

TRILHAS DO DISCURSO: Análise de um livro didático sob aspectos culturais e sociais

Olira Rodrigues¹
Maria José da Silva Paiva²

Resumo: Este artigo versa sobre a atuação da cultura escolar na formação de estudantes, verificando aspectos culturais e sociais que podem estar presentes, ausentes ou marginalizados nos discursos apresentados por um livro didático que integra a Coleção Trajetórias do componente curricular Língua Portuguesa, adotado em uma escola estadual de Anápolis/GO. O objetivo da pesquisa é analisar como e (se) os discursos presentes na unidade reforçam ou minimizam as desigualdades no contexto educacional. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base em uma análise articulada a aportes sociológicos. O procedimento de pesquisa utilizado é a análise documental e bibliográfica. O texto está fundamentado em Bourdieu (2008), Forquin (1993), Torres (2022), Ferreira (2023) e Munakata (2016), para compreender os discursos presentes na unidade selecionada e verificar dinâmicas sociais presentes no contexto educacional. Como resultado, e em análise dos gêneros textuais apresentados, este estudo revela que a cultura escolar, refletida nos discursos do livro didático, atua simultaneamente na formação dos estudantes e na reprodução de práticas hegemônicas, com implicações significativas para a inclusão ou marginalização de aspectos culturais e sociais.

Palavras-chave: Letramentos. Cultura Escolar. Livro Didático. Coleção Trajetórias.

DISCOURSE TRACKS: Analysis of a textbook under cultural and social aspects

Abstract: This article discusses the role of school culture in the education of students, verifying cultural and social aspects that may be present, absent or marginalized in the discourses presented by a textbook that is part of the Trajetórias Collection of the Portuguese Language curricular component, adopted in a state school in Anápolis/GO. The objective of the research is to analyze how and (if) the discourses present in the unit reinforce or minimize inequalities in the educational context. This is a qualitative research approach, based on an analysis articulated with sociological sports. The research procedure used is a documentary and bibliographic analysis. The text is based on Bourdieu (2008), Forquin (1993), Torres (2022), Ferreira (2023) and Munakata (2016), to understand the discourses present in the selected unit and verify social dynamics present in the educational context. As a result, and in the analysis of the textual genres presented, this study reveals that school culture, reflected in the discourses of the textbook, acts simultaneously in the formation of students and in the reproduction of hegemonic practices, with significant implications for the inclusion or marginalization of cultural and social aspects.

Keywords: Literacy. School Culture. Textbook. Trajectories Collection.

¹ Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPGIELT/UEG). Pós-doutorado pelo Departamento de Ciências da Comunicação e da Informação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto em Portugal (FLUP). Pós-doutorado em Estudos Culturais pela Faculdade de Letras (UFRJ). Doutorado em Arte e Cultura Visual (UFG). Mestrado em Educação (PUC-Goiás). Graduação em Letras (UEG). E-mail: olira.rodrigues@ueg.br

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Membro do Grupo de Pesquisa LECCE - Letramentos, Cultura, Conectividade e Educação. E-mail: mariajose.dsilva@seduc.go.gov.br

VÍAS DISCURSIVAS: Análisis de un libro de texto desde aspectos culturales y sociales

Resumen: Este artículo aborda el papel de la cultura escolar en la formación de los estudiantes, verificando aspectos culturales y sociales que pueden estar presentes, ausentes o marginados en los discursos presentados por un libro de texto que forma parte del componente curricular Colección Trayectorias de la Lengua Portuguesa, adoptado en una escuela pública de Anápolis/GO. El objetivo de la investigación es analizar cómo y (si) los discursos presentes en la unidad refuerzan o minimizan las desigualdades en el contexto educativo. Se trata de una investigación con enfoque cualitativo, basada en un análisis vinculado a aportes sociológicos. El procedimiento de investigación utilizado es el análisis documental y bibliográfico. El texto se basa en Bourdieu (2008), Forquin (1993), Torres (2022), Ferreira (2023) y Kazumi Munakata (2016), para comprender los discursos presentes en la unidad seleccionada y verificar las dinámicas sociales presentes en el contexto educativo. Como resultado, y en el análisis de los géneros textuales presentados, este estudio revela que la cultura escolar, reflejada en los discursos del libro de texto, actúa simultáneamente en la formación de los estudiantes y en la reproducción de prácticas hegemónicas, con implicaciones significativas para la inclusión o marginación de aspectos culturales y sociales.

Palabras clave: Alfabetizaciones. Cultura Escolar. Libro de texto. Colección Trayectorias.

Por qual trilha caminhar

A cultura escolar reflete características, ritmos, modos, ritos, linguagem, mitos que dizem o que deve e o que não deve ser ensinado na escola. O que Julia chamou de “inculcação de comportamentos e de habitus” (Julia, 2001, p. 22). Assim, analisar um livro didático significa examinar como os elementos presentes em suas páginas configuram práticas que atravessam o cotidiano escolar e orientam a seleção e a organização dos saberes legitimados no processo educativo.

Segundo Munakata (2016, p. 123), “O livro didático é, em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar. [...] é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização”. Dessa forma, a reflexão proposta busca entender como a cultura escolar atua na formação dos estudantes, verificando aspectos culturais e sociais que podem estar presentes, ausentes ou marginalizados nos discursos apresentados pelo livro didático em estudo. Para direcionar a referida reflexão, selecionamos um livro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que integra a Coleção Trajetórias do componente curricular Língua Portuguesa, adotado em uma escola pública de Anápolis/GO.

A coleção, destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, é organizada em quatro volumes – do 6º ao 9º ano. Cada volume é dividido em unidades que exploram dois gêneros

textuais relacionados, permitindo uma progressão linear dos conteúdos. As atividades propostas são distribuídas em seções como "Conversando sobre o texto", "Explorando a linguagem" e "Discutindo ideias, construindo valores", dentre outras.

Diante da vasta quantidade de informações presentes no livro selecionado, foi necessário fazer a delimitação do universo pesquisado. Sendo assim, o corpus de análise deste estudo é a unidade 5 do livro didático do 8º ano da Coleção Trajetórias que abarca os capítulos 9 e 10. Essa unidade foi escolhida porque trata de dois gêneros textuais muito significativos para a exposição de ideias: artigo de opinião e folheto. Tais gêneros podem enriquecer a pesquisa, uma vez que o estudo propõe analisar, nos textos principais, nos enunciados das atividades e nos elementos visuais, os discursos presentes no material, verificando como eles contribuem para a formação do estudante.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base em uma análise articulada a aportes sociológicos. O procedimento de pesquisa utilizado é a análise documental e bibliográfica. A coleta de dados consiste na seleção, identificação e organização dos textos e das atividades, constantes na unidade selecionada.

Considerando esses aspectos, a fundamentação teórica está ancorada, principalmente, em autores como Bourdieu (2008), Forquin (1993), Torres (2022), Ferreira (2023) e Munakata (2016). Esses autores nos ajudam a compreender os discursos presentes e verificar dinâmicas sociais no contexto educacional.

Bourdieu (2008), em "A escola conservadora", é importante para este estudo ao destacar como a escola reproduz desigualdades sociais sob a aparência de neutralidade. Seus conceitos sobre capitais cultural e simbólico nos motivam a analisar se os discursos presentes no livro didático valorizam ou marginalizam determinados grupos sociais e suas práticas culturais. Forquin (1993), em "Escola e cultura", complementa essa perspectiva ao enfatizar que o conhecimento escolar seleciona e consagra elementos da cultura dominante, enquanto desconsidera saberes populares e locais.

Torres (2022), embora focalize a análise do livro didático para a Educação de Jovens e Adultos, apresenta uma análise sobre letramento autônomo e letramento crítico que nos inspira a fazer a nossa. Do mesmo modo, Ferreira (2023) discorre a respeito das particularidades do livro didático de Artes através da reflexão sobre "Construindo os (Des)Caminhos para o

aprendizado em Arte: análise metodológica de livros didáticos do PNLD 2020 – Arte”. Esse estudo auxilia-nos a entender a Cultura Visual, enfatizando que as imagens não são neutras, pois carregam discursos e ideologias que precisam ser analisados criticamente e ao transpor essas abordagens para a análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa, percebemos como ela é imprescindível para avaliar como imagens, charges e textos multimodais são utilizados no processo de ensino e de aprendizagem. Munakata (2016), inclusive, traz essa discussão ao considerar o livro didático como uma expressão das normas e valores da cultura escolar.

Ao aplicar essas bases teóricas, o estudo pretende contribuir para a reflexão sobre o papel do livro didático na promoção de uma educação equitativa. Pretende-se, então, analisar o que o livro da coleção deseja ensinar, refletindo sobre concepções de língua e de letramento que direcionam o olhar sobre os textos presentes nas lições. Essa pretensão se justifica porque a presente pesquisa investiga os limites e as possibilidades do livro didático de Língua Portuguesa do 8º ano na democratização do acesso à cultura escrita, tendo como problema central a seguinte questão: “De que forma o que se ensina, por meio do livro didático, reproduz ou questiona desigualdades educacionais, contribuindo para ampliar e/ou restringir o acesso à cultura escrita?”

A fim de encontrar as respostas a essa questão, o presente artigo tem como objetivo geral analisar como e (se) os discursos presentes na unidade reforçam ou minimizam as desigualdades no contexto educacional. Para tanto, pretende-se identificar as concepções de língua e de letramento predominantes no conteúdo textual e examinar os posicionamentos discursivos presentes nas atividades propostas, além de avaliar como e (se) os discursos dialogam com a democratização do ensino ou reproduzem práticas excludentes.

Para cumprir tais objetivos, construímos a trilha da análise em duas seções. A primeira, “Iniciando a trilha”, apresenta os primeiros passos. Mostra nossas primeiras impressões sobre a obra e os detalhes das páginas iniciais da abertura da unidade. A segunda, “Trilhas do discurso”, analisa o percurso didático proposto pelo livro.

De acordo com o exposto, as reflexões precípuas deste estudo são orientadas pela hipótese de que se o livro didático contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades e competências discursivas dos estudantes, ele pode ajudar a capacitá-los para o pleno exercício de cidadania por meio da linguagem.

Iniciando a trilha

De acordo com Forquin (1993), cultura escolar pode ser resumida como um “mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz” (Forquin, 1993, p. 168). A esse respeito, uma coleção que se intitula “Trajetórias – Língua Portuguesa” tem muito a dizer sobre o que se pensa sobre os caminhos para o ensino da língua materna no Brasil. Ao iniciar a análise da unidade selecionada, encontramos a apresentação dos principais conteúdos previstos para ela (Artigo de opinião, Complementos verbais, Folheto e Pontuação).

Entende-se então, que o primeiro passo para iniciar a trajetória analítica é conhecer os conteúdos programados para a unidade, a fim de obter uma visão geral do objeto estudado. Ler cada página, analisar as imagens, a escolha vocabular, atividades propostas. Observar quais vozes estão presentes e quais estão silenciadas. É necessário também investigar se o que a unidade apresenta dialoga com os objetos do conhecimento previstos para a área, para a série para a formação do leitor e se tais objetos contribuirão para que o estudante desenvolva habilidades e competências linguísticas para o exercício da cidadania.

Dessa forma, entendemos que o próximo passo para a análise aqui pretendida é conhecer como as abordagens metodológicas e os conteúdos são apresentados ao estudante. No caso, a imagem que ilustra a abertura da unidade analisada é a Fotografia das mulheres do grupo Mães da Praça de Maio, reunidas na Praça de Maio, em Buenos Aires, Argentina, em protesto para exigir notícias de seus filhos desaparecidos durante a ditadura militar (1976-1983).

Para uma análise da imagem, tomemos o conceito de Cultura Visual, de acordo com Ferreira (2023), que pode ser explorado na análise de gêneros multimodais presentes no livro didático, como charges, infográficos e publicidade, promovendo uma leitura crítica que articula texto e imagem. O movimento retratado pela imagem de abertura da unidade é conhecido como um dos principais movimentos, de toda América Latina, sobre luta por Direitos Humanos. Dentre os quais, Liberdade de expressão e de imprensa, Pluripartidarismo, Habeas Corpus, Eleições democráticas regulares. Luta pelo estabelecimento do Estado Democrático de Direito. Visto que no período histórico resgatado pela fotografia, a Argentina vivia o mais sangrento regime autoritário latino americano e merece a atenção dos estudantes do 8º ano. Especialmente,

quando trabalhado de forma interdisciplinar com a Geografia, a habilidade 5 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desse componente curricular prevê:

(EF08GE05)³ Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra (Brasil, 2017, p. 389).

Figura 1 – Páginas iniciais da unidade 5



Fonte: Coleção Trajetórias Língua Portuguesa

De acordo com Ferreira (2023), o conceito de Cultura Visual pode ser incorporado na análise de textos multimodais, considerando a interseção entre imagem e palavra na construção de sentidos. Dessa forma, ao associar imagem e propósitos da unidade, vimos que a fotografia é selecionada e recontextualizada para atender aos objetivos da BNCC, previstos para a Língua Portuguesa, que incluem o desenvolvimento da cidadania e a leitura crítica de textos multimodais, reforça a visão interdisciplinar e parece nos direcionar para um caminho de letramento crítico e para uma concepção dialógica de língua:

(EF69LP21) ⁴Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma

³ Ensino Fundamental, 8º ano, Geografia, habilidade 5.

⁴ Ensino Fundamental, 8º ano, Língua Portuguesa, habilidade 21.

problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos (Brasil, 2017, p. 145, grifo do documento).

Antes de prosseguirmos, é necessário explicar as concepções de língua e de letramento que povoam a sala de aula e as que a habilidade acima citada referencia. Inicialmente, é preciso explicar que o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos, segundo Kleiman (2014), “numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (Kleiman, 2014, p. 15). Também é necessário explicar que o termo, na atualidade, assume diversos desdobramentos. Letramentos literários, letramentos digitais, letramentos críticos, identificados conforme suas especificidades.

Para o esclarecimento, aqui pretendido, interessa-nos abordar o que Street (2007), caracterizou: letramento autônomo e letramento ideológico. Denominados, assim, de acordo com as características inerentes às atividades de escrita e suas conexões com as práticas sociais. Sendo assim, o letramento autônomo, como o próprio nome expressa, diz respeito a sua independência das práticas sociais. Nesse modelo, a leitura e a escrita atendem meramente às determinações escolares, enfatizando a aquisição da língua escrita. As atividades propostas na escola preveem o reconhecimento de estruturas, cópias de esquemas e/ou regras para decorar um conteúdo. Esse tipo de letramento está ligado à concepção estruturalista de língua, idealizada por Saussure (2006). O objetivismo abstrato prioriza o estudo dos elementos formais e normativos da língua.

Ainda conforme Street (2007), letramento ideológico valoriza a língua presente nas interações sociais, que acontecem dentro e fora da escola. Esse letramento destaca que as relações sociais estão intrincadamente ligadas por ideologia e cultura. De acordo com esse conceito, a escola é o local propício para fomentar diversas práticas de letramento. Por esse motivo, a concepção de língua ligada ao letramento ideológico é a concepção dialógica de linguagem, aquela que propicia múltiplas significações, defendida por Bakhtin (1997) em que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, tampouco no psiquismo individual dos falantes” (Bakhtin, 1997, p. 124). Para esse autor, a realidade fundamental da língua é a interação verbal,

elege o diálogo como a forma elementar de interação.

Sendo assim, o letramento ideológico aborda habilidades de leitura e escrita que vão além do reconhecimento e decodificação de estruturas silábicas e/ou de reconhecimento de estruturas formais de um texto. Ele enfatiza as práticas sociais que analisam, questionam e transformam as relações sociais, buscando desenvolver no aprendiz a consciência crítica sobre as relações de poder, constantes nas práticas comunicativas. A esse respeito, Frank e Oliveira Júnior (2023) explicam que o texto:

se faz plausível em eventos de leitura literária, ao reconhecer que todo texto levado à dimensão de interpretação por um professor, desde uma obra canônica a uma receita de bolo, em contexto escolar ou extraclasse, corresponde, primeiramente, a um fazer político-pedagógico que, por consequência, vai ser alimentado por trajetórias textuais políticas próprias de leitura contidas no conteúdo e na autoria do lido, construindo sentidos no mundo social (Frank; Oliveira Júnior, 2023, p. 4).

Sendo assim, o reconhecimento das concepções de língua e de letramento presentes no livro didático é fundamental para entender o tratamento dado ao texto em sala de aula. No livro “Concepções de linguagem e ensino de português”, presente em “O texto na sala de aula”, Geraldi (1984) analisa os estudos bakhtinianos e apresenta desdobramentos sobre as concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. A visão apresentada por Geraldi (1984) propiciou a criação do seguinte quadro:

Quadro 1 – Concepções de Linguagem

CONCEPÇÃO	TEXTO	ATIVIDADES	OBJETIVO
Linguagem como expressão do pensamento	Constituído da representação do pensamento do produtor e é visto como um produto.	Focalizam a transmissão de conteúdos gramaticais.	Possibilitar ao educando, entrar em contato com a norma culta, a fim de usar corretamente a linguagem.
Linguagem como instrumento de comunicação	Linguagem é concebida como uma ferramenta, empregada para transmitir uma mensagem.	Apresenta-se perguntas prontamente identificadas no texto e atividades em que o texto torna-se pretexto para a proposição de diversas atividades gramaticais.	Usar o texto para identificar e repetir as estruturas textuais.

<p>Linguagem como forma de interação</p>	<p>O significado do enunciado não está nem no texto nem na mente do leitor, mas é constituído da interação entre eles.</p>	<p>Trabalho com o texto vai além dos domínios do bem falar e da extração, ele faz com que haja trocas de conhecimentos entre o texto e os participantes do discurso, promovendo a leitura crítica do texto.</p>	<p>Levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social.</p>
---	--	---	--

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da leitura do texto de Geraldi (1984).

Esse quadro ajuda a analisar como a concepção de linguagem está intimamente ligada à forma como as lições são apresentadas ao aprendiz, além de revelar o modelo de letramento a ela relacionado. Isso significa que se um livro didático prioriza atividades que destacam e categorizam estruturas gramaticais e/ou textuais, suas lições estão ancoradas em uma visão estruturalista de língua. Logo, associada a um letramento autônomo e assim sendo, irá priorizar a padronização e, conseqüentemente, apresentará discursos que reforçam as desigualdades no contexto educacional, mantendo os valores hegemônicos e, conforme Torres (2022):

Esta análise da prática social se dá pelo texto, pois é por meio dele que se exploram as estruturas de dominação, as operações de ideologia e as relações sociais. A prática social é conceituada na perspectiva de Fairclough (2016), que passa a dialogar com os conceitos de ideologia e de hegemonia, que ajudam a caracterizar as estruturas que sustentam os discursos dos textos dos livros didáticos e das falas dos professores (Torres, 2022, p. 107-108).

Assim, se o livro explora o uso da leitura e da escrita em contextos sociais significativos; se ele considera os valores, crenças e relações de poder presentes nas práticas discursivas; se ele propõe a leitura e análise de diferentes gêneros textuais; se ele ajuda a identificar as intenções discursivas e os diferentes pontos de vista e os valores implícitos nas atividades; se ele incentiva a reflexão sobre como os discursos midiáticos fabricam opiniões; se ele apresenta atividades que promovem uma compreensão crítica dos textos e das práticas sociais em que os estudantes estão inseridos; e se, por fim, contribui para a democratização do ensino, evitando a reprodução de práticas excludentes. Então, não se trata meramente de um material didático

alinhado a perspectivas contemporâneas de letramento, mas de um material pedagógico que questiona as formas tradicionais de ensino, ao reposicionar o estudante como sujeito crítico na produção e interpretação dos discursos.

Trilhas do discurso

Após a análise dos elementos introdutórios da unidade, especialmente da imagem de abertura e das concepções de linguagem e letramento que parecem orientar a proposta didática, torna-se necessário examinar de que modo tais pressupostos se materializam no percurso pedagógico efetivamente construído pelo livro. Na presente seção, buscamos analisar criticamente as imagens, as atividades, os textos selecionados e os encaminhamentos metodológicos presentes na unidade 5, observando em que medida tais elementos promovem práticas de letramento crítico ou, ao contrário, reforçam uma abordagem técnica da linguagem.

Interessa-nos, sobretudo, compreender como os discursos presentes nas propostas didáticas dialogam com a realidade sociocultural dos estudantes, bem como verificar se eles contribuem para a democratização do ensino ou para a reprodução de desigualdades no espaço escolar. Conforme problematiza Torres (2022), “O desenvolvimento do pensamento crítico, proposto pelo modelo ideológico de letramento, mostra-se comprometido e perde lugar na escola” (Torres, 2022, p. 7). Isso ocorre porque apesar da escolha pertinente da imagem, da sua vinculação às expectativas da BNCC e da possibilidade de um trabalho interdisciplinar, vimos que a reflexão proposta pelo livro é bastante rasa:

1. Que motivos levam as pessoas a realizarem protestos?
2. Em sua opinião, por que é importante manifestar nossos posicionamentos sobre questões sociais?
3. Além de protestos, uma pessoa pode manifestar seu posicionamento sobre um assunto por meio de artigos de opinião ou de folhetos, gêneros a serem estudados nesta unidade. Quais semelhanças e diferenças existem entre uma manifestação por meio desses gêneros textuais e uma manifestação por meio de protestos (FTD Educação, 2022, p. 190).

As perguntas propostas não oportunizam um debate e não convocam o estudante para uma reflexão/ação, relacionando texto e contexto de produção. Como Freire (2016) sinaliza, “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (Freire, 2016, p. 18). Até mesmo o item que solicita a opinião do estudante sobre

a importância de manifestar posicionamentos restringe interpretações sobre a estrutura de poder ou a repressão envolvida no protesto. A questão 3 direciona o olhar do aprendiz para a existência dos gêneros textuais, objetos de estudo da unidade, com as questões sobre as semelhanças e diferenças existentes entre eles. Esse direcionamento distancia o olhar do estudante para o fato de as pessoas usarem gêneros textuais para manifestar opiniões, insatisfações, sentimentos... Lutar pela democracia, chorar, denunciar a perda de seus filhos.

A importância do fato histórico retratado é minimizada pelas perguntas porque elas não abrem possibilidades para outros questionamentos, inclusive sobre o fato do Brasil também ter passado por um período ditatorial e também ser palco de inúmeros protestos, na atualidade. Dessa forma, pode-se entender que a escolha da fotografia de protesto é meramente ilustrativa e funciona como um filtro cultural que impede a interpretação do estudante sobre práticas sociais locais, impedindo-o, também, de associar o que é vivido, ou presenciado, ao que é estudado na escola. Freire (2002), inclusive, tece questionamentos que se relacionam com essa questão:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos (Freire, 2002, p. 17)

Ele mesmo responde, mais adiante: “Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos” (Freire, 2002, p. 17). Sendo assim, a escolha de uma fotografia de protesto na Argentina, ao invés de uma que apresenta um contexto nacional, pode ser uma estratégia do livro didático para evitar enfrentamentos diretos com questões locais e minimizar articulações políticas.

Mesmo que seja assim, a fotografia carrega consigo marcas ideológicas e discursivas que produzem significados relacionados à luta social, à cidadania e à resistência. Mesmo que o percurso pensado pelo livro seja esse, ainda existem elementos da cultura escolar que podem atribuir novos significados à imagem e às questões.

A noção de cultura escolar refere-se não apenas a normas e regras, explícitas ou não, símbolos e representações, além dos saberes prescritos, mas também, e sobretudo, a práticas, apropriações, atribuições de novos significados, resistências, o que produz configurações múltiplas e variadas, que ocorrem topicamente na escola (Munakata, 2016, p. 122).

O livro apresenta a imagem como objeto de análise crítica, mas impõe limites ao que pode ser dito sobre ela. Para não evidenciar seu partido, a escolha da fotografia é apenas um pretexto para introdução dos temas da unidade. Não é um convite à reflexão e diálogo, serve apenas para informar que existem protestos, artigos de opinião, folhetos...⁵ O que vem nas páginas seguintes confirma isso porque apresenta textos sobre educação financeira e consumo consciente, distanciando o olhar do estudante para as mobilizações coletivas, reproduzindo valores neoliberais, sugerindo que o indivíduo é responsável por sua situação econômica.

Assim, o livro mantém a toada: ora estabelece indícios de querer instigar o estudante a pensar temas relevantes, através de textos de gêneros diversos, ora utiliza tais gêneros para ensinar a estrutura do texto e/ou um conteúdo gramatical. Essa toada revela uma falta de coerência do percurso didático proposto, pois apresenta uma imagem tão cheia de significados e faz perguntas insignificantes. Logo em seguida, apresenta um artigo de opinião sobre educação financeira, que além de desconectado das ideias introduzidas pela abertura da unidade (protestos, manifestações, mães que choram a ausência de seus filhos), faz perguntas sobre o título, o autor e onde o artigo foi publicado, mantendo a neutralidade partidária e cumprindo o dever de ensinar que um artigo de opinião apresenta um título, que alguém escreveu e publicou.

Além de mudar o foco da análise inicial, as atividades das páginas seguintes dão ênfase à estrutura da língua e aos elementos estruturais que um artigo de opinião deve conter. Essa seleção mostra que a língua portuguesa na escola deve ser trabalhada com a concepção estruturalista da linguagem e a visão de letramento deve ser a de letramento autônomo, evidenciando que a trajetória prevista pela coleção separa a língua e ideologia, contrariando a nossa percepção inicial vista na abertura da unidade - de que ela iria apresentar concepções de

⁵ Embora o Manual do Professor não componha o corpus central desta pesquisa, sua consulta foi realizada com a finalidade de verificar possíveis orientações complementares para a abordagem das questões sociais suscitadas pela imagem de abertura da unidade. Observou-se que o manual apresenta sugestões metodológicas ao docente; contudo, tais encaminhamentos mantêm-se predominantemente voltados à exploração dos gêneros textuais e às habilidades previstas na BNCC, sem aprofundamento significativo das problemáticas sociais e históricas presentes nas imagens da unidade.

língua e de letramento voltados para a interação social, mas o que se repetiu, ao longo da unidade, foi o texto sendo usado como um dever para verificação de leitura e checagem de lista de características.

Figura 2 – Artigo de Opinião



Fonte: Coleção Trajetórias Língua Portuguesa - páginas 192-193 da unidade 5.

A figura acima mostra que o artigo de opinião discute o tema do consumo consciente, abordando a diferença entre consumo e consumismo. O autor argumenta que o consumismo é um comportamento impulsivo, motivado por estratégias de marketing e pela busca de *status*, enquanto o consumo consciente é caracterizado por escolhas racionais e sustentáveis, incentivando o leitor a refletir sobre suas práticas de consumo e a priorizar decisões alinhadas com valores éticos e ambientais.

A leitura do artigo de opinião e as atividades a ele associadas (figura 2) revelam que a unidade se alinha predominantemente a uma concepção de língua estruturalista e ao letramento autônomo, com esforços pontuais de adotar práticas mais críticas e conectadas aos contextos dos estudantes. Atividades como identificar a tese de um artigo de opinião ou explorar estratégias argumentativas (p. 195) reforçam a concepção identificada, pois enfatizam a forma do texto, não o seu conteúdo.

Além disso, as questões que acompanham a leitura do artigo de opinião, especialmente aquelas voltadas à identificação da tese e reconhecimento da estrutura da organização argumentativa do texto, desconsideram que, na escola pública, convivem diferentes grupos

sociais. Ao privilegiarem elementos estruturais do gênero, tais questões não oportunizam aos estudantes de classes menos favorecidas o acesso efetivo à linguagem como prática social.

Desse modo, as referidas questões desconsideram as condições desiguais de apropriação dos recursos linguísticos e, por consequência, contribuem para a naturalização do rótulo de que apenas alguns alunos, especificamente os oriundos de grupos socialmente privilegiados, deteriam um suposto dom para a leitura e a escrita. Do modo como apresenta Bourdieu (2008):

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar'. Elas herdam também saberes (e um "savoir-faire"), gostos e um "bom gosto", cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom (Bourdieu, 2008, p. 45, grifos do autor).

As referidas questões não observam que no espaço escolar há aqueles que têm o que economizar, aqueles que têm acesso às armadilhas persuasivas das empresas de marketing; aqueles que consomem, aqueles que sabem ler e escrever (conforme as orientações da gramática normativa) e estão prontos para acumular mais conhecimentos. Também há os que pouco consomem, os que não têm o que economizar, os que não se preocupam com os reclames publicitários e os que ainda estão em busca do saber escolarizado, crentes na ascensão social através do estudo. O que autor também adverte que: "É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social" (Bourdieu, 2008, p. 39).

Dessa forma, de acordo com o autor, questões assim contribuem para disseminar, no espaço escolar, a ideia de que o conhecimento pode ser fragmentado e inculcado nos estudantes de uma forma padrão num lugar específico, com hora marcada sem considerar características pessoais e sociais. E mais ainda, reforçam a ideia de que alguns indivíduos possuem o dom para desenvolver habilidades e competências e outros não.

Figura 3 – Atividades de Artigo de Opinião – Parte I

♦ **Escrevendo sobre o texto**

1. O artigo de opinião é um gênero que costuma circular no campo jornalístico-midiático. Considerando essa informação, responda às questões a seguir.
 - a. Em que veículo esse artigo de opinião foi publicado?
 - b. Quem são os possíveis leitores desse texto?
 - c. Com que objetivo esse artigo de opinião foi produzido?
2. Quem é o autor do texto? Qual é a importância da área de atuação desse profissional com relação ao assunto abordado?
3. Leia as informações a seguir sobre os títulos dos artigos de opinião.

Os **títulos** dos artigos de opinião costumam antecipar o posicionamento do articulista. Eles podem ser afirmativos, sugerindo ou enfatizando determinado posicionamento, ou interrogativos, promovendo uma reflexão por parte do leitor.

Agora, releia o título do artigo de opinião.

Fonte: Coleção Trajetórias Língua Portuguesa - página 194 da unidade 5.

Isso ocorre porque, conforme aponta Bourdieu (2008), a escola reproduz as desigualdades sociais ao privilegiar determinados capitais culturais, desconsiderando a diversidade das experiências dos estudantes. O comando da questão: "Releia a conclusão do texto e analise a justificativa final do autor," considera que os estudantes já possuem familiaridade com a prática da análise textual e com as estratégias argumentativas discutidas, como exemplificação e causa e consequência, desconsiderando que estudantes de contextos socioeconômicos vulneráveis podem não ter o mesmo acesso ao capital cultural necessário para compreender os conceitos e estratégias apresentados.

A análise dos gêneros textuais apresentados na unidade revela que a cultura escolar, refletida nos discursos do livro didático, atua simultaneamente na formação dos estudantes e na reprodução de práticas hegemônicas, com implicações significativas para a inclusão ou marginalização de aspectos culturais e sociais. Como observa Munakata (2016), os livros didáticos refletem a normatividade da cultura escolar, enfatizando habilidades técnicas e desconsiderando os contextos locais.

Figura 4 – Atividades de Artigo de Opinião – Parte II

Ampliando a linguagem

◆ A coesão em textos argumentativos

1. Leia um trecho do artigo de opinião apresentado na seção **Leitura** e analise a palavra em destaque.

[...] A criança notará a incoerência se a mãe negar um tênis novo, **mas** tiver 300 pares de sapatos no armário. Ou se o pai fizer um discurso negando o consumismo, **mas** trocar o aparelho de *smartphone* toda vez que surgir um novo modelo.

- a. Que sentido essa palavra estabelece em relação à informação anterior a ela em ambos os casos?
- b. Qual das conjunções a seguir poderia substituir a conjunção **mas** mantendo a mesma relação de sentido? Escreva-a no caderno.

e

ou

porém

portanto

Fonte: Coleção Trajetórias Língua Portuguesa - página 199 da unidade 5.

A atividade que pede aos estudantes para identificar conectores como “portanto” e “porém” prioriza o aspecto normativo e técnico da coesão textual. Embora útil para desenvolver habilidades formais, essa abordagem negligencia a função social e discursiva dos textos, limitando a compreensão crítica, privilegiando a forma em detrimento ao conteúdo. As páginas seguintes continuam no mesmo trajeto, demonstrando outros gêneros e temas contemporâneos como, cidadania ativa e segurança no trânsito e pequenas corrupções. Temas que, aparentemente, buscam formar estudantes críticos e responsáveis, incentivando o desenvolvimento de habilidades argumentativas e comunicativas valorizadas socialmente. Também incluem textos multimodais, como folheto, meme, blog da turma, tirinhas, quarta capa de um livro, seminário... Escolhas de gêneros que refletem um esforço dos editores do Livro Didático em diversificar os repertórios culturais escolares. Entretanto, mantêm a ênfase no estruturalismo e no letramento autônomo e não trazem problematizações sobre desigualdades estruturais e contextos socioculturais desses estudantes.

Os textos não consideram a realidade discente em situações de vulnerabilidade social, como a precariedade de infraestrutura urbana ou as limitações econômicas que afetam o consumo consciente. Os gêneros textuais são trabalhados por meio de uma lógica normativa, reforçando discursos comportamentais naturalizados e padronizados, sem a exploração de alternativas coletivas ou resistências ao *status quo*.

Figura 5 – Atividades – Parte III



Fonte: Coleção Trajetórias Língua Portuguesa - página 196 da unidade 5

Além disso, há pouca representatividade de vozes e experiências de grupos historicamente marginalizados, como populações indígenas, negras ou periféricas, o que limita a capacidade do material de dialogar com a diversidade cultural dos estudantes. Na página 196 (figura 5), aparece uma pequena menção às comunidades tradicionais. O texto “Comunidades tradicionais e economia solidária” apresenta uma pequena e superficial referência a essas comunidades.

Mesmo assim, o texto apresenta a comunidade de forma idealizada, como se fosse fácil para uma comunidade excluída das benesses do consumo produzir sustentavelmente. A pergunta, feita ao final do texto, apresenta um caráter superficial e descontextualizado, limitando o potencial da atividade em promover um letramento crítico. “Você já tinha parado para pensar que educação financeira, progresso econômico e preservação ambiental podem caminhar juntos?” Ela é superficial porque parte do pressuposto de que os conceitos de educação financeira, progresso econômico e preservação ambiental são universalmente acessíveis.

A pergunta ignora as desigualdades presentes nessas relações, simplificando o debate, sugerindo uma harmonia idealizada entre esses elementos, sem considerar os desafios enfrentados por comunidades tradicionais, como acesso desigual a recursos financeiros, exploração econômica e ameaças ambientais. A ausência de problematização conduz estudantes

a uma reflexão romantizada, genérica e pouco crítica, que não produz o entendimento das contradições entre progresso econômico e preservação ambiental em contextos reais.

Dessarte, ao construir a pergunta de maneira ampla, o material não leva os estudantes a considerarem as dificuldades concretas enfrentadas pelas comunidades tradicionais para equilibrar essas três dimensões. Comunidades quilombolas, como as mencionadas, frequentemente enfrentam ameaças de desmatamento, falta de reconhecimento de territórios e exclusão de políticas públicas. Assim, o que se pode concluir sobre a presença desse texto no material didático também é meramente ilustrativa. Figura na unidade apenas para atender à demanda atual de inclusão dessas temáticas nos contextos escolares.

De acordo com Pêcheux (2014), a formulação da pergunta reflete uma formação discursiva idealizada, que descontextualiza o papel das comunidades tradicionais ao associá-las a um modelo de sustentabilidade quase utópico. A pergunta legítima uma visão neoliberal que valoriza a educação financeira como solução universal, sem questionar as responsabilidades do Estado ou das grandes corporações na degradação ambiental e na precarização das comunidades, induzindo estudantes a naturalizarem desigualdades, atribuindo a essas comunidades uma responsabilidade moral de resolver problemas estruturais.

Sendo assim, a formação dos estudantes, portanto, é limitada e privilegia comportamentos individuais e normativos, desconsiderando as condições materiais e culturais que estruturam suas experiências. Destarte, o livro didático faz seleções textuais que mostram a cultura escolar, ao mesmo tempo em que ele conserva práticas tradicionais e tenta inovar. Na unidade, essa seleção se comprova, conforme o que já foi discutido, através de textos e de atividades que promovem habilidades técnicas e discursivas, mas deixam de abordar criticamente as desigualdades sociais, reforçando valores hegemônicos, naturalmente.

Convém ressaltar que o livro didático em estudo apresenta avanços ao incorporar temas contemporâneos e gêneros textuais diversificados, mas marginaliza aspectos culturais e sociais ao não explorar criticamente as desigualdades estruturais e as pluralidades presentes na realidade dos estudantes.

Mesmo com a aparente alusão à concepção dialógica da linguagem e ao letramento crítico, com textos sobre temas atuais relevantes, e seções que dialogam com esse conceito de letramento (Conversando sobre o texto, Discutindo ideias, Construindo valores, Atitude

cidadã...), as atividades propostas pela unidade refletem uma ênfase à concepção de língua estruturalista e ao modelo de letramento autônomo, com foco no domínio técnico das normas e convenções linguísticas.

É pertinente lembrar que as atividades seguem uma progressão lógica, iniciando com exercícios mais simples e gradualmente aumentando a complexidade. Há uma variedade de exercícios para a fixação do conteúdo, que se concentram na identificação de complementos verbais e identificação de conjunções.

Atividades que enriquecem o capital cultural linguístico dominante, privilegiando uma visão normativa da língua e desconsiderando a diversidade linguística. Além de desconsiderar àqueles que vão à escola sem muito contato com a língua escrita. Apesar de ilustrados por imagens, gêneros textuais diversos e temas relevantes, o conhecimento gramatical é apresentado de forma fragmentada, sem estabelecer relações com outros conhecimentos e com a realidade social. O texto é usado para identificar e copiar os conteúdos gramaticais em estudo, conforme demonstra a figura 6:

Figura 6 – A língua em estudo

A língua em estudo

◆ **Complementos verbais**

1. Releia o trecho a seguir extraído do artigo de opinião "Educação financeira: o exemplo que deve ser oferecido desde cedo".

Quando um indivíduo **tem** as finanças em ordem, **ele toma** decisões e **enfrenta** melhor as adversidades, como, por exemplo, o momento atual da pandemia. E isso ajuda não só na organização da vida financeira como também em aspectos pessoais e familiares. Nesse sentido, ao ensinar uma criança a lidar bem com o dinheiro desde pequena, quando adulta, **ela terá** maiores chances de aprender a **administrar** o seu salário, **empreender** e **organizar** a sua vida, sabendo comprar e poupar com consciência.

Análise as formas verbais que foram destacadas no trecho.

a. Agora, leia as informações a seguir e escreva no caderno a afirmativa correta sobre essas formas verbais quanto à transitividade.

- A. Essas formas verbais são intransitivas.
- B. Essas formas verbais são transitivas.
- C. Essas formas verbais são de ligação.

Fonte: Coleção Trajetórias Língua Portuguesa - página 201 da unidade 5

Atividades assim (figura 6), reforçam o que Munakata (2016) diz sobre o livro didático, ao se concentrar em exercícios de gramática, ele salienta uma visão tradicional de ensino, na

qual o livro didático é o centro do processo de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, o livro didático contribui para a padronização do ensino, preservando práticas excludentes, sendo projetado para um estudante ideal, não real.

Considerações em curso: quais caminhos trilhar?

Este estudo se propôs a compreender como a cultura escolar atua na formação dos estudantes, verificando como e se os discursos reforçam ou minimizam desigualdades no contexto educacional. A pesquisa se propôs a analisar aspectos culturais, presentes, ausentes ou marginalizados nos discursos apresentados pelo livro didático, além de observar se as concepções de linguagem que aparecem nas atividades escolares analisadas atendiam aos propósitos comunicativos do estudante do Ensino Fundamental, no que se refere à democratização do ensino e à diminuição das desigualdades.

Partimos da seguinte questão de pesquisa: “De que forma o que se ensina por meio do livro didático reproduz ou questiona desigualdades educacionais, contribuindo para ampliar ou restringir o acesso à cultura escrita?” Vimos que a análise realizada permitiu observar que o material didático incorpora diferentes gêneros textuais e temas socialmente relevantes, como cidadania, consumo e participação social.

Esses elementos sugerem, em um primeiro momento, uma aproximação com perspectivas contemporâneas de letramento e com a concepção de linguagem como forma de interação. Entretanto, ao examinar o percurso didático proposto pelas atividades, verificou-se que grande parte das propostas privilegia a identificação de estruturas textuais e elementos gramaticais, o que evidencia a predominância de uma concepção estruturalista de linguagem e de um modelo de letramento autônomo.

De acordo com os exemplos citados, mostramos que o livro didático do 8º ano, analisado neste estudo, conserva práticas excludentes que não atendem às expectativas discursivas desse nível de escolarização porque apesar de apresentar diversos gêneros textuais e iniciar discussões pertinentes, as atividades estão muito ligadas à padronização e ideia de que quem domina o sistema linguístico padrão é detentor de um capital linguístico superior e que as lições devem ser direcionadas a ele para que ele acumule mais capital linguístico e tenha mais sucesso.

Essa constatação dialoga com as reflexões de Bourdieu (2008) sobre o papel da escola

na reprodução de desigualdades simbólicas, bem como com a discussão de Forquin (1993) acerca dos processos de seleção cultural que caracterizam a cultura escolar. Ao privilegiar determinados modos de uso da linguagem e determinadas formas de conhecimento, o livro didático acaba por reforçar um modelo de ensino centrado no domínio técnico da norma linguística, muitas vezes desvinculado das experiências socioculturais dos estudantes. Como ressalta Munakata (2016), o livro didático constitui um dos principais portadores dos saberes escolares e, por isso, reflete as dicotomias presentes na cultura escolar.

Refletimos e concluímos que as concepções de língua sustentam o olhar sobre o texto em sala de aula. Ou seja, se o texto é visto como um produto para ser decodificado, fragmentado em sua estrutura, a atividade está ancorada por uma concepção de linguagem como um sistema pronto e acabado que não requer análises, nem reflexões sobre o próprio contexto histórico.

Por outro lado, se o texto é visto como um diálogo, como uma enunciação que propicia novas enunciações, o que fundamenta a atividade é uma concepção dialógica da linguagem que se sustenta a partir de seu caráter sócio-histórico, da noção de texto como enunciado na interação verbal e a leitura como ato social.

Dessa forma, propor atividades que distanciam o leitor do conteúdo ideológico de um texto se apresenta como uma ineficiente ação do material didático analisado porque impede o aprendiz de entender a relação escritor-leitor e desmerece o papel do aprendiz enquanto parte constitutiva do processo de comunicação e produção de sentidos.

Verificamos que os elementos analisados permitem concluir que o livro didático analisado contribui para a manutenção do caráter formal e ritualístico da escola, perpetuando desigualdades. E uma pergunta que nasce dessas reflexões é “Como um estudante acostumado a fragmentar frases, identificar objeto direto, identificar um título, ou achar o autor de um artigo de opinião pode desenvolver um capital linguístico adequado para viver em sociedade e atender às expectativas comunicativas pessoais e sociais?” Dessas conclusões vem a resposta: “O estudante só irá adquirir tal repertório se o livro didático oportunizar diálogos com o seu momento histórico-social, se dialogar com os vários aspectos da condição humana – a que estão inseridos todos os textos e contextos”.

Assim, ao retomar os objetivos deste estudo, pode-se afirmar que a análise realizada permitiu evidenciar como o livro didático, enquanto artefato da cultura escolar, expressa

simultaneamente permanências e transformações nas práticas de ensino de língua portuguesa. Mais do que oferecer respostas definitivas, a investigação aponta para a importância de analisar criticamente os materiais didáticos que circulam na escola, compreendendo-os como parte constitutiva dos processos de formação dos estudantes e das formas de acesso à cultura escrita.

E mais ainda, essa retomada, nos conduz à escola, um espaço onde coexistem diversas teorias do conhecimento, sem que haja um posicionamento explícito a favor ou contra ela. Lugar onde se intensifica a importância da educação linguística crítica – com ela, é possível pensar em uma escola que de fato aproxima aprendiz e conhecimento, minimizando desigualdades.

Dessas conclusões, nasce o desejo da construção de uma cultura escolar diferente. Uma cultura escolar que defenda as contribuições de indígenas e africanos com a mesma importância com que valoriza a norma padrão. Uma cultura escolar que repudia o preconceito linguístico com o mesmo afeto com que Bagno (2013) também o repudia.

Uma cultura escolar que, de acordo com Forquin (1993), desafia a neutralidade linguística tradicional, lembrando que os educadores devem explicitar as relações entre linguagem, poder e ideologia, criando um ambiente de aprendizado que exponha as contradições estabelecidas. Dessa feita, devem demonstrar que linguagem não é um sistema de comunicação, mas um campo de disputas ideológicas.

Uma cultura escolar que não seja um espaço de tensão entre diversidade linguística e discursos hegemônicos, mas que cultive a desconstrução de narrativas elitistas que naturalizam desigualdades, munindo o educando do capital linguístico, que realmente evita a exclusão, discutido por Bourdieu (1996).

Uma cultura escolar que substitui as lições meramente estruturalistas por discussões fundamentadas na ideia de língua como interação social. E, assim, construindo uma atuação que realmente produza diálogos com o aprendiz de forma a respeitar a individualidade, a identidade, os valores e expressões culturais negligenciados há séculos, em nome da homogeneização, da padronização, que unifica procedimentos, acentuando as diferenças sociais e o apagamento de identidades, de culturas, de etnias.

Uma cultura escolar que oportunize aos professores, autores dessas linhas, um exercício reflexivo que leiam se lendo (Menezes de Souza, 2011, p. 296) e que ao entrarem em contato

com as ideias trabalhadas possam meditar nas seguintes palavras: “Estar sendo é a condição, entre nós para ser” (Freire, 2002, p. 16). E na busca do estar sendo para ser, sejam aprendizes que ensinam, promovendo diálogos em sala de aula, esquecendo modelos, aquecendo reflexões e enriquecendo a prática docente com situações de aprendizagens que busquem a difusão de uma linguística crítica.

Nessa esteira, teremos uma escola em que o livro didático ajuda professor e estudante a serem protagonistas de um novo diálogo, a partir do texto em sala de aula, respondendo a questões relevantes sobre a própria existência, suscitando questões que articulam os mais diversos pontos de vista sobre o ser humano, aqueles derivados da relação do sujeito consigo mesmo (sua identidade, o seu próprio corpo, gênero, seu projeto de vida), em sua relação aos outros e o mundo em que vive. Pequenas mudanças que podem contribuir para que o letramento seja reconhecido como prática social que propicia o pleno exercício da cidadania.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 52. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

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

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 10 fev. 2025.

FERREIRA, Laura Paola. **Construindo os (Des)caminhos para o Aprendizado em Arte: Análise Metodológica de Livros Didáticos do PNLD 2020 – Arte**. 2023. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/56834>. Acesso em 23 jan. 2025.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANK, Helvio; OLIVEIRA JÚNIOR, Paulo de Almeida de. **Letramento crítico a partir das leituras de um livro paradidático**. Linhas Críticas. 2023. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/49107>. Acesso em: 12 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FTD Educação. **Trajetórias: Língua Portuguesa – 8º Ano**. São Paulo: FTD, 2022.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1984.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto historiográfico**. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/e9023977-ec31-43ec-802a-7ba9759d8ea2>. Acesso em 10 jan. 2025.

KLEIMAN, Ângela. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário. **O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?** In: JORDÃO et al. (org.). Formação “desformatada” - práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/257919727_O_Professor_de_Ingles_e_os_Letramentos_no_seculo_XXI_metodos_ou_etica. Acesso em 12 jan. 2025.

MUNAKATA, Kazumi. **Livro didático como indício da cultura escolar**. História da Educação, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez., 2016.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso (AAD-69)**. Campinas: Pontes, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. **Inovação pedagógica? Análise sobre o uso de um livro didático digital acessível**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 44, n. 123, p. 220-235, maio-ago. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/CC273180_pt. Acesso em: 14 jan. 2025.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

STREET, Brian V. **Letramentos ideológico e autônomo: texto traduzido**. In: ROJO, Roxane (org.). Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

TORRES, Adalberto Pereira. **Análise de discurso crítica (ADC) dos livros didáticos e do discurso dos professores da EJA de uma escola do Tocantins**. 2022. 145 f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas) – Programa de Pós-Graduação em

Formação Docente em Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022. Disponível em:
<https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/4527/2/ADALBERTOPEREIRATORRES.pdf>.
Acesso em 18 jan. 2025.

Submissão em: 11/02/2025

Aceito em: 23/04/2026

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS