

**REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO NOVO ENSINO MÉDIO: UM EXEMPLO DE ANÁLISE****REFLECTIONS ON THE PORTUGUESE TEXTBOOK FOR THE NEW HIGH SCHOOL: AN EXAMPLE OF ANALYSIS****Altaíla Maria Alves Lemos<sup>1</sup>**

**RESUMO:** Mesmo com a implementação do Novo Ensino Médio, o Livro Didático continua sendo o principal recurso pedagógico utilizado nas salas de aula de todo o país. Vem daí a necessidade de uma reflexão crítica contínua sobre essa ferramenta didática e esse é o propósito deste artigo. A partir da experiência em sala de aula, questionamos se o ensino de conteúdos gramaticais no Livro Didático do Novo Ensino Médio está efetivamente atrelado a uma abordagem dos gêneros discursivos e dos usos multimodais da língua. Com o objetivo de averiguar se a teoria dialógica da linguagem e a pedagogia de multiletramentos de fato se aplicam na prática em relação ao ensino de gramática e de análise linguística, apresentamos um pequeno exercício de análise da abordagem desses conteúdos no livro *Estações – Rotas de atuação social*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro Didático; Ensino Médio; Gramática; Dialogismo; Multiletramento.

<sup>1</sup> Licenciada em Letras-Língua Portuguesa(UECE), Mestre em Linguística (UFC) e Professora da Educação Básica do Estado do Ceará, <https://www.seduc.ce.gov.br/>, desde 2014. E-mail: [altailalemos@gmail.com](mailto:altailalemos@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2571-7167>. Membro do Grupo de Estudos em Representações Linguagem e Trabalho-Gerlit, gerlit/cnpq, @grupogerlit.

**ABSTRACT:** Even with the implementation of the New Secondary Education, the Textbook continues to be the main pedagogical resource used in classrooms across the country. Hence the need for continuous critical reflection on this teaching tool and this is the purpose of this article. Based on our classroom experience, we question whether the teaching of grammatical content in the New High School Textbook is effectively linked to an approach to discursive genres and multimodal uses of the language. With the aim of finding out whether the dialogical theory of language and the pedagogy of multiliteracies, so much touted in the New High School – actually apply in practice in relation to the teaching of grammar and linguistic analysis, we present a small exercise to analyze the approach of these content in the book Seasons – Routes of social action.

**KEYWORDS:** Textbook; High school; Grammar; Dialogism; Multiliteracy.

## Introdução

Este artigo nasce de algumas inquietações a partir da minha própria experiência como professora de Língua Portuguesa, no Ensino Médio da rede pública do Estado do Ceará, município de Fortaleza. Refiro-me em particular a um episódio que me aconteceu no momento de aula em que os alunos do 2º Ano questionaram, em uma atitude genuinamente “responsiva”, se o livro de Português que utilizávamos (*Estações – Rotas de atuação social*) fazia parte realmente do conteúdo de Língua Portuguesa.

Isso aconteceu no primeiro semestre de 2023 e desde então minhas inquietações foram tomando a forma de um problema a ser investigado: por que os alunos não associavam os conteúdos do livro didático ao ensino-aprendizagem de português? A partir daquele questionamento, levantei a hipótese de que os discentes chegaram àquela conclusão por sentirem falta de conteúdos estritos de estudo estrutural da língua. E me fiz a outra indagação: será que o livro abordaria de fato conteúdos de língua materna, apesar do mesmo ser um material bastante rico e diversificado com relação aos gêneros discursivos?

Além disso, é preciso também considerar o contexto atual, no qual o Ensino Médio tem passado por mudanças e os livros didáticos adotados são avaliados e aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)<sup>2</sup> 2021, sendo que os livros a serem trabalhados nas escolas são produzidos a partir de um documento normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>3</sup>, a qual afirma:

Os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens (BNCC, 2018, p. 500).

<sup>2</sup> De acordo com o site <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>, do Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

<sup>3</sup> Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Com a afirmação acima, a BNCC parece partir do pressuposto de que o aluno do Ensino Médio já traz um certo conhecimento sobre a diversidade de gêneros discursivos, o que não observo em muitas situações escolares. Os alunos se sentem desconfortáveis e inseguros diante da diversidade de gêneros discursivos tão presentes em livros didáticos por não terem uma base “exigida” pelo novo livro.

Com relação a esse desconforto, é pertinente destacar o último resultado<sup>4</sup> de avaliação de desempenho em Língua Portuguesa (ano de 2022) pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAEC)<sup>5</sup>, dos alunos do Ensino Médio da rede Estadual do Ceará, ligado às habilidades: a) a de reconhecimento de gêneros discursivos (demonstrou nível baixo); b) a de identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros (demonstrou nível médio-baixo). O resultado, infelizmente, de modo geral, demonstra o nível baixo de compreensão dos alunos, fato que demonstra uma lacuna de aprendizagem de gêneros discursivos, o que, consequentemente, poderá se desdobrar em relação aos usos da língua.

A partir desse ponto, acredito na importância de aprofundar, inclusive para a minha própria prática profissional, os estudos sobre material didático específico de Língua Portuguesa, já que se trata da principal ferramenta didática, presente no cotidiano de professores e alunos em sala de aula.

Desse modo, tomo como exemplo o Livro Didático *Estações – Rotas de atuação social*, livro de larga aceitação e uso e, em um pequeno exercício de análise, procuro averiguar se há uma abordagem interacional e dialogal de linguagem pautada não só no ensino de gêneros discursivos, mas também articulada com questões gramaticais.

Para lançar luzes nesse caminho, cabe revisar, antes, alguns conceitos, como a concepção dialógica de linguagem e a pedagogia de multiletramentos.

<sup>4</sup> Conferir em <https://avaliacaoemonitoramentoceara.caeddigital.net#!/resultados>. Acesso em 3 de setembro de 2023.

<sup>5</sup> SPAECE, Sistema de avaliação anual implementado pelo governo Estadual do Ceará a partir do ano 1992. Ferramenta que avalia o desempenho nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática dos alunos dos anos finais de Ensino Fundamental (9º Ano) e dos anos finais do Ensino Médio (3º Ano). O SPAECE, de acordo com o site da Secretaria de Educação do Estado, tem por objetivo fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores Um quadro da situação da Educação Básica da Rede Pública de ensino. Disponível em <https://www.seduc.ce.gov.br/spaec/> Acesso em 4 de setembro de 2023.

## 1 Revisando alguns conceitos

A concepção dialógica de linguagem e de gênero discursivo fundamentada em Mikhail Bakhtin (o filósofo russo e estudioso da linguagem em torno do qual se originou o grupo de pesquisadores conhecido como Círculo de Bakhtin) é, pelo menos em tese, fundamental para o ensino de linguagens.

Nessa perspectiva (Bakhtin, 2006b), o caráter dialógico é expresso através da língua, em que cada signo linguístico carrega um traço ideológico e surge de uma coletividade, de determinado contexto social e histórico em que vozes e forças estão em contínuas relações de reprodução e reformulação.

Ainda de acordo com Bakhtin (2006b, p. 262), “o emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana”. Os enunciados aos quais o autor se refere se inscrevem justamente no complexo e na multiplicidade de gêneros discursivos por meio dos quais os sujeitos agem e interagem em sociedade. Conforme afirma o pensador russo:

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros de enunciados nas diferentes esferas da atividade humana tem importância capital para todas as áreas da linguística e da filologia. Isto porque um trabalho de pesquisa acerca de um material linguístico concreto – a história da língua, a gramática normativa, a elaboração de um tipo de dicionário, a estilística da língua, etc. – lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação: crônicas, contratos, textos legislativos, documentos oficiais e outros, escritos literários, científicos e ideológicos, cartas oficiais ou pessoais, réplicas do diálogo cotidiano em toda a sua diversidade formal, etc. (Bakhtin, 2006a, p. 282).

Esses gêneros, ainda que diversos e numerosos, apresentam uma relativa estabilidade que se manifesta em um padrão típico em relação a determinados elementos. Tais elementos, segundo Bakhtin (2006a, p. 262) “estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação”.

Para cada situação de comunicação e para cada gênero discursivo existem critérios de existência. De acordo com a perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2006a), são eles: conteúdo temático (os temas e sua relação com esferas de ação social), estilo (seleção de recursos de construções frasais, gramaticais e lexicais) e construção composicional. É importante ressaltar

ainda a afirmação de Bakhtin (2006a, p. 263) sobre o caráter fortemente heterogêneo dos gêneros:

Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo cotidiano(...), o relato do dia a dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado(...).

Nessa heterogeneidade de gêneros, há que se frisar sua natureza, de tipo primário ou secundário, o que pode, inclusive, orientar o planejamento didático. De acordo com Bakhtin (2006a), dentre os gêneros discursivos primários, há, por exemplo, um simples recado ou uma carta. No caso dos gêneros secundários, considerados mais complexos, são oriundos de situações de comunicação mais abrangentes e mais elaborados: por exemplo, os romances, as pesquisas científicas de toda espécie etc.

Entendo que, ao tempo em que é necessária uma proposta de ensino/aprendizagem “humanista e social” baseada nos gêneros discursivos, o que implica considerar “a língua viva nos textos”, com seus sujeitos, seus contextos de atuação e a historicidade das suas práticas (Gregolin, 2007, p. 67-70). É preciso, pois, também não perder o foco nos conteúdos linguísticos e gramaticais. Assim, cabe articular aspectos discursivos (gênero discursivo, situação comunicativa, propósitos, quem enuncia e para quem etc.), observados no caráter multissemiótico de sua composição (cf. Brait, 2013) com o estudo da língua em seu núcleo duro e estrutural, partindo do pressuposto de que a língua é constituída de dois aspectos básicos, como ressalta Antunes (2007, p. 40): “um léxico: que inclui o conjunto de palavras, ou em termos correntes, o vocabulário da língua; segundo: uma gramática: que inclui as regras para se construir palavras e sentenças da língua”. Essa articulação é de fundamental importância e será a base para análise da subseção que aborda análise linguística do livro didático.

O próprio Bakhtin (2006a, p. 269) enfatiza a importância dessa articulação, quando afirma que (...) “o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua enquanto sistema – as palavras e orações”.

Nesse sentido, os elementos apresentados por Antunes (2010, p. 55-58) podem ser utilizados como critérios para análise do Livro Didático (LD), considerando se há ou não a articulação entre aspectos discursivos e linguístico-gramaticais a partir do que a autora elenca,

tanto para uma *dimensão global do texto* (em que se consideram elementos como o “universo de referência” ou o “campo discursivo”, por exemplo), como para uma análise de aspectos *mais pontuais* (em que se consideram elementos como os “usos e as correlações dos tempos e modos verbais” ou a “presença de estruturas sintáticas paralelas”, por exemplo). Trata-se, enfim, de avaliar se no LD em questão se observa o princípio de que

O texto deve ser o centro, o objeto dos estudos, das análises, das descrições. A gramática, evidentemente, está presente como componente funcionalmente essencial e insubstituível. O que se tem que descobrir é, exatamente, essa funcionalidade de cada recurso gramatical (Antunes, 2010, p. 55).

Além da perspectiva dialógica de linguagem e de gêneros discursivos, também busco fundamentar-me na chamada *pedagogia dos multiletramentos*, instituída pelo Grupo Nova Londres<sup>6</sup>. Em linhas gerais, o grupo defende a ideia de que o aluno deve estar preparado para o mundo globalizado, pois a sociedade tem passado por constantes transformações sociais, tecnológicas, econômicas, comportamentais, elementos, enfim, que influenciam nas formas de comunicação.

Assim, a produção e a circulação de gêneros discursivos (impressos ou digitais e reproduzidos no LD) expressam todas essas transformações, sugerindo um trajeto que vai desde o letramento “tradicional”, ligado restritamente, à leitura e à escrita formais (texto verbal) até chegar à noção de multiletramento, isto é, o ensino-aprendizagem da escrita e da leitura não só a partir do texto verbal, mas da sua articulação com elementos não-verbais, com toda a infinidade de recursos que as novas tecnologias implicam (imagens, recursos gráficos, sonoros, dentre outros). Defende-se, nessa perspectiva, a “ideia de que todos os alunos possam ser beneficiados com a pedagogia do multiletramento, de forma a participarem plenamente da vida pública, comunitária e econômica” (Grupo Nova Londres, 2021).

O estudo de materiais didáticos, em especial do LD de LP, é um tema recorrente e necessário no campo de pesquisa de ensino em língua materna e/ou estrangeira. Embora a contemporaneidade se apresente pela notável expansão das tecnologias da comunicação, do que decorrem outras modalidades e metodologias de ensino (inclusive à distância), o livro didático impresso continua sendo uma ferramenta significativa, principalmente no nível básico de

<sup>6</sup> Para mais detalhes, conferir o artigo “Uma pedagogia dos multiletramentos”: projetando futuros sociais (Grupo Nova Londres, 2021).

ensino. Propor um estudo sobre livro didático, certamente, é uma contribuição para área de ensino e educação, gerando uma sempre necessária reflexão e/ou renovação pedagógica.

## 2 Um exemplo de análise

Como dito antes, o Livro Didático que abordo neste artigo se intitula *Estações – Rotas de atuação social*. Ele apresenta quinze capítulos e cada capítulo compreende três seções: Embarque, Viagem e Desembarque. Cada uma dessas três seções, por sua vez, apresenta subseções.

Meu interesse se volta especialmente para as subseções inseridas em cada seção *Viagem*, de cada capítulo. Essas subseções são intituladas 4<sup>a</sup>. parada: Nossa laboratório de análise linguística e semiótica. É nesse ponto que são abordadas questões estruturais da língua, onde pretendo observar se realmente há a tentativa de relação do gênero discursivo (impresso e/ou digital) com o estudo da língua, priorizando a análise linguística. Para isso, há que se buscar uma descrição de acordo com os seguintes critérios: a) quais os conteúdos didáticos/gêneros discursivos/níveis linguísticos são explorados? b) quais os tipos de atividades apresentadas (Leitura? Escrita? Objetiva? Discursiva?).

Neste artigo, apresento duas análises dessa subseção (capítulo 1 e capítulo 3):

**Figura 1** – capa do Livro Didático *Estações – Rotas de atuação social*

Fonte: Barros *et al.* (2020).

Essa subseção apresenta questões de compreensão leitora e de produção textual voltadas para o texto base, um fragmento do *Estatuto da Juventude* (artigo 1). O texto diz o seguinte:

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

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

Parágrafo 2º. Aos adolescentes entre idade de 15 (quinze) a 18 (dezoito) anos **aplica-se** a Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente e, excepcionalmente, este Estatuto, quando

não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente (Barros *et al.*, 2020, p 24).

Em seguida, são apresentadas as questões:

- a) Analise os elementos ligados ao verbo destacada no parágrafo segundo: O que se aplica? Qual dessas duas informações é destacada no parágrafo segundo? Que estratégia foi usada para fazer isso?
- b) Por que o redator pode ter decidido destacar essa informação? (Barros *et al.*, 2020, p 24).

Aparentemente, observa-se tanto a tentativa de explorar os temas transversais e a de conciliar questões de teor discursivo com questões de teor gramatical, ao tratar do gênero “lei” e da classe gramatical “verbo”. Frise-se, ainda, o mérito de trazer para o universo do aluno um texto não tão familiar (jurídico).

No entanto, a prioridade recai sobre aspectos discursivos, ao se indagar sobre propósitos do enunciador e estratégias textuais para atingir o efeito visado. O uso do verbo fica restrito a uma única questão de compreensão literal (localizar a informação explícita no próprio texto), não sendo explorado outros aspectos ligados a ele (como, por exemplo, algumas possíveis variantes do verbo “aplicar-se” adequadas ao gênero discursivo jurídico e seu estilo ou ainda as categorias gramaticais de gênero, número, tempo e modo verbal).

Em seguida, vêm as questões de escrita:

- c) Releia o §2º do Art.7º, Seção II, Capítulo II, Título I do EJ.  
§2º É dever do Estado oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica.
  - No caderno, reescreva o parágrafo destacando a quem devem ser oferecidos programas na modalidade da educação de jovens e adultos.
  - Agora, reescreva o mesmo parágrafo destacando a oferta de programas na modalidade da educação de jovens e adultos.
  - Por que o redator pode ter preferido a redação original para o parágrafo? O que ele destaca e com qual objetivo pode ter feito isso? (Barros *et al.*, 2020, p. 24).

Como se vê, a questão c) explora atividades de escrita com ênfase na mudança de tópico (a informação principal) e comentário (a informação secundária). Mas em nenhum momento

essas propostas de reescrita sugerem elementos pragmáticos (ainda que hipotéticos) que uma teoria dialógica de linguagem e de ensino implica explorar: para que propósito serviria esse parágrafo reescrito? Seria parte do mesmo gênero discursivo ou outro? Em que situação e suporte comunicativo esse parágrafo reescrito circularia?

Quanto à multimodalidade, também não se vê nenhuma articulação, tampouco com a possibilidade de explorar outras formas de dispositivos comunicativos, que uma pedagogia de multiletramentos faz supor, dentre outros aspectos.

Por fim, nenhuma articulação se fez, nessa atividade de escrita, com o conteúdo gramatical abordado antes – o verbo.

Passo agora para um segundo exemplo, uma questão do capítulo 3 e que aborda um texto de gênero poético:

- 2) Releia os fragmentos do poema “O apanhador de desperdícios”, depois responda às questões no caderno.
- Uso a palavra para compor meus silêncios.  
Não gosto das palavras fatigadas de informar.  
Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis.  
Meu quintal é maior do que o mundo.
- Que recursos criam o efeito de sentido de ilogicidade ou contrariedade nesses versos?
  - Embora aparentemente contraditória, é possível dizer que a construção de sentidos nesses versos é coerente com a visão de mundo que o eu lírico expressa no poema? Explique.
  - O paradoxo ou oxímoro é uma figura de linguagem em que os termos contrastados são contraditórios, inconciliáveis. Os trechos apresentados são considerados paradoxos. O uso desse recurso expressivo é condizente com o gênero poema? Explique.
  - Em sua experiência como leitor e produtor de textos, você se lembra de ter identificado o uso do paradoxo em outros textos ou já fez uso dessa figura de linguagem alguma vez? A que gêneros ou campos de atuação esses textos pertenciam? Resposta pessoal (Barros *et al.*, 2020, p.58).

Como se pode observar, a última questão tenta envolver o aluno como interlocutor a partir de sua experiência pessoal e particular, o que acena para um embasamento na teoria dialógica de língua e de ensino. Infelizmente, isso se mostra ainda muito timidamente, já que não foi devidamente explorado nas questões anteriores: na questão a) o efeito de sentido (ilogicidade ou contrariedade) foi dado (para não dizer imposto), sem que o aluno tivesse a liberdade de, por si mesmo, experimentasse esse efeito.

Mas o problema maior parece-nos ser, ainda, a ênfase na metalinguagem gramatical através da presença de definições conceituais bem simplificadas (“O paradoxo ou oximoro é uma figura de linguagem...”) e que, supostamente atreladas aos gêneros discursivos (“é condizente com o gênero poema?”) não se aprofundam em possibilidades plurais de usos e modalidades (não se oferecem, por exemplo, comparações junto a outros gêneros... O gênero jurídico, por exemplo, comportaria esse tipo de recurso?).

Além disso, não se oferecem outras alternativas para ilustrar esse conteúdo gramatical, o que poderia ser feito, inclusive, de maneira não só poética como lúdica também.

### **Considerações Finais**

Neste artigo, tentei apresentar dois pequenos exemplos de como podemos analisar atividades do Livro Didático no que se refere à interface ensino da língua e abordagem discursiva, embasada no dialogismo e no multiletramento.

Trata-se não de propor uma “cartilha” fechada para o professor analisar seus materiais didáticos, mas sim de esboçar, sumariamente, tentativas de como se posicionar criticamente em relação a esses materiais. O embasamento teórico e a experiência de cada um em sala de aula serão o grande indicador para que esse profissional possa questionar se, de fato, a teoria tende a se aliar à prática ou se, ainda, opera-se um grande hiato entre as duas.

## Referências

- ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática:** Por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2006a.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006b.
- BARROS, F. P *et al.* **Estações – Rotas de atuação social.** Língua Portuguesa. Ensino Médio, Volume Único. São Paulo: Ática, 2020.
- BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P. **O livro de Português:** múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BRAIT, B. *Olhar e ver:* verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Revista Bakhtiniana.** Volume 8, n. 2, 2013. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>. Acesso em 4 de setembro de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia Digital PNLD 2021.** Disponível em [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2021\\_didatico/inicio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/inicio). Acesso em 29 de Agosto de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular,** 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em 29 de Agosto de 2023.
- GREGOLIN, M. R. *O que quer, o que pode esta língua?* Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, Djane Antonucci. **A relevância social da linguística:** linguagem, teoria, ensino. São Paulo: Parábola/Ponta Grossa: UEPG, 2007. P. 51-78.
- GRUPO NOVA LONDRES. *Uma pedagogia dos novos letramentos. Revista Linguagem em Foco.* Volume 13, n. 2, 2021. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em 4 de setembro de 2023.

Recebido em: 23/07/2024

Aprovado em: 19/08/2024