

OS GÊNEROS DISCURSIVOS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA (PNLD 2024)

DISCURSIVE GENRES IN AN ENGLISH TEXTBOOK (PNLD 2024)

Larissa de Souza Rossi¹, Daniela Aparecida Vendramini-Zanella²

Resumo:

No contexto do ensino de língua inglesa no Brasil, este artigo aborda os gêneros discursivos em livros didáticos como uma possibilidade de efetivar a perspectiva dialógica (Bakhtin, 2011) em sala de aula, em contraposição ao ensino tradicional. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, fundamentada na Análise Dialógica do Discurso (Destri e Marchezan, 2021). Foram analisados excertos de um livro didático de inglês do 9º ano (PNLD 2024), pertencente a uma das coleções mais selecionadas por escolas estaduais do município de Sorocaba (SP). A análise evidenciou que o material propõe atividades de gêneros discursivos que valorizam as interações dialógicas e a autonomia dos estudantes, embora ainda revele traços de práticas de ensino tradicional. Conclui-se que o trabalho com gêneros discursivos em livros didáticos favorece práticas de ensino críticas e dialógicas, sendo necessário, contudo, o contínuo aperfeiçoamento das obras que se fundamentam nessa perspectiva.

Palavras-chave: Língua inglesa. Livros didáticos. Gêneros discursivos. Análise Dialógica do Discurso.

Abstract:

In the context of English language teaching in Brazil, this study examines the use of discursive genres in textbooks as a means to implement the dialogic perspective (Bakhtin, 2011) in the classroom, in contrast to traditional teaching approaches. Methodologically, it is a qualitative and descriptive-interpretative study, grounded in Dialogic Discourse Analysis (Destri e Marchezan, 2021). Excerpts from a 9th-grade English textbook (PNLD 2024) belonging to one of the most widely adopted collections in state schools in the municipality of Sorocaba (SP), were analyzed. The analysis revealed that the material includes activities involving discursive genres that foster dialogic interactions and student autonomy, although traces of traditional teaching practices remain. It is concluded that integration of discursive genres into textbooks supports more critical and dialogic teaching practices, while ongoing improvement of materials based on this perspective remains necessary.

Keywords: English language. Textbooks. Discursive Genres. Dialogic Discourse Analysis.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, a língua inglesa desempenha função social e democrática na formação de cidadãos críticos e globalizados. O inglês fazia parte do currículo escolar, de forma não sistemática, desde 1809, por meio de decreto de Dom João VI (Santos, 2011, p. 1). Entretanto, foi apenas com as modificações introduzidas pela Lei 13.415 de 2017 determinando a inclusão dos arts. 26, § 5º e 35-A, § 4º na lei 9.394/1996 que a língua

¹ Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, Brasil. E-mail:

larissasrossi05@gmail.com.

² Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, Brasil. E-mail:

daniela.zanella@prof.uniso.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0331-545X>.

inglesa passou a constituir componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, e no Ensino Médio (Brasil, 2017). Posteriormente, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017; 2018) definiu as competências e habilidades relacionadas ao ensino de língua inglesa em ambos os níveis da educação básica. Além disso, a BNCC (2017, p. 241) reconhece a relevância do ensino de inglês em uma sociedade globalizada e reafirma o seu caráter formativo, bem como seu *status* de língua franca.

Na prática, contudo, o ensino de língua inglesa sofria os efeitos da má formação docente e das condições precárias nas salas de aulas públicas. Como aponta Leffa (2011), a qualificação dos professores é um problema histórico que afeta não apenas o aluno, mas também a própria carreira docente. De acordo com o autor, “antigamente criticava-se um professor porque ele tinha conhecimento, mas não tinha didática. Hoje [...], nem se fala em didática: critica-se porque não tem conhecimento mesmo” (Leffa, 2011, p. 21). Para exemplificar esse cenário, basta lembrarmos das aulas de inglês tão comuns em escolas públicas nos últimos anos: foco na gramática, em especial o verbo *to be*; prática de *drillings*; memorização de vocabulário; e exercícios de *listening* com músicas *pop* estadunidenses. Nessas salas de aula, os alunos desenvolviam, frequentemente, um sentimento de desconexão e desinteresse em relação à língua inglesa.

O livro didático passou, então, a atuar como uma ferramenta formadora e reguladora do ensino de língua inglesa. Em 2011, o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) iniciou a distribuição de livros didáticos de inglês a todas as escolas públicas brasileiras participantes do programa. Desde então, a cada quatro anos, milhares de instituições selecionam, entre as obras aprovadas, o livro didático mais adequado a seus respectivos projetos pedagógicos.

Em vista disso, o número de coleções de livros didáticos que abordam os gêneros discursivos e a perspectiva dialógica de Bakhtin (2011) vem crescendo significativamente nas edições mais recentes. Tal fato se deve tanto à tradução das obras desses pensadores quanto às pesquisas e aos trabalhos acadêmicos da área educacional que incorporam a teoria bakhtiniana ao ensino de línguas. Por outro lado, como observa Storto e Brait (2020), constata-se uma aplicação parcial ou inadequada desses conceitos nos livros didáticos, o que evidencia a necessidade de avaliar criticamente as obras atualmente em circulação.

Nessa perspectiva, o presente artigo procura responder às seguintes questões: de que maneira um livro didático de inglês, aprovado pelo PNLD e em circulação nas escolas, incorpora os gêneros discursivos? E como a perspectiva dialógica contribui para o ensino-aprendizagem, em contraposição ao ensino tradicional? Para tanto, o estudo tem como objetivo analisar um exemplar de livro didático de língua inglesa, aprovado no edital Objeto - 1 do PNLD (2024), sob a perspectiva dialógica, interpretando excertos à luz de conceitos-chave de autores reconhecidos na área educacional e no ensino de línguas. Desse modo, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, fundamentada na Análise Dialógica do Discurso (ADD) (Destri e Marchezan, 2021).

Por fim, este artigo está organizado em seis seções. A primeira apresenta a fundamentação teórica e os pressupostos linguísticos que orientam o estudo. Em seguida discute-se o contexto dos livros didáticos no Brasil à luz do PNLD e da BNCC. A terceira seção aborda conceitos fundamentais para a interpretação do *corpus*, articulando diálogos entre autores de referência na área educacional. Na sequência, apresentam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa. Posteriormente, realiza-se a análise e a discussão do *corpus*, com base em excertos e categorias analíticas e interpretativas. Por último, apresentam-se as considerações finais.

1 A LINGUAGEM E OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Este artigo tem como objetivo analisar de que maneira um livro didático de língua inglesa, aprovado no PNL (Brasil, 2024), incorpora os gêneros discursivos e como essa incorporação contribui para práticas alinhadas à perspectiva dialógica da linguagem. Busca-se, ainda, compreender as implicações desse tratamento para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, especialmente quando contrastado com abordagens tradicionais, historicamente marcadas pelo *grammar-translation* e pelo *audiolingualism* (Harmer, 2003). Essas metodologias centram-se na gramática normativa, na prática de repetições (*drillings*) e na decodificação de signos por meio de traduções literais. Nesse modelo, o professor ocupa o centro do processo, enquanto o aluno, passivo, frequentemente perde o interesse pela língua. Em vista disso, é comum ouvir alunos questionarem: “Por que eu preciso aprender inglês se eu não vou para os Estados Unidos?”. Essa percepção reflete um dos enfrentamentos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) ao indicar o inglês como língua franca, isto é, como língua global com funções sociopolíticas.

Embora a BNCC (Brasil, 2017) estabeleça o inglês como língua franca e destaque sua função sociopolítica, o documento não explicita como essa orientação deve ser efetivada na prática pedagógica. Como observa Siqueira (2025, p. 217), apesar do avanço representado pela introdução do conceito de Inglês como Língua Franca (ILF), suas implicações ainda são “difusas e pouco compreendidas por professores”. É nesse ponto que a teoria dialógica de Bakhtin e o Círculo se mostra relevante: ao compreender a linguagem como prática social e interacional, ela fornece fundamentos para pensar o ensino de línguas em termos de enunciados e gêneros discursivos. Assim, enquanto a BNCC (Brasil, 2017) aponta o que deve ser alcançado, a perspectiva dialógica de Bakhtin e Círculo contribui com o como trabalhar a língua em uso, valorizando práticas discursivas que formam indivíduos críticos e agentes¹. Vale lembrar que o objetivo de Bakhtin e Círculo nunca foi a educação, contudo, desde a publicação de suas obras, inúmeros pesquisadores-educadores vêm utilizando essa teoria para análise e aplicação no ensino de línguas, devido a sua pertinência ao tema (Brait, 2006).

Para compreender os gêneros do discurso é preciso, primeiramente, compreender o conceito de enunciado e a diferença entre o enunciado e a oração. Para Bakhtin (2011), o enunciado é a unidade mínima da comunicação discursiva, enquanto a oração é a unidade da língua. O enunciado é um ato único e irrepitível, realizado por um interlocutor em um contexto específico de tempo e espaço, sempre dirigido a outro interlocutor que, de alguma forma, responde, seja verbalmente, seja por meio paralinguísticos (aceno de cabeça, sorriso, desvio de olhar etc) (Volochinov, 2021). Essa interação pode ocorrer de modo diferido, por exemplo, quando um leitor responde a uma obra publicada há anos por meio de uma resenha crítica. A oração, por outro lado, não possui autor, nem contato com enunciados alheios, resultando na impossibilidade de ocorrer resposta e interação dialógica.

Assim, na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é um fenômeno histórico e social, ou seja, ela não pode ser analisada de uma forma isolada que desconsidera os fatores de produção e circulação. Portanto, uma frase que não possui autoria ou lugar no espaço-tempo é desprovida de sentido real, prejudicando sua compreensão e interação dialógica. No contexto de ensino de LEM, isso se transpõe na incapacidade dos alunos de ressignificarem aquilo que aprendem nas aulas. Por exemplo, repetir “*The book is on the table*” (considerado um *drilling*) não tem função social, apenas gramatical. Isso não quer dizer que ensinar gramática

¹ Agência: Processo colaborativo e enraizado nas relações sociais, para promover a transformação social e enfrentar as desigualdades em diferentes contextos, especialmente na educação (Liberali; Vendramini Zanella; Fuga, 2024).

é negativo ou desnecessário, porém, na perspectiva dialógica, o ensino de LEM não deve centrar-se na gramática, mas sim na interação discursiva. Nesse ponto, os gêneros do discurso podem assumir um papel central no processo de ensino-aprendizagem.

Os gêneros do discurso são, segundo Bakhtin (2011), *enunciados relativamente estáveis*. Isso porque os gêneros se constituem por enunciados que compartilham elementos comuns e circulam nas diferentes esferas da atividade humana, um exemplo sendo a esfera acadêmica, contendo gêneros como palestra, artigo acadêmico, texto de divulgação científica etc. Os gêneros discursivos são dinâmicos, possuindo momentos de instabilidade e estabilidade, devido a constante mudança que ocorre tanto nos interlocutores quanto no contexto sócio-histórico. Desse modo, um gênero é sempre velho, por manter características anteriores, e novo, por conta das características únicas do interlocutor. Essa relativa estabilidade, no entanto, torna impossível a missão de catalogar o número indefinido de gêneros. Para fins de análise, é possível observar os três aspectos constituintes do gênero discursivo apontados por Bakhtin (2011): *conteúdo temático, construção composicional e estilo*.

O *conteúdo temático* é o assunto ou campo de sentido do texto. A *construção composicional* é a organização e estrutura do texto. E o *estilo* são as escolhas linguísticas do enunciador, inseparáveis de sua ideologia. Um enunciado, por mais “neuro” que se diz ser, transparece ideologia nas escolhas lexicais, gramaticais e fraseológicas. Volochinov (2021) também chama a atenção para os aspectos não linguísticos e paralinguísticos (gestos, expressões, tom e volume de voz etc), resultados da natureza dialógica dos enunciados, que demanda respostas às enunciações. Esses aspectos, apesar de serem descritos separadamente, são indissociáveis nos gêneros.

Em síntese, este artigo tem como base teórico-metodológica a perspectiva bakhtiniana da linguagem, fundamentada no dialogismo, no conceito de enunciado e nos gêneros discursivos. Por meio dessa fundamentação, entende-se que o ensino de língua inglesa orientado por interações discursivas pode superar as limitações do ensino tradicional de caráter tecnicista, ainda presente no ensino de LEM no Brasil e responsável por muitos dos estigmas que o cercam. Nesse contexto, torna-se necessário analisar como um livro didático de inglês (doravante LDI), aprovado pelo PNLD (Brasil, 2025) e distribuído a milhares de escolas públicas brasileiras, incorpora e direciona os gêneros discursivos.

2 LIVROS DIDÁTICOS, PNLD E BNCC: INTERSEÇÕES

2.1 Breve histórico dos livros didáticos no Brasil

Pela primeira vez desde sua criação, o PNLD inclui a Língua Estrangeira Moderna (LEM) em sua edição de 2011. De acordo com o Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 - Língua Estrangeira Moderna, foram avaliadas 26 coleções de inglês, das quais apenas duas foram aprovadas. Já em 2024, na categoria Objeto 1, foram aprovadas onze coleções de língua inglesa. Observa-se, portanto, que desde 2011 o LDI está cada vez mais presente nas salas de aulas de escolas públicas brasileiras. Desse modo, torna-se necessário a reflexão crítica sobre esse material e seu uso pedagógico.

Sobre o livro didático, Rocha Bessa e Alves (2018, p. 372) caracterizam-no como elemento central do trabalho docente:

Alvo de críticas, restrições ou mesmo de adoção total, o livro didático no Brasil ainda hoje se configura, via de regra, como principal fonte de pesquisa do professor, sobretudo no contexto de ensino de língua inglesa. Pode-se afirmar, seguramente, que ele, na maioria das vezes, subsidia o docente no seu planejamento pedagógico.

Pode-se dizer, ademais, que ele está presente no dia a dia da sala de aula, ditando, muitas vezes, o curso do fazer pedagógico e, conseqüentemente, o que o aluno deve aprender, exercendo, assim, um papel central no trabalho em sala de aula, conforme atestam Oliveira e Furtoso (2009).

Essa descrição evidencia o caráter estruturante do livro didático no planejamento e na execução das aulas, o que justifica sua relevância como objeto de análise no presente estudo. Já no artigo publicado no Jornal da USP “Algumas reflexões sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil”, Gil e Módolo (2022) discutem as transformações no uso do livro didático, especialmente a partir da década de 1950, quando a sobrecarga docente alterou a prática pedagógica:

Com salários diminuídos, professores multiplicam sua carga de trabalho, o que faz com que busquem soluções mais práticas para sua atividade docente. É quando o livro didático (LD) passa a assumir importante papel: sobrecarregado com cargas didáticas que chegavam a ultrapassar 40 horas-aula semanais, o professor adota o LD como obra de estudo e preparação de aulas, assim como material de uso exclusivo na regência de classe. O professor distancia-se do conteúdo que desenvolve junto a seus alunos, não sendo mais responsável pela escolha do que vai ensinar.

A partir desse período, o livro didático passou a ocupar um espaço não apenas de apoio, mas de substituição de práticas docentes autônomas, fenômeno ainda perceptível em diferentes contextos escolares. Desde então, o cenário docente brasileiro tem se mantido desafiador, com altas cargas horárias e turmas numerosas, o que reduz o tempo destinado ao planejamento pedagógico e à formação continuada. Nessa perspectiva, o PNLD busca mitigar os efeitos da sobrecarga docente, como expõe Silva (2012, p. 807):

Cientes da ação formadora que os livros didáticos exercem, os pareceristas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) têm dedicado atenção especial ao manual do professor. Este critério tem sido um ponto comum em todas as edições do Programa. Nas edições 2005, 2008 e 2011, por exemplo, no Guia do Livro Didático afirmava-se que o manual do professor não deve se restringir à mera apresentação de respostas prontas aos exercícios formulados na coleção. Os manuais devem apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos da obra e servir como uma ferramenta auxiliar à reflexão e prática docentes. Se o livro didático já é um instrumento de destaque excessivo no cotidiano das salas de aula, credita-se a ele também responsabilidades adicionais como a de formação do professor.

A observação de Silva (2012) destaca a função formativa do livro didático, que ultrapassa o papel do material didático e se consolida como instrumento de orientação teórico-metodológico para o professor.

2.2 Os gêneros do discurso e a BNCC

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), os gêneros discursivos são elementos centrais no ensino de línguas. Sob uma perspectiva enunciativo-discursiva, a BNCC prevê práticas de linguagem realizadas por sujeitos inseridos em contextos históricos e sociais. No eixo de leitura da disciplina de língua inglesa, o documento indica que o trabalho com gêneros em situações contextualizadas favorece uma postura crítica e agente dos alunos:

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a

partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua (Brasil, 2017, p.244).

Essa orientação revela que o ensino de leitura não deve limitar-se à decodificação linguística, mas envolver reflexão crítica sobre os usos sociais da linguagem e suas implicações ideológicas. Ainda no eixo de leitura, há a menção de “contextos de produção” como objeto de investigação durante o processo de significação e reflexão crítica (Brasil, 2017, p.243-244). Do mesmo modo, os conceitos de esfera de produção, recepção e circulação da perspectiva bakhtiniana são ferramentas de análise dos enunciados, principalmente em relação à percepção de ideologias.

Ademais, na seção destinada à língua inglesa para o Ensino Fundamental II, o documento descreve a “língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal” (Brasil, 2017, p. 245) em consonância com a perspectiva dialógica de Bakhtin e o Círculo. Portanto, observa-se que a BNCC (Brasil, 2017) se alinha a uma metodologia de ensino de línguas baseada na dialogia e nos gêneros discursivos.

Na mesma direção, Bessa e Alves (2018, p. 371) destacam que os gêneros discursivos constituem “possibilidade de oportunizar ao aluno [que enfrenta dificuldades de comunicação] condições de agir verbalmente, na língua-alvo, de forma significativa”. Tal pressuposto salienta o potencial pedagógico dos gêneros discursivos no ensino de línguas, especialmente por promoverem o uso significativo e social da linguagem em sala de aula. Ressalta-se, contudo, que este artigo não considera a perspectiva dialógica de Bakhtin e do Círculo como a única abordagem possível para o ensino de LEM, mas a reconhece como uma proposta metodológica coerente com as atuais orientações curriculares.

2.3 Os multiletramentos na BNCC

A BNCC (Brasil, 2017, p.242) apresenta, no texto introdutório de Língua Inglesa do Ensino Fundamental, o conceito de multiletramentos: práticas sociais digitais que relacionam diferentes semioses e linguagem em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. De acordo com o documento, a língua inglesa potencializa a participação e a circulação dessas práticas, principalmente por ocorrerem na sua maior parte, na internet, um espaço globalizado e multicultural, onde pessoas de diferentes culturas utilizam o inglês para se comunicar.

A BNCC (Brasil, 2017) foi inovadora ao apresentar esse conceito tão recente em um documento referencial e nacional. No entanto, o termo “multiletramentos” não foi cunhado pelo orientador curricular, mas sim por um grupo de professores e pesquisadores, denominado Grupo de Nova Londres (do inglês, *New London Group*), em um manifesto publicado em 1996. No Brasil, a obra “Multiletramentos na escola” (2012), de Roxane Rojo e Eduardo Moura, foi responsável por disseminar o que o Grupo de Nova Londres chamou de Pedagogia dos Multiletramentos.

Segundo Rojo e Moura (2012, p.13), os multiletramentos se referem a dois tipos de multiplicidades contemporâneas: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica da constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. A Pedagogia dos Multiletramentos visa, então, um ensino-aprendizagem híbrido, fronteiro, multicultural e multissemiótico, e, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017), o ensino de língua

inglesa pode fortalecer a prática dos multiletramentos devido o seu status de língua franca. Portanto, os livros didáticos participantes do PNLD, por seguirem a BNCC (Brasil, 2017), devem inserir essas práticas sociais no contexto sócio-histórico brasileiro.

O capítulo a seguir aborda dois conceitos fundamentais para a posterior análise e interpretação de excertos do livro didático, relacionando dois autores de referência no ensino de línguas.

3 ENGAJAMENTO E AUTONOMIA: DIÁLOGOS COM VENDRAMINI-ZANELLA ET AL. E FREIRE

Em sintonia com a dialogicidade proposta por Bakhtin, as tendências educacionais contemporâneas destacam dois conceitos fundamentais para a práxis docente: engajamento e autonomia. Ambos são essenciais para o trabalho com gêneros discursivos nas aulas de línguas; por essa razão, o livro didático (doravante LD), enquanto instrumento central no cotidiano escolar, deve incorporar esses conceitos em sua estrutura metodológica. Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar a definição desses conceitos e sua relação com a perspectiva dialógica e o ensino de línguas.

No processo de ensino-aprendizagem, o conceito de engajamento pode ser compreendido, conforme Vendramini-Zanella et al. (2025, p.733), como “o ponto de interseção entre o individual e o coletivo, no qual o sujeito transforma suas escolhas pessoais em ações visíveis e compartilhadas com o outro (Denis, 2002)”. Nesse sentido, o estudante engajado não se limita à participação mecânica, característica de práticas tradicionais, mas atua de modo crítico e agentivo, situado em sua realidade sociocultural. Para os autores, o engajamento constitui elemento central do processo formativo, pois, “ao articular as esferas individuais e coletivas, pode orientar ações concretas e práticas pedagógicas que potencializam a consciência crítica e promovem transformações sociais” (Vendramini-Zanella et al., 2025, p.733). Desse modo, o engajamento envolve abertura ao diálogo, responsabilidade ética perante o outro e participação ativa na produção de sentidos.

Em paralelo ao engajamento, a autonomia emerge como conceito estruturante da educação crítica e dialógica. Na Pedagogia da Autonomia, Freire (2023, p.24) salienta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a própria produção ou a sua construção”. Para o autor, tanto o professor quanto o estudante são sujeitos inacabados e, uma vez conscientes de seu inacabamento, tornam-se capazes de superar-se. Por essa razão, ensinar implica aprender, assim como aprender implica ensinar. A autonomia, portanto, não se confunde com individualismo, ela pressupõe respeito à curiosidade do estudante e o fomento à postura crítica e agente diante do mundo.

Nessa perspectiva, Liberali (2022, p.128) aproxima o conceito de engajamento com os de autonomia e curiosidade, a partir da leitura freiriana:

Como seres da práxis, os sujeitos, como aponta Freire (1970), não apenas admiram e observam o mundo, mas o analisam, conhecem e se engajam em sua transformação ao mesmo tempo que são por ele transformados. Para que isso seja possível, a educação precisa desenvolver a curiosidade epistemológica contra a pedagogia da resposta, do armazenamento mecânico na memória, da certeza, os

quais são típicos de uma educação bancária. Na pedagogia libertadora, a curiosidade epistemológica parte desse desejo de conhecer a realidade para o anseio de transformá-la, por meio da pergunta e da rigorosidade metódica”

A convergência entre engajamento e autonomia permite situar o aluno, na perspectiva dialógica, como agente crítico, responsivo e capaz de intervir na própria realidade. Assim, ao trabalhar com os gêneros discursivos no LD exige a integração desses conceitos, de modo a favorecer a formação de sujeitos conscientes, éticos e efetivamente participativos.

Na sequência, apresenta-se os pressupostos metodológicos e *corpus* deste artigo.

4 METODOLOGIA

4.1 Delineamento da pesquisa

Este artigo consiste em um estudo qualitativo, de caráter descritivo-interpretativo, com pesquisa bibliográfica em livros teóricos e artigos científicos, inserido na linha de pesquisa de Linguística Aplicada e Ensino de Língua Inglesa. Para compreender a integração e a pertinência dos gêneros do discurso em livros didáticos de língua inglesa (LDIs), analisou-se um exemplar aprovado pelo PNLD 2024, à luz da Análise Dialógica do Discurso. Essa abordagem, desenvolvida por estudiosos da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, mostra-se relevante por sua validação acadêmica e por compreender a língua de modo dialógico, concreto e contextualizado.

A bibliografia do arcabouço teórico abrange obras de Bakhtin e do Círculo, além de estudos de referência de Beth Brait, tendo em vista sua contribuição significativa para a teoria bakhtiniana no Brasil. Ademais, foram selecionados artigos, teses e dissertações pertinentes, disponíveis em bases como SciELO Brazil e revistas acadêmicas. Entre eles, destaca-se “*Análise dialógica do discurso: uma revisão integrativa*” (Destri e Marchezan, 2021); “*As orientações para a escrita e a reescrita de textos em livros didáticos de língua inglesa do ensino fundamental*” (Rocha Bessa e Alves, 2018) e “*Ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua portuguesa*” (Storto e Brait, 2020).

A seleção da bibliografia baseou-se em critérios de pertinência temática e teórica, priorizando obras que tratam da Análise Dialógica do Discurso e da aplicação de gêneros discursivos no ensino de língua inglesa. Para essa busca bibliográfica, foram utilizadas palavras-chave como “análise dialógica”, “análise dialógica do discurso”, “livro didático de inglês/língua inglesa” e “gêneros do discurso/discursivo”.

4.2 Referencial teórico-metodológico: Análise Dialógica do Discurso (ADD)

Análise dialógica do discurso (ADD) é como ficou conhecida a abordagem metodológica da teoria bakhtiniana no Brasil. Bakhtin e o Círculo não formalizaram uma análise do discurso, logo, “diversos autores buscaram, ao longo dos últimos anos, delinear de forma não estanque direcionamentos teóricos, metodológicos e analíticos para a ADD” (Destri e Marchezan, 2021). Em *Marxismo e a Filosofia da Linguagem* (2021), Volochinov enumera a ordem metodológica para o estudo da língua, destacado por Brait (2006) como base teórico-metodológica da ADD:

1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares com relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (Volochinov, 2021, p.220).

Assim sendo, Destri e Marchezan (2021) sintetizam esses três focos da ADD em: 1) relações dialógicas; 2) gêneros do discurso e 3) formas da língua. Acerca das relações dialógicas, os autores citados informam que é por meio dos enunciados concretos de sujeitos histórica e socialmente situados que há interação contínua entre linguagem, ideologia e cultura.

Os gêneros do discurso, foco deste trabalho, constituem uma lente analítica por meio da qual

[...] se observam as circunstâncias de determinada esfera de comunicação, visto que essas formas tipificadas de discurso se desenvolvem e se reorganizam acompanhando-as. Nessa dinâmica, os gêneros refletem e refratam novas facetas da realidade sociopolítica que, anteriormente, não se encontravam disponíveis (Acosta Pereira e Oliveira, 2020, *apud* Destri e Marchezan, 2021, p.12).

As formas da língua referem-se à materialidade do enunciado, incluindo escolhas lexicais e gramaticais que, contudo, não podem ser dissociadas das condições sociais de produção e circulação do discurso. Destri e Marchezan (2021, p. 13) destacam a importância de pensar o estudo da língua para além do texto:

Para o Círculo, o estudo interior da língua como sistema, o tratamento apenas das categorias gramaticais, não é suficiente para o exame do enunciado em sua instância social. É a partir da relação entre o linguístico e o extralinguístico que se tem acesso ao discurso. Portanto, estudar apenas um dos componentes é deslocar-se da noção de enunciado.

Na ADD, os procedimentos metodológicos se dão em três atividades indissociáveis — Descrição, Análise e Interpretação. A descrição é “o primeiro contato com o objeto a ser analisado” (Sobral, 2014 *apud* Destri e Marchezan, 2021). De forma resumida, na atividade de descrição o pesquisador deve identificar: as esferas de produção, circulação e recepção dos enunciados; o suporte de veiculação; o tema, estilo e construção composicional do gênero discursivo; a materialidade (escolhas lexicais, expressões, formas gramaticais e a disposição desses elementos); situação comunicacional e as relações dialógicas entre sujeitos (Destri e Marchezan, 2021).

Na atividade de análise, por sua vez, “se observa de forma cuidadosa a unidade arquitetônica dos elementos enunciativos e discursivos, desenvolvendo possíveis relações, identificando subtemas e fundamento, mediante as formas da língua mobilizadas, os componentes metalinguísticos do *corpus*” (Sobral, 2014, *apud* Destri e Marchezan, 2021). Em síntese, o pesquisador, na atividade de análise, deve reconhecer que faz uma análise processual e inacabada, devendo pôr limites através dos objetivos da pesquisa (Destri e Marchezan, 2021).

Em seguida, a atividade de interpretação “promove a reunião dos dados desenvolvidos e dos conceitos movimentados em análise para a definição da especificidade do objeto e de sua relevância em determinado universo” (Sobral, 2014 *apud* Destri e Marchezan, 2021). Desse modo, a interpretação consiste em compreender o enunciado em sua singularidade e relação com outros discursos, articulando o linguístico e o social. É uma produção de sentidos que reconhece o discurso como vivo, histórico e em constante diálogo.

4.3 *Corpus* da análise e categorias analíticas e interpretativas

Com base nesses fundamentos metodológicos, passa-se à descrição do *corpus* da pesquisa. Foi analisado o volume 4 do LDI *Ways: English for Life*, destinado ao nono ano do Ensino Fundamental II - Anos Finais, publicado pela Editora FTD e aprovado pela PNLD 2024 - Objeto 1. O critério de seleção para a categoria do PNLD foi atualidade, uma vez que é a categoria mais recente para o Ensino Fundamental II. Já os critérios para a seleção da coleção foram: maior número de escolas na cidade de Sorocaba - SP que selecionaram a coleção; apresentar a perspectiva dialógica e de gêneros do discurso na fundamentação teórica.

As categorias interpretativas da análise foram definidas a posteriori, assim como prevê estudiosos da ADD, como Destri e Marchezan (2021, p. 15):

Assim sendo, não há categorias prévias a serem aplicadas de forma direta à análise do texto. O que existe são parâmetros norteadores, orientações, conforme se expôs nesta revisão integrativa. Cada enunciado examinado possui uma especificidade que aponta para os elementos que podem ser mais adequados para a análise. Os conceitos bakhtinianos a serem mobilizados partem justamente desse diálogo com o objeto de pesquisa. É esperado que o pesquisador deixe “[...] que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate” (Brait, 2006a, p. 24).

Desse modo, as categorias analíticas e interpretativas advindas da análise dos excertos são:

Quadro 1 - Categorias analíticas

Enunciativas	Discursivas	Linguística
Esferas de produção, circulação e recepção Conteúdo temático, construção composicional e estilo	Multimodalidade <i>Layout</i> Disposição gráfica dos elementos Elementos visuais	Escolhas lexicais Verbos no imperativo WH-questions

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Quadro 2 - Categorias interpretativas

Conceito	Autor(es)	Justificativa
Autonomia	Freire, Paulo. <i>Pedagogia da autonomia</i> , 2021.	A autonomia, sob perspectiva freiriana e articulada com a dialogicidade, permite analisar como o livro didático promove (ou limita) a autoria e agenciamento dos estudantes.
Engajamento	Vendramini-Zanella et al. <i>O Brincar Engajado: possibilidades insurgentes em tempos de emergência climática</i> , 2025.	O engajamento, conforme elaboram os autores, desenvolve-se entre as esferas individuais e coletivas e possibilita compreender como o livro didático estimula a participação dos alunos e a inserção em práticas sociais concretas.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

No capítulo seguinte, realiza-se a Análise Dialógica do Discurso de excertos do corpus, com o objetivo de compreender a incorporação e o papel dos gêneros discursivos em livros didáticos de língua inglesa, à luz das orientações do PNL D e da BNCC.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CORPUS

5.1 Descrição do livro didático analisado

Para o *corpus* desta pesquisa, foi proposto a seleção de uma das onze coleções de LDI aprovadas pelo PNL D 2024 - Objeto 1. O critério utilizado foi a coleção mais selecionada pelas escolas estaduais da cidade de Sorocaba - SP (Distribuição PNL D - 2020 a 2024). Assim sendo, a coleção escolhida foi *Ways: English for Life*, da Editora FTD, selecionada por 24 escolas. Para o escopo desta pesquisa, os excertos analisados são do volume 4, destinado ao nono ano do Ensino Fundamental II - Anos Finais. Desse modo, este artigo não objetiva generalizar os resultados da análise para além do *corpus*, reconhecendo os limites da pesquisa acadêmica.

Os pressupostos teórico-metodológicos da coleção *Ways: English for Life*² alinham-se com a perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2011) que compreende a língua como concreta e contextualizada, por meio de enunciados relativamente estáveis e dos gêneros do discurso. Além disso, a coleção prevê atividades sociais³ mediadas pela linguagem (Liberali, 2009) e adotam a perspectiva sócio-histórico cultural⁴ (Vygotsky, 2007) para compreender o processo de ensino-aprendizagem. Assim, entende-se que a coleção e este artigo estão em consonância no que se trata de língua, linguagem e ensino de línguas.

Os volumes da coleção *Ways: English for Life* são divididos em oito unidades regulares, com adição de uma unidade introdutória denominada “Unit 0”. A cada duas unidades, há as seções *Review* e *Working Together*. Todas as unidades regulares possuem a mesma estrutura, que segue: *Getting Started*; *Reading Comprehension* (subdividida em *Before Reading*, *Reading* e *Reading for Critical Thinking*); *Vocabulary Study*; *Taking it Further*; *Language in Use*; *Listening and Speaking*; *Writing* e *Looking Ahead*. Ademais, há algumas seções finais, entre elas: *Projects*, *Games*, *Song* e *On the Screen*.

Em questões de *design* e elementos multimodais, a coleção apresenta organização visual consistente. O esquema de cores e os elementos gráficos são empregados de forma coerente e funcional. Pequenas caixas de conteúdos complementares aparecem periodicamente para agregar informações pertinentes. Alguns exemplos são *Le@rning on the web* (direciona para *links*), *Think about it!* (induz reflexões), *Tip* (do inglês, dicas) e *Language Note* (trás palavras, frases e termos úteis para a atividade). No *website* da coleção estão disponíveis recursos multimodais, *hyperlinks*, faixas de áudio, infográficos, atividades adicionais e outros recursos para o professor.

No quadro a seguir consta o tema, gênero discursivo central e o tema contemporâneo transversal (TCT) de cada unidade do *corpus*.

² FRANCO, Cláudio; TAVARES, Kátia. **Ways: English for Life**. 1. ed. São Paulo: Editora FTD. v. 4. p. 7 - 8.

³ “O conceito de Atividade Social propicia práticas culturais e meios mediacionais em situações de sala de aula, atípicas - muitas vezes - do contexto dos alunos, e coloca em cena diferentes instrumentos, concepções de ensino-aprendizagem, de processos cognitivo-afetivos e de novas concepções de ser no mundo” (Liberali, 2009, p. 4)

⁴ “Na perspectiva sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 2003, 2001), sujeito e mundo são tratados conjuntamente. O sujeito age e reflete como elaborador, criador e transformador do conhecimento e do mundo. Os sujeitos concretos - situados no tempo e espaço e inseridos no contexto socioeconômico-cultural-político-histórico - tornam-se sujeitos pela reflexão sobre o contexto” (Liberali, 2009, p. 7)

Quadro 3 - Temas e gêneros discursivos no livro didático analisado (Volume 4: 9º ano)

Unidade	Tema	Gêneros discursivos	Temas contemporâneos transversais (TCTs)
1	Tecnologia na sociedade	<i>Cartoons</i>	Ciência e tecnologia
2	Igualdade de direitos	Anúncios publicitários	Educação em direitos humanos, direitos da criança e do adolescente, vida familiar e social
3	Diversidade	Cartazes de campanhas	Educação em direitos humanos, direitos da criança e do adolescente
4	Liberdade de expressão	Pesquisas de opinião	Educação em direitos humanos
5	Problemas da adolescência	Cartas de conselho	Saúde
6	Histórias (de mulheres) esquecidas	Infográficos	Educação em direitos humanos, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
7	Mudança climática	Previsões do tempo	Educação ambiental
8	Filmes	Resenha de filmes	Educação em direitos humanos

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Ao observar o quadro é perceptível que a coleção, neste volume, foca em temas de relevância social para a nossa sociedade moderna. Sob a luz da perspectiva sócio-histórico cultural (Vygotsky, 2007) e da atividade social (Liberali, 2009), os autores propõem o ensino de língua inglesa através de temas sociais que, por consequência, abordam os conteúdos gramaticais e as habilidades de comunicação (reading, writing, speaking, listening). No que toca os gêneros discursivos, eles estão presentes ao longo da unidade, juntamente à outros gêneros, mas apenas recebem o foco devidamente na seção *Writing*, que propõe que os alunos façam uma produção autoral do gênero central.

5.2 Os gêneros discursivos no livro didático analisado

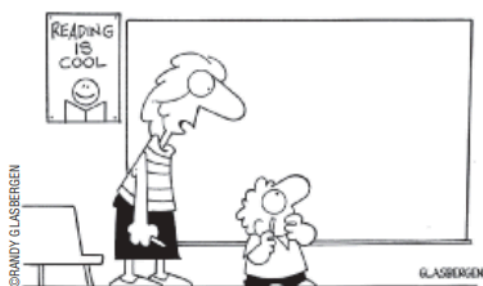
Nesta subseção, apresento excertos do *corpus*, acompanhados de análise e interpretação de caráter discursivo. As categorias analíticas e interpretativas foram elaboradas a partir de diálogos com a orientadora deste trabalho, durante o processo de exame do *corpus*. Assim, foram selecionados seis excertos, com base em suas densidades enunciativas e em sua relação com os gêneros discursivos.

Com o intuito de contextualizar as atividades que antecedem a produção de gêneros discursivos na seção *Writing*, apresento o Excerto 1 da seção *Taking It Further*. Trata-se de um exercício de análise linguística e semiótica de um *cartoon*, gênero discursivo central da unidade. As questões “a” e “b” solicitam análises semióticas do texto, centradas no cenário e nas expressões faciais. Essa habilidade é também reforçada pela caixa “*Tip*”. Já a questão “c” requer a interpretação da fala da professora, a qual se relaciona aos elementos semióticos. Dito isso, os excertos que seguem foram analisados nos aspectos enunciativo, discursivo e linguístico, conforme indicam os Quadro 1 e 2 do capítulo anterior.

Excerto 1:

1 Read the following cartoon and choose the correct item that completes each sentence.

©Glasbergen / glasbergen.com



“There aren't any icons to click. It's a chalk board.”

GLASBERGEN, Randy. **There aren't any icons to click. It's a chalk board.** 2022. Tirinha. Disponível em: www.glasbergen.com/wp-content/gallery/education-and-teacher-cartoons/edu07.gif. Acesso em: 14 jul. 2022.

- a. The characters are in
 - I. a library.
 - II. a school classroom. **X**
- b. The student feels
 - I. scared.
 - II. confused. **X**
- c. The student is
 - I. familiar with modern technology. **X**
 - II. not familiar with modern technology.

TIP

Para melhor compreender o humor nos cartuns, observe os elementos não verbais, como a expressão facial dos personagens, e sua relação com os elementos verbais.

Fonte: *Ways: English for Life Manual do Professor - 9º ano (2022, p. 142)*

Excerto 2:



ESCREVA AS RESPOSTAS DOS EXERCÍCIOS EM SEU CADERNO.

In this unit you can find cartoons on pages 26, 28, 30 and 31. The four cartoons you have read in this unit are about the effects of technology on education and communication. Cartoons are frequently published in magazines and newspapers. The combination of visual and verbal elements can help make them funny.

Based on the cartoons you read in this unit, it is your turn to create a cartoon about the effects of technology on our life. Exercise your creativity and sharpen your ability to see and create humor.

1 Before writing your text, replace each icon ★ with an appropriate answer to identify the elements of the writing context.

- Writer: you and ★ a classmate
- Readers: classmates and other people
- Genre: ★ cartoon
- Objective: to create humor
- Style: ★ tone humorous
- Media: school board/Internet

2 Follow these instructions to write your text.

- With a classmate, think of a funny situation about the effects of technology on our life and create a drawing to describe it.
- Add captions or speech bubbles to your cartoon. Eliminate all unnecessary words. Remember that humor is often produced by the unexpected.
- Exchange cartoons with classmates and discuss them.
- Make the necessary corrections.
- Work to create the final version of your cartoon.

TIP

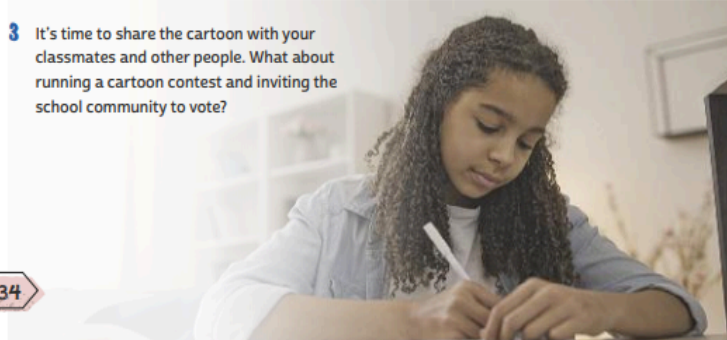
Ao revisar os cartuns, considere, por exemplo:

- **objetivo:** O texto está adequado ao seu objetivo? Há humor no cartum?
- **linguagem verbo-visual:** As imagens e o texto estão bem integrados? A linguagem é usada de forma criativa?
- **ortografia:** As palavras estão escritas corretamente?

Reescreva seu texto com base na revisão feita por você e seus/suas colegas.

3 It's time to share the cartoon with your classmates and other people. What about running a cartoon contest and inviting the school community to vote?

34



Fonte: *Ways: English for Life Manual do Professor - 9º ano (2022, p. 148)*

Excerto 3:

“Explique para os/as estudantes que observar características de um gênero discursivo nos ajuda a compreender e produzir textos desse gênero. **Exercício 1** Destaque para os/as estudantes a importância de compreenderem os elementos envolvidos no contexto de produção escrita (quem escreve, para quem escreve, o que escreve, com que objetivo, com que estilo, em que suporte) e levá-los em consideração nos processos de criação, revisão e reescrita do texto. **Exercício 3** Incentive os/as estudantes a buscarem formas de divulgar seus textos (mural, jornal da escola, internet etc.)”

Fonte: *Ways: English for Life Manual do Professor - 9º ano (2022, p. 148)*

Os Excertos 2 e 3 são referentes à seção *Writing* da *Unit 1* do LD, a qual propõe a produção de *cartoons* sobre os efeitos da tecnologia na vida cotidiana. Tanto o gênero discursivo quanto o tema estruturam a unidade: antes de chegar à etapa de produção escrita, os alunos realizam exercícios de análise linguística e semiótica de *cartoons* (conforme apresentado no Excerto 1) contribuindo para o desenvolvimento das práticas de multiletramentos (Rojo; Moura, 2012). Desse modo, a seção *Writing* situa-se como culminância de um percurso que envolve reflexão, análise e compreensão dos elementos constitutivos do gênero.

No exercício 1 do Excerto 2, solicita-se que os alunos identifiquem os elementos que compõem o contexto da escrita (escritor, leitor, gênero, objetivo, estilo e suporte). As orientações do manual do professor (Excerto 3) aprofundam essa proposta ao explicitar os princípios bakhtinianos para a constituição dos gêneros discursivos: as esferas de produção, circulação e recepção, bem como o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo (Bakhtin, 2011). Tais orientações também destacam ainda o caráter formativo do LD e promovem uma abordagem dialógica no trabalho com gêneros nas aulas de língua inglesa. Ao refletirem e analisarem os aspectos dos gêneros discursivos solicitados pelo professor, os alunos desenvolvem criticidade em relação às funções sócio-histórico-culturais dos textos (Vygotsky, 2007).

No exercício 2 do Excerto 2, as instruções formuladas por meio de verbos no imperativo (*think, create, add, eliminate, remember, exchange, discuss, make* e *work*) evidenciam o tom prescritivo do LD e estabelecem uma tensão entre o controle institucional da obra e a autonomia dos alunos (Freire, 2023). Por outro lado, expressões como “*With a classmate [...]*” e “*Exchange cartoons with classmates and discuss them*” promovem práticas colaborativas e dialógicas, ao mesmo tempo que descentraliza a figura do professor e estimula o engajamento dos alunos (Vendramini-Zanella et al., 2025). Por fim, ainda nessa atividade, o exercício 3 amplia esse potencial dialógico ao incentivar a circulação social das produções dos alunos por meio de um concurso de *cartoons*, no qual a comunidade escolar é convidada a votar.

As orientações para o professor, apresentados no Excerto 3, retomam essa tensão discursiva ao utilizarem verbos como “explique”, “destaque” e “incentive”. Embora mantenham um tom prescritivo, os autores ampliam as possibilidades de circulação ao sugerirem a divulgação das produções em murais, no jornal da escola ou na internet. A coexistência entre prescrição e abertura dialógica evidencia uma limitação estrutural do LD: mesmo quando busca promover práticas mais participativas, continua a se organizar como instrumento normativo. Ainda assim, quando essas orientações são mobilizadas criticamente pelo professor, tornam-se potenciais mecanismos para efetivar o trabalho com gêneros em sua dimensão discursiva, favorecendo interações reais e ampliando o espaço de autoria dos alunos.

No que se refere à multimodalidade, a seção *Writing* da Unidade 1 permanece restrita ao trabalho gênero verbal-visual e à eventual publicação das produções na internet. Embora a coleção faça referência aos multiletramentos (Rojo; Moura, 2012), essa perspectiva não se articula plenamente à proposta da unidade, pois os autores não incorporam gêneros digitais ou práticas multissemióticas próprias das interações contemporâneas. Os recursos multimodais concentram-se, sobretudo, nas caixas *Learning on the web* e nas seções adicionais *Projects, Songs* e *On the Screen*, que são opcionais e dependem da decisão do professor. Assim, a multimodalidade não se integra de forma orgânica ao trabalho com os gêneros, limitando o potencial dialógico e crítico da proposta.

Excerto 4

- 6 Apart from interfering with sleep, what other negative influences can the excessive use of electronic devices have on our lives? In small groups, try to think of examples to support your answer. *Personal answers.*
- 7 Get to know about your classmates' sleeping routines. Copy the following table into your notebook and interview two classmates as in the example to complete it. Replace each icon ★ with the information you get. Ask extra questions. *Personal answers.*

Questions	Classmate 1	Classmate 2
1. How many hours do you usually sleep?	★	★
2. How much sleep do you need to feel rested?	★	★
3. Do you have a TV in your bedroom? Do you usually watch TV before going to bed?	★	★
4. Do you use any electronic devices during the hour before going to bed? If so, which one(s)?	★	★
5. What electronic devices do you use more often? How often do you use them every day?	★	★
6. (Ask extra questions.)	★	★
7. (Ask extra questions.)	★	★
8. (Ask extra questions.)	★	★
9. (Ask extra questions.)	★	★
10. (Ask extra questions.)	★	★



Student A: How many hours do you usually sleep, Juliana?



Student B: About seven hours. And you?

GAUVA BERTAZZI



Student A: Well, I sleep about nine, ten hours. And how much sleep do you need to feel rested?



Student B: I think I need something like nine, ten hours sleep to feel rested.

- 8 Go back to exercise 7. Based on your classmates' answers, do they have a healthy sleeping routine? Why (not)? *Personal answers.*

Fonte: *Ways: English for Life Manual do Professor - 9º ano (2022, p. 215)*

Excerto 5

“**Exercício 7** Destaque para os/as estudantes que o diálogo apresentado neste exercício é apenas um exemplo, e não um modelo a ser repetido.”

Fonte: *Ways: English for Life Manual do Professor - 9º ano (2022, p. 215)*

No Excerto 4, retirado da seção *Listening and Speaking* da *Unit 5*, o exercício 7 propõe uma atividade oral do gênero discursivo *interview*, em duplas, sobre a rotina de sono. A atividade apresenta uma tabela com cinco perguntas pré-formuladas, além de cinco perguntas livres (elaboradas pelo aluno) e espaços destinados às respostas de dois colegas. De

acordo com as orientações, os alunos devem copiar a tabela no caderno e entrevistar dois colegas. Abaixo da tabela, apresenta-se um exemplo de diálogo entre dois alunos, baseado nas perguntas propostas.

Essa atividade, até este ponto, aproxima-se dos *drillings* característicos do *audiolingualism* (Harmer, 2003), nos quais se apresenta o modelo de um diálogo para que os alunos o reproduzam, substituindo apenas alguns elementos lexicais. No enunciado do exercício 7, solicita-se que os alunos “*interview two classmates as in the **example** to complete it*”, o que reforça essa dinâmica de repetição. Como prática pedagógica, os *drillings* são considerados metodologias pouco contemporâneas por promoverem produções orais mecânicas, com um reduzido espaço para autonomia e reflexão crítica por parte do estudante. Diante disso, surge a questão: ao recorrer a uma atividade de caráter tradicional, o LD rompe com a perspectiva dialógica que orienta a obra?

O Excerto 5 responde negativamente, pois instrui ao professor que o diálogo “é apenas um exemplo, e não um modelo a ser repetido”. Contudo, essa é a primeira e única vez que esse modelo de exercício aparece no LD. Assim, um professor desatento ou mais familiarizado com os *drillings* pode ignorar a orientação, que está localizada no canto da página em letras pequenas, e realizar a atividade sob perspectiva do ensino de línguas tradicional. Além disso, os alunos sem mediação docente tendem a seguir o caminho mais previsível, reproduzindo o modelo apresentado.

Caso realizado conforme indicam as orientações, o exercício 7 pode favorecer autonomia e engajamento: promove interação social significativa, aproxima o conteúdo da realidade dos estudantes e permite a coleta ativa de dados. No entanto, limitações permanecem. As perguntas prontas restringem a autonomia e agência do aluno; a orientação “ask extra questions” é vaga e pouco orientada; e o exercício 8, embora investigue a qualidade do sono da turma, não estimula ações transformadoras. Assim, a atividade abre um espaço inicial de agência, mas não avança para práticas críticas que permitiriam aos alunos intervir em sua realidade.

Excerto 6



ESCREVA AS RESPOSTAS DOS EXERCÍCIOS EM SEU CADERNO.

In this unit you have read some weekly weather forecasts for different regions of Brazil. Go back to page 131 and explore the structure of this genre. Visit the website www.weatheronline.co.uk (accessed on: June 23, 2022) to find other examples of weather forecasts.

In pairs, get to know about the weather in your town for the next few days and write a weather forecast. It is going to help you plan what you can do with your friends and family.



1 Before writing your text, replace each icon ★ with an appropriate answer to identify the elements of the writing context.

- Writer: you and ★ a classmate
- Readers: classmates and other people
- Genre: ★ weather forecast
- Objective: to help you plan ★ what you can do with your friends and family
- Style: informative tone
- Media: school board/Internet

TIP

Use o que você já sabe sobre a forma de organização dos textos, tanto em inglês quanto em português, para escrever os próprios textos.

2 Follow these instructions to write your text.

- Find what the weather in your town is expected to be for the next few days. You can check the weather for your town on websites like www.weather.com and www.accuweather.com (accessed on: June 23, 2022).
- Collect the information you need (dates, weather, temperatures). Try to provide an overall view of the weather conditions of your area.
- Make the first version of the weather forecast by hand.
- Include a small weather map of your area. You can also include the activities you plan to do according to each day's weather conditions.
- Exchange texts with a classmate and discuss them.
- Make the necessary corrections.
- Write the final version of your weather forecast by hand or use a computer to design it.

TIP

Ao revisar as previsões do tempo, considere, por exemplo:

- **objetivo:** O texto está adequado ao público-alvo e à sua finalidade?
- **conteúdo:** Os detalhes sobre a previsão do tempo para a sua região foram verificados e estão corretos?
- **ortografia:** As palavras estão escritas corretamente?

Reescreva seu texto com base na revisão feita por você e seus/suas colegas.

3 It's time to share your weather forecast with your classmates and other people. You can use your computer's text editor to create your weather forecast.

No Excerto 6, observa-se a seção *Writing* da *Unit 7*, voltada ao tema das mudanças climáticas, na qual está proposta a produção do gênero discursivo *weather forecast*, de maneira semelhante ao Excerto 2. Em uma tentativa de alinhar-se à perspectiva dialógica, o LD propõe que os alunos produzam uma previsão do tempo semanal sobre a sua cidade, acrescentando os planos que pretendem realizar com a família e os amigos, conforme o clima diário. Contudo, ao escolher o gênero *weather forecast*, o LD deixa de abordar as questões socioambientais desenvolvidas ao longo da unidade e, conseqüentemente, não se alinha à Atividade Social (Liberali, 2009) citada nos pressupostos teóricos: “[...] e propomos atividades que visam promover o engajamento dos/as estudantes em atividades sociais

mediadas pela linguagem (Liberali, 2009), de modo que possam compreender melhor o mundo em que vivem e participar dele criticamente” (Franco, Tavares, 2022, p. 7).

Na *Unit 7* (p.238 - 251), o LD apresenta na seção *Reading*, um texto intitulado “*The Earth’s climate is changing, and people’s activities are the main cause*”; na seção *Reading for Critical Thinking*, as questões “[...] *which factor is considered the main cause of climate change?* [...] Resposta: *Human factor* [...]” e “[...] *how can we do our part and help reduce climate change?*”; na seção *Vocabulary Study*, o LD apresenta fotos de desastres naturais, destacando aqueles que ocorrem no Brasil, como “*droughts and floods*”; e, na seção *Language in Use*, as frases “*The Earth’s climate has changed before, but this time is different*”, “*People are causing these changes, which are bigger and happening faster than any climate changes that modern society has ever seen before*” e “*There’s better than 95 percent probability that human-produced greenhouse gases have caused much of the observed increase in Earth’s temperatures over the past 50 years*”. Por fim, na seção *Listening*, aparece a questão “*According to climate scientists, are the stories on extreme weather related to climate change?* Resposta: *Yes, they are*”. Além desses excertos, o LD apresenta, nas páginas iniciais da unidade, uma fotografia de jovens em um protesto ambiental, segurando cartazes que dizem “*There is no planet B*” e “*My future is in your hands*”.

Diante do exposto, é perceptível que a unidade demonstra uma preocupação com a TCT Educação Ambiental e com o ODS 13 (“Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos”), ao reunir diversas fontes e abordar questões ambientais dos aspectos científicas e sociais. No entanto, embora o LD mostre diversos exemplos de como as ações humanas (em especial, as dos alunos) influenciam as mudanças climáticas e como essas, por sua vez, também afetam os seres humanos (por meio de desastres naturais e climas extremos), os alunos não são incentivados a reagir ou a atuar criticamente diante desses fenômenos na seção *Writing*. Em concordância com as observações, Vendramini-Zanella et al. (2025, p. 731) discutem a visão da BNCC (Brasil, 2017) sobre o tema de educação ambiental:

O alinhamento da BNCC (Brasil, 2017) com os ODS (ONU, 2015) reitera a necessidade de processos educativos que também promovam o cuidado com o meio-ambiente, ao preparar os discentes para os desafios do século XXI de maneira consciente e responsável. Nesse campo, a BNCC (Brasil, 2017) estabelece que discussões sobre meio ambiente e/ou mudanças climáticas sejam incorporadas aos currículos e às propostas pedagógicas de temas da atualidade de forma transversal e integradora. Esses assuntos são incluídos em diferentes disciplinas e atividades escolares para favorecer abordagens holísticas e contextualizadas

Portanto, entende-se que o gênero discursivo “previsão de tempo” não se mostra suficiente nem adequado para atender às demandas sociais abordadas, sobretudo quando considerado como uma Atividade Social (Liberali, 2009).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou, sob perspectiva dialógica (Bakhtin, 2011), seis excertos do livro didático *Ways: English for Life* (vol. 4 - 9º ano), com o objetivo de compreender a integração dos gêneros do discurso em um ensino de línguas de base sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 2007), em contraste com o ensino tradicional. Com essa pesquisa, objetivou-se a contribuir para a área de ensino de línguas, em especial no que se refere ao livro didático, a partir da análise dos gêneros discursivos, considerando seu valor na formação crítica e autônoma dos alunos.

Como metodologia do artigo, foi adotado a Análise Dialógica do Discursivo (ADD), em razão de sua relevância e coerência com os estudos de Bakhtin e o Círculo. Assim, o *corpus* foi submetido a três etapas: descrição, análise e interpretação. Na etapa de análise, foram observadas categorias analíticas discursivas, enunciativas e linguísticas, com o objetivo de aprofundar a investigação do corpus. Na interpretação, relacionaram-se conceitos-chaves da área educacional, como engajamento e autonomia, às categorias analíticas, permitindo compreender o papel dos gêneros discursivos no livro didático de língua inglesa.

A partir da análise e interpretação, foi possível identificar que o livro didático, em sua maior parte, incorpora os gêneros do discurso de forma consistente, sobretudo nas seções *Writing*, em que o gênero discursivo assume papel central. As relações dialógicas também são tratadas de modo relevante, com enunciados que promovem interações entre alunos, em vez de centralizar o professor no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os alunos são incentivados a estabelecer relações dialógicas por meio de suas produções, extrapolando o espaço de sala de aula e envolvendo a comunidade escolar ou na *internet*.

Contudo, o livro didático não alcança as expectativas estabelecidas quanto à multimodalidade, concentrando-se predominantemente em produções de gêneros discursivos escritos, com poucos ou nenhum elemento audiovisual e digital. Identificou-se também que, em alguns momentos, o livro didático retoma práticas do ensino tradicional, abandonando as características dialógicas do gênero do discurso em favor de uma abordagem mecanicista, como os *drillings*. Além disso, o livro didático aborda um gênero discursivo que não coincide com a complexidade discursiva da unidade, deixando a desejar quanto à promoção da criticidade em relação aos temas sociais.

Assim, pode-se concluir que o livro didático analisado representa um importante marco no ensino de línguas, por incorporar, na sua maioria, perspectivas não-tradicionais e alinhadas às tendências contemporâneas e dialógicas na área educacional. Com ressalvas que devem ser abordadas com criticidade em futuras edições do PNLD, o livro didático analisado cumpre com os objetivos a que se propõe. Por fim, este artigo sugere a continuidade dos estudos sobre os gêneros discursivos no ensino de língua e no aperfeiçoamento de livros didáticos sob a perspectiva dialógica (Bakhtin, 2011) e sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 2007).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6 ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: Outros Conceitos-chave**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2. Acesso em: nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Distribuição PNLD - 2020 a 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/distribuicao-pnld-2021-e-2024>. Acesso em out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: set. 2025.

DESTRI, A.; MARCHEZAN, R. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1–25, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i2.1853. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853>. Acesso em: nov. 2025.

FRANCO, Cláudio; TAVARES, Kátia. **Ways: English for Life**. 1. ed. São Paulo: Editora FTD. v. 4. Disponível em: <https://colecaoways.com.br>. Acesso em: out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 76ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2023.

GIL, Beatriz D.; MÓDOLO, Marcelo. Algumas reflexões sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil. **Jornal da USP**. São Paulo: 13 jul. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=538570>. Acesso em out. 2025.

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. 3. ed. England: Longman, 2003.

LEFFA, Vilson. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIBERALI, Fernanda. **Atividade Social nas Aulas de Língua Estrangeira**. São Paulo: Editora Moderna, 2009.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 125-145, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KmYMbTKgh4MLvKvqMBMCQRk/?lang=pt>. Acesso em nov. 2025.

LIBERALI, Fernanda; VENDRAMINI ZANELLA, Daniela; FUGA, Valdite (orgs.). **Diálogos Vygotskianos**. 1ª ed. — Campinas, SP: Pontes Editores, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/386250602_Dialogos_Vygotskianos. Acesso em out. 2025.

ROCHA BESSA, J. C.; ALVES, W. M. As orientações para a escrita e a reescrita de textos em livros didáticos de língua inglesa do ensino fundamental. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 369–379, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.163.02>. Acesso em: out. 2025.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, E. S. de S. e. O Ensino da língua inglesa no Brasil . **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, BA, v. 1, n. 1, p. 39–46, 2012. DOI: 10.69969/revistababel.v1i1.99. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/babel/article/view/99>. Acesso em: nov. 2025.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. BNCC e Inglês como Língua Franca: do limão faremos uma limonada?. **Entretextos**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 212–234, 2025. DOI: 10.5433/1519-5392.2025v25n1p212-234. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/51750>. Acesso em: nov. 2025.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 37, n. 3, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20373>. Acesso em: out. 2025.

STORTO, Letícia Jovelina; BRAIT, Beth. Ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua portuguesa. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 62, n. 00, p. e020015, 2020. DOI: 10.20396/cel.v62i0.8656922. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8656922>. Acesso em: out. 2025.

VENDRAMINI-ZANELLA , D. A. .; ESTEFOGO, F.; FUGA, V. P. .; CARRIJO, V. L. S. .; MODESTO-SARRA, L. K. O Brincar Engajado: possibilidades insurgentes em tempos de emergência climática . **The Specialist**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 727–753, 2025. DOI: 10.23925/2318-7115.2025v46i1e71759. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/71759>. Acesso em: nov. 2025

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 3.ed. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2021.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.