



Por uma reflexão discursivo-crítica das práticas de escrita em livros didáticos

Por uma reflexão discursivo-crítica das práticas de escrita em livros didáticos

For a discursive-critical reflection on writing practices in textbooks

Dirlei Luciano Benatti¹

Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

<https://orcid.org/0009-0007-2588-4892>

Luis André Neves de Brito²

Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

<https://orcid.org/0000-0002-8580-2891>

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, na linha de Ensino e Aprendizagem de Línguas. Licenciado em Letras Português e Espanhol e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (2025).

² Doutor em Letras na área de Filologia e Língua Portuguesa. Atualmente, Professor Adjunto do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos e líder do grupo de pesquisa “Escrita e Leitura: Práticas Plurais”



Dirlei Luciano Benatti & Luis André Neves de Brito

Por uma reflexão discursivo-crítica das práticas de escrita em livros didáticos

Resumo: O presente artigo propõe uma reflexão discursivo-crítica sobre as práticas de escrita em língua materna inscritas em livros didáticos (LD). Para isso, precisamos apreender as condições de produção que cercam essas práticas, buscando compreender não só o que dizem os documentos curriculares, mas, sobretudo, analisar o modo como esses documentos são atravessados por discursividades outras e, conseqüentemente, o modo como esses documentos atravessam a produção e a circulação de LD ao analisar duas atividades de produção textual, extraídas de duas obras destinadas ao 7º ano do ensino fundamental: i) Português: Linguagens (2003), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, elaborado sob as coerções dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); ii) Português: Linguagens (2022), de William Cereja e Carolina Dias Vianna, elaborado sob as coerções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O percurso analítico proposto inscreve-se em um quadro teórico-metodológico que se constitui na articulação das reflexões dos Novos Estudos do Letramentos, da Linguística Aplicada Crítica e da Análise do Discurso. O estudo evidenciou que a prática discursiva da escrita se enuncia em zona de tensão entre a continuidade de um já-dito, inscrito em um ensino tradicional/gramatical e a ruptura proposta pelo acontecimento discursivo da novidade dos objetos de ensino inscritos nos documentos curriculares.

Palavras-chave: Linguística aplicada; Análise do discurso; Escrita; Livros didáticos; Documentos Curriculares

For a discursive-critical reflection on writing practices in textbooks

Abstract: This article develops a discursive-critical examination of mother-tongue writing practices as presented in Portuguese language textbooks. It investigates the production conditions underlying these practices, aiming to understand not only the prescriptions of curricular documents but also the ways in which they are shaped by broader discursive formations and, in turn, how they inform the production and circulation of textbooks. The analysis draws on two writing tasks taken from textbooks intended for the 7th grade of elementary education: (i) Português: Linguagens (2003), by William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães, produced under the guidelines of the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); and (ii) Português: Linguagens (2022), by William Roberto Cereja and Carolina Dias Vianna, aligned with the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). The study is anchored in a theoretical-methodological framework that integrates perspectives from the New Literacy Studies, Critical Applied Linguistics, and Discourse Analysis. The findings indicate that writing as a discursive practice is constituted within a zone of tension between the continuity of prior enunciations, anchored in a traditional grammar-based pedagogy and the rupture effected by the emergence of new teaching objects inscribed in curricular documents.

Keywords: Applied Linguistics; Discourse Analysis; Writing; Textbooks; Curricular Documents

1. Introdução



Por uma reflexão discursivo-crítica das práticas de escrita em livros didáticos

O presente artigo tem como objetivo propor uma reflexão discursivo-crítica sobre as práticas de escrita em língua materna inscrita em livros didáticos (doravante LD). Para isso, precisamos apreender as condições de produção que cercam essas práticas, buscando compreender não só o que dizem os documentos curriculares, mas, sobretudo, analisar o modo como esses documentos são atravessados por discursividades outras e, conseqüentemente, o modo como esses documentos atravessam a produção e a circulação de LD ao analisar duas atividades de produção textual destinadas ao 7º ano do ensino fundamental.

Para abordarmos o percurso reflexivo proposto, assumimos a visão da Linguística Aplicada Crítica (LAC) que, na esteira das discussões de Janks sobre letramento crítico, busca compreender constantemente as inter-relações entre “domínio (os efeitos contingentes e contextuais do poder), disparidade (desigualdade e demanda por acesso), diferença (engajamento com a diversidade) e desejo (compreendendo como identidade e agenciamento estão relacionados)” (Pennycook, 2006, p. 70-71). Inscritos no campo da LAC, reivindicamos tanto uma abordagem ideológico do letramento por ressaltar “o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (Kleiman, 1995, p. 16), quanto uma abordagem histórica do letramento por questionar as posturas educativas assentadas em modelos prescritivistas, sinalizando uma saída para o sujeito que constantemente é interpelado pelas malhas do discurso pedagógico logicizante (Tfouni; Monte-Serrat; Martha, 2013).

Somamos a esse território reflexivo, uma abordagem discursivo-dialógica da linguagem (advindas da Análise do Discurso e da Análise Dialógica do Discurso) balizada por: i) uma compreensão de práticas discursiva inscrita na junção da linguagem e da instituição que produz e faz circular essas práticas (cf. Maingueneau, 2005); ii) uma concepção de linguagem como acontecimento discursivo, inscrito na tensão de uma atualidade e uma memória (cf. Pêcheux, 2002).

A investigação que propomos se mostra relevante por problematizar de que modo as políticas educacionais atravessam a construção do material didático disponibilizado às escolas da rede pública. Para isso, assumimos um procedimento



Dirlei Luciano Benatti & Luis André Neves de Brito

metodológico que se inscreve em uma abordagem analítica qualitativa-documental. A partir da articulação das reflexões dos Novos Estudos do Letramentos, da Linguística Aplicada Crítica e da Análise do Discurso, a análise que propomos das duas atividades de produção textual inscritas no LD visa, sobretudo, compreender a sua historicização, investigando o modo “como foi produzido, dentro de qual regime de verdade, respondendo a quais conjunturas históricas e socioculturais e com quais pressupostos” (Fabrício, 2006, p.60).

Além desta seção introdutório, o artigo organiza-se em quatro seções. Na segunda seção, realiza-se uma contextualização do livro didático enquanto material de análise, destacando seu papel na educação brasileira. Na terceira, além de apresentarmos as orientações dos documentos que regem a Educação Básica e cercam a prática pedagógica da escrita, analisamos o modo como esses documentos são atravessados pelo *discurso da mudança*, na sua dialogia com as teorias linguísticas, e pelo *discurso neoliberal*, na sua dialogia com o contexto político e econômico entre as décadas finais do século XX e as iniciais do século XXI. A quarta seção é dedicada à análise das duas atividades de produção textual, buscando compreender a sua relação interdiscursiva com os documentos curriculares em sua construção. Por fim, na seção de conclusão, sintetizam-se as principais reflexões desenvolvidas ao longo do estudo.

2. O Livro Didático de Português na Educação Básica: tecendo um pouco da sua história

Como nosso objeto de análise é composto por duas obras didáticas, iniciamos o seguinte artigo com a discussão sobre a história do Livro Didático (doravante LD) na educação pública brasileiro. Além de estar vinculado indissociavelmente ao ensino, dirigindo-se a dois leitores específicos (professor e aluno), o LD, a depender do ponto de vista ideológico que orienta a sua produção, configura-se como um material instrucional de lutas simbólicas (cf. Lajolo, 1996; Soares, 1996; Batista, 2009; Ota, 2009).



Por uma reflexão discursivo-crítica das práticas de escrita em livros didáticos

No entanto, ao olharmos para a historicidade do ensino de língua materna, observa-se que o LD nem sempre foi o material usado pelo professor em sua prática pedagógica. Por exemplo, no início do século XX, utilizavam-se antologias, geralmente associados a uma gramática (cf. Razzini, 2001; Soares, 2002; Batista; Galvão; Klinke, 2002). Com auxílio das antologias, os professores conseguiam propiciar um acesso maior dos alunos às literaturas brasileira e portuguesa, pois, em muitos casos, a escola era o único lugar em que o estudante tinha a oportunidade de manusear ou ler obras literárias.

Ao longo do século XX, à medida que outros estudantes acessaram o ambiente escolar devido ao processo de democratização do ensino, há uma necessidade de mais professores em salas de aula. Faz-se, então, necessário a elaboração de um material que aborde as questões metodológicas, promovendo orientações de como elaborar atividades para os estudantes. Sob essas condições de produção, as antologias dão lugar ao LD que passa a ser não só um material de apoio do professor, mas, sobretudo, um material instrucional. Assim, o educador não precisa mais pensar na elaboração das atividades e nem produzir as questões de interpretação e compreensão, visto que o LD oferece atividades resolvidas, instruções e estudos guiados para o docente (Razzini, 2001).

Nesse percurso histórico de constituição do LD, observa-se também o atravessamento de abordagens linguísticas em que os autores se ancoram para elaborarem suas obras. Por exemplo, sob influência da Linguística Estrutural e da Teoria da Comunicação, as atividades textuais inscritas nos LDs focadas nos elementos comunicacionais perduraram até a metade dos anos 80 do século XX, quando se assume um viés mais pragmático dos estudos linguísticos. Essa virada pragmática dos LDs culmina, nos anos 90 do século XX, com a proposta de estudo dos gêneros textuais/discursivos e a observação de suas relações com as práticas sociais no processo de ensino e de aprendizagem (cf. Ota, 2009). Esse movimento do texto sob uma perspectiva mais social tomou força na Educação Básica, influenciado pelas transformações curriculares (a ver na próxima seção do artigo).

Esse movimento de incorporação dos gêneros como objeto de ensino e de valorização da escrita como prática social, iniciado nos anos 1990 do século XX,



Dirlei Luciano Benatti & Luis André Neves de Brito

ultrapassa o espaço escolar e chega também às avaliações nacionais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Dessa maneira, buscando atender às exigências estabelecidas pelo Ministério da Educação, os LDs têm se tornado um material instrucional cada vez mais complexo. Segundo Terra (2023), somam-se a essas exigências os prazos exíguos a que as editoras são submetidas para poder se inscreverem no PNLD, acarretando em uma terceirização dos colaboradores. Na busca de números expressivos de venda para o Ministério da Educação, o mercado editorial, visando à lucratividade e às estratégias de marketing, tende a ver o LD como uma mera tecnologia eficaz voltada ao ensino e aprendizagem (cf. Batista, 2003). Para que possamos compreender a complexidade discursiva que cerca produção, recepção e circulação do LD, são cada vez mais necessárias pesquisas sobre esse material instrucional que tanto influencia o cotidiano das práticas pedagógicas.

3. Observações crítico-discursivas sobre as condições de produção do Livro Didático

Nesta seção, tecemos uma breve reflexão crítica sobre a complexidade discursiva que cerca tanto a produção, quanto a circulação do LD, buscando compreender não só o que dizem, mas como os documentos curriculares brasileiros abordam o ensino de língua materna no Ensino Fundamental. Além desses documentos, lançamos nosso olhar histórico-crítico para as políticas públicas governamentais voltadas ao LD. Para isso, mobilizando noções de *condições de produção* e de *interdiscurso*.

Na perspectiva da AD, a noção de *condições de produção* rompe com uma perspectiva que limita às circunstâncias enunciativas imediatas nas quais um discurso é produzido, para compreender, sobretudo, a instância enunciativa institucional, marcada por características sócio-históricas, condiciona o discurso. A instância enunciativa imediata só vai interessar ao processo discursivo na medida em que, mesmo nela,



Por uma reflexão discursivo-crítica das práticas de escrita em livros didáticos

funcionam condições históricas de produção (cf. Brito, 2011; Charaudeau e Maingueneau, 2004; Possenti, 2004).

Já a noção de interdiscurso parte do princípio de que todo discurso está em relação com outros discursos, ou seja, todo discurso é de algum modo atravessado/invadido por um exterior específico. Ao privilegiarmos as relações interdiscursivas, insistimos, assim como Brito (2011), em mostrar a alteridade discursiva que é constitutiva de qualquer discurso. Sob essa perspectiva o discurso não é compreendido enquanto unidade, mas um espaço de dispersão de outros discursos.

Ao considerar as condições históricas de produção do LD, observa-se que as políticas públicas voltadas à sua avaliação, compra e distribuição nem sempre estiveram sob a regência do PNLD. Esse percurso tem início em 1937, com o Decreto-lei nº 93, que cria o Instituto Nacional do Livro (INL), seguido, em 1938, pela instituição da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Em 1971, o Plidef passa a ser desenvolvido pelo INL e, após sua extinção em 1976, o governo assume diretamente a compra e a distribuição dos materiais. Somente em 1985 o PNLD é criado, substituindo o Plidef, embora o processo de avaliação pedagógica, nos moldes atuais, tenha se iniciado apenas em 1996, com a divulgação do Guia do Livro Didático.

Sob as coerções dessa política pública, os LD precisam estar em conformidade com o Guia do PNLD (conforme atestam os exemplares analisados, alinhados aos editais de 2001 e 2019). O documento oficial que avalia as obras que serão distribuídas às escolas e que pautam a prática pedagógica do professor em sala de aula. Dessa relação interdiscursiva com os acontecimentos histórico e discursivo desses diversos dispositivos legais, é importante ressaltar que “os livros didáticos assumiram determinadas características de acordo com o contexto social, político e econômico, no qual a sociedade se insere em determinado momento histórico” (Albuquerque e Ferreira, 2019, p. 251).

Ao ampliar as condições de produção, voltamos o foco aos documentos curriculares, especialmente aos PCNs e à BNCC, cuja materialidade interdiscursiva se



Dirlei Luciano Benatti & Luis André Neves de Brito

forma tanto pelas discussões sobre o ensino de língua materna no Ensino Fundamental, atravessadas por diferentes abordagens de linguagem e teorias linguísticas de cada período, quanto pelos decretos, leis e orientações que marcaram o ensino básico. Considerando esse conjunto de determinações linguísticas, políticas, econômicas e ideológicas que orientou a elaboração desses documentos, buscamos analisar criticamente suas discursividades, destacando a relação interdiscursiva entre dois posicionamentos que os constituem: *o discurso da mudança* e *o discurso neoliberal*.

O discurso da mudança, segundo Pietri (2003), se constitui a partir do final da década de 70 do século XX, quando emergem questões relativas ao papel científico, social e político da linguística no Brasil. É neste cenário efervescente que se consolidam os três pilares constitutivos do *discurso da mudança*: a linguística, o ensino de língua materna e a tradição gramatical (Pietri, 2003, p. 15). Na tentativa de obter a adesão do professor destinatário a reflexões sobre o ensino de língua materna que precisava ultrapassar questões meramente gramaticais, uma das principais características do *discurso da mudança* era estreitar a distância entre os professores e os estudiosos da linguagem. Uma outra questão que Pietri (2003) nos coloca sobre o ensino de língua portuguesa é a necessidade de pensarmos sobre a heterogeneidade que a denominação “ensino tradicional” esconde. Dito isso, o currículo de língua portuguesa (entre tradições e mudanças) precisa ser compreendido na sua relação com os acontecimentos sociais, históricos e econômicos. Voltando nosso olhar para os PCNs, podemos observar como esse documento curricular é emoldurado por diferentes teorias linguísticas na sua dialogia com o “ensino tradicional” e atravessado pela ideologia do *discurso da mudança* assentada na necessidade de:

- i) mudar o ensino em função de atender camadas da população que passam a frequentar os bancos escolares, fazendo da instituição de ensino o lugar em que seja possível agir socialmente para a obtenção de uma ordem social mais justa. (Pietri, 2003, p. 77-78).
- ii) considerar a realidade da variação linguística e respeitar a linguagem do aluno, porém observando a escola como o lugar da norma, o lugar em que se pode/deve levar ao aluno a variedade linguística socialmente prestigiada. (Pietri, 2003, p. 77-78).



Por uma reflexão discursivo-crítica das práticas de escrita em livros didáticos

Na esteira dessa reflexão, Buin (2007), ao retratar as falas³ dos professores em formações continuadas sobre como preparar uma prática pedagógica “inovadora”, aponta a presença desse “desejo de mudança” fomentado, sobretudo, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que tinham como objetivo atender os quatro primeiros ciclos⁴ do Ensino Fundamental. Dessa forma, é nesse espaço entre tradição e mudanças que

[...] ganha espaço um conjunto de teses que passam a ser incorporadas e admitidas, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais. A divulgação dessas teses desencadeou **um esforço de revisão das práticas de ensino da língua**, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. **O resultado mais imediato desse esforço de revisão foi a incorporação dessas idéias por um número significativo de secretarias de educação estaduais e municipais, no estabelecimento de novos currículos e na promoção de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores.** (Brasil, 1998, p. 18 grifo nosso)

Nesse trecho dos PCNs, é possível observar indícios de uma concepção de ensino, que leva em consideração um entendimento de língua como prática interativa, social e histórica, conseqüentemente, passa a influenciar a elaboração dos LD, forçando-os a elaborar a partir do documento vigente atividades com uma variedade de gêneros textuais/discursivos a fim de atingir os objetivos esperados. de vista disso, Faraco (2008), ao falar sobre os PCNs voltados ao ensino fundamental, ressaltar alguns pontos importantes deste documento como: i) o conceito de língua como uma atividade sociointeracional e histórica e ii) o texto como a unidade do ensino. Sob as coerções do *discurso da mudança*, os PCNs, ao assumir o caráter sociointeracionista da linguagem,

³ Como ensinar língua portuguesa de um jeito inovador” ou “o que fazer de diferente em sala de aula?” (Buin, 2007, p.74).

⁴ Vale salientar que, a 1ª à 4ª séries correspondiam ao primeiro e ao segundo ciclo, enquanto o terceiro e quarto ciclos abrangiam da 5ª à 8ª séries.



Dirlei Luciano Benatti & Luis André Neves de Brito

distanciam-se da visão de linguagem apenas como instrumento de comunicação, ou seja, linguagem não é mais um mero conjunto de códigos (Santana; Pietri, 2019).

Apesar de ser atravessado pelo *discurso da mudança* que pautou as reflexões dos anos 80 do século XX, os PCNs, atravessados pelo *discurso neoliberal*, “não mais orientam para a necessidade de transformação social, mas para a necessidade de adequação às normas e valores comuns à pressuposta unidade nacional” (Santana; Pietri, 2019, p.92). O acontecimento da adequação passa a orientar como o ensino de língua portuguesa se apropria dos instrumentos de produção linguística. Sob esse acontecimento discursivo, a formação crítica cede espaço para “a expressão do indivíduo em conformidade com os modos de comunicação formais e públicos definidos como relevantes pelas instâncias responsáveis pela educação no país” (Santana; Pietri, 2019, p. 92). Consequentemente, segundo Santana e Pietri (2019), o sujeito, inscrito neste acontecimento discursivo, não pode ser crítico e transformador, mas um sujeito formado para ser um sujeito adequado e eficaz capaz de atender às demandas sociais e o mercado de trabalho.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, situa o componente de Língua Portuguesa em sua relação interdiscursiva com a perspectiva de linguagem já assumida pelos PCNs, atualizando-a a partir das mudanças promovidas pelas tecnologias digitais, conforme podemos observar no trecho abaixo:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web (BRASIL, 2018, p.68)

Ainda sobre o eixo interdiscursivo, a BNCC, segundo Santana e Pietri (2019), reiteram as proposições curriculares de base neoliberais, iniciadas com os PCNs. Respondendo, portanto, às regras do *discurso neoliberal*, o sujeito aluno inscrito em sua



Por uma reflexão discursivo-crítica das práticas de escrita em livros didáticos

discursividade deve ser competente e hábil para que seja capaz de se tornar um sujeito “protagonista” e “empreendedor”, empresário de si, sabendo regular o que se pode e deve ser estudado na escola, adequando ao seu projeto de vida. É o que podemos presumir ao ler o trecho abaixo:

a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p.15).

Sob as coerções do *discurso neoliberal*, uma dificuldade com a qual a BNCC teria de lidar no que tange ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa, segundo Geraldi (2016) aponta criticamente, seria

(...) o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero, por exemplo, as experiências tão conhecidas de produção de livros (novelas de aventura, coletânea de narrativas, coletâneas de descrições de brincadeiras etc.). Esses projetos demandam tempo na escola, mas esse tempo estará ocupado pela passagem pelos inúmeros gêneros, ainda que de forma mais ou menos superficial para dar conta do currículo previsto pela base comum (Geraldi, 2016, p. 389).

Para finalizar esta seção do artigo, retomamos duas questões centrais que se inscrevem na materialidade discursiva da BNCC: 1) a concepção de língua que se inscreve sob a formulação “norma-padrão”; 2) a concepção de gênero textual/discursivo que, apesar de se mostrar em acordo com as reflexões de Bakhtin, assume uma perspectiva modelar atravessada pelo discurso da adequação e da eficácia.

Apesar do documento da BNCC propor trabalhar a linguagem como prática social, distanciando-se de uma abordagem frasal, valorizando os contextos efetivos e reais do uso da língua, a concepção de língua se inscreve em uma perspectiva normativa, como exposto nos enunciados abaixo:



Dirlei Luciano Benatti & Luis André Neves de Brito

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (BNCC, 2018, p.161).

(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período. (BNCC, 2018, p. 187).

Segundo Faraco (2008), o termo norma pode ser mobilizado sob dois sentidos: 1) um geral que equivale à variedade linguística e que pode ser compreendida como “norma normal” de uma determinada comunidade de fala. Em outras palavras, a norma compreende o como se diz em uma determinada comunidade/sociedade; 2) um outro específico que equivale a um conjunto de prescrições que delimita o bom uso da língua. Estamos diante, portanto, da norma normativa, ou seja, a norma corresponde ao modo como se deve dizer em determinados contextos. É neste segundo sentido que a BNCC concebe a noção de norma, associando-a sempre ao acontecimento da adequação e do escrever corretamente.

Sobre os gêneros discursivos, assumindo que a BNCC se mostra como uma continuidade dos PCNs, inscrevemo-nos na crítica que Santana e Pietri (2019) fazem ao modo como os PCNs concebem os gêneros discursivos não como relativamente estáveis, mas como estáticos/fixos. Mobilizando características modelares e eliminado “a historicidade dos modos de apreensão da linguagem” e “o caráter dialógico dos processos intergenéricos”, a relevância da prática pedagógica dos gêneros discursivos “não é atribuída à cultura do aluno e de seu grupo social, mas às esferas formais e públicas de circulação de texto” (Santana; Pietri, 2019, p.102). Mas, mesmo que se atribua valor à cultura do aluno, o propósito é sempre caminhar em direção aos gêneros mais institucionalizados, conforme podemos observar no enunciado abaixo extraído da BNCC:

Os campos de atuação considerados em cada segmento já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (Campo da vida cotidiana), em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos). A seleção de



Por uma reflexão discursivo-crítica das práticas de escrita em livros didáticos

gêneros, portadores e exemplares textuais propostos também organizam a progressão, como será detalhado mais adiante. (BNCC, 2018, p. 84).

Evidencia-se, portanto, a preocupação em propor atividades de linguagem que, de um lado, contemplassem os novos estudos e teorias linguísticas e que, para isso, implicavam a inserção, no processo de elaboração do material didático, de uma gama de gêneros discursivos/textuais e, ao mesmo tempo, de outro lado, estivessem em consonância com o que era proposto no âmbito federal de ensino.

4. As propostas de produção textual presentes em livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático

Levando em consideração as condições sociohistóricas de produção dos livros didáticos, entre as duas décadas finais do século XX e as iniciais do século XXI, o escopo desta seção é compreender o modo como as concepções de gênero textual/discursivo e de língua são inscritas na sua materialidade discursiva. Para isso, apresentamos a análise de duas atividades de produção textual destinadas a alunos do 7º ano do ensino fundamental: i) sob as coerções dos PCNs, a primeira atividade de produção textual foi extraída do LD *Português: Linguagens* (2003) da editora Saraiva, elaborado pelos professores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães e aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático; ii) sob as coerções da BNCC, a segunda foi extraída do LD *Português: Linguagens* (2022) da editora Saraiva, elaborado pelos professores William Roberto Cereja e Carolina Dias Vianna e também aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático.

Antes de mostrarmos a análise da primeira atividade, precisamos tecer algumas considerações sobre os aspectos organizacionais da obra, editada em 2003, que se divide em quatro grandes unidades, subdivididas em três capítulos sequenciais (por exemplo, a unidade 1 do LD se subdivide nos capítulos “Humor como jogo”, “Humor e reflexão” e “Tirando a roupa da mentira”). Cada capítulo, por sua vez, apresenta uma estrutura



Dirlei Luciano Benatti & Luis André Neves de Brito

interna organizada em cinco seções, dispostas na seguinte ordem: i) “estudo do texto”; ii) “produção de texto”; iii) “para escrever certo”; iv) “a língua em foco”; v) “divirta-se”. No caso do capítulo 2, de onde extraímos a atividade, buscando trabalhar características do texto narrativo, o autor-enunciador encena, na seção “produção textual”, uma sequência didática sobre discurso relatado, ou seja, o propósito da seção não é trabalhar com a produção de uma narrativa, mas com dois modos estilísticos de relatar as falas das personagens em um texto narrativo: o discurso direto e o discurso indireto. É o que podemos observar na figura 1 abaixo:

FIGURA 1

PRODUÇÃO DE TEXTO

O TEXTO NARRATIVO (II)

Você aprendeu, no capítulo anterior, a diferença entre discurso direto e discurso indireto. Será que para transformar o discurso direto em indireto é suficiente eliminar as travessões e colocar *quês*?

DO DISCURSO DIRETO PARA O DISCURSO INDIRETO

Vejamos, por meio deste diálogo, como passar um texto do discurso direto para o indireto:

| Discurso direto (personagem falando) | Discurso indireto (narrador falando) |
|---|---|
| — Já estou de saída. — Ainda é cedo. | Minha tia disse que já estava de saída. Mamãe respondeu-lhe que ainda era cedo. |

Observe que, para transformar o discurso direto em indireto, é necessário indicar quem está falando (um homem, um médico, um amigo, etc.) + um verbo *dicendi*, ou seja, qualquer verbo que indique o ato de falar (*dizer, falar, exclamar, etc.*) + *que*.

Além disso, os verbos que, no discurso direto, estão no presente do indicativo — *estou* e *é* — passam para o imperfeito do indicativo — *estava* e *era*.

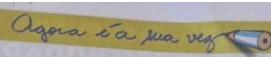
Fonte: Cereja e Magalhães (2003, p. 27).

Na figura 1, lemos enunciados introdutórios que visam preparar o aluno-destinatário para a realização de uma atividade de produção textual que se limita apenas ao conteúdo gramatical do discurso relatando, centrando-se numa mera atividade de mobilização de recurso gramaticais para trabalhar a passagem do discurso direto para o indireto e vice-versa. Percebam que os exemplos inscritos no *box* amarelo apresentam falas de personagens descontextualizadas, não as revestindo de uma entonação dos gêneros narrativos. Em termos bakhtinianos (cf. Bakhtin, 1997; 2014), os exemplos não são enunciados concretos, mas meras orações tipificadas como discursos direto e indireto.

Por uma reflexão discursivo-crítica das práticas de escrita em livros didáticos

Isto é, por meio desses exemplos oracionais descontextualizados, encenam-se não enunciados concretos constitutivos do gênero narrativo, mas meros tópicos gramaticais com regras normativas a serem seguidas para que o aluno-destinatário realize adequadamente a passagem de um discurso ao outro. Observa-se, portanto, a irrupção enunciativa do acontecimento discursivo da adequação no fio discursivo do enunciado “**vejamos**, por meio deste diálogo, **como passar** um texto do discurso direto para o indireto” (Cereja e Magalhães, 2003, p. x grifo nosso). Passemos, agora, à análise da atividade de produção textual (figura 2).

FIGURA 2




1. Passe do discurso direto para o discurso indireto as frases seguintes:

- Indignados, os pais perguntaram ao filho:
— Onde você esteve até esta hora?
- A filha sugeriu à mãe:
— Mude de penteado e compre um vestido novo!
- Que horas são? Já bateu o sinal do recreio? — perguntou a professora.
- Amanhã, todos nós iremos ao cinema e depois jantaremos fora — disse o pai.
- O tenente perguntou aos soldados:
— Qual de vocês faltou ontem e quem estará de plantão amanhã?
- O aluno, surpreso, indagou:
— Professor, é necessário que todos os alunos participem dos jogos amanhã?


2. As anedotas geralmente empregam o discurso direto, porque ele torna o ato de contar mais dinâmico, direto e engraçado. Além disso, os fatos narrados tornam-se mais parecidos com situações reais. A anedotinha abaixo foi transformada em discurso indireto. Reescreva-a, passando-a para o discurso direto. Para isso, isole a fala do narrador e introduza as falas das personagens com travessão.

A irmã ouviu o miado do gato e berrou para o Joãozinho que ele deixasse o gato dela em paz e não puxasse mais o rabo dele.
E o menino respondeu que só estava segurando e que quem estava puxando era o gato.
(Adaptado de Ziraldo, *Mais anedotas do Bichinho da Mãe*, 19 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1993, p. 20.)



3. Reescreva o texto abaixo, passando-o para o discurso direto e fazendo as adaptações necessárias.

Ela me chamou e disse que eu não ficasse triste, mas vovó não ia mais voltar. Perguntei se ele tinha morrido, ela disse que não, mas era como se tivesse. Perguntei se então a gente não ia poder vê-lo nunca mais, ela disse que podia, mas não convinha.
(José J. Veiga)



29

Fonte: Cereja e Magalhães (2003, p.29).

Conforme podemos observar na figura 2, o exercício de produção textual inscreve-se no gênero anedota como pretexto para uma atividade focada em princípios meramente gramaticais que caracterizam a passagem do discurso direto para o indireto e vice-versa. Valendo-se do gênero como pretexto, o autor-enunciador não só solicita que



Dirlei Luciano Benatti & Luis André Neves de Brito

o aluno-destinatário reescreva uma anedota, passando o discurso indireto para o discurso direto, como também, em tom instrucional, prescreve “regras” que precisam ser respeitadas para que a atividade escrita seja realizada adequadamente: “para isso, **isole a fala** do narrador e **introduza as falas** das personagens **com travessão**” (Cereja e Magalhães, 2003, p. 29, grifo nosso). Por meio desses indícios, observa-se como a atividade se inscreve na tensão entre gestos de prescrição e de adequação. Nessa zona de tensão, gestos prescritivos são encenados sob a enunciação de um discurso da adequação. Dito isso, podemos perceber como esses gestos se inscrevem tanto em uma concepção normativa de língua, quanto em uma concepção de ensino ancorada na memória discursiva de um ensino tradicional. São, portanto, esses gestos normativo-tradicionais que revestem a concepção de gênero como pretexto. Nesse contexto, a atividade privilegia que o aluno saiba a regra e coloque-a em prática na escrita, não ocorrendo espaços que fomentem a situação real de uso da linguagem ou, como explica Marcuschi (2010), que levem os alunos a produzirem textos que irão circular em “esferas extraescolares”. Reduz-se, assim, a prática de escrita a uma mera atividade normativa.

Percebe-se também gestos discursivos de adequação na relação dialógica entre o autor-enunciador da atividade e o ponto de vista institucional dos PCNs sobre os objetos de ensino. A inscrição do autor-enunciador no acontecimento discursivo da adequação se mostra através de dois gestos: (1) mobilizado o verbo *reescrever*, o autor-enunciador não só valida a ancoragem dessa atividade gramatical no cenário da produção textual proposto pela seção do LD, mas também se filia ao ponto de vista dos PCNs que compreende revisão e reescrita como processos de uma sequência didática dos gêneros escritos; (2) mobilizando o gênero *anedota*, o autor-enunciador se filia ao ponto de vista dos PCNs que compreende tanto o texto como unidade de ensino, quanto um ensino de língua concebido a partir da variedade de gêneros discursivos. Passamos, agora, à análise da segunda atividade.



Por uma reflexão discursivo-crítica das práticas de escrita em livros didáticos

Antes de mostrarmos a análise da segunda atividade, precisamos tecer algumas considerações sobre os aspectos organizacionais da obra, editada em 2022, que se divide em quatro grandes unidades, subdivididas em três capítulos sequenciais (por exemplo, a unidade 1 do LD se subdivide nos capítulos “Um ladrão na noite”, “Tem uma barata no meu quarto!” e “O manto do medo”). Cada capítulo, por sua vez, apresenta uma estrutura interna organizada em três tópicos, dispostos na seguinte ordem: i) “estudo do texto”; ii) “língua em foco”; iii) “produção de texto”. No caso do capítulo 2, de onde extraímos a atividade, buscando aprofundar os recursos do texto narrativo, o autor-enunciador mobiliza o gênero narrativo fantástico através de um fragmento do conto “metamorfose” de Kafka. O propósito é conduzir o aluno à seção “produção textual” para que este escreva um conto de terror e suspense. Sob o título “agora é sua vez”, o aluno-destinatário é então apresentado a uma sequência didática dividida em quatro etapas: i) a primeira etapa, intitulada “conto”, se mostra como uma etapa de contextualização; ii) a segunda etapa, “planejamento do texto”; iii) a terceira etapa, “escrita”; iv) a quarta etapa, “revisão e reescrita”. Passamos, agora, à análise da atividade, centrando-se nas primeira (figura 3) e quarta (figura 4) etapas.

FIGURA 3


AGORA É A SUA VEZ

▶ CONTO

No capítulo anterior, você estudou a estrutura convencional de um conto de terror e suspense e já produziu um texto dessa natureza. Agora, sob a inspiração do trecho de *A metamorfose*, de Franz Kafka, lido neste capítulo, você vai elaborar outro conto, procurando incorporar as técnicas narrativas que aprendeu neste capítulo e, se possível, incluindo elementos fantásticos, a fim de criar uma atmosfera psicológica de suspense e estranhamento.

Os contos produzidos a seguir por você e pelos colegas e os elaborados no capítulo anterior vão compor o livro que a turma produzirá no final da unidade.

De acordo com a orientação do professor, desenvolva a produção individualmente, considerando as etapas indicadas a seguir.



Fonte: Cereja e Vianna (2022, p.80).



Dirlei Luciano Benatti & Luis André Neves de Brito

Nesta primeira etapa (figura 3), o propósito é a contextualização da atividade. Tendo em vista esse propósito, o autor-enunciador ressalta as relações dialógicas já vivenciadas/aprendidas pelo aluno-destinatário. Com isso, o autor-enunciador mostra como as práticas de escrita estão em constante relações interdiscursivas com o já-experenciado, seja pelo estudo prévio da estrutura convencional do conto, seja pela produção já realizada dessa atividade, seja pela leitura inspiradora do trecho de uma narrativa. Além dessas relações interdiscursivas, o autor-enunciador enuncia o modo como o conto produzido será circulado e, conseqüentemente, levando o aluno-destinatário a inferir um certo interlocutor presumido pelo gênero em questão. Por fim, o autor-enunciador textualiza a relação dialógica com o interlocutor imediato (*de acordo com a orientação do professor*) que cerca a produção textual em contexto escolar. Em suma, essa etapa de contextualização se caracteriza por enunciar como uma atividade escrita escolar é atravessada por diversas relações dialógicas (com outros textos e com outros interlocutores presumidos/imediatos).

As etapas seguintes (“planejamento do texto” e “escrita”) vão se centrar em orientar o aluno-destinatário a planejar e a textualizar os elementos constitutivos do gênero conto de terror/suspense. Diferente da atividade 1 que concebe o gênero como pretexto, a atividade 2, apesar de propor a escrita de um gênero discursivo, vale-se de uma proposta modelar que constantemente rege as práticas de ensino da escrita. Conforme mostramos na seção anterior, embora a concepção de gênero discursivo se mostre em acordo com as reflexões de Bakhtin (1997; 2014), assume-se uma perspectiva modelar atravessada pelos discursos da adequação e da eficácia. A relação interdiscursiva com os discursos da adequação e da eficácia (basilares de políticas educacionais neoliberais) vai se mostra, sobretudo, na quarta etapa, quando se enuncia a observação do acordo com a norma-padrão, conforme podemos ler abaixo (figura 4):

FIGURA 4



Por uma reflexão discursivo-crítica das práticas de escrita em livros didáticos

Revisão e reescrita

- Releia o conto e verifique se a narrativa tem a estrutura de um conto: se é curta, se tem poucos personagens e poucas mudanças de tempo e espaço.
- Observe se há elementos que criam a atmosfera de suspense, ou se a presença de elementos fantásticos foi capaz de criar uma atmosfera de surpresa e espanto.
- Verifique se o personagem com dimensão psicológica realmente ajuda a criar a tensão da narrativa.
- Avalie se os recursos gráficos empregados para sinalizar as falas ditas por um personagem diretamente a outros estão adequados.
- Observe se a variedade linguística em uso no conto está de acordo com a norma-padrão ou, se não está, se existe uma razão para isso. Verifique se os verbos estão flexionados adequadamente.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 81).

Conforme abordamos na seção anterior, o termo *norma*, segundo Faraco (2008), pode ser mobilizado sob dois sentidos: (i) a norma como *normal/habitual* ou (ii) a norma como *normativa*. No enunciado acima em que o termo “norma-padrão” é textualizado, mobiliza-se o sentido de norma como norma normativa que assume um lugar privilegiado em relação às outras variedades em relação às variedades cultas da língua. Com base nas reflexões de Faraco (2008) que visam desfazer o equívoco que se cristalizou em compreender “norma culta” e “norma-padrão” como sinônimos, é preciso compreender o jogo ideológico entre o uso de um termo ou de outro, pois cada termo marca um posicionamento sobre o modo como se concebe língua e linguagem. Enquanto o termo “norma culta” pressupõe a heterogeneidade da variedade culta da língua, o termo “norma-padrão” presume a homogeneidade da língua(gem), estando “profundamente dissociada das variedades cultas efetivamente praticadas no Brasil”, servindo, portanto, como um “instrumento de violência simbólica e exclusão sociocultural” (Faraco, 2008, p. 35).

Uma prática escrita que privilegia a “norma-padrão” às variedades linguísticas dos alunos vai de encontro às perspectivas sociolinguísticas educacionais (Bortoni-Ricardo, 2019; Bagno, 2021) que compreende a língua viva em sua heterogeneidade e dinamicidade, afastando-se das práticas pedagógicas higienizadoras que priorizam um ensino prescritivo-normativo, excluindo variedades linguísticas não validadas pelo espaço institucional, vistas como erradas/não adequadas.



5. Considerações finais

Neste artigo, por meio de uma análise discursivo-crítica de duas atividades de produção textual destinadas ao 7º ano do ensino fundamental, buscamos: i) tecer uma reflexão crítica sobre a complexidade discursiva que cerca tanto a produção, quanto a circulação do LD, investigando não só os documentos curriculares brasileiros que abordam o ensino de língua materna no Ensino Fundamental, mas também como essa abordagem é atravessada pelo *discurso da mudança* e pelo *discurso neoliberal*. Esse espaço interdiscursivo nos permite refletir sobre o modo como os PCNs e a BCNN, sob os acontecimentos discursivos da adequação e da eficácia, concebem objetos de ensino como a variação linguística e os gêneros discursivos; e, conseqüentemente, ii) mostrar como as práticas de escritas inscritas no livro didático são atravessadas por esses objetos de ensino, concebidos sob os acontecimentos discursivos da adequação e da eficácia.

Por meio desse percurso analítico, é possível compreender como a prática discursiva da escrita em contexto escolar se enuncia em zona de tensão entre a continuidade de um já-dito, inscrito em um ensino tradicional que constantemente retoma atividades meramente gramaticais, e a ruptura proposta pelo acontecimento discursivo da novidade dos objetos de ensino inscritos nos documentos curriculares.

Esse objeto complexo exige que os professores adotem uma postura crítica para não cair na malha do assujeitamento que o discurso pedagógico institucional os apreendem. Nesse sentido, as formações continuadas de professores precisam se distanciar de uma prática neoliberal que propõe uma mera aplicação das atividades pedagógicas e se inscrever, cada vez mais, em uma abordagem crítica das orientações curriculares e dos próprios livros utilizados em sala de aula. Se o professor tem autonomia para trabalhar as atividades propostas pelo LD, espera-se que essa autonomia se mostre não assujeita à logicidade do discurso pedagógico neoliberal, mas crítica, inserindo os objetos de ensino em um amplo campo de problematização teórico,



Por uma reflexão discursivo-crítica das práticas de escrita em livros didáticos

revisitando a historicidade desses objetos e, conseqüentemente, reavaliando constantemente suas escolhas pedagógicas.

Referências

- ALBUQUERQUE, E. B. C. de; FERREIRA, A. T. B. Programa nacional de livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, p. 250-270, 2019.
- ANTUNES, I. **Aula de Português**. Encontro & Interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 56. ed. rev. São Paulo: Loyola, 2021.
- BATISTA, A. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, p. 25-67, 2003.
- BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O.; KLINKE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 27- 47, mai. de 2002.
- BATISTA, A. A. G. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, A. A. G. (org.). **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 41-73
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós Chegamos na Escola, e Agora?**. São Paulo: Parábola editorial, 2019.
- BONAMINO, A; MARTINEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 de out. de 2025.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia de livros didáticos: PNLD 2003**. Brasília: MEC/SEF, 2002.



Dirlei Luciano Benatti & Luis André Neves de Brito

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia de livros didáticos: PNLD 2002**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia de livros didáticos: PNLD 2020**. Brasília: MEC/SEF, 2019.

BUIN, E. A construção do sentido em textos escolares: entre versões e mediações. In: SIGNORINI, I (org). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 47-78.

BRITO, L. A. N. De. Discurso, leitura e produção textual: uma análise discursiva da escrita de pré-universitários. 2011. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.8.2011.tde-08012013-161935. Acesso em: 19 fev. 2026.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. São Paulo: Atual, 2003.

CEREJA, W. R; VIANNA, C. D. **Português: Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2022.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

FABRÍCIO B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2016. DOI: 10.22420/rde.v9i17.587. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587> . Acesso em: 27 nov. 2025.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Revista Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, p. 2-9, jan./mar. 1996.

MAINGUENEAU, D. Diversidade dos Gêneros de Discurso. In: MACHADO, I. et alli (orgs) **Gêneros: Reflexões em Análise do Discurso**. Belo Horizonte:

NAD/FALE/UFMG, p.43-58, 2004.

_____. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar edições, 2005.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

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

OTA, I. A. DA S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar em Revista**, n. 35, p. 211–221, 2009.

PÊCHEUX, M. **Estrutura e acontecimento**. 3ª ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.



Por uma reflexão discursivo-crítica das práticas de escrita em livros didáticos

- PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA-LOPES L. P. (org.). **Por uma Linguística Indisciplinar**. Campinas: Mercado de Letras, p. 67-83, 2006.
- PEREIRA, F. L. Livro didático de língua portuguesa: vilão ou aliado do trabalho pedagógico dos educadores? **Revista da Academia Brasileira de Filologia**, v. 31, p. 45, 2020. Disponível em: www.filologia.com.br. Acesso em: 10 set. 2025.
- PIETRI, É. De. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino/ Aprendizagem de Língua Materna). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- POSSENTI, S. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F. BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução em lingüística: fundamentos epistemológicos**. v. 3. São Paulo: Cortez, p. 353 - 392, 2004.
- RAZZINI, M. P. G. **O Livro Didático e a Memória das Práticas Escolares**. In: DIONÍSIO, A.P.; MUNAKATA, K.; RAZZINI, M.P.G. O livro didático e a formação de professores. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores, 2002, Brasília. Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores. Brasília: MEC/ SEF, v. 1. p. 94-102, 2001.
- SANTANA, M.A.; PIETRI, É. de. Os discursos sobre o literário em documentos de referência curricular produzidos na segunda metade do século XX no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 689-706, 2019. Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n2.14>. Acesso em: 01 dez. 2025.
- SOARES, M. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, v2. n°12, Nov/dez, 1996, p. 52-64.
- _____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In.: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, p. 155-177, 2002.
- SOUZA, S. A língua portuguesa nos documentos de ensino brasileiro: um olhar sobre a base nacional comum curricular. **Humanidades & Inovação**, Tocantins, v.7, n° 7.7, p. 283-298, 2020.
- TERRA, E. O livro didático de língua portuguesa: três momentos. In: COLAÇA, J. P.; FARIA, M. de; COSTA, T. de A. da. (Orgs.). **Educação linguística e(m) (dis)curso: arquivos de saberes linguísticos e pedagógicos**. São Carlos: Pedro & João Editoras, 2023.
- TFOUNI, L. V; MONTE-SERRAT, D. M.; BUENO MARTHA, D. J. A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 23-48, 2013. DOI: 10.5752/P.2358-3428.2013v17n32p23. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/P.2358-3428.2013v17n32p23>. Acesso em: 1 dez. 2025.

Recebido em: 02/12/2025

Aceito em: 26/01/2026