

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT15.008

PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)¹

ALESSANDRA MAGDA DE MIRANDA

Doutoranda em Linguística, pelo PROLING/UFPB; Professora na SEEPB; Supervisora no Programa de Residência Pedagógica/Letras/Língua Portuguesa/UEPB/CAPES, alessandra_ufpb@hotmail.com

LETÍCIA PAULO DE OLIVEIRA

Graduanda do Curso de Letras-Português na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Programa de Residência Pedagógica/Letras/Língua Portuguesa/UEPB/CAPES, leticia2001jt@gmail.com;

VITÓRIA SILVA SOUZA

Graduanda do Curso de Letras-Português da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB Programa de Residência Pedagógica /Letras/Língua Portuguesa/UEPB/CAPES, vitoriatrajano06@gmail.com.

TATIANA FERNANDES SANT'ANA

Doutora em Linguística pelo PROLING/UFPB, Professora da Universidade Estadual da Paraíba, Coordenadora de Área no Programa de Residência Pedagógica/Letras/Língua Portuguesa/UEPB/CAPES, tatianasanta@servidor.uepb.edu.br

RESUMO

A produção textual é uma habilidade fundamental no processo de ensino/aprendizagem, pois permite que os estudantes articulem suas ideias de maneira coerente em diferentes contextos comunicativos. Paralelo a esta compreensão, está o fato de o ensino da escrita constituir-se, ao mesmo tempo, como uma atividade desafiadora e um campo de investigação promissor. Neste cenário, o livro didático (LD) figura como um dos principais recursos que os professores dispõem como auxílio pedagógico, o que justifica sua extensiva utilização em sala de aula. Assim, partindo de uma experiência de trabalho com o LD, enquanto ferramenta para o ensino de escrita,

1 Este artigo é fruto das ações desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica, da Universidade Estadual da Paraíba (PRP/UEPB/Campus I/Letras- Língua Portuguesa), cota 2022-2024, financiado pela CAPES.

proporcionada no âmbito do Programa da Residência Pedagógica (Língua Portuguesa /UEPB/Campus I), cota 2022-2024, propor-nos-emos, nesta pesquisa, a analisar a abordagem de produção textual do 9º ano, na coleção “Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem”, da Editora Moderna, à luz dos princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Especificamente, iremos analisar a concepção de escrita que subjaz ao trabalho com a produção textual e investigar se/como as capacidades de linguagem são contempladas nessas atividades. Para tanto, elegemos como procedimento metodológico, a pesquisa qualitativa de natureza interpretativista e de base bibliográfica (Lakatos e Marconi, 2003) e, como sustentação teórica, principalmente as contribuições de Bronckart (2009) e Schneuwly & Dolz (2004), dentre outros. Notadamente, a edição examinada, referente ao 9º ano do Ensino Fundamental II, concebe a produção textual como uma atividade processual, ao estruturar atividades tanto que antecedem o momento da escrita, como também que possibilitam, mesmo que de modo simplório, os momentos de revisão e reescrita. A análise permitiu constatar que o uso adequado do LD, associado a teorias que monitoram a produção textual, é uma ferramenta importante para o professor, que, se utilizado atrelado a outras estratégias pedagógicas, pode fomentar a reflexão crítica nas produções textuais e a prática da escrita como atividade processual.

Palavras-chave: Produção textual; Livro didático; Capacidades de Linguagem Interacionismo Sociodiscursivo; Linguística Aplicada.

INTRODUÇÃO

A compreensão de que o processo de ensino/aprendizagem da língua deve pautar-se no efetivo trabalho com textos tem sido difundida desde meados da década de 80, por estudiosos renomados como Geraldi (2002 [1984]) e Antunes (2003). Igualmente, esse ideário tem embasado documentos oficiais parametrizadores do ensino no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997) e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), os quais asseguram se pautar na concepção interacionista da linguagem, segundo a qual o texto consiste no objeto de estudo da língua.

Considerando, assim como postulado por Geraldi (2002), que o ensino de Língua Portuguesa deve se concretizar a partir da integração entre as práticas de leitura, produção de textos orais e escritos e a análise linguística, delimitamos como foco para o presente estudo o trabalho com a escrita.

Alinhando-nos ao quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que concebe a linguagem como uma prática social, influenciada pelas interações sociais e por contextos específicos de uso, e a escrita como uma atividade processual, social e histórica (Cf. Bronckart, 2009), partimos da premissa de que o processo de ensino-aprendizagem se efetiva de modo mais eficaz, quando mediado por instrumentos culturais. Assim, entendemos que, para além de um recurso instrucional, o livro didático (LD) configura-se como um artefato cultural que reflete/influencia práticas sócio-discursivas e, portanto, pode representar uma legítima ferramenta de mediação capaz de auxiliar professores e alunos.

Nesse contexto, partindo de uma vivência de trabalho com o LD, enquanto suporte para o trabalho com o gênero carta aberta, desenvolvida durante a regência no Programa de Residência Pedagógica em Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede estadual de ensino, no município de Campina Grande – PB, neste artigo, analisaremos, à luz do ISD, como se dá a abordagem da produção textual, na coleção de LD “Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem”, da Editora Moderna (Ormundo e Siniscalchi, 2018). De modo específico, analisaremos a concepção de escrita que subjaz ao trabalho com a produção textual e investigaremos se/como as capacidades de linguagem são contempladas nessas atividades.

Na referida ocasião, considerando o contexto de formação das residentes (sendo duas das autoras do presente artigo) e a realidade de atuação da preceptora,

na qual o LD configura-se como o recurso didático disponibilizado a todos os discentes, buscamos adotá-lo como instrumento de mediação do ensino/aprendizagem, realizando ajustes que julgamos necessários, os quais também apresentaremos neste artigo com o intuito de exemplificar como o LD, enquanto ferramenta pedagógica, pode ser adaptado a um contexto de ensino específico, considerando os objetivos almejados pelo professor e as necessidades de aprendizado da turma.

Para tanto, elegemos como procedimento metodológico a pesquisa qualitativa de natureza interpretativista e de base bibliográfica (Lakatos e Marconi 2003). Utilizamos como sustentação teórica o ISD, especificamente nos postulados de Bronckart (2009), Schneuwly & Dolz (2004), além das contribuições de Ota (2009) sobre o livro didático.

Para fins de organização da discussão pretendida, este texto está estruturado em quatro seções, além dessa introdutória, sendo elas: *aporte teórico*, na qual apresentamos nossas reflexões sobre o LD, sobre as concepções de língua/linguagem e ensino da escrita, e sobre as capacidades de linguagem; *percurso metodológico*, na qual situamos os caminhos percorridos para a operacionalização deste estudo; *discussão e resultados*, na qual analisamos o *corpus* constituinte de nosso estudo; e, por fim, *considerações finais*, na qual ponderamos sobre suas contribuições para a comunidade científica.

APORTE TEÓRICO

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Implementados, no Brasil, desde o período imperial (Cf. Silva, 2012), ao longo da história, os manuais didáticos receberam nomenclaturas diversas e desempenharam diferentes papéis no contexto educacional, ao passo que atenderam - e atendem até hoje - a públicos, interesses, ideologias e contextos diversos, tendo sido vistos tanto como alternativa para suprir as lacunas relacionadas à formação docente, em alguns períodos, quanto como ferramenta mediadora da motivação, capaz de auxiliar no aprendizado do aluno, em outros.

Como destaca Ota (2009, p.213), com a popularização da educação no Brasil, o LD assumiu "um papel preponderante na sala de aula em virtude das significativas transformações por que passa o sistema educacional, em função da nova clientela

que adentra a escola". Nesse contexto, a autora aponta que, levando em consideração períodos em que a formação docente foi tida como deficitária, o LD chegou a ser concebido como manual instrucional que preenchia as lacunas educacionais e, devido à carência significativa de políticas de formação continuada, desempenhou o papel de ferramenta para atualização profissional, embora essa não fosse sua função original. Tal realidade contribuiu para que esses livros deixassem de ser vistos como objetos de análise crítica pelo professor e acabassem, por vezes, orientando e determinando a sua prática docente.

Nesse cenário, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde sua criação em 1929, tem se configurado como uma das ações de redemocratização do ensino, ao passo que, ao menos em tese, tem como principal propósito ofertar material didático de qualidade adequado aos estudantes dos diferentes níveis de ensino das escolas públicas do país. Por esse motivo, a cada quatro anos, as editoras produzem suas obras e aquelas que se adequam aos critérios estabelecidos pelo PNLD recebem a aprovação e são disponibilizadas para serem analisadas e escolhidas pelas escolas, de acordo com as necessidades da clientela e com os objetivos e realidade de cada instituição.

O processo de análise e escolha do LD é realizado pelo professor, por esse motivo é importante que, desde a formação inicial, os docentes de Língua Portuguesa recebam conhecimentos necessários para serem capazes de identificar as concepções de língua, linguagem e texto que subjazem às propostas das diferentes coleções, uma vez que, enquanto objetos sócio-historicamente construídos e situados, os LD são reveladores das perspectivas teóricas e ideológicas às quais filiam-se seus autores e editoras.

É, portanto, nesse contexto, que a ausência de formação voltada a essas questões contribui para o que já afirmara Galdi (1997), ao destacar que, na grande maioria dos casos, o professor parece ser adotado pelo LD, e não o contrário, devido a fatores como as facilidades proporcionadas pelos manuais, a escassez de recursos didáticos, a sobrecarga de trabalho docente que compromete o seu tempo para planejamento e elaboração de material didático e, principalmente, a ausência de políticas de formação adequadas.

A respeito da utilização do LD no processo de ensino-aprendizagem da língua, Soares (2002) pondera que há uma disparidade entre o papel para qual o LD foi idealizado, o qual seja de suporte para o trabalho do professor, e o papel real por ele ocupado no processo educativo que, na maioria das vezes, é de roteiro, diretriz

básica para o ensino, de modo que, em algumas situações, a responsabilidade curricular do professor tem sido parcialmente transferida para o LD e, conseqüentemente, para seus autores.

Saliente-se, contudo, que devido aos avanços nas pesquisas em linguagem e metodologias de ensino, os LD têm sido instados a efetuar mudanças significativas em seus conteúdos, abordagens pedagógicas e fundamentos teóricos. Assim, as edições mais recentes dos LD de Língua Portuguesa têm apresentado uma ampla variedade de textos e as seções relacionadas a leitura e produção escrita têm passado por transformações significativas, muito embora ainda haja espaço para reflexão e aprimoramento

Desse modo, temos como propósito, neste trabalho, também destacar a importância da validação do livro didático (LD) no contexto do desenvolvimento de atividades de leitura e produção textual, visto que, em meio à sobrecarga de tarefas enfrentada pelos professores, o LD pode viabilizar a padronização e organização do conteúdo em sala de aula, revelando-se como um recurso valioso para estudantes em áreas com recursos limitados, contribuindo para a equalização do acesso à educação de qualidade, contudo, sem ocupar o lugar e a responsabilidade do professor.

A análise do LD revela-se, assim, como algo importante no processo educacional, visto seus reflexos para o desenvolvimento dos alunos, pois esses materiais possuem influências significativas no processo de ensino e aprendizagem. Especificamente, no que tange ao LD de Língua Portuguesa, é importante considerarmos que se configura como uma genuína representação da cultura escrita, pois pode oferecer um caminho eficaz para o desenvolvimento das habilidades de letramento, assim como destaca Rangel (2006).

Ainda sobre a análise e escolha dos LD, Andrade e Storto (2016) salientam a importância de atentarmos para as concepções de língua, linguagem e texto adotadas pelos autores dos livros, uma vez que a elas se relacionam também o modo com o aluno, o sentido e o ensino são concebidos naquela obra. Em conformidade com essas autoras, os LD podem conceber a língua e seu ensino a partir de três paradigmas distintos, a saber: a lógica, a estrutural e a sociointeracionista.

No primeiro, mais alinhado à corrente de estudos linguísticos denominada de Gerativismo, a língua é entendida como expressão de uma competência inata, a linguagem como sistema de organização e representação do pensamento humano e o sujeito é visto como racional, passivo, individual e dono de suas ações. Nesse viés, considera-se que o sentido do texto é fixo e determinado por relações lógicas,

desconsiderando-se as possibilidades de modificação ou influências do contexto e do sujeito no processo de interpretação. O ensino de LP tem como foco possibilitar aos discentes o reconhecimento das regras de funcionamento das variedades urbanas de prestígio. Assim, nos LD em que predomina essa concepção, há uma priorização de exercícios que contemplam o conhecimento e obediência às regras gramaticais e, conseqüentemente, atribui-se menor ênfase à expressão individual e/ou a interpretação subjetiva do texto.

No segundo paradigma, mais associado aos estudos sistemáticos da língua intitulado de Estruturalismo Linguístico, entende-se a língua como um sistema formado pela junção de signos e regras de funcionamento. Sob essa vertente, a linguagem é compreendida como elemento de transmissão de informações e ideologias, o texto é "nada mais é que o produto da codificação, sendo seu sentido determinado pela ideologia e pelo inconsciente" (Andrade & Storto, 2016, p.137). O ensino da língua passa a ter como foco o desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão das mensagens, centrando-se, especificamente, nos processos de identificação dos elementos da comunicação para codificação e decodificação dos textos. Dessa forma, nos LD em que prevalece essa concepção, percebe-se uma ênfase maior à estrutura da língua, à organização dos elementos linguísticos e aos elementos da comunicação. Assim, os exercícios podem se concentrar em reconhecer e aplicar as estruturas linguísticas, promovendo a compreensão das relações entre os elementos da língua e a decodificação do texto.

Por fim, no que concerne ao paradigma sociointeracionista, a língua é entendida como uma atividade interativa, social e formadora (Cf. Miranda e Ferraz, 2013, p. 146), compreendida em estreita relação com os falantes, o contexto e as condições sociais em que é utilizada. A linguagem, por sua vez, passa a ser concebida como meio de fundação e organização dos processos psicológicos humanos por meio dos quais os sujeitos interagem. Sob essa ótica, as unidades linguísticas são constituintes das condutas humanas, razão pela qual devem ser analisadas como "ações significantes, ou como "ações situadas", cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto de socialização" (Bronckart, 2009, p.13, grifos do autor).

Assim, o texto é lugar de interação e criação de sentidos construídos pela interação e mediação do sujeito, que, por sua vez, é visto como interativo e atuante na produção de sentidos, ativo e transformador da mensagem. Esse sujeito é o criador de representações e é influenciado pelo contexto no qual ele se insere (Cf.

Andrade & Storto, 2016). Sob tal acepção, o ensino da língua tem como objeto o texto e seu propósito centra-se em possibilitar aos alunos a realização de análises e reflexões sobre as condições de produção e recepção dos textos, em contextos reais de utilização. Ao adotar o texto como objeto de ensino assume-se também o compromisso de habilitar os alunos interagirem por meio dos textos, produzindo-os. Nessa esfera, quando adotada na elaboração de um LD, essa concepção se traduz em uma abordagem que enfatiza texto, contexto e situação comunicativa, que promove a interação entre os alunos, valoriza a expressão individual e coletiva, promovendo a compreensão crítica da linguagem.

Isto posto, evidencia-se a importância da participação ativa do professor na seleção do LD, bem como, seu conhecimento acerca das concepções subjacentes a ele, pois, reconhecendo tais noções, o docente será capaz de avaliar, selecionar e aprimorar os materiais de forma satisfatória para o ensino de Língua Portuguesa (LP), assim como para a implementação do currículo, possibilitando o fortalecimento da qualidade da educação.

A CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA E O ENSINO DE ESCRITA

Os estudos desenvolvidos na perspectiva do ISD, cuja base de conhecimento auxilia na análise da interligação entre a linguagem e a atividade pedagógica, apontam para o surgimento de metodologias de ensino com foco nas necessidades de se conceber a escrita em seu caráter processual, na qual se considera, entre outros elementos, o propósito comunicativo e o contexto de produção. Nessa perspectiva, a realização de atividades relacionadas à produção de textos requer do professor a delimitação de objetivos claros, nos quais se considera também a realidade dos discentes.

Dessa forma, é válido refletirmos acerca da concepção de ensino de escrita de acordo com os fundamentos do ISD, buscando contemplar a linguagem como instrumento de interação, a escrita como procedimento interativo e a inter-relação existente entre o texto e o sujeito, para que possamos perceber o quão importante é o olhar do professor voltado às práticas de escrita.

Para o ISD, a linguagem é compreendida também, além da interação como anteriormente mencionada, é vista também como instrumento formador do caráter crítico, construtor de ideias, de caráter comunicacional e organizada sistematicamente. Assim, enquanto produto da interação, o texto não pode ser visto como um

produto pronto e acabado, mas como resultante de um processo, o qual envolve etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita.

Isto é, quando mediada pelo profissional docente com metodologias viáveis, a produção escrita passa a ser compreendida com sentido, sem ser um ato mecanizado, em que o aluno escreve pelo simples fato de escrever, sem haver um objetivo, uma motivação ou até uma identificação com a temática. Mas sim, passa a ser entendida como ato interativo entre os indivíduos e como processo.

De acordo com Antunes (2003), a escrita é um processo contínuo, uma atividade que se desenvolve gradualmente à medida que lemos, refletimos e temos acesso a diversas fontes de informação ao longo do tempo. Sob essa ótica, o processo de ensino da escrita está atrelado ao desenvolvimento de capacidades, como destacam Miranda e Pereira (2023):

Tendo em vista a relação entre as produções de linguagem e as atividades humanas em geral, as ações de ensino e aprendizagem da língua devem propiciar o domínio das operações de linguagem que o indivíduo necessita mobilizar para (inter)agir socialmente. Essas operações, ao serem dominadas, constituem as capacidades de linguagem que, por sua vez, correspondem ao conjunto de conhecimentos (adquiridos pelos sujeitos em suas experiências cognitivas e sociolinguageiras) necessários para a elaboração de um texto (Miranda e Pereira, 2023, p. 295-296).

Nessa perspectiva, a respeito das capacidades de linguagem, Schneuwly e Dolz (2004) propõem uma abordagem que desvende as complexidades subjacentes à linguagem, destacando três níveis de aptidões essenciais, aos quais nomeiam como: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. Estas capacidades formam a base para a ação languageira de um indivíduo, influenciando a forma como nos expressamos e compreendemos o mundo ao nosso redor. Além disso, no contexto educacional, os autores argumentam que o trabalho com os gêneros na escola deve reconhecer a interdependência inegável dessas dimensões, proporcionando uma compreensão mais profunda e abrangente do processo de comunicação e desenvolvimento linguístico.

A capacidade de ação engloba os elementos que cercam o ato de produção, ou seja, aqueles que conferem ao produtor a capacidade de agir e interagir de maneira eficaz, permitindo que o indivíduo ajuste sua expressão linguística de acordo com o contexto social específico em que ocorre a interação. Logo, as representações da situação de comunicação estão intimamente ligadas ao gênero, uma

vez que este deve ser adequado a um público-alvo, conteúdo e objetivo específicos, pois trata-se de as “representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação” (Cristóvão, 2009 p.321).

Já a capacidade discursiva representa a competência do produtor de realizar escolhas estratégicas relacionadas aos modelos discursivos. Relacionam-se a essa capacidade os saberes referentes à organização geral do texto e de seu conteúdo o que inclui o reconhecimento dos tipos de discurso (interativo, teórico, narrativo) e dos tipos de sequências textuais (narrativas, explicativas, descritivas, dialogais, argumentativas, instrutivas, entre outras).

Por fim, a capacidade linguístico-discursiva refere-se ao domínio das “operações psicolinguísticas e unidades linguísticas” (Schneuwly e Dolz, 2004, p.44). Tal conhecimento abrange o domínio e a gestão de diversos elementos internos do texto, incluindo escolhas lexicais, construções gramaticais, estruturas sintáticas, estabelecimento da coesão, demarcação das vozes e modalizações. De modo geral, tal capacidade refere-se aos diversos conhecimentos mobilizados pelo sujeito para transmitir suas ideias de forma clara, adaptando-se às convenções e expectativas de diferentes tipos de texto, sejam eles argumentativos, narrativos, acadêmicos, jornalísticos ou criativos. Nesse cenário, ao dominar as operações linguísticas, o autor adquire a capacidade de comunicar-se de maneira precisa, o que, por sua vez, contribui para a eficácia de sua produção textual.

Embora as habilidades linguísticas sejam geralmente categorizadas em três níveis distintos, é essencial destacar que essa divisão só possui relevância no contexto teórico e metodológico. Isso significa que, na prática, as capacidades de linguagem são interligadas e não podem ser rigidamente separadas como sugere a categorização teórica.

Já no que se refere à relação entre esses saberes e a análise do LD, é importante destacar que o conhecimento acerca dessas capacidades, possibilita ao docente um olhar mais criterioso das propostas e atividades compiladas nos manuais e, tendo em vista os objetivos de ensino por ele pretendidos e as necessidades de suas turmas, ele terá mais autonomia para selecionar quais exercícios propor ou não aos seus alunos, além de realizar adaptações e/ou acréscimos a essas questões.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Podemos caracterizar o estudo aqui apresentado como qualitativo de natureza interpretativista e de base bibliográfica (Lakatos e Marconi, 2003). Consoante esses autores (2003), a pesquisa qualitativa exige dos pesquisadores a capacidade de identificar aspectos que não se manifestam explicitamente na superfície da realidade, especialmente aqueles que estão ocultos nas manifestações discursivas. Já sobre o paradigma interpretativista, Moita Lopes (2019, p.332) esclarece que, nessa ótica, “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação. É o fator qualitativo, e, o particular, que interessa”. Assim, de modo geral, tal abordagem pode ser definida como centrada na interpretação, nas leituras que o pesquisador faz de seus dados.

Dada a natureza do nosso *corpus*, nosso estudo caracteriza-se também como bibliográfico (Gil, 2002), ao passo que tomamos como objeto de investigação o LD de Língua Portuguesa “Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem”, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, da Editora Moderna, para o 9º ano do Ensino Fundamental, aprovado em 2019, pelo PNLD e adotado pela rede Estadual da Paraíba para utilização nas escolas no período de 2020 a 2023.

O LD EM FOCO: APRESENTAÇÃO DO CORPUS

A coleção é composta por oito capítulos, cada um destinado ao estudo de uma temática e de um gênero textual específico. Na totalidade, os gêneros selecionados como objeto de estudo na referida obra são: poema-protesto, carta aberta, romance, biografia, charge, conto psicológico, conto e romance de ficção e artigo de divulgação científica.

Em relação ao LD do 9º ano, o exemplar destinado ao professor apresenta, além da compilação de textos e exercícios que compõem o LD do aluno, uma seção de cunho teórico, na qual os autores apresentam a coleção, justificando/situando as perspectivas teóricas às quais filiam-se, bem como o alinhamento da obra ao que determinam os documentos oficiais parametrizadores do ensino no país.

Nessa perspectiva, inicialmente, eles situam a obra em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando o alinhamento dos exercícios propostos ao que é preconizado pelo referido documento, relacionando tanto as

práticas que são contempladas, quanto as competências e habilidades que poderão ser desenvolvidas a partir de cada atividade.

Os autores afirmam que, em todo o processo de organização da obra, procuraram estabelecer diálogo com a perspectiva sociointeracionista e com a metodologia construtivo-reflexiva. No tocante às práticas de linguagem, eles situam o professor em relação ao modo como os textos selecionados e as atividades propostas contribuem para o desenvolvimento das práticas de leitura/escuta, produção textual, oralidade e análise linguística.

Especificamente, no que tange ao trabalho com a produção textual, os autores destacam que entendem a escrita como uma atividade processual e esclarecem que “a proposta de produção apresenta o objetivo da escrita e o contexto de circulação, seguidos por etapa de que orientam a produção, a reescrita e a divulgação” (Ormundo e Siniscalchi, 2018, p. XIII).

Nesse sentido, os autores propõem para o ensino de produção textual algumas etapas processuais, apresentando inicialmente a abordagem do gênero, partindo das leituras especiais, e em seguida, a subdivisão das etapas do processo de planejamento, que consiste na elaboração do gênero. De modo que, eles buscam auxiliar o processo textual através de dois quadros informativos e auxiliares para os alunos. O primeiro quadro oferece diretrizes para a atividade prática, enquanto o segundo promove orientações que levarão os alunos à reflexão sobre a própria escrita.

Em seguida, os direcionamentos são voltados para a etapa de produção, com um quadro de informações detalhadas que facilitam o aprendizado dos alunos. Logo após, entra-se na etapa de reescrita textual, em que os autores sugerem reflexões acerca do processo de avaliação da produção inicial, apresentando uma tabela avaliativa compostas por questionamentos que direcionam à análise do texto produzido e sua adequação ao que fora proposto. Por fim, é indicado que haja a socialização do gênero, para que se perceba a importância da produção realizada e o trabalho desenvolvido seja divulgado na sociedade.

Para a presente investigação, delimitamos para análise o segundo capítulo desse LD, intitulado “Carta aberta: o coletivo em primeiro plano”. A escolha desse capítulo deu-se por estar atrelado a uma experiência vivenciada no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), Letras – Língua Portuguesa, da UEPB. Especificamente, quando, no início do ano letivo de 2023, necessitamos elaborar uma Sequência Didática para o trabalho a ser desenvolvido em uma turma de 9º

ano, do ensino fundamental, levando em consideração o planejamento previamente realizado pela professora titular da turma², no qual estava previsto o trabalho com o gênero carta aberta e o LD foi apresentado como um dos materiais de apoio disponibilizados para a ocasião, uma vez que é a coleção adotada pela rede de ensino do Estado da Paraíba e, conseqüentemente, disponibilizada a todos os discentes.

DISCUSSÃO E RESULTADOS: A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LD E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Antes de iniciarmos na análise propriamente dita, vamos descrever a unidade dois do LD, intitulada: “Carta aberta: o coletivo em primeiro plano”, referente à produção do gênero carta aberta. Ela é composta por dez seções³, a saber: Leitura 1, Leitura 2, Páginas especiais, Se eu quiser aprender mais, Nossa carta aberta na prática, Textos em conversa, Transformando a carta aberta em artigo de opinião, Mais da língua, Isso eu ainda não vi e Entre saberes.

As duas primeiras seções, *Leitura 1* e *Leitura 2*, destinam-se à apresentação e estudo do gênero, respectivamente. Desse modo, após um breve comentário de que a carta aberta é um dos gêneros textuais por meio dos quais podemos apresentar solicitações ou protestos contra determinadas situações, é apresentado como exemplar do gênero o texto “1º de Outubro - Dia Nacional e Internacional do Idoso Carta aberta à população”, escrito por Cristiana Veloso.

Na sequência, dois exercícios voltados ao estudo do texto são apresentados. No primeiro, intitulado “Desvendando o texto”, há atividades compostas por uma sequência de cinco questões, sendo de cunho interpretativo; enquanto o segundo, denominado “Como funciona uma carta aberta”, propõe uma sequência de apenas duas questões que preconizam o estudo estrutural do gênero. Após esses exercícios, encontramos um box informativo “Da observação para a teoria”, que contextualiza brevemente o gênero, levando em consideração as características gerais da carta aberta.

2 A referida professora é também preceptora do Programa de Residência Pedagógica e é uma das autoras deste artigo.

3 Salientamos que, em virtude dos objetivos pretendidos para o presente estudo, não analisaremos todas estas seções, apenas aquelas que contemplem, de alguma forma, o estudo do gênero e o trabalho com a escrita.

Por conseguinte, passa-se ao momento da segunda leitura: “Carta aberta aos homens de vida pública e ‘boa vontade’”, de Cristiana Veloso. É importante frisar que, em ambos os textos, perante a presença de siglas e palavras desconhecidas, os significados são indicados de maneira que facilite a compreensão do leitor. Logo após a leitura, há outra orientação de atividade: “Refletindo sobre o texto”, que consiste na mescla entre questões interpretativas, questões sobre a estrutura composicional do gênero e questões voltadas a aspectos linguísticos que contemplam aspectos como o tipo de linguagem utilizado na carta aberta e a importância das relações semântico-lexicais para o estabelecimento da coesão. Ao final da atividade, é apresentado outro box que sintetiza informações acerca do objetivo, linguagem e circulação do gênero em estudo.

Na terceira seção, *Páginas especiais*, apresenta-se o estudo da temática “eu, cidadão”, por meio de duas páginas (58 - 59) dedicadas à explanação sobre os instrumentos que permitem a manifestação coletiva. Inicialmente, é apresentado a definição e um exemplar de abaixo-assinado, seguido de informações referentes a sua estrutura. Depois, destaca-se também a utilização de sites de petição online na contemporaneidade, ressaltando-se a importância desses instrumentos para o exercício da cidadania. Tais explicações são intercaladas com questionamentos que contribuem para a reflexão e compreensão da temática.

Em seguida, a seção *Se eu quiser aprender mais* inicia-se com uma breve contextualização do conceito de argumento e sua relevância na constituição da carta aberta. Em continuidade, um exercício requer a releitura de alguns parágrafos da carta aberta trabalhada na *Leitura 2*, com fins à identificação e análise dos argumentos no referido texto. Nesse exercício, há, em algumas questões, uma tentativa de se abordar a identificação de argumentos e, em outras, há a discussão de fragmentos de um artigo de opinião, com foco na argumentação. Saliente-se, contudo, que esse gênero ainda não fora contemplado em nenhum momento anterior da referida coleção.

A respeito dessa segunda questão do exercício, observamos a necessidade de ajustes na abordagem pedagógica do LD para garantir um entendimento mais preciso e que esteja alinhado aos conteúdos previamente apresentados no material didático. Portanto, a revisão e a adaptação das atividades propostas realizadas pelo professor podem corroborar para uma maior integração dos conteúdos envolvidos.

Na sequência, a quinta seção da unidade é a que se destina ao trabalho com a produção textual, foco de nossa pesquisa, a qual apresentamos e analisamos a seguir.

ESTUDO E PRODUÇÃO DE UMA CARTA ABERTA NO LD: O QUE REVELAM AS PROPOSTAS DE ATIVIDADES

A seção intitulada *Nossa carta aberta na prática* encontra-se estruturada em três subseções: momento de produzir, momento de reescrever e momento de apresentar. Antes do primeiro tópico, é apresentada a comanda de produção, a qual solicita que os alunos se agrupem em equipes com quatro integrantes para juntos produzirem uma carta aberta, de até 45 linhas, que

“deverá tratar de um comportamento que precisa ser revisto: atravessar uma avenida fora da faixa de pedestres ou uma estrada fora da passarela; jogar lixo em um terreno baldio; vandalizar pontos de ônibus; quebrar brinquedos, lixeiras e bancos de uma praça; buzinar próximo a escolas ou hospitais; jogar lixo em uma fonte etc” (Ormundo & Siniscalchi, 2018, p.63)

De início, já se observa a tentativa de aproximação do aluno da produção textual através da temática, tendo em vista o fato do conteúdo ser com base em problemas do cotidiano e que afetam determinada comunidade. Ademais, a produção em equipe pode estimular o exercício do pensamento em coletividade para construção do texto.

Na sequência, apresenta-se a subseção *Momento de produzir*, reproduzida na imagem a seguir:

Momento de produzir

Planejando nossa carta aberta

Leiam as orientações e iniciem o planejamento da carta.

Da teoria para a...	... prática
As cartas abertas usam tratamento formal, quer se dirijam a autoridades públicas, quer falem com o cidadão comum.	Vocês conversarão com a comunidade. Qual é o tom mais adequado para fazer a reivindicação? Vocês preferem cobrar ações ou, de forma mais conciliadora, sugeri-las? Como farão para suas ideias serem efetivamente consideradas?
A carta aberta pretende levar o leitor a aceitar a validade do ponto de vista defendido.	O convencimento será facilitado se o texto tiver uma linha de raciocínio clara. Definam o que vão abordar: quais são os riscos do comportamento adotado? Quais são os prejuízos para a comunidade?
As cartas abertas apresentam argumentos e não opiniões.	Façam pesquisas que lhes permitam reunir dados numéricos, exemplos, comparações, relações de causa e consequência etc.
Como tem circulação pública , a carta aberta torna-se um instrumento de conscientização da população e de pressão sobre os interlocutores de quem se espera uma ação.	Definam uma estratégia para conseguir a parceria de todos e para garantir que eventuais conquistas não sejam abandonadas com o passar do tempo.

TEMA: JOEL FERREIRA

Fonte: Ormundo & Siniscalchi (2018, p.64)

Ao analisarmos esse tópico, já evidenciamos um diferencial dessa coleção em relação à condução do trabalho com a escrita: a apresentação de um quadro que sugere articulações entre os saberes teóricos sobre o gênero e as condutas práticas a serem adotadas pelos alunos para planejamento da produção.

De modo geral, esse quadro conduz o aluno a uma familiarização com a proposta, promovendo a reflexão e conhecimento sobre a situação comunicativa. Conforme destacado por Lousada (2007), o primeiro passo na implementação de uma proposta de produção de um gênero textual é a capacidade de ação. Isso ocorre porque, ao analisar a situação de produção, o aluno consegue identificar a função social do texto e mobilizar representações contextuais.

Nesse caso, é evidente a representação eficaz dessa capacidade durante a fase de planejamento da escrita, uma vez que a abordagem “prática” conduz o aluno a ponderar sobre questões como “Qual tom é mais adequado para a reclamação?” e “Como garantir que suas ideias sejam levadas em consideração?” Isso, por sua vez, incentiva reflexões sobre como agir por meio da escrita para atingir os objetivos propostos.

Na sequência, passa-se para o item “Elaborando nossa carta aberta”, que se volta, especificamente, ao momento da escrita, apresentando uma sequência de onze comandos para guiar o momento de textualização. As instruções apresentadas fornecem orientações específicas para que o aluno possa produzir o gênero textual com atenção a alguns requisitos necessários, como podemos observar na imagem a seguir:

Elaborando nossa carta aberta

1. Iniciem a carta com os elementos de contextualização: o título, o local e a data. Mencionem o assunto no título.
2. Usem os primeiros parágrafos para expor o fato que motivou a escrita da carta, ou seja, o comportamento inadequado observado.
3. Escrevam mais dois ou três parágrafos com os argumentos que justificam a reivindicação.
4. Evitem comentários que revelem interesses pessoais; a carta deve defender o bem-estar coletivo.
5. Reforcem, no encerramento da carta, o pedido feito aos moradores da comunidade.
6. Observem se ficou claro a quem a reivindicação se dirige. Usem vocativos no interior do texto para reforçar essa identificação.
7. Incluam uma expressão formal de despedida, como *Cordialmente* ou *Atenciosamente*, seguida por vírgula, antes da assinatura.
8. Assinem a carta e identifiquem-se como estudantes. Incluam a série e o nome da escola.



Ilustração: Jéssica

--- 64

9. Releiam o texto e verifiquem se a linguagem é formal e se o tom é respeitoso. Mesmo quando faz uma crítica, a carta aberta deve buscar a conciliação entre as partes.
10. Reforcem seu posicionamento empregando palavras e expressões que revelem sua confiança no que está sendo apresentado: *realmente, não há dúvida, certamente* etc.
11. Usem recursos que marquem a relação entre períodos ou parágrafos: *primeiramente, desse modo, em conclusão*.

Fonte: Ormundo & Siniscalchi (2018, p.64-65)

Ao ponderarmos a respeito dessas comandas, consideramos a presença desse tipo de instruções detalhadas para a escrita de uma carta aberta bastante significativa, pois fornece diretrizes claras e estruturadas para os estudantes. Com isso, percebemos que algumas dessas questões conduzem reflexões referentes à capacidade discursiva, ao passo que orientam o discente quanto à planificação do gênero (questões de 1 a 6), e outras atentam aos conhecimentos linguísticos que devem ser mobilizados, tais como a presença de um vocativo, expressões de modalização ou aos mecanismos para estabelecimento da coesão, estando, portanto, mais relacionadas à capacidade linguístico-discursiva.

Ademais, confirmando o alinhamento dos autores à concepção de escrita, enquanto atividade processual, essa etapa é sucedida pelo “Momento de Reescrever”, que inclui as fases “Avaliando nossa carta aberta” e “Reescrevendo nossa carta aberta”. O primeiro momento dessa subseção sugere que, em pares, as equipes compartilhem suas produções para que revisem as produções umas das outras, orientando-se pelos questionamentos que compõem a tabela a seguir:

Momento de reescrever

Avaliando nossa carta aberta

A avaliação será feita por pares de grupos, que trocarão as cartas abertas entre si e usarão os critérios a seguir para guiar suas observações.

Não se esqueçam de anotar, a lápis, problemas de linguagem relativos a ortografia, acentuação, concordância verbal e nominal, vocabulário inadequado etc.

ensino de línguas - arte e cultura - ensino médio - 1ª edição - 2018

A	A carta apresenta título, local e data?
B	O título esclarece o motivo da escrita da carta?
C	Os interlocutores da carta são os moradores de sua região?
D	O tratamento dado aos interlocutores é respeitoso?
E	O texto informa, com clareza, a reivindicação dos autores?
F	A carta apresenta argumentos consistentes?
G	O texto apresenta uma conclusão que reforça o pedido?
H	No final do texto há uma despedida formal?
I	O produtor do texto se identifica?
J	A linguagem do texto é adequada à situação de comunicação formal?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, (2018, p.65)

Notadamente, essa tabela contempla com maior ênfase questões pertinentes à capacidade discursiva, uma vez que se refere tanto aos elementos que compõem estruturalmente o texto e às sequências discursivas. Como assegura Barros (2012), essa capacidade está relacionada aos elementos referentes à estrutura global de um texto, abrangendo fatores como a organização geral, os tipos de discurso trabalhados e a sequência de informações apresentadas no texto. Com isso, é evidente que, no momento de condução do trabalho guiado por esse LD, o professor possa adaptar essa tabela inserindo questionamentos que contemplem a mobilização de

questões referentes à capacidade de ação, a qual desempenha um papel essencial nesta etapa, a fim de verificar se o texto atende ao propósito e à situação comunicativa, como também à capacidade linguístico-discursiva, conduzindo os alunos à observação de aspectos da microestrutura do texto.

Na sequência, é apresentada, pelo LD, a proposta de reescrita, no tópico “Reescrevendo nossa carta aberta”, a qual consiste na seguinte orientação: “Após os grupos conversarem sobre as cartas abertas, iniciem o processo de reescrita. Considerem as observações de seus colegas e reflitam sobre como aprimorar o texto. Façam, então, uma nova versão.” (Ibidem, p. 65).

Tal comanda completa as etapas previstas para a produção textual e evidencia que se trata de um processo, no qual cada momento tem a sua devida relevância. Atentamos, contudo, para o fato da comanda de reescrita ser finalizada com a orientação “façam, então, uma **nova versão**”. A expressão *nova versão* pode provocar uma confusão àqueles que ainda não estão habituados ao trabalho com a reescrita. Desse modo, por compreendermos que a reescrita consiste no aprimoramento da versão inicial, ressaltamos que os autores poderiam finalizar essa comanda com a solicitação “reescrevam seu texto”.

Nesse contexto, respaldando essa abordagem, Antunes sustenta que o processo de escrita se inicia não apenas quando selecionamos o material para produzir (caderno, lápis, computador teclado), mas todas as etapas que vão desde o planejamento, a produção, a revisão e a refacção do texto (Antunes, 2003, p. 54).

Reforçando o alinhamento à concepção sociointeracionista da língua, os autores do LD em análise sugerem que a versão final dos textos produzidos seja veiculada em um mural artístico. Embora saibamos que este não é o contexto real de circulação do gênero, o fato de pensar em uma possível circulação dessas produções revela-se importante no processo de transposição didática de um gênero, uma vez que possibilita ao aluno a possibilidade de interagir com outros através de seu texto, atribuindo a essas produções uma função superior a uma simples tarefa para avaliação escolar, cujo único leitor será o professor.

Além dessa seção, a intitulada *Transformando a Carta Aberta em Artigo de Opinião* também se volta ao trabalho com a escrita. Passemos então a algumas considerações a respeito dessa seção.

Como o próprio título sugere, trata-se de uma proposta de transmutação entre gêneros, de maneira que os alunos transformem uma das cartas abertas contempladas nas seções de *leitura* e estudo do gênero em um artigo de opinião:

Transformando a carta aberta em artigo de opinião

Nesta atividade, você vai produzir um artigo de opinião, para publicação no jornal da escola, acerca da ideia defendida na carta aberta da representante da ONG Promutuca: a criação de uma lei para obrigar as faculdades de veterinária a prestar serviços gratuitos aos animais abandonados ou de propriedade de donos que não possam custear seu tratamento. Suponha que um deputado federal tenha se interessado pela ideia e a tenha transformado em um projeto de lei. Como você se posicionaria em relação a ele? Concorde com o que a lei propõe? Acha válida a ideia de obrigar as faculdades a assumir essa responsabilidade? Vê outra alternativa?

Siga estes passos.

1. Retorne a carta aberta para avaliar os argumentos apresentados.
2. Procure informações para saber como são tratados os animais abandonados ou de famílias carentes.
3. Defina sua tese, isto é, a declaração que explicita seu posicionamento diante do tema).
4. Planeje o texto, considerando que a introdução deve contextualizar a escrita do artigo e apresentar a tese, o desenvolvimento deve concentrar os argumentos e a conclusão deve reforçar o ponto de vista.
5. Lembre-se de que, ao contrário da carta aberta, o artigo de opinião não tem um destinatário específico, que precise ser convencido. O texto, portanto, é menos apelativo.
6. Escreva seu texto procurando empregar palavras que contribuam para marcar seu ponto de vista, como *lamentavelmente*, ou o grau de certeza em relação ao que diz, como *de forma alguma* ou *com certeza*.

Vamos avaliar?

Avaliem os textos em trios: cada um lerá sua produção e ouvirá comentários com base nos seguintes critérios:

1. Há um posicionamento claro em relação ao tema?
2. Os argumentos são coerentes com a tese? Eles são consistentes?
3. As informações estão organizadas de maneira lógica?

Por fim, troquem os textos e façam anotações a lápis para marcar eventuais falhas em ortografia, acentuação, concordância verbal, regência, uso de pronomes etc.

--- 68

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.68)

Tal atividade **revela-se improdutiva**, uma vez que não há uma exploração adequada do gênero Artigo de Opinião, o que acaba prejudicando a compreensão dos alunos para a execução da proposta. Baseados nos teóricos apresentados nesse artigo, acreditamos que não seja viável esperar que o aluno produza algo, quando não lhe é apresentado um contexto de produção processual, em que o gênero a ser escrito seja bem discutido e planejado, incluindo as unidades linguísticas, o aspecto internacional da língua e a sua funcionalidade (Schneuwly e Dolz, 2004).

Assim, apesar de apresentar alguns questionamentos que devem conduzir/ orientar essa nova produção, bem como mencionar movimentos que remetam à revisão dos textos, consideramos a proposta, como um todo, deslocada e, até certo ponto, contrária às concepções teóricas às quais os autores afirmam alinhar-se.

Inicialmente, chama-nos atenção o fato de sugerir a produção de um gênero textual que não fora contemplado, até o momento, na referida coleção. Por conseguinte, as orientações vagas não se revelam, a nosso ver, suficientes para guiar os discentes na escrita de um artigo. Por fim, a ausência de um propósito comunicativo, a não especificação de uma situação comunicativa, dão a entender que, nessa

atividade, a escrita tem um fim em si mesma, prestando-se apenas ao cumprimento de uma demanda avaliativa. Salientamos que o capítulo dois é composto ainda por outras seções, como já mencionado inicialmente, porém não teceremos considerações a respeito delas, visto nosso objetivo focar a análise das questões pertinentes ao trabalho com a produção textual.

Em linhas gerais, ponderamos que o LD, enquanto suporte, revela-se uma ferramenta eficaz. Contudo, é imperativo considerar que esse recurso possui limitações específicas, por isso, cabe ao professor uma avaliação criteriosa acerca das sugestões apresentadas pelo livro, para que possa discernir/selecionar o quê abordar e o quê adaptar, tendo em vista os objetivos delimitados e as necessidades específicas de sua sala de aula.

Partindo dessa compreensão e considerando uma situação real de trabalho com o estudo da carta aberta, tendo como suporte as atividades ora apresentadas e analisadas, apresentaremos a seguir as adequações que realizamos em algumas dessas atividades para a regência vivenciada no PRP.

ADEQUANDO A PROPOSTA DO LD PARA UM CONTEXTO REAL DE ENSINO DA TURMA

Diante das considerações já discutidas, pensando o LD como instrumento metodológico auxiliar no processo de ensino/aprendizagem, pensamos em adequar a proposta de produção à realidade da turma, delimitando como temática para a produção “A falta de atendimento psicológico no ambiente escolar”, por estar relacionada a um projeto desenvolvido na escola naquele bimestre.

Ademais, considerando também as questões anteriormente mencionadas na análise da tabela de revisão, no tocante à mobilização de conhecimentos referentes a outras capacidades de linguagem, bem como em vista das necessidades da turma, na qual o trabalho estava sendo realizado, julgamos necessário realizar alguns ajustes na tabela de revisão.

Especificamente, os questionamentos que compunham a tabela do LD serviram de base para que inseríssemos mais alguns questionamentos para abordar os aspectos da macro e da microestrutura textual, facilitando a orientação e o entendimento por parte dos alunos. Como sugestão, apresentamos:

Tabela para revisão da carta aberta	
A carta aberta apresenta título, local e data?	✓ ✗
O título esclarece o tema?	✓ ✗
Os interlocutores da carta são moradores da sua região?	✓ ✗
O tratamento dado aos interlocutores é respeitoso?	✓ ✗
O tema está bem apresentado na introdução?	✓ ✗
O argumento está bem desenvolvido?	✓ ✗
Na conclusão, há alguma solução ou reflexão sobre o problema?	✓ ✗
Há o uso de expressões formais na despedida?	✓ ✗
A identificação está de forma coletiva?	✓ ✗
Os autores da carta fazem o uso adequado da pontuação?	✓ ✗
A construção das frases está coesa e coerente?	✓ ✗
Há expressões da linguagem coloquial que precisam se alteradas para deixar o texto mais formal?	✓ ✗
O texto informa com clareza a reivindicação dos autores?	✓ ✗

Fonte: [Elaboração própria \(2023\)](#)

Nessa adaptação, acreditamos contemplar questões que mobilizaram, não só a capacidade discursiva, mas também a de ação e a linguístico-discursiva, suprindo aquilo que consideramos como lacunas na proposta apresentada pelos LD, tendo em vista a nossa realidade em sala de aula. Durante o momento de revisão, os alunos foram orientados a verificar se seus textos incorporaram a estrutura e os elementos específicos do gênero carta aberta, levando em consideração tanto os aspectos internos quanto externos do texto.

Nesse sentido, através da aplicação dessa nova abordagem, observamos que os discentes foram capazes de identificar de maneira eficiente os pontos que necessitavam de aprimoramento em suas produções. Esse processo proporcionou uma compreensão mais aprofundada e refinada das nuances específicas do gênero, resultando em melhorias significativas nas habilidades de escrita dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos propostos para o estudo ora apresentado, a saber: analisar a concepção de escrita que subjaz ao trabalho com a produção textual no LD e investigar se/como as capacidades de linguagem são contempladas nessas atividades, constatamos que, de fato, os autores revelam alinhamento à concepção sociointeracionista, o que se configura como um progresso no tocante ao LD de

Língua Portuguesa, reforçando a importância do PNLD para garantir o alinhamento das obras aprovada às orientações dos documentos oficiais.

No tocante às capacidades de linguagem, percebemos que há sim a mobilização das diferentes capacidades, contudo ressaltamos a necessidade do olhar atento do professor para suprir as lacunas encontradas na obra, bem como para selecionar as atividades que, de fato, revelem-se significativas para o processo formativo dos discentes.

Por fim, reiteramos a importância da relação entre o ensino de escrita e o uso do LD respaldar-se em teorias linguísticas que se alinhem à visão interacionista, a qual concebe o texto como objeto de ensino e a linguagem como lugar de interação, pois, sob tal perspectiva, o aprendizado ocorre de maneira mais eficaz, quando mediado por instrumentos culturais, como os LD, que fornecem estruturas e exemplos para orientar o desenvolvimento das habilidades de escrita, concebendo-o como um suporte, um ponto de partida para discussões e análises críticas, estimulando a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, K. A. de; STORTO, L. J. **As concepções de linguagem nos livros didáticos de língua portuguesa**. E-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU. v. 7. Nilópolis, 2016. ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. 370 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000171939>. Acesso em: 16 nov 2023.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, texto e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ed., 1 reimp. São Paulo: EDUC, 2009.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOUSADA, E. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE. *In*: DAMIANOVIC, M. C. (Org). **Material didático: elaboração e avaliação**. Taubaté: Cabral, 2007, p. 33-34.

MIRANDA, A. M de; FERRAZ, M. M. T. A produção textual sob a perspectiva do ISD: a reescrita em foco. **Eutomia**, Recife, v.1, n 14. p. 144-166, Dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/viewFile/544/558>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MIRANDA, A. M. de; PEREIRA, R. C. M. Sequências Didáticas – da formação inicial à sala de aula: experiências didáticas de uma professora-pesquisadora. **Entretextos**, Londrina, v. 23, 1Esp, p. 292–313, 2023. DOI: 10.5433/1519-5392.2023v23n1Esp292-313. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/47149>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 16 nov. 2023.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor**. v. 4. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

OTA, I. A. da S. **O livro didático de Língua Portuguesa no Brasil**. Educ. Rev. [online]. 2009, n. 35, p. 211-221. ISSN 0104-4060.

RANGEL, Egon de Oliveira. **A escolha do livro didático de português**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 41-70.

SOARES M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, nº 81, p. 141-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SILVA, M. A. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 37, n. 3, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20373>. Acesso em: 20 nov. 2023.