ISSN: 2358-8829

PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ARTIGOS CIENTÍFICOS BRASILEIROS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA[1]

Darlei Jesus dos Santos[2]
Rogério Soares de Oliveira[3]

INTRODUÇÃO

Quando o livro didático de Língua Portuguesa (doravante LDLP) chega à sala de aula, ele determina o que será ensinado e como será ensinado? Essa pergunta, que nos serve de mote para pensar o estatuto do livro didático (doravante LD) na escola, não admite uma resposta simples. Isso porque o material tem presença importante na organização do ensino, mas seus efeitos dependem da situação em que é mobilizado.

Noutras palavras, observamos que o LDLP ocupa lugar expressivo, quase canônico, nas etapas de planejamento e de execução do trabalho escolar. Em suas páginas, reúne conteúdos, atividades, textos e orientações que influenciam o que se ensina, a maneira como se planeja e as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes. Essa presença, contudo, não significa que o material determine de modo automático as práticas realizadas em sala de aula. Entre a proposta inscrita no livro e a atividade efetivamente desenvolvida interpõem-se agentes, objetivos, condições institucionais e necessidades concretas que interferem em sua apropriação.

Por isso, a discussão sobre o LD não se esgota em classificá-lo como bom ou ruim. Como observa Batista (2003), o material participa da organização do cotidiano escolar e articula expectativas de vários agentes. Já d'Ávila (2013), ao focar os diferentes modos de mediação do conteúdo do LD pelos docentes, convida-nos a pensar no que o professor pode fazer diante do livro. Com isso, a autora desloca a questão da obediência ou rejeição ao LD para as possibilidades que esse material oportuniza. Consideramos essa abordagem especialmente

[1] Trabalho desenvolvido no âmbito do curso de mestrado do primeiro autor, com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb).
[2] Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz – BA, djsantos.ppgl@uesc.br;
[3] Doutor em Didática do Ensino de Línguas e Literaturas, Professor do Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Santa Cruz – BA, rosoliveira@uesc.br.

ISSN: 2358-8829

relevante no ensino da escrita, em que uma atividade proposta no manual precisa encontrar condições para tornar-se prática de linguagem significativa para uma turma situada.

No presente trabalho, partimos da compreensão de que o LDLP não é um objeto isolado: seus sentidos e efeitos são produzidos nas relações com agentes, conteúdos, objetivos e condições escolares. Nesse sentido, a noção de ecossistema educacional, trazida por Braga e Gomes Junior (2024), permite-nos observar essas relações sem reduzir a sala de aula a uma soma de elementos independentes. Também o conceito de percepção, em diálogo com Merleau-Ponty (1999), auxilia-nos a compreender que os sentidos atribuídos ao material são construídos por sujeitos cujas experiências e trajetórias influenciam o modo de percebê-lo.

Feita essa contextualização, o objetivo deste trabalho é compreender o que a produção científica brasileira revela sobre o ensino da escrita mediado pelo LDLP em contextos situados de ensino-aprendizagem, com atenção especial às percepções dos professores sobre o LD e às formas de participação e agência docente. A investigação é orientada por duas perguntas: o que a produção científica tem mostrado sobre o ensino da escrita mediado pelo livro didático? E como esse material é percebido e efetivamente mobilizado em situações concretas de ensino?

A contribuição pretendida consiste em deslocar o foco da avaliação abstrata do manual para as relações que se estabelecem quando ele é utilizado. Para isso, retomamos os resultados de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) que reuniu nove artigos publicados entre 2005 e 2017. A nossa análise permitiu identificar quatro campos temáticos e observar convergências e tensões acerca da centralidade do LDLP, de seus limites e das ações docentes. Sustentamos que a agência do professor não elimina a influência do material; ela se manifesta justamente no modo como essa influência é interpretada, negociada e, em certas situações, transformada.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma Revisão Sistemática da Literatura (doravante RSL), realizada a partir do protocolo descrito por Dermeval, Coelho e Bittencourt (2020), que organiza o processo em três etapas: planejamento, condução e relatório. Nossa opção pela RSL responde à necessidade de estabelecer critérios explícitos para localizar e selecionar estudos, evitando, assim, que a discussão se apoie apenas em referências escolhidas de maneira avulsa.

No que diz respeito à operacionalização da RSL, conduzimos as buscas entre 26 de maio e 07 de julho de 2025, no Portal de Periódicos da CAPES e no SciELO Brasil. Utilizamos dois conjuntos de descritores na recuperação de artigos científicos atinentes ao tema investigado: conjunto 1: Livro didático AND Ensino da escrita; conjunto 2: Produção de texto OR produção

ISSN: 2358-8829

textual OR produção escrita OR escrita AND livro didático OR LD. Procedemos com o recorte temporal de 2005 a 2025, entretanto, os artigos que atenderam aos critérios foram publicados entre 2005 e 2017. Ressaltamos essa distinção, porque o período da busca não deve ser confundido com o intervalo de publicação dos trabalhos efetivamente incluídos no *corpus*.

Quanto aos critérios de inclusão, consideramos estudos situados na área de Linguística, Letras e Artes – quando essa informação estava disponível; pesquisas sobre ensino da escrita a partir do livro didático; e trabalhos publicados no Brasil que abordassem a realidade educacional brasileira. Foram excluídos registros duplicados, estudos nos quais o livro não ocupava posição relevante e pesquisas sem observação do material em contexto real de ensino-aprendizagem. Também operamos com a subetapa de avaliação de qualidade, na qual verificamos, nos artigos, se o LD era tratado como elemento relevante, em diálogo com contextos situados de sala de aula e com foco no ensino da escrita.

Desse percurso, o *corpus* final foi composto por nove artigos: Brotto (2011); três trabalhos de Silva (2009, 2010, 2011); Anzolin (2017); Farias, Ribeiro e Campos (2017); Tagliani (2011); Reinaldo e Sant'ana (2005); e Reinaldo (2006). Esses estudos foram lidos e organizamo-los em quatro eixos: alfabetização; transposição didática da escrita; argumentação; e formação de professores. Com tal categorização, não pretendemos apagar as particularidades de cada investigação, mas aproximá-las para responder às perguntas de pesquisa aqui propostas.

Por fim, salientamos que os resultados que comentamos mais à frente descrevem o conjunto delimitado pelos critérios empregados em nossa revisão, não toda a produção sobre livro didático e ensino da escrita no Brasil. Nesse sentido, o número reduzido de estudos indica que são menos frequentes as pesquisas que articulam o material a práticas concretas de professores e alunos, e as conclusões devem ser compreendidas como síntese interpretativa desse *corpus*, e não como generalização definitiva acerca do tema.

REFERENCIAL TEÓRICO

O livro didático é simultaneamente um objeto material, um produto cultural, um produto mercadológico e um recurso que participa da organização pedagógica. Por suas diversas facetas, o LD apresenta-se como um artefato complexo, que é constantemente tomado para investigação em diversas áreas do conhecimento. Pensar essa complexidade ajuda-nos a compreender o LD para além do viés mecânico ou instrumental que muito já lhe fora atribuído (Batista, 2003).

Longe de encaixar-se em uma definição simples, o LD favorece discussões plurais, as quais evidenciam questões acerca do currículo, teorias, metodologias de ensino e avaliação em

ISSN: 2358-8829

diálogo inevitável com ideologias e concepções assumidas no âmbito educacional. Assim, na esfera das políticas públicas educacionais, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (doravante PNLD) estrutura processos de avaliação, escolha e distribuição do LD, fazendo com que o material chegue a escolas e turmas muito diversas. Por outro lado, sensíveis aos contextos em que lecionam e guiados por seus saberes, os professores podem recorrer ao LD como eixo de planejamento, selecionar dele apenas algumas propostas, complementar suas atividades ou afastar-se de orientações que considerem inadequadas.

Para interpretar essa diversidade de formas de atuação docente, a noção de ecossistema torna-se muito relevante. Braga e Gomes Junior (2024) descrevem o contexto educacional como sistema social complexo, constituído por sistemas interdependentes. Sob essa perspectiva, professor, estudantes, objetivos de aprendizagem, materiais e condições institucionais influenciam-se mutuamente. O LD, enquanto um dos elementos nessa cadeia, pode orientar a sequência de atividades, mas a resposta dos alunos, o tempo disponível, os conhecimentos prévios e as decisões docentes também alteram o percurso inicialmente previsto.

Nessa abordagem, não devemos confundir a agência docente com liberdade irrestrita ou ação individual isolada, uma vez que ela é exercida em condições concretas e em relação com outros agentes e recursos. Destarte, o professor pode tomar decisões, mas elas são atravessadas por fatores diversos, como o currículo, o calendário escolar, a disponibilidade de materiais, o perfil da turma e a formação do profissional. Logo, pensar ecologicamente permite reconhecer tanto a capacidade de intervenção quanto os limites que condicionam essa capacidade.

Em diálogo com o tema, o conceito de percepção ajuda-nos a compreender por que um mesmo material pode adquirir sentidos diferentes para docentes distintos. Em Merleau-Ponty (1999), perceber não é apenas registrar passivamente um objeto; a percepção envolve a experiência corporal e histórica do sujeito no mundo. Sobre a participação do corpo no processo perceptivo, o filósofo afirma que ele “é o veículo do ser no mundo” (Merleau-Ponty, 1999, p. 122). Quanto à experiência histórica, ele assinala que: “Nossa percepção chega a objetos, e o objeto, uma vez constituído, aparece como a razão de todas as experiências que dele tivemos ou que dele poderíamos ter” (idem, p. 103). Aplicada à relação com o LDLP, essa compreensão permite-nos considerar que as avaliações docentes acerca desse artefato se constituem na intersecção entre formação, experiências profissionais, concepções (de ensino, de língua, de escrita) e situações vividas em sala de aula – na posição de aluno e de professor.

Desse modo, as percepções docentes não são opiniões descontextualizadas, nem constituem uma medida simples de aceitação ou rejeição do LD. Elas podem expressar reconhecimento de potencialidades, identificação de limites, receio de não cumprir o

ISSN: 2358-8829

planejamento, confiança em propostas já conhecidas ou disposição para reconstruí-las. Quando atentamos para o fato de que as percepções influenciam os usos que o professor faz do livro didático, notamos que a existência de um LD não explica, por si só, o que ocorre em aula, pois o material não é aproveitado integralmente conforme idealizado pelos autores e editoras.

Por esse motivo, precisamos observar as condições de escolha e de uso desse material, o que envolve a análise de relações não lineares e pouco óbvias, haja vista que os agentes que fazem uso do LD em sala de aula – professores e alunos – são seres dotados de singularidades. A análise da percepção precisa, portanto, ser relacionada às práticas e às condições em que ela se produz. Essa articulação orienta a leitura dos estudos incluídos em nossa revisão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O perfil dos estudos do *corpus*

Quando observamos o número de artigos que se adequaram às diretrizes de nossa RSL, isto é, nove, constatamos que se trata de um conjunto numericamente restrito. Fazemos essa consideração não pela quantidade em si, mas por sua relação com o período delimitado para a busca. Apesar de termos considerado o intervalo de 2005 a 2025, nenhum trabalho posterior a 2017 integrou o *corpus*. Isso não significa que não houve pesquisas recentes sobre LD e ensino da escrita. O que o levantamento nos permite afirmar é que foram poucos os estudos localizados que, simultaneamente, atenderam aos critérios de centralidade do LD, foco na escrita e observação de situações concretas de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto que merece atenção é a distribuição regional dos periódicos. No conjunto analisado, as publicações concentram-se nas regiões Sudeste e Sul (aproximadamente 77,77%), com participação menor do Nordeste (aproximadamente 22,22%). Essa configuração nos leva a pensar que a distribuição dos periódicos segue a lógica pontuada por Coelho e Garcia (2023, p. 74), ao constatar a existência de um centro e de uma periferia que divide a ciência brasileira: “não podemos deixar de salientar que o Brasil, atualmente, encontra-se distante de um desenvolvimento científico equânime quando contrastamos as cinco regiões do país”.

Embora tenhamos de refletir sobre os limites da nossa RSL – em aspectos como o número de bases de dados consultadas e os tipos de estudo considerados – esses resultados indicam que a produção encontrada sobre o tema não representa, de maneira equilibrada, a diversidade territorial da educação brasileira. Desse modo, as constatações dos tópicos

ISSN: 2358-8829

distribuição temporal e regional instigam a necessidade de ampliar pesquisas que observem o uso efetivo do LDLP, especialmente em realidades escolares menos presentes no *corpus*.

No tocante aos eixos temáticos nos quais agrupamos os artigos selecionados, eles sintetizam uma relativa diversidade de temas investigados pelos pesquisadores: Alfabetização (Brotto, 2011); Transposição didática (Anzolin, 2017; Farias, Ribeiro e Campos, 2017; Tagliani, 2011); Argumentação (Silva, 2009, 2010, 2011); e Formação docente (Reinaldo e Sant'ana, 2005; Reinaldo, 2006). Os estudos alocados nos eixos compartilham semelhanças no tratamento dos temas em investigação.

No eixo Alfabetização, por exemplo, consta o estudo de Brotto (2011), em que a autora aborda o posicionamento de professoras alfabetizadoras diante do LD e do ensino da língua escrita. Os estudos acerca da Transposição didática observam as relações entre as propostas editoriais, o encaminhamento em sala pelo professor e o reflexo destes nos textos produzidos pelos estudantes. Nos artigos do eixo Argumentação, constam os trabalhos de Silva, que destacam a mediação do ensino de gêneros argumentativos pelo LDLP e pelos professores. Por fim, em Formação docente, são apresentadas investigações quanto à mobilização de saberes pelos professores para avaliar e utilizar propostas de escrita previstas nos LDLP.

Observados em conjunto, esses eixos evidenciam que a relação entre material didático e escrita pode ser observada desde os processos iniciais de alfabetização até a produção de gêneros mais complexos, e tanto na prática escolar quanto nos espaços formativos. Logo, podemos confirmar que o interesse dos estudos que investigam o LDLP em contextos situados de ensino-aprendizagem reside menos em avaliar o LD e mais em identificar as dinâmicas interacionais estabelecidas entre esse artefato e seus usuários, isto é, professores e alunos.

O que os estudos dizem sobre o LDLP

Iniciando a apresentação dos resultados desta subseção, um primeiro ponto a enfatizar é a permanência do LDLP mesmo quando ele recebe avaliações críticas. No estudo de Brotto (2011), por exemplo, as vozes docentes sobre esse material (e a gramática) são conflitivas, mas avaliações negativas não implicam necessariamente abandono do LD. Esse dado nos ajuda a desfazer uma oposição simplificadora entre professores que usam o manual sem questioná-lo e professores que o criticam e o abandonam. Diferentemente disso, docente e LDLP coexistem

Essa coexistência leva-nos a ponderar que a centralidade do LD nas salas de aula brasileiras tem raízes históricas e institucionais, uma vez que esse artefato, desde os fins do século XIX (Bittencourt, 1993) até o presente, elevou-se ao patamar de material didático

ISSN: 2358-8829

recorrente e, em muitos casos, indispensável nas escolas em nosso país. Com tamanha frequência nas práticas escolares, o manual pode contribuir com as práticas escolares, entretanto, sua presença não garante que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados.

Exemplo disso podemos observar no trabalho de Anzolin (2017), presente em nosso *corpus*, o qual mostra a distância entre a atividade prescrita pelo LDLP e a aprendizagem efetiva: a proposta de produção textual do livro é avaliada positivamente, mas os textos produzidos pelos alunos ficam aquém do esperado. A partir disso, o pesquisador considera, entre outras hipóteses, que se tratava de uma produção diagnóstica inicial e salienta que competências necessárias à plena produção dos textos deveriam ser trabalhadas com os alunos.

Consideramos tal achado importante porque evita uma associação direta entre qualidade da proposta do LDLP e resultado de aprendizagem. Mesmo uma atividade pertinente precisa de ser mobilizada em função da turma na qual o processo de ensino se desenvolve. Em termos ecossistêmicos (Braga; Gomes Junior, 2024), o LD oferece possibilidades, mas o resultado emerge das relações entre a proposta, a mediação, os estudantes e o contexto.

Notamos uma questão complementar em Tagliani (2011). No contexto observado pela autora, não foi identificada uma proposta de escrita mediada pelo LDLP, e a produção desenvolvida pela professora aproximou-se de uma prática escolar tradicional de redação. A ausência do livro, nesse caso, tampouco representa automaticamente maior autonomia ou melhor ensino. A autora considera que a mediação pelo material poderia ter oferecido oportunidade para uma atividade mais produtiva. Comparados, os estudos de Anzolin (2017) e Tagliani (2011) permitem-nos afirmar que tanto a presença quanto a ausência do LD devem ser analisadas em relação ao modo como a escrita é concebida e conduzida.

Também constatamos que as propostas de escrita dos LDLP são atravessadas por decisões que podem ampliar ou restringir a participação autoral dos estudantes. Isso nos é mostrado por Farias, Ribeiro e Campos (2017), que investigam mecanismos de controle em uma proposta narrativa e os efeitos da roteirização. As análises feitas pelas autoras chamam atenção para o risco de que orientações excessivamente fechadas induzam textos semelhantes e reduzam o espaço para escolhas dos escreventes. Esse resultado, porém, não significa que toda orientação seja prejudicial: a questão passa a constituir-se como problema quando deixa de funcionar como suporte e passa a controlar excessivamente as decisões textuais.

Os trabalhos de Silva (2009, 2010, 2011), centrados na dissertação, na crônica argumentativa e na resenha crítica, também registram que o LD apresenta aspectos positivos e falhas. Em diferentes situações, os alunos mobilizam conhecimentos prévios e conseguem produzir textos mesmo quando as orientações do manual e a explicação docente são frágeis.

ISSN: 2358-8829

Em outros casos, a atuação do professor não é suficiente para superar as limitações identificadas no LD. Em síntese, esse conjunto de trabalhos mostra que cabe ao professor criar um elo entre a escolarização dos gêneros no livro didático e as práticas sociais reais de leitura e escrita, pois, quando essa mediação é limitada, o potencial do LDLP para ampliar o letramento argumentativo dos alunos também se reduz.

Em diálogo com isso, a relação entre formação e apropriação crítica do LD aparece de modo expressivo nos trabalhos de Reinaldo e Sant'ana (2005) e Reinaldo (2006). No primeiro, professoras em formação inicial analisaram propostas de produção textual presentes em LDLP. As pesquisadoras identificaram uma mudança de posicionamento das graduandas: inicialmente, eram mais favoráveis às atividades apresentadas nos livros; após leitura e discussão das resenhas desses livros incluídas no Guia do PNLD, as participantes ampliaram a capacidade de reconhecer aspectos que não haviam identificado nas análises iniciais. Por sua vez, no estudo de Reinaldo (2006), professoras em formação continuada também partiram de avaliações do material, apoiadas sobretudo em saberes experienciais. Com o trabalho teórico, passaram a mobilizar conhecimentos de referência sobre gênero textual e suas implicações para o ensino da produção escrita, também ampliando sua criticidade acerca do material didático.

Em ambos os estudos, a formação não aparece apenas como transmissão de conceitos: ela cria condições para colocar em diálogo a experiência profissional e instrumentos teóricos que permitem reexaminar o LDLP. Esse ponto nos ajuda a compreender por que a agência não deve ser tratada como atributo individual que alguns professores possuem e outros não. A capacidade de analisar, adaptar e justificar escolhas pode ser desenvolvida em processos formativos que envolvam situações concretas de avaliação de atividades, confronto entre concepções e experimentação de alternativas. Dessa forma, Reinaldo e Sant'ana (2005) e Reinaldo (2006) mostram que a formação – inicial e continuada – pode contribuir para que o professor ultrapasse uma apreciação baseada apenas na familiaridade ou na experiência imediata, sem desconsiderar o valor dos saberes construídos na prática.

Diante do que apresentamos nesta subseção, cremos que a pergunta que nós, professores, devemos nos fazer não é se o LDLP deve comandar a aula ou ser excluído do processo. Descartemos os extremos: trata-se de examinar quais recursos o manual oferece, que concepção de escrita mobiliza, como suas propostas são incorporadas e, fundamentalmente, o que ocorre quando o artefato encontra uma turma específica. Essa leitura não absolve o material de suas limitações, mas permite-nos atribuir responsabilidades de forma mais precisa, sem transformá-lo em solução autossuficiente – o herói – ou causa única dos maus resultados.

ISSN: 2358-8829

Percepção docente e contexto: sentidos construídos na relação com o material

Os estudos de nosso *corpus* permitem-nos compreender as percepções docentes como construções dinâmicas. Um professor pode reconhecer a utilidade de um LD para organizar conteúdos e, simultaneamente, contestar uma atividade específica. Pode utilizar determinada sequência em uma turma e modificá-la em outra. Pode ainda reavaliar suas impressões depois de conhecer referenciais teóricos ou discutir experiências com colegas. No caso apresentado em Brotto (2011), por exemplo, as professoras alfabetizadoras tecem críticas ao LD de que dispõem, mas, apesar disso, utilizam-no como um dos materiais para o trabalho em sala de aula; já em Reinaldo e Sant'ana (2005) e Reinaldo (2006), verificamos como a percepção das professoras modifica-se à medida que aprendem mais acerca de teorias e concepções de ensino. Destarte, a percepção não é um julgamento fixo sobre o objeto, mas uma relação que se transforma conforme se alteram as experiências, os conhecimentos e as condições de uso.

Essa leitura dialoga com Merleau-Ponty (1999), para quem a percepção se constitui na relação do sujeito com o mundo vivido. No campo pedagógico, o material é percebido a partir de uma história profissional e de expectativas sobre o que significa ensinar a escrever. Se a escrita for entendida predominantemente como exercício formal, uma proposta de produção textual poderá ser considerada adequada por enfatizar regras e estrutura. Se for concebida como prática social e interação, a avaliação poderá considerar também interlocução, finalidade, circulação e reescrita. Desse modo, dependendo do corpo que percebe, o mesmo LDLP pode ser visto como excelente ou como insuficiente.

Devemos enfatizar ainda que a percepção também é atravessada pelas respostas dos alunos, aspecto importante para que a avaliação do LDLP, pelo professor, ganhe consistência. Nesse sentido, o professor interpreta o material antes de efetivamente utilizá-lo em sala de aula – e isso já o leva a determinadas tomadas de decisão – e a própria experiência de uso pode reformular essa interpretação/percepção anterior.

Por fim, com base nos trabalhos constituintes de nosso *corpus*, a percepção dos professores quanto ao livro didático de Língua Portuguesa deve ser entendida como um movimento giratório, o qual circula por elementos como a cultura, o contexto, a história, as vivências, as sensações, o olhar atento e as disposições dos sujeitos. Assim, longe de constituir um processo linear ou estático, a percepção revela-se dinâmica, plural e atravessada por diferentes dimensões que, em constante interação, participam da construção dos sentidos atribuídos ao material didático.

ISSN: 2358-8829

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivamos compreender o que a produção científica brasileira revela sobre o ensino da escrita mediado pelo LDLP em contextos situados de ensino-aprendizagem. Para tanto, realizamos uma Revisão Sistemática da Literatura de artigos sobre o tema, de 2005 a 2025, no Portal de Periódicos da CAPES e no SciELO Brasil. O perfil dos estudos admitidos na RSL mostrou-nos que: o *corpus* reúne nove artigos publicados entre 2005 e 2017, apresenta diversidade temática – alfabetização, transposição didática da escrita, argumentação e formação docente –, mas permanece reduzido e concentrado sobretudo nas regiões Sul e Sudeste. Destacamos que esse resultado se refere aos estudos que atenderam aos critérios definidos para esta revisão, e não à totalidade da pesquisa brasileira sobre livro didático e escrita.

Ao adentrar os resultados propostos nos artigos, verificamos que o LD é apreciado como um instrumento válido e influente, mas limitado. Os estudos mostram que ele pode apoiar o planejamento e organizar conteúdos e atividades, mas não garante, por si só, que a aprendizagem aconteça. Da mesma forma, sua ausência não assegura uma prática mais produtiva. Nos trabalhos investigados, também são descritas diferentes formas de relação dos professores com o LD – utilizam-no como apoio, reconhecem suas limitações, selecionam atividades, modificam propostas e recontextualizam conteúdos – e a formação inicial e continuada aparece como dimensão relevante para ampliar a capacidade de analisar e justificar as escolhas feitas pelos docentes. Em síntese, o sentido e os efeitos do material dependem da maneira como suas propostas dialogam com os objetivos de ensino, os conhecimentos dos estudantes e dos professores e as condições da escola.

Por fim, esses resultados reforçam a importância de compreender o LDLP como um entre muitos elementos constituintes do ecossistema da sala de aula. Destarte, a questão central não é decidir abstratamente se o LD é bom ou ruim, porque assim desprezamos o impacto do ambiente escolar na percepção desse material – afinal, um LDLP pré-avaliado como bom pode, em classe, trazer dificuldades, o que leva o professor a reavaliá-lo. Então, devemos investigar o que acontece quando ele é mobilizado em determinado contexto, nas relações entre professor, alunos, conteúdos, objetivos e condições escolares. Novas pesquisas, atualizadas e territorialmente diversas, podem aprofundar esse quadro acompanhando o percurso entre a proposta do livro, a mediação docente e as produções escritas dos estudantes.

Palavras-chave: Livro didático, Escrita, Língua Portuguesa, Revisão Sistemática da Literatura.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) pelo apoio financeiro, sob a forma de bolsa de pesquisa, ao mestrando e primeiro autor deste trabalho, Darlei Jesus dos Santos.

REFERÊNCIAS

ANZOLIN, Carlos Eduardo Krebs. Análise do percurso de produção textual de uma turma de 9º ano a partir da proposta de um livro didático. **Linguagens e Letramentos**, v. 2, n. 2, 2017, p. 97-115. Disponível em: https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/469. Acesso em 03 ago. 2025.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO; Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. 383 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/pt-br.php. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRAGA, Junia; GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa. Na palma da mão: a natureza ecológica e complexa da agência do professor. **Texto Livre**, v. 17, p. 1-13, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/47924. Acesso em 10 out. 2025.

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. A constituição do professor alfabetizador: o livro didático e a gramática no ensino da língua materna escrita. **Línguas & Letras**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5509. Acesso em: 08 ago. 2025.

COELHO, Gabriel Bandeira; GARCIA, Éverton da Costa. Centralização da produção de CT&I no Brasil: obstáculos ao desenvolvimento científico e tecnológico nacional. **Século XXI: Revista de Ciências Sociais**, Santa Maria, RS, v. 13, nº 1, p. 69-89, jan./jun. 2022. DOI: https://doi.org/10.5902/2236672586447. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/86447. Acesso em 18 ago. 2026.

D'ÁVILA, Cristina. **Decifra-me ou te devorarei**: o que pode o professor frente ao livro didático?. 2. ed. Salvador: Eduneb; EDUFBA, 2013, 278 p.

DERMEVAL, Diego; COELHO, Jorge Arthur Peçanha de Miranda; BITTENCOURT, Ig Ibert. Mapeamento Sistemático e Revisão Sistemática de Literatura em Informática na

Educação. In: JAQUES, Patrícia Augustin et al. (Org.). Metodologia **de Pesquisa Científica Em Informática na Educação**: Abordagem Quantitativa. Porto Alegre: SBC, 2020. p. 1-26.

FARIAS, Adriana Oliveira de; RIBEIRO, Janima Bernardes; CAMPOS, Sulemi Fabiano. Mecanismos de controle em uma proposta narrativa do livro didático de língua portuguesa e efeitos da roteirização. **Revista do GELNE**, *[S. l.]*, v. 18, n. 1, p. 116–140, 2017. DOI: 10.21680/1517-7874.2016v18n1ID11070. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11070. Acesso em: 04 ago. 2025.

MERLEAU-PONTY, Maurice Jean Jacques. **Fenomenologia da Percepção**. 2. ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes: 1999.

REINALDO, Maria Augusta de Macedo. Saberes sobre produção de texto e avaliação de material didático na formação continuada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 45, n. 2, p. 271-292, 2006. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639436. Acesso em: 03 ago. 2025.

REINALDO, Maria Augusta de Macedo; SANT'ANA, Tatiana Fernandes. Análise da orientação para produção de texto no livro didático como atividade de formação docente. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 2, p. 97-120, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15615. Acesso em 04 ago. 2025.

SILVA, Sílvio Ribeiro da. Ensino de produção escrita da dissertação: a atuação do professor e do livro didático de português. **Caderno Seminal**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 11, 2014. DOI: 10.12957/cadsem.2009.9824. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/9824. Acesso em: 30 jul. 2025.

SILVA, Sílvio Ribeiro da. O gênero crônica argumentativa e a construção de sua aprendizagem pelos alunos: a atuação do professor e do livro didático de português. **Entretextos**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 219–246, 2010. DOI: 10.5433/1519-5392.2010v10n1p219. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/5499. Acesso em: 31 jul. 2025.

SILVA, Sílvio Ribeiro da. Ensino de produção escrita do gênero resenha crítica: a atuação do professor e do livro didático de Português. **Soletras**, Ano XI, n. 22, jul./dez.2011. São Gonçalo: 126 UERJ, 2011, p. 125-134. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/5922. Acesso em 02 ago. 2025.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011. Disponível em: 32 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984 63982011000100008&lang=pt. Acesso em 04 ago. 2025.