

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
CAMPUS PROFESSOR ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS**

MARCELO DE SOUZA ARAUJO

**LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E SUA PROPOSTA PARA INTERPRETAÇÃO
DE GÊNEROS: DA ESTRUTURA SUPERFICIAL DO TEXTO À
INTERDISCURSIVIDADE**

**PARNAÍBA
2025**

MARCELO DE SOUZA ARAUJO

**LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E SUA PROPOSTA PARA INTERPRETAÇÃO
DE GÊNEROS: DA ESTRUTURA SUPERFICIAL DO TEXTO À
INTERDISCURSIVIDADE**

Trabalho de conclusão de curso
(monografia) apresentado como requisito
necessário à Universidade Estadual do
Piauí para a obtenção do título de
Licenciado em Letras-português.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Rita Alves
Vieira

PARNAÍBA

2025

A6581 Araújo, Marcelo de Souza.

Livro didático de português e sua proposta para interpretação de gêneros: da estrutura superficial do texto à interdiscursividade / Marcelo de Souza Araújo. - 2025.
56 f.: il.

Monografia (graduação) - Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Licenciatura em Letras - Português, Campus Prof. Alexandre Alves de Oliveira, Parnaíba-PI, 2025.

"Orientadora: Prof.^a Dra. Rita Alves Vieira".

1. Análise do discurso. 2. Ensino de leitura. 3. Livro didático. 4. Língua portuguesa. I. Vieira, Rita Alves . II. Título.

CDD 469.07

MARCELO DE SOUZA ARAUJO

**LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E SUA PROPOSTA PARA INTERPRETAÇÃO
DE GÊNEROS: DA ESTRUTURA SUPERFICIAL DO TEXTO À
INTERDISCURSIVIDADE**

Trabalho de conclusão de curso
(monografia) apresentado como requisito
necessário à Universidade Estadual do
Piauí para obtenção do título de
Licenciado em Letras-português.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Rita Alves
Vieira

Monografia aprovada em 12/06/2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientador(a): Profa. Dra. Rita Alves Vieira

1º Examinador(a): Profa. Dra. Shenna Luíssa Mota Rocha

2º Examinador(a): Profa. Ma. Vanda Maria Alves Santana

Dedico este trabalho aos meus pais Margarida e Luis Gonzaga, pelo apoio incondicional à minha formação profissional, à minha esposa Jadiane, pelo amor, carinho e incentivo diário, aos meus filhos Matheo e José Miguel, pelo amor e afeto verdadeiro recebido, aos meus familiares, pelo apoio moral e ao Senhor Deus, em quem nunca deixei de confiar.

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Curso de Letras Português da UESPI pelos ensinamentos ao longo de todos esses anos.

Ao meu orientador, por ter me acompanhado nessa jornada.

Aos meus colegas de curso, sempre dispostos a me auxiliar em meus trabalhos.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pelo aprendizado adquirido durante as regências em sala de aula.

“Todo discurso se constrói em relação a outros discursos; ele é, por natureza, interdiscursivo.”

— Dominique Maingueneau

RESUMO

O ensino de língua por meio da noção de gêneros do discurso presentes no Livro Didático de Português (LDP) tem revelado, nos últimos anos, avanços consideráveis no que tange ao conhecimento e à aprendizagem de temas importantes e atuais da sociedade, desde o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em meio a esses fatos, tem-se observado que os LDPs mais recentes têm buscado trabalhar, em sua proposta de ensino, a interpretação de textos em seus mais variados gêneros discursivos, perpassando a simples estrutura superficial do texto para uma abordagem interdiscursiva da linguagem. Dessa forma, o presente trabalho objetiva analisar as propostas que os LDPs têm oferecido aos alunos da educação básica em relação à leitura e à construção de sentidos mais profundos, interdiscursivos e ideológicos, tendo como foco os gêneros discursivos presentes nas unidades e capítulos analisados. A discussão baseia-se em torno das teorias da Análise do Discurso, principalmente na postulada pelo francês Dominique Maingueneau, interpretando questões voltadas para o ensino de leitura e compreensão, especialmente analisando como o LDP explora os textos de abertura de suas unidades e como propõe as atividades de compreensão textual. Para isso, este trabalho se pautará nas bases teóricas de estudiosos que se apropriaram do tema em questão, entre os quais podemos citar Bakhtin (1997), Barzotto (1999), Carvalhães (2018), Cavalcanti (2015), Farias (2013), Fernandes (2021), Marcuschi (2008; 2010), Kleiman (1995; 2013), Maingueneau (1997; 2008; 2015) e Orlandi (2008; 2013). Para o estudo, o *corpus* selecionado foi o LDP *Português: Linguagens*, destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental, dos autores William Cereja e Carolina Dias Vianna, que está na sua 11ª edição, publicado pela editora Saraiva Educação S.A em 2022, quando foram analisados os textos e os exercícios propostos, além dos comandos para a produção textual.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Ensino de Leitura. Livro Didático de Português.

ABSTRACT

The teaching of language through the notion of discourse genres present in Portuguese Language Textbooks (PLT) has shown considerable progress in recent years regarding the understanding and learning of important and current social issues, especially since the implementation of the National Curriculum Parameters (PCNs) and the Common National Curriculum Base (BNCC). Within this context, it has been observed that more recent PLTs aim to approach textual interpretation through various discourse genres, moving beyond the surface structure of texts toward an interdiscursive approach to language. This study aims to analyze how PLTs address reading and the construction of deeper, interdiscursive, and ideological meanings, focusing on the discourse genres present in the analyzed units and chapters. The discussion is grounded in Discourse Analysis theories, particularly those proposed by the French scholar Dominique Maingueneau, by examining aspects related to reading and comprehension teaching—especially how the PLT uses opening texts in its units and proposes comprehension activities. The theoretical framework includes authors who have studied the subject, such as Bakhtin (1997), Barzotto (1999), Carvalhães (2018), Cavalcanti (2015), Farias (2013), Fernandes (2021), Marcuschi (2008; 2010), Kleiman (1995; 2013), Maingueneau (1997; 2008; 2015), and Orlandi (2008; 2013). The corpus of this research is the textbook *Português: Linguagens*, intended for the 9th year of Elementary School, authored by William Cereja and Carolina Dias Vianna, 11th edition, published by Saraiva Educação S.A. in 2022. The study analyzed the texts and proposed exercises, as well as the instructions for text production.

Keywords: Discourse Analysis; Reading Instruction; Portuguese Language Textbook

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trecho de texto de entrada do Capítulo 1 da Unidade 1 do livro.....	36
Figura 2 - Imagem da página 16 do livro, contendo três questões como amostra da análise de dados.....	37
Figura 3 - Duas primeiras estrofes do poema "O tempo passa? Não passa"	41
Figura 4 - Duas primeiras estrofes do poema "Soneto de fidelidade"	42
Figura 5 - Imagem da página 96 do livro, contendo três questões como amostra da análise de dados.....	43
Figura 6 - Diálogo representado em: "Eu amo você. Como sabe?", de Caetano Cury.	45
Figura 7 - Trecho da crônica "Cruzamento".	47
Figura 8 - Imagem da página 162 do livro, contendo três questões como amostra da análise de dados.....	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Análise discursiva do capítulo a partir das três primeiras questões propostas sobre o texto “Como sair das bolhas?”: (entrevista com Pollyana Ferrari)	38
Tabela 2 - Análise discursiva do capítulo a partir das três primeiras questões propostas sobre os poemas “O tempo passa? Não passa” e “Soneto de Fidelidade”.	43
Tabela 3 - Análise discursiva do capítulo a partir das três primeiras questões propostas sobre a crônica “Cruzamento”, de Antonio Prata.	49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 ANÁLISE DO DISCURSO: UMA BREVE INCURSÃO TEÓRICA.....	15
1.1 DISCURSO, PRÁTICA DISCURSIVA E INTERDISCURSO.....	20
2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E ANÁLISE DE GÊNERO.....	24
2.1 LEITURA E ENSINO DE LEITURA: DA ESTRUTURA SUPERFICIAL DO TEXTO À INTERDISCURSIVIDADE.....	25
2.2 ANÁLISE DE GÊNEROS TEXTUAIS: ASPECTOS CONCEITUAIS, HISTÓRICOS E DE ENSINO.....	28
2.3 TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS: DOS PCNS À BNCC NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS.....	29
3 OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO GUIA DE ENSINO EM UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS.....	33
3.1 ANÁLISE INTERDISCURSIVA DO CAPÍTULO 1, DA UNIDADE 1 DO LDP.....	36
3.2 ANÁLISE INTERDISCURSIVA DO CAPÍTULO 1, DA UNIDADE 2 DO LDP.....	40
3.3 ANÁLISE INTERDISCURSIVA DO CAPÍTULO 1, DA UNIDADE 3 DO LDP.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS	54

INTRODUÇÃO

Historicamente, a leitura do Livro Didático de Português (LDP) no Brasil não tem sido tratada com a devida importância no processo de ensino-aprendizagem, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, em instituições públicas e privadas de uma maneira geral. Uma estatística que reforça esse entendimento são os dados apontados pela 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, divulgados em 2020, com dados de 2019, que apontam os baixos índices de leitura registrados nos últimos anos no país, contexto no qual o LDP também está inserido.

Diante desse cenário, constata-se a necessidade de revisão na abordagem do LDP em relação ao uso dos gêneros discursivos, seja em ambientes escolares, seja em outros contextos pedagógicos. Tal mudança deve ser orientada por políticas públicas, instituições de ensino e profissionais da educação que visem à melhoria do desempenho escolar dos estudantes, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Ainda dentro desse contexto, com o advento da BNCC (2018), a leitura passou a ser compreendida como uma prática de linguagem que abrange a interdiscursividade, a postura crítica e a checagem de informações. Nesse contexto, observa-se uma tentativa de melhoria do ensino de Língua Portuguesa por meio da inclusão de diversos gêneros textuais dentro de cada capítulo nos livros didáticos, promovendo um maior engajamento e aplicabilidade pedagógica para estudantes e docentes.

Em meio a esse novo cenário, as transformações recentes no ensino e na prática de leitura a partir do LDP têm sido impulsionadas pelas diretrizes da BNCC (2018), as quais promovem uma mudança significativa no papel do professor, exigindo dele uma atuação alinhada à realidade sociocultural, política e ideológica do estudante. Assim, a leitura do LDP deixa de ter uma orientação restrita à simples decodificação e passa a se constituir como ferramenta para o desenvolvimento crítico do sujeito em sociedade.

Os postulados acima, como dissemos, projetam-se a partir das novas políticas educacionais advindas da BNCC (2018), quando até então o que se aplicava anteriormente, ao ensino e à prática de leitura do LDP, era apenas um processo superficial de interpretação de gêneros, sendo, muitas vezes, inservível para o contexto e para a condição social do leitor-estudante.

A presente pesquisa parte da premissa de que o discurso proposto nos livros didáticos deve estar vinculado à vivência do leitor e à sua realidade cotidiana, promovendo a construção de sentidos e a formação cidadã. Nesse sentido, questiona-se: como o livro didático de português e sua proposta para interpretação de gênero discursivo é trabalhada, observando-se se essa proposta parte da estrutura superficial do texto à interdiscursividade, ou vincula-se prioritariamente a uma ou outra? A formação do leitor que o LDP foca, vislumbra ou almeja um leitor crítico em consonância com as diretrizes da BNCC e os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)?

Dessa forma, este estudo tem como objetivo geral analisar como o Livro Didático de Português do 9º ano contribui para o desenvolvimento de práticas de leitura crítica, por meio da abordagem de gêneros discursivos articulados aos TCTs e à BNCC (2018), descrevendo como as questões do LDP são propostas, se vinculadas apenas à estrutura superficial do texto ou desta à interdiscursividade.

Para alcançar esse objetivo mais amplo, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

- (1) descrever a abordagem dos gêneros discursivos em três capítulos do livro *Português: Linguagens – 9º ano* (2022), observando se as questões de compreensão proposta pelo referido LDP vão da estrutura superficial ao interdiscurso ou se foca apenas em um desses aparatos;
- (2) analisar de que forma os conteúdos presentes no LDP analisado promovem práticas de leitura crítica e interdiscursiva, em consonância com as diretrizes da BNCC; e
- (3) refletir sobre a atuação do professor de língua portuguesa frente ao desafio de mediar práticas de leitura significativas e contextualizadas por meio do LDP analisado.

No mais, com base nos objetivos acima relatados e considerando os altos índices de analfabetismo funcional no país, bem como a ausência de posicionamento crítico por parte de muitos leitores, questiona-se, como hipótese, se a persistência de práticas meramente decodificadoras e superficiais tem contribuído para esse cenário, ou se a insuficiência de políticas públicas voltadas à leitura crítica e à abordagem dos TCTs também representa um obstáculo relevante.

Dessa forma, tendo em vista os aspectos já retratados acima, este trabalho tem como fulcro final contribuir para a melhoria das práticas de leitura a partir do

LDP, percorrendo um caminho que vai da abordagem superficial (tradicional) à análise linguística interdiscursiva do texto. Nesse ínterim, devido a esse avanço também em outras áreas de estudo da linguagem, tem-se verificado que o discurso do LDP voltado ao ensino de gêneros tem se consolidado como objeto de estudo das ciências socioeducacionais, por possibilitar a transição da leitura simplificada para uma leitura de caráter crítico e significativo.

Neste estudo, por seu turno, analisa-se o livro didático *Português: Linguagens – 9º ano*, de William Cereja e Carolina Dias Vianna, 11ª edição, publicado pela Editora Saraiva Educação S.A., em 2022. A pesquisa se concentra, estrategicamente como amostra, em três capítulos da obra, quais sejam: (a) Capítulo 1 – “As fake news e a pós-verdade”, que inaugura a Unidade 1; (b) Capítulo 1 – “O tempo do amor”, que inicia a Unidade 2; e (c) Capítulo 1 – “Conflito de gerações”, que introduz a Unidade 3 do livro, a fim de observar aspectos linguísticos desde a escrita até a interdiscursividade dos temas e exercícios abordados. Tal material é considerado base fundamental para a presente investigação, por seu potencial formativo na constituição do sujeito leitor.

A metodologia deste estudo será fundamentada em referenciais bibliográficos e documentais, com o objetivo de oferecer suporte teórico e analítico à investigação e análise de gêneros discursivos no LDP supramencionado, especialmente no que se refere à abordagem dos TCTs.

Ademais, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter analítico e descritivo, voltada à compreensão das formas como os gêneros discursivos se articulam aos TCTs no livro didático analisado. No meio da análise, serão observados aspectos como a presença e a função dos gêneros e sua adequação às necessidades formativas dos estudantes. A análise também buscará refletir sobre a contribuição da leitura interativa desses gêneros para o desenvolvimento da cidadania e da criticidade leitora.

Do ponto de vista técnico, a pesquisa será classificada como bibliográfica e documental, conforme Gil (2002), por se basear em materiais já elaborados, especialmente livros, artigos científicos e textos institucionais, os quais compõem o corpus a ser examinado.

A fundamentação teórica da pesquisa apoia-se nas contribuições de Marcuschi (2008; 2010), Maingueneau (1997; 2008; 2015), Fernandes (2021), Orlandi (2008; 2013) e Bakhtin (1997), autores que dialogam com a proposta

discursiva do LDP analisado. Além disso, são discutidas vertentes metodológicas que abarcam desde a decodificação textual até práticas de leitura interdiscursiva, com ênfase na construção de sentidos e na articulação com os TCTs.

Por fim, pode-se dizer que o discurso dos LDPs, em geral, para o ensino de gêneros tem se tornado uma importante área de estudos das ciências socioeducacionais ao longo dos últimos anos, principalmente, porque tem servido de base epistemológica para a temática sobre o processo de mudança da leitura simplificada para a leitura sob a forma interdiscursiva de sentidos no texto.

1 ANÁLISE DO DISCURSO: UMA BREVE INCURSÃO TEÓRICA

Sabe-se que a sociedade é movida por diversos acontecimentos socioculturais, políticos e ideológicos que perduram ao longo do tempo e refletem seus resultados em áreas como a Linguística, mais especificamente na teoria da análise do discurso. Essa noção preliminar corrobora a ideia de que qualquer discurso está atrelado a fatos sociais *sui generis*, ou seja, entre quem emite um enunciado e quem o recebe, dentro de uma relação de coenunciadores.

Atrelado a isso, durante muito tempo, a noção de discurso foi moldada por diversas contribuições de estudiosos das mais diversas áreas do saber científico, desde reflexões sobre a filosofia a questões linguísticas. Dentre os autores que se dedicaram a esse campo de pesquisa, destacam-se G. Goffman, L. Wittgenstein, M. Foucault e M. Bakhtin. No entanto, segundo Maingueneau (2015, p. 15), “cada um deles abrange apenas parte desse imenso campo, e nenhum deles recortou, mesmo com outro nome, um território que recobrisse mais ou menos o da atual análise do discurso.” Nesse viés, vê-se que não se pode atribuir a um só estudioso o caráter linear do campo da análise do discurso.

Ainda sobre esse entendimento acerca do discurso em si e sobre a análise do discurso empregada nos diálogos entre os sujeitos envolvidos no campo das relações sociais, é preciso que se defina e discuta essa área da Linguística, que teve seu nascedouro, como ponto de análise, os anos 60 do século XX, mais precisamente o ano de 1969, e tomou forma com o aparecimento de estudiosos como M. Pêcheux com sua obra *Análise automática do discurso* e Foucault com a obra *Arqueologia do saber*.

Ao analisar essa seara linguística acerca do surgimento do estudo do discurso e sua análise à frente das práticas na sociedade, Maingueneau (2015, p. 19), informa também que “com Pêcheux, a análise do discurso se ancora, ao mesmo tempo, no marxismo do filósofo L. Althusser, na psicanálise de J. Lacan e na linguística estrutural, três empreendimentos que dominam, nesse momento, a cena intelectual”. Nesse ponto, observa-se que o campo de estudo do discurso se consolidou por meio de várias áreas do conhecimento que estudavam a língua no meio social. Essa vertente de estudo tinha como espaço inicial restrito a França a partir de 1969, sendo essas ideias espalhadas por outros países posteriormente.

É de se destacar ainda que, nesse período, na França já se trabalhava a

análise do discurso por meio da junção dessas três contribuições, ou seja, no marxismo de Althusser, na psicanálise de Lacan, e na linguística textual que se encadeava como matéria nova em torno dessa temática. Esse período fez com que se insurgissem conceitos como as correntes pragmáticas, as teorias da enunciação e a própria linguística textual, por exemplo. Nesses campos de estudo dos discursos surgiram também os trabalhos de P. Charaudeau sobre as mídias (1983 e 1997), os de S. Moirand sobre o discurso científico (1988) e sobre a imprensa escrita (2007) e os de Maingueneau sobre o discurso religioso (1984) ou o discurso literário (1993). Sobre esses estudos variados no campo do discurso, pode-se afirmar que eles contribuíram significativamente para a noção de gêneros discursivos que temos hoje, segundo aponta Maingueneau (2015).

Ainda sobre a teoria do discurso e a análise do discurso, como matéria atinente aos anseios da sociedade, percebe-se, segundo Maingueneau (2015, p. 30) que os defensores de tais temáticas “associa intimamente língua (mais amplamente, os recursos semióticos disponíveis em uma sociedade), atividade comunicacional e conhecimento (os diversos tipos de saberes, individuais e coletivos, mobilizados na construção do sentido dos enunciados)”. Nesse sentido, vê-se que o autor aponta as principais questões acerca da ideia de discurso, resumidas em três eixos de análise importante do ponto de vista linguístico e discursivo.

No mais, abordando ainda sobre a incursão teórica dos discursos e a análise do discurso, Orlandi (2013) e Fernandes (2021) também buscam abordá-las em suas obras, por meio de lições introdutórias, como temas de grande importância para os estudos da Linguística moderna, a partir da segunda metade do século XX, quando a análise recai sobre o discurso e seus delineamentos sociais. O foco de estudo e pesquisa tratado pelos autores denomina-se como sendo *Análise do Discurso*, considerada uma área em que toma como ponto de partida, para a sua correta interpretação teórica e prática, *a língua, a sociedade e a ideologia*. Segundo Fernandes (2021, p. 7), para a *Análise do Discurso* “importa o sujeito inserido em uma conjuntura social, tomado em um lugar social, histórica e ideologicamente marcado.”

Os autores acima trazem uma reflexão em torno de alguns conceitos básicos, de caráter introdutório a esta área de conhecimento. Fernandes (2021), por exemplo, aponta que a palavra *discurso* é o objeto de que a *Análise do Discurso* se ocupa. O autor ainda destaca que tal vocábulo (discurso) “não é a língua, nem texto,

nem a fala, mas necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material” (Fernandes, 2021, p. 12). Por outro lado, Orlandi (2013, p. 15) já fala que “o *discurso* é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.” Percebe-se, nesse sentido, que o discurso, tomado como um dos enfoques principais pelo autor, é considerado como algo dinâmico que se modifica no decorrer da conversação entre sujeitos falantes.

Em meio a isso, Fernandes (2021, p. 13) aborda também que “as escolhas lexicais e seu uso revelam a presença de ideologias que se opõem, revelando igualmente a presença de diferentes discursos, que por sua vez, expressam a posição de grupos de sujeitos acerca de um mesmo tema”. Assim, em todo o assunto tratado até aqui, percebe-se que ao falarmos em discurso, é necessário que se considere elementos importantes para a sua construção de sentido, quais sejam, *o social, as ideologias e a história*, pois os discursos não são estáveis. Ele sempre sofre transformações ao longo de um percurso de conversação.

Outro conceito básico importante para a construção do que seria discurso como uma das áreas da Linguística é a ideia de *ideologia* que, segundo ainda Fernandes (2021, p. 14), “materializa-se no discurso que, por sua vez, é materializado pela linguagem em forma de texto ou pela linguagem não verbal, como as imagens e representações não prescritas”. Desse modo, percebe-se que toda e qualquer manifestação sócio-histórica de produção (*ideologia*) é considerada um componente importante para a formação de um discurso.

A noção de *sentidos* é outro fator importante para análise do discurso, a qual depende da inscrição ideológica da enunciação e do lugar histórico-social de onde se produz a enunciação. Sobre essa noção Fernandes (2021, p. 18) afirma que “o discurso tem existência na exterioridade do linguístico, no social, e é marcado socio-histórico-ideologicamente.”

Nesse contexto, juntando todo o emaranhado de termos apontados pela doutrina especializada sobre o tema, é possível desvendar alguns outros conceitos importantes para o estudo e o entendimento da ideia de discurso. Assim sendo, alguns conceitos de termos abordados e reafirmados para a Análise do Discurso são apontados por Fernandes (2021, p. 19), quais sejam:

- **Sentido:** trata-se do efeito de sentido entre sujeitos em enunciação; nega-se a ideia de mensagem encerrada em si; contesta a imanência do significado;
- **Enunciação:** posição ideológica no ato de enunciar e que integra a enunciação, lugar sócio-histórico-ideológico de onde os sujeitos dizem e que marcam o momento e o ato de dizer;
- **Ideologia:** uma concepção de mundo do sujeito inscrito em determinado grupo social em uma circunstância histórica. Linguagem e ideologia são vinculadas, esta se materializa naquela. Ideologia é inerente ao signo em geral. Sendo assim, diante de toda e qualquer palavra enunciada, procuraremos verificar qual (ou quais) ideologia(s) a integra(m);
- **Condições de produção:** aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso, ou que possibilitam ou determinam a produção do discurso.
- **Sujeito discursivo:** constituído na inter-relação social, não é o centro de seu dizer, em sua voz, um conjunto de outras vozes, heterogêneas, se manifestam. O sujeito é polifônico e é constituído por uma heterogeneidade de discursos. (Fernandes, 2021, p. 19)

Os conceitos apresentados acima, por exemplo, estão inter-relacionados e resultam em implicações lógicas mutuamente, quando são analisados dentro de uma perspectiva da análise do discurso, quando então sobressaem as noções de *polifonia*, *heterogeneidade* e *identidade* na esfera do sujeito discursivo. Este último conceito, elaborado por Fernandes (2021), define o ideal de sujeito discursivo como uma das molas propulsoras para o entendimento do discurso enquanto uma construção complexa e coletiva, formada por diferentes pensamentos e posições ideológicas. Nesse sentido, vejamos como o autor conceitua o sujeito discursivo:

[...] um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto, trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um “eu” individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro. A voz desse sujeito é o lugar social. (Fernandes, 2021, p. 22)

Vê-se, nesse jogo de ideias apresentado pelo autor acima, que o sujeito discursivo apresenta-se com uma entidade marcada pelas coletividades de espaço, de tempo e de ideologias identitárias de cada um. Ainda nesse ínterim, destaca-se a noção de *sujeito falando*, o qual “refere-se a um sujeito inserido em uma conjuntura sócio-histórica-ideológica cuja voz é constituída de um conjunto de vozes sociais.” (Fernandes, 2021, p 23)

Na mesma esteira de conceitos apresentados até então por Fernandes

(2021), temos ainda as noções de *interdiscurso* e *intertexto* abordados por Orlandi (2013). Segundo esta autora, *interdiscurso* situa-se na ordem do saber discursivo, na memória afetada pelo esquecimento ao longo do dizer; já o *intertexto* restringe-se à relação de um texto com outros textos.

Orlandi (2013) também traz a noção de *esquecimento* no discurso atrelada às ideias de M. Pêcheux (1975). Assim a autora fala em *esquecimento número um*, também chamado de esquecimento ideológico, situado na esfera do inconsciente e resulta da ideologia. Por outro lado, temos o *esquecimento número dois*, relacionado à ordem da enunciação, ou seja, no sentido de agir de uma forma e não de outra. Um exemplo desse último tipo de esquecimento, segundo Orlandi (2013), temos a expressão “sem medo”, que ao pronunciarmos, estamos na verdade dizendo: “com coragem” ou “livremente”, dentro de um contexto discursivo, eminentemente, político, como ocorre em um texto como “Vote sem Medo!” Para Fernandes (2021, p. 28), também em consonância com Pêcheux (1997b, p. 173), no *esquecimento número um*, “o sujeito tem a ilusão de controlar os sentidos de seus dizeres”; enquanto o *esquecimento número dois*, “refere-se à ilusão que o sujeito tem de controlar o que diz, de ser a fonte, a origem do seu dizer”.

Ainda sobre a incursão teórica acerca da Análise do Discurso, outro ponto a ser destacado nos conceitos apresentados pelos autores é noção de *identidade*, como sendo o “produto das novas relações sociopolíticas na sociedade e inacabada por não se esgotarem as transformações sociais que sofre” (Fernandes, 2021, p. 30). Nesse quesito, tem-se que o sujeito em discurso tem sua identidade criada através das suas interrelações vivenciadas em sociedade.

Segundo ainda Fernandes (2021, p. 33), a título de sustentação dos conceitos já apresentados sobre identidade, tem-se ainda os seguintes institutos discursivos que corroboram um melhor entendimento sobre a Análise do Discurso:

- a) *Sujeito*: constituído por diferentes vozes sociais, é marcado por intensa heterogeneidade e conflitos, espaços em que o desejo se inter-relaciona constitutivamente com o social e manifesta-se por meio da linguagem.
- b) *Polifonia*: vozes, oriundas de diferentes espaços sociais e diferentes discursos, constitutivas do sujeito discursivo.
- c) *Heterogeneidade*: formas de presença no discurso das diferentes vozes constitutivas do sujeito. Heterogeneidade não-mostrada (presença implícita de outras vozes constitutivas da voz do sujeito) e heterogeneidade mostrada (presença explícita de outras vozes, marcadas, na voz do sujeito).

d) *Identidade*: tratado como algo plural, fragmentado e marcado por mutabilidade, integra, ao mesmo tempo em que decorre de, as relações discursivas; logo, trata-se de uma identidade de natureza discursiva, não fixa. (Fernandes, 2021, p. 33)

Ressalta-se que todos esses conceitos remetem à noção de *formação discursiva* e de *formação ideológica* por meio do uso da linguagem utilizada em ambientes sociais e de cunho histórico. Fernandes (2021), na parte que introduz esses “paradigmas”, por meio da ideia de *memória* e *interdiscurso* atrelados à linguagem e história. Nesse estudo, a formação do discurso resulta da mistura e combinação de diferentes discursos.

Em meio a todo esse contêxto, percebemos que os autores Orlandi (2013) e Fernandes (2021) se prontificaram em estabelecer a relação entre discurso e ideologia, os quais estão interrelacionados no contexto de linguagem. Orlandi (2013), por exemplo, compreende essa relação através da conjugação entre o simbólico e o político nos efeitos perante o *(as)sujeit(ad)o*, inaugurando novas práticas problematizadoras na leitura, o que se produzem novas formas de sentidos.

Por sua vez, Fernandes (2021, p. 87), ao tecer suas palavras, aponta que a inter-relação entre teoria e metodologia “deve-se à epistemologia da Análise do Discurso, uma vez que, dada a recorrência à história, o objeto tomado para análise implica uma volta à teoria, juntamente para buscar a perspectiva socioideológica dos sentidos e a historicidade dos processos de significação”. Verifica-se, por conseguinte, que esse interdiscurso, por que não chamar assim, está atrelado a fatores ideológicos que vão além do uso da palavra e dos sentidos construídos pelas relações entre os discursos já formados.

1.1 DISCURSO, PRÁTICA DISCURSIVA E INTERDISCURSO

Desde a década de 1960, muito se tem discutido sobre os discursos e as práticas discursivas linguísticas nas relações sociais. Partindo desse pressuposto, surgiu também a ideia de interdiscursividade do próprio discurso dentro do contexto da comunicação humana. Sobre este último entendimento, Maingueneau (2015) aponta que:

O discurso só adquire sentido no interior de um imenso *interdiscurso*. Para interpretar o menor enunciado, é necessário relacioná-lo,

conscientemente ou não, a todos os tipos de outros enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras. O simples fato de organizarmos um texto em um gênero (a conferência, o jornal televisivo...) implica que o relacionemos com os outros textos do mesmo gênero; a menor intervenção política só pode ser compreendida se se ignorarem os discursos concorrentes, os discursos anteriores e os enunciados que então circulam nas mídias. (Maingueneau, 2015, p. 28)

Essa análise do autor acima retoma a ideia de que os discursos só adquirem múltiplas interpretações ou, ao menos múltiplos sentidos sociais, econômicos, políticos e culturais, quando estão imbricados em um conjunto de discursos inter-relacionados. Esses estudos como proposta para a análise conversacional retoma um lugar apropriado para a confluência de ideias diversas que se relacionam com determinado fim. O que se tem visto, em geral, é um desenvolvimento ainda muito tímido dos LDP em relação a uma política de interatividade interdiscursiva em suas propostas escritas, que almejem interrelações com temas que envolvam o posicionamento do sujeito leitor com assuntos mais presentes no seu dia a dia.

Nesse diapasão, um ponto importante a ser ressaltado nesse contexto é a forma como o discurso vem sendo explorado nos LDP, o qual pode ou não colaborar com o entendimento das práticas socio-histórico-ideológicas presentes na sociedade. Compreender como funciona a dinâmica da vida no meio social passa diretamente pelos discursos empregados pelos autores e/ou produtores deste gênero textual, como objeto discursivo e interativo de ensino-aprendizagem aos alunos nos seus mais variados ambientes de estudo, seja em sala de aula, seja em locais de âmbito administrativo-pedagógico. Em relação ao alunado, que toma o LDP como fonte primeira, muitas vezes se apropria de conteúdo em desconformidade com a sua realidade vivida, sem o devido engajamento sócio-histórico-cultural que a BNCC recomenda desde seus primeiros anos de publicação. Sobre o aluno que lê o LDP, aqui tomado como sujeito em discurso, a doutrina especializada o conceitua como sujeito discursivo. Na visão de Fernandes (2021), tal sujeito é assim retratado:

[...] um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto, trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um “eu” individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro. A voz desse sujeito é o lugar social. (Fernandes, 2021, p. 22)

Por seu turno, portanto, depreende-se que o ser discursivo — o alunado —, no momento de sua prática leitora discursiva, solidifica-se em um sujeito não individual, mas coletivamente relacionado a fatores de cunho social, histórico e cultural, além do espaço ideológico presentes nos seus interdiscursos. Com os autores e/ou editores, em plena prática de produção dos conteúdos dos LDP, não pode ser diferente, pois eles estão inseridos em espaços sociais e ideológicos capazes de direcionar a comunicação entre a sua prática de produção e a aprendizagem do público-alvo.

Assim, ao compreendermos os discursos como práticas sociais constituídas historicamente, observamos que a noção de interdiscurso ganha centralidade. Atrelado a essa linha de pesquisa, Maingueneau (2008) sustenta que o interdiscurso é a base de constituição de qualquer discurso. Como ele afirma:

A interpretação forte exige mais, já que coloca o interdiscurso como o espaço de regularidade pertinente, do qual diversos discursos são apenas componentes. Em termos de gênese, isso significa que esses últimos não se constituem independentemente uns dos outros, para serem, em seguida, postos em relação, mas que eles se formam de maneira regulada no interior do interdiscurso (Maingueneau, 2008, p. 21).

A concepção levantada pelo autor acima impõe uma mudança de paradigma analítico, ou seja, em vez de buscar um discurso isolado e estável, compreende-se que a identidade de qualquer discurso repousa em relações diversificadas e interincompreensíveis com outros discursos, mas sem uma linha hierárquica de referência ideológica. O autor argumenta ainda que “cada discurso introduz o Outro em seu fechamento, traduzindo seus enunciados nas categorias do Mesmo e, assim, sua relação com esse Outro se dá sempre sob a forma do simulacro que dele constrói” (Maingueneau, 2008, p. 21).

Para além da simples citação do Outro, Maingueneau (2008) propõe que há uma heterogeneidade constitutiva no discurso. Ou seja, o Outro não está presente apenas de modo visível, por meio de aspas ou intertextos explícitos. Ao contrário, ele está entranhado nas próprias condições de possibilidade do dizer, sendo o discurso sempre atravessado por vozes múltiplas. Em suas palavras:

O Outro não é nem um fragmento localizável, uma citação, nem uma entidade externa. [...]. Ele é aquele que faz sistematicamente falta a

um discurso e lhe permite encerrar-se em um todo. É aquela parte de sentido que foi necessário o discurso sacrificar para constituir a própria identidade (Maingueneau, 2008, p. 36-37).

Com base nisso, o discurso, tal como aparece nos LDPs, deve ser compreendido enquanto espaço de negociação, conflito e constituição identitária. Importa ressaltar que não há discurso puramente referencial ou neutro. Todo enunciado carrega em si a marca do que rejeita, do que silencia, do que simula, enfim, do que pretende com determinado uso dos gêneros discursivos. Portanto, os materiais didáticos não são simples transmissores de conhecimento, mas artefatos ideológicos e interdiscursivos que estruturam os modos de ver, de dizer e de se posicionar do sujeito no mundo.

A compreensão crítica do interdiscurso para este trabalho, como enfatiza Maingueneau, exige que se reconheça a existência de um conflito regulado como constitutivo da significação. Esse conflito é tomado como o movedor de um discurso que se relaciona a outro discurso, formando assim o interdiscurso. Dentro desse contexto, frisa-se que não se trata de identificar “mal-entendidos” casuais na leitura e interpretação de um discurso, mas de reconhecer que “o sentido [...], deve ser apreendido como circulação dissimétrica de uma posição enunciativa a outra; a identidade de um discurso coincide com a rede de interincompreensão na qual ele é capturado” (Maingueneau, 2008, p. 21-22).

Dessa forma, ao analisarmos os LDPs e seus efeitos na formação dos sujeitos escolares, é fundamental que a escola crie espaços de leitura crítica e dialógica, nos quais o aluno possa compreender a si mesmo como sujeito discursivo, construído em um campo de disputas simbólicas, que move todo o emaranhado da comunicação humana. Esse entendimento está diretamente em consonância com os objetivos da BNCC (2018) e da educação democrática, que pressupõem o desenvolvimento da autonomia intelectual e da cidadania ativa. Quando os LDPs trabalham nessa perspectiva, está-se formando leitores e produtores de textos capazes de compreender e intervir criticamente nas práticas discursivas que os atravessam.

2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E ANÁLISE DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Trabalhar a leitura no âmbito dos estudos da análise de gêneros no LDP tem se tornado uma meta importante de estudo no que diz respeito, principalmente, ao senso crítico abordado por eles nas diversas páginas de exemplares que circulam nos ambientes de estudo. Todo esse modelo de exploração do eixo da leitura por meio da análise de gêneros discursivos somente tem sentido se o LDP envolvido na trama pedagógica do ensino possa propor e desenvolver práticas discursivas e linguísticas capazes de estabelecer uma comunicação real, ou seja, com o cotidiano do alunado.

Ainda nessa esteira do trabalho da leitura com os gêneros discursivos disponíveis nas tipologias textuais presentes no LDP, Karwoski *et al.* (2011, p. 71) aponta que todo esse artifício linguístico “pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social.” Percebe-se que os autores quiseram mostrar a importância que tem os usos práticos dos gêneros, quando exercem funções sociais, as quais estruturam as ações dos sujeitos leitores.

Analisando mais a fundo a prática da leitura inserida nos gêneros textuais, pode-se destacar também o que aborda Bakhtin (1997) ao falar sobre o processo de dialogismo linguístico presente no gênero romance. O autor informa que:

Na leitura (na execução) de um dado texto, o contexto extratextual, entonacional, dos valores pode realizar-se apenas parcialmente, ficando em sua maior parte, particularmente em suas camadas mais substanciais e profundas, fora do texto dado para a percepção ao qual ele confere um fundo dialogizante. É a isto que se resume, até certo ponto, o problema do condicionamento social (transverbal) de uma obra. (Bakhtin, 1997, p. 410)

Percebe-se que o autor quis abordar acima que o processo de leitura de determinado gênero discursivo é tomado, muitas vezes, apenas na sua forma estrutural simples, ou seja, parcialmente em torno de valores, pode-se dizer, pré-concebidos e superficiais, não englobando as áreas mais densas de um posicionamento dialogizante. Isso é um dos problemas que se reverberam em uma

obra, quando analisada parcialmente.

2.1 LEITURA E ENSINO DE LEITURA: DA ESTRUTURA SUPERFICIAL DO TEXTO À INTERDISCURSIVIDADE DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Geralmente, sabe-se que o processo de leitura praticado nas escolas e/ou em ambientes de estudo é levado na sua forma mais tradicional de interpretação e compreensão do *corpus* textual, não incidindo as novas práticas de linguagem dentro do contexto da BNCC (2018). Essa é uma realidade ainda vivida na grande parte das escolas, embora existam ações para a melhoria nesse sentido. Sobre esses dados, Kleiman (2013, p. 23) adverte que “ as práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provém, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e portanto, da linguagem”. Nessa afirmação, a autora manifesta a ideia de que a forma passiva com que se lê determinados gêneros discursivos é uma consequência das concepções “viciadas”, “erradas” sobre o mecanismo da linguagem.

Na contramão de tudo isso, veio a BNCC em 2018 para, de certa forma, dirimir tais “falhas” apontadas até então acerca das concepções e do ensino de leitura. Assim, para a BNCC (2018), tem-se que:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (Brasil, 2017)

Assim sendo, percebe que a leitura, na esteira da BNCC (2018), é considerada no seu sentido mais amplo, abrangendo não somente o texto escrito, mas também imagens estáticas como fotos, pinturas, desenhos, gráficos, esquemas e diagramas, bem como imagens em movimento como filmes e vídeos, e sons como a música, os quais acompanham, semioticamente, os gêneros digitais. Verifica-se ainda que a própria BNCC (2018) descreveu em seus fundamentos a mudança que vem ocorrendo no ensino de leitura, ou seja, da simples decodificação textual para a

interação leitora de gêneros discursivos por meio do estudo da linguagem interdiscursiva.

Tal entendimento evidencia que o ensino de leitura não pode mais se reduzir à prática descontextualizada de localizar informações ou reconhecer a estrutura formal de um texto. Com base na perspectiva discursiva, o ato de ler exige que se compreenda a linguagem como fenômeno social, histórico e ideológico, conforme sustentam autores como Orlandi (2008) e Fernandes (2021). Para esses estudiosos, a leitura deve estar atrelada às condições de produção dos discursos, aos sujeitos enunciadorees e às posições ideológicas que permeiam os sentidos dos textos.

Dessa forma, para que possamos compreender os sentidos de um texto em sua profundidade, é necessário ir além da análise de sua estrutura superficial ou formal. Os sentidos não residem apenas na materialidade linguística imediata, mas emergem de uma complexidade de rede de discursos em interação. Assim, a interpretação não pode se encerrar na descrição estrutural do texto, mas precisa considerar o interdiscurso, isto é, os discursos anteriores e concomitantes que o atravessam. Cada enunciado carrega ecos de outros dizeres, de saberes diversos que dialogam, disputam e se reconfiguram. Como afirma Maingueneau (1997):

As recentes pesquisas sobre o texto giram constantemente em torno desta questão. Pode-se ler aí uma reação frente ao estruturalismo, cuja tendência era fechar os discursos sobre eles mesmos. No domínio da semiótica literária, por exemplo, vê-se Gerard Genette colocar em primeiro plano o que chama de "arquitextualidade", ou seja, relações intertextuais e interessar-se particularmente pelos fenômenos de "hipertextualidade", isto é, por "toda relação que une um texto B (hipertexto) a um texto anterior A (hipotexto) sobre o qual se implanta de modo diverso ao do comentário. (Maingueneau, 1997, p. 111).

No excerto citado acima, verifica-se que a concepção de leitura demanda do leitor uma postura crítica, investigativa e sensível às marcas da heterogeneidade discursiva. O texto, assim, deixa de ser compreendido como um bloco estático de informações e passa a ser visto como território de disputa e negociação de sentidos, marcado por diferentes saberes, ideologias e formações discursivas.

Nesse sentido, o LDP precisa ultrapassar a mera função de repositório de conteúdos gramaticais e assumir seu papel como mediador de práticas discursivas significativas. Isso significa que a seleção dos gêneros presentes nos capítulos deve

dialogar com o universo cultural e social dos alunos, promovendo situações reais de uso da linguagem e permitindo ao leitor a compreensão crítica das múltiplas vozes que constituem os textos.

É nesse contexto que o conceito de interdiscursividade se mostra central. Maingueneau (2008) aponta que nenhum discurso é puro ou isolado, pois todo enunciado se constitui em relação a outros enunciados anteriores ou simultâneos. Logo, ao propor práticas de leitura que considerem a interdiscursividade, o LDP pode contribuir para a formação de leitores capazes de identificar não apenas o conteúdo, mas os efeitos de sentido que emergem do diálogo entre diferentes discursos.

Outro ponto fundamental é a atuação do professor como mediador. A leitura interdiscursiva requer do docente não apenas conhecimento técnico da língua, mas sensibilidade para reconhecer as vozes presentes nos textos e conduzir seus alunos à análise das condições ideológicas que sustentam tais discursos. Nesse aspecto, a formação continuada e crítica dos professores é indispensável, como destaca Kleiman (2013), quando defende que o ensino da leitura exige um deslocamento da centralidade do texto para a centralidade do sujeito leitor em sua relação com os textos sociais.

Por outro lado, é importante destacar que, mesmo com os avanços apontados nas diretrizes da BNCC e com os esforços dos LDP mais recentes em inserir textos diversos e temas atuais, ainda se observa uma limitação nos exercícios propostos. Em muitos casos, as questões de leitura não favorecem o desenvolvimento de habilidades interpretativas complexas, mas continuam ancoradas em perguntas de compreensão literal ou no reconhecimento de elementos estruturais e normativos dos gêneros. Essa prática enfraquece a proposta interdiscursiva e dificulta a articulação entre leitura, cidadania e criticidade.

Portanto, é urgente que os livros didáticos avancem no sentido de propor atividades de leitura que articulem as dimensões semântica, pragmática e discursiva dos textos, levando em consideração os aspectos sociais, históricos e ideológicos que permeiam os gêneros abordados. Isso implica reconhecer o LDP como instrumento pedagógico que carrega consigo ideologias e que, por isso, deve ser constantemente analisado em sua função formativa.

Dessa forma, a leitura, quando entendida como prática interdiscursiva, contribui para a emancipação dos sujeitos, pois permite que o aluno compreenda

que todo discurso é construído a partir de uma rede de relações e que seus sentidos não estão prontos, mas em constante disputa. É essa perspectiva que deve orientar a seleção e o trabalho com os gêneros discursivos no LDP, possibilitando ao estudante não apenas decodificar, mas compreender, problematizar e intervir nos discursos que o atravessam enquanto sujeito social.

Em suma, o ensino da leitura, orientado por uma perspectiva discursiva e interdiscursiva, constitui-se como caminho necessário para a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de atuar eticamente em contextos diversos. Para que esse ideal se concretize, é necessário que o LDP, o professor e a escola caminhem juntos na construção de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo entre os discursos e a pluralidade de vozes presentes na sociedade contemporânea.

2.2 ANÁLISE DE GÊNEROS TEXTUAIS: ASPECTOS CONCEITUAIS, HISTÓRICOS E DE ENSINO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Para que se possa trabalhar a análise dos gêneros textuais no contexto de leitura do LDP, é necessário que se aborde os seus itinerários conceituais, históricos e de ensino. Com base nessa perspectiva, esse levantamento propedêutico garante que se chegue a conclusão de que os gêneros do discurso aqui tratados, no contexto de ensino, têm o papel de expandir os horizontes do conhecimento linguístico.

Partindo desse entendimento acima, é de se ressaltar que, segundo Marcuschi (2010, p. 19):

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social da humanidade. [...]. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (Marcuschi, 2010, p. 19-20)

Nesse meio, assinala-se que o autor quis mostrar que tais instrumentos linguísticos contribuem para dinamizar as atividades de comunicação entre as pessoas envolvidas na vida social.

Dessa forma, nota-se que a base desse entendimento passa, inicialmente,

muito pela leitura atenta e observadora dos discursos presentes em cada unidade/capítulo do LDP. Assim, é por meio do discurso do próprio livro didático que podemos detectar quais intenções e/ou direcionamentos os autores/produtores querem empregar aos seus leitores, ou seja, quais ideologias estão presentes dentro do contexto de cada texto de abertura das unidades.

No aspecto histórico dos gêneros discursivos, Marcuschi (2010) traz um panorama que retrata o surgimento e a evolução dos gêneros em sociedade ao longo do tempo. Dessa forma, vejamos:

[...] uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a. C., multiplicaram-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandiram-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a *internet*, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (Marcuschi, 2010, p. 20)

É de se ressaltar, no excerto acima, que o autor trouxe um levantamento histórico de como surgiram ou, de certa forma, se positivaram os gêneros discursivos em meio às várias manifestações socioculturais, históricas e políticas que se perpassaram durante as observações e análises de estudiosos da língua e seus reflexos na sociedade. Essa cronologia histórica mostra que os gêneros discursivos foram se corporificando, à medida que os avanços da escrita e da tecnologia tomaram forma na sociedade como instrumentos sociais modeladores da linguagem em uso.

2.3 TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: DOS PCNS À BNCC NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

A prática de ensino-aprendizagem nas escolas vem se transformando à medida que a sociedade evolui, abrindo espaços para temas que estão diretamente presentes na vida das pessoas, como a preservação do meio ambiente, o direito à

cidadania, e as novas tecnologias digitais, por exemplo. Diante desse novo cenário, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já em 1996 e, posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, trouxeram, ao longo dos anos, em suas matrizes pedagógicas, assuntos que já se coadunavam com temas sensíveis de interesse da sociedade e do bem-estar coletivo. É o caso dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) que foram atrelados ao ensino dos componentes curriculares tradicionais, como é o ensino de língua portuguesa. À medida que foram sendo trabalhado nos componentes básicos de aprendizagem, foram fazendo com que os alunos incorporassem a ideia de senso crítico sobre os assuntos do cotidiano.

Indo mais a fundo sobre esse subtópico, a respeito do ponto da transversalidade que envolve os TCTs, pode-se dizer o seguinte:

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. Assim, espera-se que os TCTs permitam ao aluno entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTs o atributo da contemporaneidade. (Brasil, 2019, p. 7)

Analinando o trecho acima, percebe-se que os TCTs trazem a contextualização social ao ensino empregado aos alunos por meio da contemporaneidade de temas da realidade vivida na sociedade. Por este efeito, a ideia de levar às escolas, por meio do LDP, conteúdos que explorem o pensamento crítico corrobora as práticas de ensino e de aprendizagem dentro do ambiente escolar.

Outro ponto que merece destaque é a expressão “transversal” que se insere no contexto dos diversos gêneros discursivos. Aliás, é um vocábulo que permeia e relaciona o conteúdo canônico da sala de aula com os temas de interesse social. Dessa forma, pode-se mencionar:

[...] o transversal pode ser definido como aquilo que atravessa.

Portanto, TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante. Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional. (Brasil, 2019, p. 7)

Assim, verifica-se que a transversalidade, nesse contexto, se incorpora como uma medida capaz de transpor o ensino tradicional, estabelecendo temas sociais, antes tidos como desconectados do ensino, para fazer parte de metodologias ativas aplicadas pelo LDP.

Em decorrência de todo esse contexto, percebe-se que os próprios autores/editores de livros didáticos tentam acompanhar essa evolução de temas contemporâneos que estão presentes, rotineiramente, na vida do leitor estudante. Com isso, é preciso que o LDP apresente essa nova desenvoltura nas suas páginas, mostrando que cada gênero discursivo trabalhado em seus capítulos demonstre um relacionamente íntimo com o cotidiano do aluno em formação básica.

O uso dos TCTs nos livros didáticos como o de Língua Portuguesa tem apresentado uma grande evolução no quesito de aproximação do aluno com o componente curricular de línguas, em que a discussão sobre assuntos que envolvem temas individuais e coletivos fazem dos estudantes corroborarem para o seu engajamento didático e pedagógico nas aulas, tendo como importante instrumento de ensino-aprendizagem os conteúdos interdiscursivos presentes LDP, retratados por meio de uma nova proposta que englobe os trabalhos com os eixos da oralidade, da leitura, da produção textual e da análise linguística/semiótica, segundo recomenda a BNCC (2017).

Em meio a isto, percebemos que os conteúdos apresentados no LDP precisam se sustentar sob um novo perfil didático para os estudos linguísticos nos dias atuais, levando em consideração os aportes teóricos e práticos dos comandos dos PCNs e da BNCC, pois devem acompanhar as mudanças atinentes aos anseios da comunidade que faz uso deste instrumento pedagógico de ensino. Essa nova sistemática de entrega de conteúdos presentes nos LDP já vem sendo discutida por estudiosos da área como Moura e Serafim (2013, p. 8) que dizem:

[...], o ensino de língua portuguesa entra no rol das mudanças

inerentes: se se pensou um dia em creditar a este componente curricular somente o ensino das regras da gramática normativa, hoje, isso não se sustenta mais: o ensino de leitura e produção de textos não deve ser feito de forma desintegrada (Travaglia, 1996; Geraldi, 1997), precisa ser organizado em torno dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente (Schneuwly; Dolz, 2004) e buscar a integração língua e cidadania para um ensino de língua materna mais produtivo (Antunes, 2009). (Moura; Serafim, 2013, p. 8)

Dessa forma, tendo em vista que foi dito acima, é de se ressaltar que todos os mecanismos discursivos que advém das novas diretrizes linguísticas dos PCNs e BNCC tratados anteriormente deverão ser trabalhados em parceria direta com os autores/editores dos LDP da educação básica.

3. OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO GUIA DE ENSINO EM UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Por muito tempo os LDP, em meio à proposta de ensino trazida em suas páginas para a educação básica nas escolas da rede pública, principalmente, exploravam apenas textos com recortes de alguns trechos de contos e de poesias, usados como principais gêneros discursivos para o ensino de gramática tradicional e para o trabalho residual com produções textuais. Em outras palavras, os LDP apresentavam um discursivo em formato de simples manuais de gramática como forma de ensino-aprendizagem estabilizada, ou seja, sem um viés analítico e interdiscursivo.

Na contramão desse contexto, foi somente na década de cinquenta do século XX que surgiram as primeiras mudanças relevantes nos livros didáticos, especialmente no LDP, muito em decorrência das mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, aponta Farias (2013). Seguindo ainda essa esteira de mudanças nos paradigmas estabelecidos nos LDP, foi também na década de 70 (setenta) que os livros didáticos foram lançados com os ideais da teoria da informação, ou seja, eles foram tomados como instrumentos de comunicação, em que já se trabalhavam o código verbal e o não verbal presente na língua(gem) de textos e imagens, destaca ainda Farias (2013). Desse modo, em meio a esse contexto linguístico, os LDP passaram a evidenciar os gêneros textuais discursivos, tais como as tirinhas, a reportagem, a propaganda entre tantos outros, como substratos linguísticos e interdiscursivos no ensino de língua portuguesa.

A análise dos LDP, a partir desse ínterim interdiscursivo de mudanças que ocorreram ao longo do tempo, tem revelado que os gêneros textuais têm sido utilizados como guias para a organização do ensino. Segundo Goulart (2012), os livros didáticos contemporâneos “apresentam os gêneros como instrumentos de ensino-aprendizagem, buscando alinhar-se às diretrizes oficiais que priorizam o uso social da linguagem”. Nesse contexto, verifica-se que o autor tenta mostrar que os gêneros discursivos presentes hoje em dia nos LDP realizam um papel importante de direcionamento do ensino de língua portuguesa, além de inserir o aluno no seu cenário cotidiano.

É de se pensar que a análise detida das páginas dos LDP, por sua vez, desenvolve uma trajetória didática para o aprendizado conjunto dos eixos

estruturantes da linguagem da BNCC, tais como a Oralidade, a Leitura, a Produção textual, e a Análise Linguística/Semiótica.

Por sua vez, ainda falando sobre a importância dos gêneros discursivos nos LDP, Goulart (2012, p. 45) também assevera que “os livros didáticos devem proporcionar meios para que o professor se aproprie da noção de gênero, compreenda o conteúdo apresentado e o articule às práticas de sua realidade escolar”. Nesse ponto, o autor informa que mais do que seguir um planejamento, é necessário compreender o potencial didático dos gêneros na construção de competências linguísticas e discursivas.

No entanto, é de se ressaltar, ainda, que há importantes desafios na efetivação dessa proposta nos LDP, pois o que se tem visto são os gêneros apresentados de forma superficial ou descontextualizada da realidade do aluno, o que compromete seu papel formativo. Assim, segundo Koch e Elias (2010), é essencial que o trabalho com gêneros textuais envolva uma abordagem crítica, que permita aos alunos compreenderem os textos como construções ideológicas e sociais.

No mais, após traçar todo o retrospecto acima, deve-se agora apontar os gêneros textuais como objetos de ensino. Nesse ponto, cabe destacar o que Cavalcanti e Silva (2015) discutem sobre o que entendem acerca do ensino de língua portuguesa por meio do uso dos gêneros textuais dentro do LDP. Para esses autores, “promover um ensino que objetive a ampliação da competência discursiva dos educandos pressupõe um trabalho que se pautar no uso que fazemos da língua nas situações interativas, isto é, que tome como foco os gêneros textuais.” (Cavalcanti e Silva, 2015, p. 3)

Vê-se que o estudo da língua por meio dos gêneros textuais vem sendo uma tônica desde a criação dos PCNs e da BNCC, os quais definem o ensino da língua pelo seu uso e reflexão, partindo de textos de diversos gêneros do dia a dia do leitor.

Nesse diapasão, trataremos agora sobre a análise realizada em um LDP trabalhado em escolas da rede pública de ensino, intitulado como sendo *Português: Linguagens*, elaborado e escrito pelos autores William Cereja e Carolina Dias Vianna, desenvolvido para o 9º ano do Ensino Fundamental. Em relação à obra, foi escolhida a décima primeira edição do ano de 2022 para análise. Considerado um dos instrumentos de ensino do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para os anos de 2024 a 2027, o mencionado livro é produto de execução

pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação (MEC), e ainda conta com uma versão digital disponível no Portal do PNLD, através do endereço eletrônico: pnld.fnde.gov.br.

O LDP supramencionado é dividido, didaticamente, em quatro unidades, em que são trabalhados temas atuais que envolvem a vida cotidiana dos alunos, como as *fake news*, a contraposição entre o mundo real e o ideal, a temática do amor, além dos conflitos de gerações entre os sujeitos em sociedade, por exemplo. Vê-se que o livro, pelo menos nessa parte dos assuntos, caminha de perto com o público-alvo pretendido, garantindo, em tese, a aproximação do alunado com o que está sendo trabalhado nas linhas desse material didático.

Partindo agora para a análise linguística e interdiscursiva do livro *Português: Linguagens* (Cereja; Vianna, 2022), objeto de análise desta pesquisa, foram escolhidos três capítulos como recortes para o estudo, sendo eles: o capítulo 1 da unidade 1, intitulado “As fake news e a pós-verdade”; o capítulo 1 da unidade 2, intitulado “O tempo do amor”; e o capítulo 1 da unidade 3, intitulado “Conflito de gerações”.

É oportuno e conveniente destacar, de logo, que a análise discursiva do citado LDP sobre os capítulos mencionados acima girará em torno de seus textos de entrada, bem como do recorte de algumas questões relacionadas ao próprio texto, como forma de mensurar a proposta interpretativa dos gêneros textuais ali presentes, ou seja, se tais aparatos linguísticos pautam apenas a sua estrutura superficial ou se avançam para a seara da interdiscursividade.

À Priori, ainda sem uma intervenção analítica de enfoque interdiscursivo nas questões dispostas de interpretação, percebe-se que os capítulos revelam um trabalho didático, ao menos, consistente com uma proposta básica sociointeracionista da linguagem, mas sem privilegiar a fundo o texto como prática social e histórica. Em cada capítulo aqui analisado, não obstante, observam-se articulações específicas básicas em seus tópicos entre linguagem, discurso e as práticas sociais contemporâneas transversais, o que possibilita, em tese, a formação crítica dos estudantes acerca do assunto.

3.1 ANÁLISE INTERDISCURSIVA DO CAPÍTULO 1, DA UNIDADE 1 DO LDP

O capítulo 1 “As *fake news* e a pós-verdade”, pertencente à Unidade 1 do livro *Português: Linguagens* (Cereja; Vianna, 2022), por exemplo, apresenta uma abordagem que articula linguagem, sociedade e práticas discursivas no contexto contemporâneo das redes digitais. Os autores, atentos às demandas formativas da BNCC, propõem um trabalho que ainda se apoia na descrição estrutural do gênero abordado — notícia—, mas promove uma reflexão crítica, mesmo que tímida, sobre o impacto das práticas discursivas na vida social.

A escolha do tema das *fake news* e a pós-verdade como eixo norteador do capítulo revela, em tese, uma intenção dos autores de instrumentalizar os alunos para uma leitura crítica da realidade mediada pelas tecnologias da informação. É o que se lê na figura 1.

Figura 1 - Trecho de texto de entrada do Capítulo 1 da Unidade 1 do livro.



Fonte: Cereja; Vianna (2022, p. 13)

Essa citação do capítulo em estudo revela que a proposta pedagógica dos autores, ao menos quando se trata do texto em si, tenta desenvolver nos estudantes não apenas a competência linguística tradicional, como também as competências

argumentativas de cunho crítico e ético, consideradas fundamentais para o exercício dos direitos sociais, como a cidadania e o civismo em meio à comunicação digital dos dias atuais.

De maneira geral, do ponto de vista teórico, o capítulo revela uma tentativa de articulação discursiva com base na concepção de Maingueneau (1997; 2008), para quem o discurso deve ser compreendido como um espaço constituído por múltiplas vozes e formações ideológicas em disputa. A abordagem das fake news e da pós-verdade, nesse sentido, não deve ser vista apenas como fenômeno linguístico, mas como efeito de um interdiscurso mais amplo, no qual os enunciados se constroem com base em exclusões e situações de legitimidade discursiva. Assim, o capítulo poderia avançar no sentido de mostrar como a circulação de notícias falsas reflete posicionamentos sociais e ideológicos que organizam a produção e os efeitos de sentido.

Esses aspectos da análise discursiva levantados acima por Maingueneau (1997; 2008) deveriam ser identificados e analisados em exercícios do próprio capítulo em estudo, na seção *Compreensão e Interpretação*, os quais poderiam orientar o estudante a se tornar um leitor mais crítico e consciente, e não mais passivo e alheio da informação circulante. No entanto, não é o que se vê na figura 2.

Figura 2 - Imagem da página 16 do livro, contendo três questões como amostra da análise de dados.

qualquer pessoa pode postar informações sem uma averiguação de sua veracidade. Além disso, nas redes sociais, os algoritmos atuam para que o consumidor receba informações de acordo com o seu perfil, sem diversidade ou contraponto.

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- Um dos temas centrais abordados na entrevista que você leu é o impacto das redes sociais sobre a circulação, a qualidade e a quantidade das informações. Segundo o texto:
 - Qual é a diferença entre as informações que circulam na grande mídia ou grande imprensa e as que circulam nas redes sociais?
 - O que são *fake news*? São informações ou notícias falsas.
- Sobre as *fake news*, responda, considerando o texto:
 - Como elas nascem? Que interesses há por trás delas? A maioria é criada por pessoas que postam mentiras na rede, motivadas por ódio ou vingança.
 - Por que elas podem ser prejudiciais? Porque podem manchar a imagem de uma pessoa, de uma marca ou de uma empresa e até provocar reações violentas, como as que vitimaram Fabiane de Jesus.
 - Por que é difícil combatê-las? Porque a maior parte das *fake news* (70%) provém de pessoas comuns, e é mais difícil punir pessoas do que escritórios e grupos organizados.
 - Você conhece alguma pessoa pública que já foi vítima de *fake news*? Você acha que desmentir uma notícia falsa é uma atitude eficiente no combate ao problema das *fake news* em geral? Respostas pessoais. Espera-se que os alunos percebam a necessidade de desmentir as *fake news*, mas que, na maioria das vezes, o alcance de uma notícia falsa é muito maior, e as consequências são irreparáveis. Portanto, são necessárias outras formas de combatê-las.
- Leia o boxe "A pós-verdade".
 - O que é pós-verdade? Que relação ela tem com as *fake news*?
 - Por que as pessoas passam a acreditar na pós-verdade?
 - A entrevistada afirma: "o dedo é mais rápido que o cérebro". Explique essa afirmação e comente de que modo esse comportamento contribui para a criação da pós-verdade. A autora quer dizer que as pessoas replicam a falsa informação sem antes questionar a veracidade dela. Assim, o imediato e a falta de critério no compartilhamento contribuem para criar pós-verdades.

3. a) É uma falsa verdade criada nas redes sociais a partir do compartilhamento em massa de textos falsos (*fake news*), os quais em geral reforçam crenças e valores das pessoas que os compartilham.

Ao analisar as três primeiras questões de compreensão e interpretação levantadas sobre o texto de entrada do capítulo 1 *Como sair das bolhas?* (entrevista com Pollyana Ferrari), percebe-se que elas adotam, majoritariamente, uma abordagem superficial (intradiscursiva) do texto, com foco em uma compreensão literal e interpretação direta de informações presentes no texto-base, como se segue na tabela 1:

Tabela 1 - Análise discursiva do capítulo a partir das três primeiras questões propostas sobre o texto “Como sair das bolhas?”: (entrevista com Pollyana Ferrari)

Questões do capítulo	Aspecto analisado	Descrição e observações
1.a) Qual é a diferença entre as informações que circulam na grande mídia e nas redes sociais?	Tipo de abordagem predominante	Abordagem literal e explicativa, voltada à recuperação da informação explícita no texto.
1.b) O que são <i>fake news</i> ?	Presença de conceitos discursivos	Conceito apresentado de forma dicionarizada, sem articulação com discursos em circulação nem com o contexto de produção.
2.a) Como elas nascem? Que interesses há por trás delas?	Exploração de práticas sociais	Ainda que haja menção a interesses por trás das <i>fake news</i> , o material não avança na análise das práticas discursivas e dos sujeitos envolvidos.
2.b) Por que elas podem ser prejudiciais?	Complexidade das questões propostas	A resposta exigida é factual e tendenciosa, com explicação já dada no texto-base; não há estímulo à reflexão crítica sobre os efeitos do discurso.
2.c) Por que é difícil combatê-las?	Tipo de abordagem predominante	A pergunta solicita informação direta; não problematiza a circulação e persistência de sentidos nem os mecanismos discursivos de autoridade e verossimilhança.

2.d) Você conhece alguma pessoa pública que já foi vítima de <i>fake news</i> ?	Potencial de aprofundamento discursivo	Abre espaço para aproximação com a realidade, mas sem conduzir à análise discursiva das condições de produção e circulação dos enunciados.
3.a) O que é pós-verdade? Que relação ela tem com as <i>fake news</i> ?	Presença de conceitos discursivos	Definição de “pós-verdade” aparece de forma neutra e descontextualizada, não como construção ideológica dentro de uma formação discursiva.
3.b) Por que as pessoas passam a acreditar nas redes sociais?	Tratamento da interdiscursividade	Há tentativa de articulação, mas sem efetiva mobilização de outros discursos ou posicionamentos ideológicos em conflito.
3.c) A entrevistada afirma: “o dedo é mais rápido que o cérebro”. Explique essa afirmação e comente de que modo esse comportamento contribui para a criação da pós-verdade.	Complexidade das questões propostas	Inicia uma abordagem inferencial, mas permanece na dimensão do senso comum, sem aprofundamento discursivo ou crítico.

Fonte: Elaborado pelo autor da presente monografia, com base na análise interdiscursiva de três questões (2025).

Vê-se que essas perguntas pedem respostas que o aluno encontra diretamente no texto, sem exigir uma análise crítica, nem mobilização de outros discursos ou formações discursivas. Isso indica uma perspectiva conteudista, comum nos LDP ao longo dos anos, que se alinha a uma prática tradicional, e não legitimamente discursiva no sentido analítico.

O conceito de interdiscursividade, que envolve a relação entre diferentes discursos, é abordado de maneira bastante restrita. Percebe-se que existem menções a termos como *fake news* e *pós-verdade*, no entanto essas noções são tratadas como conteúdos isolados e não como produtos de práticas discursivas com historicidade, sujeitos e posições ideológicas. É o que acontece na definição de “pós-verdade”, que é trazida de forma dicionarizada, isto é, descontextualizada, o que limita a análise da sua condição de produção.

No mais, não há questionamentos que convidem o aluno a refletir sobre quem enuncia, em que contexto, que propósitos tem os autores e quais os efeitos de sentido gerados por certos discursos. Discute-se aqui também a falta de problematização do sujeito discursivo, quando é tratado de forma abstrata, sem considerá-lo como efeito do discurso, situado social e ideologicamente na sociedade. O Teor proposto por esse recorte amostral do capítulo 1 compromete a noção de posição discursiva retratada por Maingueneau (2008) e os efeitos de sentido que se produzem a partir das práticas sociais.

No mais, outro ponto do capítulo 1 que merece destaque crítico é a sua proposta de produção de textos aos alunos. A atividade de fechamento até sugere que os estudantes elaborem pequenos editoriais, discutindo a responsabilidade do compartilhamento de informações falsas, mas não abre novas perspectivas interdiscursivas de trabalhar o gênero textual como um ato discursivo com implicações éticas e sociais.

Em suma, o capítulo “As fake news e a pós-verdade” realiza um trabalho linguístico-discursivo que articula teoria e prática, texto e sociedade, linguagem e cidadania, mas peca na sua essência básica e superficial, sem um desdobramento discursivo. Os autores propõem uma abordagem inovadora, mas sem o reconhecimento efetivo do aluno como sujeito ativo na construção de sentidos, ou seja, na capacidade de intervir criticamente no mundo por meio da linguagem.

3.2 ANÁLISE INTERDISCURSIVA DO CAPÍTULO 1, DA UNIDADE 2 DO LDP

Por sua vez, o capítulo “O tempo do amor”, que inaugura a Unidade 2 do livro *Português: Linguagens* (Cereja; Vianna, 2022), propõe aos alunos uma reflexão sobre as múltiplas formas de manifestação do amor ao longo da história e das culturas. Percebe-se que essa escolha temática não é aleatória, pois trata-se de uma estratégia pedagógica que visa explorar a linguagem em sua dimensão subjetiva, afetiva e histórica, desenvolvendo competências linguísticas associadas à construção de sentidos e à expressão de sentimentos por meio do discurso.

Desde a apresentação do tema, os autores deixam clara a intenção de abordar o amor não como um conceito naturalizado, mas como um fenômeno discursivo e cultural. É o que se verifica no presente trecho de abertura do capítulo: “O que é o amor? Como saber quando se está amando? Quanto tempo pode durar

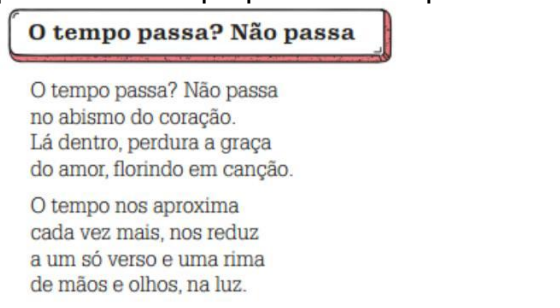
um amor? É possível amar para sempre uma pessoa? É possível ser eternamente fiel a uma mesma pessoa? O que dizem os grandes poetas sobre o amor? E você, o que pensa disso tudo?" (Cereja; Vianna, 2022, p. 93)

Vê-se que esta afirmação já revela uma concepção discursiva do amor, em consonância com a teoria de Bakhtin (1992), que considera o discurso uma prática social enunciada em um tempo e espaço históricos determinados.

O gênero discursivo trabalhado neste capítulo é o texto literário, tais como crônicas, poemas e canções. O trabalho com esses gêneros tem como objetivo permitir que os alunos percebam as marcas linguísticas da subjetividade, da expressividade e da historicidade dos discursos que tratam de temas amorosos. Assim, a análise do gênero em questão não se limita apenas à identificação de características formais, mas visa à compreensão de como o universo do amor é explorado e estilizado em diferentes contextos discursivos.

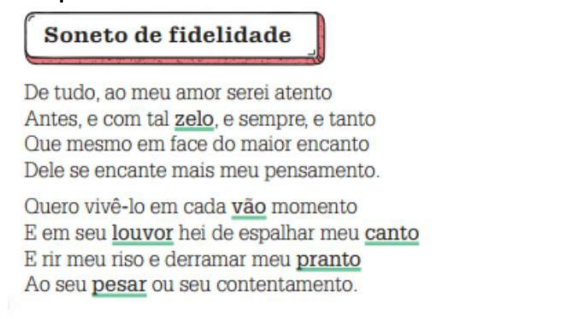
Analisando o plano linguístico apresentado, o capítulo propõe, na seção *Compreensão e Interpretação*, exercícios que orientam a observação de figuras de linguagem como metáforas, comparações, hipérboles e uso de pronomes pessoais, mas sem um aprofundamento interdiscursivo do tema. Nesse sentido, verifica-se que o capítulo, assim como o anterior analisado, mantém uma frente tradicionalista, superficial, que pouco explora o lado ideológico como elemento formador dos discursos. O texto inicial trazido pelo capítulo é o de um poema de Carlos Drummond de Andrade, em que trabalha o gênero poema como instrumento linguístico de análise. É o que se lê nas duas primeiras estrofes de dois poemas, presentes, respectivamente, nas figuras 3 e 4.

Figura 3 - Duas primeiras estrofes do poema "O tempo passa? Não passa".



(Andrade *apud* Cereja; Vianna, 2022, p. 94)

Figura 4 - Duas primeiras estrofes do poema "Soneto de fidelidade".



(Morais *apud* Cereja; Vianna, 2022, p. 95)

Estas estrofes são utilizadas para mostrar como o uso da metáfora e da hipérbole constrói uma representação sensível e madura do amor, diferente das concepções românticas idealizadas. Ao trabalhar com esses elementos, o discurso trazido pelos versos do poema alinha-se à perspectiva de Koch (2009), que defende a análise do texto literário como prática de construção de sentidos, e não apenas como ilustração de figuras de linguagem:

Na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos.”

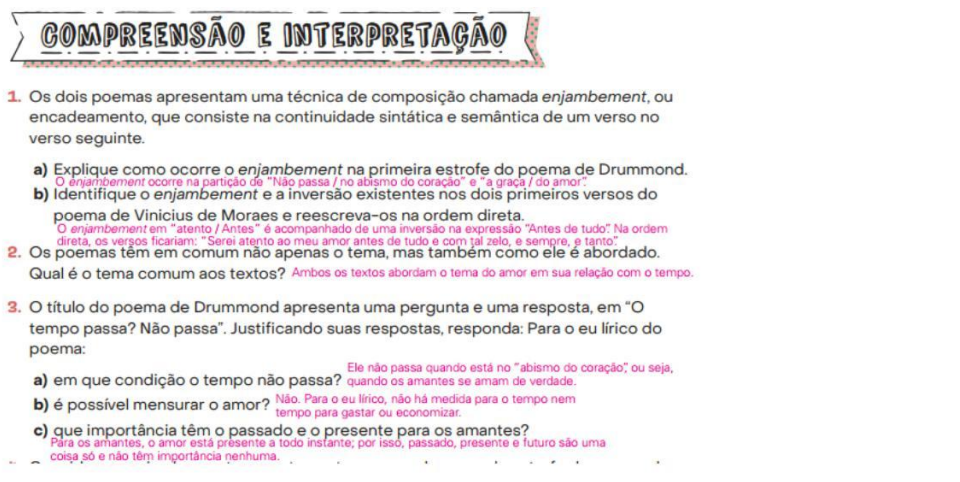
[...]

“A produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos [...] requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes [...] mas a sua reconstrução – **e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal.** (Koch, 2009, p. 32-33, grifos nossos)

Nesse fragmento, a autora reflete a ideia de que os sujeitos não apenas utilizam a linguagem para expressar-se, mas se constituem nela e por meio dela, o que está diretamente ligado ao conceito de subjetividade textual próprio dos textos literários.

Partindo para análise das questões, percebemos que o livro não avança na abordagem de cunho interdiscursivo, mantendo o dogma da interpretação superficial, como é mostrado na figura 5 e na tabela 2, quando foram analisadas as três primeiras questões relacionadas aos dois trechos dos poemas citados acima.

Figura 5 - Imagem da página 96 do livro, contendo três questões como amostra da análise de dados.



Fonte: Cereja, Vianna (2022, p. 96)

Tabela 2 - Análise discursiva do capítulo a partir das três primeiras questões propostas sobre os poemas "O tempo passa? Não passa" e "Soneto de Fidelidade".

Questões do capítulo	Aspecto analisado	Descrição e observações críticas
1.a) Explique como ocorre o <i>enjambement</i> na primeira estrofe do poema de Drummond.	Tipo de abordagem predominante	Abordagem apenas estrutural, voltada para o nível intradiscursivo. A questão considera o aspecto formal, mas aborda o recurso da cena de enunciação e dos efeitos discursivos na construção poética.
1.b) Identifique o <i>enjambement</i> e a inversão existentes nos dois primeiros versos do poema de Vinicius de Moraes e reescreva-os na ordem direta.	Tipo de abordagem predominante	A pergunta exige forte apelo normativo. Há uma neutralização da função poética e simbólica da inversão e do <i>enjambement</i> , que são tratados como desvios a serem "corrigidos". Reduz o sujeito a simples executor da norma linguística.

2) Os poemas têm em comum não apenas o tema, mas também como ele é abordado. Qual é o tema e como isso se manifesta nos textos?	Complexidade das questões propostas	A questão aproxima-se de uma leitura temática, porém ainda ancorada no nível explícito. O tempo é abordado poeticamente, mas não se ativa o interdiscurso, que pode ser filosófico, existencial, e afetivo, os quais são subjacente ao tratamento do tema.
3) O título do poema de Drummond apresenta uma pergunta e uma resposta: “O tempo passa? Não passa”. Justificando suas respostas, responda: Para o eu lírico do poema:	Potencial de aprofundamento discursivo	A formulação do comando da questão sugere a ambiguidade do tempo e abre espaço para múltiplas leituras. Entretanto, o recorte com justificativas diretas tende a limitar a interpretação ao plano do senso comum e não explora a constituição do sujeito enunciador.
3.a) Em que condição o tempo não passa?	Presença de conceitos discursivos	Convoca a ideia de tempo afetivo e subjetivo, mas não ativa a reflexão sobre os discursos do amor ou da memória como formações discursivas. Fica no campo psicológico, não discursivo.
3.b) É possível mensurar o amor?	Tratamento da interdiscursividade	A pergunta toca uma tensão discursiva importante (entre racionalização e lirismo), mas não há articulação efetiva entre discursos amorosos, científicos ou culturais. O questionamento permanece restrito.
3.c) Qual a relação entre o tempo e o amor?	Potencial de interdiscurso	O potencial para articular discursos do amor, do tempo e da subjetividade está presente, mas a estrutura da pergunta continua voltada à resposta pessoal/opinativa, sem conduzir a uma análise discursiva efetiva.

Fonte: Elaborado pelo autor da presente monografia, com base na análise interdiscursiva de três questões (2025).

A forma como as questões de compreensão e interpretação são retratadas vai de encontro com o que Maingueneau (1997; 2008) aborda em sua teoria da

enunciação, quando diz que o discurso não é apenas um conjunto de frases com sentido, mas uma prática social que se inscreve em cenas de enunciação e se sustenta por uma rede de interdiscursos.

Ressalta-se que ao se trabalhar com textos literários em sala de aula, é fundamental que as questões de compreensão e interpretação textual, por exemplo, não se limitem à decodificação formal, mas promovam o encontro entre discursos diversos; que também permitam que o aluno se veja como um sujeito de linguagem, e não apenas um executor de respostas; e que, por fim, favoreçam a constituição de *ethos* discursivos plurais no tocante ao texto explorado.

Importante destacar que o capítulo em estudo também propõe momentos de oralização e análise de letras de poemas e paródias de poemas que tematizam o amor, valorizando práticas culturais juvenis, mas não adentra em questões interdiscursivas mais profundas que envolvam aspectos de debate ideológico movedores dos discursos atuais.

Ademais, do ponto de vista interdiscursivo, o capítulo enfatiza que a linguagem amorosa não é de natureza neutra, mas carrega ideologias sobre gênero, classe, raça e sexualidade. É o que se vê no texto de abertura do capítulo, em que os autores retratam o seguinte diálogo representado na figura 3.

Figura 6 - Diálogo representado em: “Eu amo você. Como sabe?”.



Fonte: Cury *apud* Cereja; Vianna, (2022, p. 93)

Essa reflexão estimula a leitura crítica dos discursos amorosos e promove a compreensão da linguagem como prática social. Esse entendimento está em consonância com os ensinamentos de Orlandi (2009), para quem “compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação.” (Orlandi, 2009, p. 117). Nesse sentido, entende-se que o autor acima informa que a análise de qualquer discurso, instrumentalizado por meio de determinado gênero textual, deve explorar seus diversos significados, os quais estão atrelados a outras formações discursivas embasadas por ideologias.

Dessa maneira, verifica-se que o capítulo explora as diferentes modalidades do discurso, no entanto não se percebeu nele o trabalho interdiscursivo que deveria ser explorado em outros textos de apoio multimodalizados. A propósito, o procedimento didático aplicado nas linhas do capítulo inibe, de certa forma, os alunos em suas capacidades de intervir frente a temas atuais, levando-os a serem meros reprodutores de ideias já preconcebidas.

3.3 ANÁLISE INTERDISCURSIVA DO CAPÍTULO 1, DA UNIDADE 3 DO LDP

Partindo agora para a interpretação interdiscursiva do capítulo “Conflito de gerações”, que inaugura a Unidade 3 do livro *Português: Linguagens* (Cereja; Vianna, 2022), percebe-se que ele propõe uma reflexão sobre as diferenças culturais, sociais e linguísticas entre gerações distintas. A escolha deste tema revela, em tese, a preocupação dos autores em articular a aprendizagem da linguagem à formação social do estudante, reconhecendo o jovem como sujeito histórico em processo de constituição de sua identidade discursiva.

Todavia, logo na abertura do capítulo, os autores apresentam as seguintes perguntas acerca do tema proposto no capítulo, as quais acabam por limitar os estudos a indagações fechadas. Assim, vê-se:

Quando é, exatamente, que deixamos de ser crianças para nos tornarmos adolescentes? E quando é que deixamos de ser adolescentes para nos tornarmos adultos? Será que os adolescentes compreendem os adultos? E os adultos compreendem os adolescentes e as crianças? Por que falamos em conflito de gerações?
(Cereja; Vianna, 2022, p. 159)

Tais indagações, apesar de estabelecerem o horizonte conceitual da unidade, evidenciando que o conflito geracional pode ser considerado também um fenômeno discursivo, pode comprometer a análise interdiscursiva das práticas de linguagem situadas ao longo da história.

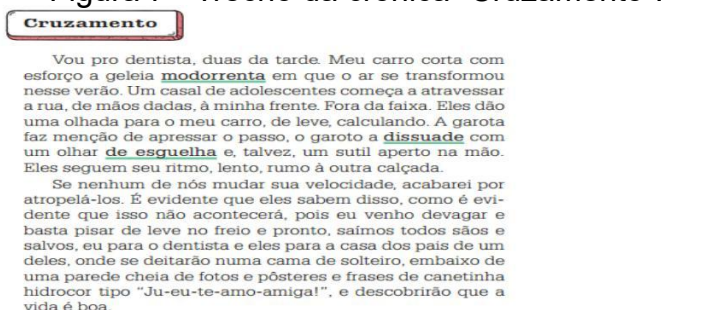
Salienta-se que o gênero discursivo central trabalhado no capítulo é a crônica do cotidiano urbano, que tematiza o contraste entre jovens e adultos na sociedade. A opção por esse gênero, embora revele uma intenção didática dos autores ao utilizar a crônica como gênero híbrido entre narrativa, descrição e argumentação, não permite que o estudante exercite as múltiplas habilidades linguísticas e interdiscursivas, que o conteúdo deveria extrair dos estudantes por conter ainda aspectos tipificados tradicionalmente.

Diferentemente dessa metodologia aplicada no capítulo analisado, Marcuschi (2008) observa que qualquer texto tido como gênero discursivo deve trabalhar na sua perspectiva enunciativa, de forma aberta e maleável. É o que se vê na passagem do autor logo abaixo

O texto acha-se construído na perspectiva da enunciação. E os processos enunciativos não são simples nem obedecem a regras fixas. Na visão [...], denominada sociointerativa, um dos aspectos centrais no processo interlocutivo é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva. (Marcuschi, 2008, p. 77)

O conteúdo didático deste capítulo explora a crônica *Cruzamento*, do autor Antonio Prata, disposta em um trecho na figura 7, a qual retrata conflitos geracionais a partir de situações cotidianas na sociedade, tais como as divergências sobre os padrões de comportamento.

Figura 7 - Trecho da crônica “Cruzamento”.



(Prata *apud* Cereja; Vianna, 2022, p. 160)

Verifica-se que esse trecho da crônica é utilizado para que os alunos percebam o papel da linguagem na constituição da identidade juvenil e na marcação da diferença geracional. A análise desse trecho propõe que se identifiquem ações “típica” de diferentes gerações, considerando ainda a faixa etária e todo o contexto sociocultural presente.

Do ponto de vista linguístico, o capítulo orienta a análise de elementos normativos que modalizam juízos de valor como em: (“Um casal de adolescentes começa a atravessar a rua, de mãos dadas, à minha frente. Fora da faixa.”); além de pronomes e estratégias de aproximação/distanciamento; e conectores argumentativos que marcam justificativas, concessões e oposições, por exemplo. Esse elementos, apesar de ajudarem na interpretação textual, propagam apenas o ensino intradiscursivo, “local” do texto, limitando o entendimento interdiscursivo que deveria ter em toda análise textual.

Percebe-se que os próprios elementos, quer normativos, quer interdiscursivos, compõem a estrutura de um gênero, os quais são fundamentais para entender como os textos constroem relações de conflito, negociação ou resistência, dependendo dos aspectos socioculturais e ideológicos presentes. Em termos teóricos, essa abordagem se aproxima da concepção de *ethos* discursivo proposta por Maingueneau (1997):

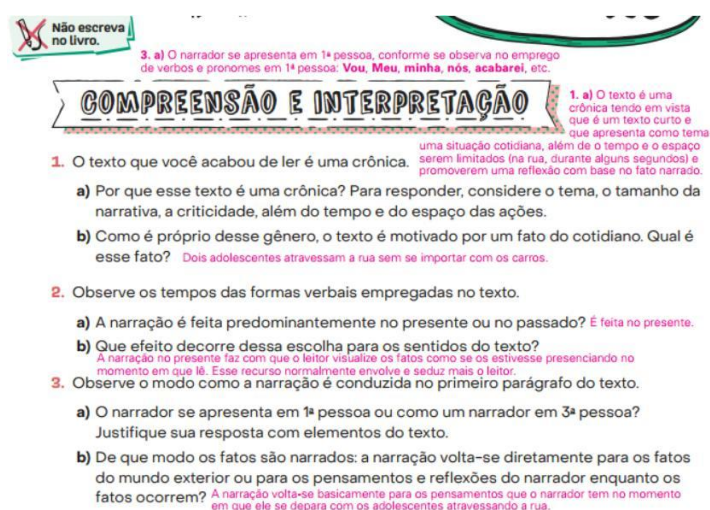
Assim, o que conceituamos, [...], como “ethos”, encontra-se de alguma forma encarnado no modo de comunicação que prevalece no interior destas múltiplas “ordens”: o tom moderado, o ar alegre, o temperamento sanguíneo não são apenas um ideal de comportamento preconizado pelas obras devotas, mas encontram-se efetivamente em prática nos colégios, congregações, etc, orientando profundamente os gestos dos agente. (Maingueneau, 1997, p. 67)

Nesse sentido, o autor das teorias das encenações, por meio de suas palavras citadas acima, corrobora, em parte, o que o capítulo aborda em seu texto de entrada, ou seja, como a construção de identidades do jovem e do adulto se constrói discursivamente em oposição e complementaridade, como sujeitos que se definem na relação com o Outro.

Ao analisar as questões de compreensão e interpretação propostas no presente capítulo, percebeu-se que seus comandos interrogativos ainda permanecem com enfoque estrutural e descritivo do gênero trabalhado, sem

mobilização de outros discursos sociais constituintes da crônica enquanto prática discursiva na sociedade. As questões ainda se mantêm no plano da compreensão básica, da metalinguagem normativa da ausência de posição do sujeito enunciador. É o que se verifica na figura 8 e na tabela 3, que analisa as três primeiras questões do capítulo.

Figura 8 - Imagem da página 162 do livro, contendo três questões como amostra da análise de dados.



Fonte: Cereja, Vianna (2022, p. 162)

Tabela 3 - Análise discursiva do capítulo a partir das três primeiras questões propostas sobre a crônica “Cruzamento”, de Antonio Prata.

Questões do capítulo	Aspecto analisado	Descrição e observações críticas
1.a) Por que esse texto é uma crônica? Para responder, considere o tema, o tamanho da narrativa, a criticidade, além do tempo e do espaço das ações.	Tipo de abordagem predominante	Enfoque estrutural-descritivo. A questão solicita o reconhecimento de traços formais do gênero, mas ainda sem mobilizar os discursos sociais que constituem a crônica enquanto prática discursiva. Restringe-se ao plano da taxonomia textual.

1.b) Como é próprio desse gênero, o texto é motivado por um fato do cotidiano. Qual é esse fato?	Nível de leitura exigido	Leitura literal. A pergunta exige apenas a identificação de um evento narrado, sem mobilização de sentidos mais amplos ou articulação interdiscursiva. Permanece no plano da compreensão básica.
2.a) A narração é feita predominantemente no presente ou no passado?	Tipo de abordagem predominante	Abordagem gramatical. O foco está no reconhecimento do tempo verbal, com ênfase na metalinguagem normativa. A questão não estimula reflexão sobre os efeitos enunciativos ou discursivos dessa escolha.
2.b) Que efeito decorre dessa escolha para os sentidos do texto?	Potencial de articulação forma-sentido	Avança levemente para a interpretação, ao relacionar tempo verbal e efeito de sentido. No entanto, restringe-se ao nível da funcionalidade textual, sem explorar a construção do sujeito e da cena enunciativa.
3.a) O narrador se apresenta em 1ª ou 3ª pessoa? Justifique com elementos do texto.	Tipo de abordagem predominante	Abordagem técnica e descritiva. Embora envolva justificação, a questão permanece centrada na classificação da voz narrativa, sem estimular análise da posição do sujeito enunciador nem da construção discursiva da cena.
3.b) A narração volta-se para os fatos do mundo exterior ou para os pensamentos do narrador?	Potencial de aprofundamento discursivo	Possui abertura para análise subjetiva do narrador, aproximando-se de uma leitura discursiva. No entanto, a formulação ainda é guiada e não ativa plenamente o interdiscurso (memória, cotidiano, moralidade, crítica social) presente na reflexão do sujeito enunciador.

Fonte: Elaborado pelo autor da presente monografia, com base na análise interdiscursiva de três questões (2025).

Por seu turno, a tabela anterior evidencia que o material didático analisado ainda opera predominantemente sob uma ótica tradicional, estruturalista e classificatória. Vê-se que as questões como 1.a, 1.b e 2.a permanecem no plano intradiscursivo, exigindo do aluno apenas a identificação de traços normativos, como o gênero textual, o tempo verbal ou o foco narrativo. Nesses casos, o texto é abordado como objeto fechado, desvinculado da cena de enunciação e das condições de produção que o atravessam.

As questões deveriam ter, na verdade, o condão de provocar o estudante a ocupar o seu lugar como sujeito interpretante, inserindo-o nos diversos discurso que a cena englobante exige. Contudo, essa noção não se ver nas questões analisadas, as quais se limitam apenas à interpretação do foco narrativo dos fatos e dos que os narradores consideram sobre os acontecimentos. É o que se verifica na questão 2.b, por exemplo, que trabalha com uma exploração guiada, sem um viés interdiscursivo, tomando o aluno apenas como executor de tarefas e não como coenunciador, como ser capaz de mobilizar conhecimentos diversos, históricos e culturais na construção de sentidos.

Nesse contexto, Maingueneau (2008) afirma que:

o discurso não é nem um sistema de 'ideias', nem uma totalidade estratificada que poderíamos decompor mecanicamente, nem uma dispersão de ruínas passível de levantamentos topográficos, mas um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação. (Maingueneau, 2008, p. 19)

Isso implica dizer que qualquer proposta pedagógica de leitura crítica deve considerar as redes de vozes e os diversos discursos primários nos quais o texto se baseia e nos quais está inscrito, sob pena de reduzir a experiência de leitura a um exercício de mera decodificação normativa.

Porquanto, ainda que o gênero principal seja uma crônica, marcada pela crítica social, pela subjetividade e pela contexto do cotidiano, o tratamento que lhe é dado pelas questões mantém-se, em sua maioria, em um nível estático, sem uma mobilidade interdiscursiva, o que impede que sejam ativados discursos sociais como os da juventude, do consumo, da afetividade ou da moralidade urbana, que poderiam enriquecer a leitura e ressignificar a experiência do aluno com o texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo principal analisar as propostas de leitura crítica presentes no LDP *Português: Linguagens*, adotado para o 9º ano do Ensino Fundamental, com ênfase na abordagem de gêneros discursivos e na articulação com os TCTs estabelecidos pela BNCC (2008). A análise fundamentou-se nos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, com apoio em autores como Maingueneau, Fernandes e Orlandi, bem como nos estudos de Marcuschi e Kleiman sobre gêneros e práticas de leitura.

Constatou-se, ao longo da pesquisa, que o LDP analisado, apesar de apresentar avanços significativos quanto à seleção temática, tratando de assuntos como *fake news*, pós-verdade, afetividade por meio do amor e conflitos geracionais entre adultos e jovens, ainda opera, em suas linhas de ensino, com abordagens restritas ao nível da estrutura superficial dos textos, sem adentrar no mérito das intercalações interdiscursivas. Os exercícios propostos, aqui tomados os recortes feitos em cada capítulo para a devida análise, permanecem, em sua grande maioria, centradas na compreensão literal e preocupados com a estrutura normativa, sem exigir do aluno um posicionamento crítico e interdiscursivo frente aos textos lidos. Essa constatação evidencia a permanência de práticas pedagógicas tradicionais, representada pelo ensino de “imposição” e pela aprendizagem de “absorção”, pouco alinhadas à perspectiva interdiscursiva e dialógica recomendada pelas diretrizes atuais da educação linguística.

Por sua vez, a leitura, compreendida como prática de linguagem situada social e historicamente, deve ultrapassar o caminho da decodificação do texto para se configurar como uma atividade interpretativa, crítica e transformadora, tida como instrumento de uso social. É nesse ponto que a noção de interdiscursividade ganha espaço, pois permite ao aluno reconhecer o entrelaçamento de vozes e ideologias que compõem os enunciados, ou seja, os discursos, bem como sua inserção em práticas sociais concretas. Assim, a formação do leitor crítico exige que o livro didático atue como mediador de experiências linguísticas que levem em conta as condições de produção e os efeitos de sentido dos discursos em circulação na sociedade.

Do ponto de vista metodológico, a análise dos capítulos selecionados, quais sejam: “As *fake news* e a pós-verdade”, “O tempo do amor” e “Conflito de gerações”,

evidenciou que há uma tentativa dos autores do LDP de aproximar os conteúdos das realidades vividas pelos alunos, conforme sugerem os princípios da BNCC. Entretanto, tal aproximação, em muitos casos, limita-se à escolha temática, não se refletindo de forma aprofundada nas atividades de leitura e produção textual. Faltam, ainda, proposições que explorem as condições discursivas e ideológicas que sustentam os textos trabalhados, bem como um tratamento mais consistente do sujeito-aluno como produtor de sentidos e participante ativo do discurso.

Desse modo, conclui-se que, embora os LDP mais recentes estejam em sintonia com as orientações curriculares da BNCC, no que se refere à escolha de gêneros e temas relevantes, ainda é necessário um aprimoramento das estratégias de leitura propostas, a fim de promover a articulação entre forma, conteúdo e práticas sociais. Uma dessas estratégias começa com os próprios exercícios, pois é fundamental que eles superem o viés conteudista e favoreçam a leitura como prática discursiva, reflexiva e socialmente situada.

Para que esse avanço ocorra, é imprescindível repensar não apenas o conteúdo do livro didático, mas também a formação dos professores, para que possam mediar de forma crítica e criativa o trabalho com os gêneros textuais e os discursos presentes nas aulas de língua portuguesa. O professor deve atuar como agente de leitura crítica, orientando seus alunos à escuta atenta dos discursos, ao reconhecimento da heterogeneidade enunciativa e à construção de sentidos plurais.

Por fim, este trabalho reforça a importância de se compreender o livro didático como artefato ideológico, cultural e pedagógico que desempenha papel determinante na formação dos sujeitos leitores. Promover uma leitura crítica, interdiscursiva e cidadã no espaço escolar é tarefa urgente e necessária para o fortalecimento de uma educação linguística voltada à autonomia, à ética e à participação ativa dos estudantes na sociedade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília, DF.: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 jan. 2025.

CARVALHÃES, W. L. Gêneros do discurso e ensino: análise de um livro didático de português. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 121-134, maio/ago. 2018.

CAVALCANTI, K. S. B.; SILVA, A. da. Os gêneros textuais como objeto de ensino no livro didático de língua portuguesa. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 1, p. 167–180, 2015.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. *Português: Linguagens. 9º ano*. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

FARIAS, Sandra Aparecida Lima Silveira. *Gêneros Textuais em Livros Didáticos: Uma Análise de Duas Coleções do Ensino Médio*. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/24475/1/Sandra%20Aparecida%20Lima%20Silveira%20Farias.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2025.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Rev. e ampl. São Paulo: Pontes Editores, 2021.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. *Os livros de leitura na historiografia da alfabetização*. 2012. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2012. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8smw3/pdf/santos-9786558240419-09.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. ITAÚ CULTURAL. IBOPE INTELIGÊNCIA. *Retratos da leitura no Brasil*. 5. ed. São Paulo: 2020.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.); MASCUSCH, Luiz Antônio. [et al.]. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KLEIMAN, Ângela. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 15. ed. Campinas: Pontes Editores. 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução de Freda Indursky; revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. 3. ed. Campinas, SP: Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírío Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. Tradução Sírío Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, 2011.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOURA, A. C. C.; SERAFIM, M. S. *Temas Contemporâneos Transversais nas aulas de Língua Portuguesa* (Vol. 1). Juazeiro do Norte: Editora Perin, 2023.

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

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes Editores, 2009.

PEREIRA, Luana Gomes. *Leitura, Gêneros Textuais e Novas Tecnologias*. Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1709/1371>. Acesso em: 01 jan. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PRODANOV, Clever Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: método e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Edna Lúcia da. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.