma preocupação com a formação integral dos alunos, mas apenas o domínio de certas competências úteis ao mercado de trabalho. Nessa linha, Bonini e Costa-Hübes contribuem:

No que diz respeito à BNCC, o que parece evidente é o interesse em implantar uma educação direcionada para trabalhar a formação de condutas nos estudantes, que corroborem com as necessidades estabelecidas pelos agentes privados, principalmente no que diz respeito à mão de obra para o mercado empresarial (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 29).

Ao encontro desse prisma, para Barbosa (2018), a elaboração da BNCC é um processo *falsamente participativo*, no qual importantes conhecimentos teórico-práticos não são considerados. Também, a Associação Nacional de Pós-Graduação

e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Currículo (AbdC), em uma *Manifestação sobre a Base Nacional Comum Curricular* (2015), apontam que a BNCC evidencia uma *compreensão tecnicista e ultrapassada de currículo* que pode aprofundar as desigualdades ao invés de diminuí-las.

Pina e Gama (2020) argumentam que a BNCC, ao adotar uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, reflete os interesses de uma fração da classe empresarial e consolida um processo de rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. Essa perspectiva está alinhada à crítica de Lopes (2015), que vê a BNCC como uma limitação ao direito de aprender e decidir, restringindo formas de ler o mundo e significar o conhecimento.

Nesse viés, fica evidente que o documento norteador é formulado buscando suprir necessidades mercadológicas, formando indivíduos preparados para esse fim. Ao valorizar o desenvolvimento de sujeitos “autônomos, críticos e responsáveis”, essa autonomia citada é entendida dentro de uma lógica funcionalista, para formar cidadãos que tenham habilidades necessárias para o mercado de trabalho neoliberal. Assim, o currículo se aproxima de uma perspectiva tecnicista e instrumental da educação, em que o conhecimento é moldado por sua aplicabilidade imediata e utilitária, mais do que por sua contribuição para a formação humana integral.

Em se tratando da parte da BNCC destinada ao EM, esta é orientada pelas competências gerais da EB, além das competências e habilidades específicas de cada área do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. No que tange à área de estudo em questão, o documento apresenta a seguinte passagem a respeito das competências e habilidades:

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (Brasil, 2018a, p. 470).

Além disso, a Base apresenta habilidades específicas para a disciplina de LP, propondo orientações através de campos de atuação, sendo eles: i) campo da vida pessoal; ii) campo da atuação na vida pública iii) campo jornalístico-midiático; iv) campo artístico-literário e v) campo das práticas de estudo e pesquisa.

Em detrimento de sua proposta de ser um documento inovador, como se percebe, a BNCC tem sido alvo de críticas. Vários estudiosos apontam que a Base, embora proponha avanços importantes, ainda enfrenta obstáculos para sua efetiva implementação. Segundo Mortatti (2019), há riscos de tecnicismo e padronização excessiva, especialmente em avaliações externas que desconsideram as realidades regionais e as especificidades culturais das comunidades escolares.

Recentemente, como reflexo desses encaminhamentos de políticas educacionais e que tem relação direta e indireta com a EB, apresenta-se a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, aprovada CNE (Brasil, 2024a) e homologada pelo MEC, estabelece as novas DCNs para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica.

Os principais aspectos da Resolução dizem respeito à carga horária e à modalidade de ensino: os cursos de licenciatura devem ter duração mínima de 4 anos e carga horária total de 3.200 horas, sendo que 50% (1.600 horas) devem ser presenciais; os cursos ofertados na modalidade Educação a Distância (EaD) devem ter pelo menos 50% da carga horária total obrigatoriamente presencial, visando a garantir a vivência prática dos futuros docentes; a formação é organizada em quatro núcleos – de formação geral; de aprendizagem e aprofundamento dos conteúdos específicos; de atividades acadêmicas de extensão; e de estágio curricular supervisionado.

Na descrição dos núcleos, a BNCC (Brasil, 2017, 2018a) é mencionada frequentemente, com claras citações de conceitos paradigmáticos preconizados pelo documento como competências e habilidades, indicadores de desempenho, dimensão da prática no processo formativo e eixos estruturantes da própria normativa, tanto no que tange aos campos de experiência da EI, quanto pelos conteúdos, pelas unidades temáticas e pelos objetos de conhecimento do EF e EM, além de afirmar que se pode fazer o aproveitamento da formação e de experiências anteriores (Lavoura, Alves, Santos Jr., 2020).

Logo, a Resolução gera debates e críticas entre entidades educacionais, como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) (2024) que critica a resolução, apontando que ela representa uma visão pragmatista e utilitária da Educação, sem articulação entre formação inicial, continuada e trabalho docente. Também, a entidade *Todos Pela Educação* (2024) reconhece que há

avanços, como a exigência de presencialidade nos cursos EaD, mas ressalta que a resolução por si só não garante melhorias significativas na qualidade da formação docente e, portanto, na práxis da EB. Contudo, diante dessa normativa, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm um prazo de dois anos para adequar seus cursos às novas diretrizes. Durante esse período, cursos já existentes podem seguir as regras anteriores, mas novas turmas deverão ser estruturadas conforme as novas DCNs.

Assim, com a consolidação de políticas educacionais nas últimas décadas, em especial à BNCC, voltadas à padronização curricular, percebe-se que o ensino de LP no Brasil enfrenta uma série de desafios estruturais, pedagógicos e sociais que causam tensionamentos entre os órgãos governamentais responsáveis pela normatização do ensino e as instituições educacionais de EB e IES e suas comunidades de prática.

Existe, por parte dos insurgentes às ações implementadas pela instituição federada, a defesa de uma educação “[...] pública e gratuita, em seus diferentes níveis e modalidades, pois é um direito inalienável da população brasileira e não um serviço ou uma mercadoria”, e que o “[...] ensino deve ter um caráter formador e crítico, para construir na integração com a pesquisa e a extensão, a autonomia do pensar e do fazer no exercício profissional e na ação social” (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2024, p. 8-9).

Com base na análise histórica e crítica apresentada, é possível concluir que o ensino de LP no Brasil reflete, de maneira contundente, os rumos tomados pelas políticas educacionais e os projetos de sociedade que se alternaram ao longo das décadas. Do tecnicismo dos anos de regime militar, passando pelas tentativas de democratização da Educação com a Constituição (Brasil, 1988) e a LDB (Brasil, 1996), até a consolidação de documentos como os PCNs (Brasil, 1998; 2000) e, mais recentemente, a BNCC (Brasil, 2017; 2018a), observa-se um movimento tensionado entre a busca por uma formação crítica e a imposição de uma lógica utilitarista e padronizada, centrada nas demandas do mercado.

A BNCC (Brasil, 2017; 2018a), embora apresente avanços ao propor uma abordagem com subsídios em práticas de linguagem e competências, é criticada por reforçar uma concepção funcionalista da Educação, limitando o papel formativo da escola à preparação para avaliações externas e ao atendimento de demandas econômicas. Nesse cenário, o ensino de LP corre o risco de perder sua dimensão

humanizadora e emancipatória, centrada na linguagem como instrumento de significação do mundo e construção de identidades.

Diante disso, torna-se urgente repensar as políticas curriculares à luz de uma pedagogia que valorize a pluralidade linguística, a formação integral dos sujeitos e a promoção de uma educação comprometida com a transformação social. Isso implica não apenas mudanças nos documentos normativos, mas também investimentos concretos na formação docente, na infraestrutura escolar e no fortalecimento da autonomia das instituições educacionais.

O desafio que se impõe, portanto, é construir um ensino de LP que vá além da técnica e da norma, que acolha a diversidade, que dialogue com os diferentes contextos socioculturais e que, sobretudo, contribua para a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos. Esse é um compromisso ético e político com a educação pública de qualidade e com uma sociedade mais justa e democrática.

### 1.3 PORTÃO 3: DESAFIOS DO ENSINO DE PORTUGUÊS NO NOVO MILÊNIO.

Conforme o exposto nas seções anteriores, entende-se que, apesar dos avanços nas políticas nacionais para a Educação, ainda há um descompasso entre a teoria preconizada nos documentos oficiais, a realidade de ensino no país e a prática docente em sala de aula. Além das questões ressaltadas em relação às propostas dos documentos oficiais, enfatiza-se a formação inicial, continuada e permanente de professores que ainda está muito aquém do esperado para alcançar uma educação de qualidade no país.

[...] o conjunto das medidas políticas que configuram o esvaziamento dos currículos da Educação Básica e da formação de professores no ensino superior e o desmonte do ensino público faz parte da totalidade da conjuntura nacional e internacional de intensos ataques e retrocessos político-econômicos, sociais e culturais em meio à crise estrutural do capital [...] culminando com um quadro generalizado de desmonte dos serviços públicos, de privatizações e de entreguismo do patrimônio nacional ao rentismo e ao capital financeiro internacional (Lavoura; Alves; Santos Jr., 2020, p. 554).

Os autores analisam a formação humana e, mais especificamente, a formação de professores, inseridas na atual crise estrutural do sistema capitalista. Apontam que essa formação está marcada pela contradição entre dois projetos antagônicos: um

que serve à lógica do capital, e outro que busca a formação omnilateral do ser humano, com vistas à emancipação e à superação do trabalho alienado.

Com base em autores marxistas, Lavoura, Alves e Santos Jr. (2020) argumentam que o capitalismo, em sua fase imperialista e financeirizada, atingiu um ponto em que as forças produtivas — antes voltadas ao desenvolvimento — passaram a ser usadas de maneira destrutiva, afetando todas as esferas da vida, incluindo a educação.

O texto destaca o impacto das políticas neoliberais e da reestruturação produtiva (com base na precarização do trabalho), evidenciando que o capital tem buscado contornar suas crises por meio da destruição sistemática das forças produtivas, inclusive da força de trabalho e da educação pública. A formação docente, nesse contexto, é afetada pela subordinação da educação aos interesses do mercado e pela desvalorização da escola pública e dos profissionais da educação.

Assim, conforme os autores, na América Latina e no Brasil, essa dinâmica assume contornos de capitalismo dependente, em que a burguesia local se alia aos interesses do capital internacional. Os governos progressistas, apesar de avanços sociais, não rompem com essa lógica de dependência. A crise educacional, segundo esse prisma, manifesta-se em altos índices de analfabetismo, precarização da educação pública, cortes de investimentos e ataques à autonomia pedagógica. Isso evidencia a destruição das forças produtivas também no campo da formação humana.

Dessa forma, a superação do modo de produção capitalista exige uma transformação da realidade, com base na articulação entre condições objetivas (estruturais) e subjetivas (consciência e organização da classe trabalhadora). A formação humana, especialmente de professores, é central nesse processo de transição para uma sociedade emancipada, em que a educação não esteja subordinada ao capital, mas seja voltada ao pleno desenvolvimento da humanidade (Lavoura, Alves, Santos Jr., 2020).

Nessa esteira, tratando de ensino de LP, entende-se que muitos professores carecem de formação específica e atualizada para trabalhar com os conteúdos em consonância com uma concepção de linguagem como interação, afastando-se do viés conservador e tecnicista. Como ressalta Antunes (2009), a formação do professor de LP exige não apenas domínio teórico da língua, mas também capacidade de inseri-la em contextos didáticos significativos: “O professor precisa ser, ao mesmo tempo,

linguista, pedagogo e leitor crítico da realidade social e textual que atravessa sua sala de aula” (Antunes, 2009, p. 41). A ausência de políticas eficazes de formação continuada compromete a implementação efetiva das propostas curriculares, sobretudo em regiões periféricas, em que as desigualdades educacionais são mais acentuadas.

Outro desafio relevante é a crescente influência das avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que induzem práticas pedagógicas direcionadas à obtenção de resultados quantitativos, muitas vezes em detrimento da qualidade do processo educativo, o que tende a prejudicar esse processo de melhora na qualidade de ensino brasileira. Segundo Bezerra (2020), há um risco de se reduzir o ensino da língua a habilidades mensuráveis e mecânicas, deixando de lado aspectos essenciais da formação crítica e ética dos sujeitos: “O ensino de Língua Portuguesa, quando guiado exclusivamente por provas externas, tende a perder sua dimensão emancipatória, transformando-se em adestramento técnico” (Bezerra, 2020, p. 78).

Outro ponto de tensão atual é o desafio de lidar com a diversidade linguística e cultural do Brasil em contextos escolares. O reconhecimento das línguas indígenas, das variantes do português falado nas diferentes regiões, da Linguagem de Sinais (Libras) e das práticas orais e escritas de comunidades quilombolas, por exemplo, ainda é tímido na maioria dos currículos escolares. Autoras como Bortoni-Ricardo (2004) e Faraco (2008) defendem uma abordagem sociolinguística do ensino de português, que reconheça a pluralidade de falas e escritas como legítimas e valorize o estudante em sua identidade linguística: “Uma escola democrática é aquela que não vê o falar diferente como erro, mas como marca identitária de uma comunidade de fala que tem o direito de ser reconhecida” (Faraco, 2008, p. 92).

Com efeito, a história do ensino de LP na EB brasileira reflete as transformações sociopolíticas e culturais do país ao longo das últimas décadas. Desde a década de 1960, retomando o ponto citado no item 1.1 desta seção, as leis e políticas educacionais passam por reformulações que influenciam diretamente a forma como a língua é ensinada nas escolas. Inicialmente, sob a óptica normativista e tecnicista da década de 1960, o ensino de LP se caracteriza por uma forte ênfase na gramática normativa e em práticas descontextualizadas, as quais não reconhecem as variações linguísticas e as realidades socioculturais dos alunos.

Logo, compreende-se que, com o advento da Constituição (Brasil, 1988) e da LDB (Brasil, 1996), o ensino da LP extrapola a visão de língua como um instrumento de comunicação, entendendo-o como uma forma de mediar o conhecimento e a produção de saberes para a construção da cidadania e da participação crítica na sociedade. Embora as recorrentes críticas às legislações e às normativas da Educação nacional, não se pode negar que há uma atenção às diversidades linguísticas e culturais e à inserção de práticas discursivas mais complexas no novo modelo educacional, que se evidencia com dos PCNs (Brasil, 1998; 2000) e, mais recentemente, com a BNCC (Brasil, 2017; 2018a).

A BNCC (Brasil, 2017; 2018a), ao enfatizar as capacidades de leitura crítica, a produção de textos em diversos gêneros discursivos e os multiletramentos, pode significar um avanço significativo na abordagem do ensino de LP, alinhando-se às demandas contemporâneas de uma sociedade digital e multimodal. Contudo, os desafios de sua implementação eficaz são muitos, especialmente em se tratando da formação contínua de professores, à adaptação dos currículos às realidades locais e regionais e ao combate às desigualdades educacionais ainda presentes no Brasil.

Como já se mencionou, soma-se a essa questão a crescente influência das avaliações em larga escala, como SAEB e o ENEM – que desempenham um papel controverso, pois, apesar de validarem o ensino de LP em escala nacional, podem reforçar práticas pedagógicas que reduzem a língua a aspectos técnicos e mecânicos, sem considerar sua rica função social e cultural. Assim, servem mais para direcionar as práticas pedagógicas à obtenção de resultados quantitativos.

Esse enfoque técnico, que privilegia o ensino de habilidades mensuráveis, como a gramática normativa e a interpretação de textos de forma mecânica, pode comprometer o desenvolvimento de capacidades mais amplas e críticas nos estudantes. Bezerra (2020) alerta que a busca por resultados rápidos pode transformar o ensino da LP em um simples adestramento, em vez de um processo emancipatório que promove a reflexão e a formação crítica dos sujeitos.

Ainda, persiste, independente da tentativa tímida de dirimir o problema pelos documentos que regem a Educação nas últimas décadas, a necessidade de uma reflexão profunda sobre como as escolas podem ser verdadeiramente inclusivas, reconhecendo e valorizando a diversidade linguística e cultural dos alunos, sem reforçar estigmas e preconceitos linguísticos. A busca por uma educação de

qualidade, democrática e equitativa, que considere as diferenças e promova a justiça linguística, continua sendo um dos maiores desafios para o ensino de LP no Brasil.

Compreende-se, pois, que a formação do docente de Língua Portuguesa, conforme argumenta Antunes (2009), demanda mais do que o domínio teórico dos aspectos linguísticos, exigindo também a aptidão para problematizar a linguagem em situações didáticas que tenham relevância para o contexto educacional. O professor deve exercer um papel multifacetado, articulando competências de linguista, educador e leitor crítico das dinâmicas sociais e interacionais presentes no ambiente escolar.

Contudo, a ausência de políticas públicas efetivas voltadas à formação continuada acaba por comprometer a concretização das diretrizes curriculares. Observa-se que, em muitos casos, a formação inicial é centrada em abordagens normativas da gramática, negligenciando o desenvolvimento de habilidades voltadas ao reconhecimento da diversidade linguística, à leitura crítica e ao trabalho com os gêneros discursivos em diferentes esferas comunicativas.

Também, a inclusão de novas tecnologias no processo educativo é uma realidade crescente, mas seu uso no ensino de LP ainda apresenta desafios. A sociedade digital exige que os alunos não apenas dominem as capacidades linguísticas convencionais, bem como sejam capazes de navegar e produzir textos em diferentes suportes digitais e multimodais. A introdução dos multiletramentos, que envolve a habilidade de compreender e produzir textos em diferentes semioses, é crucial nesse contexto. No entanto, muitos professores enfrentam dificuldades para incorporar essas novas demandas em suas práticas pedagógicas, tanto pela falta de formação quanto pela escassez de recursos tecnológicos nas escolas.

O ensino da LP, portanto, precisa ser uma área cada vez mais conectada com a realidade social dos estudantes, suplantando os desafios no âmbito da formação docente e das condições materiais nas escolas. A construção de uma educação que seja, de fato, capaz de promover a cidadania e a inclusão social dependerá do contínuo compromisso com a diversidade, com a valorização das diferentes formas de uso da língua e com o fortalecimento de políticas educacionais que garantam o direito de todos à aprendizagem.

Diante das análises realizadas, torna-se evidente que o ensino de LP na Educação Básica brasileira encontra-se imerso em um contexto de profundas contradições estruturais, políticas e pedagógicas. Por um lado, os documentos

oficiais, como a BNCC (Brasil, 2017; 2018a), propõem avanços importantes ao reconhecer a diversidade linguística, a centralidade dos multiletramentos e a necessidade de uma formação crítica e cidadã. Por outro, a efetivação dessas propostas ainda esbarra em entraves históricos, como a precariedade da formação docente, a desigualdade nas condições de ensino e a submissão da prática pedagógica a lógicas tecnicistas e avaliativas.

A crise estrutural do capitalismo, conforme apontam os autores citados, tem reconfigurado as políticas educacionais, impondo um modelo de ensino direcionado à produtividade e ao controle, em detrimento de uma Educação voltada à emancipação humana. A formação de professores, nesse cenário, sofre com o esvaziamento curricular e a desvalorização da dimensão crítica do ensino. Em especial no ensino de LP, esse cenário se agrava quando práticas pedagógicas conservadoras, focadas na norma padrão e em habilidades isoladas, ainda predominam em detrimento de abordagens mais dialógicas, inclusivas e contextualizadas.

Dessa forma, a superação dos desafios enfrentados no ensino de LP exige não apenas reformas curriculares, mas transformações estruturais na forma como se concebe a Educação e o papel social da escola. É preciso investir de forma consistente na formação inicial, continuada e permanente de professores, valorizando a dimensão política e cultural da linguagem, bem como reconhecer e legitimar as múltiplas vozes e identidades presentes na sala de aula.

A construção de um ensino de LP democrático, inclusivo e emancipador está intrinsecamente ligada ao fortalecimento de uma escola pública crítica, que valorize a diversidade e promova práticas pedagógicas significativas e socialmente comprometidas. Nesse sentido, a atuação docente precisa ser ressignificada como um espaço de resistência e de produção de sentido, capaz de transformar a realidade educacional em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante dessa breve reflexão, tenciona-se, na próxima seção discutir o ensino de LP, perpassando as concepções de linguagem que são atreladas à práxis pedagógica nesse campo de atividade humana e como se configura, também, o processo de leitura, conforme as diversas correntes teóricas que a estudam.

## 2 VIAGEM PELO ENSINO DE LEITURA E HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO

O ensino de leitura constitui uma das bases mais significativas do processo de escolarização, por meio do qual os sujeitos se apropriam da linguagem como mediadora da compreensão do mundo, da reflexão crítica do ser diante das práticas sociais. Ler, mais do que decodificar signos gráficos, é uma prática discursiva complexa, que enunciados em múltiplos contextos. Por essa razão, a formação de leitores reflexivos críticos é uma das principais metas para a melhoria da EB, no decorrer de toda a sua formação.

Nesse cenário, o LD assume um papel de destaque, tanto como ferramenta didático-pedagógica amplamente utilizada nas escolas públicas e privadas, quanto como artefato cultural que influencia as práticas docentes e o processo de ensino e de aprendizagem. Distribuído gratuitamente por meio do PNLD, o LD é, muitas vezes, o principal recurso de que o professor dispõe para planejar suas aulas, selecionar textos e propor atividades de leitura.

Apesar de sua importância e grande alcance, o LD não está isento de críticas. Diversos estudos apontam para limitações em sua abordagem da leitura, como a predominância de atividades direcionadas à memorização de informações, a ausência de diversidade textual, a superficialidade nas propostas de interpretação e a escassa valorização de práticas leitoras mais autônomas e dialógicas. Tais limitações impactam diretamente a formação do leitor, reduzindo o ensino da leitura a práticas mecânicas e pouco significativas, distantes das exigências da vida social e das diretrizes curriculares que valorizam a leitura como prática social.

Por outro lado, é necessário reconhecer que, quando bem elaborado e criticamente utilizado, o LD pode funcionar como um importante aliado na promoção da leitura significativa. A seleção criteriosa de textos literários e não literários, a proposição de atividades que estimulem a reflexão e o desenvolvimento de estratégias de leitura, bem como a articulação com os gêneros discursivos presentes nas práticas sociais, são aspectos que potencializam sua função pedagógica.

Dessa forma, refletir sobre o ensino de leitura e o papel do LD implica considerar não apenas os conteúdos apresentados, mas também as concepções de linguagem, de leitura e de sujeito que orientam sua produção e sua utilização em sala de aula. Com base nesse entendimento, esta seção propõe-se a apresentar discussões acerca

das interfaces entre o ensino de leitura e o LD, problematizando suas contribuições e limitações à luz das teorias da linguagem, das diretrizes curriculares nacionais e das demandas contemporâneas por uma educação crítica e emancipadora.

## 2.1 PARADA 1: LINGUAGEM INTERACIONAL E GÊNEROS DISCURSIVOS.

A teoria do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]) propõe uma compreensão da linguagem como prática social essencialmente dialógica, em que o sentido é construído nas relações entre sujeitos históricos e sociais. No Brasil, vários estudiosos têm aprofundado questões relacionadas aos conceitos como dialogismo, interação, heteroglossia, cronotopia, entonação, gêneros do discurso, dentre outros, para subsidiar as investigações relativas ao ensino de LP e à análise de materiais didáticos. Esta seção pretende explorar esses conceitos, evidenciando sua relevância para a compreensão da linguagem enquanto interação discursiva.

Adotar a perspectiva dialógica da linguagem implica compreender a língua como um fenômeno discursivo inserido de maneira concreta e dinâmica no contexto social. Segundo Bakhtin (2010), para investigar esse campo do conhecimento, é necessário adotar uma abordagem metalinguística que reconheça que os aspectos essenciais do discurso estão centrados nas relações dialógicas que constituem a vida da linguagem:

A linguística estuda a “linguagem” propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isso, tais relações devem ser estudadas pela metalinguística, que ultrapassa os limites da linguística e possui objeto autônomo e metas próprias (Bakhtin, 2010[1973], p. 209).

Nessa óptica, entende-se que as relações lógicas e semântico-concretas, para se tornarem dialógicas, precisam se materializar em um campo de existência que permita vê-las como enunciados vívidos, situados em um contexto sócio-histórico-cultural específico, com temática própria, diante dos quais reagimos responsivamente. Bakhtin (2003) postula que:

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e

compreenderão ainda mais) aos olhos de outra cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas (Bakhtin, 2003, p. 366).

Nos estudos que se fundamentam na compreensão da teoria desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]), compreende-se que o significado se constitui nas relações estabelecidas entre os interlocutores, configurando-se nas práticas enunciativas inseridas em um processo contínuo de interação discursiva. Tais manifestações não podem ser dissociadas da linguagem.

Com efeito, entende-se que a linguagem é concebida como um fenômeno interacional, caracterizado por sua natureza incessante, dinâmica e em constante transformação. Assim, ela se realiza como um instrumento de natureza dialógica, essencial às interações sociais: revela o pensamento do sujeito situado socialmente, possibilita a mediação de saberes e exerce influência tanto sobre os interlocutores quanto sobre o contexto sociocultural que os envolve:

Logo, trata-se de um sistema semiótico, que flui continuamente, constituído pela e na produção social, histórica, cultural e ideológica em uma dada comunidade de prática linguística. A linguagem, com efeito, responde a duas faces:

- a) uma formal, em que prevalece o sistema *linguístico*, de significação apreendida, de função referencial-informativa, com predomínio da acepção dicionarizada das palavras e das expressões, atuando como *signos neutros*;
- b) uma discursiva, em que se evidencia um sistema *translinguístico*, que transcende a significação e serve à produção de sentido, com caráter social e histórico de intercâmbio comunicativo, a partir das manifestações de intencionalidade do sujeito, inseridas nos processos ideológicos do *discurso*, em que as palavras e as expressões equivalem a *signos sociais* (Kraemer; Lunardelli; Costa-Hübes, 2019, p. 63-64).

O sujeito social, ao se engajar no intercâmbio verbal, utiliza a linguagem como meio de mediação comunicativa, uma vez que esta constitui um fenômeno da interação humana. Conforme aponta Volóchinov (2013 [1930]), a linguagem resulta da atividade coletiva dos sujeitos e, em sua constituição, reflete integralmente a estrutura econômica e sociopolítica da sociedade que a produz.

Dessa forma, compreende-se que a linguagem é formada por múltiplas vozes sociais que se articulam de maneira dialógica e responsiva, em um processo constante de relação com outros discursos que representam, ideologicamente, o

mundo. Nesse sentido, o conceito de ideologia torna-se um dos pilares da teoria sociológica da linguagem. O Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]) concebe-a como uma resposta ativa do sujeito diante do mundo, sem, no entanto, negar sua função tradicional ligada às esferas superiores e institucionalizadas da sociedade (Castro, 2010).

Em conformidade com essa perspectiva, os autores do Círculo (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]) distinguem dois tipos de ideologia: a cotidiana, ou de infraestrutura, e a sistematizada, pertencente à superestrutura. A primeira, por ser mais sensível e menos formal, revela-se instável; já a segunda, por estar ligada ao desenvolvimento histórico, tende a se consolidar. Ainda assim, ambas mantêm uma relação dinâmica, pois a ideologia estruturada exerce forte influência sobre a do cotidiano (Volóchinov, 2018[1929]).

Miotello (2012) complementa essa visão ao destacar o embate entre a ideologia oficial, de natureza centralizadora e autoritária, e a ideologia do cotidiano, que emerge das interações e experiências comuns da vida social. Essa tensão entre forças opostas se manifesta nos discursos, que são constituídos por signos sociais portadores de valores ideológicos. Volóchinov (2018[1929]) enfatiza que os signos não surgem de forma neutra, mas sempre no interior das relações sociais, sendo moldados pela estrutura social e pelas condições da interação.

Nesse processo, os signos evoluem à medida que o sujeito também se transforma sob a influência das relações sociais. Assim, signo e existência refratam-se mutuamente, criando um espaço de tensão em que os discursos refletem e ao mesmo tempo filtram a realidade, a partir de uma posição valorativa dos interlocutores. Atuam nesse jogo *forças centrípetas*, que buscam homogeneizar o discurso, e *forças centrífugas*, que impulsionam a diversidade e corroem os centros de poder. A análise discursiva, portanto, deve considerar a hierarquia comunicacional que molda os enunciados (Volóchinov, 2018[1979]).

Nessa esteira, Bakhtin (2016[1979]) acrescenta que os gêneros discursivos se dividem entre primários, que surgem em situações de comunicação imediata e cotidiana, e secundários, associados aos campos de atividades de contextos ideologicamente formais, como a arte, a ciência ou a religião. Estes últimos incorporam e transformam os gêneros primários, afastando-se da realidade concreta e adquirindo complexidade própria.

Para Bakhtin (2016[1979]), a linguagem se constrói na ação, sendo indissociável da interação e dos contextos sociais. O discurso cotidiano, ainda não institucionalizado, nutre os sistemas ideológicos estabelecidos por meio de uma constante interação dialética. Essa distinção, conforme o autor, reflete a dinâmica entre a linguagem cotidiana e a linguagem institucionalizada, ambas permeadas por ideologias e relações de poder.

Logo, os gêneros, como os do cotidiano, podem ser tão naturais para o sujeito social quanto a língua materna, e só se tornam conscientes quando se reflete sobre sua existência ou quando se estuda o enunciado de forma mais aprofundada. Os gêneros primários são simples e espontâneos, como uma conversa informal, um bilhete ou uma carta pessoal. Já os gêneros secundários são mais complexos e elaborados, como romances, artigos científicos ou discursos políticos, que surgem em campos de atividade humana mais especializados e frequentemente se apropriam de gêneros primários, transformando-os em algo novo. Por exemplo, um diálogo cotidiano pode ser incorporado a um romance, ganhando um significado mais amplo e complexo.

Essa relação entre signo e ideologia é o ponto de partida para a construção de uma teoria materialista dos processos culturais pelo Círculo (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]). Para seus autores, todo signo ideológico nasce no seio das relações sociais e carrega um conteúdo axiológico. O real nunca é acessado diretamente, mas sempre por meio de representações – os signos –, os quais são permeados por valores. O discurso, então, é sempre uma composição de vozes múltiplas (heteroglossia), carregando os ecos de outras falas e perspectivas.

A concepção de discurso, dialógico e dialético, é central para o pensamento do Círculo (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]). Os signos não apenas espelham o mundo, mas o refratam, ou seja, oferecem uma visão atravessada por posições ideológicas diversas. O discurso nunca é um ato isolado, mas um ponto de encontro entre diferentes vozes sociais. Assim, a linguagem é essencialmente dialógica e axiologicamente estratificada, pois cada classe social imprime no signo sua própria visão de mundo (Volóchinov, 2018[1979]; Ruiz, 2017).

Com efeito, para o Círculo (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]), a ideologia está intrinsecamente ligada ao signo e à linguagem, entendida como representação social construída nas trocas simbólicas entre os grupos. O signo, portanto, possui sempre uma dualidade: ele reflete e refrata a realidade. No interior das ideologias dominantes, essa refração pode se tornar conservadora, cristalizando uma verdade anterior como se fosse atual (Volóchinov, 2018[1979]).

Medviédev (2012[1928]), por sua vez, destaca a importância do contexto ideológico e valorativo na interpretação dos enunciados, reforçando a ideia de que a linguagem, ao mediar as relações entre infraestrutura e superestrutura, é o meio privilegiado para captar as transformações sociais. Assim, para o Círculo (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]), é no campo da *Filosofia da Linguagem* que se revela o verdadeiro espaço para a análise das ideologias.

Essa abordagem exige, no entanto, certos cuidados metodológicos: a ideologia não pode ser desvinculada da materialidade dos signos; os signos só fazem sentido nas práticas sociais de comunicação; a comunicação não pode ser separada de sua base material (Kraemer; Lunardelli; Costa-Hübes, 2019). Portanto, é nas tensões dialógicas e dialéticas entre sujeitos, signos e mundo que se constitui o espaço ideológico, no qual a linguagem desempenha um papel central como mediadora dos processos sociais.

Diante dessas acepções, entende-se que, para o Círculo (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]), a linguagem é um fenômeno social que se realiza na interação entre sujeitos, sendo sempre dirigida a outro e permeada por outras vozes. O conceito de dialogismo refere-se, então, à interação entre diferentes discursos, que se manifestam no intercâmbio comunicativo, refletindo as relações sociais e ideológicas presentes em cada enunciado. Essa perspectiva rompe com abordagens que veem a linguagem como um sistema fechado e autossuficiente, destacando sua natureza aberta e relacional.

A heteroglossia, com efeito, conceito central na obra do Círculo (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]), refere-se à coexistência de múltiplas vozes e perspectivas dentro de um único enunciado. Cada voz carrega consigo uma ideologia, um ponto de vista que reflete as condições sociais

e históricas do sujeito que a produz. Dessa forma, a linguagem não é neutra; ela é impregnada de valores, crenças e interesses que influenciam a produção e interpretação dos sentidos. Segundo Brait (2009), a análise, nessa perspectiva, permite identificar como essas vozes se articulam e se confrontam nos textos, revelando as tensões e contradições presentes na sociedade.

Assim, os enunciados, definidos como gêneros discursivos, são formas relativamente estáveis de comunicação que se estabelecem em determinados campos da atividade humana. Rojo (2009) destaca que os gêneros do discurso são moldados pelas condições sociais e históricas, refletindo as práticas comunicativas dos grupos sociais. Logo, a análise dos gêneros permite compreender como a linguagem se organiza e se adapta às necessidades e contextos comunicativos.

Nesse sentido, os enunciados são eivados por vozes e ideologias, sendo que a axiologia, sistema de valores que orienta a produção e a interpretação dos enunciados, carrega consigo uma valoração, que pode ser explícita ou implícita, e que influencia a forma como o conteúdo é percebido e avaliado. O conceito de axiologia revela-se central, na perspectiva do Círculo (Volóchinov, 2018[1929], p. 15), pois indica que todo enunciado carrega uma carga valorativa, ou seja, está imerso em disputas de sentido que refletem os interesses e posições sociais de sujeitos concretos.

Para o autor, a linguagem não é um meio neutro de comunicação, mas sim, um campo de luta ideológica, em que diferentes grupos sociais buscam afirmar suas cosmovisões ou mundividências. Assim, toda palavra ou expressão está impregnada de valores sociais, políticos e culturais, sendo uma forma ideológica por excelência. A axiologia, portanto, aparece, para o Círculo (Volóchinov, 2018[1929]) como a dimensão que revela o caráter valorativo e ideologicamente situado da linguagem.

Em *A Palavra na Vida e a Palavra na Poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*, Volóchinov (2019[1926]) desenvolve uma concepção de linguagem profundamente arraigada na vida social, enfatizando que o sentido de um enunciado não se esgota nas palavras utilizadas, mas depende de uma série de elementos que configuram sua axiologia social, isto é, sua carga valorativa. Três aspectos indissociáveis para compreender essa dimensão axiológica são: o extraverbal, a entonação e o juízo de valor.

O *extraverbal* está relacionado aos elementos situacionais que envolvem o ato de enunciação - a sua dimensão contextual -, e que conferem sentido ao discurso. É composto por três fatores fundamentais: i. a situação social concreta da comunicação, ou seja, o contexto real em que o enunciado é proferido (quem fala, para quem, onde, quando, com que intenção); ii. as relações sociais entre os interlocutores, incluindo hierarquias, papéis sociais e posicionamentos ideológicos; iii. a experiência e o conhecimento compartilhado entre os participantes, aquilo que é pressuposto ou subentendido no ato comunicativo.

A *entonação*, por sua vez, é o modo como o enunciado é pronunciado — seu tom emocional e valorativo, que orienta a interpretação do discurso. Para Volóchinov (2019[1926]), a entonação revela a atitude do falante frente ao conteúdo do que diz, funcionando como um índice da sua posição ideológica e emocional. Um mesmo conteúdo proposicional pode ter sentidos completamente diferentes dependendo da entonação.

Já o *juízo de valor* está presente em todo enunciado, mesmo quando aparentemente parece neutro. É a avaliação implícita que o falante faz do conteúdo: uma aprovação, reprovação, ironia, dúvida, entusiasmo, entre outros. Esse juízo de valor se realiza por meio da *entonação* e do contexto *extraverbal*, compondo o tecido ideológico do discurso.

Para Volóchinov (2019[1926]), portanto, não há enunciado sem valor. Todo ato de fala é uma manifestação axiológica, pois envolve uma tomada de posição frente ao mundo social e histórico. A compreensão do discurso exige, assim, a análise integrada da linguagem verbal (dimensão linguístico-semiótica), com esses elementos extraverbais e entonacionais (dimensão contextual), que são constitutivos do sentido.

A cronotopia, outro conceito do Círculo (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]), é importante para descrever a articulação entre tempo e espaço no contexto situacional dos discursos produzidos. Ele permite compreender como os enunciados se situam em determinados contextos temporais e espaciais, influenciando sua forma e conteúdo. Esse conceito é essencial para a análise de textos-enunciados, pois revela como as condições históricas e sociais moldam a produção discursiva. Segundo Brait (2009), a compreensão do cronotopo permite situar os enunciados em suas condições de produção, enriquecendo a interpretação dos sentidos.

Também, nessas relações dialógicas, ideológicas e axiológicas, refletir sobre os papéis sociais torna-se preponderante para compreender as posições que os sujeitos ocupam nas interações, influenciando suas formas de falar e agir. As interlocuções acontecem, nessas relações, como o processo de troca e de negociação de sentidos entre os sujeitos. Bakhtin (2003[1979]) destaca que a linguagem é sempre dirigida a outro e que o sentido é construído na interação. Dessa forma, a análise dos papéis sociais e da interlocução permite compreender como os sujeitos se posicionam e se relacionam na comunicação, revelando as dinâmicas de poder e de identidade presentes nos discursos.

A concepção de linguagem como interação, pois, fundamentada na teoria do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]), oferece uma perspectiva dinâmica e social da linguagem, destacando sua natureza dialógica e relacional. Os conceitos discutidos — dialogismo, heteroglossia, ideologia, gêneros do discurso, axiologia, cronotopo, papéis sociais e interlocução — são processos essenciais para a análise das práticas discursivas, permitindo compreender como o sentido é construído nas interações sociais. No contexto brasileiro, estudos sobre essa perspectiva têm contribuído significativamente para a reflexão crítica em relação ao ensino de LP, bem como ao entendimento do processo de alteridade que permeia a leitura compreendida como interação discursiva, evidenciando sua relevância para a formação de leitores e de produtores de textos críticos e conscientes.

Dessa maneira, a teoria filosófica da qual emerge o estudo dos gêneros do discurso, conforme desenvolvida pelo Círculo (Bakhtin, 2003[1979]; Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]), representa uma das mais significativas contribuições à compreensão da linguagem como fenômeno social e ideológico. Em sua obra *Os Gêneros do Discurso* (Bakhtin, 2016 [1979]), o pensador propõe que os gêneros não são apenas formas linguísticas, mas sim, unidades de sentido que emergem em contextos comunicativos específicos, refletindo e refratando as relações sociais e ideológicas dos sujeitos envolvidos.

Por isso que Bakhtin (2016[1979]) destaca que, mesmo na fala cotidiana, nossos discursos são organizados por gêneros, que orientam como nos comunicamos e como interpretamos as mensagens dos outros. Medviédev (2012 [1928]) contribui para essa compreensão ao afirmar que “[..] é impossível compreender um enunciado

concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico” (Medviédev, 2012 [1928], p. 185). Essa perspectiva destaca a importância de considerar o contexto ideológico e avaliativo na análise dos enunciados.

Além disso, todo enunciado é uma resposta a outros enunciados, estando imerso em uma rede de interações discursivas. Bakhtin (2016[1929]) enfatiza que todo enunciado é uma resposta a um enunciado anterior e, concomitantemente, um convite a um enunciado posterior, o que evidencia a natureza dialógica da linguagem. Em virtude disso, toda linguagem é preta de respostas e marcada por vozes que se entrelaçam no discurso, de maneira convergente ou divergente, com coexistência múltipla no discurso.

Para o Círculo (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]), a heteroglossia é a condição para a construção do significado e a produção de sentidos em um enunciado, porque a diversidade de vozes é constitutiva da linguagem. Assim, também, “[...] todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação” (Volóchinov, 2018[1929], p. 110), porque a linguagem é um produto social, impregnado de ideologias que moldam os significados e criam sentidos às formas de expressão. Também, Volóchinov (2018[1929]) destaca que os signos não são estáticos, mas evoluem conforme as transformações sociais e ideológicas.

Com efeito, para Bakhtin (2016[1979]), os gêneros são dinâmicos e estão em constante transformação, refletindo as mudanças sociais, históricas e culturais. Cada campo de atividade humana desenvolve seus próprios gêneros, que são moldados pelo contexto de produção, influenciados pelo campo de atividade, cronotopo, veículo e suporte de circulação, conteúdo temático, ideologia, posicionamento axiológico e valorativo e papéis sociais. Todos esses elementos são materializados no enunciado por meio do tema e sua significação, da estrutura composicional e do estilo (Kraemer, 2024).

Em se tratando de tema, construção composicional e estilo, vale ressaltar o conceito de arquiteônica para o Círculo (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]), o qual diz respeito ao estudo das relações entre as partes de um objeto, considerando sua interdependência dinâmica na constituição de um todo (Mello Junior, 2022). A arquiteônica se apresenta, para Bakhtin (2015; 2002), como o processo pelo qual elementos heterogêneos se

conectam por meio do princípio dialógico que os rege. Com base nessas acepções, é possível compreender a arquitetônica como uma estrutura dialógica composta por elementos distintos, mas intrinsecamente vinculados, formando uma unidade indissociável (Machado, 1995).

Para realizar a análise de um *objeto arquitetônico*, Bakhtin (2002) aponta a necessidade de um método teleológico, ou seja, que considere o objetivo final do objeto ao compreender a relação entre suas partes (Melo Junior, 2022). Na abordagem do texto como enunciado, as partes não devem ser vistas isoladamente, mas sempre em sua conexão com o todo que constituem. Assim, a análise de um objeto artístico-literário exige atenção à maneira como seus elementos internos se articulam para formar uma totalidade coesa.

No ensaio *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*, Bakhtin (2002) discute os três elementos fundamentais da composição estética: *conteúdo*, *material* e *forma*. Em sua perspectiva, esses componentes, embora distintos, não podem ser considerados de maneira autônoma, pois juntos formam a integridade da obra. Ao tratar do *conteúdo*, Bakhtin destaca dois aspectos constitutivos: a realidade do conhecimento e o ato ético. O primeiro diz respeito à experiência vivida, enquanto o segundo refere-se ao julgamento valorativo que acompanha essa experiência, expressando o posicionamento axiológico do sujeito.

De acordo com Sobral (2019), o ato é inerente à situação concreta, o que o torna responsável e ativo. Nessa mesma direção, Volóchinov (2019), define o conteúdo como a tematização da realidade da vida, ou seja, a vida transposta para a arte a partir de um ponto de vista valorativo. O conteúdo, portanto, é impregnado de valores ideológicos e depende do projeto estético do artista que o reelabora em sua obra.

Para que esse conteúdo seja expressado, o produtor do enunciado utiliza um material específico: a linguagem. Nessa concepção, entende-se a língua como um sistema de signos ideológicos, o que implica que ela carrega visões de mundo e está inserida em contextos sociais e históricos. Isso não exclui sua estrutura linguística, mas enfatiza seu aspecto discursivo e social (Bakhtin, 2015 [1979]). A partir dessa perspectiva, a linguagem permite ao artista incorporar múltiplos discursos sociais (o heterodiscurso) e articular os elementos formais da obra, como narrador, personagens, tempo e espaço.

O terceiro componente da arquitetura é a forma, que, segundo Bakhtin (2002 [1979]), possui duas dimensões: a forma do conteúdo (também chamada forma arquitetônica) e a forma do material (ou forma composicional). Essa abordagem amplia a noção tradicional de forma, trasladando a organização técnica e estrutural da obra (capítulos, parágrafos, estrofes, entre outros), para incluir a maneira como o conteúdo é moldado através da linguagem, conferindo unidade à criação estética (Melo Júnior, 2022).

Com isso, analisar uma obra literária sob a óptica da arquitetura implica rejeitar análises que se concentram exclusivamente no conteúdo temático ou nos aspectos formais isolados. Para Bakhtin (2002[1979]), qualquer interpretação que despreze a forma resulta em uma compreensão reducionista e não literária do texto, pois elimina a complexidade estética da obra em nome de uma leitura meramente ética ou informativa. Dessa maneira, o crítico literário deve considerar a especificidade do gênero a que a obra pertence, incluindo seus elementos estruturais e estilísticos.

Em função dessa perspectiva arquitetônica, aspectos como narrador, autor-criador, personagem, espaço e tempo também devem ser levados em consideração, pois fazem parte da constituição estética do objeto literário. A análise do discurso social (ligada ao conteúdo) não pode ser dissociada desses elementos formais e materiais. A arquitetura, portanto, corresponde à compreensão de que todos os componentes que constituem uma obra literária – seu conteúdo, o material verbal com o qual é construída e sua forma – estão interligados de maneira indissociável, formando uma totalidade estética que só pode ser compreendida em sua plenitude quando cada parte é analisada em função do todo.

Logo, a arquitetura corresponde à estrutura profunda do enunciado, à sua organização lógica e temática, que determina a ordem e o sentido das partes. É a forma fundamental, a ordem dos elementos e a ordem em que eles se articulam, e é a garantia de que esses elementos não se misturam, conforme preconiza Bakhtin (2002[1979]). A arquitetura é inerente ao objeto estético e não pode ser dissociada dele. Contudo, essa perspectiva é também análoga aos estudos linguísticos de enunciados que não sejam somente literários.

Assim, pode-se compreender que o tema corresponde à enunciação concreta e à unidade global do enunciado, sendo o que confere a sua singularidade. Ele é definido não só pelos aspectos linguísticos – palavras, formas morfológicas e

sintáticas, entonações, entre outros – mas também pelos contextos de produção, recepção e circulação do enunciado. Já a significação representa o elemento invariável do enunciado, aquilo que pode ser repetido e compartilhado em diferentes contextos comunicativos:

O tema está relacionado à enunciação concreta, à unidade completa que assegura a unicidade do enunciado enquanto unidade distintiva [...] Ele se configura como único, a base para a definição da enunciação [...] a significação corresponde à parte complementar do processo de enunciação: a parte inalienável. A significação é, de acordo com os conceitos do Círculo, composta pelos elementos que são semelhantes e repetidos a cada momento de enunciação e se caracteriza como um “aparato técnico para a realização do tema” (Silva, 2022, p. 168).

Em termos teóricos, a significação é descrita como o *aparato técnico para a realização do tema* (Volóchinov, 2018[1929]), o que remete à ideia de que ela corresponde ao conjunto de elementos linguísticos estabilizados que constituem o conteúdo temático. Ambos os componentes – tema e significação – articulam-se de maneira interdependente: o tema flexibiliza a significação, dando-lhe plasticidade, enquanto a significação estrutura o tema, conferindo-lhe inteligibilidade (Silva, 2022). Assim, esses conceitos não são dicotômicos ou separáveis, mas partes integrantes do mesmo processo de significação, fundindo-se de modo indissociável na construção do sentido.

Conforme Silva (2022), torna-se nítido, revisitando diferentes paradigmas linguísticos, que os conceitos de tema e significação exercem influência significativa nos estudos da linguagem. De acordo com o pesquisador, independentemente da nomenclatura adotada – contexto de situação e contexto de cultura; tradição e inovação; emergência e incorporação – todos esses pares conceituais retomam, de maneira ampliada, a mesma preocupação original de Volóchinov (2028[1979]), de compreender a linguagem como fenômeno social, histórico e singular. O que une as diferentes abordagens é a valorização da contextualização cultural e da irrepitibilidade da interação discursiva, características essenciais para a construção de sentidos.

Quanto à construção composicional, esta se refere às formas específicas que a arquitetura assume na expressão linguística. É a organização externa do texto-enunciado, a maneira como as partes da arquitetura são organizadas e dispostas para formar um todo coerente (Kraemer, 2024). A construção composicional pode ser

vista como a *forma de expressão* da arquitetônica. A arquitetônica é a organização interna do enunciado, enquanto a construção composicional é a forma como essa organização é materializada na língua. A arquitetônica é a essência, e a construção composicional é sua expressão (Melo Júnior, 2022). Em se tratando de estilo, Ohuschi e Kraemer apontam que:

Os estudos do Círculo de Bakhtin a respeito do discurso e a sua reflexão acerca da língua como atividade, não como sistema, apontam para três eixos: a questão da unicidade e da eventicidade do Ser; o tema da contraposição eu/outro; o componente axiológico intrínseco ao existir humano. Esses pilares são tratados pelos filósofos russos sob um prisma sociológico, de relações entre a linguagem e a sociedade, inseridas em um contexto histórico, cultural e ideológico. [...] Nessa perspectiva, construído ao longo das obras do Círculo, o conceito de estilo agrega uma abordagem discursiva, distanciando-se da estilística tradicional, vinculada às correntes filosófico-linguísticas do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato, as quais entendem a língua como produto. Para a primeira, o centro organizador de todos os fatos linguísticos situa-se no ato de fala, marcado pelas leis do psiquismo individual; para a segunda, no sistema linguístico, nas formas fonéticas, gramaticais e lexicais (Ohuschi; Kraemer, 2022, p. 83).

Nessa perspectiva, o estilo não se reduz ao uso de palavras específicas, mas envolve os valores que permeiam a vida, refletindo o ponto de vista valorativo do autor — a sua entoação (Ohuschi; Kraemer, 2022). Esse posicionamento axiológico está incorporado no enunciado como um todo, conferindo-lhe expressividade e conectando-o diretamente à realidade, o que caracteriza seu aspecto social. Conforme as autoras, por essa razão, o estilo é compreendido como o conjunto dos procedimentos que constituem e moldam o enunciado, expressando tanto o sujeito quanto o mundo que ele habita. A atitude valorativa do interlocutor também assume papel central, pois o diálogo se estabelece sempre em relação ao outro. Essa postura avaliativa é, em última instância, socialmente situada, uma vez que o estilo incorpora marcas contextuais externas, articulando elementos internos do discurso com os fatores do ambiente comunicativo. Assim,

A relação entre estilo e gênero do discurso é indissolúvel, ocorre um vínculo entre ambos. Os gêneros, em todas as áreas do conhecimento humano, apresentam, em sua arquitetura, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Eles refletem as condições e as finalidades particulares de cada espaço discursivo, ao se fundirem no todo do enunciado. A escolha lexical contribui para a construção de sentidos do enunciado, ligada diretamente ao conteúdo temático ideologicamente conformado, ao contexto de produção (à finalidade discursiva, à ideologia, ao perfil do público-alvo a que se destina entre outros) e à construção composicional: os elementos

semióticos, a categoria (modalidade) retórica, o layout, entre outros (Ohuschi; Kraemer, 2022, p. 84).

Com isso, a análise estilística sob a óptica dialógica demanda uma abordagem discursiva que leve em conta o enunciado em sua totalidade, como parte de uma cadeia comunicativa mais ampla. Assim, o estilo não pode ser reduzido a aspectos exclusivamente linguísticos, pois envolve relações sociais e ideológicas expressas nas práticas discursivas. O Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]) propõe, nesse sentido, um estudo inovador das formas de incorporar o discurso do outro.

Logo, a concepção dialógica de estilo proposta pelo Círculo (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]) se define pela expressividade do produtor do enunciado, orientada por suas intenções e pela expectativa da resposta do outro. O estilo resulta de processos singulares de elaboração e de finalização do enunciado, condicionados pelo contexto da interação, e se manifesta por meio de recursos linguísticos e discursivos específicos. O estilo é, portanto, uma parte orgânica e inseparável do enunciado e do gênero que o abriga e emerge a partir das escolhas linguísticas do autor e das características do gênero utilizado. A compreensão das concepções do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]) ora discutidas permite retomar, por meio da ilustração apresentada por Kraemer, Lunardelli e Costa-Hübes (2019), alguns dos conceitos mais relevantes desse aporte teórico:



Figura 1: Conceitos-Chave do Círculo de Bakhtin.  
Fonte: Kraemer, Lunardelli e Costa-Hübes (2019, p. 85).

Por meio dessa reflexão, entende-se que a habilidade de usar os gêneros do discurso de forma adequada está diretamente relacionada à experiência do locutor. Quanto mais familiarizado ele estiver com os gêneros de um determinado campo de atividade humana, mais eficaz será sua comunicação. Por exemplo, alguém pode ter as capacidades linguísticas bem desenvolvidas, mas sentir dificuldade em redigir um artigo científico se não estiver familiarizado com as convenções desse gênero. Assim, as capacidades comunicativas envolvem não apenas o domínio da língua, mas também o conhecimento dos gêneros e das práticas sociais em que eles são utilizados.

Em síntese, Bakhtin (2016[1979]) oferece uma visão filosófica da linguagem, mostrando que os gêneros do discurso são ferramentas essenciais para a comunicação humana. Eles são moldados pela história e pela sociedade, refletindo as intenções dos locutores e as expectativas dos interlocutores. Ao compreender os gêneros, podemos não apenas melhorar nossa capacidade de comunicação, mas também entender como a linguagem influencia e é influenciada pelas relações sociais e culturais.

A abordagem filosófica e sociológica da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]), portanto, representa uma das contribuições mais relevantes para a compreensão do discurso como prática social, ideológica e historicamente situada. A linguagem, concebida como um fenômeno essencialmente dialógico, transcende os limites da estrutura linguística para se constituir como espaço de interação entre sujeitos sociais, permeado por vozes, valores e ideologias. Conceitos como dialogismo, heteroglossia, gêneros do discurso, cronotopia, axiologia, interlocução e arquitetônica revelam uma perspectiva que integra forma, conteúdo e contexto em uma análise complexa, mas profundamente coerente com a natureza viva e interativa da linguagem.

Nesse contexto, o estudo dos gêneros discursivos, sobretudo a partir da noção de arquitetônica, permite não apenas compreender a organização interna dos enunciados, mas também evidenciar o papel do sujeito na constituição do sentido, na articulação entre o individual e o coletivo, o singular e o social. A perspectiva do Círculo (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]) reafirma a linguagem como forma de atuação no mundo, como espaço de disputa simbólica e de construção de sentidos socialmente orientados.

Assim, a análise discursiva sob esse viés implica reconhecer que os enunciados são sempre produzidos em contextos ideológicos concretos e que sua interpretação exige a consideração das relações dialógicas, das posições axiológicas dos interlocutores e das condições de produção e circulação dos discursos. Compreender a linguagem a partir dessa abordagem é, pois, essencial para formar sujeitos críticos, capazes de ler o mundo e de interagir de modo responsável e responsivo com as múltiplas vozes que o constituem.

## 2.2 PARADA 2: LIVRO DIDÁTICO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.

A fim de estabelecer uma conexão com o panorama construído até o momento, propõe-se, nesta seção, discutir sobre o fato de o LD ser amplamente reconhecido como um gênero discursivo complexo, cuja função central é mediar o ensino e a aprendizagem formal. Ele se insere na esfera da educação e combina características de diversos outros gêneros, com inúmeros enunciados e categorias retóricas presentes na sua forma arquetípica.

Também dentre os gêneros explorados na área de LA, o LD se configura como um dos mais estudados e discutidos (Bunzen, 2005). Dada sua centralidade no contexto educacional e sua função como mediador do processo de ensino e aprendizagem, observar o LD apresenta extrema relevância para os estudos linguísticos quando a visão sobre a educação e o ensino são postas em análise.

O LD é, antes de tudo, um gênero discursivo complexo e multifacetado. Como já mencionado, não se limita a um único tipo de texto em sua composição, mas incorpora uma variedade de gêneros secundários, podendo ser considerado um hipergênero. O conceito de *hipergênero* emerge no campo dos estudos de gêneros do discurso e dos multiletramentos como uma axiologia que pode transcender as definições tradicionais. Essa noção é particularmente útil para compreender as práticas discursivas contemporâneas, caracterizadas pela hibridização de formas e pela integração de múltiplas linguagens e mídias.

Para Bonini, o hipergênero é *uma unidade de interação maior, um grande enunciado, composto por gêneros que se agrupam e são produzidos em conjunto* (Bonini, 2011, p. 691). Trata-se de um *macroenunciado*, um conjunto de gêneros ordenados e articulados que se interligam para criar um todo significativo. É considerada uma forma de analisar como diferentes gêneros se combinam e se organizam em contextos comunicativos específicos, como em ambientes digitais ou em diferentes tipos de mídia.

Contudo, esse conceito também pode ser assimilado pelos gêneros mais conservadores, no sentido de ser entendido como uma unidade discursiva mais ampla que incorpora diversos gêneros menores, funcionando como uma estrutura organizadora de práticas discursivas complexas. Maingueneau (2010) argumenta que os hipergêneros são construções discursivas que organizam e estruturam

práticas comunicativas mais amplas, como eventos culturais ou plataformas digitais, e que são compostos por uma multiplicidade de gêneros menores que interagem e se complementam. Logo, entende-se que o LD pode ser considerado como um compêndio no qual transitam uma diversidade de gêneros e, hoje, com a digitalização, também possibilita uma multiplicidade de práticas discursivas contemporâneas, incorporando, por exemplo, os *objetos digitais de educação* (Brasil, 2024b), com *hiperlinks* e multimodalidades.

De acordo com Marcuschi (2002), essa diversidade reflete a necessidade de atender a diferentes objetivos pedagógicos, desde a mediação de informações até a promoção de habilidades críticas e reflexivas. A estrutura do LD é cuidadosamente planejada, geralmente organizada em unidades ou capítulos que seguem uma progressão lógica, permitindo que o conhecimento seja construído de forma gradual e sistemática.

Assim, reconhecendo a sua importância e complexidade, antes de abordarmos aspectos intrínsecos à estrutura, é necessário compreendermos o seu surgimento dentro da Educação brasileira. Conforme Fávero (2009),

O estudo da Língua Portuguesa é marcado pelas condições sociais, econômicas, políticas e sociais que determinam o tipo de escola e de ensino, e para que possamos melhor compreender o ensino de hoje e melhor interferir, é necessário que conheçamos o passado (Fávero, 2009, p.31).

A história dos LDs no Brasil é rica e complexa, refletindo as transformações políticas, sociais e educacionais do país ao longo dos séculos. Desde os primeiros materiais utilizados no período colonial até os programas governamentais de distribuição de LD na atualidade, a trajetória desse gênero discursivo está intimamente ligada à evolução da educação brasileira (Romanelli, 2018).

No Brasil colonial (1500-1822), a Educação é restrita e controlada principalmente pela Igreja Católica (Hornaert, 1977), que tem como objetivo catequizar os indígenas e formar uma elite colonial. Segundo Castro (2002), os primeiros materiais didáticos são importados de Portugal ou produzidos localmente por missionários jesuítas, que utilizam textos religiosos, como catecismos, para ensinar leitura, escrita e doutrina cristã. Um dos exemplos mais conhecidos é o

“Catecismo na Língua Brasílica”<sup>5</sup> escrito pelo padre José de Anchieta no século XVI, que combina o ensino da língua tupi com a doutrina católica.

De acordo com Romanelli (2018), nesse período não há um sistema educacional formal e o acesso à Educação é limitado às elites coloniais e aos membros da Igreja. Os LDs, portanto, são escassos e voltados principalmente para a formação religiosa e moral. Com a independência do Brasil, em 1822, há uma tentativa de organizar um sistema educacional nacional (Romanelli, 2018).

No entanto, a Educação continua sendo privilégio de uma minoria e os LDs ainda são importados de Portugal ou da França (Buarque De Holanda, 1995). Um marco importante é a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, que incentiva a produção de materiais didáticos com foco na história e na geografia do Brasil (Guimarães, 1988).

Nesse período, surgem os primeiros LDs produzidos no país, como o “Compêndio de História do Brasil”, de Joaquim Manuel de Macedo, e o “Compêndio de Geografia”, de Abílio César Borges (Romanelli, 2018). Esses LDs refletem o projeto de construção de uma identidade nacional, mas ainda são voltados para as elites e reproduzem visões eurocêntricas e conservadoras (Buarque de Holanda, 1995; Schwarcz, 1993).

Com a Proclamação da República em 1889, há um esforço para modernizar a Educação e expandir o acesso ao ensino. No entanto, a Educação continua sendo elitizada e os LDs ainda são dispendiosos e inacessíveis para a maioria da população. A partir do início do século XX, começam a surgir editoras especializadas em LDs, como a Editora Francisco Alves, que publica obras clássicas como “Através do Brasil”, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, e “História do Brasil”, de Joaquim Silva (Romanelli, 2018).

Posteriormente, durante o governo de Getúlio Vargas, há um esforço para centralizar e controlar a Educação, com o objetivo de promover a ideologia do Estado Novo (Romanelli, 2018). Nesse contexto, os LDs passam a ser vistos como instrumentos de propaganda política e de formação de cidadãos alinhados aos ideais

---

<sup>5</sup> O “Catecismo na Língua Brasílica” é um dos primeiros e mais importantes textos didáticos produzidos no Brasil durante o período colonial. Escrito pelo padre José de Anchieta (1534-1597), um dos principais missionários jesuítas que atuam no Brasil no século XVI, o catecismo é uma ferramenta fundamental para a catequização dos povos indígenas. Ele é considerado um marco na história da Educação e da linguística no Brasil, pois representa um dos primeiros esforços sistemáticos para traduzir e ensinar a doutrina cristã na língua dos nativos (Almeida, 2005).

do regime (Schwartzman; Bomeny; Costa, 1984). O governo cria o Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937, com o objetivo de fiscalizar e produzir materiais didáticos. Nesse período, os LDs passam a enfatizar temas como o trabalho, a disciplina e o nacionalismo, refletindo os valores do Estado Novo. No entanto, a censura e o controle ideológico limitam a diversidade de perspectivas e a crítica social (Fávero, 2002).

Após o fim do Estado Novo, o Brasil atravessa um período de democratização e expansão do sistema educacional. Nesse contexto, os LDs começam a se diversificar, com a publicação de obras que abordam temas sociais, culturais e científicos. Autores como Monteiro Lobato, com sua série “Geografia de Dona Benta” (Lobato, 2013[1935]), e Cecília Meireles, com “Rute e Alberto Resolvem Ser Úteis”, (Meireles, 1938) trazem uma abordagem mais lúdica e crítica ao ensino. No entanto, segundo Fávero (2002), a falta de políticas públicas para a produção e distribuição de LDs continua sendo um problema, e muitos estudantes ainda não têm acesso a materiais de qualidade.

Durante o período da ditadura militar (1964-1985), os LDs são fortemente controlados e censurados, com o objetivo de promover a ideologia do governo e evitar críticas ao regime (Fávero, 2002). O governo cria o PNLD em 1966, que centraliza a produção e distribuição de LDs para as escolas públicas (Romanelli, 2018). No entanto, os LDs são selecionados com base em critérios ideológicos e muitos autores e editoras sofrem perseguições (Gaspari, 2002). Nesse período, os materiais enfatizam temas como a segurança nacional, o desenvolvimento econômico e a moral e os bons costumes, refletindo os valores do regime militar.

Com a redemocratização do Brasil, há uma reestruturação do sistema educacional e dos programas de distribuição de LDs. O PNLD é reformulado, passando a priorizar a qualidade dos materiais e a diversidade de perspectivas (Freitag; Motta; Costa, 1997). Hoje, o programa é considerado, por organizações como a Unesco, um dos maiores do mundo, garantindo que todos os estudantes da rede pública tenham acesso a LDs de qualidade (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 2021).

Além disso, há um direcionamento, por parte dos documentos parametrizadores oficiais, para que os materiais didáticos sejam mais inclusivos, valorizando a diversidade cultural, étnica e de gênero (Brasil, 2019; 2024b). Autores e editoras têm buscado abordar temas como direitos humanos, sustentabilidade e

cidadania, refletindo as demandas de uma sociedade mais plural e democrática e as exigências do PNLD (Brasil, 2019; 2024b), em consonância com a BNCC (Brasil, 2017; 2018a), dentre outras normativas.

Atualmente, o PNLD (Brasil, 2019; 2024b) tem como objetivo distribuir obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais de apoio à prática educativa, para alunos e professores das escolas públicas de EB no Brasil. Assim, a distribuição do material acontece de maneira regular e gratuita, sendo renovadas a cada quatro anos. As obras que compõem o Programa devem atender a critérios específicos que são avaliados por especialistas convocados pela Secretaria de Educação Básica – SEB para deferirem as propostas de LD, a fim de que sejam adquiridas pelo MEC e, por conseguinte, distribuídas nas escolas públicas brasileiras. A lista de obras selecionadas fica disponível para que cada escola escolha a obra desejada dentre as aprovadas.

Com efeito, a história dos LDs no Brasil reflete as transformações políticas, sociais e educacionais do país. Desde os primeiros catecismos jesuítas até os programas modernos de distribuição de livros, esse hipergênero tem sido um instrumento fundamental para a educação e a formação de cidadãos (Romanelli, 2018), e sua função deve ser observada sob uma óptica intrincada e atenciosa.

Nessa perspectiva, o LD desempenha várias funções cruciais no contexto educacional, sendo uma das principais a mediação de conhecimento. Trata-se de um repositório de informações organizadas e sistematizadas, apresentando conteúdos de maneira clara e estruturada (Choppin, 2004). Em contrapartida, em um cenário marcado pela precariedade das condições de trabalho dos professores da rede pública, o LD desempenha não apenas a função de material didático, mas também a de um instrumento estruturante da prática docente, muitas vezes substituindo a formação pedagógica ausente ou deficiente:

As condições de trabalho e de formação dos professores tornavam-se cada vez mais precárias, justamente no momento em que a escola começava a atender uma clientela que antes estava alijada do saber formal. Os materiais didáticos rapidamente deixaram de ser obras de referência, como haviam sido até então, e passaram a orientar e conduzir a ação docente (Bezerra, 2006, p. 31).

Devido à insuficiência de políticas públicas voltadas à valorização docente, que inclui baixos salários, sobrecarga de trabalho e escassa formação continuada, o LD

torna-se, para muitos educadores, uma espécie de guia curricular, oferecendo conteúdos sistematizados, propostas de atividades didáticas que permitem o desenvolvimento mínimo das aulas. Conforme Magda Soares (2002) é principalmente a partir das décadas de 1950 e 1960 que o LD assume essa função, antes ocupada predominantemente pelo professor. Esse movimento coincide com uma mudança estrutural na Educação brasileira:

É a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os “filhos-família”, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores — nos anos 1960, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário (Soares, 2002, p.166-167).

Essa expansão da escolarização básica, impulsionada pela necessidade de inclusão de um número cada vez maior de estudantes, leva a um processo de massificação do ensino, o que exige um recrutamento em larga escala de professores. Essa ampliação, contudo, ocorre sem o devido investimento na formação e na valorização docente, resultando na precarização do trabalho do professor, além do rebaixamento dos salários e a intensificação das jornadas de trabalho:

Além disso, os manuais didáticos passam a incluir exercícios — de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. Já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele. Isso porque é nessa época que se intensifica o processo de depreciação da função docente: a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, já anteriormente mencionado, resultado da multiplicação de alunos, vai conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente — uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios (Soares, 2002, p.167).

Nesse contexto, o LD surge como uma alternativa à sobrecarga dos professores, ao oferecer cada vez mais comentários e exercícios já elaborados nos manuais dos professores. O que antes era tarefa intelectual do professor (a seleção e adaptação de conteúdos, a elaboração de perguntas, a criação de estratégias de ensino), agora é delegado aos autores dos LDs, em uma certa *transferência de responsabilidade* (Soares, 2002).

Dessa forma, trata-se não apenas de uma mudança metodológica, mas de uma crise na profissão docente, em que os manuais dos LDs compensam a ausência de condições adequadas de trabalho. Compreende-se, dessa forma, que o lugar ocupado pelo LD nas práticas escolares está também diretamente ligado às condições materiais e simbólicas do trabalho docente, sendo, além de uma questão metodológica, uma situação de estruturação do campo educacional em um contexto histórico e social sob influências políticas, econômicas e ideológicas.

Ainda assim, percebe-se que o LD pode transladar a simples transmissão de informações, quando promove o desenvolvimento e a ampliação de capacidades, tanto linguísticas quanto cognitivas. É importante mencionar que, por meio das atividades e dos exercícios propostos no LD, se condizentes com propostas contemporâneas de ensino e de aprendizagem, e com mediação adequada, os estudantes são incentivados a (re)significar o conhecimento, resolver problemas complexos, analisar situações e, principalmente, refletir criticamente sobre diferentes perspectivas.

Ademais, no ensino de línguas, o LD frequentemente inclui atividades que estimulam a leitura, a escrita, a escuta e a fala, incentivando os discentes a desenvolverem e aprimorarem suas capacidades comunicativas. Essa múltipla implementação do LD o torna um *objeto cultural* (Choppin, 2004) que influencia a formação social e identitária dos estudantes, refletindo e refratando diferentes ideologias, com valoração e entonação diversas, constituintes do sujeito social. Por exemplo, um livro de história pode apresentar uma narrativa específica sobre eventos históricos, auxiliando os alunos a entender seu passado e seu lugar no mundo de um ponto de vista diferente do seu próprio. Da mesma forma, um livro de literatura pode incluir textos de autores de diferentes culturas, promovendo a diversidade e o respeito às diferenças.

Sendo assim, entendendo as diversas perspectivas possíveis para a análise do LD, como a observação de seu contexto de produção, de espaço-tempo, de circulação, de temática, de intencionalidade, de papéis sociais, de construção composicional e estilo, identifica-se a sua função social e o impacto no processo de ensino e de aprendizagem (Kraemer, 2014; Marcuschi, 2002). Desse modo, deve-se entender de que maneira o LD pode ser analisado e de que forma os estudos

linguísticos podem auxiliar no desenvolvimento da Educação e da reflexão crítica acerca desse enunciado tão importante.

Uma das questões centrais ao abordar os gêneros do discurso no contexto educacional é buscar compreender *por que* e *como* explorar esse conceito sem perder de vista a transmutabilidade dos gêneros em outros gêneros discursivos e sua caracterização como enunciados relativamente estáveis, conforme proposto por Bakhtin (2003[1979]; 2016[1979]). Essa reflexão é fundamental para entender a dinâmica dos gêneros na Educação, especialmente em um cenário em que a escola, como instituição de letramentos para as práticas sociais, é profundamente impactada pelas novas tecnologias, pelos modos de organização do trabalho docente e pela inclusão de sujeitos que antes estavam à margem das salas de aula.

As tecnologias da informação trazem para os processos de ensino e de aprendizagem a integração de gêneros discursivos, criando novos gêneros ou até mesmo novos suportes discursivos. Essa realidade exige que professores e estudantes dominem capacidades relacionadas à concepção de linguagem como interação, o que demanda novos gestos profissionais e reconfigura a dinâmica das aulas. Além disso, as políticas educacionais de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e surdos também impactam significativamente a reestruturação das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, dos coletivos de professores.

A partir desse panorama construído, pode-se entender que o LD consolida-se como um suporte fundamental para o ensino, especialmente de LP. Concebido como um gênero discursivo complexo, um hipergênero, o LD integra diferentes enunciados que o tematizam e o constituem como um objeto cultural em constante remodelagem, adaptando-se a demandas externas e a princípios epistemológicos presentes em documentos oficiais e nas práticas docentes.

No caso específico do LD de Português, sua característica marcante é o uso de enunciados para tratar de questões metalinguísticas, sobre a estrutura e o funcionamento da língua, mas se amplia esse escopo quanto trata de questões epilinguísticas (Geraldí, 2002). Por exemplo, um texto publicitário no LD de Português pode ser analisado tanto em suas funções enunciativas quanto em relação aos conceitos linguísticos que ele aborda. O texto, nessa situação, assume uma função epilinguística e metalinguística. No entanto, o mesmo texto, em um LD de outra

disciplina, pode ter uma função discursiva diferente. Essa particularidade é intrínseca ao LD de Português e constitui uma marca singular de sua materialidade.

Outra questão importante para se reforçar é que, a partir da década de 1990, as aulas de português transformam-se significativamente, deslocando-se do ensino centrado na gramática e na normatividade para adotar uma abordagem que privilegia o funcionamento dos textos e dos discursos, bem como os usos e atividades dos gêneros nas práticas de linguagem.

É consenso no discurso pedagógico contemporâneo que a atividade docente em sala de aula deve proporcionar aos estudantes o contato com diferentes gêneros do discurso, organizando didaticamente os projetos de ensino, por meio do desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita. Nesse sentido, as práticas de ensino devem abranger as distintas esferas da comunicação, incluindo a oralidade, a escrita, o discurso interior e a linguagem digital, entendendo esses espaços como lugares de interação humana e de realização da linguagem. Essa abordagem não só amplia o repertório linguístico dos alunos, mas também promove uma educação mais crítica, reflexiva e inclusiva.

Trabalhar o LD como um gênero do discurso exige do pesquisador um deslocamento epistemológico, no sentido de superar a noção já consolidada de que ele é apenas um suporte ou um objeto portador de textos e gêneros. É necessário impregnar a noção de complexidade discursiva ao LD, especialmente em se tratando de LP, entendendo-o como um objeto de pesquisa que se insere em teorias que concebem a linguagem como um trabalho histórico e um processo de interação discursiva. Nesse sentido, a perspectiva dialógica da linguagem, especialmente a partir do conceito de gêneros discursivos proposto por Bakhtin (2016[1979]), revela-se uma perspectiva rica para compreender o LDP em sua dimensão discursiva.

Pensar o LD como uma unidade comunicacional inserida na cadeia discursiva de um campo específico da atividade humana implica entendê-lo como um enunciado que mantém relações dialógicas com outros enunciados. Essa perspectiva permite compreendê-lo como um objeto dinâmico, sócio-histórico e cultural, tematizado em uma estrutura composicional específica, com um estilo e um tema próprios, além de um acabamento discursivo que reflete sua interação com outros gêneros e sua inserção em um continuum histórico. Em outras palavras, o LD é uma unidade discursiva complexa que se constitui por meio de outros enunciados, possui um autor

e se dirige a interlocutores específicos, configurando-se, assim, como um *gênero do discurso* em si mesmo, com caráter de hipergênero.

Essa abordagem não apenas amplia as possibilidades de investigação do LD, mas também ressalta sua importância como um objeto cultural e educacional que reflete e molda as práticas de linguagem em contextos escolares. Ao vê-lo sob essa óptica, é possível compreender como ele se articula com as demandas sociais, políticas e pedagógicas de seu tempo, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e reflexivos no âmbito do letramento escolar.

Por meio da discussão apresentada nesta subseção, entende-se que, historicamente, o LD no Brasil evoluiu junto às transformações sociais, políticas e educacionais. Desde os primeiros catecismos jesuítas no período colonial, passando pela importação de livros e pela produção nacional direcionada às elites no Império, até o papel ideológico e centralizador durante o Estado Novo e a Ditadura Militar, o LD sempre foi um instrumento essencial, mas também sujeito a controle e censura.

Com a democratização da Educação, especialmente a partir do século XX, o LD incorpora temas sociais, culturais e científicos, embora sua produção e distribuição enfrentem limitações. Nesse sentido, o PNLD, instituído em 1966 e reformulado ao longo do tempo, garante acesso mais amplo e qualidade ao material didático, incorporando demandas por inclusão e diversidade cultural, étnica e de gênero.

No contexto atual, o LD não apenas agrega conteúdos, mas também funciona como um instrumento que planifica a prática docente, especialmente diante da precariedade das condições de trabalho dos professores. Ele assume parte da responsabilidade pela elaboração de atividades, orientando o ensino de forma sistematizada, mas pode comprometer a reflexão crítica docente, no caso de ser visto não apenas como mais uma ferramenta no processo de ensino e de aprendizagem, mas como regente das aulas de LP.

Contudo, se bem utilizado, o LD pode estimular o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas, propondo atividades que favorecem a leitura, a escrita, a escuta e a fala, o que contribui para a formação crítica e social dos estudantes. Sua análise sob a perspectiva dos gêneros discursivos, em estudos de perspectiva dialógica da linguagem, revela o LD como um enunciado dinâmico, inserido em um contexto sócio-histórico-cultural, que dialoga e interage com outras formas discursivas, adaptando-se a novas exigências sociais e tecnológicas.

Por fim, compreender o LD como um hipergênero, complexo e multifacetado, é fundamental para reconhecer seu papel central na Educação e para refletir criticamente sobre sua função social, pedagógica e política, buscando contribuir para práticas educativas mais inclusivas, reflexivas e efetivas.

### 2.3 PARADA 3: CONCEPÇÕES DE LEITURA E LIVRO DIDÁTICO.

Para iniciar a reflexão desta seção, apresenta-se uma retomada importante acerca dos paradigmas linguísticos relacionados ao ensino de leitura e ao LD. Para isso, é preciso compreender que as concepções sobre a linguagem variam conforme os contextos sociais e históricos, revelando seu caráter dinâmico dentro das interações humanas. Segundo Volóchinov (2013[1930]; 2018[1929]), as formas como a linguagem é compreendida se alinham aos contextos ideológicos de cada época, sendo categorizadas em três principais correntes: o *Subjetivismo Idealista*, o *Objetivismo Abstrato* e a concepção dialógica da linguagem, defendida pelo Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédov, 2012[1928]). Quanto às duas orientações do pensamento filosófico-linguístico, “[...] o subjetivismo idealista, representado em especial pelo pensamento de Wilhelm Von Humboldt e Karl Vossler; e o objetivismo abstrato, notoriamente conhecido pela obra de Ferdinand de Saussure” (Kraemer, 2014, 40), compreende-se que

O primeiro modelo de análise centra-se no ato de fala como pilar da língua, marcado pelas leis do psiquismo individual. Essa tendência caracteriza-se por considerar a criação linguística análoga à artística e a língua um produto acabado, um sistema estável, instrumento pronto a ser usado pelo falante. O segundo modelo, que também vê a língua como produto, preconiza que o centro organizador de todos os fatos linguísticos situa-se no sistema linguístico (formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua). Nessa concepção, as enunciações são estruturadas a partir de traços idênticos, normativos, que possibilitam a unicidade de uma determinada língua e sua inteligibilidade por todos os locutores de uma mesma comunidade linguística. O Círculo submete essas correntes a uma rigorosa crítica epistemológica, demonstrando que o objeto de cada uma delas, ao reduzir a linguagem ou à enunciação monológica isolada (subjetivismo idealista) ou a um sistema abstrato de formas (objetivismo abstrato), constitui, por si só, um obstáculo à apreensão da natureza real da linguagem como código ideológico (Kraemer, 2014, p. 40).

A partir dessa apreensão conceitual, no Brasil, Geraldi (1984), propõe uma nova nomenclatura: *linguagem como expressão do pensamento*, *linguagem como instrumento de comunicação* e *linguagem como meio de interação*. Essas

perspectivas são analisadas e adaptadas à realidade do ensino de línguas no país, nas últimas décadas. Tais concepções também influenciam o ambiente escolar, especialmente no que se refere aos papéis assumidos por professores e alunos em sala de aula (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020).

Nesse sentido, Geraldi (1997) argumenta que, antes da escolha de qualquer abordagem pedagógica, é essencial reconhecer que toda prática educativa carrega uma postura ideológica e política. Essa postura se fundamenta em determinadas formas de compreender e interpretar o mundo, refletidas nas estratégias utilizadas na práxis docente. Dessa forma, Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020) consideram imprescindível que os professores de LP, em formação inicial, continuada e permanente, tenham esse (re)conhecimento acerca da perspectiva dialógica da linguagem e a prática da leitura, entendida como uma via de mediação nas relações sociais, da análise de diferentes contextos e que contribui para a formação de leitores críticos e conscientes.

A concepção de linguagem como *expressão do pensamento* tem raízes na tradição gramatical da Grécia Antiga, tendo sido mantida e desenvolvida por estudiosos latinos, durante a Idade Média e Moderna, predominando até o início do século XX, quando começou a ser questionada com os estudos de Ferdinand de Saussure (Perfeito, 2005). Surge com Dionísio de Trácia, no século II a.C., que cria a primeira gramática ocidental, em que os princípios do uso linguístico são *corretos* ou *incorreto*.

De acordo com essa perspectiva, as pessoas se expressam mal porque não pensam adequadamente, tornando a linguagem uma simples tradução de um pensamento formado internamente. A fala é vista como um ato individual, isolado e desvinculado do contexto social ou da presença de interlocutores (Travaglia, 2001[1997]). Nesse sentido, a linguagem é concebida como uma atividade solitária, em que o pensamento antecede a fala (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020).

Para Volóchinov (2018 [1929]), essa é a base do *subjetivismo idealista*, no qual a criação linguística é explicada pelas leis da psicologia individual, desprezando os aspectos sociais da comunicação. A linguagem é tratada como um sistema fixo, inalterável e inerte, fortemente vinculada às gramáticas normativo-prescritivas, que privilegiam o padrão linguístico das classes mais favorecidas da sociedade (Britto,

1991; Possenti, 2002[1996]), em que o ensino da gramática é o fundamento para o domínio da linguagem e os exercícios gramaticais garantem esse aprendizado.

Conforme Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020), as práticas de leitura e de escrita em sala de aula refletem escolhas políticas e ideológicas, com isso, a escola tende a reforçar um uso autorizado e padronizado da língua, ignorando a dimensão histórica e subjetiva da linguagem. O estudante, então, ocupa uma posição passiva, sem oportunidade de se tornar sujeito de suas ações letradas. Essa concepção guia o trabalho de muitos professores até hoje, privilegiando o ensino da metalinguagem por meio de normas e regras, em um modelo centrado na transmissão de conhecimento (Zanini, 1999).

Nesse modelo, o ensino de LP somente reconhece a estrutura da língua, com base no estudo de textos literários cujo propósito é ser um pretexto para o aprendizado de gramática tradicional, descontextualizada das práticas sociais (Soares, 1998). Dessa forma, o texto torna-se uma simples representação lógica do pensamento do autor, cabendo ao leitor apenas captar essa ideia, sem espaço para interpretação crítica (Koch, 2002). O papel do ouvinte ou leitor, portanto, é passivo, como se apenas devesse absorver aquilo que o autor quis dizer, sem questionar. Kleiman (2000[1998]) associa essa concepção ao modelo de ensino escolar que foca no domínio individual do código e vê a escrita como um conjunto de habilidades técnicas.

Assim, acredita-se que o estudo da gramática normativa garante o domínio das formas de comunicação oral e escrita. Para Perfeito (2005), esse ensino foca no conhecimento técnico da língua – como regras de acentuação, concordância, pontuação e ortografia – sendo os conteúdos gramaticais o centro do currículo e dos LDs. A leitura, nesse contexto, é reduzida à função de exteriorizar pensamentos, sendo avaliada com base na capacidade de o aluno se expressar oralmente de forma correta. Segundo a autora, essa leitura serve para expor os estudantes a modelos de uso adequado da língua, promovendo o *bem falar* e, posteriormente, o *bem escrever*.

Para Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020), o foco na leitura em voz alta<sup>6</sup> e na boa pronúncia, contudo, não garante a compreensão do texto. Muitas atividades ainda

---

<sup>6</sup> A perspectiva de leitura a que se referem os autores é a que objetiva apenas verificar se o estudante sabe oralizar as palavras, respeitar a pontuação, sem necessariamente se importar com a compreensão do que está lendo. Para Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020), com o avanço dos estudos dialógicos, a partir das axiologias sociais, considera-se, atualmente, em suas propostas de leitura, de base dialógica, a leitura silenciosa e a leitura com entonação valorativa, pois a entonação, a expressividade, contribuem para a compreensão do projeto de dizer do autor, dos juízos de valor, entre outras intencionalidades.

priorizam o aspecto performático da leitura, como mostram exercícios em livros escolares que propõem leituras expressivas e ritmadas, sem considerar se o aluno realmente compreende o conteúdo. O leitor é avaliado por sua capacidade de se expressar corretamente e não por compreender, refletir ou dialogar com o texto. De acordo com Perfeito (2005), essas práticas reforçam a ideia de que falar bem é suficiente para escrever bem: a gramática torna-se o caminho natural para o domínio da linguagem oral e escrita, bem como a leitura, uma forma de demonstrar o pensamento por meio da fala.

Na *concepção de linguagem como instrumento de comunicação* (Geraldi, 1984), a língua é concebida como um sistema codificado de signos que segue regras específicas para possibilitar a transmissão de informações entre um emissor e um receptor (Travaglia, 2001[1997]). A comunicação, portanto, se estabelece a partir da codificação da mensagem pelo falante, que a envia por meio de um canal (seja ele sonoro ou visual), sendo posteriormente decodificada pelo ouvinte, que retoma o conteúdo original da mensagem (Travaglia, 2001[1997]).

Nessa visão, a linguagem é tratada como uma ferramenta utilizada para transmitir conteúdos, geralmente a partir do uso da variedade linguística padrão, como defende Geraldi (1984). Tal abordagem exclui outras variantes da língua e mantém forte vínculo com a tradição gramatical, centrando-se na estrutura linguística como caminho para desenvolver habilidades de fala e de escrita. Essa perspectiva se conecta tanto ao *Estruturalismo* quanto ao *Transformacionalismo* — ambos focados nas formas abstratas da língua —, além de dialogar com a *Teoria da Comunicação*, que entende a língua como código transmissor de mensagens (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020). Tal concepção está relacionada ao *objetivismo abstrato*, conforme discutido pelo Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]), o qual entende a língua como um sistema estático, fechado e independente de seu contexto histórico. Isso revela, como aponta Travaglia (2001[1997]), que essa visão desconsidera o sujeito e seu contexto social, restringindo-se ao funcionamento interno da língua.

No cenário brasileiro, a partir da década de 1960, o acesso à escolarização por parte das camadas populares incentiva a entrada de diferentes padrões culturais e linguísticos na escola (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020). Paralelamente, com a ascensão do regime militar e o incentivo ao desenvolvimento econômico, a concepção

de ensino da língua também se altera. A Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Brasil, 1971), enfatiza a língua como instrumento de comunicação e expressão cultural, o que se reflete na reformulação dos nomes da disciplina, como *Comunicação e Expressão* no EF (Soares, 1998).

Essa política educacional prevê um estudante que adquira o conhecimento externo por meio de repetição e imitação de modelos (Zanini, 1999). A ênfase está em atividades mecânicas, com pouco espaço para o questionamento e para a construção de sentido por parte do aluno. Assim, o estudante é visto apenas como um reproduzidor da ideologia dominante, como observa Koch (2002). Esse modelo gera práticas superficiais e descontextualizadas de ensino, especialmente no que se refere à leitura. Logo,

Entende-se que o conceito estruturalista de leitura, por realçar o seu processamento linear, por defender a intermediação do sistema fonológico da língua para acesso ao significado e por valorizar as habilidades elementares, como o reconhecimento de letras e palavras, seria relacionado [à] “perspectiva de texto” – abordagem teórica que sustenta a origem do significado da leitura centrar-se exclusivamente no texto [...] a sua característica mais relevante de leitura é a obtenção do conteúdo que subjaz ao texto. Assim, a leitura é um processo linear que se desenvolve palavra por palavra. O significado é extraído e soma-se à proporção que as palavras são processadas (Angelo; Menegassi, 2022, p. 24).

Nesse contexto, a leitura, portanto, é entendida como simples decodificação do código escrito para o oral (Kato, 1986), com base em um processo linear e ascendente — do texto para o leitor —, como aponta Solé (1998). As atividades de leitura (Angelo; Menegassi, 2022), limitam-se a perguntas diretas, consulta ao dicionário, leitura em voz alta e uso do texto como pretexto para exercícios gramaticais. Com efeito, nessa concepção comunicacional de linguagem, o ensino da língua materna enfatiza a forma e o padrão, por meio de exercícios estruturais que buscam a internalização do sistema linguístico. A leitura é tratada como decodificação e a escrita é vista como resultado de práticas prévias, com foco na estrutura textual (Perfeito, 2007).

A terceira concepção, proposta pelo Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979]; Volóchinov (2013[1930]; 2018[1979]; Medviédev, 2012[1928]), sustenta que a linguagem se concretiza por meio da interação social. Para Volóchinov (2018[1979]), a língua não é um sistema fixo e normatizado de formas, mas sim, um processo contínuo que acontece nas trocas verbais entre sujeitos. Nessa perspectiva,

os indivíduos são entendidos como participantes sociais ativos, pois é no diálogo com o outro que ocorrem a troca de saberes e a construção de experiências compartilhadas.

Nesse contexto, o enunciado produzido por um interlocutor não surge unicamente a partir de sua atividade mental individual, mas é influenciado pelas condições sociais nas quais está inserido (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020). Dessa forma, o meio social orienta e condiciona a maneira como o sujeito organiza sua expressão verbal, caracterizando a linguagem como uma ação intencional, realizada em práticas sociais situadas historicamente e culturalmente (Brasil, 1998). Essa concepção, conforme Travaglia (1996), é fortalecida por diversas áreas do conhecimento linguístico que analisam o uso da língua em contextos concretos, como a Pragmática, a Análise do Discurso, a Sociolinguística, a Linguística Textual, entre outras.

O foco do ensino, nesse modelo, está na formação de sujeitos críticos e reflexivos, que compreendam a língua como instrumento de interação social (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020). O estudo da linguagem é, portanto, direcionado à leitura, à interpretação e à produção de textos, entendidos como manifestações do discurso. Como afirma Koch (2002), o texto passa a ser o espaço em que ocorre a interação e os interlocutores se constituem mutuamente por meio dele.

Nesse sentido, o significado de um texto não está exclusivamente em sua estrutura ou na mente do leitor, mas na interação entre ambos (Angelo; Menegassi, 2022). A compreensão envolve uma resposta ativa ao discurso, ou seja, o interlocutor participa da construção do sentido ao reagir, completar, adaptar ou contestar a mensagem recebida (Bakhtin, 2003[1979]). Assim, a linguagem é utilizada para mais do que expressar ideias: é uma forma de ação, uma maneira de intervir no mundo e sobre o outro (Geraldini, 1984).

De acordo com Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020), o texto deixa de ser uma unidade isolada e passa a ser compreendido como uma construção discursiva, produto da interação entre sujeitos em situações específicas. Ele se torna resultado de um ato comunicativo real, vinculado a contextos concretos e a práticas sociais. Por consequência, essa concepção valoriza a organização textual segundo os gêneros discursivos, que refletem as condições sociais de sua produção (Bakhtin, 2016[1979]).

Após os anos 1980, entretanto, há distorções no entendimento dessas propostas. Muitos profissionais da educação, no âmbito do ensino de línguas, a partir das novas acepções em relação às teorias contemporâneas da linguagem, acreditam que o ensino da gramática deve ser banido. Contudo, para Volóchinov (2018[1929]), a abordagem sociológica da linguagem defende justamente que o ensino da gramática precisa ocorrer de forma contextualizada — primeiro abordando o contexto social, depois as características dos gêneros e, por fim, os aspectos linguísticos relevantes.

Na prática, entretanto, o ensino de gêneros discursivos torna-se superficial, em função de que os professores, mediadores desse conhecimento em sala de aula, continuam a estudar o texto, não como enunciado, mas como pretexto para a identificação de estruturas, sem promover uma análise de sua natureza constitutiva e orgânica (Kraemer, 2014). Na concepção de linguagem como interação, entende-se que os gêneros discursivos são instrumentos que possibilitam aos sujeitos se apropriar da linguagem, pois é por meio deles que os modos de dizer ganham forma (Perfeito, 2005).

Bakhtin (2016[1979]), como já se mencionou nas seções anteriores, ao definir os gêneros discursivos como *tipos relativamente estáveis de enunciados*, moldados socialmente para mediar a comunicação entre os interlocutores, também aponta para a multiplicidade de textos que abrangem desde interações orais cotidianas (gêneros primários) até formas mais complexas de escrita, como textos científicos ou literários (gêneros secundários).

Consolida-se, por meio desse viés dialógico, o estudo do texto-enunciado a partir dos três elementos principais preconizados para a análise sociológica da linguagem, que se interligam e dependem do campo de atuação comunicativa ao qual o gênero pertence: o conteúdo temático, a construção composicional (a organização interna do texto) e o estilo (ou seja, as escolhas linguísticas feitas) (Volóchinov, 2018[1979]).

Assim, ao ensinar um gênero, é essencial considerar não apenas sua estrutura, mas também o campo comunicativo ao qual está ligado, pois isso determina o papel social do interlocutor e os contextos em que ele pode circular (Volóchinov, 2018[1979]). Para o estudo de textos em perspectiva dialógica, a partir das investigações do Círculo (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]), sugere-se, conforme o Quadro Sinótico a seguir, observar:

a dimensão contextual ou constitutiva do gênero (horizonte cronotópico, temático e axiológico) e a dimensão linguístico-semiótica ou orgânica do gênero (tema, construção composicional e estilo):

<b>CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO E TEXTO-ENUNCIADO EM ESTUDO</b>	
<b>DIMENSÃO CONTEXTUAL</b>	
<b>Perguntas que podem ser feitas para orientar um estudo sobre o contexto de produção de um texto-enunciado</b>	
<b>Horizonte espacial e temporal</b>	Onde é produzido?
	Qual é a esfera social de produção?
	Quando é produzido/ publicado? (momento histórico de produção)
	Qual é o veículo de circulação?
	Qual é o suporte de circulação?
<b>Horizonte temático</b>	Qual é o seu tema ou conteúdo temático?
	Com que finalidade foi produzido?
<b>Horizonte Axiológico Interlocução</b>	Quem é que produz esse texto-enunciado?
	Qual é o papel social do autor?
	Para quem é produzido?
	Que imagem o autor faz de seu interlocutor?
	Qual é a atitude valorativa dos participantes?
<b>DIMENSÃO LINGUÍSTICO-SEMIÓTICA</b>	
<b>Conteúdo Temático</b>	Qual é o conteúdo temático presente no texto-enunciado?
	Como a autora se coloca diante do tema abordado?
	Que discursos são possíveis de identificar? Como eles se revelam no texto-enunciado?
	Como os discursos se colocam diante do tema?
<b>Construção Composicional</b>	Qual o plano textual global ou a organização geral do texto-enunciado?
	Esse plano textual corresponde a que gênero discursivo?
	Qual a sequência discursiva predominante? Por que ela predomina?
<b>Estilo do Gênero e do Autor</b>	Há pronomes empregados na primeira ou segunda pessoa do discurso? Qual a relação desses pronomes com o conteúdo temático e a construção composicional do texto-enunciado?
	Há presença de dêiticos? Quais? Em que eles incidem sobre o conteúdo do texto-enunciado?
	Qual o tempo verbal predominante? Qual a relação desse tempo verbal com a construção composicional do gênero e com o conteúdo do texto-enunciado?
	Há, no texto-enunciado, modalizadores? Quais? Por que foram empregados?
	Que elementos da coesão referencial se destacam? Esses elementos são importantes para a organização do conteúdo temático e da construção composicional do texto-enunciado? Por quê?
	Que elementos da coesão sequencial se destacam? Esses elementos são importantes para a organização do conteúdo temático e da construção composicional do texto-enunciado? Por quê?

<b>Estilo do Gênero e do Autor</b>	Como se organizam os períodos e frases do texto-enunciado em estudo? Essa organização tem relação com a construção composicional do gênero? E com o conteúdo temático do texto-enunciado? Por quê?
	Como se classificam as palavras: predominam os adjetivos, substantivos, advérbios ou verbos? Ou que outra classe de palavras? Como pode ser justificada essa seleção lexical quando as relacionamos com o conteúdo temático do texto-enunciado em estudo?
	No texto-enunciado, há o emprego de diferentes linguagens? Quais? Essas diferentes linguagens correspondem ao gênero em análise?
	Que sinais de pontuação predominam? De que maneira os sinais de pontuação contribuem para a construção do sentido do texto-enunciado?

Quadro 5: Estudo da Natureza Constitutiva e Orgânica do Gênero Discursivo.

Fonte: adaptado de Costa-Hübes (2017).

Tal abordagem promove um ensino integrado da leitura, da escrita e da gramática, favorecendo o desenvolvimento das habilidades necessárias a cada gênero (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020). No tocante à leitura, nessa perspectiva dialógica, ela se configura como um processo interativo, de alteridade, entre leitor, texto, autor e contexto (Kraemer, 2024), os quais compartilham a responsabilidade pela construção de sentidos. A leitura ultrapassa a mera decodificação: exige compreensão, inferência e ativação de conhecimentos prévios (Angelo; Menegassi, 2022).

Leffa (1996) defende que a leitura deve promover essa interação, permitindo ao leitor dialogar com o texto, construir significados e desenvolver uma leitura reflexiva crítica. Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020) complementam que a leitura é um processo criativo, em que o sujeito e a linguagem se relacionam constantemente, e o texto, por sua vez, é visto como um ponto de partida e não como algo pronto e fechado. Logo, o processo de leitura é compreendido como produção de sentidos, em que leitor-texto-autor compartilham, em um processo de alteridade, o contexto e as produções de sentido decorrentes dos elementos que constituem sociologicamente o gênero, visto como um enunciado real, eivado pelas vozes discursivas.

O leitor, nessa premissa, é considerado capaz de não só decodificar, mas compreender o literal e o implícito, interpretar as inferências, por meio da heterogeneidade constitutiva e mostrada (marcada ou não marcada) no enunciado, produzindo significados e construindo sentidos de forma intra/intertextual e interdiscursiva (Kraemer, 2014). Dessa maneira, percebe-se que o verdadeiro conhecimento se constrói nas relações sociais, na troca entre os sujeitos, na interação

constante entre texto, autor e leitor — sempre com um objetivo comunicativo claro e situado socialmente.

Diante disso, por meio das intersecções entre as teorias linguísticas e a leitura, Angelo e Menegassi (2022) apontam perspectivas variadas para abordá-la, a fim de “[...] identificar no material didático, no planejamento das aulas, nas práticas cotidianas de sala de aula, em pesquisas sobre o tema, o conceito a subsidiar o ensino de leitura na situação social específica em que se encontra” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 13).

É possível, a partir dessa premissa, enumerar diferentes ênfase no processo, como: i. a leitura com foco no autor (Koch; Elias, 2006); ii. a leitura com foco no texto (Koch; Elias, 2006); iii. a leitura com foco na interação autor-texto-leitor (Koch; Elias, 2006); iv. a leitura com foco no leitor (Menegassi, 2010a); a leitura com foco discursivo (Costa-Hübes, 2015). Por meio dessa delimitação acerca do processo de leitura, Angelo e Menegassi (2022) optam por tratar conceitos como abordagem para

[...] organizar, caracterizar, representar e sintetizar os conhecimentos, as ideias e as informações sobre leitura, a contemplar a descrição, as particularidades características, as intersecções, as amplitudes e as limitações nos modos de se conceber o ato, o processo e a atividade de leitura, em relação ao ensino de língua (Angelo; Menegassi, 2022, p. 20).

Assim, apresentam a concepção de leitura, relacionada ao paradigma estruturalista, cognitivista, interacionista de leitura, discursivo e dialógico de leitura (Angelo; Menegassi, 2022). O *conceito estruturalista de leitura* está centrado na decodificação objetiva daquilo que está materializado no texto, considerando o ato de ler como um processo sequencial de conversão de letras em sons e, em seguida, em significados, o que possibilita a compreensão textual.

Essa visão direciona-se à *perspectiva de texto*, em que o significado está centrado no conteúdo textual e a leitura ocorre de forma linear, palavra por palavra. O ensino da leitura, nesse modelo, é comum desde os primeiros anos escolares, apoiando métodos de alfabetização sintéticos como os métodos alfabético, fônico e silábico (Soares, 2016; Mortatti, 2006), que avançam das letras para as palavras e frases.

As práticas escolares baseadas nesse modelo, em que os textos são tratados como estruturas gramaticais descontextualizadas, usados apenas para ensinar gramática, os estudantes são frequentemente orientados a identificar elementos como sujeito e predicado, a consultar dicionários ou a substituir palavras por sinônimos,

sempre com base no vocabulário do texto, mas sem considerar o contexto (Angelo; Menegassi, 2022).

A decodificação, como etapa inicial do processo de leitura, pode se restringir à vocalização (decodificação fonológica), sem necessariamente envolver compreensão, especialmente em leitores iniciantes, mas também pode ser combinada à compreensão textual, com significados inferidos pelo contexto do enunciado, mesmo que o leitor não conheça o termo previamente (Angelo; Menegassi, 2022). A leitura em voz alta, outra prática associada ao modelo estruturalista, é frequentemente utilizada nas escolas como forma de avaliação. O foco recai sobre a fluência, a pronúncia correta e a prosódia, como a entonação e pausas (Kleiman, 1996).

Conforme, Angelo e Menegassi (2022), esse modelo de leitura é frequentemente aplicado em avaliações educacionais, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), o SAEB e a Prova Brasil, que valorizam a habilidade de localizar informações no texto. Contudo, os resultados mostram que muitos alunos brasileiros ainda têm dificuldades em ultrapassar a decodificação e alcançar uma compreensão mais profunda, o que aponta para a necessidade de um trabalho pedagógico mais eficaz e orientado para o desenvolvimento de habilidades interpretativas.

A *abordagem cognitivista*, por sua vez, entende a leitura como um processo de análise. Nesse caso, parte-se do todo para identificar seus componentes, em uma dinâmica de leitura do geral para o particular, em que o leitor utiliza seus conhecimentos prévios para atribuir sentido ao texto (Kato, 1986). Assim, desloca-se o foco da significação do texto para o sujeito, em que a construção de sentido está arraigada nas experiências culturais do leitor (Angelo; Menegassi, 2022). Para a leitura eficiente e eficaz, é considerado necessário estabelecer estratégias que para identificar pistas relevantes, antecipar informações e formular hipóteses — estratégias reconhecidas pela BNCC (Brasil, 2017; 2018a) e anteriormente pelos PCNs (Brasil, 1998; 2000) como fundamentais: seleção, antecipação, inferência e verificação.

Essas estratégias exigem habilidades cognitivas específicas (Menegassi; Angelo, 2022). A seleção envolve a escolha de informações úteis ao objetivo da leitura. A antecipação refere-se à ativação de expectativas a partir do conhecimento prévio e dos elementos textuais. A inferência é o processo de dedução de informações

implícitas. Já a verificação ocorre quando o leitor confirma ou ajusta as hipóteses formuladas durante a leitura.

Nesse sentido, classificam-se esses conhecimentos prévios em linguísticos, textuais e de mundo — todos mobilizados no momento da leitura, que é vista não como extração, mas como atribuição de sentido (Kleiman, 2008a; Leffa, 1999), sendo que a didática da leitura deve incentivar o uso consciente dessas estratégias (Solé, 1998). Isso implica ensinar o aluno a definir objetivos, ativar seus conhecimentos prévios, fazer inferências e avaliar a compreensão ao longo do processo (Angelo; Menegassi, 2022).

Para Angelo e Menegassi (2022), apesar de seus avanços em relação ao modelo estruturalista, o conceito cognitivista também apresenta limitações: por privilegiar o processo individual e negligenciar fatores sociais da leitura (Leffa, 1999); pelo uso excessivo de inferências e previsões que podem desviar a compreensão, especialmente quando o leitor ignora ou interpreta inadequadamente elementos importantes do texto (Kato, 1990; Goodman, 1987); por valorizar em demasia a subjetividade do aluno, ocasionando interpretações imprecisas. Assim, Angelo e Menegassi (2022) ressaltam ser fundamental ao professor, mesmo reconhecendo o protagonismo do aluno, orientar a leitura de forma crítica e equilibrada, discernindo sobre quais elementos de cada abordagem são mais adequados para sua prática pedagógica, a fim de promover um ensino reflexivo e eficaz da leitura.

No tocante ao *conceito de leitura sob uma perspectiva interacionista*, conforme Angelo e Menegassi (2022), há um diálogo com diversas correntes teóricas, como a *Linguística Cognitiva*, o *Estruturalismo*, a *Psicolinguística*, a *Pragmática*, a *Linguística Textual* e o *Dialogismo*. Nesse sentido, essa abordagem amplia o entendimento do processo de leitura, incorporando elementos dessas teorias para construir uma visão mais abrangente e adequada ao contexto educacional. Essa multiplicidade teórica também reflete a diversidade de noções de interação, que, embora semelhantes em certos pontos, diferenciam-se em aspectos específicos.

Dentro da vertente psicolinguística, a leitura não depende apenas do processamento ascendente (do texto para o leitor) ou descendente (do leitor para o texto), mas da integração entre ambos (Kato, 1990; Leffa, 1999). Isso significa que compreender um texto envolve tanto os conhecimentos prévios do leitor quanto às

informações presentes no material escrito. O sentido, portanto, emerge dessa relação entre leitor e texto, não estando isoladamente em nenhum dos dois.

Assim, a compreensão resulta da interação entre as inferências do leitor e os dados visuais e linguísticos oferecidos pelo texto (Angelo; Menegassi, 2022). A inferência é, portanto, um mecanismo essencial no processo de leitura interacionista, definida como construções cognitivas nas quais o leitor cria novas representações semânticas a partir do texto e do contexto (Marcuschi, 2008), de forma intra/intertextual, que se baseiam em elementos do próprio texto, e interdiscursiva, que requerem o acionamento de conhecimentos prévios do leitor (Kraemer, 2024).

Do ponto de vista da Pragmática, o autor deve oferecer pistas no texto para que o leitor reconstrua sua intenção comunicativa. Elementos linguísticos como conectores, modalizadores e adjetivações cumprem esse papel (Kleiman, 2008a). Menegassi (2010b) destaca que a interpretação é o momento em que o leitor mobiliza sua criticidade para refletir sobre o texto, transladando a leitura literal. Trata-se de uma *leitura réplica* (Rojo, 2004a; 2009), que coloca o leitor em diálogo com o autor, atribuindo sentidos ao texto com base em suas vivências e no contexto social.

A Linguística Textual também contribui para essa concepção, ao enfatizar a importância do contexto — entendido como a relação entre o texto, o entorno sociocultural e o conhecimento armazenado na memória dos sujeitos (Angelo; Menegassi, 2022). O autor, ao escrever, considera essas variáveis, e o leitor, ao interpretar, deve estar atento a elas para reconstruir sentidos pertinentes.

Percebe-se que a BNCC (Brasil, 2017, 2018a), ao se inspirar na Linguística Textual e na teoria da multimodalidade, amplia o conceito de leitura para além do texto verbal (Menegassi; Angelo, 2022). Passa a incluir também imagens, vídeos, sons e outros elementos semióticos, integrando práticas de leitura com diversas linguagens. A BNCC (Brasil, 2017, 2018a) propõe que a escola promova atividades que estimulem a reconstrução do contexto de produção e recepção dos textos, favorecendo a compreensão crítica e situada.

Nesse mesmo viés social, o sentido é construído com base nas convenções sociais que regulam as práticas de leitura, o que exige do leitor um conhecimento sobre os contextos de produção e circulação dos textos, ao tratar a leitura como uma habilidade humana fundamental, uma prática social e um ato de coprodução (Leffa, 1999). Com essa perspectiva, entende-se que o texto sempre contém lacunas que

serão preenchidas pelo leitor de acordo com sua experiência, cultura e ideologia, participando de uma prática social permeada por relações de poder (Moita-Lopes, 1996).

Logo, quanto mais crítico o leitor se torna, mais consegue (re)conhecer os discursos com intenção manipuladora e de segregação, podendo posicionar-se de forma reflexiva crítica, contribuindo para tornar o processo de leitura um ato político e libertador (Freire, 1989). Assim, o processo de leitura deve provocar no leitor uma tomada de consciência crítica da realidade, que o leve à ação transformadora.

Logo, atividades que envolvam a leitura com abordagem interacionista revelam como o leitor, ao interagir com o texto, com o autor, com o professor e com o seu contexto social, constrói sentidos próprios e únicos. Essa interação é o cerne da leitura interacionista, ampliada pelo conceito discursivo o qual é direcionado a discutir os aspectos históricos, sociais e ideológicos do uso da linguagem (Angelo; Menegassi, 2022).

Em relação à *abordagem discursiva da leitura*, Angelo e Menegassi (2022) explicitam que esta tem como base teórica a Análise do Discurso de orientação materialista, desenvolvida inicialmente por Michel Pêcheux (1969; 1975), na França, e amplamente difundida no Brasil por Eni Orlandi (1988; 2000; 2001; 2010; 2012). Ao propor esse modelo, Pêcheux rompe com a tradição da Linguística Geral, que estuda a linguagem como sistema fechado, desvinculado da história e dos sujeitos. Em vez disso, ele propõe considerar o discurso como o espaço em que se revelam as relações entre língua e história, sendo o lugar da constituição dos sentidos.

No cenário brasileiro, esse entendimento da leitura foi aprofundado pelas contribuições de Orlandi, cujas pesquisas permitiram o amadurecimento e consolidação dos estudos discursivos no campo das Ciências Humanas, em especial na Linguística (Angelo; Menegassi, 2022). Isso resulta em um alargamento do conceito de leitura e na proposição de novas formas de abordagem para o ensino da leitura.

Para os pesquisadores da área, a palavra *discurso* carrega, desde sua origem etimológica, a noção de movimento – uma palavra em trânsito, prática de linguagem, em que se observa o sujeito em sua dimensão discursiva (Orlandi, 2010). Desse modo, o discurso não é um mero conjunto de frases, mas o resultado de interações

entre sujeitos em contextos sócio-históricos, um *efeito de sentido entre locutores* (Pêcheux, 1969).

Por meio dessa perspectiva, analisar um texto discursivamente significa compreender que ele é construído a partir de determinadas condições de produção. Essas condições não se limitam ao contexto imediato – como quem fala, para quem, quando e onde –, mas abrangem também aspectos ideológicos e históricos mais amplos, como os saberes socialmente partilhados, as instituições envolvidas e os discursos anteriores (o já-dito). Tais fatores determinam os sentidos possíveis e orientam os gestos de interpretação, os *atos no nível do simbólico* (Pêcheux, 1969).

Um texto, portanto, no viés dessa análise, pode ser atravessado por diferentes discursos, produzindo uma rede complexa de significações. Esses sentidos não são novos em si, mas frequentemente reaparecem sob a forma do *já-dito* – noções e valores repetidos, reatualizados e recontextualizados, como uma *memória discursiva* (Orlandi, 2000).

De acordo com Angelo e Menegassi (2022), nessa perspectiva, ler é *mergulhar em uma teia discursiva invisível*, reconstruindo o texto com base nas posições que o leitor ocupa no mundo social. Isso difere das inferências no modelo interacionista: aqui, o foco está na constituição do sentido pelas condições sócio-históricas que envolvem tanto o leitor quanto o texto. Sob essa óptica, a leitura envolve compreender os processos de significação e os conflitos ideológicos inscritos nos textos, considerado uma *unidade complexa de sentidos* (Orlandi, 1988), resultado das condições de produção em que foi gerado. Assim, o foco da análise não é mais o que o texto quer dizer, mas como ele produz significados.

Diante disso, em sala de aula, é fundamental que professores e alunos compreendam que: a linguagem não é neutra nem transparente; os sentidos não estão escondidos no texto esperando ser revelados; o significado não depende exclusivamente do autor ou do leitor; o discurso é espaço de confronto, em que o poder se manifesta e se legitima (Navarro, 2012). Nesse modelo, ler é compreender como textos são produzidos e como se relacionam com a sociedade e a história. Com isso, propostas pedagógicas que adotem essa abordagem devem favorecer a problematização dos sentidos e o reconhecimento de diferentes posicionamentos discursivos. Dessa forma, a leitura deixa de ser um simples ato de recepção e torna-se um processo de produção de sentidos, no qual o sujeito-leitor se insere e atua

criticamente, considerando os aspectos históricos, sociais, ideológicos e linguísticos que atravessam o texto.

Angelo e Menegassi (2022), por fim, comentam sobre a leitura no viés da *concepção dialógica de linguagem*, desenvolvida pelo Círculo (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979]; Volóchinov (2013[1930]; 2018[1979]; Medviédev, 2012[1928]), a qual não é vista como simples decodificação de signos, mas como uma prática de construção de sentidos que acontece por meio de um diálogo ativo entre sujeitos historicamente situados.

Essa abordagem, de natureza axiológica (Menegassi *et al.*, 2020), parte da ideia de que o leitor, ao se deparar com o texto — concebido como condensação de vozes sociais —, sempre assume uma posição valorativa: pode concordar, discordar, questionar ou ampliar o discurso proposto, estabelecendo assim uma interação dialética e dialógica com o autor e consigo mesmo. Em outras palavras, a leitura é entendida como uma resposta a um ato de linguagem socialmente determinado (Menegassi *et al.*, 2020).

Para os teóricos que aderem a essa perspectiva, a linguagem se constitui essencialmente em um processo dialógico: um enunciado só pode ser compreendido a partir de suas condições concretas de produção e das relações dialógicas e valorativas que o atravessam. Dessa forma, os sentidos de um texto não residem apenas nas palavras em si, mas na interação com outros enunciados e nas valorações sociais que os perpassam.

Essas tensões revelam como as identidades dos sujeitos são formadas e transformadas nas interações sociais. Para o dialogismo, o sujeito se constitui justamente nesse embate entre linguagens e consciências sociais diversas. Nesse sentido, o leitor também é concebido como um sujeito social que se posiciona valorativamente ao dialogar com os enunciados, produzindo respostas e novos sentidos a partir de sua própria realidade histórica e cultural. Além disso, a teoria dialógica considera inseparável o vínculo entre o linguístico e o extralinguístico: contexto histórico, social, ideológico, cultural e situacional influenciam diretamente os sentidos da enunciação. Também, a entonação é o elemento que revela essa avaliação social presente na fala, carregando o tom valorativo do locutor (Volóchinov (2019 [1926])).

O contexto de produção e circulação dos textos, os gêneros discursivos, as relações entre textos, e as múltiplas vozes sociais envolvidas no ato de ler. Desse modo, atividades didáticas que trabalhem textos devem partir da análise das condições de produção, identificação das valorações dos personagens e estímulo à resposta ativa do aluno, que também irá formular suas próprias avaliações sobre o texto.

Essa prática pedagógica objetiva não apenas à interpretação literal, mas à construção de sentidos implicados na realidade vivida do leitor, ao favorecer o reconhecimento de que todo enunciado está perpassado por valores e que a leitura implica necessariamente uma tomada de posição, uma contrapalavra. Assim, os sentidos do texto são continuamente renovados nas situações concretas de leitura, pois, como afirma Bakhtin (2003 [1979]), os sentidos jamais são estáveis, sendo constantemente recriados nas interações discursivas.

Como síntese dos conceitos de leitura no ensino, Angelo e Menegassi (2022) apresentam o seguinte Quadro Sinótico:

<b>SÍNTESE DOS CONCEITOS DE LEITURA NO ENSINO</b>				
<b>Conceito</b>	<b>Teoria linguística sustentadora</b>	<b>Características da leitura</b>	<b>Características do texto</b>	<b>Papel do leitor</b>
<b>Estruturalista</b>	Estruturalismo	Ler é decodificar. Ler é localizar informações no texto.	Material concreto que permite a quem escreve partilhar com quem lê seus conhecimentos, informações, ideias, intenções, crenças e ideologias, aspectos a serem decodificados e captados pelo leitor.	Decodificar, localizar, identificar, reconhecer informações do texto, para organizá-las.
<b>Cognitivista</b>	Linguística Cognitiva	Ler é atribuir significados ao texto.	Componente da leitura que fornece elementos para o leitor atribuir significados ao texto.	Atribuir significados ao texto.
<b>Interacionista</b>	Linguística Cognitiva, Estruturalismo, Psicolinguística,	A leitura é um processo de interação entre texto e leitor. A leitura é uma	Elemento que permite a constituição da interação leitor-texto-autor.	Construir e produzir sentidos a partir da interação com o texto e seu autor.

<b>Discursivo</b>	Análise do Discurso de orientação francesa	Processo discursivo em que se inserem autor e leitor, sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos.	Lugar de jogo de sentidos, de funcionamento da discursividade.	Produzir sentidos, a considerar a materialidade do texto, os sujeitos e a história, a partir de condições de produção, formações discursivas, memórias discursivas.
<b>Dialógico</b>	Dialogismo	Atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados.	Materialização de vozes e relações sociais estabelecidas.	Produzir sentidos valorativos ao enunciado.

Quadro 6: Síntese dos Conceitos de Leitura no Ensino.

Fonte: Angelo e Menegassi (2022).

Diante dessas considerações, entende-se que compreender como os documentos normativos oficiais, que orientam a Educação brasileira, à semelhança da BNCC para o EM (Brasil, 2018a), preconizam a linguagem, em se tratando de estudo de LP, é fundamental para avaliar a coerência do documento com os pressupostos teóricos que fundamentam a concepção linguística que subsidia esta investigação, a qual se pauta na LA e em estudos decorrentes da perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2003 [1979]; 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1979]; Medviédev, 2012[1928]). Observa-se, no documento, uma oscilação entre perspectivas mais tradicionais e aproximações com abordagens socioculturais e dialógicas da leitura.

Na contextualização da área de Linguagens e suas Tecnologias, há um primeiro indicativo de abertura à concepção de leitura como prática social e multimodal, quando o documento menciona a necessidade de considerar “[...] a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos [...]” (Brasil, 2018, p. 478). Em nota explicativa, esclarece-se que os multiletramentos envolvem “[...] práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses [...]” (Brasil, 2018, p. 478), enquanto os novos letramentos relacionam-se a práticas específicas da mídia digital.

Essa formulação demonstra uma abertura para uma abordagem de leitura para além da decodificação e da compreensão literal, valorizando os contextos socioculturais e os múltiplos modos semióticos implicados no processo. A leitura, assim, deve ser entendida como prática social situada, conforme Rojo,

ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela (Rojo, 2004b, p. 2).

A inclusão do conceito de multiletramentos na BNCC (Brasil, 2018a) aproxima o documento dessa perspectiva, ao admitir que diferentes formas de linguagem demandam diferentes competências e modos de leitura. Ainda assim, a apresentação do conceito se limita a uma nota de rodapé, o que pode indicar uma inserção marginal e não estruturante da concepção crítica e social da leitura no currículo.

No que tange ao ensino da literatura, a BNCC afirma que “[...] a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no EF, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio” (Brasil, 2018a, p. 491). O texto também ressalta a importância do contato direto com a obra literária. Uma orientação que valoriza a experiência estética e o convívio com o texto literário, o que, em certa medida, dialoga com a noção de linguagem como interação, em que o texto literário é espaço de heteroglossia, em que múltiplas vozes sociais e ideológicas se entrecruzam (Bakhtin, 2003[1979]).

Contudo, a BNCC (Brasil, 2018a) não explicita como essa leitura será conduzida nem se propõe a discutir os efeitos ideológicos dos discursos presentes na literatura, dessa forma, apesar de falar da centralidade de leitura literária, esse papel central se perde na medida em que o documento precariza as suas orientações. Embora o documento sinalize a centralidade da leitura literária no ensino de LP e tente corrigir práticas reducionistas historicamente presentes na escola, a concepção de leitura literária carece de uma abordagem crítica e dialógica mais robusta.

Ao não explicitar os fundamentos teóricos e metodológicos dessa leitura, nem suas implicações ideológicas e formativas, o documento mantém-se em um terreno ambíguo, apresentando lacunas, tanto para práticas mais dialógicas quanto para abordagens tradicionais e conteudistas. Sendo assim, a análise dos trechos selecionados revela uma concepção de leitura que oscila entre o tecnicismo e a abordagem crítica.

Enquanto há avanços importantes, como a incorporação dos conceitos de multiletramentos e a valorização da leitura crítica, ainda se observam formulações que tratam a leitura de forma instrumental e descontextualizada. Isso indica que, embora o documento se aproxime em alguns pontos dos pressupostos da LA e dos estudos

dialógicos da linguagem, ainda não incorpora plenamente essas perspectivas como fundamento epistemológico e pedagógico de sua proposta:

No que diz respeito ao componente curricular de Língua Portuguesa observa-se que a BNCC (2018) está correlacionada a outros documentos norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs/1997), que mantêm um viés sociointeracionista de linguagem. Esta relação dialógica com o ensino da Língua Portuguesa foi impulsionada por áreas, como a análise (Crítica) do Discurso e outras correntes teóricas, que surgiram na década de 1980 e que trouxeram à tona a noção de gênero textual e gênero discursivo, baseando-se no pensamento bakhtiniano (Ribeiro, 2021, p. 166).

Assim, a BNCC (Brasil, 2018a) apresenta uma linha de continuidade com as diretrizes curriculares anteriores, preservando a centralidade da linguagem como prática social e do ensino pautado em gêneros discursivos. Isso indica uma apropriação das contribuições e dos desdobramentos que elas provocaram nas abordagens da LA, consolidando um currículo que, ao menos em seu plano prescritivo, orienta-se por uma perspectiva dialógica e situada da linguagem e da leitura.

Contudo, apresenta, também, tensionamentos internos, como a convivência entre práticas críticas e outras mais técnicas e normativas. Segundo Rossi e Souza (2019) o documento ainda apresenta lacunas teóricas e tratamentos conceituais equivocados em relação aos estudos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]):

No que se refere à concepção de linguagem que dá sustentação à BNCC (foco deste capítulo), é possível verificar que há uma ênfase à compreensão interacionista de língua(gem). No entanto, vinte anos após a publicação do primeiro documento, ainda podemos encontrar equívocos e lacunas no tratamento dado à língua(gem), ao considerar que a base assume os estudos informações e, portanto, a concepção dialógica e interacionista de linguagem (Rossi e Souza, 2019, p.75).

Dessa forma, existem desafios teóricos e conceituais a serem enfrentados, a adesão aos estudos parece ser superficial e a implementação desses conceitos no documento é inconsistente. A formação de uma consciência crítica nos estudantes é essencial para que eles possam atuar como agentes de mudança social, mas isso só será possível se os fundamentos teóricos forem corretamente aplicados e compreendidos.

Torna-se importante, também, comentar o que o PNLD (Brasil, 2019), que norteia a seleção do livro de LDP, *corpus* da pesquisa, trata em relação à formação leitora no ensino de LP. O Edital que rege o PNLD em questão (Brasil, 2019) estabelece diretrizes específicas para o processo de leitura nos LD, com base nos PCNs (Brasil, 1998; 2000) e na BNCC (Brasil, 2017; 2018a). Essas diretrizes visam a promover o desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes, considerando a diversidade de gêneros discursivos e os múltiplos contextos socioculturais.

O texto preconiza a leitura como prática social, enfatizando que as atividades devem ser contextualizadas e atinentes ao uso da língua. Isso implica que os textos selecionados devem refletir a variedade de gêneros discursivos presentes na sociedade. Também exige que os LD contemplem uma ampla gama de gêneros discursivos, incluindo os literários, jornalísticos, científicos e multimodais, dentre outros. Conforme a normativa, essa diversidade permite que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura adequadas a diferentes finalidades comunicativas.

Para o desenvolvimento de *competências leitoras* (Brasil, 2019), as atividades propostas no LD devem contribuir para o seu desenvolvimento, como a capacidade de inferir, analisar criticamente e interpretar textos. Além disso, de acordo com o documento, é essencial que os livros incentivem a autonomia do leitor, promovendo a reflexão sobre os textos lidos e sua implementação em contextos diversos.

Outro aspecto ressaltado é o da *integração entre texto verbal e não-verbal* (Brasil, 2019), em que o Edital destaca a importância de considerar a relação entre elementos multissemióticos na construção do sentido do texto. Isso inclui a análise de aspectos como imagens, gráficos e outros recursos multimodais que complementam e ampliam a compreensão do conteúdo textual.

A atenção às diversidades socioculturais é solicitada nas obras, para respeitar e valorizar o contexto sócio-histórico-cultural dos estudantes, promovendo a inclusão e evitando estereótipos. Isso implica na seleção de textos que representem diferentes realidades e experiências de vida, contribuindo para a formação de leitores críticos e conscientes.

Assim, o PNLD (Brasil, 2019), por meio de seu Edital, estabelece um conjunto de diretrizes que orientam a elaboração de LDs direcionados ao desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes. Essas diretrizes enfatizam a importância de uma abordagem contextualizada e diversificada da leitura, que considere os diferentes

gêneros discursivos e as especificidades socioculturais dos alunos. Ao seguir essas orientações, busca-se promover uma educação que forme leitores críticos, autônomos e capazes de compreender e interagir com o mundo por meio da leitura.

Em suma, a análise dos paradigmas linguísticos revela a complexidade envolvida no ensino da leitura e do LDP, evidenciando que as concepções sobre a linguagem não são neutras, mas profundamente influenciadas por contextos sociais e ideológicos. Enquanto as abordagens tradicionais, centradas no *subjetivismo idealista* e no *objetivismo abstrato*, tendem a reduzir a linguagem a um sistema fixo, desconsiderando a dimensão social e histórica do uso linguístico, a perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2003 [1979]; 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1979]; Medviédev, 2012[1928]) propõe uma visão mais ampla e dinâmica, que reconhece a linguagem como interação social e construção contínua de sentidos.

No campo educacional, isso implica repensar práticas pedagógicas, valorizando o papel ativo do sujeito na leitura e na produção textual, reconhecendo a importância dos gêneros discursivos como instrumentos que possibilitam essa mediação. Assim, torna-se fundamental que os educadores compreendam essas diferentes concepções para promover um ensino crítico e contextualizado da língua, que ultrapasse a mera reprodução normativa e fomente a formação de leitores reflexivos, capazes de interagir e intervir nas práticas sociais por meio da linguagem.

Logo, o desafio contemporâneo no ensino de língua reside em articular teoria e prática pedagógica a partir de uma compreensão dialógica da linguagem, que respeite a diversidade cultural e linguística dos sujeitos, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática e significativa. A compreensão do processo de leitura, quando analisada à luz das diversas abordagens — estruturalista, cognitivista, interacionista, discursiva e dialógica —, revela a complexidade e a riqueza desse ato social e cognitivo.

A leitura transcende a mera decodificação de signos, pois é um processo interativo, situado historicamente e socialmente, no qual leitor, texto, autor e contexto dialogam para a construção de sentidos. As diferentes perspectivas apontam para a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam essa multiplicidade, incentivando não apenas a fluência e a compreensão literal, mas também a interpretação crítica, a reflexão e a tomada de posição do sujeito-leitor diante dos textos.

Nesse sentido, o ensino da leitura deve ser orientado para o desenvolvimento de capacidades de compreensão e de interpretação que valorizem os intertextos e os interdiscursos, a consciência discursiva e a dimensão social da linguagem, promovendo a formação de leitores críticos e atuantes. Assim, a leitura torna-se uma prática libertadora e política, capaz de ampliar a consciência do indivíduo sobre as relações de poder e as ideologias presentes nos discursos, estimulando a transformação da realidade por meio da interação reflexiva com o mundo.

A análise dos documentos normativos oficiais que orientam o ensino da LP no Brasil, especialmente a BNCC (2017; 2018a) e o Edital do PNLD (2019), revela avanços importantes na incorporação de concepções socioculturais e dialógicas da linguagem e da leitura. A presença dos multiletramentos e do reconhecimento da leitura como prática social situada indicam uma aproximação com os pressupostos da LA e dos estudos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]), valorizando a complexidade dos processos leitores no contexto contemporâneo.

Entretanto, persiste uma oscilação entre abordagens mais técnicas e normativas e perspectivas críticas e dialógicas, o que aponta para desafios teóricos e práticos na implementação desses conceitos nos documentos. A falta de explicitação clara dos fundamentos epistemológicos que sustentam as propostas, sobretudo no que tange à leitura literária e à dimensão ideológica dos textos, limita a efetividade de uma educação leitora que forme sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados.

Dessa forma, embora os documentos normativos atuais ofereçam bases promissoras para o ensino de LP, ainda é necessário um aprofundamento teórico e uma maior consistência na sua implementação pedagógica, para que os princípios dialógicos e a formação crítica do leitor sejam plenamente concretizados na prática escolar.

### 3 ESTAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA: LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO MÉDIO.

Neste estudo, traça-se um panorama sobre o LD com foco no ensino de português, perpassando, na primeira seção, intitulada o *Estudo de Língua Portuguesa no Ensino Médio*, tópicos preponderantes: o primeiro que trata d' *Os Documentos Norteadores Oficiais da Educação Básica*; o segundo que discute *A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio* e o terceiro que trata d' *O Desafio do Ensino de Língua Portuguesa ao Novo Milênio*.

Na segunda seção, intitulada *Ensino de Leitura e o Livro Didático no Ensino Médio*, expõe-se, novamente, três aspectos relacionados ao LD: o primeiro direcionado *À Linguagem como Interação e os Gêneros Discursivos*; o segundo à retrospectiva d' *O Livro Didático na História da Educação* e o terceiro estabelece um panorama entre *As Concepções de Leitura e o Livro Didático*.

Assim, conforme proposto na introdução desta Dissertação, no que concerne à última seção, intitulada *Reflexão sobre o Livro Didático no Ensino Médio*, pretende-se, em uma primeira subseção, discutir acerca da Prática de Análise Linguístico-Semiótica – PAL-S, focalizando no processo de leitura, aspecto que subsidia a reflexão sobre o nosso objeto investigativo, o LDP; em seguida, apresentar o LDP *Estações Língua Portuguesa e a Rota de Análise*; e, por fim, a discussão acerca d' *A PAL-S no Processo de Leitura do Livro Didático*, com o objetivo de responder à pergunta de pesquisa proposta nesta investigação, a qual questiona **em que medida o processo de leitura presente no LDP *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*, aproxima-se ou distancia-se da perspectiva de linguagem como interação discursiva, em específico no que se refere à PAL-S.**

#### 3.1 ESTAÇÃO 1: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-SEMIÓTICA - PAL-S

O campo da LA no Brasil tem demonstrado um crescimento expressivo nas investigações voltadas à PAL-S, notadamente no âmbito das aulas de LP na EB. Esses estudos têm se desenvolvido a partir de diferentes referenciais teórico-metodológicos, dentre os quais se destacam os Estudos Dialógicos da Linguagem (Acosta Pereira, 2022; Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021; 2024a; 2024b; Kraemer, 2024; Polato, 2017; Raupp, 2023; Raupp; Acosta Pereira, 2022), a Linguística Sistêmico-Funcional (Barreto; Pinton, 2023) e as abordagens contemporâneas da

Linguística Textual (Mendonça, 2021). Ainda que ancoradas em pressupostos epistemológicos distintos, essas vertentes convergem em um aspecto fundamental: a PAL-S não se confunde com o ensino gramatical tradicional praticado nas escolas.

Considerando esse panorama, esta subseção tem por objetivo retomar criticamente o debate em torno da PAL-S, com vistas a refletir acerca de suas bases teóricas, metodológicas e implicações didático-pedagógicas no contexto da formação linguística escolar. Justifica-se essa retomada, não apenas por ser um dos fundamentos do objeto de análise deste estudo, mas pela relevância do tema no cenário acadêmico atual.

É importante ressaltar que, conforme já mencionado, os debates em torno da proposta de PAL-S no contexto brasileiro têm início em 1984, a partir das contribuições de Geraldi (1984), na obra *O texto na Sala de Aula*, coletânea direcionada à formação continuada de docentes de LP, atuantes na região oeste do estado do Paraná. O pesquisador é pioneiro na área de estudos linguísticos ao preconizar a perspectiva enunciativa e discursiva de ensino de línguas no Brasil: “Seu ponto de partida é pensar novas concepções de sujeito, de língua, de aula, de interação professor-alunos e, por adição, novas compreensões para o trabalho com todas as práticas de linguagem” (Polato; Beloti; Ohuschi, 2024, p.07).

Geraldi (1984) vivifica a proposta de Prática de Análise Linguística (PAL), como ação reflexiva e cognitiva, para contrapor o ensino tradicional e tecnicista comumente empregado ao ensino gramatical, em que a língua é vista ou como expressão do pensamento (*subjetivismo abstrato*, nas palavras de Volóchinov [2018{1979}]) ou como instrumento de comunicação (*objetivismo idealista* [Volóchinov, [2018{1929}]]), sendo trabalhada de forma descontextualizada de sua situação de produção social, histórica e cultural (Franchi, 1987, Geraldi, 2002[1991]). Contudo, “Geraldi não despreza o ensino dessa gramática, mas propõe sua re colocação no interior da prática de análise linguística” (Polato; Beloti; Ohuschi, 2024, p. 07).

Apesar de sua consolidação como objeto de reflexão e intervenção pedagógica ao longo de quase quatro décadas, o campo da PAL-S ainda se mostra permeado por ambiguidades conceituais e operacionais (Rodrigues, 2021), seja no que tange à produção de investigações voltadas ao ensino da língua em contextos escolares (Raupp, 2023), seja na formulação e interpretação de diretrizes constantes em documentos de natureza político-educacional (Santos-Clerisi, 2020). Considerando a diversidade de referenciais teóricos geralmente mobilizados para esse estudo,

percebe-se o uso diferenciado de termos, por distintos autores, utilizando, por vezes, *Análise Linguística (AL)*, *Prática de Análise Linguística (PAL)*, *Prática de Análise Linguística/Semiótica (PAL/S)* e, conforme nossa opção para este estudo, *Prática de Análise Linguística-Semiótica (PAL-S)*. Conforme Acosta Pereira e Costa-Hübes:

[...] podemos entender que o termo “análise linguística” é empregado, com grande recorrência, em certas obras fundantes das décadas de 1980 e 1990. O termo “prática de análise linguística” se sustenta em obras da década de 1990 e na contemporaneidade. E o termo “prática de análise linguística/semiótica”, por sua vez, é uma cunhagem específica da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), reverberando em diversas pesquisas contemporâneas. Em suma, nossa orientação é sempre fidelizar o uso do termo à cunhagem utilizada na referência mobilizada (Acosta-Pereira; Costa-Hübes, 2024, p. 2013-214).

À semelhança dos autores contemporâneos, como já mencionado e justificado, nas considerações iniciais deste trabalho, opta-se por utilizar o termo PAL-S, marcando a *prática* como um antecedente à *análise linguístico-semiótica*, no intuito de evidenciar, ideologicamente, esse movimento analítico como uma ação de linguagem. Diferentemente da BNCC (Brasil, 2017; 2018a), adota-se o uso do hífen (-) ao invés da barra oblíqua (/), por se acreditar que não se trata de uma disjunção entre termos (linguística ou semiótica), mas uma complementaridade (linguística e outras semioses). Assim, reitera-se, pois, que os traços linguísticos são semióticos e quando se utiliza o termo linguístico-semiótico, enfatizam-se as várias semioses que podem se materializar em um texto-enunciado de gênero discursivo (Kraemer, 2024).

Uma questão nevrálgica apontada por Acosta Pereira e Costa-Hübes (2024) é relativa à frequente equiparação entre a PAL-S (os autores aderem ao termo cunhado pela BNCC [Brasil, 2017; 2018]) e os diversos enfoques escolares tradicionalmente centrados na noção de *gramática*. Conforme os pesquisadores, é imprescindível destacar que a PAL-S não se constitui como sinônimo da gramática escolar, embora a incorpore como um de seus componentes. Trata-se, portanto, de uma relação de inclusão não recíproca: a PAL-S integra a gramática, mas não se reduz a ela.

Rodrigues (2021) ressalta as recorrentes reapropriações do termo PAL-S em práticas essencialmente gramaticais, esvaziando seu potencial analítico-discursivo. A PAL-S, conforme delineada nos estudos contemporâneos, alicerça-se em uma perspectiva que concebe a língua como atividade situada socialmente, de modo que sua análise deve ser ancorada nas condições concretas de interação. Desse modo, qualquer

proposta de AL que abstraia a dimensão interacional da linguagem não pode ser enquadrada sob a rubrica da PAL-S (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2024).

Nessa direção, de acordo com os autores, expressões como *gramática aplicada*, *gramática no texto*, *gramática na escola* ou *estudo científico da gramática*, embora comuns em documentos oficiais e investigações acadêmicas, precisam ser empregadas com parcimônia, na medida em que, muitas vezes, desconsideram a relação intrínseca entre língua e determinações extralinguísticas (a saber, os aspectos sociocomunicativos da interação discursiva) (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2024). Trata-se de uma questão metodológica e epistemológica de relevância ímpar, sobretudo quando se observa a persistência dessas reinterpretações indevidas em pesquisas de pós-graduação (Raupp, 2023), em políticas educacionais (Santos-Clerisi, 2020) e em abordagens pedagógicas ainda atreladas a um viés normativo-formal (Rodrigues, 2021).

A PAL-S, com efeito, deve ser compreendida como uma prática de linguagem, direcionada ao exame dos usos concretos da língua nas mais diversas situações de interlocução. As abordagens que priorizam exclusivamente o plano formal ou estrutural da língua devem ser compreendidas como análises gramaticais. Outro ponto de inflexão teórica discutido por Acosta Pereira e Costa-Hübes (2024), relaciona-se à natureza epistemológica da PAL-S que se constitui como uma prática de linguagem e, como tal, demanda sustentação teórica e metodológica. Assim como ocorre com a leitura, a produção textual e a oralidade, a PAL-S é entendida como uma unidade basilar do trabalho pedagógico com a língua nas aulas de português (Geraldí, 1984; 2002[1991]).

Nesse sentido, embora a PAL-S não constitua uma teoria ou um método, ela necessita ser balizada por uma abordagem teórico-metodológica que fundamente sua implementação em sala de aula. No Brasil, conforme aponta Raupp (2023), as pesquisas que se debruçam sobre a temática têm, majoritariamente, ancorado-se em quatro grandes campos: os Estudos Dialógicos da Linguagem, a Linguística Sistêmico-Funcional, a Linguística Textual e a Pedagogia dos Multiletramentos. Isso não exclui outras possibilidades de fundamentação, mas corrobora a tese de Acosta Pereira (2022) de que a PAL-S deve ser sempre sustentada por um referencial teórico que reconheça e legitime os usos sociais da linguagem.

No que tange à integração da PAL-S às demais práticas de linguagem, é preciso enfatizar que essa articulação é estrutural e fundante. Desde sua formulação, na década de 1980 (Geraldí, 1984), a PAL-S é concebida para operar no interior das práticas de leitura, produção textual, escrita e oral. Como propõe Rodrigues (2021), é necessário redimensionar a PAL-S a partir dessa imbricação, ampliando seu escopo sem, contudo,

esvaziar sua centralidade na análise dos usos linguísticos em contexto. Ainda que determinadas atividades didáticas possam concentrar-se em aspectos formais da língua, tal foco não deve prescindir da consideração sobre como tais formas se mobilizam nas práticas sociais de linguagem (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2024).

Importa compreender, portanto, que a PAL-S, dissociada das situações de interação, transforma-se em mera análise gramatical. Quando, entretanto, a análise formal é conduzida com vistas a compreender como os recursos linguísticos se tornam adequados às condições e às exigências da interação comunicativa, então, essa prática ganha caráter epilinguístico e se insere no escopo da PAL-S. Embora essa distinção possa parecer simplista, ela se complexifica à medida que se reconhece a multiplicidade de fatores que compõem a interação social — sujeitos, enunciados, interlocutores, discursos, ideologias, entre outros (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2024).

A PAL-S, nessa perspectiva, deve ser mobilizada em articulação com as demais práticas de linguagem, pois toda ação de leitura, de escrita ou de oralidade implica, ainda que de modo implícito, um trabalho epilinguístico de ativação e manejo dos recursos linguísticos disponíveis para a realização de determinados projetos de dizer. Assim, a PAL-S é simultaneamente uma prática autônoma e transversal, que opera no interior das demais. Finalmente, ao reconhecer que a PAL-S se constitui no cerne das práticas de linguagem, impõe-se a necessidade de sua presença ativa e explícita nas discussões sobre o ensino e a aprendizagem de LP.

O silêncio sobre a PAL-S, como aponta Polato (2017), equivale ao apagamento de um campo fundamental de reflexão, o que pode permitir que outras abordagens — por vezes alicerçadas em pressupostos teóricos frágeis ou descontextualizados da realidade escolar — ocupem esse espaço. Essa omissão é evidente no cenário nacional da década de 1990, período em que a PAL-S é praticamente ausente das discussões educacionais, sendo resgatada apenas com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

Em contextos de disputa ideológica como o escolar, a ausência de debate crítico e fundamentado em torno da PAL-S abre espaço para que perspectivas formalistas e descoladas da prática docente ganhem legitimidade nos ambientes acadêmicos e institucionais (congressos, periódicos, seminários), mesmo quando formuladas por sujeitos que não detêm vivência escolar (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2024). Por isso, defende-se que a PAL-S seja tematizada como objeto de pesquisa, reflexão pedagógica e elaboração de propostas didáticas, em consonância com o já consolidado campo das práticas de leitura, de produção textual e de oralidade na LA brasileira.

Dessa forma, percebe-se que as reflexões acerca do ensino e da aprendizagem da língua materna são muitas e multifacetadas. Nesse contexto, os estudos nas áreas de linguagem e ensino de línguas têm se empenhado em promover transformações nas práticas pedagógicas, visando a uma compreensão mais funcional e crítica da linguagem, pautada na consciência dos fenômenos enunciativos e na análise dialógica dos textos. As investigações evidenciam que a articulação entre o trabalho linguístico, englobando aspectos epilinguísticos e metalinguísticos — dimensões essenciais de uma prática discursiva —, revela-se extremamente produtiva para o aprimoramento das capacidades de leitura e de escrita.

Embora as atividades epilinguísticas sejam reconhecidas, inclusive pelos documentos parametrizadores oficiais mais hodiernos (Brasil, 2017; 2018), como fundamentais para o ensino da gramática, é recorrente a predominância na escola de concepções de linguagem restritas a sua função como mera *expressão do pensamento* - *Subjetivismo Abstrato* (Volóchinov, 2018[1929]) -, ou *instrumento de comunicação* - *Objetivismo Idealista* (Volóchinov, 2018[1929]) -, frequentemente desvinculadas da realidade comunicativa dos estudantes.

Sob essa perspectiva, o conhecimento gramatical limita-se à apreensão das normas prescritas por especialistas, fundamentadas no uso consagrado pelos escritores considerados modelos de referência, com o objetivo de garantir a correção e a adequação do discurso oral e escrito, seja em sua dimensão teórica, seja em sua aplicação prática. Nessa linha, Travaglia (2001, p. 24) ressalta que “[...] afirma-se que a língua é só a variedade dita padrão ou culta e que todas as outras formas de uso são desvios, erros, deformações, degenerações [...]”.

Ainda é predominante, entre muitos professores da EB, uma concepção de ensino de língua que a trata como um sistema estável e finalizado, cuja principal função é a de servir como instrumento neutro de comunicação (Brito, 1997; Geraldi, 2002[1991]). Tal perspectiva desconsidera o caráter dinâmico da linguagem e o fato de que os sujeitos não apenas são moldados por ela, mas também a transformam continuamente em suas práticas sociais.

Essa visão normativa, frequentemente sustentada por critérios não linguísticos — como valores sociais, culturais ou ideológicos —, promove a marginalização de outras variedades e alimenta preconceitos estruturados sobre ideias equivocadas de correção. Conforme aponta Travaglia (2001[1997]), esses preconceitos se alicerçam em mitos como o purismo linguístico, a vernaculidade, a autoridade de gramáticos e

escritores, o prestígio de determinadas classes sociais e as noções de tradição e lógica historicamente construídas.

Faraco (2006), ao problematizar esse cenário, propõe que a superação dos preconceitos relacionados ao ensino de gramática exige uma análise histórica desse campo, frequentemente percebido como um problema tanto para estudantes quanto para professores de língua materna. O autor destaca que, desde sua origem, na tradição greco-romana, até sua consolidação, nas gramáticas das línguas modernas, o estudo gramatical está sempre atravessado por fatores políticos, filosóficos, sociais, econômicos, religiosos e jurídicos. Em cada período histórico, diferentes modelos gramaticais são adotados de acordo com os interesses das elites que detêm o poder cultural, configurando-se como instrumentos de controle simbólico e normatização discursiva.

No caso da Antiguidade greco-romana, por exemplo, o ensino da língua visa ao domínio de formas específicas de fala e escrita, sendo que a gramática funciona como ferramenta auxiliar nesse processo, contribuindo com a reflexão sobre as estruturas linguísticas, as convenções de correção e os recursos retóricos. Já no Brasil, conforme analisa Faraco (2006), o modelo gramatical que se institucionaliza, a partir do século XVI, tem como base o paradigma pedagógico medieval herdado da tradição latina, especialmente das obras de Prisciano<sup>7</sup>, cuja síntese da gramática greco-romana se torna referência normativa até os dias atuais.

Embora esse modelo represente um repertório importante do ponto de vista cognitivo, sua permanência nas práticas escolares como único referencial tem produzido efeitos problemáticos. Designada atualmente como *gramática tradicional*, essa abordagem mantém-se quase inalterada desde sua origem, revelando-se artificial e normativista, por estar dissociada da língua efetivamente em uso.

Segundo Faraco (2006), sua manutenção se sustenta por um projeto de formação nacional excludente, baseado em ideais elitistas e conservadores, que procuram moldar uma identidade linguística branca e europeizada, em detrimento da realidade plurilinguística e multiétnica da população brasileira. Nesse processo de *lusitanização*, a referência à norma padrão torna-se artificializada, acentuando o

---

<sup>7</sup> *Institutiones Grammaticae* é a obra sistemática, em dezoito livros, escrita por volta do século VI d.C., que compõe o tratado gramatical mais completo sobre a gramática latina da Antiguidade Tardia (Fortes, 2012; Fortes; Burghini, 2021). Os primeiros dezesseis livros abordam fonologia, morfologia e formação de palavras, enquanto os dois últimos, *De Constructione*, tratam de sintaxe. Preserva citações valiosas de autores latinos clássicos como Virgílio, Cícero, Plauto, entre outros.

abismo entre a norma efetivamente praticada e a norma idealizada. Contudo, nessas críticas, em uma leitura mais superficial, pode-se incorrer no equívoco de compreender o conceito entre *gramática* e *gramática normativa* como equitativo. Entretanto, o conceito de *gramática* não pode ser generalizado e tomado simplesmente como um *igapó estagnado* (Bagno, 2001[1999]):

O equívoco pode levar os desavisados à generalização falsa de que se deve abolir gramática em sala de aula. Se fizermos isso, correremos o risco de desconstruir um preconceito linguístico para construir outro: a discriminação do ensino de gramática na escola. Com efeito, é preciso que reflitamos a respeito do que se entende por gramática ideal e por gramática real (Kraemer, 2014, p. 35).

Compreende-se, assim, que a concepção de gramática ideal, amplamente difundida pelas abordagens tradicionais, refere-se a uma norma concebida como um modelo fixo e superior de uso da língua, desvinculada das práticas efetivas de comunicação (Kraemer, 2014). Nesse modelo, o ensino da gramática frequentemente atua como um fator inibidor da expressão espontânea dos estudantes, limitando o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e, muitas vezes, gerando sensações de inadequação e fracasso comunicativo.

Por outro lado, a chamada gramática real, segundo Bagno (2001[1999]), é a que reflete o uso efetivo da língua no Brasil. Essa variedade dista significativamente de um ideal normativo pautado no português europeu, nas escolhas estilísticas de escritores consagrados do passado ou em estruturas sintáticas modeladas segundo os paradigmas da gramática latina. Diante dessa dualidade, torna-se imperativo que os projetos pedagógicos considerem as múltiplas formas de se conceber a gramática. Tal diversidade conceitual, ao ser reconhecida e explorada na prática docente, contribui para resultados pedagógicos distintos e alinhados a diferentes finalidades educacionais (Brito, 1997).

Nesse sentido, Travaglia (2001[1997]) distingue duas abordagens principais. A *gramática normativa*, inserida na tradição do ensino formal, é aquela que se ocupa exclusivamente do padrão linguístico, funcionando como um conjunto de regras que delimitam o que é considerado *correto* ou *incorreto* no uso da língua. Nessa perspectiva, tudo o que se afasta do padrão estabelecido é rotulado como erro. Em contrapartida, a *gramática descritiva* visa a descrever e sistematizar as unidades e categorias linguísticas de uma variedade específica da língua em determinado

momento (abordagem sincrônica), considerando as condições de uso, os tipos de construções possíveis e a funcionalidade dos elementos linguísticos. Essa abordagem pode assumir diferentes orientações teóricas — estruturalista, gerativo-transformacional, funcional, entre outras — conforme os pressupostos científicos adotados (Travaglia, 2001[1997]).

Contudo, o domínio de capacidades linguísticas exige muito mais do que o conhecimento das regras formais de construção de frases. De acordo com Travaglia (2001[1997]), a capacidade linguística deve incluir a habilidade de mobilizar diferentes variedades da língua de maneira adequada às situações de interação social, reconhecendo a gramática como um conjunto de regras efetivamente adquiridas pelos falantes para se expressarem de forma oral ou escrita. Nessa direção, Franchi (1991) concebe a gramática como o saber linguístico que o falante desenvolve dentro de limites determinados por sua constituição biológica e por fatores sociais e culturais. Esse conhecimento gramatical, segundo o autor, emerge da própria atividade linguística, por meio da formulação progressiva de hipóteses sobre a linguagem e suas regularidades.

Nessa concepção, não se trata de identificar erros linguísticos em si, mas de compreender eventuais inadequações no uso de determinados recursos languageiros em contextos específicos (Kraemer, 2014). A noção de erro dá lugar à de inadequação comunicativa, isto é, ao não atendimento às normas sociais ou à ineficácia no uso da língua para atingir uma determinada intenção comunicativa. Esse modelo é frequentemente denominado de *gramática internalizada*, por compreender a linguagem como resultado de um contexto sócio-histórico-ideológico que estrutura as competências gramatical, textual e discursiva do falante, garantindo-lhe a interação discursiva de maneira eficiente e eficaz (Travaglia, 2001[1997]).

Assim, torna-se fundamental desenvolver um ensino de gramática que se concentre nas práticas reais de linguagem e nas condições concretas de produção discursiva dos falantes. A questão, portanto, não deve ser *por que ensinar gramática?* ou *para quê?*, mas sim, *como ensiná-la?*, a fim de que o ensino linguístico esteja em sintonia com as necessidades comunicativas dos sujeitos em seus contextos sociais.

Dentre os debates que envolvem o ensino e a aprendizagem da gramática, destaca-se a argumentação de Staub (1987), que refuta a rejeição do ensino gramatical ao associá-la à negação da própria estrutura sistemática da língua portuguesa. Para o autor, o ensino da gramática é essencial, mas não deve ser

compreendido como simples memorização de nomenclaturas, regras ou exceções. Ao contrário, o foco deve estar na capacidade de articular, expressar e interpretar enunciados com clareza e eficácia, a partir de regras já internalizadas pelos falantes.

Nessa mesma direção, Possenti e Ilari (1987) enfatizam a importância de distinguir conceitualmente as três vertentes da gramática — *normativa*, *descritiva* e *internalizada* — como estratégia para desmitificar a ideia de que a gramática representa uma estrutura homogênea e unívoca. Segundo os autores, essa distinção conceitual constitui uma etapa fundamental para a reconfiguração da percepção que professores e sociedade têm sobre o ensino da língua materna, abrindo espaço para uma abordagem mais crítica e plural.

Em complemento, Possenti (2002) propõe que o ensino gramatical, no contexto escolar, deve seguir uma ordem pedagógica que respeite a experiência linguística do estudante: iniciando-se pela gramática internalizada, passando pela descritiva e, quando pertinente, chegando à normativa. O objetivo não é substituir uma variante linguística por outra, mas garantir que o estudante tenha acesso a diferentes variedades da língua, inclusive àquela associada a contextos mais formais e culturalmente valorizados. Assim, a função da escola deve ser a de ampliar o repertório linguístico do aprendente, proporcionando-lhe meios de adequação comunicativa às mais diversas situações sociocomunicativas.

A partir da crítica de Bagno (2001) ao ensino tradicional da gramática, torna-se relevante considerar as contribuições de Perini (1997; 2000[1995]), especialmente no que se refere à finalidade desse ensino. Ainda que Perini (1997) rejeite a ideia de que o ensino de gramática, por si só, melhora a produção escrita e oral dos alunos, em obra posterior (2000[1995]), ele destaca que o estudo gramatical, embora não exclusivo, é um componente relevante para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Perini (2000[1995]) categoriza o ensino em três componentes distintos: o de *aplicação imediata*, o *cultural* e o de *formação de habilidades*. O primeiro se refere aos conhecimentos aplicáveis no cotidiano ou na prática profissional, como a identificação correta de verbos em dicionários ou a compreensão de estruturas sintáticas que evitam ambiguidade textual. Embora a gramática tenha um papel mais restrito nesse componente, ela não é irrelevante. O segundo componente, de natureza cultural, reconhece a gramática como uma expressão da linguística — ciência social cuja análise da linguagem revela aspectos estruturantes das interações humanas.

Assim, o estudo da gramática contribui para a formação intelectual e para o posicionamento crítico do indivíduo frente às práticas sociais.

Por fim, o componente de formação de habilidades relaciona-se ao desenvolvimento da capacidade de observação, análise e raciocínio autônomo. Nesse âmbito, o ensino de gramática fortalece capacidades intelectuais e fundamentais, promovendo a construção de sujeitos capazes de refletir criticamente sobre a linguagem e, por consequência, sobre o mundo que os cerca. Consoante o autor, a formação gramatical é defensável no ensino básico como parte de sua formação geral. Além disso, contribui para o conhecimento da própria nação, pois é importante refletirmos realmente sobre os meandros da língua pátria, tendo consciência de que é uma das formas do povo ser reconhecido como tal e um dos instrumentos pelos quais se mantem a cultura e a identidade nacional. Para isso, é necessário que se tenha educação suficiente, a fim de conhecer e usar o idioma, desenvolvendo as capacidades languageiras, ao acessar o maior número de informações possíveis para o seu uso. Nessa perspectiva,

Quanto ao terceiro componente, [...] a *formação de habilidades intelectuais* é o lugar em que os estudos gramaticais têm mais a oferecer, mas também, na prática, mostram-se mais nocivos. Pelo fato de as capacidades de raciocínio, de observação, de formulação e de testagem de hipóteses – *independência de pensamento* – serem essenciais para a formação de sujeitos críticos, é nesse setor que o estudo de gramática pode contribuir de forma mais relevante. Contudo, é justamente nesse setor que o sistema educacional se tem mostrado particularmente falho, uma vez que os alunos não estão sendo estimulados a desenvolver a reflexão crítica na linguagem, a organizar, a relacionar, a interpretar e a inferir adequadamente (Kraemer, 2014, p. 38).

Assim, o ensino de gramática somente contribuirá para o desenvolvimento das competências anteriormente referidas se for compreendido pelo professor como uma oportunidade investigativa, que configura um espaço privilegiado para a realização de práticas linguísticas significativas. Conforme Faraco,

A crítica à gramatiquice e ao normativismo não significa, como pensam alguns desavisados, o abandono da reflexão gramatical e do ensino da norma padrão. Refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio da fala e da escrita. E conhecer a norma padrão é parte integrante do amadurecimento das nossas competências lingüístico-culturais. O lema aqui deve ser: **reflexão gramatical sem gramatiquice e estudo da norma padrão sem normativismo** (Faraco, 2006, p. 25, grifo do autor).

Nesse sentido, Geraldi (2002[1991]) conceitua as atividades linguísticas como práticas realizadas pelo falante com o intuito de promover a interação comunicativa, permitindo a elaboração do texto, oral ou escrito, de forma adequada à situação, aos objetivos comunicacionais e ao desenvolvimento do tema. Travaglia (2001) ressalta que, nesse processo, o falante reflete automaticamente sobre a língua, selecionando e organizando recursos linguísticos com base na *gramática internalizada*, caracterizando o que o autor denomina de *gramática de uso* ou *gramática implícita*. Ainda, acerca dessas atividades, Geraldi (2002[1991]) as divide em *epilinguísticas* e *metalinguísticas*, as quais se diferenciam pela ênfase na reflexão sobre a língua.

Nas *atividades epilinguísticas*, a reflexão está centrada no uso da língua durante a realização da atividade comunicativa, abrangendo tanto aspectos gramaticais quanto elementos relacionados à organização do discurso, sem que haja preocupação com a classificação ou categorização formal dessas características (Geraldi, 2002[1991]). Exemplos incluem situações em que o falante pondera sobre a escolha da variante linguística adequada, a seleção vocabular, as intenções comunicativas e possíveis inferências, utilizando, dessa maneira, conhecimentos epilinguísticos.

Travaglia (2001[1997]) destaca que tais atividades podem ocorrer de forma consciente ou inconsciente, aproximando-se respectivamente da *gramática reflexiva* ou da *gramática de uso*. A gramática reflexiva, pois, consiste na observação e na análise consciente dos mecanismos linguísticos com o propósito de explicitar a estrutura da *gramática internalizada* (de uso).

Considerando o objetivo de aprimorar a qualidade do uso linguístico, torna-se evidente a importância de implementar essas atividades no ambiente escolar, pois elas permitem a criação de situações didáticas que incentivem a reflexão sobre os recursos expressivos da língua, promovendo a conscientização e o aprimoramento do controle linguístico dos estudantes. Essas práticas devem privilegiar enunciados reais e gêneros textuais, partindo do princípio de que a língua se manifesta no uso social e que os indivíduos assimilam e transformam os conteúdos em conhecimento próprio por meio da interação.

Por sua vez, as *atividades metalinguísticas* são caracterizadas por Geraldi (2002[1991]) como aquelas voltadas à análise descritiva da língua, por meio da categorização e da sistematização dos seus elementos, sem estarem necessariamente vinculadas ao contexto discursivo. Trata-se do uso ou da construção

de uma metalinguagem que possibilita o discurso sobre a própria língua. Nessa perspectiva, há uma análise consciente dos componentes linguísticos, o que permite explicitar sua constituição e funcionamento nas diferentes interações comunicativas. Travaglia (2001[1997]) complementa, afirmando que especialistas e estudiosos da língua utilizam a metalinguagem no âmbito da gramática teórica, cujo foco é a descrição da estrutura e funcionamento da língua.

Logo, segundo Geraldi (2010), a gramática deve ser compreendida como uma teoria descritiva do funcionamento linguístico, correspondendo ao estudo das propriedades da linguagem humana. Embora a teoria seja essencial para a compreensão dos fenômenos linguísticos,

Muito mais do que descrever, trata-se de usar e refletir sobre os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber relações de similitude e diferença. Atividades de reflexão sobre os recursos expressivos, independentemente de uma metalinguagem, cuja existência resulta de uma teoria linguística, são mais produtivas para o desenvolvimento de competências no uso (perspectiva instrumental) e na consciência dos modos de funcionamento da linguagem (perspectiva cognitiva) (Geraldi, 2010, p. 186).

A partir da discussão apresentada, é possível resgatar os princípios defendidos pelo Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]), os quais corroboram as posições dos linguistas abordados nesta subseção. Para esses autores, a língua é um fenômeno histórico e dinâmico que se manifesta na comunicação verbal concreta e não em um sistema linguístico abstrato ou exclusivamente no psiquismo individual dos falantes.

Assim, a metodologia para o estudo da língua deve seguir a seguinte ordem: primeiramente, analisar as formas e tipos de interação discursiva vinculados às condições concretas de sua ocorrência; em seguida, examinar as formas das enunciações e os atos de fala, considerando sua estreita relação com as interações que as constituem, incluindo os atos de fala presentes na vida social e na produção ideológica; por fim, investigar as formas da língua em sua interpretação linguística habitual (Volóchinov, 2018[1929]). Essa sequência metodológica reflete a própria evolução da língua, que acompanha as transformações sociais, a comunicação e interação discursiva, e, conseqüentemente, a mudança nas formas linguísticas.

O Círculo (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]) defende que dissociar a linguagem de seu conteúdo ideológico e vivencial é um equívoco, pois a AL não pode se limitar a frases isoladas

e monológicas, desvinculadas do contexto comunicativo. Para esses autores, as regras linguísticas existem, mas seu domínio é limitado, não explicando totalmente a capacidade humana de criar sentido e reinventar o mundo. A diversidade linguística reflete as múltiplas experiências sociais e a língua deve ser entendida como um fluxo contínuo de comunicação discursiva, que se constitui constantemente e não como um produto estático.

Essa perspectiva é essencial para ampliar as capacidades languageiras do sujeito social, uma vez que promove o desenvolvimento de estratégias para solucionar problemas, explorar alternativas, testar hipóteses e comparar diferentes pontos de vista. Quando se reflete sobre a linguagem, engaja-se em uma atividade de PAL-S, a qual pode ser caracterizada como *epilinguística* — análise do uso dos recursos expressivos em atividades linguísticas — e *metalinguística* — análise dos recursos que possibilitam a construção e categorização de noções linguísticas.

Assim, no contexto educacional, a PAL-S deve ocorrer intrinsecamente às práticas languageiras, sendo na interação discursiva em sala de aula que tais reflexões se efetivam, criando condições para o aprofundamento do conhecimento sobre a língua e seu funcionamento. Trata-se de um “[...] conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter-se a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos” (Geraldi, 2002[1991], p. 189).

Com efeito, a perspectiva teórico-metodológica proposta pelo Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2003[1979]; 2016[1979], Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]), em consonância com as contribuições de Geraldi (2002[1991]) e outros estudiosos da linguística, reforça a necessidade de compreender a língua como um fenômeno social, histórico e dinâmico, manifestado na interação discursiva, de forma concreta, e imerso em contextos ideológicos e culturais específicos. Essa visão rompe com abordagens tradicionais que reduzem a linguagem a um sistema normativo fechado ou a uma experiência individual isolada, favorecendo uma compreensão mais ampla e crítica da prática linguística.

No âmbito educacional, essa concepção fundamenta a implementação da PAL-S que integra as dimensões epilinguística e metalinguística languageiras, as quais devem ser desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, por meio de atividades que incentivem a reflexão sobre a linguagem em uso. Assim, o ensino de gramática deixa

de ser um exercício mecânico e prescritivo para se tornar um processo investigativo e significativo, capaz de ampliar as competências linguísticas, cognitivas e sociais dos estudantes, preparando-os para a interlocução crítica e consciente no mundo em que vivem.

Portanto, a gramática, entendida e ensinada a partir dessas bases, constitui um instrumento indispensável para a formação integral do sujeito, contribuindo não apenas para o domínio da norma, mas sobretudo para a construção do pensamento crítico, para a valorização da diversidade linguística e para a apropriação do idioma como elemento fundamental da identidade e cultura nacionais.

Nesse prisma, tendo como foco a análise do LDP, a partir da PAL-S, direcionada ao processo de leitura, na perspectiva teórico-metodológica da linguagem como interação, torna-se imprescindível reconhecer que a leitura também se insere como ação situada, orientada pelos letramentos e comprometida com as práticas sociais. Por meio dela, viabiliza-se a apropriação de saberes e conhecimentos no entrecruzamento de vozes e sentidos, articulados em uma dinâmica dialógica de interação discursiva, por meio:

- a) da interação dialógica entre leitor-texto-autor-contexto, em que os diferentes elementos envolvidos no processo de leitura se afetam mutuamente, de modo responsivo e relacional, em um movimento de alteridade que implica trocas e influências recíprocas;
- b) do processo dialético e dinâmico, marcado pela fluidez e pela constante transformação, no qual a leitura se configura como uma prática irrepetível, inacabada e sempre em movimento, caracterizada pela abertura a novos sentidos;
- c) da passagem do plano quantitativo ao qualitativo, evidenciando a leitura como prática formativa que contribui significativamente para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva por parte do leitor, potencializando sua constituição como sujeito histórico;
- d) da articulação de contradições e tensões, compreendida pela imbricação de forças centrípetas e centrífugas que perpassam o enunciado, revelando as múltiplas determinações do contexto sócio-histórico-cultural e a participação ativa dos sujeitos da enunciação em suas distintas posições e papéis sociais (Kraemer, 2024).

Dessa forma, a leitura, “[...] reflexiva crítica, eleva-se, transformadora e emancipatória, em contraste à alienação, com potencial para à plenitude libertadora da autoconsciência, da mundividência e da cosmovisão humana. A leitura é, pois, indagação, conscientização e liberdade” (Kraemer, 2024, p. 280). Logo, a reflexão sobre a PAL-S no processo de leitura revela-se imprescindível para o aprimoramento das capacidades leitoras, tanto no que tange à compreensão quanto à interpretação de enunciados, na medida em que amplia o escopo para o desenvolvimento de estratégias de leitura direcionadas à resolução de ações cognitivamente complexas.

Trata-se, portanto, de fomentar uma postura analítica, investigativa e crítica diante do texto, possibilitando ao leitor argumentar, confrontar pontos de vista, levantar hipóteses, refutá-las, compará-las e explorá-las em múltiplas direções. Nesse processo, o ato de pensar e falar sobre a linguagem configura-se como uma atividade de natureza reflexiva crítica, própria da PAL-S como prática discursiva significativa (Kraemer, 2024).

À luz dessas postulações, e tomando como referência a arena na qual se inscrevem os estudos da linguagem — especialmente no que tange ao processo de leitura —, apresenta-se, nas próximas subseção, o LD do EM, bem como a análise, de acordo com a PAL-S, de uma atividade de leitura, a fim de responder à pergunta de orienta esta investigação, sob a perspectiva dialógica da linguagem.

### 3.2 ESTAÇÃO 2: *ESTAÇÕES LÍNGUA PORTUGUESA* E ROTA DE ANÁLISE

Nesta subseção, apresenta-se a configuração do LDP de EM *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social* (Barros et al., 2020), bem como qual é a rota metodológica que subsidia a investigação. Ao entender o LD como um gênero (ou hipergênero), à luz das reflexões sob a perspectiva sociológica da linguagem, os estudos discursivos e dialógicos, na contemporaneidade, têm enfatizado a indissociabilidade entre a dimensão contextual do enunciado e a dimensão linguístico-semiótica (Kraemer, 2014; 2024), compreendendo que toda ação social é mediada pela linguagem. Sob tal perspectiva, os elementos constitutivos dos textos não podem ser dissociados das condições concretas de interação social em que emergem, exigindo, portanto, abordagens analíticas que privilegiem o contexto e, portanto, o estudo também epilinguístico como elementos explicativos fundamentais.

Kraemer (2014; 2024) sustenta que o exame de um gênero requer um olhar metodológico acurado, considerando a especificidade do objeto e os procedimentos investigativos apropriados à sua natureza. Trata-se de uma postura investigativa que reconhece que “[...] cada conjunto de dados relativos a um gênero demanda uma abordagem investigativa feita sob medida.” (Motta-Roth, 2006, p. 145). A depender do contexto de uso, da ritualização da linguagem, dos horizontes de expectativa dos participantes e dos valores axiológicos que permeiam o evento comunicativo, pode ser necessário recorrer a múltiplas metodologias, a fim de abarcar a complexidade e a heterogeneidade do fenômeno discursivo em análise.

Nesse cenário, Motta-Roth (2006) enfatiza a relevância de uma articulação coerente entre as teorias mobilizadas e os objetivos da investigação, de modo a construir uma tessitura analítica capaz de responder a indagações fundamentais como: *Em que medida os contextos de situação e de cultura, que produzem e são produzidos pelos textos, interferem na definição dos aspectos linguísticos a serem examinados em um gênero?; Como compreender a interface entre texto e contexto?; e De que forma os procedimentos metodológicos oscilam em sua ênfase sobre o textual e o contextual?* (Motta-Roth, 2006, p. 145).

Tais indagações também balizam a presente investigação, em que se empreende a análise do LDP, em sua natureza constitutiva (dimensão contextual) e orgânica (dimensão linguístico-semiótica) (Kraemer, 2024), tomando como referência o contexto concreto de uma obra aprovada pelo PNLD 2021-2025 (Brasil, 2021) e adotada por uma escola, pública e estadual, localizada no município de Chapecó, Santa Catarina. Inspiradas nas diretrizes metodológicas propostas por Motta-Roth (2006), as questões norteadoras são ajustadas à realidade do LDP em análise, que atende professores e estudantes do 1º, 2º e 3º anos do EM, sendo composta pelo Livro Impresso do Estudante (LE) e pelo Livro do Professor, em um único volume, totalizando 420 páginas, contando com às referente ao manual do docente.

Em relação ao *contexto de situação e de cultura* e a sua interferência na definição dos aspectos linguísticos a serem examinados em um gênero, o *primeiro movimento analítico* busca verificar a inserção efetiva do LDP nas práticas discursivas escolares da comunidade educativa em foco, bem como avaliar a pertinência de sua escolha como objeto de estudo, em se tratando de atividades vinculadas ao processo de leitura. Entende-se que as escolas públicas e estaduais contemplam o uso sistemático do LD como suporte para a organização dos conteúdos da disciplina nas

diversas séries do EM, fundamentada em sua centralidade pedagógica, legal e institucional, apresentando-se como algo natural, que *constitui* o processo de educação: “[...] não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis” (Silva, 1996, p. 11).

Diante disso, no espaço escolar, o LD desempenha funções sociais, históricas, ideológicas, culturais e linguísticas, sendo concebido não apenas como um artefato pedagógico, mas como uma produção discursiva historicamente situada. Para Viana e Souza (2014), o LDP é um gênero do discurso complexo, um objeto histórico-cultural tramado pela intercalação de outros gêneros. Destacam que o LDP não pode ser visto apenas como um artefato pedagógico, mas como uma produção discursiva que reflete práticas sociais e culturais específicas.

Apolônio e Bessa (2022) reforçam que o LDP é alvo de múltiplos olhares e posicionamentos de pesquisadores, gestores educacionais e professores quanto ao seu uso e eficácia no ensino de português na EB, constituindo-se uma produção discursiva que carrega significados e sentidos construídos socialmente. Nessa perspectiva, o LDP se mostra apreensível pelas relações dialógicas que estabelece com outros textos, com as diversas áreas do saber e com as políticas públicas de Educação. Linguisticamente, o LDP oferece um conjunto de recursos e estratégias de organização discursiva que possibilitam tanto o desenvolvimento da leitura reflexiva crítica quanto a sistematização do conhecimento linguístico por parte dos estudantes.

No que tange *ao contexto de situação e de cultura*, no entanto, apesar de o LDP estar institucionalmente previsto como recurso pedagógico central, geralmente não se observa uma apropriação plena de suas funções discursivas por parte dos docentes ou de uma leitura realmente reflexiva crítica (Kraemer, 2024). Embora o LDP esteja presente no cotidiano escolar, sua utilização, em geral, limita-se à reprodução de conteúdos, sem uma problematização mais profunda de sua materialidade discursiva e de seus efeitos de sentido (Costa-Hübes; Choptian, 2014).

Assim, pode-se entender que há lacunas formativas no que se refere à análise reflexiva crítica do LDP em sala de aula, abarcando o *segundo movimento analítico* relativo à *compreensão da interface entre texto e contexto*. Dessa forma, torna-se pertinente promover investigações que, ao serem socializadas no ambiente escolar, por meio da aproximação entre universidade e escola, permitam repensar a articulação entre o ensino dos fenômenos languageiros e o trabalho com gêneros

discursivos, tendo o LDP como um dos eixos estruturantes da prática pedagógica e da progressão curricular.

Dessa forma, evidencia-se que o LDP, na realidade investigada, é muitas vezes ritualizado como instrumento de ensino, sem que se efetive uma exploração dialógica de seus enunciados. A comunidade escolar, por sua vez, cumpre o papel de atribuir valor ao gênero, definindo expectativas e sentidos socialmente compartilhados. O LDP, nesse contexto, veicula representações ideológicas, valores éticos, epistemológicos e estéticos, contribuindo para a constituição da subjetividade dos estudantes. Os participantes da interação – professores e estudantes – devem ser compreendidos como sujeitos letrados, capazes de realizar uma leitura ativa, crítica e sensível desse gênero.

A imersão nesse gênero demanda, assim, um processo formativo contínuo, que reconheça o tempo e o esforço implicados na construção das capacidades discursivas. Entende-se que um dos maiores desafios da escola reside em formar leitores críticos e proficientes, capazes de interagir de forma significativa com os textos. Para isso, é necessário promover práticas, no LDP, que favoreçam o diálogo entre leitor-texto-autor-contexto (Kraemer, 2024).

Logo, em se tratando do *terceiro movimento* analítico - que é o de perceber *de que forma os procedimentos metodológicos oscilam em sua ênfase sobre o textual e o contextual* - as interações bem-sucedidas com o LDP são aquelas que possibilitam a atribuição de sentidos, a reconstrução dos significados implícitos, a correlação entre o texto e seu contexto de produção, bem como a fruição estética e crítica do material. Em vista disso, compreende-se que o LDP pode e deve ser analisado como gênero discursivo, por apresentar: i. uma situação comunicativa específica; ii. propósitos discursivos próprios; iii. construção composicional marcada por certa estabilidade formal; iv. dimensão contextual e linguístico-semiótica indissociáveis; v. potencial para análise de vozes dialógicas e construção de sentidos; vi. representações ideológicas vinculadas à formação cultural e à constituição da subjetividade dos estudantes.

Nessa esteira, o LDP apresenta-se como: i. uma prática social concreta e historicamente situada; ii. um gênero estabilizado, característico do campo de atividade escolar; iii. uma construção discursiva que manifesta marcas temáticas, estilísticas e composicionais vinculadas à atividade humana; iv. um espaço de manifestação de múltiplas vozes sociais; v. um artefato formativo atravessado por

questões existenciais, sociais e ideológicas que interpelam diretamente os sujeitos em formação.

Recorre-se, por fim, a Bakhtin (2003[1979]), para reafirmar que a compreensão criadora do texto só é possível quando o leitor não renuncia a sua historicidade, à sua cultura, à sua alteridade. É na distância – temporal, espacial, axiológica – que se instaura a possibilidade de compreensão crítica. Nesse sentido, tal como defende Rojo (2007), a análise do LDP deve ultrapassar a descrição de suas propriedades formais, voltando-se à compreensão de suas condições de produção, circulação e recepção, tendo como ponto de partida o campo de atividade humana em que se inscreve (Brait, 2009).

Logo, a seguir, apresenta-se a dimensão contextual e linguístico-semiótico do LDP em análise, em suas linhas gerais, para a apreciação de seu panorama global. O LDP *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social* (Barros et al., 2020), publicado em 2020 pela Editora Ática, é destinado aos três anos do Ensino Médio, apresentado em volume único. Como já mencionado, sua escolha para esta pesquisa justifica-se por se tratar de uma obra utilizada em uma escola estadual pública, localizada no município de Chapecó, Santa Catarina, oferecendo ensino nos níveis de EF – Anos Iniciais, EF – Anos Finais e EM (Santa Catarina, 2025).

Como uma escola estadual pública, atende em regime presencial, tanto no período diurno quanto noturno, com 18 salas de aula e capacidade de atendimento de até 1200 alunos. A distribuição por etapa, com as vagas registradas no momento, é a seguinte: Anos Iniciais (301), Anos Finais (337), Ensino Médio (425) e Educação Especial (81) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2025). Suas dependências incluem uma biblioteca, quadra de esportes coberta, auditório, sala/ateliê de artes, cozinha e pátios cobertos e descobertos (Santa Catarina, 2025).

Em se tratando de acessibilidade, a escola conta com rampas, banheiros adequados e sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado. Além disso, tem laboratório de informática, lousa digital, acesso à internet e equipamentos como *tablets* e computadores portáteis. Em relação à sustentabilidade, trabalha com áreas verdes, práticas de reciclagem e separação de resíduos, procurando proporcionar um ambiente inclusivo e inovador para os estudantes (Santa Catarina, 2025).

A importância da escola, em Chapecó, SC, reside, pois, em seu papel como um centro de EF e EM que forma cidadãos (Santa Catarina, 2025). A proposta é

oferecer Educação de qualidade, promover o desenvolvimento integral dos alunos e contribuir para a comunidade local, oferecendo oportunidades de crescimento, lazer e cultura.

Essa Instituição adota, com efeito, o LDP *Estações Língua Portuguesa: Rotas de Atuação Social* (Barros et al., 2020), para os estudos de português no EM, pelo fato de a obra ser avaliada, aprovada e recomendada pelos programas de LDs do MEC. É publicada no Edital de 2021 do PNLD (Brasil, 2020), em que os compêndios específicos de cada disciplina são apresentados em volume único para os três anos do EM:



Figura 2: *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.  
Fonte: Barros et al. (2020).

Organizado em 15 capítulos, o LDP apresenta a proposta de desenvolver as habilidades previstas para o componente curricular de LP no EM, conforme delineado pela BNCC (Brasil, 2018a). Nesse sentido, articula as competências gerais da EB e as específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, contemplando os eixos de leitura, produção de textos orais e escritos e análise linguística e semiótica. Para tanto, inclui uma seção intitulada *Conheça a BNCC*, que traz uma breve exposição sobre o documento oficial, apresentando suas competências gerais e habilidades específicas relacionadas à área de Linguagens (Barros *et al.*, 2020).

Cada capítulo é estruturado a partir de um tema central e aborda um ou mais campos de atuação social, conforme sugerido pela BNCC (Brasil, 2018a): vida pessoal, vida pública, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e artístico-literário (Barros *et al.*, 2020):

<b>CAPÍTULOS DE ESTAÇÕES LÍNGUA PORTUGUESA - ROTAS DE ATUAÇÃO SOCIAL</b>			
<b>Capítulo</b>	<b>Tema norteador</b>	<b>Descrição</b>	<b>Campos de Atuação</b>
<b>1. Nós, jovens de atitude!</b>	Estatuto da Juventude	Reflete sobre os direitos e deveres da juventude, o protagonismo social e a cidadania.	Vida pessoal e vida pública
<b>2. Eu, meus estudos e a Língua Portuguesa</b>	A língua como objeto e ferramenta de estudo	Discute leitura de provas, redação do Enem e organização de seminários temáticos.	Das práticas de estudo e pesquisa
<b>3. Conversas de verso e prosa</b>	Fazer literário	Trabalha poesia, metapoesia e leitura de autoras/es, articulando entrevista com escritor e reflexão sobre o fazer poético.	Artístico-literário e jornalístico-midiático
<b>4. Agir para transformar</b>	Empreendedorismo social	Analisa impactos de ações inovadoras (ODS/Agenda 2030) e planeja intervenções com valor socioambiental na comunidade.	jornalístico-midiático
<b>5. Humor é coisa séria!</b>	Humor e crítica social	Estuda humor em paródia, cordel, poema-piada e sátira; culmina na produção/divulgação de cordel crítico.	Artístico-literário
<b>6. Assumindo nossa responsabilidade</b>	Educação ambiental	Aborda lixo eletrônico (WEEE), divulgação científica e desenvolve projeto de iniciação científica (da questão de pesquisa à implementação).	Práticas de estudo e pesquisa

<b>7. Fato ou fake?</b>	Combate às fake news	Discute checagem de fatos, princípios do jornalismo e relações entre informação e cidadania; promove pesquisa e avaliação crítica de fontes.	Da vida pública e jornalístico-midiático
<b>8. Viajar é preciso!</b>	Viagem	Lê o romance de aventura <i>Miguel Strogoff</i> (Júlio Verne); trabalha resenha, apreciação estética.	Artístico-literário
<b>9. De olho no futuro!</b>	Educação financeira e valorização do idoso	Estuda conceitos de finanças pessoais e previdência social; organiza vivência de integração entre jovens e idosos com ações e palestras.	Da vida pessoal e da vida pública
<b>10. Viagem ao desconhecido...</b>	Mistério e emoções humanas	Valoriza manifestações artístico-literárias em que ciência e espiritualidade se cruzam; culmina na criação e divulgação de um zine.	Artístico-literário
<b>11. Lugar de mulher é onde ela quiser!</b>	Valorização da mulher	Analisa publicidade e notícias sobre representações de mulheres e cria campanha de valorização e combate ao preconceito/violência.	Jornalístico-midiático e práticas de estudo e pesquisa
<b>12. Ser ou não ser...</b>	Mundo do trabalho	Reflete sobre o mundo do trabalho, as transformações nas profissões e o papel da juventude nesse cenário. Análise de entrevistas, reportagens e outros gêneros ligados ao universo profissional, além de discutir leis trabalhistas.	Da vida pessoal e da vida pública
<b>13. Ah... o amor!</b>	O amor	Propõe leitura de contos, poemas e uma <i>graphic novel</i> para ampliar concepções de amor a partir de diferentes estéticas/épocas; inclui apreciação de artes visuais.	Artístico-literário
<b>14. Saúde e direitos: um prato cheio!</b>	Alimentação saudável e consumo consciente	Planeja e realiza uma feira de alimentos saudáveis na escola (nome, identidade visual, registro e avaliação), articulando participação social.	Jornalístico-midiático e da vida pública
<b>15. Somos plurais e diferentes</b>	Diversidade cultural	Lê poemas e canções de autores indígenas e afro-brasileiros; reflete sobre racismo e justiça social, valorizando saberes historicamente construídos.	Artístico-literário

Quadro 7: Capítulos de *Estações Língua Portuguesa - Rotas de Atuação Social*.

Fonte: Produção da Pesquisadora.

Percebe-se, pois, que a proposição de tema norteador e a presença de campos de atuação humana evidencia a tentativa de articular o trabalho pedagógico com práticas sociais concretas de uso da linguagem, visando a aproximar o conteúdo escolar das demandas comunicativas contemporâneas. A seguir, apresenta-se a seção *Conheça seu Livro*:



Figura 3: Seção *Conheça seu Livro* de *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.  
 Fonte: Barros et al. (2020).

Conforme as autoras, a proposta de organização privilegia a aproximação dos estudantes com práticas de linguagem situadas em contextos sociais reais, com o objetivo de favorecer uma abordagem discursiva e funcional da leitura e da escrita (Barros et al., 2020). Para a melhor visualização, apresenta-se o Sumário do LPD:

# SUMÁRIO

ANTONIO CRUZ/Agencia Brasil



<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>Nós, jovens de atitude!</b>	<b>15</b>
TEMA NORTEADOR: ESTATUTO DA JUVENTUDE	
CAMPOS DE ATUAÇÃO: DA VIDA PESSOAL E DA VIDA PÚBLICA	
<b>EMBARQUE</b> .....	16
<b>VIAGEM</b> .....	18
»» <b>1ª PARADA</b> – Ser jovem é... .....	18
»» <b>2ª PARADA</b> – (Re)conhecendo a estrutura de um texto de lei .	20
»» <b>3ª PARADA</b> – Discutindo nossos direitos .....	22
»» <b>4ª PARADA</b> – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica.....	24
<b>DESEMBARQUE</b> .....	28
»» <b>PORTÃO 1</b> – Nossa carta aberta.....	28
»» <b>PORTÃO 2</b> – Conhecendo uma carta aberta.....	29
»» <b>PORTÃO 3</b> – Mapeando infrações aos direitos dos jovens na comunidade .....	30
»» <b>PORTÃO 4</b> – Planejando e escrevendo a carta aberta.....	31
»» <b>PORTÃO 5</b> – Revisando e compartilhando a carta aberta.....	31
»» <b>PORTÃO 6</b> – Avaliando a produção da carta aberta e monitorando a atuação do poder público.....	32

Figura 4: Sumário de *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.  
Fonte: Barros et al. (2020).

Identifica-se, por meio do Sumário, que a obra adota, como recurso didático-metodológico, uma metáfora de viagem, sugerida desde o título pelos termos

*Estações e Rotas*, e reiterada na organização interna dos capítulos. Estes se organizam em três grandes seções: *Embarque*, *Viagem* e *Desembarque*, além de subseções denominadas *Paradas* ou *Portões* (Barros et al., 2020):



Ato de movimentos da juventude, Brasília (DF), 2013.

Antônio Cruz/Agência Brasil

# 1

## CAPÍTULO

Neste capítulo, estão em foco os campos de atuação da vida pessoal e da vida pública, já que o texto principal de leitura é o Estatuto da Juventude (EJ). O Tema Contemporâneo Transversal (TCT) em foco são os "Direitos da Criança e do Adolescente", com a discussão dos direitos dos jovens

### NÓS, JOVENS DE ATITUDE!

a partir da leitura do EJ e da realização de um fórum de discussão. Na seção **Desembarque**, os estudantes vão exercer seu protagonismo ao produzir cartas abertas sobre os direitos dos jovens, reivindicando o cumprimento desses direitos. Para a elaboração da carta aberta, os estudantes mapearão infrações a esses direitos nas comunidade em que vivem e proporão ações para minimizá-las. Consulte mais informações para o trabalho com este capítulo nas **Orientações específicas** deste Manual.

( TEMA NORTEADOR: )  
**ESTATUTO DA JUVENTUDE**

( CAMPOS DE ATUAÇÃO: )  
**DA VIDA PESSOAL E DA VIDA PÚBLICA**

**N**este capítulo, você vai aprofundar seus conhecimentos sobre o Estatuto da Juventude (EJ) para se conscientizar de seus direitos e deveres e ampliar sua participação política e social.

Para começar, vai conhecer alguns estatutos da legislação brasileira e ler charges que criticam o desrespeito a direitos previstos neles. Depois, vai refletir sobre o que é ser jovem e como as juventudes podem ser caracterizadas. Também vai ler o EJ para conhecer melhor o processo de criação de textos normativos, a estrutura e os recursos linguísticos recorrentes nesses textos. Além disso, vai organizar um fórum de discussão para debater, de forma ética e qualificada, os direitos dos jovens previstos no estatuto.

Ao final do capítulo, você vai elaborar coletivamente uma carta aberta para reivindicar, em nível local, o cumprimento de direitos dos jovens. Esse percurso propiciará a você vivenciar o protagonismo juvenil de forma significativa e contextualizada.

CAPÍTULO 1 ● 15 ●

Figura 5: Ilustração 1 do Capítulo 1 de *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.  
Fonte: Barros et al. (2020, p. 15).

A seção *Embarque* corresponde ao momento inicial de sensibilização, no qual se ativam conhecimentos prévios dos estudantes por meio de sondagens, leitura de imagens e recursos multimodais:

**EMBARQUE**

Você conhece seus direitos? Sabia que existe uma legislação específica para assegurar os direitos dos jovens? Um passo importante para vivenciar o protagonismo juvenil e assegurar a participação política e social é conhecer os textos e os documentos legais e normativos que definem direitos e deveres. Vamos entrar nesse debate?

**NA BNCC**

Competências gerais: 1, 9  
 Competências específicas de Linguagens: 1, 2  
 Habilidades de Linguagens: EM13LGG103, EM13LGG204  
 Habilidades de Língua Portuguesa:

- Todos os campos de atuação: EM13LP03
- Campo da vida pública: EM13LP26
- Campo jornalístico-midiático: EM13LP45

Figura 6: Ilustração 2 do Capítulo 1 de *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.  
 Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 15).

Trata-se de um espaço de pré-leitura, de natureza epilinguística, em que o estudante é convidado a formular hipóteses, previsões e antecipações sobre os textos a serem lidos (Geraldí, 2002). Tal dinâmica concretiza a dimensão dialógica da linguagem, pois pressupõe a responsividade ativa do aluno-leitor (Bakhtin, 2016[1979]), convocado a relacionar sua experiência de mundo ao tema em estudo.

A seção *Viagem* constitui o núcleo do capítulo, subdividida em “Paradas”. Nela, as leituras são acompanhadas de atividades que transitam do âmbito literal ao inferencial e interpretativo, além de promoverem comparações entre textos e mídias distintas:

**VIAGEM**

Não basta ouvir falar de uma lei, é preciso conhecê-la. Como ela é criada? Como se estrutura? Quais os recursos linguísticos mais utilizados em sua elaboração? Como debatê-la e reivindicar que seja colocada em prática? Todas essas questões serão abordadas em nossa viagem pelo mundo das leis. Vai ser legal!

**1ª PARADA** Consulte respostas esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta parada nas **Orientações específicas** deste Manual.

SER JOVEM É...

**NA BNCC**

Competências gerais: 1, 4, 7, 8  
 Competências específicas de Linguagens: 1, 2, 3  
 Habilidades de Linguagens: EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG302  
 Habilidades de Língua Portuguesa:

- Campo da vida pessoal: EM13LP19
- Campo da vida pública: EM13LP24, EM13LP26

Figura 7: Ilustração 3 do Capítulo 1 de *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.  
 Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 15).

Em todos os capítulos, insere-se a *Parada Nosso Laboratório de Análise Linguística e Semiótica*, na qual a PAL-S pode se materializar como prática didática de reflexão crítica sobre os recursos linguístico-semióticos que se mobilizam para produzirem efeitos de sentido:

## »» 4ª PARADA

O estilo, em um artigo de opinião, representa o conjunto de recursos linguístico-expressivos selecionados pelo autor para persuadir o leitor. O objetivo desta parada é analisar alguns dos recursos estilísticos usados por Hashimoto.

### NOSSO LABORATÓRIO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E SEMIÓTICA

Consulte respostas esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta parada nas **Orientações específicas** deste Manual.

- ① Uma característica estilística recorrente em artigos de opinião são as figuras de linguagem. Releia este trecho do texto de Marcos Hashimoto:

Figura 8: Ilustração do Capítulo 4 da obra *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.  
Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 86).

Conforme apontam Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021; 2024a), é nesse espaço de análise articulada que se consolidam as dimensões epilinguística e metalinguística da prática escolar. Também, em alguns dos capítulos em que o campo de atuação artístico-literário é central, a seção *Meu Livro de Viagem* amplia o repertório literário dos estudantes, propondo a leitura integral de obras:

## »» MEU LIVRO DE VIAGEM

### ANA Z., AONDE VAI VOCÊ?

Consulte respostas esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta parada nas **Orientações específicas** deste Manual.

Você será convidado agora a iniciar a leitura do livro *Ana Z., aonde vai você?*, de Marina Colasanti. E, por meio de uma série de encontros de leitura, vai poder fruir, compartilhar e registrar as interpretações, críticas e apreciações dessa obra. Vamos lá?

Figura 9: Ilustração 1 do Capítulo 3 de *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.  
Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 65).


Essa atividade pode se aproximar do que Cosson (2014) considera como sequência expandida, com etapas como introdução ao autor e à obra, agenda de leitura, diário de leitura e intertextualidade:

## Leitura: a agenda

A partir de agora, você dará continuidade à leitura do livro em casa. Nas datas combinadas com o professor, você e a turma farão encontros para compartilhar impressões e comentários sobre a obra.

Para isso, fique atento à sugestão de programação a seguir e certifique-se de que está com a leitura em dia para poder participar dos encontros:

- 1º encontro: discussão dos capítulos 2 a 5.
- 2º encontro: discussão dos capítulos 6 a 10.
- 3º encontro: discussão dos capítulos 11 a 15.
- 4º encontro: discussão dos capítulos 15 a 20.

  
 Figura 10: Ilustração 2 do Capítulo 3 de  
*Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social.*  
 Fonte: Barros *et al.* (2020, p.67).

Tal metodologia pode ser entendida como ancorada em uma concepção de leitura de experiência estética e dialógica, que promove a construção de sentidos a partir da alteridade e da circulação de vozes (Bakhtin, 2003[1979]; Cosson, 2014).

Quanto à seção *Desembarque*, esta corresponde ao encerramento de cada capítulo. Essa etapa pressupõe a transposição dos sentidos construídos na leitura para ações discursivas concretas, realizadas por meio de gêneros de intervenção social (crônica, carta aberta, projeto de lei, cordel, campanha publicitária, currículo, zine etc.). O *Desembarque*, subdividido em *Portões*, é organizado pelas autoras como etapas de planejamento, escrita, revisão e avaliação, assegurando que a leitura culmine em autoria e circulação. Nessa perspectiva, a leitura pode assumir sua dimensão sociocultural e ideológica, concebida como prática situada e transformadora (Kraemer, 2024).

Assim, pode-se pressupor que o desenho metodológico que o LDP propõe em sua descrição sugere a relação entre o uso social da linguagem, por meio de leituras contextualizadas em diferentes gêneros e campos de atuação humana (Brasil, 2017; 2018), com a proposição da reflexão epilinguística e metalinguística, multimodal e multissemiótica, que envolve os textos-enunciados inseridos na seção Laboratório de Análise Linguística e Semiótica. Tal dinâmica converge com a perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]), que compreende a linguagem como fenômeno histórico, ideológico e interacional.

Ao mobilizar tanto atividades epilinguísticas quanto metalinguísticas (Geraldi, 2002; Travaglia, 2001), o material parece procurar romper com concepções normativas e prescritivas de ensino de língua, aproximando-se de uma concepção de gramática como reflexão crítica, em consonância com os pressupostos contemporâneos da PAL-S. Dessa forma, a leitura, nos capítulos, aparenta não se encerrar na compreensão de textos, mas se projetar na ação discursiva, podendo configurar-se como um processo dialético, responsivo e situado.

A partir desse panorama, entendendo que seja imprescindível reconhecer que o LDP permanece sujeito a diversas críticas, torna-se importante que seja continuamente revisitado e ajustado às demandas educacionais emergentes, bem como aos avanços das teorias linguísticas e pedagógicas. Por isso, esta investigação busca compreender *em que medida o processo de leitura proposto no LDP Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social aproxima-se ou distancia-se da perspectiva de linguagem como interação discursiva, especialmente no que se refere à PAL-S*, com vistas a (re)conhecer as suas potencialidades e suas limitações, considerando a relevância como recurso pedagógico fundamental no contexto educacional brasileiro.

Dessa forma, conforme a MHD (Marx, 2011 [1867]; Marx; Engels, 2008 [1848]) procura-se analisar o objeto em sua totalidade, identificando suas contradições e potencialidades de transformação, envolvendo reflexão crítica sobre o fenômeno (Freire, 1987), para entender as ideologias que perpassam o LDP. Assim, há um movimento teórico de reflexão crítica e de sistematização do conhecimento (Minayo, 2001; Severino, 2007), mediante o qual se investiga o objeto em suas múltiplas determinações, mobilizando conceitos como ideologia, hegemonia, linguagem e consciência, articulando-os ao contexto histórico de produção e de circulação do material analisado.

Espera-se que os resultados demonstrem que o conteúdo do LDP analisado expressa a luta de classes e configura um campo de disputa entre diferentes projetos societários. Além disso, espera-se demonstrar que o processo de leitura, por conseguinte, não é neutro: pode tanto favorecer a formação de uma consciência crítica quanto reforçar consensos ideológicos já estabelecidos. Logo, a pesquisa sobre o processo de leitura no LDP, sustentada pelo MHD, visa a desnaturalizar os conteúdos, compreendendo-os como construções sociais inscritas em contextos históricos determinados e portadoras de implicações políticas e ideológicas. Essa

abordagem possibilita uma análise crítica do papel do ensino da leitura na formação dos sujeitos e na reprodução — ou superação — das condições sociais vigentes.

O estudo, de cunho qualitativo-interpretativo, alinhado aos princípios da LA, de orientação crítica (Moita-Lopes, 2006; Kleiman, 2008a, 2008b; Kleiman; Vianna; De Grande, 2019), justifica-se pela complexidade, historicidade e dimensão ideológica que caracterizam a linguagem no contexto educacional, concebendo a linguagem como prática social e investigando a construção dos sentidos nas interações situadas socialmente.

Logo, ao tratar a leitura como prática discursiva, essa abordagem procura compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos textos e às práticas de leitura, reconhecendo que tais sentidos são produzidos a partir de suas inserções sociais, culturais e ideológicas. Compreende-se a leitura, com efeito, como um processo ativo de construção de sentidos que envolve o leitor, o texto, o autor e as condições socioculturais e institucionais que moldam essa relação (Kraemer, 2024).

Nesse quadro, o LDP revela-se um objeto privilegiado para a análise crítica, por se constituir simultaneamente como instrumento pedagógico e como veículo de ideologias. Para Kleiman, Vianna e De Grande (2019), a pesquisa sobre leitura deve atender para as práticas sociais de letramento e para os discursos inscritos nos materiais didáticos, considerando a diversidade dos sujeitos e as relações de poder presentes no ambiente escolar. Essa perspectiva dialoga com os pressupostos da LA crítica e mantém coerência com o MHD, que postula que fenômenos educacionais, como o ensino da leitura, devem ser analisados em sua totalidade, historicidade e contradições (Kosik, 1976; Lukács, 2010).

Essa perspectiva, de caráter explicativo, revela-se compatível com os objetivos da investigação acerca do processo de leitura em LDP, além de apresentar coerência epistemológica com uma postura crítica e transformadora, comprometida com a compreensão dos mecanismos que reproduzem — ou que podem superar — desigualdades educacionais e sociais. Para isso, o método analítico adotado é dialético e processual, voltado a examinar a interação entre os fenômenos, compreendidos como elementos em constante mudança. Nesse movimento, o confronto entre diferentes vozes sociais constitui condição para transformações na educação e na sociedade.

Além disso, recorrem-se a métodos complementares, como o histórico — voltado a compreender o percurso temporal da investigação — e o comparativo, que

confronta teoria e prática. A análise de documentos e do LDP viabiliza uma reflexão crítica capaz de explicitar as múltiplas determinações do objeto, em conformidade com os axiomas dialéticos mencionados. O percurso investigativo parte de um contexto problematizador, que orienta a pesquisa e, a partir dessa situação de produção, busca-se, na teoria e no corpus analisado, elementos para a elucidação do problema.

Entende-se, assim, que a investigação do processo de leitura no material selecionado, à luz dessa abordagem, possibilita examinar as práticas discursivas e os sentidos atribuídos à linguagem no contexto escolar, considerando as condições materiais, históricas e institucionais que regem sua produção e reprodução. A pesquisa busca compreender criticamente esses elementos, evidenciando contradições, mediações e potenciais transformadores na formação de sujeitos críticos.

Com efeito, reafirma-se o compromisso com uma orientação teórico-metodológica que compreende a linguagem como prática social, a leitura como processo ativo e situado de construção de sentidos e o LDP como mediador de saberes e ideologias. A análise integrada, dialógica e dialética desses elementos contribui para uma compreensão aprofundada dos processos educacionais e para reflexões críticas sobre práticas pedagógicas de caráter emancipatório e socialmente comprometidas.

A partir dessa contextualização da obra e da metodologia adotada, o presente estudo propõe-se a analisar de que modo a leitura é contemplada no material, tomando como referencial teórico a concepção de linguagem como interação discursiva em diálogo com os pressupostos da LA, por meio da abordagem do MHD, que visa a refletir acerca do objeto de estudo em sua totalidade ao compreender as transformações históricas e as contradições presentes no material analisado.

### 3.3 ESTAÇÃO 3: PAL-S NA LEITURA EM *ESTAÇÕES LÍNGUA PORTUGUESA*.

Ao considerar que a leitura ocupa papel central tanto na formação do leitor crítico quanto na construção de sentidos discursivos, busca-se, neste estudo, compreender como as atividades de leitura são organizadas no LDP de *EM Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social* (Barros *et al.*, 2020) e, em específico nesta seção, em que medida se aproxima ou distancia-se da perspectiva de linguagem como interação discursiva, em específico no que se refere à PAL-S.

Neste momento, pois, empreende-se a análise de um dos capítulos do LDP em foco, o primeiro, bem como sua organização arquetípica recorrente, proposta, de forma metafórica, como já se descreve anteriormente neste estudo, em seções denominadas *Embarque*, *Viagem* e *Desembarque*, as quais conferem ao compêndio uma identidade metodológica.

Ao adentrar nos capítulos, portanto, a seção *Embarque* propõe atividades introdutórias que visam a despertar o interesse dos estudantes e promover a ativação de conhecimentos prévios sobre o tema. A seção *Viagem* constitui o núcleo de aprofundamento, contemplando atividades que exploram os eixos de leitura, produção de textos orais e escritos, além de análise linguística e semiótica. Por fim, a seção *Desembarque* apresenta propostas de produção textual-discursiva, com o intuito de estimular a participação social dos estudantes em variados contextos de comunicação e promover a implementação dos saberes construídos ao longo do capítulo.

Além disso, outros recursos didáticos são utilizados, como o espaço: *Nosso Laboratório de Análise Linguística e Semiótica*, para propostas de estudo dos fenômenos linguísticos e semióticos de textos-enunciados de gêneros; *Meu Livro de Viagem*, que convida à leitura integral de obras literárias; *Bagagem*, que é destinado à sistematização conceitual; e *Conexões*, com questões preparatórias para o Enem, complementando o percurso de aprendizagem (Barros *et al.*, 2020). Conforme as autoras, tais dispositivos visam a desenvolver a competência leitora e escritora em múltiplos gêneros e suportes, em consonância com os princípios dos multiletramentos e da prática social da linguagem.

O Capítulo 1 do Livro *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*, intitulado *Nós, Jovens de Atitude!*, tem como tema norteador o Estatuto da Juventude, conforme a Lei n. 12.852/2013 (Brasil, 2013), e articula os campos de atuação da vida pessoal e da vida pública. O objetivo é de que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos, compreendam seus direitos e deveres e desenvolvam práticas de protagonismo juvenil no exercício da cidadania (Barros *et al.*, 2020).

Em um primeiro momento, ao analisar o material, compreende-se que ele mantém o desenho metodológico recorrente da obra (*Embarque*, *Viagem* e *Desembarque*), com a metáfora de viagem, para organizar a progressão temática e composicional das atividades. O *Embarque*, conforme já mencionado, propõe-se a mobilizar conhecimentos prévios dos estudantes, neste caso, a partir da explanação

de diferentes estatutos da legislação brasileira, com ênfase no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990) e no Estatuto da Juventude (Brasil, 2013):

- 1 Observe a reprodução da página do Portal da Legislação, em que são listados os estatutos existentes na legislação brasileira.

NÃO EScreva NESTE LIVRO.

Consulte respostas esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta seção nas **Orientações específicas** deste Manual.



Reprodução da página do Portal da Legislação com a lista dos estatutos da legislação brasileira. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/estatutos>. Acesso em: 19 jun. 2020.

- Converse sobre as questões a seguir com os colegas e o professor.
- a) Você sabe para que serve um estatuto? Resposta pessoal.
- b) Busque em um dicionário (impresso ou *on-line*) a definição da palavra **estatuto**. Depois, reflita: Por que você acha que foi necessária a criação dos estatutos listados no Portal da Legislação? A questão objetiva incentivar os estudantes a fazer uso social do dicionário para comprovar ou verificar o significado de um termo, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de pesquisa autônoma, ampliação e aquisição de vocabulário.

A questão tem como objetivo sondar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca das leis brasileiras e dos estatutos que as compõem. Com base nos nomes dos estatutos listados no Portal da Legislação do Planalto, os estudantes podem fazer diversas inferências sobre a finalidade desse instrumento jurídico: legislar sobre direitos e deveres de pessoas e sobre os usos de espaços públicos destinados a situações específicas e comuns na realidade brasileira.

16 CAPÍTULO 1

Figura 11: Ilustração 4 do Capítulo 1 de *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*. Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 16).

Nesse primeiro momento, é apresentada a Questão 1, em que se solicita observar a reprodução da página do Portal da Legislação Barros *et al.* (2020, p. 16), em que há uma imagem com a lista dos estatutos disponíveis no *site*. Assim, apresenta-se um texto descritivo identificador, que expõe o tema central e se propõe a criar o horizonte de expectativas para as leituras que se seguirão, podendo

estabelecer um diálogo entre o conteúdo do capítulo e o conhecimento de mundo do leitor, as experiências vividas pelos alunos. Na perspectiva dialógica da linguagem, tal recurso cumpre o papel de instaurar a voz das autoras do LDP e de antecipar o campo axiológico em que os sentidos serão construídos (Bakhtin, 2016 [1979]).

O primeiro item da Questão 1 (a) *Você sabe para que serve um estatuto?* apresenta uma pergunta contextual de diagnóstico, o objetivo desse tipo de questão é sondar o repertório sociocultural e discursivo dos alunos antes do contato efetivo com o texto ou conteúdo, funcionando como um instrumento de ativação de conhecimentos prévios (Kleiman, 2004; Solé, 1998), o que pode se inserir no que se refere a atividades de cunho epilinguístico (Geraldini, 1984; Travaglia, 2001[1979]; Possenti, 2002[1996]).

Na sequência, o segundo item (b) *Busque em um dicionário (impresso ou on-line) a definição da palavra estatuto. Depois, reflita: Por que você acha que foi necessária a criação dos estatutos listados no Portal da Legislação?*, quanto à primeira parte, ancora-se a atividade no estudo do sistema da língua, em uma questão centrada no léxico, em uma concepção do *objetivismo abstrato* (Volóchinov, 2018[1929]), típica das tradições estruturalistas e do estudo da gramática normativa, portanto, de cunho metalinguístico, orientada à classificação e à definição.

A segunda parte do item “b” apela novamente aos conhecimentos prévios do leitor, provavelmente, na tentativa de realizar o movimento dialógico e dialético, partindo do concreto para o abstrato e vice-versa: da epilinguagem (primeira Questão), para a metalinguagem (primeira parte da segunda Questão), voltando novamente para a epilinguagem (segunda parte da segunda Questão), provocando a construção de hipóteses. Podemos apontar então que se trata de uma atividade que, se bem aproveitada pela mediação do professor, como uma tentativa de, a partir da síncrese alcançar a síntese (Saviani, 2011[1991]) na tentativa de propiciar ao estudante a apropriação de um novo saber, em caso provável de desconhecimento sobre o assunto.

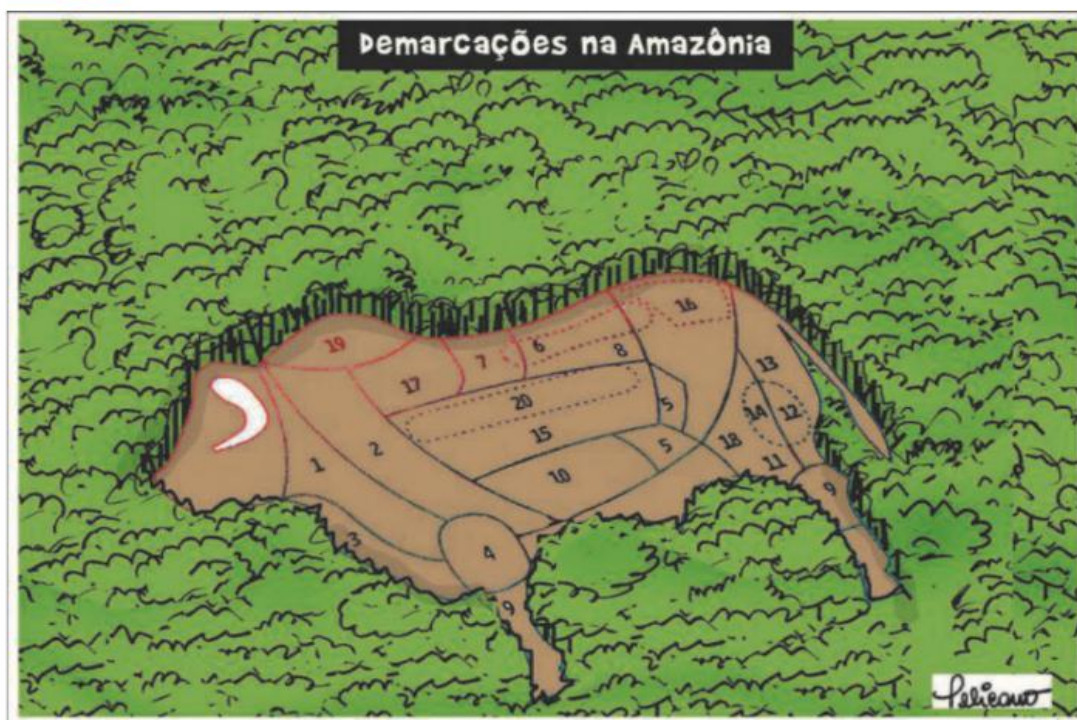
Assim, o enunciado pode se realizar plenamente como ato responsivo, se há a mediação adequada, quando o aluno é conduzido a partir de seus saberes, a produzir uma resposta inferencial e dialógica. Contudo, talvez fosse mais produtiva a presença de questões que extrapolassem a mera definição formal e descontextualizada do termo, investigando os usos discursivos e os valores ideológicos que a palavra *estatuto* adquire em diferentes campos da comunicação, conforme as condições de

produção que a determinam (Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]; Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021).

Em seguida, para a Questão 2, o material apresenta duas charges, uma de Pelicano (2011) intitulada “Demarcação na Amazônia”, e outra de Fraga (2012), em que um cadeirante enfrenta uma escada sinalizada com o aviso “Vagas para deficiente”:

2 Leia as charges a seguir.

Charge I



PELICANO. *Bom Dia*, 2011.

Figura 12: Ilustração 5 do Capítulo 1 de *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.  
Fonte: Barros et al. (2020, p. 17).

## Charge II



FRAGA, Gilmar. *Jornal de Franca*, maio de 2012.

Figura 13: Ilustração 6 do Capítulo 1 de *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 17).

Na sequência, são apresentadas duas perguntas: “a) A que estatuto listado no Portal da Legislação cada charge pode ser relacionada? Justifique.”; “b) Converse com os colegas e o professor e explique como a crítica presente nas charges é construída. Justifique sua resposta citando elementos de cada uma” (Barros *et al.*, 2020, p. 17). Ao analisar a letra “a”, essa tende a conduzir o estudante a uma resposta classificatória, de natureza cognitiva, aproximando-se de um modelo de leitura referencial para privilegiar esse conteúdo (o “sobre o que” da charge) e não o modo como o discurso constrói sentidos ou assume posições valorativas. Associar a charge

ao respectivo estatuto leva a uma leitura denotativa, centrada na correspondência entre signo e objeto, mas não nas relações ideológicas e dialógicas que constituem o enunciado.

Nessa linha, ainda se observa que a charge não é estudada em sua natureza constitutiva de texto-enunciado de gênero, ao reduzir o exercício à correspondência temática, sem aprofundar as relações de sentido, a ironia ou a disputa ideológica que constituem esses enunciados multissemióticos. Assim, a charge é apresentada apenas como ilustração do tema e não como discurso social. Para que se realize como prática de leitura dialógica, seria necessário propor atividades que levassem o estudante a identificar as vozes sociais em conflito, como por exemplo, compreender os efeitos de ironia e questionar a distância entre a lei e a sua materialização social (Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]; Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021; Kraemer, 2024).

Em contrapartida, o item “b” da questão em foco, que solicita a explicação de *como a crítica é construída*, abre espaço para a responsividade, pois exige que o aluno explicithe as vozes e valores que se confrontam em cada enunciado. Nesse ponto, a atividade se aproxima da leitura dialógica, pois instiga o reconhecimento de contradições ideológicas presentes nos textos e promove a passagem da compreensão literal para a interpretativa (Kraemer, 2024).

Considerando isso, embora se tenham direcionamentos para o trabalho com a leitura, nessas primeiras atividades, faz-se esse processo de forma fragmentada, sem privilegiar o estudo dos textos-enunciados de gênero em sua forma plena, em sua natureza constitutiva e orgânica (Kraemer, 2024). A leitura proposta pelo livro, embora promova contato com gêneros multimodais e temas socialmente relevantes, ainda, neste momento, não explora plenamente o potencial dialógico e crítico dos enunciados. Os textos-enunciados de gênero são usados como pretextos para a pré-leitura do gênero em que se focaliza o estudo do capítulo: o estatuto. Assim, para finalizar a parte de Embarque, apresenta-se a Questão 3:

- 3 No Portal da Legislação, quais estatutos dizem respeito, especificamente, à maioria dos estudantes do Ensino Médio? Ainda que outros estatutos possam ser aplicados aos estudantes do Ensino Médio, a faixa etária do público desse segmento faz com que o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Juventude digam respeito à maioria. de cadeira de rodas enfrentando problemas de acessibilidade.
- Levante hipóteses: Por que há mais de um estatuto para atender a esse público? Resposta pessoal. Incentive os estudantes a apresentarem suas hipóteses. A expectativa é que eles reflitam sobre a complementaridade dos dois estatutos para garantir que crianças, adolescentes e jovens tenham seus direitos assegurados. Comente que, ao realizar as atividades da 1ª parada, eles poderão checar as hipóteses levantadas.

CAPÍTULO 1 ● 17

Figura 14: Ilustração 7 do Capítulo 1 de *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 17).

A Questão 3 assume um caráter predominantemente decodificador e de compreensão do enunciado, pois orienta o estudante a identificar o estatuto relacionado ao seu grupo social, mas ainda sem problematizar os sentidos ideológicos subjacentes a esse discurso legal. Embora promova um vínculo entre o tema do capítulo e a realidade dos alunos, mantém-se no plano da compreensão literal e inferencial, não alcançando a leitura como prática dialógica de construção de sentidos. Em termos de PAL-S, trata-se de uma atividade de leitura de natureza referencial, que não mobiliza a reflexão linguístico-semiótica nem a responsividade ativa do sujeito leitor (Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]; Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021; Kraemer, 2024).

Como já se mencionou, percebe-se a intenção das atividades do *Embarque* estabelecer uma ligação com o conteúdo que será introduzido na próxima seção, *Viagem* direcionando o estudante para atentar aos estatutos da Criança e do Adolescente e da Juventude. A *Viagem*, subdividida em paradas, constitui o núcleo do capítulo. A 1ª Parada intitulada “Ser jovem é...”, constitui o momento de aprofundar o tema do Capítulo 1, ao articular textos de natureza jurídica, estatística e ensaística em torno da questão *O que é ser jovem?* na sociedade brasileira contemporânea (Barros *et al.*, 2020).

Nessa Parada, os estudantes são convidados a ler excertos do ECA (Brasil, p. 1990) e do EJ (Brasil, p. 2013), a analisar um gráfico do IBGE (Moreno, 2018) sobre a situação de jovens em relação à educação e ao trabalho e, por fim, a interpretar o texto *Afinal, o que é ser jovem?*, que problematiza as noções de juventude e juventudes:

# VIAGEM

Não basta ouvir falar de uma lei, é preciso conhecê-la. Como ela é criada? Como se estrutura? Quais os recursos linguísticos mais utilizados em sua elaboração? Como debatê-la e reivindicar que seja colocada em prática? Todas essas questões serão abordadas em nossa viagem pelo mundo das leis. Vai ser legal!

## 1ª PARADA

Consulte respostas esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta parada nas **Orientações específicas** deste Manual.

### SER JOVEM É...

- 1 Leia os preceitos introdutórios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Estatuto da Juventude (EJ).

#### LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. [...]

##### Título I

##### Das Disposições Preliminares

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) [...]

BRASIL. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 19 jun. 2020.

#### LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013.

Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.

[...]

##### TÍTULO I

##### DOS DIREITOS E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE

##### CAPÍTULO I

##### DOS PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

§ 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente.

[...]

BRASIL. Lei n. 12852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 19 jun. 2020.

#### NA BNCC

Competências gerais: 1, 4, 7, 8

Competências específicas de Língua: 1, 2, 3

Habilidades de Língua:

EM13LGG102, EM13LGG202,

EM13LGG302

Habilidades de Língua

Portuguesa:

• Campo da vida pessoal:

EM13LP19

• Campo da vida pública:

EM13LP24, EM13LP26



No primeiro momento, o comando aos alunos - “Leia os preceitos introdutórios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Estatuto da Juventude (EJ)” - introduz os textos legais sem explicitar uma finalidade de leitura. Trata-se de uma orientação genérica, que tende a favorecer um percurso de leitura centrado na compreensão literal e na identificação de definições e, neste caso, em categorias jurídicas, próprias do gênero normativo, cuja composição rígida e linguagem técnico-formal conduzem o leitor a uma relação referencial com o texto (Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]). Assim, ainda que os textos sejam socialmente relevantes, a atividade inicial opera em um eixo predominantemente informativo, não explorando o potencial dialógico do gênero legal.

Na sequência, a atividade que articula os estatutos a um gráfico do IBGE *Jovens, educação e trabalho* (Moreno, 2018) solicita ao estudante que justifique a importância do EJ com base em dados quantitativos sobre a condição juvenil no Brasil:

- Depois de ler os trechos dos estatutos, justifique a importância do EJ. Nessa justificativa, construa argumentos com base nas informações do gráfico a seguir, considerando que, em 2017, havia 48,5 milhões de jovens no Brasil, segundo o IBGE.



Espera-se que os estudantes argumentem que, além de ampliar o público atendido em relação ao ECA (que atende crianças e adolescentes até 18 anos), o EJ faz-se necessário porque 23% da população entre 15 e 29 anos não estuda nem trabalha (cerca de 11 milhões de jovens). Esses dados reforçam a necessidade de se ter um documento como o estatuto, que dispõe sobre os direitos dos jovens e as políticas públicas de juventude.

MORENO, Ana Carolina. Cresce o número de jovens entre 15 e 29 anos que não estudam nem trabalham. *G1*, São Paulo, 18 maio 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/cresce-o-numero-de-jovens-entre-15-e-29-anos-que-nao-estudam-nem-trabalham.ghtml>. Acesso em: 3 jul. 2020.

- Juventude ou juventudes? Leia o texto a seguir para se posicionar.

**AFINAL, O QUE É SER JOVEM?**

Muitos e diversos fatores influenciam na construção da juventude, mas todos estão relacionados especialmente a duas concepções complementares:

**JUVENTUDES**

o plural, que indica a multiplicidade de formas de ser jovem e a transversalidade de fatores como gênero, orientação sexual, etnia, classe social, contexto sócio-histórico. Pensar em juventudes significa compreender, por exemplo, que os desafios da jovem negra, do jovem indígena, de jovens refugiadas, de jovens quilombolas, dos centros urbanos ou áreas rurais podem ser muito diversos entre si.

**JUVENTUDE**

o singular, que ultrapassa as diferenças de contexto e define uma espécie de regra geral do que é ser jovem. É necessário levar em conta as particularidades da condição juvenil, o que permite que os jovens, ainda que diferentes, se identifiquem como tal.

AFINAL, o que é ser jovem? Projeto Faz Sentido: juventudes e o Ensino Médio. Disponível em: <https://fazsentido.org.br/wp-content/uploads/2017/08/INSPI-A-FZS2-ESTUDO-JUVENTUDES-EM.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2020.

a) Você já conhecia as duas concepções apresentadas no texto? Está mais acostumado a utilizar o termo **juventude** no singular ou no plural? *Respostas pessoais.*

b) Segundo o texto, o termo **juventude**, no singular, "define uma espécie de regra geral do que é ser jovem".

- ◉ Em sua opinião, qual é essa regra geral? Converse com os colegas e o professor. *Resposta pessoal.*
- ◉ O texto afirma que a concepção de **juventudes**, no plural, é complementar à concepção de **juventude**, no singular. Qual a importância de se pluralizar a palavra **juventude**?
- ◉ Converse com os colegas e o professor: Por que é preciso considerar as duas concepções na elaboração de políticas públicas para os jovens? Explique.

Na elaboração de políticas públicas para os jovens, é preciso considerar tanto as particularidades da condição juvenil, que permitem que os jovens, ainda que diferentes, se identifiquem como tais, como a diversidade de múltiplas culturas juvenis – jovens quilombolas, por exemplo, podem demandar políticas públicas diferentes das demandadas por jovens indígenas e por jovens moradores das periferias de grandes cidades.

Incentive os estudantes a compartilhar seus conhecimentos prévios uns com os outros e a refletir se já tinham pensado sobre as diferenças implicadas no uso do termo **juventude** no singular ou no plural.

Ao pluralizar a palavra **juventude**, a ideia é marcar, destacar a diversidade de pessoas nessa faixa etária, reconhecendo que há múltiplas culturas juvenis e, com isso, considerando essa diversidade em ações como a elaboração de políticas públicas.

CAPÍTULO 1 19

Figura 16: Ilustração 9 do Capítulo 1 da obra *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.

Fonte: Barros et al. (2020, p.19).

Ao exigir a construção de argumentos, a partir da leitura do gráfico, essa proposta desloca a leitura do nível exclusivamente literal para uma dimensão inferencial e reflexiva, na medida em que demanda a articulação entre texto e contexto social, bem como o uso de informações numéricas como fundamento retórico (Kleiman, 2008b).

Posteriormente, é apresentado o texto *Afinal, o que é ser Jovem* (Projeto Faz Sentido, 2017) em que se debate a distinção entre *juventude* (no singular) e *juventudes* (no plural), apresentando o segundo termo como uma concepção que evidencia a multiplicidade de experiências juvenis, atravessadas por fatores de classe, gênero, raça, território, orientação sexual, entre outros. Nesse ponto, o livro se aproxima de discussões contemporâneas da LA crítica que recusam a construção de um sujeito jovem homogêneo e reconhecem a heterogeneidade constitutiva das identidades (Moita Lopes, 2006).

Ao tematizar a pluralidade das *juventudes*, o texto abre espaço para que a leitura se direcione não apenas para o conteúdo informativo, mas também para os modos de nomear os sujeitos e para os efeitos de sentido decorrentes dessas nomeações, aspecto central para a PAL-S (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021, 2024a; Kraemer, 2024). Contudo, ao se analisar as questões que acompanham esse texto, percebe-se uma oscilação no que se refere a concepções de leitura. A Questão 2, item "a": "*Você já conhecia as duas concepções apresentadas no texto? Está mais acostumado a utilizar o termo **juventude** no singular ou no plural?*", convoca o repertório experiencial do estudante, servindo como uma atividade de diagnóstico e

essa reflexão permanece ancorada em experiências individuais, centradas no leitor, sem um encaminhamento explícito para a problematização de discursos sociais.

A letra “b”: *Segundo o texto, o termo juventude, no singular, define uma espécie de regra geral do que é ser jovem*) subdivide-se em três partes. Ao incluir a expressão “segundo o texto” já evoca uma centralidade ao enunciado e, logo em seguida, ao perguntar “Em sua opinião, qual é essa regra geral? Converse com os colegas e professor” o foco, em princípio está no leitor, mas sugere um movimento de diálogo com os pares e com o docente, para a localização da informação solicitada. Já na segunda parte, “O texto afirma que a concepção juventudes, no plural, é complementar à concepção de juventude, no singular. Qual a importância de se pluralizar a palavra juventude?”, apresenta-se um potencial para que o aluno transcenda a mera recuperação de dados e busque compreender o significado e construir sentidos para o objeto em análise.

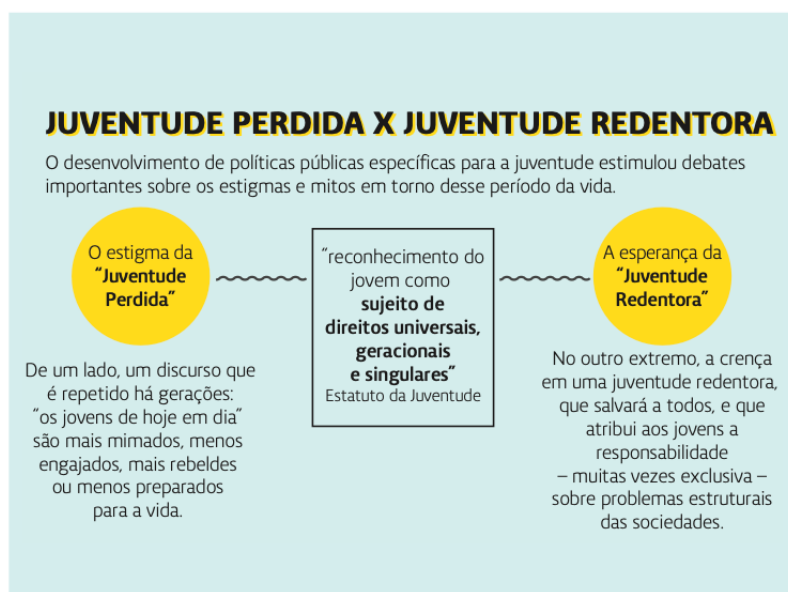
Ainda, na terceira parte da atividade, “Converse com os colegas e o professor: Por que é importante considerar as concepções de juventude/juventudes ao pensar políticas públicas destinadas aos jovens?”, propõe-se um momento de oralidade, para a produção argumentativa, uma interação crítica em que os estudantes são instigados a relacionar as categorias conceituais discutidas no texto às consequências concretas de se adotar uma ou outra concepção na formulação de políticas públicas.

Nesse momento, pode-se entender que se esboça um gesto de PAL-S: a atenção desloca-se da forma linguística (“juventude/juventudes”) para as implicações de sua escolha na construção dos sentidos, sobretudo quando se pensa em políticas públicas destinadas aos jovens. Dessa maneira, caso essa discussão seja aprofundada, pode conduzir a uma análise dos conflitos de vozes e das disputas de significação que atravessam o campo da juventude no espaço público (Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]).

Para finalizar a primeira *Parada da Viagem*, é apresentado o texto “Juventude Perdida X Juventude Redentora” (Projeto Faz Sentido, 2017) que expõe, de forma esquemática, dois discursos antagônicos sobre os jovens: de um lado, o estigma da “juventude perdida”, associada à indisciplina, à imaturidade e à falta de preparo para a vida; de outro, a esperança de uma “juventude redentora”, idealizada como responsável por “salvar” a sociedade, muitas vezes deslocando para os indivíduos jovens a responsabilidade por problemas estruturais. Entre esses dois pólos, o quadro

insere, em posição central, um enunciado do Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), que define o jovem como “sujeito de direitos universais, geracionais e singulares”:

- 3 Você já ouviu as expressões **juventude perdida** e **juventude redentora**? Leia o texto a seguir para se informar sobre esses dois discursos.



JUVENTUDE perdida x juventude redentora. *Projeto Faz Sentido: juventudes e o Ensino Médio*. Disponível em: <https://fazsentido.org.br/wp-content/uploads/2017/08/INSPI-A-FZS2-ESTUDO-JUVENTUDES-EM.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2020.

Tanto o discurso da **juventude perdida** quanto o da **juventude redentora** apresentam uma noção homogênea dos jovens e desconsideram a diversidade e as especificidades do que é ser jovem. A concepção de **juventudes** enfatiza exatamente essa complexidade.

- o Como a concepção de **juventudes**, no plural, se contrapõe aos discursos de **juventude perdida** e de **juventude redentora**?

- 4 Que tal mostrar para a sociedade um pouco do que é ser jovem? Crie um **gif** biográfico se apresentando e mostrando o que é ser jovem para você. Combine imagens suas ou outras que preferir a palavras e frases curtas que sintetizem suas ideias sobre o tema. Os **gifs** da turma podem ser reunidos no **blog** ou **site** da escola, mostrando a pluralidade das **juventudes**. A atividade permite aos estudantes expressarem-se e compartilharem informações, experiências, ideias e sentimentos sobre o que é ser jovem, o que pode levar ao entendimento coletivo de um conceito bastante complexo. É mais uma oportunidade para favorecer o protagonismo dos estudantes, já que também os incentiva a se definir, em um exercício de autoconhecimento, e mobiliza práticas de linguagem do universo digital.

Por meio de uma busca simples na internet, é possível encontrar diversos exemplos de **gifs** biográficos ou **biogifs**, além de tutoriais para criá-los.

Figura 17: Ilustração 10 do Capítulo 1 da obra *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.

Fonte: Barros et al. (2020, p.19).

Na proposta, a Questão 3: “Você já ouviu as expressões juventude perdida e juventude redentora? Leia o texto a seguir para se informar sobre esses dois discursos” funciona, inicialmente, como ativação do repertório dos estudantes, para, em seguida, provocar a leitura em busca de informações no quadro. Em seguida, ao incluir “Como a concepção de juventudes, no plural, se contrapõe aos discursos de juventude perdida e de juventude redentora?”, solicita que o aluno relacione esse novo material com a discussão anterior sobre juventude/juventudes, exigindo uma atividade de compreensão e de reflexão inferencial.

Uma vez que o aluno precisa mobilizar a compreensão conceitual dos três conceitos e refletir como um se contrapõe a outro, pode estabelecer relações entre os significados, criando sentidos para o texto-enunciado. Pode entender, por exemplo, que os termos “perdida” e “redentora” pressupõem a construção axiológica de homogeneidade e generalização da juventude, enquanto a o termo *juventudes* pode enfatizar a diversidade e a singularidade das experiências juvenis.

Ainda assim, mesmo abrindo espaço para essa reflexão, a proposta não considera outros elementos contextuais da natureza constitutiva do texto-enunciado, o que enfraquece a análise linguístico-semiótica, pois não instiga o estudante a discutir em que horizonte cronotópico, temático e axiológico esses discursos se inserem e circulam, quem os produz, que reflexos apresentam na vida dos jovens, os efeitos ideológicos de sua circulação em diferentes campos sociais, entre outras possibilidades.

A *2ª Parada* do capítulo, intitulada “(Re)conhecendo a Estrutura de um Texto de Lei”, marca um deslocamento temático em relação à *1ª Parada*: se antes o foco incidia sobre os sentidos atribuídos à juventude e às juventudes, aqui o eixo passa a ser o funcionamento do gênero lei, a dimensão linguístico-semiótica, com ênfase em sua organização composicional:

mento, e mobiliza práticas de linguagem do universo digital.

## 2ª PARADA

Consulte respostas esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta parada nas **Orientações específicas** deste Manual.

### (RE)CONHECENDO A ESTRUTURA DE UM TEXTO DE LEI

1 Você sabe como surge uma lei? E como um texto de lei se organiza? Além dos trechos do ECA e do EJ, você já tinha lido algum outro texto normativo? Você sabia que ninguém pode alegar o desconhecimento de uma lei como desculpa para deixar de cumpri-la? Converse a respeito dessas questões com os colegas e o professor.

2 Para entender como surge uma lei, assista ao vídeo *Como surge uma nova lei? Informe-se!* (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=or68Hn6CL3I>; acesso em: 9 jul. 2020). Depois, responda à pergunta.

- Você entendeu o passo a passo desse processo? Troque ideias com os colegas e o professor. *Resposta pessoal.*

**NA BNCC**

**Competência geral:** 1

**Competência específica de Linguagem:** 1

**Habilidade de Linguagens:** EM13LGG101

**Habilidades de Língua Portuguesa:**

- Todos os campos de atuação: EM13LP01, EM13LP02
- Campo da vida pública: EM13LP26

É fundamental que os estudantes entendam a importância de se conhecer o texto de lei e a forma como ele se organiza. A grande quantidade de leis, a complexidade dos temas tratados nelas, a necessidade de que elas se relacionem umas com as outras de forma sistemática e a baixa qualidade de determinados textos legais elaborados pelos legisladores podem ser apontadas como dificultadores do acesso da população em geral aos textos de lei.

**20** ● CAPÍTULO 1

Figura 18: Ilustração 11 do Capítulo 1 da obra *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.  
Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 20).

A primeira Questão dessa *Parada* - “Você sabe como surge uma lei? E como um texto de lei se organiza? Além dos trechos do ECA e do EJ, você já tinha lido algum outro texto normativo? Você sabia que ninguém pode alegar o desconhecimento de uma lei como desculpa para deixar de cumpri-la? Converse a respeito dessas questões com os colegas e o professor” -, assume um caráter marcadamente diagnóstico, para verificar o conhecimento de mundo do leitor e mobilizado significados e sentidos. A intenção, possivelmente, é acionar o repertório prévio dos estudantes quanto ao contato com textos normativos e ao conhecimento do processo legislativo, produzindo um momento inicial de debate oral mediado pelo professor.

Na sequência, a segunda Questão propõe o acesso ao vídeo “Como surge uma nova lei? Informe-se!”, disponível em plataforma digital. Do ponto de vista dos multiletramentos, a inserção de um vídeo explicativo amplia os modos de circulação do conhecimento e reconhece que a compreensão de práticas sociais complexas, como a elaboração de leis, passa também por textos multimodais. No entanto, ao solicitar que os alunos respondam se “[...] entenderam o passo a passo desse processo”, trocando ideias com os colegas e com o professor, restringe-se à compreensão global do conteúdo, sem propiciar que o estudante reconstrua, explicita ou problematize as etapas do processo legislativo.

O potencial crítico do material, discutir quem participa da produção das leis, quais interesses são representados, de que forma os jovens aparecem (ou não) nesse circuito, não é explorado, o que mantém a atividade em um patamar predominantemente informativo e procedimental, distante de uma leitura dialógica que interrogue as condições históricas e ideológicas de produção desses textos (Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]).

Assim, embora o movimento de análise de como surge uma lei e o porquê de ela precisar tornar-se conhecida seja relevante para a formação cidadã, ele ainda não se configura como prática de PAL/S em sentido pleno, na medida em que não convida o estudante a analisar o texto de lei como enunciado concreto, atravessado por vozes, valores e disputas, nem a refletir sobre os efeitos de sentido produzidos por esse gênero na vida dos sujeitos jovens. Sendo assim, em termos de leitura, ainda não se trabalha com um enunciado concreto: trata-se de uma discussão em âmbito metalinguístico amplo “como surge uma lei”, “como se organiza um texto de lei”, que

antecipa o tema da *Parada*, mas não orienta o estudante em relação a objetivos específicos de leitura ou de análise de textos singulares (Solé, 1998; Kleiman, 2004).

Na sequência da 2ª *Parada*, o LDP apresenta a reprodução da página inicial do Estatuto da Juventude (Brasil, 2013) no site do Planalto, acompanhada de um conjunto de questões que orientam o olhar dos estudantes para a composição estrutural do gênero lei:

- 3 Para entender como se estrutura um texto de lei, veja como o início do EJ é reproduzido no site oficial do Planalto:

- Há leis federais, estaduais e municipais. Qual a abrangência do EJ? Que elementos da imagem você observou para responder?
- Qual a hierarquia entre as partes do texto que aparecem na imagem? Explique.
- Por que você acha que a lei não é escrita em texto corrido, mas em tópicos?  
*Resposta pessoal.*
- Observe a presença de *hiperlinks* na reprodução da imagem do EJ. Qual seria a função deles em um texto de lei digital?
- A ementa é o texto, em vermelho, que se encontra alinhado à direita. Qual é a sua função?  
*A sua função é apresentar o resumo do que é tratado na lei.*

O EJ tem abrangência federal. As expressões "Presidência da República", "A Presidência da República" e o brasão da República Federativa do Brasil são evidências da abrangência nacional do Estatuto.

Espera-se que os estudantes percebam que o "Título I" é a parte com maior peso, o que se pode perceber pela posição na página e pelo uso de letras maiúsculas. Subordinado a ele aparece o "Capítulo I". O artigo 1º está dentro do capítulo e é composto dos parágrafos 1º e 2º, o que se pode perceber pela leitura do texto, já que os parágrafos detalham e fazem ressaltar ao texto do artigo.

Os hiperlinks possibilitam ao internauta, ao clicar sobre eles, ser direcionado automaticamente para o texto de outras leis, outros decretos, etc. e, assim, ampliar a leitura sobre temas que se relacionam, de alguma forma, com o EJ.

Comente com os estudantes que a presença de hiperlinks só se justifica na reprodução digital dos textos de lei.

Comente com os estudantes que, se estiverem fazendo uma pesquisa mais aprofundada sobre uma lei, a leitura da ementa não é suficiente. É preciso ler todo o texto da lei para, de fato, conhecê-la.

### BALCÃO DE INFORMAÇÕES



As leis organizam-se de forma temática em títulos, capítulos, seções, artigos, parágrafos, incisos e alíneas.

O título é um agrupamento mais amplo. Ele divide-se em capítulos que, por sua vez, são divididos em seções. Tanto títulos como capítulos são numerados com algarismos romanos (I, II, III...). Cada um deles tem uma denominação específica, que indicará a matéria a ser tratada. Essas partes hierarquizam as informações apresentadas no texto de lei, partindo-se do que é mais amplo para o mais específico.

Os artigos, parágrafos, incisos e alíneas apresentam os conteúdos propriamente ditos da lei. Os artigos (ou art., que podem ser citados como *caput* – termo em latim que significa "cabeça", funcionando como o enunciado mais importante do artigo) e parágrafos (indicados pelo símbolo §) são identificados por números arábicos (ordinais de 1 a 9 – 1º, 2º, 3º... – e cardinais a partir de 10 – 10, 11, 12...); os incisos são identificados por números romanos (I, II, III, IV...) e as alíneas são identificadas por letras (a, b, c...).

- Acesse o EJ na íntegra (disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm); acesso em: 17 jun. 2020) e identifique cada um dos elementos da estrutura da lei. Em quantos títulos o texto está organizado? Quais são eles?

CAPÍTULO 1 ● 21 ●

Figura 19: Ilustração 12 do Capítulo 1 da obra *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 21).

Na letra “a” - “Há leis federais, estaduais e municipais. Qual a abrangência do EJ? Que elementos da imagem você observou para responder?” - e na “e”: “A emenda é o texto, em vermelho, que se encontra alinhado à direita. Qual é a sua função?”, apresenta-se uma AL voltada para a leitura de informações paratextuais (cabeçalho, menção à Presidência da República, etc.). Dessa forma, é uma atividade de compreensão localizada: identificar, na imagem, pistas que indicam que se trata de uma lei federal. Em seguida, o questionamento é sobre a hierarquia entre as partes do texto que aparecem na imagem, o aluno precisa observar título, capítulo, artigos e perceber que há uma ordem hierárquica. É uma leitura estrutural do gênero, ainda sem observar a produção de sentidos a partir da escolha dos elementos do texto-enunciado.

Na sequência, o item “c” indaga: “Por que você acha que a lei não é escrita em texto corrido, mas em tópicos?”. Nesse momento, abre-se espaço para uma reflexão inicial sobre forma e função (“facilitar a consulta”, “organizar melhor”, etc.), pensar o porquê de a forma ser assim, mas não se chega a discutir como essa segmentação também tem efeitos de sentido. Além disso, o material indica “resposta pessoal” o que deixa a responsabilidade de (re)conhecimento dessas inferências por conta do estudante. Por fim, o item “d” - “Observe a presença de hiperlinks na reprodução da imagem do EJ. Qual seria a função deles em um texto digital?” - insere a dimensão multimodal e multissemiótica, pedindo ao estudante que reconheça a função de navegação dos links. Novamente, trabalho está para a funcionalidade, não para a discursividade (não se discute, por exemplo, o que significa o fato de o texto de lei circular *on-line* como documento público, dentre outras possibilidades).

Embora essas atividades mobilizem uma dimensão de análise do gênero e possam ser aproximadas da PAL-S, na medida em que deslocam a atenção do “o que diz” para o “como se organiza” o texto, tal análise assume um caráter predominantemente formalista e funcional. Não se chega a discutir, por exemplo,

como a forma diagramática, a linguagem técnico-jurídica e a impessoalidade do enunciado contribuem para produzir um efeito de neutralidade e autoridade, nem como a própria organização em títulos, capítulos e artigos participa da constituição de um regime de verdade sobre os sujeitos jovens.

Conforme o Círculo de Bakhtin, o texto de lei continua sendo tratado menos como enunciado ideológico situado e mais como um documento estável a ser decomposto em partes fragmentadas e descontextualizada, como um pretexto para o estudo da estrutura do texto, não da forma global do enunciado (Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]). Esse movimento se intensifica no box “Balcão de Informações”, que sistematiza, em linguagem acessível, a forma como as leis se organizam. Nessa parte, observa-se um investimento na dimensão da construção composicional do gênero, coerente com a tríade proposta por Bakhtin (2016 [1979]) tema, composição e estilo.

Contudo, essa sistematização permanece restrita à descrição da macroestrutura: não se discutem as marcas de estilo jurídico, nem os efeitos de sentido decorrentes dessas escolhas. Em outras palavras, o box orienta o estudante a reconhecer como o texto de lei se divide e se organiza, mas não o convida a analisar como que vozes o constituem e que posições axiológicas se materializam em sua forma verbal. Desse modo, a PAL-S é acionada apenas parcialmente, com foco na nomenclatura e na organização das partes, sem avançar para uma reflexão linguístico-semiótica mais ampla sobre o estilo e a historicidade do gênero.

Em termos da problemática central desta pesquisa, pode-se afirmar que, na 2ª Parada, a proposta de leitura está para a significação do texto e não para os sentidos construídos no enunciado, afastando-se de uma prática de leitura dialógica e crítica, na qual os estudantes possam ser convocados a interrogar, de maneira responsiva, os enunciados legais que definem seus direitos e limites como sujeitos históricos (Geraldí, 2002; Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021; Kraemer, 2024).

A 3ª Parada, intitulada “Discutindo nossos direitos”, desloca o foco da arquitetura do texto de lei para a circulação social do Estatuto da Juventude (Brasil, 2013) e para a participação dos jovens em práticas de intervenção no espaço público. O texto-base inicial é um cartaz de divulgação do EJ (Brasil, 2013), veiculado em 2014, com o enunciado central “Todo Jovem tem direito”, ícones que representam diferentes direitos e a hashtag #EstatutodaJuventude, além de QRCode para acesso à lei. Trata-se de um gênero publicitário-institucional, que busca traduzir o discurso jurídico em

linguagem linguístico-semiótica sintética, aproximando-o das mídias digitais e do universo juvenil:

### 3ª PARADA

Consulte respostas esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta parada nas **Orientações específicas** deste Manual.

#### DISCUTINDO NOSSOS DIREITOS

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

1. Leia um cartaz de divulgação do EJ que circulou em 2014, ano seguinte ao da sanção da lei. Em seguida, responda às questões no caderno.



Cartaz de divulgação do Estatuto da Juventude (2014).

- Qual o objetivo do cartaz?
- Considerando o objetivo indicado no item a, explique a presença da *hashtag* #EstatutodaJuventude no canto superior direito do cartaz. Que tipo de ação ela pretende incentivar?
- Acesse mais uma vez o texto integral do EJ.
  - A que partes do Estatuto corresponde cada um dos direitos destacados no cartaz?  
Cada um dos direitos corresponde a uma seção do Capítulo II do Título I da lei.
  - De que maneira os ícones usados para representar cada direito dialogam com eles? Explique.

#### NA BNCC

Competências gerais: 1, 4, 7, 9, 10

Competências específicas de Linguagens: 1, 2, 3, 4

Habilidades de Linguagens:  
EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG402

Habilidades de Língua Portuguesa:

- Todos os campos de atuação:  
EM13LP01, EM13LP02, EM13LP05, EM13LP12, EM13LP14, EM13LP16
- Campo da vida pessoal:  
EM13LP20
- Campo da vida pública:  
EM13LP25, EM13LP26
- Campo das práticas de estudo e pesquisa: EM13LP28, EM13LP30, EM13LP32, EM13LP34
- Campo jornalístico-midiático:  
EM13LP44

1. a) O objetivo do cartaz é divulgar amplamente o texto do EJ, para que os jovens conheçam seus direitos e reconheçam o Estatuto como um instrumento legal para suas reivindicações. O ano em que o cartaz circulou (2014), logo após a sanção da lei, reforça esse objetivo, já que, à época, a lei ainda era recente e talvez não fosse conhecida pela maioria da população.

Para responder, considere a data em que o cartaz circulou.

1. b) A *hashtag* busca contribuir com a divulgação do EJ, já que incentiva os leitores do cartaz a usar essa forma de indexação típica do meio digital para popularizar a lei e torná-la conhecida entre mais usuários da rede.

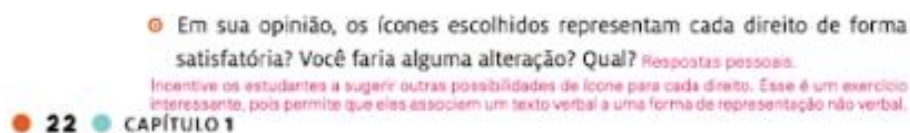


Figura 20: Ilustração 13 do Capítulo 1 da obra *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 22).

As questões que acompanham o cartaz organizam um percurso de leitura que articula compreensão global, reflexão multimodal e avaliação crítica. A pergunta “a” - “Qual o objetivo do cartaz?” -, convoca o estudante a identificar a finalidade comunicativa do gênero, reconhecendo-o como peça de divulgação do Estatuto e de seus direitos. Já a pergunta “b” relaciona esse objetivo à presença da *hashtag* #EstatutodaJuventude, exigindo que o aluno compreenda o funcionamento dessa marca discursiva nas redes sociais e interprete-a como estratégia de engajamento e circulação do tema em ambientes digitais. Nesses dois momentos, a leitura deixa de ser puramente literal e passa a envolver uma dimensão interpretativa e contextual, ao articular texto, suporte e práticas de compartilhamento (Kleiman, 2004; Kleiman; Vianna; De Grande, 2019).

A letra “c” aprofunda essa perspectiva ao solicitar que os estudantes acessem novamente o texto integral do EJ e estabeleçam relações entre os direitos destacados no cartaz e as respectivas partes da lei, analisando ainda de que maneira os ícones utilizados representam cada um desses direitos e se tais representações são satisfatórias. Nesse ponto, evidencia-se a dialogia, o *ir e vir* de um texto a outro, um movimento mais consistente de PAL-S.

O aluno é incitado a articular o texto jurídico de referência e sua reconfiguração em linguagem imagética, percebendo que as escolhas visuais (símbolos, cores, figuras) também constroem sentidos e orientam determinadas leituras sobre a juventude e seus direitos. Ao ser convidado a avaliar criticamente esses ícones e propor alterações, o estudante é deslocado para uma posição de coautor dos modos de representar direitos, o que se aproxima da noção do Círculo de responsividade ativa (Bakhtin, 2016[1979]) e de uma concepção de leitura como prática social e criadora (Britto, 2015; Kraemer, 2024).

Em continuidade, a 3ª Parada propõe a realização de um fórum de discussão sobre direitos da juventude, organizado a partir de um trecho introdutório que enfatiza a importância de conhecer direitos “legalmente estabelecidos” para ampliar o

protagonismo juvenil. Os estudantes são orientados a se organizar em grupos, aprofundar a compreensão de um direito do EJ por meio de pesquisas e conversas com representantes de áreas jurídicas ou de movimentos sociais e, posteriormente, participar de um fórum presencial:

2 Conhecer seus direitos, legalmente estabelecidos no EJ, é fundamental para que você amplie seu protagonismo.



- a) Você e os colegas devem se organizar em onze grupos. Cada grupo vai se aprofundar na compreensão de um direito do EJ para participar de um fórum de discussão presencial. Nesse aprofundamento, pesquisem em fontes confiáveis, conversem com representantes da área jurídica, do conselho tutelar, da vara da infância e da juventude, de agremiações, coletivos ou de movimentos juvenis, procurando entender melhor possíveis motivações e finalidades do direito atribuído ao grupo.

#### BAGAGEM



Um fórum de discussão é um gênero por meio do qual as pessoas discutem livremente temas polêmicos, geralmente buscando encontrar soluções para problemas específicos. Predomina o discurso argumentativo, produzido em linguagem mais formal. Um fórum é um meio de promover debates sobre um determinado assunto, para compartilhar ideias, práticas, experiências e estimular a integração entre pessoas, contribuindo para a criação coletiva de conhecimento e para a resolução de conflitos. O fórum de discussão é um gênero muito difundido em plataformas digitais, por ser um espaço de debate e permitir a interação a distância. Entretanto, é possível realizá-lo, também, de forma presencial.

- b) Para realizar o fórum de discussão presencial, sigam as orientações.

#### COMO FAZER

##### a) Preparando os conteúdos do fórum

1. Releiam e debatam o direito do EJ com os integrantes do grupo, retomando o que vocês descobriram no aprofundamento realizado anteriormente. Seleccionem as informações que, na opinião de vocês, são essenciais para a turma compreender melhor o direito que coube ao grupo e elaborem argumentos que justifiquem a criação dele no EJ, destacando possíveis motivações e finalidades.
2. Localizem, na comunidade em que vivem, exemplos de comportamentos ou ações que atestem que esse direito foi colocado em prática e exemplos de comportamentos ou ações que atestem que ele foi infringido. Para enriquecer a pesquisa, colem depoimentos de jovens que protagonizaram alguma ação e de jovens que foram vítimas do desrespeito a esse direito.

##### b) Organizando o fórum

1. Estabeçam com o professor, que será o mediador do fórum, o tempo de exposição de cada grupo e o tempo de discussão pós-exposição.
2. Decidam quais integrantes do grupo vão expor os resultados da pesquisa, os argumentos e os exemplos.
3. Organizem a sala em um semicírculo, com os expositores à frente. Esse formato permite que o grupo se destaque quando for expor e, ao mesmo tempo, dá visibilidade aos participantes do fórum quando se expressarem no momento do debate.

por meio de análise dos argumentos apresentados pelo grupo (você concorda com eles ou discorda deles? Por quê?), de questões para o grupo que fez a exposição, de solicitação de esclarecimentos, de relatos que se refram ao tema, etc.

##### c) Realizando o fórum

1. Exercitem a escuta atenta, respeitando o seu tempo e turno de fala.
2. Posicionem-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de opiniões dos colegas.
3. Empreguem a linguagem mais formal e considerem os elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura, etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade, expressão facial, contato visual com a plateia, etc.).
4. Usem estratégias linguísticas adequadas à solicitação de esclarecimentos, ao detalhamento, à abertura de discordância, etc.
5. Considerem as falas dos demais participantes do fórum e, se for o caso, reformulem seu posicionamento, com vistas ao entendimento e ao bem comum.
6. Elaborem uma conclusão como atividade de fechamento do fórum, considerando:
  - direitos previstos no Estatuto que são menos atendidos nas esferas nacional e local e possíveis medi-



Figura 21: Ilustração 14 do Capítulo 1 da obra *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 23).

O box “Bagagem” apresenta uma breve definição do gênero fórum de discussão, salientando seu caráter polêmico, dialógico e cooperativo, ao indicar que se trata de um espaço para compartilhamento de experiências, construção coletiva de conhecimento e resolução de conflitos. Em seguida, as orientações de “Como fazer” detalham etapas de preparação do conteúdo (leitura prévia do direito atribuído ao grupo, seleção de informações consideradas essenciais, localização de exemplos na comunidade) e de organização do fórum (definição do mediador, distribuição de falas, preparação dos argumentos, observação da linguagem linguístico-semiótica). Esse conjunto de instruções configura uma espécie de roteiro didático que procura garantir que a atividade de discussão se realize de forma planejada, respeitosa e fundamentada.

Do ponto de vista da concepção de linguagem e de leitura, a *3ª Parada* representa um avanço em relação às anteriores, pois articula cartaz, acesso ao texto integral da lei e realização de fórum, aproximando os estudantes de práticas concretas de participação e de circulação de discursos sobre direitos em diferentes gêneros e modos multissemióticos (texto jurídico, cartaz, mídias digitais, oralidade) (Bakhtin, 2016 [1979]; Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021). A leitura deixa de se limitar à compreensão de trechos de lei para funcionar como ponto de partida para ações discursivas.

Entretanto, esse movimento é tensionado por limites importantes: o protagonismo juvenil é fortemente roteirizado, com pouca margem para que os jovens definam pautas ou questionem os discursos oficiais sobre juventude, bem como os textos que alimentam o fórum não são objeto de análise linguístico-semiótica. Assim, embora a *3ª Parada* se aproxime de uma concepção de leitura como prática social e dialógica, a PAL-S aparece apenas parcialmente: há momentos de análise semiótica (sobretudo na relação cartaz–ícones–direitos), mas o potencial crítico é neutralizado por uma condução que estabiliza sentidos e regula as formas de participação, fazendo

a proposta oscilar entre uma dimensão emancipadora e outra normalizadora (Volóchinov, 2018 [1929]; Moita Lopes, 2006; Kraemer, 2014, 2024; Britto, 2015).

Considerando o percurso feito até aqui da seção *Viagem*, é possível afirmar que as três paradas configuram, em conjunto, um estudo escalonado do gênero estatuto/lei. A *1ª Parada* concentra-se na dimensão contextual de produção, ao apresentar o ECA (Brasil, 1990), o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013) e os debates sobre juventude perdida/redentora, situando o gênero em seu campo de circulação e nas disputas de sentidos que o atravessam, ainda que de forma fragmentada. A *2ª Parada* desloca o foco para uma dimensão mais linguístico-semiótica, enfatizando a organização composicional do texto de lei (títulos, capítulos, artigos, parágrafos, hiperlinks, emenda), isto é, o “como se diz” institucionalmente, ainda que sem explorar plenamente o estilo e os efeitos ideológicos dessas escolhas. Já a *3ª Parada* privilegia a dimensão contextual, ao acompanhar a circulação social do EJ (Brasil, 2013) em cartazes, *hashtags*, mídias digitais e fóruns de discussão, tematizando a popularização do conhecimento jurídico e a participação dos jovens na sociedade. Para finalizar esta etapa, a quarta e última *Parada* é o “Nosso Laboratório de Análise Linguística e Semiótica”:

Consulte respostas esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta parada nas **Orientações específicas** deste Manual.

## >>> 4ª PARADA

### NOSSO LABORATÓRIO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E SEMIÓTICA

Releia o Art. 1º do EJ e seus parágrafos.

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

§ 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos **aplica-se** a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente.

a) Analise os elementos ligados ao verbo destacado no § 2º: O que se aplica e a quem se aplica? O que se aplica é a Lei n. 8 069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa lei aplica-se aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos.

Qual dessas duas informações é destacada no § 2º? Que estratégia foi usada para fazer isso? A informação destacada é a quem a lei se aplica. A estratégia é iniciar a escrita do parágrafo com essa informação: “Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos”.

b) Por que o redator pode ter decidido destacar essa informação? \_\_\_\_\_

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

NA BNCC

Competências gerais: 1, 2

Competências específicas de Linguagens: 1, 4

Habilidades de Linguagens: EM13LGG103, EM13LGG401

Habilidades de Língua Portuguesa:

- Todos os campos de atuação: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP08
- Campo da vida pública: EM13LP26
- Campo das práticas de estudo e pesquisa: EM13LP28

c) Releia o § 2º do Art. 7º, Seção II, Capítulo II, Título I do EJ.

§ 2º É dever do Estado oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica.

BRASIL. Lei n. 12 852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 19 jun. 2020.

Para responder, estabeleça relações entre o caput do Art. 1º e os parágrafos.

O caput do Art. 1º apresenta sucintamente o Estatuto, dizendo-se tratar dos direitos dos jovens. O parágrafo 1º define a faixa etária desses jovens beneficiados pelo Estatuto – pessoas de 15 a 29 anos. Entretanto, como os jovens de 15 a 18 anos já eram contemplados pelo ECA, para que não houvesse conflito em relação a qual Estatuto esses jovens ficariam tutelados, o parágrafo 2º se inicia com a expressão “Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos”.



Indígenas guaranis kaiowás da Aldeia Amambai na sala de aula da educação de jovens e adultos (EJA) da Escola Municipal Polo Indígena MBO'eroy Guarani Kaiowá, em Amambai (MS), 2018.

#### 4 ● CAPÍTULO 1

Figura 22: Ilustração 15 do Capítulo 1 da obra *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.  
Fonte: Barros et al. (2020, p.24).

No item “a” da primeira questão apresentada, o trabalho com a leitura assume um caráter predominantemente decodificador. Trata-se de uma atividade ancorada na compreensão literal do enunciado, com viés marcadamente estruturalista, na medida em que o texto legal é recortado como pretexto para o estudo do “verbo”, privilegiando a identificação e a extração de informações ligadas ao verbo destacado, mais do que a problematização dos sentidos produzidos por essa formulação.

Já no item “b”, a atividade explicita a dimensão de intencionalidade enunciativa, ao perguntar “Por que o redator pode ter decidido destacar essa informação”. A partir da observação prévia do destaque, o estudante é levado a inferir o propósito dessa escolha, relacionando a organização do enunciado à intenção de enfatizar determinados sujeitos e direitos. Na sequência, o item “c” orienta que os alunos leiam um trecho do artigo e apresenta três subitens:

- No caderno, reescreva o parágrafo destacando a quem devem ser oferecidos programas na modalidade da educação de jovens e adultos. Aos jovens que não concluíram a Educação Básica, é dever do Estado oferecer programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica.
- Agora, reescreva o mesmo parágrafo destacando a oferta de programas na modalidade da educação de jovens e adultos. Oferecer programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, aos jovens que não concluíram a Educação Básica, é dever do Estado, ressalvada a legislação educacional específica.
- Por que o redator pode ter preferido a redação original para o parágrafo? O que ele destaca e com qual objetivo pode ter feito isso? A redação original do parágrafo destaca que é dever do Estado oferecer programas na modalidade da educação de jovens e adultos. O destaque dado ao responsável pela oferta pode ter como objetivo garantir o cumprimento desse direito, já que fica claro quem deve ser cobrado caso ele não seja satisfatoriamente atendido.

Figura 23: Ilustração 16 do Capítulo 1 da obra  
*Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social.*

Fonte: Barros *et al.* (2020, p.25).

Os três subitens organizam o trabalho de retextualização, orientado por operações parafrásticas sobre o §2º do Art. 7º do EJ (Brasil, 2013): os estudantes são convidados a reescrever o parágrafo ora destacando a quem se destinam os programas de EJA (Brasil, 1990), ora destacando a oferta de programas, para, em seguida, comparar essas versões com a redação original. Esse procedimento mobiliza, simultaneamente, atividades epilinguísticas e metalinguísticas, nos termos de Geraldi (2002) e Travaglia (2001), na medida em que o aluno experimenta, com a forma do enunciado (alterando a ordem dos termos, o foco temático e a estrutura informacional) e, ao mesmo tempo, é levado a refletir sobre os efeitos de sentido decorrentes dessas reformulações.

Assim, a Questão 1 inicia-se com um trabalho predominantemente metalinguístico, na medida em que toma o enunciado jurídico como objeto de análise, identifica elementos ligados ao verbo e explora a ordem dos constituintes. No entanto, esse trabalho metalinguístico tem um propósito epilinguístico, quando toca a intencionalidade do autor, busca levar o estudante a perceber como essas escolhas formais organizam o foco de sentido e revelam uma intencionalidade enunciativa do redator. Na Questão 2, o LDP desloca o foco para as estratégias de organização interna do Art. 2º do Estatuto, articulando compreensão e análise linguístico-semiótica:

- 2 Agora, você vai analisar estratégias usadas para construir relações entre as partes do EJ. Para isso, releia o Art. 2º da Seção I, Capítulo I, Título I.

### Seção I

#### Dos Princípios

Art. 2º O disposto nesta Lei e as políticas públicas de juventude são regidos pelos seguintes princípios:

- I – promoção da autonomia e emancipação dos jovens;
- II – valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;
- III – promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;
- IV – reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;
- V – promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;
- VI – respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;

- VII – promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e  
VIII – valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações.

BRASIL. Lei n. 12 852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 19 jun. 2020.

- a) Qual a relação entre o *caput* do artigo e os incisos de I a VIII?  
O *caput* anuncia que o Estatuto é regido por princípios e os incisos especificam esses princípios.  
b) Leia esta reescrita do artigo.

Art. 2º O disposto nesta Lei e as políticas públicas de juventude são regidos pelos seguintes princípios: promoção da autonomia e emancipação dos jovens; valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações; promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País; reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares; promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem; respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude; promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações.

- Em qual das duas versões os princípios ficam mais explícitos para o leitor? Justifique.  
Na versão original, pois eles são apresentados em formato de tópicos numerados, ou seja, incisos.  
c) Leia esta outra reescrita do mesmo artigo.

Art. 2º O disposto nesta Lei e as políticas públicas de juventude são regidos pelos seguintes princípios:  
I – promoção da autonomia e que os jovens se emancipem;  
II – valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;  
III – a criatividade e a participação no desenvolvimento do País;  
IV – o jovem deve ser reconhecido como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;  
V – bem-estar, experimentação e desenvolvimento integral do jovem;  
VI – o jovem deve ser respeitado em sua identidade e sua diversidade individual e coletiva;  
VII – vida segura, cultura da paz, solidariedade e não discriminação; e  
VIII – valorizar o diálogo e convívio do jovem com as demais gerações.

- Em qual das versões, a original ou nessa reescrita, o processamento das informações é mais fácil para o leitor? Explique.  
Na versão original, pois há paralelismo sintático: todos os princípios são iniciados por substantivos que carregam um valor semântico de ação, já que precisam de complemento. A recorrência dessa estrutura sintática (substantivo + preposição + complemento) facilita a compreensão do texto.  
d) No caderno, redija um parágrafo analisando as estratégias usadas na construção das relações entre as partes do Art. 3º da Seção II, Capítulo I, Título I do EJ.

Figura 24: Ilustração 17 do Capítulo 1 da obra  
*Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social.*

Fonte: Barros et al. (2020, p.25).

Na letra “a” da Questão, o estudante é levado a compreender a relação entre o *caput* e os Incisos I a VIII do EJ (Brasil, 2013), identificando o primeiro como enunciado geral e os segundos como especificações dos princípios, o que evidencia um trabalho com a construção composicional do gênero jurídico (Bakhtin, 2016[1979]). Já as letras “b” e “c” da Questão, que apresentam duas reescritas do artigo e pedem que o aluno compare as versões, configuram um claro exercício metalinguístico com propósito epilinguístico (Geraldí, 2002; Travaglia, 2001): ao decidir em qual versão os princípios ficam mais explícitos e em qual o processamento das informações é mais fácil, o estudante precisa observar a presença ou ausência de enumeração em tópicos, bem como o paralelismo sintático da redação original, percebendo que a recorrência de determinadas estruturas contribui para a clareza do texto e para a atribuição de significados e construção de sentidos.

Por fim, o item “d”, solicita que esse olhar seja transferido para o Art. 3º do EJ (Brasil, 2013), por meio da produção de um parágrafo analítico, consolidando a PAL-S que toma o texto de lei como objeto de reflexão sobre forma, organização e sentido (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021, 2024a), em consonância com a perspectiva dialógica e crítica de leitura adotada nesta pesquisa. Nessa perspectiva, a Questão 2 configura uma boa prática de PAL-S, pois articula compreensão, comparação de versões e produção de síntese analítica, permitindo avaliar em que medida os estudantes se apropriam, de fato, das estratégias de organização e formulação presentes no texto.

Na Questão 3, pede-se que os alunos leiam três parágrafos do EJ (Brasil, 2013) para analisar concordância verbal e nominal:

- 3 Leia três parágrafos da Seção II, Capítulo II, Título I do EJ para analisar a concordância verbal e a concordância nominal.

## Seção II

### Do Direito à Educação

[...]

§ 3º São assegurados aos jovens com surdez o uso e o ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, em todas as etapas e modalidades educacionais.

§ 4º É assegurada aos jovens com deficiência a inclusão no ensino regular em todos os níveis e modalidades educacionais, incluindo o atendimento educacional especializado, observada a acessibilidade a edificações, transportes, espaços, mobiliários, equipamentos, sistemas e meios de comunicação e assegurados os recursos de tecnologia assistiva e adaptações necessárias a cada pessoa.

[...]

§ 1º É assegurado aos jovens negros, indígenas e alunos oriundos da escola pública o acesso ao ensino superior nas instituições públicas por meio de políticas afirmativas, nos termos da lei.

[...]

BRASIL. Lei n. 12 852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 19 jun. 2020.

- a) O que é assegurado aos jovens com surdez no § 3º?  
 O uso e o ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.  
 Explique por que o verbo está flexionado no plural (**são**) e o adjetivo está flexionado no masculino plural (**assegurados**).
- b) O que é assegurado aos jovens com deficiência no § 4º?  
 A inclusão no ensino regular em todos os níveis e modalidades educacionais.  
 Explique por que o verbo (**é**) está flexionado no singular e o adjetivo (**assegurada**) está flexionado no feminino singular.
- c) O que é assegurado aos jovens negros, indígenas e estudantes oriundos da escola pública no § 1º?  
 O acesso ao Ensino Superior nas instituições públicas por meio de políticas afirmativas.  
 Explique por que o verbo (**é**) está flexionado no singular e o adjetivo (**assegurado**) está flexionado no masculino singular.

**BAGAGEM**

A tradição gramatical do português define **concordância verbal** como a concordância em número e pessoa entre o sujeito gramatical e o verbo. Já a **concordância nominal** é a concordância em gênero e número principalmente entre o artigo, o substantivo e o adjetivo. Embora existam essas regras gerais na variedade-padrão, ao analisar a língua em uso, é frequente encontrarmos variações na forma como elas são empregadas na fala e na escrita. No entanto, como a concordância é um dos fenômenos linguísticos que mais gera discriminação, é importante prestar atenção a elas.

**d)** Leia esta reescrita do § 3º:

O uso e o ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – são assegurados aos jovens com surdez em todas as etapas e modalidades educacionais.

Figura 25: Ilustração 18 do Capítulo 1 da obra *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.  
Fonte: Barros *et al.* (2020, p.26).

Nessa Questão, como o comando inicial já indica, o trecho de reescrita da Seção II, do Capítulo II, Título I do EJ (Brasil, 2013), é mobilizado predominantemente como pretexto para o ensino de gramática, mais especificamente de concordância verbal e nominal, sem que se avance para a discussão da intencionalidade enunciativa ou dos sentidos sócio-históricos que atravessam os parágrafos analisados. Nas letras “a”, “b” e “c” da Questão, o percurso é sempre o mesmo: primeiro, solicita-se que o estudante identifique “o que é assegurado” em cada parágrafo (§3º, §4º e §1º), em um movimento de decodificação referencial; em seguida, pede-se que explique por que o verbo assume determinada flexão e por que o adjetivo concorda em número e gênero com o núcleo do sujeito.

Trata-se, portanto, de um trabalho metalinguístico de viés estruturalista, em que o texto jurídico é recortado como suporte para aplicação de regras da tradição gramatical (Geraldí, 2002; Travaglia, 2001), sem problematizar os efeitos de sentido desses enunciados sobre o direito à educação de jovens com deficiência, surdos, negros, indígenas e oriundos da escola pública. Mesmo o boxe “Bagagem”, embora mencione a discriminação relacionada à concordância, centraliza-se na norma-padrão como parâmetro a ser obedecido, o que reforça uma perspectiva normativa de correção linguística. No item “d”, o próprio livro oferece uma reescrita do §3º:

- Em relação à ordem dos constituintes, qual a principal diferença entre essa reescrita e o parágrafo original?  
Na reescrita, o sujeito aparece antes do predicado. No parágrafo original, o predicado aparece antes do sujeito.
- Levante hipóteses: Em qual das versões pode ser mais difícil obedecer às regras de concordância previstas na tradição gramatical? Por quê?

Figura 26: Ilustração 19 do Capítulo 1 da obra  
*Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social.*

Fonte: Barros et al. (2020, p.27).

Dessa forma, cabe ao estudante apenas compará-la com o parágrafo original e responder sobre a diferença na ordem dos constituintes e sobre em qual das versões seria mais difícil obedecer às regras de concordância da tradição gramatical. Diferentemente do que se poderia esperar de uma atividade de PAL-S, não há espaço para que o aluno experimentar ele mesmo reescrever o enunciado e, assim, vivenciar e refletir criticamente acerca do funcionamento da língua em uso.

Trata-se antes de um exercício de reconhecimento metalinguístico, em que o texto já vem reformulado pelo material. Com isso, o potencial epilinguístico da proposta diminui e a reflexão reconduz à noção de “facilitar ou dificultar o cumprimento da norma-padrão”, em desacordo com a perspectiva de análise linguístico-semiótica crítica que orienta a PAL-S, voltada à problematização de sentidos e de discussão sobre as ideologias que perpassam e influenciam as linguagens, para não se ater apenas ao cumprimento de prescrições.

Na Questão 4, o foco desloca-se para o estudo da regência verbal e nominal, a partir dos Arts. 21 e 22 do Estatuto, mas o texto jurídico é novamente tomado, sobretudo, como pretexto para o ensino de gramática normativa:

- 4 Agora, leia os artigos 21 e 22 da Seção VI, Capítulo II, Título I do EJ para analisar as regências verbal e nominal.

## Seção VI

### Do Direito à Cultura

Art. 21. O jovem tem direito à cultura, incluindo a livre criação, o acesso aos bens e serviços culturais e a participação nas decisões de política cultural, à identidade e diversidade cultural e à memória social.

Art. 22. Na consecução dos direitos culturais da juventude, compete ao poder público:

I – garantir ao jovem a participação no processo de produção, reelaboração e fruição dos bens culturais;

II – propiciar ao jovem o acesso aos locais e eventos culturais, mediante preços reduzidos, em âmbito nacional;

III – incentivar os movimentos de jovens a desenvolver atividades artístico-culturais e ações voltadas à preservação do patrimônio histórico;

[...]

BRASIL. Lei n. 12 852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 19 jun. 2020.

- a) Por que se pode dizer que os verbos **garantir** e **propiciar**, nos incisos I e II, apresentam o mesmo comportamento em relação a seus complementos?
- b) Por que se pode dizer que o verbo **incentivar**, no inciso III, apresenta um comportamento diferente dos verbos **garantir** e **propiciar** quanto a seus complementos?
- c) Que pergunta você faria se o *caput* do Art. 21 fosse apenas “O jovem tem direito”?  
 O jovem tem direito a quê?
- o Qual é a indicação de que, assim como a palavra **cultura**, os termos **identidade** e **memória social** são regidos pela palavra **direito**?
  - o Por que os termos **a livre criação**, **o acesso** e **a participação** não são precedidos por preposição?

#### BAGAGEM



Em geral, existe uma relação de interdependência entre os termos de uma oração. Em outras palavras, eles se relacionam entre si para formar um todo significativo. Essa relação entre dois termos, um dos quais serve de complemento ao outro, é o que se chama de **regência**.

As relações de regência podem ser indicadas: pela ordem dos termos na oração; pelas preposições, que têm como função ligar palavras, estabelecendo entre elas uma relação de dependência; pelas conjunções subordinativas, quando se trata de período composto.

Figura 27: Ilustração 20 do Capítulo 1 da obra *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.

Fonte: Barros *et al.* (2020, p.27).

As letras “a” e “b” da Questão pedem que o estudante identifique o “comportamento” dos verbos “garantir” e “propiciar” (Incisos I e II) em relação a seus complementos e, em seguida, compare esse padrão com o do verbo incentivar (Inciso III). Em termos de metalinguagem, trata-se de reconhecer conceitos de regência (transitividade, presença de objeto indireto introduzido pela preposição, mudança na distribuição dos complementos, entre outros), o que configura um trabalho explicitamente metalinguístico e de viés estruturalista, centrado na relação verbo–

complemento, sem articulação com os sentidos que esses enunciados constroem sobre o direito à cultura (Geraldi, 2002; Travaglia, 2001).

Da mesma forma, o item “c” e seus dois subitens mantêm a mesma orientação. Ao solicitar que o aluno formule a pergunta que faria se o *caput* fosse apenas “O jovem tem direito” (“O jovem tem direito a quê?”), o exercício explora um procedimento de identificação de complementos por meio de pergunta-resposta e, depois, leva o estudante a notar que *cultura*, *identidade* e *memória social* são termos regidos por *direito*, enquanto “a livre criação, o acesso e a participação” não vêm precedidos de preposição por integrarem uma enumeração ancorada na preposição já realizada em “direito à cultura”. Assim, o núcleo da atividade é o reconhecimento e a aplicação de regras, sem alcançar a dimensão discursivo-ideológica do gênero estatuto. Para finalizar essa *Parada*, as autoras apresentam a Questão 5:

- 5 As estratégias discutidas nesta parada foram usadas pelos redatores para conferir mais clareza ao EJ. Reflita: Quais poderiam ser as consequências de uma lei mal redigida? Uma vez que ninguém pode alegar desconhecimento ou incompreensão de uma lei como argumento para não cumpri-la, é importante que sua redação seja clara para que sejam minimizadas as possibilidades de serem produzidas ambiguidades, contradições, omissões que, por sua vez, possam gerar controvérsias em sua interpretação quando ela tiver de ser aplicada.

Figura 28: Ilustração 21 do Capítulo 1 da obra  
*Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social.*  
 Fonte: Barros et al. (2020, p.27).

Ao analisar a resposta sugerida pelo manual, ela encaminha o estudante a afirmar que, como “ninguém pode alegar desconhecimento da lei”, ela precisa ser redigida de forma clara para evitar ambiguidades, contradições e omissões que gerem controvérsias na hora de ser aplicada. Trata-se, portanto, de uma reflexão que reafirma o objetivo de clareza e precisão perseguidos pelo trabalho metalinguístico anterior, mas ainda numa chave funcional e normativa. A boa redação é valorizada sobretudo para garantir a correta aplicação da lei e minimizar problemas de interpretação.

Do ponto de vista da PAL-S e da ADD, essa questão final poderia abrir espaço para problematizar quem interpreta a lei, quais disputas de sentido emergem de diferentes leituras e como uma “lei mal redigida” pode favorecer determinados grupos em detrimento de outros, no entanto, o foco permanece na ideia de transparência textual e na necessidade de aderir à norma-padrão, sem avançar para uma discussão

mais ampla sobre as relações de poder e as ideologias implicadas na formulação e interpretação dos enunciados jurídicos.

Para finalizar o Capítulo 1 do LDP, temos o **Desembarque** que é dedicado à ação discursiva. Segundo as autoras, essa seção é apresentada como o momento em que o capítulo se encerra e em que os estudantes são convidados a articular e colocar em circulação os conhecimentos construídos ao longo da *Viagem*, assumindo o papel de protagonistas na produção de diferentes gêneros e eventos, muitas vezes com o apoio de tecnologias digitais (Barros *et al.* 2020, p.341):

# DESEMBARQUE

Depois de viajar pela esfera jurídica e se aprofundar no EJ, é hora de agir para garantir que ele seja respeitado e colocado em prática. Para isso, a turma vai escrever uma carta aberta para denunciar o desrespeito a direitos e reivindicar o cumprimento dessa lei na comunidade. Prontos para fazer valer seus direitos?

Consulte respostas esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta seção nas **Orientações específicas** deste Manual.

## PORTÃO 1

É importante que você leia a proposta com os estudantes, certificando-se de que eles a entenderam. A definição do que deve ser feito e com quais objetivos é a porta de entrada para o trabalho com a produção textual, seja escrita, seja oral ou multissemiótica.

NOSSA CARTA ABERTA

/// Você e os colegas vão reivindicar o cumprimento de um dos direitos previstos no EJ que não esteja sendo respeitado no lugar onde moram. A seguir, informem-se sobre os detalhes da produção.

<b>Gênero</b>	Carta aberta.
<b>Situação</b>	Você e os colegas vão mapear o cumprimento de direitos do EJ na comunidade em que vivem para reivindicar aos representantes do poder público ações na área relacionada.
<b>Tema</b>	Direitos previstos no EJ.
<b>Objetivos</b>	1) Mapear problemas na comunidade que revelem a infração a direitos previstos no EJ. 2) Reivindicar o cumprimento desses direitos por meio de uma carta aberta, propondo ações a serem tomadas pelo poder público local.
<b>Quem é você</b>	Um estudante e jovem engajado na busca de soluções que envolvam a coletividade.
<b>Para quem</b>	Representantes do poder público local.
<b>Tipo de produção</b>	Coletiva.

NA BNCC

Competências gerais: 1, 4, 7, 9, 10


Competências específicas de Linguagens: 1, 2, 3, 4

Habilidades de Linguagens:  
EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13LGG401, EM13LGG402

Habilidades de Língua Portuguesa:

- Todos os campos de atuação: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP05, EM13LP07, EM13LP15, EM13LP18
- Campo da vida pública: EM13LP26, EM13LP27
- Campo jornalístico-midiático: EM13LP42

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.



WinWin andale/Shutterstock

Figura 29: Ilustração 22 do Capítulo 1 da obra *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.  
Fonte: Barros *et al.* (2020, p.28).

O Portão 1 apresenta a proposta de escrever, coletivamente, uma carta aberta para denunciar o desrespeito a direitos previstos no EJ (Brasil, 2013) e reivindicar seu cumprimento na comunidade, definindo gênero, situação de produção, tema, objetivos, papel do enunciador (“jovem engajado”) e dos enunciatários (representantes do poder público local). Essa perspectiva insere os estudantes em posição de sujeitos de direitos e de intervenção, em sintonia com a perspectiva dialógica da linguagem, de responsividade ativa, e com a LA crítica, ao vincular diretamente o estudo do estatuto a ações concretas de participação na esfera pública (Bakhtin, 2016 [1979]; Moita Lopes, 2006; Britto, 2015).

Nos Portões 2 e 3, observa-se um movimento articulado entre análise de gênero e leitura da realidade. O Portão 2 propõe a leitura de uma carta aberta real e orienta a identificação da estrutura composicional (cabeçalho, título, corpo, data, assinaturas) e de recursos linguísticos recorrentes em cartas abertas, como o uso da 3ª pessoa, considerada como promotora de mais objetividade, da 1ª pessoa do plural para marcar ação coletiva, de modalizadores e de formas de polidez:

## »»» PORTÃO 2

 NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

### CONHECENDO UMA CARTA ABERTA

Neste portão, serão abordados o conceito de reivindicação e aspectos discursivos, composicionais e estilísticos do gênero carta aberta.

- 1 Converse com os colegas e o professor: O que é uma reivindicação? Que textos reivindicatórios você conhece?
- 2 Leia a carta aberta a seguir, publicada em 18 de maio de 2020. Ela foi produzida a partir de discussões do Fórum das Instituições Públicas de Ensino Superior de Minas Gerais para reivindicar o adiamento do Enem 2020.

Figura 30: Ilustração 23 do Capítulo 1 da obra  
*Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social.*

Fonte: Barros *et al.* (2020, p.29).

Trata-se de um momento em que a PAL-S pode realizar-se de forma mais consistente, ao relacionar escolhas de pessoa verbal, modalização e estilo à construção de uma voz coletiva reivindicatória. Apresenta-se, a seguir, questões relacionadas ao estudo da construção composicional e do estilo do gênero carta aberta:

- a) No caderno, identifique e descreva o conteúdo informacional de cada parte da estrutura da carta aberta: o cabeçalho, o título, o corpo, a data de publicação e as assinaturas.
- b) Alguns recursos linguísticos são usados de forma recorrente em cartas abertas para ampliar o poder de persuasão. Analise a carta aberta e identifique:
- nos parágrafos 2, 3 e 4, o uso da 3ª pessoa do singular para sugerir um efeito de verdade ao que se diz, aumentando a força dos argumentos apresentados; Nos referidos parágrafos, o uso de expressões como “É inegável que”, “Como é evidente e vem sendo reiterado”, “é necessário reconhecer que”, “É também conhecida” apaga traços de subjetividade, como se os enunciados fossem fatos incontestáveis.
  - nos parágrafos 5 e 6, o uso de uma marca linguística para indicar que a reivindicação é uma ação coletiva; Nos referidos parágrafos, o uso de verbos na 1ª pessoa do plural, como em “entendemos”, “pedimos”, “possamos”, sinaliza que a reivindicação é uma ação coletiva.
  - nos parágrafos 3 e 5, o uso de expressões que modalizam as afirmações feitas;
  - no parágrafo 6, uma marca que sinaliza um uso polido e educado da linguagem. No referido parágrafo, o uso do verbo **pedir** em “pedimos que o Enem 2020 seja adiado” indica polidez e educação no uso da linguagem. Comente com os estudantes que se fosse usado, por exemplo, o verbo **exigir** no lugar de **pedir**, o tom seria bem menos polido e educado.

Figura 31: Ilustração 24 do Capítulo 1 da obra *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.  
Fonte: Barros et al. (2020, p.30).

O item “a” propõe que os estudantes identifiquem e descrevam o conteúdo informacional de cada parte da carta aberta (cabeçalho, título, corpo, data, assinaturas), focalizando a construção composicional do gênero e evidenciando sua organização relativamente estável, em consonância com a noção do Círculo de gênero discursivo e com a defesa, em Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021, 2024a), de que a análise de gênero deve articular forma, função e contexto de circulação.

Na sequência, o item “b” desloca o olhar para a dimensão do estilo e da enunciação, nessa perspectiva, a atividade evidencia que as escolhas de pessoa verbal, modalização e léxico constroem posições enunciativas e de estratégias de persuasão, aproximando-se dos pressupostos da perspectiva dialógica da linguagem e da PAL-S, ao evidenciar que não há forma neutra de dizer. Contudo, o fato de que os conceitos já aparecem antecipados no enunciado e de que o LDP praticamente fornece as respostas, conduz a uma postura mais reconhecadora do que propriamente investigativa, limitando o potencial crítico e dialógico da análise, bem

como a possibilidade de que os estudantes formulem hipóteses próprias sobre as disputas de sentido implicadas nesse manifesto.

Já o Portão 3 desloca o foco para a identificação de infrações aos direitos dos jovens na comunidade, orientando observação de serviços públicos, leitura de diagnósticos, entrevistas e pesquisa em mídias digitais. Essa etapa aproxima o trabalho de uma perspectiva dialógica e dialética da leitura, ao articular textos oficiais e experiências concretas das juventudes, em sintonia com a noção de letramento como prática social situada (Kleiman, 2004; Kraemer, 2024):

## »» PORTÃO 3

### MAPEANDO INFRAÇÕES AOS DIREITOS DOS JOVENS NA COMUNIDADE

/// Antes de elaborar a carta aberta, é preciso saber o que você e os colegas vão reivindicar. Para isso, será necessário identificar problemas da comunidade relacionados a infrações aos direitos do EJ. Sigam as orientações.

1. Releiam os direitos previstos no EJ e, com base nas vivências de vocês, selecionem aquele cujo descumprimento mais os afeta e/ou mais gera problemas na comunidade.
2. Em seguida, façam um mapeamento das ações realizadas para garantir a promoção do direito escolhido. Caso optem pelo direito à Saúde, por exemplo, vocês podem visitar instituições na comunidade onde vivem que prestam assistência aos jovens em relação à saúde física e emocional, como hospitais, centros de reabilitação, postos de saúde, Centros de Referência e de Assistência Social (Cras), além de outras associações, como ONGs, coletivos. Identifiquem com quem poderiam conversar para obter informações sobre as ações realizadas e anatem o que descobrirem com essas conversas.
3. Pesquisem levantamentos e diagnósticos relacionados ao direito escolhido já realizados na comunidade por programas e ações sociais, universidades e pelos próprios gestores públicos – prefeituras costumam realizar estudos e levantamentos para receberem recursos do Governo Federal – para obterem ainda mais informações sobre o assunto.
4. Pesquisem, na internet, relatos de jovens da comunidade sobre problemas que tiveram em relação ao descumprimento do direito em questão. Vocês também podem fazer entrevistas com outros estudantes da escola ou com jovens da comunidade para obter relatos desse tipo.

5. Debatam os problemas mapeados e destaquem os principais, fazendo uma lista de prioridades. Para cada problema identificado, apontem uma estratégia de mobilização. Essas informações podem ser usadas como argumentos e mote para a construção da reivindicação na elaboração da carta aberta.

Figura 32: Ilustração 25 do Capítulo 1 da obra *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.  
Fonte: Barros *et al.* (2020, p.30).

Os Portões 4, 5 e 6 sistematizam o planejamento, a escrita, a revisão, a circulação e o monitoramento da carta aberta. No Portão 4, os estudantes são conduzidos a selecionar um problema prioritário, formular a reivindicação, construir argumentos ancorados no EJ (Brasil, 2013) e definir destinatários, ao mesmo tempo em que são orientados a retomar a estrutura e os recursos linguísticos estudados no Portão 2, além de empregar “linguagem formal” e obedecer às regras de concordância e regência trabalhadas na 4ª Parada:

## »»» PORTÃO 4

### PLANEJANDO E ESCRREVENDO A CARTA ABERTA

/// Com o mapeamento pronto, planejem e escrevam coletivamente a carta aberta, seguindo as orientações.

#### ■ COMO FAZER

##### a) Planejando a carta aberta

1. Discutam os problemas identificados no mapeamento e as estratégias de mobilização que podem ser propostas aos representantes do poder público para ajudar a solucioná-los.
2. Elejam um dos problemas mapeados para ser objeto de reivindicação na carta aberta e construam argumentos que mostrem, para os representantes do poder público, a relevância da questão. Lembrem-se de associar o problema identificado ao cumprimento do EJ, o que pode dar mais força à solicitação.
3. Formulem a reivindicação e desenvolvam as possibilidades de atuação social para solucionar o problema, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética, para apresentar aos representantes do poder público.
4. Identifiquem o(s) representante(s) do poder público para quem a carta aberta será destinada. Como é pública e acessível, essa carta pode ser lida por qualquer pessoa, mas é importante que vocês tenham em mente um ou mais destinatários que possam contribuir efetivamente para a solução do problema. No caso do direito à Saúde, por exemplo, ela poderia ser enviada às Secretarias Municipais e Estaduais de Saúde e também ao Ministério da Saúde.

##### b) Escrevendo a carta aberta

1. Escrevam a carta aberta, considerando a estrutura analisada no portão 2: cabeçalho, título, corpo, data de publicação e assinaturas.
2. Utilizem também os recursos linguísticos estudados no portão 2 para ampliar o poder de persuasão da carta.
3. Escrevam usando a linguagem formal e obedecendo às regras da tradição gramatical, prestando atenção à concordância e à regência verbal e nominal.



Luis Melinero/Shutterstock

Figura 33: Ilustração 26 do Capítulo 1 da obra *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.  
Fonte: Barros *et al.* (2020, p.31).

O *Portão 5*, por sua vez, propõe critérios de revisão que contemplam tanto aspectos discursivos (existência de reivindicação clara, estrutura típica, uso de recursos persuasivos) quanto normativos (correção ortográfica e gramatical), e prevê a efetiva circulação do texto, impressão, coleta de assinaturas, divulgação em plataformas digitais e envio aos representantes do poder público:













## »»» PORTÃO 5

 NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

### REVISANDO E COMPARTILHANDO A CARTA ABERTA

- 1 Revisem a carta aberta antes de compartilhá-la com os apoiadores da causa. Para isso, considerem os critérios a seguir.

#### Critérios de avaliação – Carta aberta

A CARTA ABERTA DA TURMA:	SIM	+ -	NÃO
1 Apresenta uma reivindicação de solução de problema referente a um direito do EJ?			
2 Tem a estrutura típica do gênero, com cabeçalho, título, corpo, data e assinaturas?			
3 Faz uso de recursos linguísticos que ampliam sua força persuasiva?			
4 Utiliza a linguagem formal, obedece às regras ortográficas e gramaticais e respeita a concordância e a regência verbal e nominal?			

CAPÍTULO 1 ● 31 ●

- 2 Digitem e imprimam a carta aberta antes de coletar as assinaturas dos apoiadores. Solicitem a eles que anotem, à frente de seus nomes, o número de um documento de identidade.
- 3 Com o auxílio do professor, vocês também podem compartilhar a carta aberta em uma plataforma digital para que mais pessoas possam assiná-la e aderir às reivindicações da turma. Ou então podem entrar em contato com veículos midiáticos da região para chamar a atenção para a iniciativa e divulgar o documento.
- 4 Entreguem uma cópia da carta aberta ao(s) representante(s) do poder público, em versão impressa ou digital.

Figura 34: Ilustração 27 do Capítulo 1 da obra *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*.

Fonte: Barros *et al.* (2020, p.31-32).

Por fim, o Portão 6 prevê momentos de **avaliação e autoavaliação** do processo e orienta o monitoramento das respostas do poder público, incluindo a

mobilização da comunidade e o uso de mídias sociais para acompanhar o cumprimento da reivindicação:

## »» PORTÃO 6

### **AVALIANDO A PRODUÇÃO DA CARTA ABERTA E MONITORANDO A ATUAÇÃO DO PODER PÚBLICO**

- 1 Após o compartilhamento da carta, avalie com os colegas e o professor como foi a produção e faça também uma autoavaliação. Para isso, respondam às questões a seguir.
  - Todos se envolveram e cooperaram?
  - Houve dificuldades no desenvolvimento do trabalho?
  - Os resultados foram os esperados?
  - O que vocês poderiam ter feito diferente?
- 2 Lembrem-se também de monitorar a atuação dos representantes do poder público no que diz respeito à reivindicação apresentada na carta aberta. Para isso:
  - acompanhem e fiscalizem as ações dos destinatários;
  - mobilizem as pessoas da comunidade para participarem de fóruns de discussão sobre o atendimento da reivindicação;
  - usando as mídias sociais, informem à população as ações do poder público em relação ao cumprimento ou ao descumprimento da reivindicação.

Figura 35: Ilustração 28 do Capítulo 1 da obra  
*Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social.*  
 Fonte: Barros *et al.* (2020, p.32).

Em síntese, o *Desembarque* desenha um percurso produtivo que, de um lado, concretiza o que a BNCC (Brasil, 2018) reivindica como participação na vida pública, aproximando-se de uma concepção de leitura e de escrita como práticas de intervenção social e oferecendo um espaço privilegiado para a PAL-S ao articular análise de gênero, recursos linguístico-semióticos e ações de reivindicação. De outro, a forte roteirização das etapas e a centralidade atribuída à adequação ao padrão do sistema linguístico (concordância, regência, linguagem formal) evidenciam tensões centralizadoras. O protagonismo juvenil é, em alguma medida, condicionado por modelos de dizer previamente legitimados pelo LDP e a dimensão normativa tende a limitar a exploração de sentidos mais conflituos, de forças axiológicas descentralizadoras, e heterogêneas que poderiam emergir da produção e da circulação da carta aberta.

A análise empreendida evidencia que o LDP *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social* (Barros *et al.*, 2020), embora integre propostas diversificadas

de leitura e contemple gêneros relevantes para a formação cidadã dos estudantes, apresenta um movimento oscilante quanto à concepção de linguagem que orienta suas atividades. Se, por um lado, há gestos que se aproximam da leitura como prática dialógica — sobretudo quando os comandos solicitam a mobilização de diferentes vozes sociais, o estabelecimento de relações inferenciais ou a articulação entre texto e contextos históricos e ideológicos —, por outro, mantêm-se recorrentes exercícios de caráter predominantemente referencial, classificatório e metalinguístico, que reduzem os textos-enunciados de gêneros a pretextos temáticos ou a objetos de decodificação.

No conjunto das atividades examinadas, observa-se que a PAL-S comparece mais como possibilidade do que como orientação constitutiva. A leitura dos estatutos, das charges, dos textos ensaísticos e dos materiais multimodais nem sempre é explorada em sua natureza axiológica, heteroglóssica e situada, o que limita o potencial crítico e responsivo do estudante. Em geral, privilegia-se o reconhecimento de informações, a identificação de elementos composicionais ou a recuperação de dados explícitos, em detrimento da problematização de vozes, valores, conflitos e disputas de sentidos que atravessam os enunciados e que são centrais para a constituição do sujeito leitor na perspectiva da linguagem como interação discursiva.

Assim, pode-se afirmar que, embora o LDP ofereça condições iniciais para o desenvolvimento de práticas de leitura que dialogam com a PAL-S — sobretudo quando propõe articulações entre diferentes gêneros, instiga a reflexão conceitual ou convoca a oralidade argumentativa —, tais gestos não se sustentam de forma sistemática. A perspectiva dialógica aparece fragmentada e, muitas vezes, dissolvida em encaminhamentos que retornam a modelos tradicionais de leitura, afastando-se da compreensão do texto como enunciado concreto, socialmente situado e ideologicamente orientado. Logo, esta seção revela que o material didático incorpora elementos que podem favorecer a formação do leitor crítico, mas ainda necessita avançar na integração orgânica entre leitura, interação, responsividade e análise linguístico-semiótica, para que a PAL-S se realize como princípio estruturante e não como ocorrência pontual no percurso formativo proposto.

## FINAL DA TRAVESSIA

Ao final desta *Travessia*, retoma-se a questão que orienta todo o percurso: em que medida o processo de leitura proposto no LDP *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social* aproxima-se ou se distancia da concepção de linguagem como interação discursiva, especialmente no que se refere à Prática de Análise Linguístico-Semiótica (PAL-S). A partir da fundamentação teórica ancorada na LA indisciplinar (Moita Lopes, 2006; Kleiman; Vianna; De Grande, 2019), nos estudos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]; Medviédev, 2012[1928]) e nas proposições de PAL-S (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021; Kraemer, 2014, 2024), bem como da análise dialética do objeto, é possível compreender o LDP como produto histórico, ideológico e em disputa, e não como instrumento neutro de ensino.

No primeiro eixo desta Dissertação, a análise dos documentos oficiais que parametrizam a Educação Básica evidencia um movimento de tensão: ao mesmo tempo em que a BNCC (Brasil, 2018) e demais normativas incorporam discursos que aproximam a leitura de uma prática social, multimodal e situada, ainda permanecem vestígios de concepções estruturalistas e cognitivistas, nas quais o texto é tomado como portador de um sentido estável a ser *apreendido* pelo estudante. Esse quadro ajuda a compreender por que os materiais didáticos, mesmo quando se declaram alinhados a perspectivas dialógicas, frequentemente oscilam entre propostas mais críticas e retomadas de modelos tradicionais de ensino.

No segundo eixo, o estudo do LDP como instrumento pedagógico permite descrever a organização macroestrutural de *Estações Língua Portuguesa*, sua identidade metodológica metaforizada em *Embarque, Viagem e Desembarque* e a presença de espaços específicos para o trabalho de análise, como o *Nosso Laboratório de Análise Linguística e Semiótica, Bagagem e Conexões*. Tal desenho revela uma tentativa de articular leitura, produção e PAL-S em torno de campos de atuação e de gêneros diversos, em diálogo com os princípios dos multiletramentos e com a noção de linguagem como prática social (Brasil, 2018; Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2024a). Contudo, a própria forma como esses espaços são mobilizados em cada capítulo é atravessada por contradições e limites que o terceiro eixo da pesquisa busca explicitar.

Ao analisar, com atenção, o Capítulo 1 “Nós, jovens de atitude!”, verifica-se que o percurso de leitura construído pelo LDP apresenta movimentos de aproximação e

de distanciamento em relação à PAL-S. Nas seções de *Embarque* e nas primeiras paradas da *Viagem*, observa-se um trabalho importante de ativação de conhecimentos prévios, contextualização do Estatuto da Juventude e problematização de concepções de juventude, o que favorece a construção de sentidos, a partir das condições de produção dos enunciados e das vozes sociais que os atravessam. Entretanto, muitas atividades ainda se organizam de modo fragmentado, privilegiando a identificação de informações pontuais, a classificação de trechos ou a mera checagem de compreensão, sem explorar plenamente a historicidade, tensões e contradições dos discursos.

No *Nosso Laboratório de Análise Linguística e Semiótica*, emergem momentos em que a reflexão epilinguística e metalinguística se aproximam do que defendem os estudos de PAL-S: as questões que pedem reescritas, comparação de versões e análise de estratégias de clareza textual abrem possibilidades para que os estudantes percebam efeitos de sentido produzidos por escolhas de organização sintática, destaque ou apagamento de informações e marcas de modalização. Ao mesmo tempo, boa parte dessas propostas é conduzida sob forte viés normativo, centrado na *boa* concordância, na regência correta e na adequação à norma-padrão, tomando o texto jurídico como modelo de escrita clara e transparente, sem problematizar suficientemente as relações de poder e as disputas de interpretação que envolvem as leis e os direitos juvenis.

Na seção de *Desembarque*, a proposta de produção de uma carta aberta, articulada à leitura do Estatuto e de materiais de divulgação, convoca os estudantes a intervir em situações concretas, a reivindicar o cumprimento de direitos e a colocar em circulação vozes juvenis em diferentes campos de atividade humana. Há, nesse movimento, um potencial emancipador importante: a leitura deixa de ser ponto de chegada para se tornar ponto de partida de ações discursivas, nas quais os sujeitos assumem o papel de autores. Contudo, a forte roteirização das etapas, a definição prévia de temas e de enunciatários e a centralidade atribuída ao *uso adequado* da variedade padrão acabam por domesticar parte desse potencial, regulando os modos de dizer e limitando a emergência de conflitos e contradições que caracterizam a dialogicidade viva dos discursos.

Os resultados, com efeito, indicam que o LDP analisado materializa, de forma bastante nítida, a condição contraditória do LD no contexto brasileiro: ao mesmo tempo em que incorpora avanços teórico-metodológicos vinculados à concepção

dialógica da linguagem, à LA e à PAL-S, especialmente na articulação entre gêneros, campos de atuação e práticas de leitura e escrita, mantém, em seu interior, marcas de uma tradição escolar que privilegia a homogeneização da linguagem, a centralidade do padrão linguístico e a avaliação da leitura, por meio da resposta correta. Dessas tensões decorre o fato de que o processo de leitura proposto pelo material pode tanto favorecer a formação de leitores críticos quanto reforçar consensos e silenciar vozes dissonantes, a depender dos recortes, das mediações docentes e das condições concretas de uso do livro.

Assim, esta investigação contribui ao evidenciar que não basta que LDP declare filiação a perspectivas dialógicas ou à PAL-S, é necessário examinar, com rigor, como essa filiação se concretiza nas atividades, nos comandos de leitura, nas propostas de análise e nas formas de avaliação. Ao assumir o método MHD e uma concepção crítica de educação comprometida com a transformação social (Moita Lopes, 2006; Kraemer, 2014, 2024), a dissertação reafirma que o LDP é um lugar de disputa entre projetos de sociedade e que sua análise pode desnaturalizar concepções de língua, leitura e juventude que atravessam o cotidiano escolar. Nesse sentido, as reflexões aqui apresentadas podem subsidiar processos de formação continuada de professores de LP, contribuindo para que eles se apropriem criticamente dos materiais, replanejem as atividades, reabram perguntas e potencializem os momentos em que a leitura se aproxima da prática discursiva responsiva e transformadora.

Por fim, reconhece-se que esta pesquisa, por ter caráter teórico-analítico e focalizar apenas um capítulo de uma obra didática, não esgota as possibilidades de estudo sobre o tema. Investigações futuras podem acompanhar o uso efetivo do LDP em sala de aula, observar como professores e estudantes negociam, ressignificam ou tensionam as propostas do material, comparar diferentes coleções aprovadas pelo PNLD e ampliar o olhar para outros componentes da área de Linguagens. Ainda assim, espera-se que esta *Travessia* tenha contribuído para iluminar caminhos de um ensino de leitura comprometido com a construção de sujeitos capazes de participar, criticamente, dos diálogos que atravessam a vida social e, ao mesmo tempo, para reafirmar que nenhum livro, por si só, garante uma educação emancipadora, mas que ele pode se tornar um importante aliado quando lido, analisado e (re)apropriado à luz de uma perspectiva ética, dialógica e politicamente engajada da linguagem.



## REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A Prática de Análise Linguística/Semiótica nas Aulas de Língua Portuguesa: entre a tradição e a mudança. *In*: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; HAMMES, Rosângela; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs.). **Prática de Análise Linguística nas Aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024a. p. 23-52.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A Prática de Análise Linguística/Semiótica nas Aulas de Língua Portuguesa em Contexto da Educação Básica: reflexões do devir. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 13, n. 25, jan./jun., p.211-232, 2024b.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição [Org.]. **Prática de Análise Linguística nas Aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 529p.
- ALMEIDA, Paulo Mendes de. **Literatura Jesuíta no Brasil Colonial**. São Paulo: Editora Loyola, 2005.
- ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, José Renilson. Conceitos De Leitura e Ensino de Língua. *In*: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, José Renilson; FUZA, Ângela Francine (Orgs.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 13-84.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Muito Além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedantismo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. ANPEd. Manifestação sobre a Base Nacional Comum Curricular. (2015). Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/172nformações172\\_bnc.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/172nformações172_bnc.pdf). Acesso em: 31 maio 2025.
- BAGNO, M. (1999). **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch (1979). **Os Gêneros do Discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch (1979). O Discurso no Romance. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. **Teoria do Romance I**: a estilística. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015. p.19-241.
- BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch (1973). **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch (1979). **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch (1979). O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: Hucitec; Annablume, 2002. p. 13-70.

BARBOSA, Ivone Garcia. A BNCC e a regulação da BNCC: perspectiva crítica. *In*: Conferência Nacional Popular de Educação, 2018, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: FNPE, 2018.

BARRETO, Taís Vasques; PINTON, Francieli Matzenbacher. A prática de análise linguística e a produção de atividades didáticas: o que (ainda) precisamos construir em contexto de formação inicial de professores de língua portuguesa. **Revista Letras** (UFSM/ON-LINE), v. 1, p. 24-42, 2023.

BARROS, Fernanda Pinheiros *et al.* **Estações Língua Portuguesa**: rotas de atuação social. 1. Ed. São Paulo: Ática, 2020.

BERTIN, D. M. S.; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Leitura na BNCC: habilidades e concepções subjacentes. *In*: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (org.). **Uma Leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 149-182.

BEZERRA, Maria José. **Avaliação em Larga Escala e Ensino de Língua Materna**: impactos e contradições. Recife: Edupe, 2020.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Em Busca da Qualidade: PNLD História – 1996-2004. *In*: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros Didáticos de História e Geografia**: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27-53.

BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. *In*: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (org.). **Uma Leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 17-40.

BONINI, Adair. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online]. 2011, v. 11, n. 3, p. 679-704.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor de Língua Materna**: formação e prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. Brasília, DF: IBICT, [s.d.]. Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/>. Acesso em: 11 maio 2025a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasília, DF: CAPES, [s.d.]. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 11 maio 2025b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal de Periódicos da Capes**. Brasília, DF: CAPES, [s.d.]. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 11 julho 2025c.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 maio 2024a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Editai de Convocaco n. 02 /2024**, Coordenao Geral dos Programas do Livro – CGPLI, PNLD Ensino Médio 2026 – 2029. Brasília, DF: MEC/CGPLI/SEB, 2024b.

BRASIL. Ministério da Educao e Cultura. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educao. Secretaria de Educao Básica. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Editai Complementar n. 01/2020 – CGPLI**. Editai de Convocao para o Processo de Inscrio e Avaliao de Recursos Educacionais Digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2021 – Objeto 4, Coordenao Geral dos Programas do Livro – CGPLI, PNLD Ensino Médio 2021 – 2025. Brasília, DF: MEC/CGPLI/SEB, 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108**, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituio Federal para estabelecer critérios de distribuio da cota municipal do Imposto sobre Operaoes Relativas  Circulao de Mercadorias e sobre Prestaoes de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicao (ICMS) [...] e outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados e do Senado Federal, 2020.

BRASIL. Ministério da Educao e Cultura. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educao. Secretaria de Educao Básica. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Editai de Convocaco n. 03/2019**, Coordenao Geral dos Programas do Livro – CGPLI, PNLD Ensino Médio 2021 – 2025. Brasília, DF: MEC/CGPLI/SEB, 2019.

BRASIL. Ministério da Educao. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educao. **Resoluo CNE/CEB nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), conforme a Lei nº 13.415 de 2017. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2018>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Diário Oficial da União, Brasília, 2013. Brasília, DF: Senado Federal, 2013.

BRASIL. **Lei n. 11.494**, de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000. 109 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, 11 ago. 1971. Brasília, DF: Senado Federal, 1971.

BRASIL. **Decreto nº 62.455**, de 22 de março de 1968. Ementa que institui a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1968.

BRASIL. **Lei nº 5.379**, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1967.

- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao Revés do Averso: leitura e formação.** São Paulo, SP: Pulo do Gato, 2015.
- BRITO, Luiz Percival Leme. **A Sombra do Caos: ensino de língua x tradição gramatical.** Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Fugindo da Norma.** São Paulo. Átomo, 1991.
- BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. **Raízes do Brasil.** 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- BUNZEN, Clécio. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso.** 1995.169 p. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada – DLA – do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: Unicamp, 2005.
- CASTIONI, Remi; CERQUEIRA, Leandro de Borja Reis; CARDOSO, Monica Aparecida Serafim. Novo Fundeb: aperfeiçoado e permanente para contribuir com os entes federados na oferta educacional. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 1, p. 280-298, jan./abr. 2021.
- CASTRO, Gilmar. O Marxismo e a Ideologia em Bakhtin. *In*: PAULA, Luciana de; STAFUZZA, Grenissa (Org.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 175-202.
- CASTRO, Yeda Pessoa de. **A Língua Mais-Geral do Brasil: O tupi antigo na obra de Anchieta.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.
- CAVALCANTI, Siane Gois. Olhares Epistemológicos e a Pesquisa Educacional na Formação de Professores. **Educação Pesquisa.** São Paulo, v. 40, n. 4, 2014, p. 983-998.
- CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.
- COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Vera. **Letramento Digital e BNCC: desafios para o ensino de Língua Portuguesa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 552-568, dez. 2017.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Atividades de Leitura e de Análise Linguística: 5º ano.** Caderno Pedagógico 01. Cascavel-PR: ASSOESTE, 2015.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. Estudo dos Verbos na BNCC: reenunciações dos signos sociais e ideológicos. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Org.). **Uma**

**Leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular:** compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 329-366.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar X Não Ensinar Gramática: ainda cabe essa questão? *In: Calidoscópico*, v. 4, n.1, p.15-26, jan./abr. 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes. **História da disciplina português na escola brasileira.** Revista Diadorim, v. 6, 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **O Instituto Nacional do Livro e sua política editorial.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 20, p. 5-18, 2002.

FORTES, Fábio da Silva. **Sintaxe Greco-Romana:** Prisciano de Cesareia e Apolônio Díscolo na história do pensamento gramatical antigo. 2012. 406 f. Tese apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Campinas: Unicamp, 2012.

FORTES, Fábio da Silva; BURGHINI, Júlia (Orgs.). **Os Gramáticos Latinos:** Varrão, Quintiliano, Donato, Prisciano. Campinas: Editora da Unicamp, 2021.

FRANCHI, Carlos. Mas o que É Mesmo 'Gramática'? *In: LOPES, Harry Vieira et al. Língua Portuguesa:* o currículo e a compreensão da realidade. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo 'Gramática'? *In: LOPES, Harry Vieira et al. Língua Portuguesa:* o currículo e a compreensão da realidade. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, v. 9, p. 5-45, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Fernandes. **O livro didático em questão.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional.* 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 71-89.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de Linguagem e de Leitura no Ensino de Língua Materna. *In: FUZA,*

Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. **Interação e Escrita no Ensino de Língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 11-32.

GASPARI, Elio. **A Ditadura Envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Aula como Acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley (1991). **Portos de Passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino: perspectivas para a escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O Texto na Sala de Aula: leitura e produção**. Campinas: Pontes, 1984.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-27, 1988.

HOORNAERT, Eduardo. **História da Igreja no Brasil: Ensaio de interpretação a partir do povo**. Tomo I. Petrópolis: Vozes, 1977.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. INEP. Censo Escolar. Escola Estadual de Educação Básica Druziana Sartori. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/42053889-eeb-druziana-sartori/censo-escolar>. Acesso em: 10 maio 2025.

KATO, M. A. **O Aprendizado da Leitura**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KATO, M. A. **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela; VIANNA, Carolina Assis Dias ; DE GRANDE, Paula Baracat. A Linguística Aplicada na Contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico**, [s.l.], v. 17, n. 4, dez. 2019.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **A Formação do Professor: perspectiva da Linguística Aplicada**. 1. Reimpr. Campinas: Mercado das Letras, 2008a.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de Letramento e as Práticas de Sala de Aula. *In*: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 6. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008b. p. 71–92.

KLEIMAN, Ângela (1998). **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 7. Ed. Campinas: Pontes, 2000.

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

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. Prática de Análise Linguística/Semiótica no Processo de Leitura. *In*: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; HAMMES, Rosângela; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. (Orgs.). **Prática de Análise Linguística nas Aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 279-326.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias; LUNARDELLI, Mariangela G.; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A Linguagem e sua Natureza Ideológica. *In*: FRANCO, Neil; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Estudos Dialógicos da Linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. São Paulo: Pontes, 2020, p. 63-88.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **Reflexão sobre o Trabalho Docente**: o conhecimento construído na formação continuada e a prática pedagógica. Santa Rosa: FEMA, 2014.

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. Política de Formação de Professores e a Destruição das Forças Produtivas: BNC-Formação em debate. **Práxis Educacional**, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 1996.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no Estudo da Leitura: texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). O Ensino da Leitura e Produção Textual. Pelotas: Educat, 1999. p.13-37.

LOBATO, Monteiro (1935). **Geografia de Dona Benta**. Rio de Janeiro: Globinho, 2013.

LOPES, Alice Casimiro (2015). Por um Currículo sem Fundamentos. **Linhas Críticas**, 21(45), 445–466.

LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do Ser Social**. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACHADO, Irene. **O Romance e a Voz**: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin. Rio de Janeiro: Imago; São Paulo: FAPESP, 1995.

MAINGUENEAU, Dominique. Hipergênero, gênero e internet. *In*: MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 129-138.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARQUETI, Luci Mara Gavazzoni. O Livro Didático Entrelaçado com a Educação Brasileira no Século XX. **Colóquios – Geplage – PPGED – CNPq**, (4), p.405–409, 2023.

MARX, Karl (1867). **O Capital**: Livro I. Tradução Rubens Enderle. 2. Ed. V. 1. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich (1848). **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MIOTELLO, Vinícius. Ideologia. *In*: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch (1928). **O Método Formal nos Estudos Literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução do russo por Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MEIRELES, Cecília. **Rute e Alberto Resolveram ser Turistas**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1938.

MELO JÚNIOR, Orison Marden Bandeira de. Arquetônica. *In*: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (Orgs.). **Diálogos em Verbetes**. Coletânea Verbetes. Noções e Conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 23-26.

MENDONÇA, Márcia. Práticas de análise linguística, modalização e Referenciação: ampliando e conectando objetos de ensino. *In*: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos - SP: Pedro & João Editores, 2021.p. 219-246.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENDES-POLATO, Adriana Delmira; GASPAROTTO, Denise Moreira. A leitura dialógica de fábulas. *In*: FRANCO, Neil; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. (Org.). **Estudos Dialógicos da Linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. Campinas-SP: Pontes Editora, 2020, p. 187-212.

MENEGASSI, Renilson José. O leitor e o processo de leitura. *In*: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010a, p. 35-59.

MENEGASSI, Renilson José. Estratégias de leitura. *In*: Menegassi, Renilson José (Org.). **Leitura e ensino**. 2. Ed. Maringá: Eduem, 2010b, p. 41-63.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de Leitura. *In*: MENEGASSI, Renilson José (Org.). **Leitura e Ensino**. Maringá: Eduem, 2005. p. 15-40.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MORENO, Ana Carolina. Cresce o número de jovens entre 15 e 29 anos que não estudam nem trabalham. G1, São Paulo, 18 maio 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/cresce-onumero-de-jovens-entre-15-e-29-anos-que-nao-estudam-nem-trabalham.ghtml>. Acesso em: 3 jul. 2020.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de Metodologia em Análise de Gêneros. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 145-164.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **A BNCC e os Desafios para uma Política Curricular Nacional Democrática**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de Alfabetização no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), *on-line*, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

NAVARRO, Pedro. Discurso, Texto e Leitura: espaço de (des)encontros do leitor com o autor. **Leitura: teoria e prática**. V. 30, n. 58, 2012, 67-76.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ODA, Ivete Aparecida da Silva. O Livro Didático de Língua Portuguesa no Brasil. **Educar em Revista**, Setor de Educação, n. 35, 2009. Curitiba, PR: UFPR, 2009.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. Estilo. *In*: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (Orgs.). **Diálogos em Verbetes**. Coletânea Verbetes. Noções e Conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 83-90.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Relatório de Monitoramento Global da Educação**. Paris: UNESCO, 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1988.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzi (Org.). **Discurso e Textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 11-31.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas: Pontes, 2012.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. *In*: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Org.). Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2007. P. 824-836.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de Linguagem, Teorias Subjacentes e Ensino de Língua Portuguesa. *In*: Concepções de linguagem e Ensino de Língua Portuguesa. (Formação de professores EAD 18). Maringá: EDUEM, 2005, p. 27-75. 1.v.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi [et.al.]. 3. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In*: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania S. Mariani [et al.]. 3.ed. Campinas: UNICAMP, 1990, p.61-105.

PERINI, Mário Alberto (1995). **Gramática Descritiva do Português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PERINI, Mário Alberto. **Sofrendo a Gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-crítica. **Revista Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 31, n. 1, p. 1-18, 2020.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; BELOTI, Adriana; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. 40 Anos de *O Texto na Sala de Aula*: entrevista com o Professor João Wanderley Geraldi. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 13, n. 25, jan./jun. 2024.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. **Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico.** Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

POSSENTI, Sírio (1996). **Por Que (Não) Ensinar Gramática na Escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

POSSENTI, Sírio; ILARI, Rodolfo. Ensino de Língua e Gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor. *In:* CLEMENTE, Elvo; KIRST, Marta Helena Kirst (Orgs). **Linguística Aplicada ao Ensino do Português.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, p. 18-31.

RIBEIRO, Simone Beatriz Cordeiro. A perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e o texto como centralidade na BNCC: compreendendo e aplicando a Teoria Dialógica nas aulas de Língua Portuguesa. *In:* SILVA, Maria Aparecida da; FERREIRA, João Carlos (Orgs.). **Disputando Narrativas: uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular.** Santa Maria: CLAEC, 2021. p. 165-180.

RAUPP, Eliane Santos. **A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: cartografia e análise dialógica dos discursos de pesquisas - dissertações e teses - produzidas no Brasil (1998-2021).** Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2023.

RAUPP, Eliane Santos; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. A prática de análise linguística nos cursos de licenciatura em letras: um olhar para a formação inicial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, p. 843-870, 2022.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; A prática de análise linguística: emergência, reenunciações, abrangência e produtividade do conceito. *In:* ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HUBES, T. C. **Prática de Análise Linguística nas Aulas de Língua Portuguesa.** São Carlos - SP: Pedro & João Editores, 2021.p. 73-106.

ROJO, Roxane. Letramentos e multiletramentos na BNCC: avanços e tensões. *In:* ROJO, Roxane (Org.). **Escrita e Leitura na BNCC: reflexões e proposições.** Campinas: Mercado de Letras, 2019.

ROJO, Roxane. Escola e letramentos: multiletramentos e letramento digital. *In:* ROJO, R. (org.). **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 11-30.

ROJO, Roxane. **Escola e Letramento: práticas discursivas e culturas.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004a.

ROJO, Roxane. **Letramento e Capacidades de Leitura para a Cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004b.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

ROSSI, João Carlos; SOUZA, Andréia Cristina. Concepções de Linguagem na Base Nacional Comum Curricular: reflexões para o ensino de língua portuguesa. *In:*

COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (org.). **Uma Leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. P. 69-94.

RUIZ, Tânia Maria Barroso. Diretrizes Metodológicas na Análise Dialógica do Discurso: o olhar do pesquisador iniciante. **Revista Diálogos**: Relendo Bakhtin, v. 5, n. 1, p. 39-59, 2017.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Censo Escolar. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/184nformações-educacionais/censo-escolar-da-educacao-basica/>. Acesso em: 10 maio 2025.

SANTOS-CLERISI, Gabriela Debas dos. **Reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC**: em torno do objeto discursivo prática de análise linguística/semiótica. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2020.

SAVIANI, Dermeval (1991). **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, 287p.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro (Orgs.). **Tempos de Capanema**. Volume 81. São Paulo, Edusp, 1984.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Aldeir Gomes da. Tema e Significação. *In*: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (Orgs.). **Diálogos em Verbetes**. Coletânea Verbetes. Noções e Conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 167-171.

SILVA, Sidney Reinaldo. Normatividade e políticas educacionais: bases para uma abordagem da LDB e da Conae. **Educação e Sociedade**, v. 40, n.146, p. 1-19, 2019.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR. ANDES. **Nota Técnica da Diretoria do ANDES-SN sobre a Resolução CNE/CP nº 04/2024**, que trata das novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília (DF), 5 de novembro de 2024. Disponível em: <https://sedufsm.org.br/docs/noticia/2024/11/D08-664.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: uma questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. *In*: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998.

SOBRAL, Adair. **A Filosofia Primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **Português na Escola: história de uma disciplina curricular. Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, p. 155-177, 2002.

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

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Posicionamento sobre as novas diretrizes para a formação dos futuros professores no país**. São Paulo, 30 maio 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/posicionamento-sobre-as-novas-diretrizes-para-a-formacao-dos-futuros-professores-no-pais>. Acesso em: 1 jun. 2025.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1997). **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2001.

XIMENES, Salomão Barros. **Direito à Qualidade na Educação Básica: Teoria e Crítica**. São Paulo: Quartier Latin, 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística. *In*: VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch (1929). **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Organização e tradução de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 183-233.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch (1926). **A Palavra na Vida e a Palavra na Poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Tradução: Sheila Grillo; Ekaterina Vólvoa Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikoláievitc (1930). **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, v. 21, n. 1, 1999.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o Retorno da Pedagogia das Competências: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-**

**Crítica, as Políticas Educacionais e a BNCC.** Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p.131-160.