

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Políticas públicas educacionais e exclusão epistêmica ¹

Daniela Vendramini-Zanella²

Vidal Dias da Mota Júnior³

Daniele Oliveira Garcia⁴

RESUMO

Este artigo analisa o livro didático de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental no âmbito do PNLD, compreendendo-o como materialidade inscrita em política pública educacional e como espaço de respostas institucionais às demandas por diversidade. Parte-se do pressuposto de que os livros didáticos legitimam determinados saberes e periferizam outros, produzindo exclusão epistêmica e distribuição desigual de vozes e repertórios no conhecimento escolar. Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa. Mobilizam-se as dimensões da pedagogia dos multiletramentos como lentes de leitura crítica, articuladas a um instrumento mediador de análise orientado por indícios. O *corpus* é constituído por cinco páginas contíguas de uma unidade de livro didático de Língua Portuguesa, selecionadas por sua concentração temática em torno das relações entre classe, raça e gênero. A análise evidencia, na hierarquização dos saberes, permanências, incorporações parciais e deslocamentos, organizados pelos movimentos de conservação, hibridização e reconfiguração, contribuindo para o debate sobre políticas públicas educacionais, diversidade e enfrentamento das desigualdades.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. PNLD. Livro didático. Diversidade étnico-racial. Multiletramentos.

PORTUGUESE-LANGUAGE TEXTBOOK Educational Public Policies and Epistemic Exclusion

ABSTRACT

This article examines a Portuguese-language textbook for the final years of elementary education within the PNLD framework. It treats the textbook both as a material artifact of public education policy and as a site in which institutions respond to demands for diversity. It argues that textbooks authorize certain forms of knowledge while marginalizing others, thereby

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), auxílio a projeto, processo nº 403930/2023-5.

² Pós-doutorado e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Universidade de Sorocaba (UNISO) - Brasil; Programa de Pós-graduação em Educação; Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0331-545X>. E-mail: daniela.zanella@prof.uniso.br

³ Pós-Doutorado em Educação. Universidade de Sorocaba (UNISO). Doutorado em Ciências Sociais - Unicamp. Universidade de Sorocaba (UNISO) - Brasil; Programa de Pós-graduação: PPGE; Universidade de Sorocaba (UNISO) - Brasil; Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6342-9950>. E-mail: vidal.mota@prof.uniso.br

⁴ Doutorado em Educação. Universidade de Sorocaba (UNISO); Universidade de Sorocaba (UNISO) - Brasil; Centro Universitário Belas Artes; Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6182-5792>. E-mail: daniele.oliveira@prof.uniso.br

producing epistemic exclusion and unevenly distributing voices and repertoires within school-sanctioned knowledge. The study adopts a qualitative documentary research approach and examines five consecutive pages from a textbook unit on class, race, and gender. Guided by multiliteracies pedagogy and an evidence-oriented analytical instrument, the analysis identifies continuities, partial forms of incorporation, and shifts in the hierarchization of knowledge through processes of conservation, hybridization, and reconfiguration. The study thus contributes to debates on public education policy, diversity, and efforts to confront inequality.

Keywords: Public educational policies. PNLD. Textbook. Ethnic-racial diversity. Multiliteracies.

EL LIBRO DIDÁCTICO DE LENGUA PORTUGUESA políticas públicas educativas y exclusión epistémica

RESUMEN

Este artículo analiza el libro didáctico de Lengua Portuguesa destinado a los años finales de la enseñanza fundamental, en el marco del PNLD, como un artefacto inscrito en la política pública educativa y como un espacio de respuestas institucionales a las demandas de diversidad. El texto parte del supuesto de que los libros didácticos legitiman ciertos saberes y periferizan otros, con lo que producen exclusión epistémica y una distribución desigual de voces y repertorios en el conocimiento escolar. Se trata de una investigación documental, con enfoque cualitativo. Las dimensiones de la pedagogía de las multialfabetizaciones funcionan como claves de lectura crítica y se articulan con un instrumento mediador de análisis orientado por indicios. El *corpus* está constituido por cinco páginas consecutivas de una unidad de libro didáctico, seleccionadas por su concentración temática en las relaciones entre clase, raza y género. El análisis evidencia patrones de conservación, hibridación y reconfiguración en la jerarquización de los saberes, y contribuye al debate sobre políticas públicas educativas, diversidad y desigualdades en la educación básica brasileña.

Palabras clave: Políticas públicas educativas. PNLD. Libro didáctico. Diversidad étnico-racial. Multialfabetizaciones.

O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE POLÍTICA PÚBLICA E DE ANÁLISE CRÍTICA

No âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Brasil, 2017), os materiais didáticos ocupam lugar de destaque como instrumentos de política pública educacional, uma vez que sua produção, avaliação, seleção e circulação interferem diretamente na organização do conhecimento escolar (Oliveira e Resende, 2024). Ao serem distribuídos em ampla escala, esses livros didáticos organizam conteúdos, veiculam perspectivas de mundo sobre a área e participam da legitimação de determinados saberes e da periferização de outros no espaço escolar (Copatti *et al.*, 2021).

Nesse quadro, o presente artigo se inscreve no debate sobre a intersecção entre políticas públicas educacionais e demandas por diversidade, examinando de que modo o livro didático de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto artefato privilegiado para observar como diretrizes públicas se traduzem em formas de organização do conhecimento escolar, responde a questões de raça, gênero, classe e saberes decoloniais no currículo da Educação Básica, incorporando-as ou secundarizando-as.

Essa legitimação procede por hierarquizações em que algumas perspectivas e matrizes de conhecimento são colocadas no centro da narrativa e das atividades, enquanto outras aparecem como complementares, acessórias ou episódicas. Nessa dinâmica, formas de exclusão epistêmica podem se expressar pela invisibilização e pela desqualificação de saberes que, embora legítimos em outros contextos, são sistematicamente subordinados ao pensamento moderno ocidental (Santos e Meneses, 2009), especialmente quando se trata de matrizes afro-brasileiras, indígenas e quilombolas.

Com base em Carneiro (2005), entende-se por exclusão epistêmica o processo pelo qual certos saberes e perspectivas são desautorizados ou hierarquizados como inferiores, configurando o que a autora denomina epistemicídio, a negação sistemática do conhecimento produzido por sujeitos racializados como não brancos. No livro didático, esse processo pode se manifestar quando determinadas matrizes de saber aparecem de forma acessória, destituídas de voz, agência e fontes próprias, ocupando posição de adendo em relação ao conteúdo central e configurando uma visibilidade sem reconhecimento epistêmico (Vendramini-Zanella e Marques, 2026).

Esse processo de exclusão epistêmica não é fenômeno isolado nem meramente simbólico: ele se articula a desigualdades raciais estruturais que se expressam de forma mensurável na trajetória educacional da população negra brasileira. Dados da PNAD Contínua 2023 revelam que 72% das pessoas que não frequentam a escola e possuem escolaridade inferior ao ensino médio são pretas ou pardas (Dantas, Lima, Lima e Mota Jr., 2025). Esses dados vão além da estatística social, constituindo evidência de que os efeitos da hierarquização do conhecimento escolar recaem de forma desproporcional sobre determinados grupos, o que confere densidade política à análise dos materiais didáticos como artefatos inscritos em uma cadeia mais ampla, que vai do colonialismo à evasão escolar contemporânea. Nesse sentido, a exclusão epistêmica nos livros didáticos integra e retroalimenta um conjunto

de mecanismos que produzem e reproduzem a desigualdade racial na educação brasileira (Gomes, 2021).

No Brasil, marcos legais e curriculares estabelecem a obrigatoriedade do tratamento de histórias, culturas e saberes afro-brasileiros, africanos e indígenas no conjunto da Educação Básica. Entre eles, destacam-se as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Importa, contudo, não os tratar apenas em sua dimensão normativa: as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são conquistas políticas do movimento negro e do movimento indígena, resultado de décadas de luta por reconhecimento e por uma educação que preserve as culturas e saberes desses povos (Gomes, 2021). No entanto, mais que isso, é fundamental compreender o que está em jogo quando essas leis não são implementadas.

Pesquisa do Instituto Geledés e do Instituto Alana (2022) aponta que 71% das Secretarias Municipais de Educação realizam pouca ou nenhuma ação estruturada para cumprir a Lei 10.639/2003, mais de vinte anos após sua promulgação (Dantas, Lima, Lima e Mota Jr., 2025). Nesse cenário, o livro didático aprovado pelo PNLD torna-se um dos poucos espaços em que a lei deveria ter materialidade garantida, o que torna sua análise ainda mais relevante como objeto de política pública. O novo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2026), sancionado em 14 de abril de 2026, reforça esse horizonte ao prever, entre seus objetivos, a garantia do acesso, da oferta e da permanência em todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar indígena, da educação do campo e da educação escolar quilombola.

As exigências curriculares relativas aos saberes afro-brasileiros, indígenas e quilombolas tensionam diretamente esse debate, pois demandam que tais matrizes sejam reconhecidas e trabalhadas no conjunto das práticas escolares (Gomes, 2021), atravessando o currículo da Educação Básica e incidindo sobre todos os componentes curriculares, para além do componente de História. Nessa direção, a presença de temas e sujeitos históricos nos livros didáticos deve ser examinada no que transcende sua aparição temática, com atenção a modos de representação, tais como texto, imagens, fontes e atividades, pois esses elementos orientam formas de interpretação e propostas de aprendizagem. A questão central, portanto, reside na forma como a população negra e indígena aparece nos materiais escolares, sem voz, sem agência,

sem fontes próprias, o que configura uma modalidade de visibilidade sem protagonismo (Dantas, Lima, Lima e Mota Jr., 2025).

Essa distinção é analiticamente relevante porque permite identificar formas de incorporação parcial que cumprem formalmente os marcos legais sem deslocar as hierarquias epistêmicas constitutivas do conhecimento escolar. Sob essa perspectiva, os saberes dos povos negros e indígenas devem ser reconhecidos como referenciais epistêmicos centrais, para além de sua condição histórica de contribuições culturais acessórias à narrativa nacional (Dantas, Lima, Lima e Mota Jr., 2025), o que desloca a análise de uma lógica meramente inventarial para uma leitura crítica das formas pelas quais a diferença é pedagogicamente enquadrada, visibilizada ou secundarizada nos materiais didáticos.

A discussão sobre exclusão epistêmica em materiais didáticos requer, portanto, examinar as formas de construção de sentidos e as propostas de aprendizagem que orientam o trabalho docente e a participação discente, ultrapassando assim a identificação dos conteúdos selecionados. Esse movimento analítico permite compreender como certos saberes se tornam visíveis, legítimos e pedagogicamente trabalháveis no espaço escolar, enquanto outros permanecem laterais ou periferizados. Com isso, a análise dos livros didáticos passa a interrogar a própria distribuição das vozes autorizadas, dos repertórios culturais e das possibilidades de interpretação social oferecidas aos estudantes.

Nesse horizonte analítico, este artigo tem como objetivo discutir como o livro didático de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto material inscrito em política pública educacional, hierarquiza saberes, distribui desigualmente vozes, repertórios e perspectivas e participa de processos de legitimação e exclusão epistêmica com possíveis incidências sobre o trabalho pedagógico e as práticas escolares. Para cumprir esse objetivo, o texto parte da discussão do livro didático no campo das políticas públicas educacionais, avança para o debate sobre diversidade, legitimação de saberes e exclusão epistêmica e, por fim, analisa o recorte selecionado à luz das lentes dos multiletramentos e do instrumento mediador.

O LIVRO DIDÁTICO, POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E CONHECIMENTO ESCOLAR.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) ocupa posição de destaque no conjunto das políticas públicas educacionais brasileiras, uma vez que articula produção, avaliação, seleção, aquisição e circulação de materiais didáticos em escala nacional, organizando e orientando a forma como o conhecimento escolar é disponibilizado às redes públicas de Educação Básica (Brasil, 2017). No estado da arte atualizado, Oliveira e Resende (2024) evidenciam que o PNLD se mantém como a principal política pública de distribuição e controle de qualidade dos materiais didáticos na Educação Básica, o que enfatiza a necessidade de analisá-lo como um recurso que articula currículo, regulação do conhecimento escolar e dimensões econômicas e sociais mais amplas.

Estudos recentes sobre o campo (Copatti et al., 2021) apontam que o PNLD precisa ser compreendido em sua dupla dimensão: de um lado, como política de provisão de materiais; de outro, como instância de mediação entre Estado, mercado editorial, currículo e escola. Essa amplitude confere ao programa relevância particular para o exame das formas pelas quais políticas de Estado se materializam em objetos pedagógicos que alcançam ampla circulação e incidência concreta no cotidiano escolar.

Nesse quadro, os livros didáticos podem ser compreendidos como materialidades da política pública educacional, pois condensam escolhas curriculares, recortes conceituais, regimes de visibilidade e propostas de aprendizagem socialmente legitimadas (Copatti et al., 2021). Ao serem aprovados, adquiridos e distribuídos em larga escala, deixam de ser apenas suportes de apoio ao ensino e passam a integrar a própria arquitetura de regulação do que se ensina, do que se lê e do que se reconhece como conhecimento escolar legítimo.

No caso dos anos finais do Ensino Fundamental, e particularmente no componente de Língua Portuguesa, esse aspecto ganha densidade, pois a seleção de conteúdos, autores, imagens, exemplos e atividades interfere diretamente na forma como questões relativas à classe, raça, gênero, diferença e desigualdade entram no currículo de Língua Portuguesa. Assim, ler o livro didático no âmbito do PNLD implica tratá-lo como artefato pedagógico e político, por meio do qual se tornam observáveis tanto diretrizes públicas mais amplas quanto suas traduções específicas na organização do conhecimento escolar.

Livros didáticos, currículo e legitimação de saberes

O livro didático, enquanto materialidade curricular, não pode ser compreendido fora das relações de poder que organizam a seleção e a distribuição do conhecimento escolar. Apple (2006) argumenta que o currículo representa uma seleção cultural historicamente situada, por meio da qual determinados saberes são legitimados como conhecimento oficial, enquanto outros são sistematicamente marginalizados. Essa seleção expressa hegemonias culturais, econômicas e políticas que incidem sobre o que a escola reconhece, valoriza e transmite como conhecimento legítimo. No caso dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD, essa dimensão ganha contornos específicos, uma vez que a aprovação e a circulação em larga escala conferem a esses materiais um estatuto de autoridade curricular que ultrapassa o espaço da sala de aula e alcança a própria definição pública do que deve ser ensinado na Educação Básica.

Silva (1999) aprofunda essa perspectiva ao argumentar que o currículo é sempre um documento de identidade, produzindo sujeitos, distribuindo posições sociais e definindo quais repertórios culturais são dignos de figurar no espaço escolar. Sob essa lente, o livro didático opera como dispositivo de produção de identidades e de hierarquização de saberes, na medida em que as escolhas de conteúdo, autores, imagens, exemplos e atividades constroem, implícita ou explicitamente, uma visão de mundo, de sujeito e de conhecimento. Quando determinadas matrizes culturais afro-brasileiras, indígenas e quilombolas aparecem de forma acessória, episódica ou subordinada à narrativa central, o material didático participa da reprodução de uma hierarquia epistêmica que o campo curricular crítico tem sistematicamente problematizado.

Nessa direção, analisar o livro didático como objeto curricular implica examinar o que ele inclui e as condições em que essa inclusão ocorre, considerando a posição que cada saber ocupa na arquitetura do material, a voz que lhe é atribuída, as atividades que propõe e as formas de participação que autoriza. Essa perspectiva analítica orienta a leitura do *corpus* desenvolvida neste artigo e permite situar o debate sobre diversidade nos livros didáticos no interior de uma discussão mais ampla sobre currículo, poder e legitimação do conhecimento escolar.

Exclusão epistêmica e modos de representação nos materiais didáticos

A noção de exclusão epistêmica, tal como elaborada por Carneiro (2005), designa o processo pelo qual certos saberes e perspectivas são desautorizados, minimizados ou tornados invisíveis em espaços institucionais, ainda que circulem socialmente como conhecimentos legítimos em outros contextos. Nos materiais didáticos, esse processo se manifesta de formas variadas e nem sempre evidentes, expressando-se por silenciamentos, estereotipações e neutralizações que retiram de determinadas matrizes culturais sua condição de referenciais epistêmicos autônomos (Vendramini-Zanella e Marques, 2026). O resultado é uma forma de presença que, ao mesmo tempo em que cumpre formalmente exigências curriculares, preserva hierarquias de saber historicamente constituídas no interior do conhecimento escolar.

Santos e Meneses (2009) contribuem para ampliar essa perspectiva ao argumentar que as epistemologias do Sul reúnem um conjunto diversificado de práticas cognitivas que foram sistematicamente desqualificadas pelo pensamento moderno ocidental como forma de consolidar sua hegemonia. No contexto dos materiais didáticos, essa desqualificação opera de modo sutil, uma vez que saberes afro-brasileiros, indígenas e quilombolas podem aparecer no interior dos textos, das imagens e das atividades, mas ocupando posição secundária em relação aos referenciais centrais que organizam a progressão do conhecimento escolar. Essa assimetria entre presença e centralidade é analiticamente relevante porque permite distinguir incorporação formal de reconhecimento epistêmico efetivo.

Os modos de representação constituem, nesse quadro, uma dimensão fundamental da análise. Examinar como determinados sujeitos, saberes e perspectivas são representados nos materiais didáticos implica considerar a posição que ocupam nos textos, as fontes que lhes são atribuídas, as imagens que os acompanham e as atividades que propõem ao estudante. Quando essa representação ocorre de forma subordinada, destituída de voz, agência e fontes próprias, configura-se uma modalidade de visibilidade que reitera a desqualificação epistêmica de saberes historicamente subalternizados, perpetuando sua condição de conhecimentos secundários em relação aos referenciais centrais do conhecimento escolar (Santos e Meneses, 2009). Essa perspectiva fundamenta a leitura analítica desenvolvida neste artigo e orienta o exame dos modos pelos quais o livro didático de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental organiza e distribui repertórios culturais historicamente subalternizados.

Material didático, trabalho pedagógico e práticas escolares

O material didático, enquanto artefato pedagógico inscrito em uma política pública de ampla circulação, não esgota sua função na organização do conhecimento escolar. Ele incide diretamente sobre o trabalho pedagógico, orientando escolhas docentes, estruturando sequências de aprendizagem e propondo formas de participação e interação no espaço da sala de aula. Nessa perspectiva, o livro didático aprovado pelo PNLD funciona como mediador entre as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Estado e as práticas escolares cotidianas, conferindo materialidade concreta às opções políticas e epistemológicas que orientam a Educação Básica.

Gomes (2021) argumenta que o combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas exigem transformações que atravessem o conjunto da organização escolar, alcançando os materiais didáticos, a formação docente e as práticas pedagógicas. Sob essa perspectiva, o livro didático ocupa posição estratégica, uma vez que sua presença cotidiana nas salas de aula o torna um dos principais instrumentos por meio dos quais as demandas por diversidade se traduzem, ou deixam de se traduzir, em experiências concretas de aprendizagem com maior ou menor alcance transformador. Quando esses materiais organizam o conhecimento escolar a partir de hierarquias epistêmicas que periferizam saberes afro-brasileiros, indígenas e quilombolas, produzem efeitos que incidem sobre a forma como estudantes e docentes reconhecem, valorizam e mobilizam diferentes repertórios culturais no interior da prática pedagógica.

Essa dimensão prática da análise dos materiais didáticos é relevante para o argumento deste artigo porque permite articular o exame do livro didático como objeto de política pública ao debate sobre seus efeitos no trabalho pedagógico e nas práticas escolares. Examinar como o livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental anos finais organiza sentidos, distribui vozes e estrutura formas de participação implica considerar também as condições em que esse material chega ao professor e ao estudante e os modos pelos quais orienta, limita ou amplia as possibilidades do trabalho pedagógico comprometido com a diversidade e o enfrentamento das desigualdades.

MULTILETRAMENTOS E INSTRUMENTO MEDIADOR COMO LENTES ANALÍTICAS

A pedagogia dos multiletramentos, proposta por The New London Group (2000), surge como resposta às transformações culturais, tecnológicas e sociais que reconfiguraram as práticas de leitura e produção de sentidos nas sociedades contemporâneas. Ao argumentar que o letramento escolar tradicional, centrado no texto verbal escrito e em uma norma linguística única, tornou-se insuficiente para dar conta da multiplicidade de linguagens e de repertórios culturais que constituem a vida social, o grupo propõe uma pedagogia orientada pela diversidade de modos semióticos e pela pluralidade de culturas e identidades presentes no espaço escolar. Essa proposta reposiciona o ensino de língua como prática social situada, comprometida com a formação de sujeitos capazes de ler criticamente os textos que circulam em diferentes esferas da vida pública.

Rojo (2012) articula essa perspectiva ao contexto brasileiro, destacando que a pedagogia dos multiletramentos implica reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística dos estudantes como ponto de partida para o trabalho pedagógico. Sob essa lente, o livro didático de Língua Portuguesa deixa de ser examinado apenas como suporte de conteúdos e passa a ser lido como artefato multimodal que organiza modos de participação, distribui repertórios culturais e propõe formas de produção e circulação de sentidos. Essa reorientação analítica é central, uma vez que permite examinar o material didático a partir das dimensões que estruturam a experiência escolar dos estudantes, considerando tanto o que é ensinado quanto as condições em que esse ensino ocorre e os sujeitos que ele reconhece como interlocutores legítimos.

Multimodalidade, diversidade sociocultural, modos de participação e produção e circulação de sentidos

Os quatro eixos propostos pela pedagogia dos multiletramentos constituem, neste artigo, as dimensões analíticas por meio das quais o recorte do livro didático é examinado. A multimodalidade diz respeito à articulação de diferentes modos semióticos na construção de sentidos, considerando que textos verbais, imagens, layouts, cores e outros recursos visuais participam de forma integrada da organização do conhecimento escolar e orientam modos específicos de leitura e interpretação. A diversidade sociocultural remete ao reconhecimento das múltiplas matrizes culturais,

identitárias e linguísticas que constituem os estudantes e seus contextos de vida, exigindo que o material didático vá além da incorporação temática e ofereça condições para que diferentes repertórios sejam reconhecidos como referenciais legítimos de conhecimento.

Os modos de participação referem-se às formas pelas quais o material didático posiciona o estudante em relação ao conhecimento escolar, definindo os graus de agência, autoria e protagonismo que lhe são atribuídos nas atividades propostas. A produção e circulação de sentidos, por sua vez, diz respeito às possibilidades abertas pelo material para que os estudantes produzam textos e conhecimentos com interlocutores reais, ampliando a experiência escolar para além da lógica interna da sala de aula. Articulados, esses quatro eixos permitem examinar o livro didático como materialidade pedagógica que organiza, distribui e limita formas de participação e de reconhecimento cultural no interior da prática escolar, oferecendo base analítica para a leitura do *corpus* desenvolvida na seção seguinte.

PERCURSO METODOLÓGICO: PESQUISA DOCUMENTAL, CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa e natureza interpretativa, orientada pelo exame de uma materialidade didática inscrita em política pública educacional. O *corpus* é composto por cinco páginas contíguas do livro Araribá Conecta Português, do 8º ano do Ensino Fundamental, publicado pela Editora Moderna, correspondentes às páginas 51 a 55 de uma mesma unidade. A seleção justifica-se pela concentração temática dessas páginas em torno das relações entre classe, raça e gênero, bem como pela densidade analítica do recorte, que reúne texto-base, imagens, boxes, atividades de leitura e orientações do manual do professor. Embora outras páginas da obra também permitissem leitura sob eixo semelhante, este recorte oferece condições para uma análise situada dos modos pelos quais o livro didático incorpora, distribui e limita repertórios historicamente subalternizados no interior da prática escolar.

A leitura analítica do *corpus* mobiliza as dimensões da pedagogia dos multiletramentos como lentes de leitura crítica, em articulação com um instrumento mediador orientado por indícios (Vendramini-Zanella, 2026), construído para examinar como livros didáticos organizam sentidos, distribuem centralidades e configuram formas de participação e circulação no conhecimento escolar). Em vez de operar por

verificação binária da presença ou ausência de temas, o instrumento busca apreender modos de inscrição da diversidade na materialidade didática. O instrumento organiza a leitura a partir de quatro eixos: multimodalidade; diversidade sociocultural; modos de participação; e produção e circulação de sentidos. Os indícios observados em cada eixo são sintetizados segundo os movimentos de conservação, hibridização e reconfiguração, o que permite distinguir permanências, incorporações parciais e deslocamentos nas formas de hierarquização dos saberes, evitando tanto a celebração acrítica de avanços quanto a leitura de exclusão absoluta.

Essa delimitação, contudo, não invalida a análise do material impresso como objeto legítimo de investigação. O livro didático organiza conteúdos, veicula perspectivas de mundo e participa da legitimação de determinados saberes antes mesmo de chegar à sala de aula (Copatti et al., 2021). Quando determinadas matrizes de saber aparecem sem voz, sem agência ou apenas como adendo ao conteúdo central, esse apagamento já está inscrito no material como estrutura, independentemente dos usos que dele se fazem (Vendramini-Zanella e Marques, 2026). Como sublinham Apple (2006) e Silva (1999), analisar essa estrutura é condição para compreender os limites e as aberturas que o material oferece ao trabalho docente, o que confere validade e relevância à análise do livro didático como objeto de investigação em si mesmo.

ANÁLISE DO RECORTE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A análise do recorte selecionado organiza-se a partir dos quatro eixos da pedagogia dos multiletramentos, a saber: multimodalidade, diversidade sociocultural, modos de participação e produção e circulação de sentidos, mobilizados como lentes de leitura crítica do material didático. Os indícios observados em cada eixo são interpretados à luz dos movimentos de conservação, hibridização e reconfiguração, que permitem distinguir permanências, incorporações parciais e deslocamentos na forma como o livro didático organiza e distribui repertórios culturais historicamente subalternizados. As figuras a seguir reproduzem o recorte analisado e acompanham a leitura de cada eixo.

FIGURA 1 – Página 51: seção Contexto e Antes de ler

Leitura 1

Rosier Martins Rodrigues
Autora
Bióloga pela Universidade de São Paulo, é autora de livros pedagógicos e de divulgação científica. Entre outros títulos, em sua obra destacam-se: *A vida das abelhas*, *A vida das onças*, *Cidades invisíveis* e *O mundo das plantas*.

Contexto
Como você descreveria seus hábitos alimentares? O que será que os alimentos revelam a respeito da cultura de um país? O texto expositivo que você vai ler estimula a reflexão sobre essas questões. Ele compõe o quarto capítulo do livro paradigmático *Alimento e vida*, escrito pela bióloga Rosier Martins Rodrigues.

Antes de ler
O texto que você vai ler relaciona-se ao campo das práticas de estudo e pesquisa e é utilizado em contextos ligados à construção de conhecimentos. Examine o título e o aspecto visual do texto. Converse com os colegas a respeito destas questões:
a. Em quais situações você procuraria um texto como o que vai ler?
b. Com base no título, suponha qual é o tema do texto.
c. Agora, observe as imagens. Elas relacionam-se com o tema que você supôs? Explique.

Os hábitos alimentares dos brasileiros
Quando Pedro Álvares Cabral desembarcou nas terras que passaram a se chamar Brasil, em 22 de abril de 1500, ficou parte da impressão o escritor Pero Vaz de Caminha, que tinha como missão relatar a donas Manoel, rei de Portugal, todos os acontecimentos a respeito da viagem. Assim ele escreveu, entre outros relatos:
Aqui não há feijão, nem grão, nem milho, nem aveia, nem galesta, nem qualquer animal que se possa comer dos homens. Não comemos nada cozido, nem frito e frutal que a terra e as árvores de si lançam. E com isto andamos muito mais fomes, que e não temos mais nada, nem quanto a água, nem a que comemos.
O que se comia lá não tinha a que a alimentação dos indígenas era muito e muito simples, entre tudo o que a natureza oferecia, como mel, leite, frutas, palmito, formigas e larvas. Também coziam peixe, ocaia, cutão, capim, suco de leite e coque. Pescavam e faziam redeia de estiva e manduças. E para completar sua alimentação, cultivavam a mandioca e o milho, que eram a base de sua alimentação, além de feijão, batata e abóbora.

Sobre Contexto
Neste primeiro momento, propõe-se antecipar os conhecimentos prévios dos estudantes a partir do título do texto que vão ler, "Os hábitos alimentares dos brasileiros". O objetivo dessa estratégia é instigar os estudantes a levantar hipóteses sobre o texto, a fim de contribuir para o desenvolvimento de compreensão leitora.

Sobre Antes de ler
Em relação ao contexto de circulação do gênero, é importante que os estudantes associem o texto expositivo à esfera escolar e acadêmica. Espera-se que mencionem procurar textos desse tipo com intenção informativa, de instrução.

Sobre esta Unidade
O objetivo desta Unidade é levar os estudantes a conhecer e produzir um texto expositivo. Nas seções Leitura, eles verão os textos "Os hábitos alimentares dos brasileiros" e "A vida das abelhas". "O que é vida" e vão explorar a construção desse gênero, em conhecimentos linguísticos e gramaticais. Eles poderão, também, sistematizar o fichamento de

Habilidades trabalhadas nesta seção e em suas subseções (Extraído do texto e O gênero em foco)
EF02P01 Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica, gênero didático, artigos de divulgação científica, reportagens de divulgação científica, website de divulgação científica e digital, ensaio, pedagógico (teórico e aplicado), relatório, texto multimídia de campo, podcast e outros variados de divulgação científica etc., e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão da produção de textos pertencentes a esses gêneros.
EF02P02 Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar aspectos relevantes conceituais, composicionais e posicionais e criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.
EF02P03 Utilizar pistas linguísticas – tais como "em primeiro lugar/segundo/terceiro lugar", "por outro lado", "isto de outro modo", "isto é", "por exemplo" – para compreender a linguagem dos propósitos, identificando o conteúdo dos textos.

51

Fonte: Rodrigues (2022, p. 51)

O texto procura explicar a constituição da alimentação brasileira por meio da articulação entre matrizes indígenas, portuguesas e africanas e amplia esse quadro com referências a outros grupos migratórios. Esse recorte temático se mostra pertinente ao argumento do artigo porque permite observar como um livro didático de Língua Portuguesa, inscrito no PNLD, aborda a diversidade cultural não apenas como conteúdo, mas também como princípio de organização de leituras, exemplos, vocabulários e propostas de aprendizagem. Ao escolher a alimentação como porta de entrada para a discussão, o capítulo mobiliza um tema socialmente reconhecível e pedagogicamente acessível, ao mesmo tempo em que expõe disputas em torno da centralidade de repertórios, da nomeação de sujeitos e do enquadramento da diferença no conhecimento escolar.

A relevância desse eixo também decorre de sua ambivalência. Por um lado, o material apresenta avanços ao visibilizar heranças indígenas e africanas, relativizar o ponto de vista colonial de Caminha e, no manual do professor, tensionar escolhas

lexicais como a substituição de “escravo” por “escravizado”. Por outro, tais deslocamentos não alteram de modo homogêneo a lógica do capítulo, que permanece centrada no texto expositivo, na verificação de compreensão e na estabilização de conteúdos. O recorte, assim, permite examinar como diversidade, conhecimento escolar e política pública educacional se articulam de forma tensa e desigual: há reconhecimento de matrizes historicamente secundarizadas, mas esse reconhecimento ocorre, em grande parte, sob a forma de contribuição cultural incorporada à narrativa nacional, e não da centralização de epistemes outras como princípio organizador do capítulo. É essa combinação entre avanço, limite e ambivalência que confere relevância analítica ao eixo temático selecionado.

FIGURA 2 – Página 52: Matrizes alimentares indígena, portuguesa e africana



Fonte: Rodrigues (2022, p. 52)

No eixo da multimodalidade, o recorte configura-se predominantemente em hibridização. As páginas analisadas articulam texto verbal, imagens de alimentos, reprodução de obra histórica, boxes informativos e destaques gráficos, o que amplia os pontos de entrada no tema. Essa variedade semiótica, contudo, permanece

Ensaio Pedagógico (Sorocaba), vol.10, n.2, mai./ago. 2026, p.53-76

ISSN: 2527-158X

subordinada à centralidade do verbal escrito, pois as imagens funcionam como apoio ilustrativo ao texto expositivo e raramente se convertem em objeto de leitura crítica autônoma ou em base para produção multimodal discente.

No campo do *Design* Editorial, Pinto e Silva (2023) argumentam que o design gráfico incorpora dimensões ideológicas que orientam a produção e a circulação dos discursos. A partir dessa perspectiva, a centralidade atribuída ao texto verbal e o uso das imagens como simples ilustrações podem ser compreendidos como escolhas projetuais que reforçam determinados posicionamentos, em detrimento de outros. Assim, o projeto gráfico, incluindo escolhas tipográficas, de cores e imagens, não apenas organiza conteúdos, mas também participa da definição do que se torna visível, relevante e legitimado nos processos de ensino e aprendizagem.

Sob a perspectiva dos multiletramentos (The New London Group, 2000; Rojo, 2012), a diversidade de modos semióticos deveria reposicionar o estudante como produtor ativo de sentidos, condição que o recorte anuncia formalmente na organização visual do material, mas realiza de forma parcial e limitada nas atividades propostas. O movimento é de hibridização que preserva a lógica didática tradicional, com deslocamento formal e alteração ainda insuficiente do centro epistêmico do capítulo.

FIGURA 3 – Página 53: influência africana na culinária brasileira e propostas de orientação

Os escravos eram alimentados com feijão de milho cozido na água e farinha. De vez em quando, ganhavam peixe ou carne-seca e restos de algum porco abatido pelo senhor de engenho, que tinha comida farta. Quando recebiam esses restos de carne, cozinhavam com feijão, e essa forma de misturar esses ingredientes pode ter sido a origem da nossa feijoada.



Casa de negros, 18. 1830. Litogravura de Johann Moritz Rugendas. Imagem pitoresca típica do Brasil que mostra uma cozinha escrava com pratos de milho, feijão, carne-seca, couros, escorpi, etc.

Alguns negros escravos cozinhavam em casabens. Ao redor deles cresciam galinha-d'angola e cultivavam vegetais trazidos da África, como cogumelos, pés de inhame e de quiabo, gengibre e melancia. Também adotaram a batata, o amendoim, a mandioca, o milho e as pimentas.

Os negros sempre foram numerosos na Bahia, onde até hoje as comidas de origem africana estão presentes nas casas, nos quiosques, nos tabuleiros das ruas, nos restaurantes e nos restaurantes religiosos, para serem oferecidas aos estírios. Mas a batata da culinária africana pode ser encontrada em todo o país.

Outros sabores

No fim do século XIX, quando as plantações de café começaram a cobrir o solo dos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, teve início a imigração italiana para o Brasil. Os italianos vieram para substituir os negros, agora libertos, na lavoura de café, e, pouco depois, vieram para os engenhos. Entre os imigrantes trouxeram seus hábitos alimentares, como as massas italianas e os doces espanhóis à base de frutos do mar, que estão nas mesas brasileiras, principalmente nas regiões Sul e Sudeste.

As pratos típicos da cozinha italiana e espanhola, adaptaram-se ao quebra, as cozinhas e as cozinhas dos índios, árabes e libaneses; as saladas e o queijo de peixe dos alemães; o salgado, os molhos e os molhos dos japoneses; o frango xadrez, as massas e os pratos dos chineses; os hambúrgueres e a batata frita dos norte-americanos; as tortilhas mexicanas; as saladas argentinas e bolivianas; além dos pratos de origem judaica, grega, hindu e de outros povos.

Nosso país tornou-se um dos grandes centros da gastronomia mundial, onde é possível encontrar uma infinidade de sabores. Mas, apesar dessa presença da culinária internacional, não se pode deixar de mencionar a presença da culinária brasileira: feijão com arroz, bolo, ovo frito, carne e a salada de alface com tomate, as vezes com alguma variação. Além, uma combinação excelente de carboidratos, proteínas, vitaminas, gorduras e sais minerais.

Embora os supermercados ofereçam alimentos de mundo inteiro, cada família procura manter seus hábitos alimentares, de acordo com as tradições passadas de geração a geração.

RODRIGUES, R. de C. M. M. Alimentos e vida. São Paulo: Moderna, 2012. p. 22-23. (Coleção Classica).

Orientação

Propõe-se com a turma uma leitura das imagens apresentadas na página anterior, bem como um diálogo sobre o legado cultural que nos foi deixado por diferentes povos africanos. Procure evidenciar não somente as formas de alimentação que herdamos, mas também o tipo de moradia que permanece similar, em habitações construídas nas periferias e em propriedades da zona rural, assim como as tradições religiosas e musicais. Você também pode explorar com os estudantes a contribuição dos imigrantes para a formação da culinária brasileira e a grande diversidade de pratos, influência desses povos, apresentada no conteúdo sob o subtítulo **Outros Sabores**. Mencione aos estudantes a colaboração dos imigrantes em outros campos, como o educacional, quando fundaram escolas comunitárias nas propriedades rurais para que seus filhos tivessem acesso aos estudos; pois, quando chegaram ao Brasil, viviam e trabalhavam nas fazendas e as escolas ficavam distantes, na cidade.

Sugestão

Propõe-se aos estudantes que pesquisem sobre o que acontece atualmente com os descendentes dos negros escravizados: segundo dados do Indicador de Alfabetismo Funcional – Inaf (2018), a desigualdade é grande: a parte da população que se declara branca reúne apenas 3% dos analfabetos; já entre os autodeclarados negros, esse percentual sobe para 8%.

Fonte: Rodrigues (2022, p. 53)

No eixo da diversidade sociocultural, o recorte apresenta hibridização predominante, com pontos localizados de reconfiguração. O capítulo avança ao reconhecer contribuições indígenas e africanas para a formação alimentar brasileira, ao ampliar o repertório com referências a outros grupos migratórios e ao produzir, no manual do professor, tensionamentos relevantes da linguagem colonial. Esses deslocamentos, contudo, convivem com a inscrição de saberes indígenas e africanos predominantemente como contribuições culturais incorporadas à narrativa nacional, ocupando posição periférica em relação aos referenciais centrais que organizam a progressão do conhecimento escolar. Sob a perspectiva de Santos e Meneses (2009), essa assimetria entre presença e centralidade configura uma forma de incorporação formal que preserva hierarquias epistêmicas historicamente constituídas, distinta do

reconhecimento efetivo das epistemologias do Sul como referenciais autônomos de conhecimento. O recorte materializa, assim, uma ampliação parcial e desigual do repertório sociocultural, alinhada ao argumento de Carneiro (2005) sobre o epistemicídio que opera por visibilização seletiva, e não pelo apagamento absoluto dos saberes subalternizados.

FIGURA 4 – Página 54: Estudo do texto e Sumário da unidade



Fonte: Rodrigues (2022, p. 54)

No eixo dos modos de participação, predomina a conservação, com pequenas aberturas híbridas. As páginas analisadas convidam os estudantes a ativar conhecimentos prévios e formular hipóteses, mas a participação discente permanece organizada em torno de um circuito fortemente guiado pelo dispositivo didático, centrado na identificação de informações, na localização de citações e na compreensão da progressão textual. As aberturas mais promissoras, como a questão

sobre o ponto de vista indígena em relação à citação de Caminha, permanecem pontuais e se encerram sem desdobramento em elaboração crítica mais autônoma. Sob a perspectiva dos multiletramentos (The New London Group, 2000), os modos de participação deveriam atribuir ao estudante graus crescentes de agência, autoria e protagonismo interpretativo, condição que o recorte anuncia em alguns momentos, mas realiza de forma restrita na arquitetura geral das atividades. O resultado é que a ampliação temática do repertório sociocultural se acompanha de redistribuição limitada da agência discente, o que, na perspectiva de Apple (2006), expressa a tendência do currículo oficial de preservar formas de participação compatíveis com a manutenção das hierarquias de conhecimento existentes.

FIGURA 5 – Página 55: Estudo do texto e respostas sobre as matrizes culturais

The image shows a page from a student's notebook, page 55, with handwritten notes and answers in Portuguese. The text on the page is a mix of printed and handwritten content, with some parts highlighted in pink and green. The handwritten notes are in blue and black ink. The page is numbered 55 in the bottom right corner.

Text on the page:

Se O Livro Alimentos e Vida é dividido em quantos capítulos?
 6. De que modo os capítulos mostram ao leitor a terra com abundância?
 6. Que outro capítulo suscitaria interesse em ler/descrever?

3. Quais são as três principais tendências dos hábitos alimentares das brasileiras, de acordo com o texto?
 3. As tendências indígenas, portuguesas e africanas.

4. Como você já sabe, todo texto é escrito tendo em vista o suporte em que vai circular. O texto lido foi publicado em um livro paradigmático: leia e siga o que dois verbetes de dicionários distintos tem em comum a termo paradigmático. 6. Resposta pessoal.

Que auxilia no processo de ensino juntamente com os materiais didáticos [...].

Relatório de Trabalho, Documento de Apoio, Relatório de Trabalho em: <http://www.colegio.com.br/paradigmatico>. Acesso em: 10 de maio 2022.

Que, não sendo exatamente didático, é empregado como esse objetivo (diz-se de livros, material escolar etc.).

Didático/didática. Documento de Apoio, Relatório de Trabalho português. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

→ Retorne-se com um colega, discutam as suas duas definições e redigam uma própria, com palavras de vocês, para livro paradigmático.

7. No capítulo lido, há uma citação direta, ou seja, transcrição literal do discurso de outro autor que foi consultado para a escrita do texto. Localize e no texto para responder às questões.
 a. A quem é atribuída a autoria dessa citação?
 b. Para destacar que se trata de um trecho de texto, ou seja, que você não é o autor que estava desenvolvendo o texto anteriormente, qual recurso visual foi empregado?
 c. Como a autoria introduz a citação direta?
 d. Conte a história a visão do autor da citação diante da colonização brasileira. Como a citação faz o ponto de vista de um indígena, poderia ser diferente? Como?

8. Além da introdução, o trecho do texto exposto está dividido em três partes, identifique as partes e explique de que modo a seguir.

A herança indígena e portuguesa.
 A influência africana.
 Outros saberes.

→ No rodapé, registre as ideias principais de cada um dos três sub-títulos.

Respostas:

4. a) Aproveite o momento para investigar interesses de aprofundamento que os estudantes tenham sobre esse assunto.
 7. a) Retorne o conceito de verbos de alocação – aqueles usados para introduzir a fala. Ao retomar o conteúdo de enunciação do texto, a autora utiliza os verbos escrever e conta (pois é um relato escrito, feito por Fernão Vaz da Caminha).
 8. A herança indígena e portuguesa: choque de hábitos alimentares entre indígenas e portugueses no período da chegada de Cabral ao Brasil. Intensa troca de alimentos e hábitos entre indígenas e portugueses durante a colonização.
 A influência africana: negros escravizados trazidos ao Brasil introduzem novas formas de preparo de alimentos e hábitos de consumo, cultura e criar novos espaços animais e vegetais (galinha-d'angola, coco, inhame, gengibre, melancia, quabô).
 Outros saberes: a partir do final do século XIX, imigrantes de diversas origens trazem ao Brasil seus hábitos alimentares.
 Incorporação na culinária brasileira de pratos típicos italianos, espanhóis, sírios, árabes, libaneses, alemães, japoneses, chineses, estadunidenses, mexicanos, argentinos e bolivianos, bem como judeus, gregos e franceses.
 O Brasil é um notável centro da culinária internacional, mas também mantém suas tradições.

3. a) As palavras "indígena" e "portuguesa" são usadas para introduzir a fala. Por exemplo, a citação é feita das fontes de onde se o capítulo foi elaborado a respeito do tema perspectivas culturais.
 4. d) Resposta pessoal.

3. a) As palavras "indígena" e "portuguesa" são usadas para introduzir a fala. Por exemplo, a citação é feita das fontes de onde se o capítulo foi elaborado a respeito do tema perspectivas culturais.
 3. a) As palavras "indígena" e "portuguesa" são usadas para introduzir a fala. Por exemplo, a citação é feita das fontes de onde se o capítulo foi elaborado a respeito do tema perspectivas culturais.

Fonte: Rodrigues (2022, p. 55)

No eixo da produção e circulação de sentidos, o recorte apresenta predominância de conservação, com movimentos pontuais de hibridização. O trabalho com o texto expositivo permanece majoritariamente circunscrito ao espaço escolar,

voltado à compreensão e à sistematização de conteúdos, sem desdobramento em produção para interlocutores reais ou circulação ampliada. As aberturas mais significativas concentram-se no manual do professor, que sugere articulações com História, Ciências e Arte e propõe discussões sobre desigualdade racial contemporânea e legado africano, mas tais deslocamentos dependem da mediação docente e não estruturam diretamente a experiência dos estudantes. Sob a perspectiva dos multiletramentos (The New London Group, 2000; Rojo, 2012), a produção e circulação de sentidos deveria conectar os estudantes a interlocutores e contextos sociais reais, ampliando a experiência escolar para além da lógica interna da aula. O recorte anuncia essa possibilidade na escolha temática, mas a realiza de forma restrita na arquitetura das atividades, configurando uma modalidade de visibilidade sem protagonismo que, como argumentam Vendramini-Zanella e Marques (2026), caracteriza materiais que incorporam formalmente a diversidade sem deslocar as hierarquias epistêmicas que organizam a distribuição de vozes e sentidos no conhecimento escolar. Esse movimento confirma o argumento de Carneiro (2005) sobre o epistemicídio que opera pela presença seletiva e pela restrição da agência dos sujeitos subalternizados, mantendo-os como objetos de conhecimento e raramente como produtores ativos de sentidos no espaço escolar.

Tomado em conjunto, o recorte evidencia avanços na visibilização de matrizes indígenas e africanas e, em pontos específicos do manual do professor, produz tensionamentos relevantes da linguagem colonial e da nomeação histórica. Esses deslocamentos convivem, contudo, com permanências expressivas na organização didática, na condução da participação discente e na circulação predominantemente interna dos sentidos. A multimodalidade amplia o acesso ao conteúdo sem reorganizar a centralidade do verbal escrito; a diversidade sociocultural ganha presença sem alcançar o estatuto de referencial epistêmico central; os modos de participação seguem fortemente guiados; e a circulação de sentidos depende de mediação docente para alcançar interlocução social mais ampla. Esse conjunto de achados permite identificar, à luz do argumento de Apple (2006) sobre a seleção cultural que organiza o currículo oficial, que o material realiza incorporações que cumprem formalmente as demandas por diversidade sem alterar as hierarquias epistêmicas que estruturam o conhecimento escolar.

Na perspectiva de Santos e Meneses (2009), trata-se de uma forma de presença que preserva a subordinação das epistemologias do Sul aos referenciais centrais do pensamento moderno ocidental, confirmando o que Carneiro (2005) denomina epistemicídio por visibilização seletiva. O recorte, portanto, autoriza a leitura de hibridização predominante com pontos localizados de reconfiguração e evidencia que a resposta do livro didático às demandas por diversidade opera, em grande medida, pela incorporação parcial e desigual de repertórios historicamente subalternizados.

À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: ACHADOS, IMPLICAÇÕES E HORIZONTES ANALÍTICOS

A análise desenvolvida neste artigo permitiu examinar como o livro didático de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto materialidade inscrita no PNLD, organiza e distribui saberes, vozes e repertórios culturais em um recorte temático centrado nas relações entre classe, raça e gênero. Os achados evidenciam que o material analisado apresenta avanços relevantes na visibilização de matrizes indígenas e africanas, com deslocamentos pontuais importantes, especialmente no manual do professor, onde orientações sobre linguagem colonial e nomeação histórica indicam movimento de tensionamento das hierarquias epistêmicas tradicionais. Ao mesmo tempo, esses deslocamentos convivem com permanências expressivas na organização didática do capítulo, na condução da participação discente e na circulação predominantemente interna dos sentidos produzidos. O conjunto dos quatro eixos analíticos mobilizados revela predominância de movimentos de hibridização, com fortes traços conservadores e pontos localizados de reconfiguração, o que impede tanto a leitura de apagamento simples quanto a celebração acrítica de avanços.

Essas constatações têm implicações diretas para a leitura crítica do PNLD como política pública educacional. O programa constitui uma das principais instâncias de regulação do conhecimento escolar na Educação Básica brasileira e, por essa razão, as formas pelas quais os materiais por ele aprovados incorporam ou periferizam demandas por diversidade não são questões apenas pedagógicas, mas políticas. A análise aqui desenvolvida sugere que a aprovação de um material pelo PNLD não garante, por si só, o deslocamento das hierarquias epistêmicas que as Leis

10.639/2003 e 11.645/2008 e as diretrizes curriculares subsequentes buscam enfrentar. Examinar como essas diretrizes se traduzem nos modos de representação, nos eixos temáticos, nas atividades e nas orientações pedagógicas dos livros didáticos é condição para avaliar de forma mais precisa os efeitos concretos dessa política pública sobre o conhecimento escolar e sobre os sujeitos que ele reconhece como interlocutores legítimos.

As implicações para a formação docente e para as práticas escolares se inscrevem nesse mesmo horizonte. O material didático chega ao professor como artefato já estruturado, com escolhas curriculares, recortes epistemológicos e propostas pedagógicas definidas. Quando essas escolhas reproduzem hierarquias de saber, cabe à formação docente oferecer ferramentas para que o professor possa lê-las criticamente, identificar seus limites e ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico para além do que o material propõe. Nessa direção, a pedagogia dos multiletramentos e o instrumento mediador mobilizados neste artigo podem contribuir como recursos analíticos para a formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa, oferecendo lentes por meio das quais o livro didático seja examinado em suas dimensões políticas, epistêmicas e pedagógicas.

Este artigo opera com um recorte analítico deliberadamente delimitado, o que implica limites que merecem reconhecimento explícito. A análise incide sobre cinco páginas de uma única unidade de um único livro didático aprovado pelo PNLD, o que impede generalizações sobre o conjunto da produção didática em circulação nacional. Os achados aqui apresentados têm validade situada e devem ser lidos como contribuição a um debate mais amplo, e não como diagnóstico exaustivo do campo. Desdobramentos possíveis incluem a ampliação do *corpus* para outras unidades da mesma obra, a comparação entre diferentes coleções aprovadas pelo PNLD e a investigação sobre como professores e estudantes efetivamente mobilizam esses materiais em contextos escolares concretos. Essas extensões permitiriam aprofundar a compreensão sobre as formas pelas quais as políticas públicas educacionais se traduzem em práticas escolares e sobre os modos pelos quais a diversidade é pedagogicamente enquadrada, visibilizada ou secundarizada no interior do conhecimento escolar brasileiro.

Declaração de uso de IA

Declaramos o uso de inteligência artificial nas seguintes etapas da elaboração do texto: o *Perplexity* foi utilizado na procura de fontes bibliográficas, e o *ChatGPT*, na revisão de língua portuguesa. Após o uso desta ferramenta, revisamos e editamos o conteúdo e assumimos total responsabilidade pelo conteúdo e precisão da publicação.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm. Acesso em: 25 abril 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: [link]. Acesso em: 14 abr. 2026.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria; ZUANAZZI, Luzia Cleonir Colla. Olhares ao programa nacional do livro e do material didático: relações entre estado, mercado editorial e os livros didáticos na escola. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 14, n. 27, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/revistappp/article/view/5795>. Acesso em: 14 abr. 2026.

DANTAS, Alexsandra.; LIMA, Helton; LIMA, Sílvia.; MOTA JR., Vidal. Trajetória da pessoa negra na Educação Básica: adversidades e proposições para o enfrentamento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 39, n. 113, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/p65FL9g8nq5z9NMdTqHsgWj/?lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2026.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Rev. Filos.**, Aurora, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, mai./ago. 2021.

OLIVEIRA, Sinval Martins de; RESENDE, Marilene Ribeiro. A política pública do livro didático no Brasil: um panorama das pesquisas entre 2016 e 2023. *Itinerarius Reflectionis*, Jataí-GO, v. 20, n. 3, p. 17, 2024. DOI: 10.69843/rir.v20i3.76983.

PINTO, Gabriella Nair Figueiredo Noronha; SILVA, Sérgio Antônio. A política do design de livros no contexto das novas tecnologias. **Estudos em Design**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, 2023. DOI: 10.35522/eed.v31i2.1709.

SANTOS, Boaventura Souza e MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almendina SA, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Araribá Conecta Português**, 8º ano. São Paulo: Moderna, 2022, p. 51-55.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

THE NEW LONDON GROUP. 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Cambridge. 2000. p. 9–37. (Capítulo de livro)

VENDRAMINI-ZANELLA, Daniela; MARQUES, S. C. M. Materiais didáticos multimodais como estratégia decolonial. **Ensino em Re-Vista**, v. 33, 2026. p. 1-25. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v33e2026-05>.

VENDRAMINI-ZANELLA, Daniela. **Entre conservação, hibridização e reconfiguração: um instrumento mediador para análise de livros didáticos**. In: Encontro Internacional de Formação de Professores, 10 anos RIFP, 2026, evento online. Itapetininga, SP. Anais. 2026. <https://eventosacademicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/424/205>

ANEXO

Quadro 1 – Instrumento Mediador de Análise de Indícios (IMAI)

Eixo	Configurações Marcadas por Conservação	Configurações Marcadas por Hibridização	Configurações Marcadas por Reconfiguração
Multimodalidade	Predominância do suporte escrito-impresso como eixo organizador da atividade; recursos digitais utilizados como complemento ilustrativo, sem alterar a lógica didática.	Incorporação recorrente de recursos digitais e multimodais, mantendo organização pedagógica centrada na exposição e na linearidade do conteúdo.	Integração articulada de múltiplos modos semióticos, com reorganização da dinâmica da aula e ampliação de práticas autorais e colaborativas.
Modos de Participação	Centralidade da condução docente; participação discente predominantemente receptiva.	Centralidade da condução docente; participação discente predominantemente receptiva; avaliação orientada à reprodução de conteúdos legitimados.	Ampliação pontual de espaços de participação, posicionamento e colaboração, promovendo ampliação da organização decisória e avaliativa.
Diversidade Sociocultural	Inserção temática episódica de repertórios diversos, sem alteração da organização curricular.	Centralidade de repertórios culturais hegemônicos; presença episódica de autores ou temáticas relacionadas a questões raciais e culturais, sem alteração estrutural do currículo.	Inclusão recorrente de repertórios afro-brasileiros, indígenas ou periféricos, ainda vinculados e em diálogo com a matriz curricular predominante.
Produção e Circulação de Sentidos	Produções circunscritas ao espaço escolar, com circulação interna.	Produções circunscritas ao espaço escolar, orientadas predominantemente à avaliação interna e à conformidade com expectativas institucionais.	Projetos que simulam interlocução ampliada ou tematizam debates sociais, com circulação ainda restrita ao ambiente escolar.

Vendramini-Zanella (2026)

Recebido em: 10.05.2026
Aprovado em: 10.08.2026