



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VIVIAN ALVES SOUZA ANDRADE

**ALFABETIZAÇÃO NO PROGRAMA *EDUCAR PRA VALER*: O QUE PROPÕEM  
OS MATERIAIS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO 2º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL?**

Recife

2023

VIVIAN ALVES SOUZA ANDRADE

**ALFABETIZAÇÃO NO PROGRAMA *EDUCAR PRA VALER*: O QUE PROPÕEM  
OS MATERIAIS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO 2º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.  
Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Borges Correia de Albuquerque

Recife

2023

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Anaíse de Santana Santos, CRB-4/2329

- A554a      Andrade, Vivian Alves Souza.  
Alfabetização no programa Educar pra Valer: o que propõem os materiais para o ensino da leitura e da escrita no 2º ano do ensino fundamental?. / Vivian Alves Souza Andrade. – Recife, 2023.  
124 f.: il.
- Orientadora: Eliana Borges Correia de Albuquerque.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.  
Inclui Referências.
1. Alfabetização. 2. Livro didático. 3. Sistema de ensino. I. Albuquerque, Eliana Borges Correia de. (Orientadora). II. Título.
- 370 (23. ed.)      UFPE (CE2023-061)

VIVIAN ALVES SOUZA ANDRADE

**ALFABETIZAÇÃO NO *PROGRAMA EDUCAR PRA VALER*: O QUE PROPÕEM  
OS MATERIAIS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO 2º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.  
Área de concentração: Educação.

Aprovado em: 28/04/2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana Borges Correia de Albuquerque (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral (Examinadora Externa)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

*Dedico este trabalho ao meu melhor amigo, Jesus Cristo, Ele que sempre esteve ao meu lado em todas as situações, que nunca me permitiu desistir e que sempre segurou as minhas mãos nos momentos em que achei que não conseguiria superar as minhas dificuldades.*

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos que estiveram ao meu lado, me apoiando, me ensinando de alguma maneira, com palavras de incentivo, que eu conseguiria superar as dificuldades e chegar até aqui, especialmente:

À **Deus**, te agradeço de todo o meu coração, por todas as oportunidades que o Senhor me fez perceber a sua presença em minha vida, acalmando o meu coração, me fazendo enxergar a esperança que chegava em cada amanhecer e me fortalecendo quando me sentia fraca e insuficiente. Obrigada por me ajudar a percorrer esse caminho!

À minha avó querida **Corinta** (*in memoriam*), por ter me proporcionado uma infância tão alegre, por me levar à escola todos os dias, por todo cuidado, carinho e amor, por sempre estar ao meu lado.

Aos meus pais, **Marlene** e **Fernando** minha gratidão por me permitirem a vida e por me ensinarem que a educação, os estudos, são as maiores riquezas que podemos conquistar.

Minha mãe **Marlene**, agradeço por sempre estar ao meu lado, em todos os momentos, por seu amor, carinho, dedicação e respeito.

Minha filha amada **Maria Luiza**, eu sempre digo que aprendo muito com você todos os dias, obrigada por seu apoio e amor! Foram muitos momentos de ausência e você, minha filha, minha Malu, sempre com um sorriso lindo no rosto me dizia: "Você vai conseguir mamãe, eu acredito em você. " Você foi e é a minha força diária! Obrigada, filha!

**Deyvid**, meu esposo e companheiro de jornadas, gratidão por sempre estar ao meu lado, pelo incentivo diário, por estar junto comigo em todos os meus sonhos e projetos, por sempre me apoiar com ações, palavras de incentivo, carinho e dedicação, muito obrigada!

Minha sogra **Maria José**, por sempre me apoiar, pelo carinho, amor e por sempre ter um conselho amigo que me acalmava o coração nos dias mais difíceis, gratidão!

**Deyvinho**, agradeço a sua paciência e tranquilidade em todos os momentos.

Minha família, meus irmãos **Silvana**, **Silvia**, **Suzana** e **João Victor**, meus primos **Bruno**, **Magda** e **Daniela**, que sempre me apoiaram e vibraram junto comigo.

Minha professora, orientadora, **Eliana**, minha gratidão por seu apoio, carinho, dedicação, pensei que não seria capaz e por várias vezes em que pensei em desistir e você não permitiu, demonstrou carinho, empatia e solidariedade. Aprendi muito com você, Eliana e muito desse aprendizado, levarei comigo. Muito obrigada!

Agradeço as minhas amigas **Érica**, **Leta** e **Cynthia** por tanto carinho, compreensão, apoio e amor, por serem tão presentes em minha vida, por estarem sempre me incentivando, gratidão!

Aos amigos de um dos locais de trabalho, Escola Estadual Walfrido Advíncula, **Priscila**, **Élcio**, **Maria do Carmo**, **Douglas** e **Diego**, por me apoiarem e me incentivarem sempre, obrigada!

**Cynthia**, minha amiga, agradeço a parceria, de ter iniciado junto comigo o sonho de voltar a estudar, numa turma como alunas especiais de mestrado, obrigada pela força e carinho de sempre!

Minha eterna chefe e grande amiga **Roseane**, agradeço por seu apoio, carinho e por estar sempre por perto, mesmo estando distante fisicamente, gratidão!

Meu amigo **Adolfo**, obrigada por sempre me apoiar e se alegrar com as minhas conquistas!

Professora **Jaqueline Carvalho**, obrigada por acreditar em mim desde a graduação.

Aos colegas da turma 38 do mestrado, obrigada pelo aprendizado e acolhimento! Ao meu grupo querido GT-7: **Maria**, **Hellen**, **Alanna**, **Lígia** e **Mayara**, sinto muito carinho por vocês.

Às amigas que o mestrado me deu: **Maria**, **Maria Daniela**, **Emanuelle** e **Andréa**, gratidão pelo apoio, parceria e carinho!

Meu profundo agradecimento aos professores dra. **Ana Catarina Cabral** e dr. **Artur Gomes de Moraes** pelas pertinentes contribuições que deram à construção deste trabalho, durante a qualificação, e por sua disponibilidade em avaliar o resultado final.

A todos que fazem parte do Grupo de Estudos em Alfabetização, Práticas Docentes e Formação de Professores (GEALPRAFOR), coordenado pelas professoras Dr<sup>a</sup> **Andréa Tereza Brito Ferreira** e Dr<sup>a</sup> **Eliana Borges Correia de Albuquerque**, obrigada pelo acolhimento e aprendizado, durante os nossos encontros.

Professora **Andréa Ferreira**, agradeço o aprendizado durante as aulas no curso de mestrado, obrigada por seu carinho e empatia.

**Lenise, Cristiana e Érika**, amigas que o grupo de estudos me presenteou, aprendi muito com vocês quando conversávamos sobre os nossos objetos de pesquisa, obrigada por me apoiarem e por me darem forças quando precisei, gratidão!

Enfim, agradeço de coração a **todos** que estiveram comigo nessa caminhada, no meu sonho de voltar a estudar depois de tantos anos, superando as dificuldades, aprendendo junto comigo, muito obrigada!

*“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”*

(FREIRE, 1996).

## RESUMO

A pesquisa objetivou analisar a proposta de alfabetização do Programa *Educar pra valer*, adotado em várias Secretarias de Educação do Brasil. Para alcançar tal objetivo, buscamos, especificamente, analisar os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o referido programa; identificar e categorizar as atividades de leitura e de apropriação da escrita alfabética propostas no material do Programa destinado aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental e analisar as orientações pedagógicas direcionadas aos professores no caderno de orientações didáticas voltadas ao ensino da leitura e da escrita. O estudo possui uma abordagem qualitativa do tipo documental. Na produção e análise dos dados, a metodologia empregada tomou como base a análise do conteúdo. Os resultados indicam que a concepção de alfabetização adotada pelo programa destaca o aprendizado do código alfabético e do fônico, apresentando certa similaridade com a concepção de ensino da leitura e da escrita presente na Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em abril de 2019. Como um material estruturado, o programa é destinado a um professor que deve seguir as orientações voltadas ao uso dos materiais que o compõem, desenvolvendo suas práticas de ensino com base em uma rotina pré-estabelecida e na execução das atividades presentes nos materiais, o que caracteriza o professor como mero tarefeiro, sem espaço para exercer a sua criatividade e autonomia em seu planejamento didático e na sala de aula. Quanto ao trabalho no eixo da leitura, há uma diversidade de gêneros textuais nos seis cadernos analisados, com um quantitativo maior de poemas, seguidos dos textos informativos, tirinhas, textos instrucionais, contos e músicas/cantigas. Ainda em relação ao que os alunos leem, ao mesmo tempo em que são levados a ler textos de diferentes gêneros, diariamente também precisam ler textos do caderno de fluência, caracterizados como textos cartilhados, sem sentido, correspondentes a um conjunto de frases soltas. Os textos dos cadernos de atividades devem ser lidos com base em uma sequência rígida, independentemente do gênero proposto para leitura, cujo foco é no desenvolvimento da fluência leitora. Já as atividades de compreensão de textos envolvem, principalmente a identificação do gênero e da função do texto, a localização de informações explícitas e a exploração do vocabulário e de algumas características do gênero. Quanto ao trabalho no eixo da apropriação do sistema de escrita alfabética, há diversidade de atividades que envolvem diferentes unidades da palavra (letra, sílaba, fonemas, rimas) e diversas

operações cognitivas (identificar, segmentar, contar, completar, copiar, ler, escrever...). Além das atividades de leitura e cópia de palavras, as que envolvem um trabalho no nível da sílaba são as mais frequentes. Não há, no entanto, uma priorização da reflexão da sílaba como unidade fonológica, e sim da sua identificação gráfica que pode ser feita por meio de discriminação visual. Enfim, a análise dos dados da nossa pesquisa demonstrou que as propostas do programa *Educar pra valer* tratam o ensino da leitura e da escrita como decodificação e codificação, não garantindo a vivência de situações significativas e diversas de leitura e produção de textos.

**Palavras-chave:** alfabetização; livro didático; sistema apostilado de ensino.

## ABSTRACT

This research aimed to analyze the literacy proposal of the *Educar pra valer* program, adopted in several Education Departments in Brazil. To achieve this goal, we sought specifically to analyze the theoretical and methodological assumptions that underlie the program; to identify and categorize the reading activities and the appropriation of alphabetic writing proposed in the program's material for students in the 2nd year of elementary school and to analyze the pedagogical guidelines for teachers in the didactic guidelines for teaching reading and writing. The study has a qualitative, documental approach. In the production and analysis of the data, the methodology used was based on content analysis. The results indicate that the conception of literacy adopted by the program highlights the learning of the alphabetic and phonic code, presenting some similarity with the conception of teaching reading and writing present in the National Literacy Policy (PNA), instituted in April 2019. As a structured material, the program is aimed at a teacher who must follow the guidelines focused on the use of the materials that compose it, developing their teaching practices based on a pre-established routine and the execution of the activities present in the materials, which characterizes the teacher as a mere taskmaster, with no space to exercise their creativity and autonomy in their didactic planning and in the classroom. As for the work on reading, there is a diversity of textual genres in the six notebooks analyzed, with a larger quantity of poems, followed by informative texts, comic strips, instructional texts, short stories, and songs/songs. Also, in relation to what students read, at the same time that they are led to read texts of different genres, on a daily basis they also need to read texts from the fluency notebook, characterized as nonsense texts, corresponding to a set of loose phrases. The texts in the workbooks should be read based on a rigid sequence, regardless of the genre proposed for reading, focusing on the development of reading fluency. The comprehension activities, on the other hand, involve mainly the identification of the genre and the function of the text, the location of explicit information, and the exploration of vocabulary and some characteristics of the genre. As for the work in the alphabetic writing system, there is a diversity of activities involving different word units (letter, syllable, phonemes, rhymes) and several cognitive operations (identify, segment, count, complete, copy, read, write...). In addition to word reading and copying activities, those involving work at the syllable level are the most frequent. However, there is no prioritization of the reflection of the

syllable as a phonological unit, but rather of its graphic identification that can be done through visual discrimination. Finally, the analysis of the data from our research showed that the proposals of the *Educar pra valer* program treat the teaching of reading and writing as decoding and codification, not guaranteeing the experience of significant and diverse situations of reading and producing texts.

**Keywords:** alphabetization; textbook; apostilized teaching system.

## LISTA DE FIGURAS

|             |  |    |
|-------------|--|----|
| Figura 1 -  | Atividade 7, pág. 21 a 23, Caderno de atividades 1.  | 55 |
| Figura 2 -  | Atividade 9, p. 27 e 28 Caderno de atividades 2.   | 56 |
| Figura 3 -  | Atividade 7, pág. 14, 15, 16, 17, Caderno de orientações didáticas 2.  | 57 |
| Figura 4 -  | Capa do caderno de fluência (a) e página 02 do caderno de fluência.  | 59 |
| Figura 5 -  | Quadro de Apropriação do sistema de escrita, p. 7, Caderno de Orientações gerais.  | 63 |
| Figura 6 -  | Extrato da página 3 do Caderno de Orientações Gerais.  | 64 |
| Figura 7 -  | Quadro de habilidades e competências relacionadas ao eixo da leitura, p. 5 do Caderno de orientações gerais.               | 65 |
| Figura 8 -  | Quadro de habilidades e competências relacionadas ao eixo da leitura, p. 6 do Caderno de orientações gerais.               | 65 |
| Figura 9 -  | Quadro de habilidades e competências relacionadas ao eixo da leitura, p. 9 do Caderno de orientações gerais.               | 66 |
| Figura 10 - | Sequência de leitura, p. 15, Caderno de orientações gerais   | 67 |
| Figura 11 - | Quadro de habilidades e competências do programa (apropriação do sistema de escrita), p. 7, Caderno de orientações gerais. | 69 |
| Figura 12 - | Atividades de revisão, p. 16, Caderno de orientações gerais.   | 70 |
| Figura 13 - | Sugestão de rotina, p. 13, Caderno de orientações gerais.  | 72 |
| Figura 14 - | Apresentação dos materiais do Programa, p. 12, Caderno de orientações gerais.  | 73 |
| Figura 15 - | Bloco “Ler é legal!”, p. 2, Caderno 2 de orientações didáticas.  | 73 |
| Figura 16 - | Atividades de revisão, p. 16, Caderno de orientações gerais.   | 74 |
| Figura 17 - | Atividade 11, p. 33, Caderno de atividades 1.  | 77 |
| Figura 18 - | Atividade 1, p. 3, Caderno de atividades 1 (a); e Atividade 17, p.51, Caderno de atividades 2 (b).                         | 78 |
| Figura 19 - | Atividade 2, p. 6 (a) e Atividade 19, p. 57, Caderno de atividades 1 (b).  | 79 |
| Figura 20 - | Atividade 12, p. 38 (a); e Atividade 14, p. 44, Caderno de atividades 1 (b).   | 79 |

|             |  |    |
|-------------|--|----|
| Figura 21 - | Atividade 1, p. 24 (a); e Atividade 5, p. 15, Caderno de atividades 1 (b).   | 81 |
| Figura 22 - | Atividade 8, p. 24 ,Caderno de atividades 6.   | 81 |
| Figura 23 - | Atividade 1, p. 2, Caderno 2 orientações didáticas (a); Atividade 5, p. 11, Caderno 2 orientações didáticas (b); e Atividade 8, p. 14, Caderno 6 orientações didáticas (c).                        | 82 |
| Figura 24 - | Bloco “ler é legal” da atividade 1, p. 2, Caderno 1 orientações didáticas (a); Atividade 5, p.11, Caderno 1 orientações didáticas (b) Atividade 8, p.14 , Caderno 6 orientações didáticas (c).     | 83 |
| Figura 25 - | Atividade 1, p. 2, Caderno 1 orientações didáticas (a); Atividade 5, p. 12, Caderno 1 orientações didáticas (b) e Atividade 8, p. 15, Caderno 6 orientações didáticas (c).                         | 85 |
| Figura 26 - | Atividade 1, p.3, Caderno de atividades 2 (a); Atividade 6, p. 18, Caderno de atividades 1 (b); Atividade 2, p. 6, Caderno de atividades 3 (c); e Atividade 4, p. 12, Caderno de atividades 2 (d). | 88 |
| Figura 27 - | Atividade 6, p. 13, Caderno de orientações didáticas.  | 89 |
| Figura 28 - | Atividade 6, p. 13, Caderno de orientações didáticas 1.  | 90 |
| Figura 29 - | Atividade 8, p. 25, Caderno de atividades 2 (a); e Atividade 9, p. 27, Caderno de atividades 1 (b).  | 93 |
| Figura 30 - | Atividade 3, p. 10, Caderno de atividades 1 (a); e Atividade 2, p. 7, Caderno de atividades 3 (b).   | 93 |
| Figura 31 - | Atividade 6, p. 7, Caderno de atividades 4 (a); e Atividade 9, p. 29, Caderno de atividades 5 (b); Atividade 7, p. 22, Caderno de atividades 2 (c) e; Atividade 4, p. 13, Caderno de atividades 2. | 94 |
| Figura 32 - | Atividade 12, p. 41, Caderno de atividades 2 (a); e Atividade 3, p. 10, Caderno de atividades 6 (b).   | 96 |
| Figura 33 - | Atividade 9, p. 28, Caderno de Atividades 2 (a); e Atividade 17, Caderno 1, p. 52 (b).   | 96 |
| Figura 34 - | Atividade 12, p. 37, Caderno de Atividades 2 (a); e Atividade 7, p. 10, Caderno atividades 4.  | 97 |
| Figura 35 - | Atividade 2, p. 8, Caderno de atividades 4 (a); e Atividade 20, p. 61, Caderno de atividades 6 (b).  | 97 |

|             |   |     |
|-------------|---|-----|
| Figura 36 - | Atividade 4, p. 14, Caderno de atividades 3 (a); Atividade 2, p. 7, Caderno de atividades 3 (b); Atividade 11, p. 34, Caderno de atividades 1 (c); e Atividade 5, p. 16, Caderno de atividades 3 (d). | 98  |
| Figura 37 - | Atividade 10, p. 31, Caderno de atividades 1 (a); e Atividade 1, Caderno de atividades 1 (b).   | 100 |
| Figura 38 - | Atividade 12, p. 36, Caderno de Atividades 3 (a); e Atividade 19, p. 57, Caderno de Atividades 1 (b).   | 101 |
| Figura 39 - | Atividade 18, p. 5, Caderno de Atividades 2.  | 101 |
| Figura 40 - | Atividade 13, p. 40, Caderno de Atividades 1 (a); e Atividade 20, p. 61, Caderno de Atividades 2 (b).   | 102 |
| Figura 41 - | Atividade 9, p. 28, Caderno de Atividades 2.  | 102 |
| Figura 42 - | Atividade 7, p. 23, Caderno de atividades 4 (a); e Atividade 11, p. 34, Caderno de atividades 5 (b).  | 103 |
| Figura 43 - | Atividade 1, p. 4, Caderno de atividades 1 (a); e Atividade 16, p. 49, Caderno de atividades 5.   | 104 |
| Figura 44 - | Atividade 13, p. 40, Caderno de atividades 3 (a); e Atividade 4, p. 14, Caderno de atividades 4 (b).  | 106 |
| Figura 45 - | Atividade 2, p. 8, Caderno de atividades 2 (a); Atividade 4, p. 15, Caderno de atividades 2 (b); Atividade 4, p. 12, Caderno de atividades 1 (c); e Atividade 8, p. 25, Caderno de atividades 3 (d).  | 107 |
| Figura 46 - | Atividade 2, p. 7, Caderno de atividades 1 (a); e Atividade 4, p. 13, Caderno de atividades 1.  | 108 |
| Figura 47 - | Atividade 2, p. 7, Caderno de atividades 3 (a); e Atividade 12, p. 37, Caderno de atividades 1 (b).   | 108 |
| Figura 48 - | Atividade 4, p. 14, Caderno de atividades 1 (a); e Atividade 7, p. 23, Caderno de atividades 2 (b).   | 109 |
| Figura 49 - | Atividade 11, p. 34, Caderno de atividades 3.   | 110 |
| Figura 50 - | Atividade 15, p. 45, Caderno de atividades 2 (a); e Atividade 12, p. 38, Caderno de atividades 1 (b).   | 110 |
| Figura 51 - | Atividade 6, p. 19, Caderno de atividades 1 (a); e Atividade 14, p. 43, Caderno de atividades 1 (b).  | 111 |
| Figura 52 - | Atividade 8, p. 25, Caderno de atividades 2 (a); e Atividade 11, p. 34, Caderno de atividades 5 (b).  | 112 |

## LISTA DE QUADROS

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| Quadro 1 - | Diversidade de gêneros textuais presentes nos seis volumes dos cadernos de atividades do Programa <i>Educar pra valer</i> destinados aos alunos do 2º ano.  | 76  |
| Quadro 2 - | Atividades de Compreensão leitora presentes nos seis volumes dos cadernos de atividades do Programa <i>Educar pra valer</i> destinados aos alunos do 2º ano.  | 86  |
| Quadro 3 - | Frequência das atividades envolvendo letras presentes nos seis volumes dos cadernos de atividades do Programa <i>Educar pra valer</i> destinados aos alunos do 2º ano.                                  | 91  |
| Quadro 4 - | Atividades envolvendo sílabas presentes nos seis volumes dos cadernos de atividades do Programa <i>Educar pra valer</i> destinados aos alunos do 2º ano.  | 94  |
| Quadro 5 - | Atividades envolvendo outras unidades fonológicas (rimas, fonemas, palavras) presentes nos seis volumes dos cadernos de atividades do Programa <i>Educar pra valer</i> destinados aos alunos do 2º ano. | 99  |
| Quadro 6 - | Atividades envolvendo palavras presentes nos seis volumes dos cadernos de atividades do Programa <i>Educar pra valer</i> destinados aos alunos do 2º ano.   | 104 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|        |   |
|--------|---|
| ANA    | Avaliação Nacional da Alfabetização                         |
| ANPED  | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BDTD   | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações                  |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CNLD   | Comissão Nacional dos Livros Didático                       |
| COLTED | Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático               |
| FENAME | Fundação Nacional do Material Escolar                       |
| INL    | Instituto Nacional do Livro                                 |
| MEC    | Ministério da Educação                                      |
| PNA    | Política Nacional de Alfabetização                          |
| PNAIC  | Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa           |
| PNLD   | Programa Nacional do Livro Didático                         |
| SAEB   | Sistema de Avaliação da Educação Básica                     |
| SEA    | Sistema de Escrita Alfabética                               |

## SUMÁRIO

|              |   |           |
|--------------|---|-----------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO</b>   | <b>20</b> |
| <b>2</b>     | <b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>  | <b>24</b> |
| 2.1          | CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO  | 24        |
| 2.2          | O PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL (PNLD): UM BREVE HISTÓRICO                                | 34        |
| 2.3          | O PNLD E AS MUDANÇAS GERADAS NOS LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO E NOS USOS QUE OS PROFESSORES FAZEM DESSE MATERIAL | 36        |
| 2.4          | OS SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO                                    | 40        |
| <b>2.4.1</b> | <b>Parceria entre os setores públicos e privados</b>  | <b>41</b> |
| <b>2.4.2</b> | <b>Sistemas apostilados de ensino: o que apontam algumas pesquisas</b>                                      | <b>44</b> |
| <b>3</b>     | <b>METODOLOGIA</b>  | <b>51</b> |
| 3.1          | APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA <i>EDUCAR PRA VALER</i>  | 52        |
| <b>3.1.1</b> | <b>Caderno de orientações gerais</b>  | <b>53</b> |
| <b>3.1.2</b> | <b>Cadernos de atividades dos estudantes</b>  | <b>54</b> |
| <b>3.1.3</b> | <b>Cadernos de orientações didáticas</b>  | <b>58</b> |
| <b>3.1.4</b> | <b>Caderno de fluência em leitura</b>   | <b>58</b> |
| 3.2          | METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA  | 59        |
| <b>4</b>     | <b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>   | <b>60</b> |
| 4.1          | CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO PROGRAMA  | 60        |
| <b>4.1.1</b> | <b>Concepção de alfabetização</b>   | <b>60</b> |
| <b>4.1.2</b> | <b>Concepção de leitura</b>   | <b>63</b> |
| <b>4.1.3</b> | <b>Concepção de escrita</b>   | <b>68</b> |
| <b>4.1.4</b> | <b>Concepção de avaliação</b>   | <b>69</b> |

|              |   |            |
|--------------|---|------------|
| <b>4.1.5</b> | <b>Concepção de professor</b>   | <b>71</b>  |
| <b>4.1.6</b> | <b>Concepção de aluno</b>   | <b>74</b>  |
| <b>4.2</b>   | <b>O TRABALHO COM LEITURA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:<br/>O QUE PROPÕEM OS MATERIAIS DO PROGRAMA <i>EDUCAR PRA VALER?</i></b>  | <b>75</b>  |
| <b>4.2.1</b> | <b>O que, como e pra que os alunos leem no Programa <i>Educar pra Valer?</i></b>  | <b>76</b>  |
| <b>4.2.2</b> | <b>Atividades de compreensão leitora no Programa <i>Educar pra valer</i></b>  | <b>86</b>  |
| <b>4.3</b>   | <b>O TRABALHO NO EIXO DA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA:<br/>O QUE PROPÕEM OS MATERIAIS DO PROGRAMA <i>EDUCAR PRA VALER?</i></b> | <b>90</b>  |
| <b>4.3.1</b> | <b>Atividades envolvendo letras</b>   | <b>90</b>  |
| <b>4.3.2</b> | <b>Atividades envolvendo sílabas</b>  | <b>94</b>  |
| <b>4.3.3</b> | <b>Atividades envolvendo outras unidades fonológicas (fonemas, rimas,<br/>palavras)</b>   | <b>98</b>  |
| <b>4.3.4</b> | <b>Atividades envolvendo palavras</b>   | <b>104</b> |
| <b>4.3.5</b> | <b>Jogos</b>  | <b>112</b> |
| <b>5</b>     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | <b>114</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS</b>  | <b>118</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Desde bem pequenas, crianças inseridas em um universo letrado estabelecem uma relação interativa com a escrita e a leitura, refletindo sobre as suas funções e as situações que podem ser mediadas por elas. Sendo assim, é função da escola proporcionar às crianças atividades que evidenciem e priorizem o caráter sócio interativo da língua, em situações concretas de interação e reflexão crítica. Observamos que o processo de ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental correspondente à alfabetização vem sendo discutido nas últimas décadas no âmbito educacional como um grande desafio (LEITE; MORAIS, 2011; SILVA, 2016a).

O conceito de alfabetização vem sendo amplamente discutido no âmbito educacional. Soares (2020) nos diz que:

Alfabetização é o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, dos conjuntos de técnicas-procedimentos, habilidades-necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas (SOARES, 2020, p. 27).

A referida autora nos diz também que, aliada à alfabetização, é necessário vivenciar atividades ligadas ao letramento. De acordo com o Dicionário Houaiss e Villar (2001), letramento é um “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” (SOARES, 2020, p. 27).

Segundo Soares (2003), o letramento consiste nas práticas sociais efetivas da leitura e da escrita. Para ela, alfabetização e letramento são conceitos distintos, porém, inseparáveis; o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, aliar as práticas de alfabetização aos contextos sociais da leitura e da escrita. Para essa autora:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza especialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020, p. 27).

A respeito das mudanças nas concepções e práticas de alfabetização, os resultados das avaliações externas indicam que um percentual significativo de crianças, concluem o 3º ano do Ensino Fundamental, sem o domínio da leitura e da escrita.

De acordo com os resultados da edição do ano 2016, de aplicação da avaliação externa nacional ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), destinada às crianças que cursavam o 3º ano (Ensino Fundamental- anos iniciais), constituía como um instrumento de avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que previa a alfabetização plena de todas as crianças até os 8 anos de idade e examinava os conhecimentos dos estudantes em três áreas: leitura, escrita e Matemática (MORAIS; LEITE, 2012). Os resultados da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) em 2016, revelam que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura. Encontram-se nos níveis 1 e 2 (elementares). Na avaliação realizada em 2014, esse percentual era de 56,1. Outros 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em leitura, com desempenho nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável). Em 2014, esse percentual era de 43,8.

De acordo com a ANA, os níveis de alfabetização dos brasileiros em 2016 são praticamente os mesmos que em 2014. O desempenho dos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas permaneceu estatisticamente estagnado na avaliação durante esse período. Os resultados revelam ainda que parte considerável dos estudantes, mesmo havendo passado por três anos de escolarização, apresentam níveis de proficiência insuficientes para a idade. A terceira edição da ANA foi aplicada pelo Inep entre 14 e 25 de novembro de 2016. Foram avaliadas 48.860 escolas, 106.575 turmas e 2.206.625 estudantes. Em 2019, a ANA foi integrada ao Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e passou a ser aplicada aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental (séries iniciais) de forma amostral (MEC, 2023).

Nos últimos anos vivemos no Brasil um momento de mudanças nas políticas educacionais voltadas à alfabetização. Tais políticas, como a Política Nacional de Alfabetização (PNA), vêm desconsiderando os estudos realizados há cerca de 30 anos, que discutem sobre alfabetização e formação de professores alfabetizadores em uma perspectiva do letramento (BRASIL, 2019).

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi lançada pelo Ministério da Educação no ano de 2019, e visa discutir e implementar nas escolas brasileiras uma nova política de alfabetização com a priorização do método fônico, baseado no ensino da codificação e decodificação. O decreto prevê que os programas e as ações da PNA devem ter ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização, são eles: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos e produção de escrita (BRASIL, 2019).

Em decorrência da implantação da PNA e a crescente necessidade de garantir bons resultados nas avaliações externas municipais, estaduais e nacionais, vários municípios brasileiros vêm adotando, em suas cidades, programas com pacotes prontos de sequências didáticas, apostilas, formação de professores, rotinas de trabalho estruturadas baseadas na priorização do método fônico e na decodificação de palavras, padronizando o processo de ensino e aprendizagem. O programa *Educar pra valer*, não está diretamente ligado à PNA, mas apresenta-se como um programa que também visa assegurar o alcance de metas e bons resultados nas avaliações externas. A própria PNA se apoia nos dados da ANA para apontar a necessidade de se repensar a alfabetização (SOUZA, 2021).

Foi realizado um levantamento de pesquisas nos acervos de revistas educacionais e bancos de dados de dissertações e teses acerca da utilização dos sistemas apostilados de ensino, referente ao período entre os anos 2000 a 2021, foram encontradas quatorze (14) pesquisas no total, que envolveram o uso de materiais apostilados, no geral tratam de aspectos diferentes como: questões políticas de implantação (cinco pesquisas encontradas), formação de professores (uma), organização do trabalho pedagógico (duas) implantação do sistema apostilado na Educação Infantil (quatro) e apenas duas pesquisas que traziam como tema o Programa *Educar pra valer*.

Inquietadas com a crescente adoção e aceitação destes materiais estruturados por parte de municípios brasileiros, nos propomos a investigar acerca de um desses programas: o *Educar pra valer*. Para tanto, definimos como objetivo geral desta pesquisa, o de analisar a proposta de alfabetização do Programa *Educar pra valer* adotado no município de Paulista.

Para dar conta deste objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o Programa *Educar pra valer*.
- Analisar as atividades de leitura e de apropriação da escrita alfabética propostas no material do Programa *Educar pra valer* destinado aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental;
- Analisar as orientações pedagógicas direcionadas aos professores no caderno de orientações didáticas voltadas ao ensino da leitura e da escrita.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Durante muito tempo, a concepção de alfabetização esteve atrelada a diferentes métodos de alfabetização de base sintética e analítica, que tratavam a escrita como código e a alfabetização como o ensino da codificação e decodificação. Mortatti (2006), em suas pesquisas sobre os métodos de alfabetização no período compreendido entre 1876 e 1994, identificou quatro importantes acontecimentos na história da alfabetização que se relacionam ao uso de métodos e materiais didáticos distintos nas práticas de alfabetização.

De acordo com a referida autora, o *primeiro momento*, também conhecido como a metodização do ensino da leitura, destina-se ao uso de materiais de base sintética (alfabético, silábico e fônico), os quais se baseavam as primeiras cartilhas brasileiras. Mortatti (2006) ressalta que no início do século XIX, no Brasil, os manuais utilizados para o ensino da leitura e da escrita eram trazidos de Portugal, em decorrência da proibição de publicações nacionais até o ano de 1808. Os docentes faziam uso desses manuais e construía, também, seu material no intuito de alfabetizar, eram as chamadas Cartas do ABC. Mortatti (2000a) refere-se à utilização dessas (cartas do ABC) utilizadas nas atividades de leitura e após a leitura, os alunos copiavam documentos manuscritos.

Sobre os métodos sintéticos e analíticos, Braslavsky (1988) afirma que existem vantagens e desvantagens em cada um deles e são as desvantagens que dão margem ao surgimento de novos métodos a fim de corrigir os limites do anterior. A autora apresenta uma evolução do método alfabético ao fonético, apontando que o primeiro - o alfabético - passou por experiências negativas e deu lugar à soletração, apresentando-se como método tedioso e com poucos resultados positivos (destacamos que a existência de um novo método, não fez com que o anterior deixasse de ser utilizado) sendo substituído pelos métodos fônicos, em que há a decodificação de cada letra com um som (fonema). Tal método também apresentou algumas desvantagens relacionadas, principalmente, ao pronunciamento das consoantes de maneira isolada. Os métodos silábicos “surgiram” no intuito de sanar os problemas dos métodos fônicos, tomando a sílaba, unidade sonora mais

perceptível que o fonema, como a unidade de trabalho. Esses métodos sintéticos, a despeito de suas diferenças relacionadas às unidades enfatizadas (letra, fonema ou sílaba), deixavam a compreensão excluída desse processo.

No final do século XIX e início do século XX o ensino da leitura e da escrita, independentemente do método utilizado, acontecia de maneira transmissiva com foco na codificação e decodificação dos sinais gráficos, por meio da memorização das letras, fonemas, sílabas, palavras, frases. Os alunos eram tratados como sujeitos passivos, e os professores seguiam à risca todas as orientações presentes nos manuais didáticos, sem apresentar uma autonomia no trabalho pedagógico.

Para isso, os materiais didáticos seguiam a mesma linha. Eles orientavam o trabalho do professor passo a passo, iniciavam com as lições mais simples e iam para as mais complexas, acreditando que todos os alunos teriam o mesmo aproveitamento na aprendizagem da leitura e da escrita (MORTATTI, 2000a).

Mortatti (2000b) nos traz o início do *segundo momento* em 1890, onde foi implantada a reforma de instrução pública em São Paulo, que serviria de exemplo para todo o país, no que se refere ao método analítico para o ensino da leitura. Foi iniciada nesse período a disputa entre os métodos mais modernos e modernos, e o método analítico obteve várias interferências da pedagogia norte americana, trazendo uma nova concepção de criança, a qual apreendia novas situações e percebia o mundo de maneira global. Para Braslavsky (1988), os métodos analíticos surgem da necessidade de se alcançar uma leitura compreensiva, recorrendo-se às unidades significativas da língua, como as palavras (método da palavração), as frases (método da sentencição) e os textos (método global).

De acordo com Mortatti (2008), foi a partir de meados de 1920 que os professores apresentaram uma maior resistência em utilizar o método analítico para ensinar seus alunos a ler e escrever, e começaram então a investir em outras propostas. Iniciou-se então o *terceiro momento*, definido como o da “relativização do método de ensino da leitura baseado na “[...] hegemonização das bases psicológicas do processo de alfabetização” (op. cit. p. 212), contribuindo para a fundação de uma nova tradição em alfabetização, na tentativa de diminuir os resultados dos índices de analfabetismo no Brasil. De acordo com Mortatti (2000b):

Entrando em cena outros sujeitos, que se apresentam como “educadores profissionais” e propõem soluções “técnicas” para os problemas educacionais, diluem-se as bandeiras de luta relativas à alfabetização característica dos dois momentos anteriores. Embora o método analítico continue a ser considerado o “melhor” e “mais científico”, sua defesa apaixonada e ostensiva vai-se diluindo, à medida que se vai secundarizando a própria questão dos métodos de alfabetização, em favor de novos fins, para a consecução dos quais, se respeitadas tanto a maturidade individual necessária na criança quanto a necessidade de rendimento e eficiência, podem ser utilizados outros métodos, em especial o método analítico-sintético – misto ou “eclétrico” –, e se obterem resultados satisfatórios (MORTATTI, 2000b, p. 145).

A referida autora refere-se à secundarização que ocorre na institucionalização de bases psicológicas da alfabetização encontradas no livro “Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita” (LOURENÇO FILHO, 2008). Nesse livro, Lourenço Filho apresenta resultados de pesquisas realizadas com alunos do 1º grau e, com esses resultados, buscava classificar os estudantes e organizar as classes de maneira homogênea, racionalizando a eficácia da alfabetização. O autor defendia a educação como transmissão de conhecimentos e técnicas, além de considerar importante que as crianças tivessem um certo nível de maturidade para se alfabetizarem.

Aliada à necessidade da prontidão para a alfabetização, as práticas de ensino da leitura e da escrita continuaram vinculadas aos diferentes métodos de alfabetização de base sintética e analítica. Sobre tais métodos, Soares (2020) afirma que eles, embora fossem vistos como antagônicos e concorrentes, acreditavam que a criança aprende através de estratégias de percepção, devendo o ensino prevalecer sobre a aprendizagem. Quanto às estratégias de percepção, os métodos sintéticos têm como foco a percepção auditiva (percepção das correspondências entre o oral e o escrito) e os analíticos a percepção visual (percepção das correspondências entre o escrito e o oral). Ambos os métodos concebem a criança como um ser passivo, que são receptores dos conhecimentos que lhe são transmitidos através de um método e material escrito (cartilhas ou pré-livros) devidamente organizado para atender ao método específico.

As práticas de alfabetização baseadas em métodos sintéticos e analíticos eram centradas no uso de livros didáticos – as famosas cartilhas – que ditavam a organização do trabalho pedagógico (MORTATTI, 2010). Os professores seguiam as cartilhas à risca, utilizando-as na ordem propostas por seus autores e todos os alunos deveriam fazer as mesmas atividades que, em geral, trabalhavam uma letra, fonema

ou sílaba a cada semana. Morais e Albuquerque (2005), ao analisarem três cartilhas (duas silábicas e uma fônica), perceberam que as atividades presentes nesses livros correspondiam principalmente à leitura de sílabas, palavras e textos cartilhados, cópia de sílabas, palavras e frases e exploração de diferentes tipos de letras. Essas atividades se relacionavam a uma perspectiva empirista/associacionista de aprendizagem, que concebe a escrita como código que deveria ser aprendido por meio da memorização de letras/fonemas/sílabas. Eram, portanto, tais atividades presentes nas cartilhas que as crianças realizavam cotidianamente na escola para aprender a ler e escrever.

Como apontado por Albuquerque e Ferreira (2021), durante muito tempo os livros didáticos – entre eles as cartilhas de alfabetização - estruturavam e regulavam muitos aspectos da prática docente, como os conteúdos a serem ensinados, a ordem em que eles deveriam ser trabalhados, as atividades a serem desenvolvidas e os textos a serem lidos (que eram, no geral, os chamados pseudotextos compostos de frases que apresentavam um controle no repertório de palavras de modo a contemplar os fonemas/sílabas já trabalhados).

Na década de 1970, com o crescimento do fracasso escolar relacionado, sobretudo, aos alunos da escola pública, surge a preocupação com os aspectos referentes à didática e metodologia do ensino, com críticas aos métodos tradicionais de alfabetização. Na década de 1980 assistimos a uma virada paradigmática no campo do ensino da leitura e da escrita, com a contribuição da teoria da *psicogênese da língua escrita* e dos estudos de letramento. É nesse período que se inicia, de acordo com Mortatti (2000b), o *quarto momento* da história da alfabetização. A autora denominou esse momento como “Alfabetização: construtivismo e desmetodização” em decorrência da divulgação das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985). A partir deste momento, a centralidade dos estudos no campo da alfabetização passou a girar em torno dos processos de aprendizagem, e não sobre métodos de ensino. As teorias e práticas de bases tradicionais começaram a ser contestadas, bem como o uso das cartilhas de alfabetização de base sintética ou analítica (GOMES; MORAIS, 2013; OLIVEIRA; MORAIS, 2013).

Cordeiro (2020) aborda questões importantes acerca desse período de desmetodização, iniciado com a divulgação da teoria da psicogênese da língua escrita:

A desmetodização, apontada por Mortatti, pode ser analisada historicamente como um período em que as cartilhas foram questionadas e, gradativamente, retiradas das escolas, com ou sem a concordância dos professores, pois os métodos analíticos e sintéticos foram desqualificados por não considerarem o percurso de aprendizagem dos estudantes (CORDEIRO, 2020, p. 69).

De acordo com Soares (2020), a ruptura metodológica entre a soletração e esses métodos analíticos e sintéticos ocorreu no final do século XIX, vista como a primeira mudança de paradigma na área de alfabetização. Após um longo período, quase um século depois, ocorre a segunda mudança de paradigma, em meados dos anos 1980, na versão da epistemologia genética de Piaget, com o surgimento do paradigma construtivista, que foi introduzido no Brasil, na área de alfabetização, principalmente pela obra de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a psicogênese da escrita.

Os estudos advindos da teoria da psicogênese da língua escrita cooperaram, visivelmente, para a modificação no que se refere ao conhecimento de como ocorre o processo de aprendizagem da criança na leitura e escrita, favorecendo novos olhares acerca desse processo (GOMES; MORAIS, 2013; MORAIS; CAVALCANTI; OLIVEIRA, 2014). Tal teoria, que produziu uma importante repercussão na área de alfabetização em meados dos anos 1980, como dito anteriormente, continua sendo, na atualidade, uma teoria de referência acerca da aprendizagem e apropriação do sistema de escrita alfabética.

A Psicogênese da língua escrita descreve como o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever. A área ligada à alfabetização ganhou um outro panorama com a possibilidade de compreensão do pensamento da criança neste processo complexo de construção da escrita

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), a teoria da psicogênese concebe o aprendizado da leitura e da escrita de maneira contrária aos métodos tradicionais de alfabetização, entendendo como um sistema de representação e sua aprendizagem como a aquisição de um novo objeto de conhecimento. Tal aprendizagem é realizada por sujeitos ativos que disponibilizam de concepções próprias acerca do sistema alfabético de escrita, buscando a compreensão do que a escrita representa, os significantes orais e como ela representa os segmentos sonoros por meio das letras.

Como abordado por Weisz (1999, p. 9), o impacto encaminhado com a teoria psicogenética foi a mudança da questão central da alfabetização “do ensino para a

aprendizagem: partiu não de como se deve ensinar e sim de como de fato se aprende”. As pesquisas de Ferreiro e Teberosky, publicadas no Brasil em 1985, buscaram compreender as trajetórias do processo da aprendizagem e tinham como objeto de estudo:

[...] estudar o processo de construção dos conhecimentos no domínio da língua escrita, a partir de: a). Identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita; b). Compreender a natureza das hipóteses infantis; e c). Descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.35).

Considerando esses três objetivos, Ferreiro e Teberosky (1999), ao analisarem escritas infantis, identificaram cinco níveis relacionados a hipóteses de escrita das crianças: pré-silábico, silábico sem valor sonoro ou de quantidade, silábico com valor sonoro ou de qualidade, silábico-alfabético e alfabético. Como apontado por Weisz (1988),

[a criança] começa diferenciando o sistema de representação escrita do sistema de representação do desenho. Tenta várias abordagens globais (hipótese pré-silábica), numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir - o que implica uma mudança violenta de critérios - que a escrita não representa o objeto a que se refere e sim o desenho sonoro do seu nome. Neste momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Esta hipótese (hipótese silábica) gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que recebe do mundo, como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construída pela criança (WEISZ, 1988, p. 73).

E, sobre os outros níveis de hipóteses de escrita, Ferreiro e Teberosky (1985) destaca:

[...] vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 13-14).

A teoria da psicogênese da língua escrita evidenciou que a aprendizagem não depende do método, uma vez que essa questão do método a ser utilizado pode

contribuir ou não para a aprendizagem, porém não é efetivamente capaz de provocá-la. A aprendizagem ou obtenção/construção do conhecimento é resultado da própria atividade do sujeito (FERREIRO;TEBEROSKY, 1999).

Com a divulgação da teoria da psicogênese da língua escrita houve um período de desestabilização do campo da alfabetização, ocasionado por problemas gerados a partir dos equívocos de compreensão dessa teoria. Um dos equívocos foi pensar que as crianças poderiam se apropriar do sistema de escrita alfabética de maneira natural, apenas com contatos com textos, sem a promoção de atividades reflexivas acerca do sistema alfabético (LEAL *et al.*, 2003).

Diante desse contexto, percebe-se um cenário baseado em práticas espontaneístas e improvisadas. Frade (2005) propõe a seguinte reflexão:

O trabalho de alfabetização hoje denominado de imersão segue um princípio parecido com o do método natural, privilegiando a escrita e a leitura quando essas se fazem necessárias nas situações de uso. As atividades de alfabetização são aquelas em que são necessárias ações autênticas em torno dos atos de ler e escrever, porque se acredita que as crianças aprendem a ler e a escrever lendo e escrevendo textos, em situações de uso da escrita, sem muita diretividade. Um risco que se corre, quando os professores não fazem intervenções pertinentes no processo de uso, para informar e apresentar situações problema centradas na análise do sistema de escrita – é que se caia num espontaneísmo que prejudica a função inalienável da escola: a de ensinar (FRADE, 2005, p. 39).

Sendo assim, as proposições teórico-metodológicas que seguem essa perspectiva de alfabetização, como destacou a autora anteriormente citada, podem conduzir a práticas improvisadas, corroborando no afastamento do papel social da instituição escolar. Concordamos com Moraes (2012) e Silva (2016a) que é de extrema relevância a participação efetiva de crianças em práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita, atividades essas que conduzem ao desenvolvimento linguístico, porém existem propriedades e convenções do sistema alfabético de escrita que não são compreendidas naturalmente. Assim, o cotidiano escolar deve assegurar momentos que conduzam as crianças à reflexão desse sistema de escrita complexo, das suas representações, propondo também o trabalho do desenvolvimento da consciência fonológica, ao mesmo tempo da proposição da utilização social da escrita.

Algumas implicações trazidas com esses equívocos de compreensão da teoria da psicogênese da língua escrita ligadas também à má interpretação da perspectiva construtivista ocasionaram mudanças na organização do trabalho pedagógico, tais

como: a crítica ao uso de livros didáticos, à elaboração de planejamentos didáticos, à relação com práticas espontaneístas e improvisadas, como citado anteriormente.

Em relação aos livros didáticos, que ao longo da história vêm regulamentando e orientando a prática docente, como apontado anteriormente, as cartilhas de alfabetização cumpriam um papel determinante no cotidiano do professor, na organização da rotina, no planejamento e nas avaliações. Na década de 1980, com a propagação das abordagens construtivistas de ensino-aprendizagem e de alfabetização, surgiu um forte discurso que defendia a não utilização do livro didático, pois o seu uso estaria vinculado às práticas tradicionais de ensino que precisavam ser repensadas. De acordo com Albuquerque e Ferreira (2019):

A década de 1980 foi marcada, no campo pedagógico, por um forte discurso contrário ao uso de livros didáticos, uma vez que tal uso estava vinculado à desqualificação profissional de professores. Os livros também passaram a ser criticados por apresentarem erros conceituais e por se constituírem em um campo da ideologia e das lutas simbólicas, revelando um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade. No caso das cartilhas de alfabetização, a crítica referia-se, principalmente, aos textos constituídos de uma junção de frases soltas, desconectadas e artificiais, criadas para ensinar a ler e a escrever a partir do controle no uso dos padrões e letras ensinados. (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019, p. 04).

Sendo assim, observamos que, a partir das contribuições trazidas com a perspectiva construtivista e a divulgação das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) e, posteriormente, com os estudos sobre letramento, surge um discurso contrário ao uso dos métodos tradicionais de alfabetização e, conseqüentemente, ao uso também das cartilhas baseadas nesses métodos.

A partir da década dos anos de 1990, de acordo com Soares (1998), o conceito de alfabetização começou a ser relacionado ao de letramento, termo correspondente à versão para a Língua Portuguesa da palavra *literacy*, da língua inglesa, significando o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. O termo letramento é definido no Dicionário Houaiss e Villar (2001) “Como um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”. De acordo com Moraes e Leite (2005):

No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela. Podemos falar, ainda nos dias de hoje, de um alto índice de analfabetos, mas não de “iletrados”, pois sabemos que um sujeito que não domina a escrita alfabética, seja criança, seja adulto, envolve-se em práticas de leitura e escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada,

e nessas práticas desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade. Assim, por exemplo, crianças pequenas que escutam frequentemente histórias lidas por adultos, são capazes de pegar um livrinho e fingir que leem a história, usando, para isso, a linguagem característica desse gênero (MORAIS; LEITE, 2005, p. 16 e 17).

Soares (1998) nos diz também que, aliada à alfabetização, é necessário vivenciar práticas de atividades ligadas ao letramento, que consiste nas práticas sociais efetivas da leitura e da escrita, e que a alfabetização e o letramento são conceitos distintos, porém, inseparáveis. O ideal, segundo a referida autora, seria alfabetizar letrando, ou seja, aliar as práticas de alfabetização aos contextos sociais da leitura e da escrita.

Em sua obra mais recente, a referida autora, ao conceituar o termo letramento, afirma que este termo está relacionado às capacidades do uso da escrita para a inserção em práticas pessoais e sociais que envolvem a língua escrita, e que englobam diversas habilidades, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos e de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, dentre outras.

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2020, p. 27).

Todos esses estudos contribuíram para mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico e nas práticas de ensino da leitura e da escrita. No início dos anos 2000, como observado por Soares (2004), havia um discurso muito forte sobre a importância do trabalho com leitura e produção de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental em detrimento do ensino da faceta linguística da alfabetização.

Soares (2004) faz referência à desinvenção da alfabetização fortalecida, também, pelos estudos do letramento, afirma que tais processos são indissociáveis tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva das práticas pedagógicas. De acordo com a referida autora:

O neologismo *desinvenção* pretende nomear a progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das duas últimas décadas. Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado (SOARES, 2004, p. 08-09).

Ainda de acordo com a autora, o fracasso na alfabetização no Brasil, já vem ocorrendo há várias décadas, porém tal fracasso era revelado nas avaliações internas das escolas com alto índice de reprovação e evasão escolar. E atualmente o fracasso também vem sendo revelado nos índices de avaliações externas à escola, estaduais, nacionais, internacionais. Esse processo de fracasso pode estar relacionado à perda da especificidade do processo da alfabetização, um dos vários fatores que podem levar a essa circunstância.

Sobre a essa perda de especificidade no processo de alfabetização, Soares (2004) destaca alguns fatores que podem ter sido mal compreendidos ou interpretados de maneiras equivocadas que ocasionou essa questão da perda de especificidade: a reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos, que além dos pontos positivos, pode ter acontecido a anulação das metas e objetivos a serem atingidos pelos estudantes no período em questão; o princípio da progressão continuada, que sendo mal concebido, pode resultar na transgressão referente ao desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências e conhecimentos, referente ao ciclo de alfabetização que o estudante pertence, e as frequentes inconsistências e equívocos quanto ao entendimento de que o intenso contato com o material escrito que circula na sociedade e no convívio das crianças bastariam para elas se alfabetizarem.

As mudanças nas práticas de alfabetização com foco no trabalho com a leitura e produção de textos também foram acompanhadas de mudanças nos livros didáticos de alfabetização. Na próxima seção, serão abordadas algumas questões que tratam das contribuições da utilização do livro didático no processo de ensino e aprendizagem relacionadas às práticas de alfabetização e sobre as mudanças ocasionadas nos usos dos livros em decorrência dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita e do letramento (ARAÚJO, 2020). Faremos, também, uma breve exposição do contexto histórico do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), uma linha histórica acerca

da implementação das políticas públicas voltadas à aquisição, avaliação e distribuição dos livros didáticos no Brasil e sobre a implementação dos sistemas apostilados de ensino e a organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2015).

## 2.2 O PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL (PNLD): UM BREVE HISTÓRICO

Para compreender as contribuições da utilização do livro didático no processo de ensino e de aprendizagem, é importante levar em consideração os diversos contextos em que ele está inserido, sejam eles sociais, culturais e políticos (FORQUIN, 1993).

Em relação ao conceito/concepção do livro didático, Teixeira (2009) faz referência a vários autores que abordam o livro enquanto produto cultural, mercadoria, material estruturador de métodos e práticas de ensino. Para Choppin (2004), por exemplo, os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos, são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas. Bittencourt (1993) trata o livro didático como um objeto de múltiplas facetas que possui uma natureza complexa; para Johnsen (1996), trata-se de um dispositivo de mudança nas práticas pedagógicas, um tradutor das propostas curriculares; Apple (1986) o considera como uma mercadoria, um produto editorial que passa por um processo de produção, circulação e consumo. Batista (2001) considera o livro didático como um objeto variável e instável, empregado pela escola para o desenvolvimento de um processo de ensino ou formação.

Para Cordeiro (2020), o livro didático é um “elemento definidor da cultura escolar, organizando a seleção de conteúdos, interferindo e guiando as práticas pedagógicas e contribuindo, ao seu modo, para as formas de construção do conhecimento no ambiente escolar” (CORDEIRO, p. 43, 2020).

Os livros didáticos referentes ao ensino da leitura e da escrita estão presentes no cenário educacional brasileiro desde o século XIX (BATISTA, 2000). Albuquerque e Ferreira (2019) afirmam que, no decorrer dos anos, muitas mudanças aconteceram e tais materiais foram mostrando as suas concepções de ensino, revelando alguns aspectos que nos levam a compreender como estava a educação no Brasil. Este tipo de material, por muitos anos, teve seu acesso restrito e, por meio de políticas públicas

como o PNLD, vem integrando até os dias atuais, as práticas de ensino nas escolas sendo, muitas vezes, o principal material utilizado no planejamento docente (BRASIL 2015, 2018).

Aspectos relevantes acerca do papel do livro didático como importante instrumento de utilização dos docentes, assim como os investimentos nesse setor, são destacados por Teixeira (2009):

A importância do livro didático no cenário da educação pode ser compreendida em termos históricos, pela relação entre este material educativo e as práticas constitutivas da escola e do ensino escolar. Esta importância é atestada, entre outros fatores, pelo debate em torno da sua função na democratização de saberes socialmente legitimados e relacionados a diferentes campos de conhecimento, pela polêmica acerca do seu papel como estruturador da atividade docente, pelos interesses econômicos em torno da sua produção e comercialização, e pelos investimentos de governos em programas de avaliação (TEIXEIRA, 2009, p. 17).

Na trajetória do livro didático no Brasil, um longo percurso foi percorrido com a criação de programas que eram responsáveis pela avaliação, compra e distribuição dos livros didáticos às escolas com recursos financeiros federais. Esse percurso foi marcado por uma sequência de decretos, leis e medidas não governamentais. O decreto-lei nº 1.006, de 10/12/1938, mostra a primeira inquietação acerca desse material. Foram criados alguns órgãos como COLTED, CNLD, INL e FENAME, responsáveis pela elaboração das políticas públicas sobre o livro didático (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019).

Com o surgimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985, muitas mudanças ocorreram tanto na produção de livros didáticos, como em suas formas de utilização. Como abordado por Albuquerque e Ferreira (2019),

O PNLD definiu as diretrizes que vêm orientando as relações do Estado com o livro escolar. Nesse sentido, de início, ficou sob sua responsabilidade a aquisição dos livros com os recursos federais e sua distribuição gratuita às escolas públicas brasileiras. Foi só a partir de 1996, que o MEC passou a se preocupar com a questão da qualidade desse material, o que resultou no estabelecimento de critérios para avaliá-lo. Inicialmente, a avaliação foi pautada por critérios de ordem conceitual (os livros não podiam conter erro ou induzir ao erro) e de ordem política, no que deveriam ser isentos de preconceito, discriminação, proselitismo político e religioso. A partir de 1999, um terceiro critério foi adicionado: o de natureza metodológica, ou seja, as obras deveriam propiciar situações de ensino e aprendizagem adequados, coerentes e que envolvessem o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019, p. 03).

Foram inúmeras mudanças nessa trajetória. Desde o PNLD 2016 os professores, no período determinado pelo Ministério da Educação, podem acessar, de forma digital, o Guia do Livro Didático para ler as análises das obras aprovadas e realizar a escolha do livro que desejam trabalhar em sala de aula. A seguir, discutiremos sobre as mudanças nos livros de alfabetização aprovados em diferentes edições do PNLD.

### 2.3 O PNLD E AS MUDANÇAS GERADAS NOS LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO E NOS USOS QUE OS PROFESSORES FAZEM DESSE MATERIAL

De acordo com Albuquerque e Ferreira (2019), quando o assunto especificamente se refere aos livros de alfabetização, as cartilhas que marcaram a alfabetização de milhares de brasileiros são lembradas. Até a década de 1980, o livro didático de alfabetização – as famosas cartilhas – foi o único ou o principal material didático utilizado para o ensino da leitura e da escrita.

Diante das críticas ao uso das cartilhas, ocasionadas com as mudanças teóricas no campo da alfabetização relacionadas aos estudos da psicogênese da língua escrita (FERRREIRO;TEBEROSKY,1985) e do letramento citados anteriormente, tais fatores acarretaram na necessidade de implementação de mudanças nos livros de alfabetização visando à melhoria da qualidade desse material.

[...] os alunos precisariam compreender como esse sistema funciona, o que pressupõe que descubram “o que” a escrita representa (os sons das partes orais das palavras) e “como” cria essas representações (considerando segmentos sonoros menores que a sílaba). (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019, p. 04).

Assim, no final do século XX observamos mudanças no PNLD, que passou a avaliar os livros que seriam destinados às escolas públicas do país. Como apontado por Morais e Albuquerque (2005), os livros de alfabetização aprovados no PNLD 2001 apresentavam mudanças correspondentes, principalmente, à presença de uma diversidade textual para o trabalho no eixo da leitura. No que se refere ao eixo da apropriação da escrita alfabética, os livros aprovados com a menção “recomendados com ressalvas” permaneciam presos aos métodos sintéticos, principalmente silábicos, e os mais bem avaliados, aprovados com a menção “recomendados”, priorizavam o trabalho de leitura e escrita das palavras, não contemplando de forma satisfatória

atividades que envolvessem o trabalho com as unidades que as compõem (letras, sílabas, fonemas, rimas).

Como apontado por Albuquerque e Ferreira (2019); e Silva (2004), pesquisas indicaram que muitos docentes apresentavam dificuldades no uso dos livros recomendados nas primeiras edições do PNLD exatamente porque eles apresentavam textos longos e de difícil compreensão e não continham atividades que pudessem ajudar, de forma significativa, no processo de alfabetização. Ainda segundo os referidos autores, foi a partir do PNLD 2007 que os critérios de avaliação dos livros de alfabetização buscaram um equilíbrio entre as propostas de alfabetização, voltadas para a apropriação da escrita alfabética, e as do letramento, relacionadas às atividades de leitura e produção de textos.

Albuquerque e Ferreira (2019) desenvolveram uma pesquisa que buscou analisar as mudanças nos critérios de avaliação dos livros didáticos de alfabetização pertencentes a diferentes edições do PNLD e como tais mudanças causaram influência na produção e no uso que os professores fazem desse material. Como metodologia, foi realizada análise documental de fichas de avaliação e resenhas presentes em guias do PNLD e entrevistas com 24 docentes que lecionavam no 1º ano do Ensino Fundamental. A análise dos dados revelou que as mudanças nos livros de alfabetização se relacionam às mudanças nos critérios de avaliação que desde o ano de 2007 vem se baseando na concepção de escrita como um sistema notacional e não como um código, na perspectiva da relação da alfabetização e do letramento e que os professores têm usado os livros de alfabetização por meio de diferentes estratégias.

Estudos mais recentes, realizados principalmente na segunda metade do século XX, apontam que docentes têm usado os livros didáticos aprovados no PNLD não mais como o único ou principal material de apoio à organização do trabalho escolar. As professoras entrevistadas por Albuquerque e Ferreira (2019) apontam, por exemplo, que a coleção de alfabetização aprovada no PNLD 2010, formada pelos volumes destinados aos alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, a maioria das professoras entrevistadas (62,5%), explanaram que gostaram dos livros didáticos escolhidos e/ou recebidos, cinco professoras da rede municipal de ensino de Camaragibe, afirmaram que gostaram de utilizar o mesmo livro didático pelo período

de três anos seguidos, pois, segundo as docentes, conseguiam fazer o uso do livro com mais propriedade.

Em relação as estratégias de utilização do livro didático, as docentes revelaram usar diversas estratégias, algumas afirmaram usar o livro todo (ou quase todo) e quanto à frequência, variava entre o uso diário, durante as aulas de Língua Portuguesa ou em alguns dias da semana.

A análise dos dados em questão, revelou que para a maioria das professoras, o livro didático era considerado como um instrumento didático de recurso complementar, sendo utilizado por algumas docentes de forma sequencial, outras faziam o uso de acordo com temáticas que seriam vivenciadas no decorrer do ano letivo.

Os resultados também evidenciaram que as docentes não utilizavam o livro didático de alfabetização como tradicionalmente os professores utilizam as cartilhas, com a concepção desse instrumento como único e principal recurso didático no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, de maneira exaustiva e sequencial, na ordem indicada pelos autores.

Campos (2014) desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo foi o de investigar como duas professoras alfabetizadoras do 1º ano do 1º ciclo, da Rede Municipal de ensino de Camaragibe - PE utilizavam o livro didático de Língua Portuguesa aprovado no PNLD para o ensino da leitura. Como procedimentos metodológicos foram realizadas entrevistas com as professoras, observações de suas práticas referentes ao ensino da leitura com uso do livro didático e a análise documental dos livros que utilizavam. Quanto à análise dos dados, foi verificado que os autores dos livros didáticos propuseram a inserção de atividades que englobavam os diversos gêneros textuais, exibindo uma preocupação em contemplar nesses manuais tais gêneros em decorrência das discussões e estudos sobre a perspectiva do letramento. As atividades de compreensão textual envolviam a exploração de diferentes estratégias de leitura. No que se refere às práticas das professoras nos usos dos livros didáticos, percebeu-se a utilização frequente desse instrumento nas aulas. Nas atividades de leitura, as professoras realizavam os comandos dos livros, mas também inseriam outras questões não presentes nas atividades.

Já Silva (2016a) realizou um estudo que teve como objetivo observar os usos que três professoras que lecionavam em turmas dos anos iniciais (1º, 2º e 3º ano) do

ensino fundamental (ciclo alfabetizador) faziam dos livros didáticos no período de um ao letivo, levando em consideração as mudanças implementadas no PNLD em decorrência da nova organização do Ensino Fundamental de nove anos. Com abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) a metodologia utilizou vários instrumentos: observações das aulas, anotações em diários de campo e entrevistas com as professoras. Os resultados da pesquisa indicaram que as professoras das três turmas em questão, em suas práticas diárias de alfabetização, paralelamente ao livro didático, faziam a utilização de outros materiais didáticos, tais como atividades retiradas da internet ou de apostilas e fragmentos de obras didáticas. A pesquisa também revelou que as professoras participantes não eram passivas ao trabalho direcionado com o livro didático, uma vez que elas propuseram alterações a fim da adequação à sua realidade e à de seus estudantes, no intuito de atender às demandas em determinado momento.

Contribuindo com as pesquisas acerca da utilização dos livros didáticos, Silva (2012) afirma que:

O que se tem discutido é que o livro didático pode assumir (e, muitas vezes, assume) diversas funções, tendo em vista as condições e o momento em que é produzido e utilizado em determinadas situações escolares. Ele acaba sendo definido como um objeto multifacetado, ou seja, é um produto cultural, suporte de conhecimentos e métodos de ensino das várias disciplinas escolares e, ainda, um veículo de ideologias e culturas (SILVA, 2012, p. 22).

Consideramos que os livros didáticos são um instrumento de grande relevância para os professores em sua regência, mas não podem ser considerados como o único ou principal instrumento (BATISTA, 2001, 2009). Para Apple (1986), os livros didáticos estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo. Diante disso, eles podem ser entendidos como um instrumento privilegiado, tanto nacional como internacionalmente, no cenário educacional.

Os resultados das pesquisas citadas anteriormente nos levam a refletir acerca da importância do processo de avaliação dos livros didáticos pertencentes ao PNLD por pessoas especializadas do âmbito educacional, elevando a qualidade do material didático, da inserção das inovações provocadas em decorrência de novos estudos. Outro fator importante é que os professores têm a oportunidade de participar das escolhas desses livros nos períodos estipulados pelo Ministério da Educação

(MEC), e o livro didático tem se revelado como um instrumento de apoio didático na rotina escolar dos docentes, mesmo quando não utilizado diariamente.

Além dos livros didáticos aprovados pelo PNLD, algumas redes de ensino adotam, por meio de parcerias entre os setores públicos e privados, financiados com verba pública, sistemas apostilados de ensino, cujos materiais didáticos não são submetidos a avaliações periódicas, como os livros didáticos pertencentes ao PNLD, e são escolhidos hierarquicamente, sem a participação dos docentes. Na próxima seção, abordaremos o cenário educacional brasileiro mediante a utilização de tais sistemas apostilados de ensino em escolas públicas do Brasil.

#### 2.4 OS SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

No Brasil, nos últimos anos, os livros didáticos aprovados no PNLD, embasados nos estudos advindos da academia e orientados por documentos oficiais, como as propostas curriculares nacionais, não são os únicos materiais pedagógicos presentes nas redes públicas de ensino, uma vez que algumas secretarias de educação passaram a adotar sistemas apostilados de ensino com a realização de parcerias entre os setores públicos e privados (SILVA, 2013). Esses sistemas de ensino apostilados não estão presentes nas avaliações realizadas pelo PNLD e, em geral, junto à compra dos sistemas apostilados, também são adquiridos sistemas de monitoramento da utilização do material didático presente nos sistemas de ensino apostilados, formações continuadas dos docentes acerca de como utilizar tais sistemas e como implementar as rotinas prescritas nos programas.

Com a implementação e utilização de materiais didáticos estruturados disponibilizados por vários municípios brasileiros comprados de instituições privadas, visando a implantação desses pacotes educacionais nas escolas brasileiras com a padronização das rotinas e atividades escolares apostiladas, Silva e Morais (2021) afirmam que a compra de sistemas de ensino apostilados geram gastos públicos adicionais, já que os estados e municípios recebem do Governo Federal os livros didáticos que fazem parte do PNLD. Os referidos autores, com base na contribuição da gestora da Secretaria de Educação Básica/MEC em 2007, Janete Beuachaamp, apontam algumas desvantagens relacionadas à aquisição dos sistemas apostilados de ensino: a) fere a autonomia do professor, b) não garante a qualidade dos materiais,

c) representa imposição de um modelo único para todos os municípios, d) além da possibilidade de duplicidade de recursos para um mesmo objetivo (BRASIL, 2018, 2019).

A realização dessas parcerias entre setor público e privado, no que concerne à aquisição dos sistemas de ensino apostilados, além de envolver gastos públicos desnecessários, implicam na aquisição de material que não passa por avaliação e que é considerado como norteador do trabalho docente ao prescrever rotinas pré-definidas que não foram elaboradas respeitando-se o contexto social dos professores e alunos

De acordo com a pesquisa realizada por Nascimento (2012), os sistemas apostilados de ensino interferem na prática de autonomia do professor em sala de aula e desresponsabilizam os municípios de promoverem a formação continuada, visto que a adesão a esses programas traz em seu pacote as formações (treinamentos) acerca da exposição de como devem ser vivenciados os conteúdos programáticos em suas apostilas, diferentemente do que ocorre com as formações continuadas, que tem como objetivo promover o espaço para a discussão e diálogo acerca de teorias e metodologias educacionais (SILVA, 2013).

As formações destinadas aos professores programadas na implementação dos sistemas apostilados de ensino têm como função o treinamento dos professores para a utilização dos instrumentos disponibilizados pelos programas privados.

#### **2.4.1 Parceria entre os setores públicos e privados**

Destacamos que nos últimos anos vivemos, no Brasil, um momento de mudanças nas políticas educacionais voltadas à alfabetização. Tais políticas, como a PNA publicada em 2019, desconsideram os estudos realizados anteriormente e o descaso com a educação no Brasil tem sido evidenciado (BRASIL, 2018, 2019).

Tais situações de mudanças nas políticas curriculares nacionais e os descasos gerados são destacados por Lima e Hypólito (2019). Estes autores apontam o crescimento dos grupos de direita no país, com movimentos ligados ao neoliberalismo e ao neoconservadorismo e o avanço do número de políticos representantes destes movimentos que estão presentes no Congresso Nacional, sendo possível perceber a presença de ideias conservadoras de acordo com os seus posicionamentos. E tais ideias vem adentrando o campo das políticas educacionais nacionais embasadas no neoliberalismo e no neoconservadorismo.

O movimento *Escola sem partido* (ESP) também vem causando mudanças quanto às políticas educacionais no que concerne aos documentos norteadores, defendido por Olavo de Carvalho, jornalista e um dos líderes deste movimento que traz ideias conservadoras. Lima e Hypólito (2019) trazem em seu artigo a sua contribuição sobre este movimento:

Permaneceu na obscuridade até o início da década de 2010, quando passou a ser uma voz frequente nos debates sobre educação no Brasil. Seu programa foi abraçado por todos os grupos da direita brasileira”. A principal bandeira do ESP é o combate à doutrinação ideológica, que, segundo os defensores do movimento, é constantemente realizada pelos professores nas salas de aula brasileiras” (LIMA; HYPÓLITO, 2019, p. 595).

A proposta educacional defendida pelos neoconservadores compreende: os currículos obrigatórios, avaliações nacionais, retorno a uma tradição ocidental, patriotismo e perspectivas conservadoras da educação moral do caráter, realizando ataques ao multiculturalismo.

Em relação ao currículo obrigatório, podemos visualizá-lo também através da implantação do decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Este documento visa discutir e implementar nas escolas brasileiras uma nova política de alfabetização com foco na instrução fônica e na concepção de alfabetização como o ensino da codificação e decodificação (BRASIL, 2019).

A implementação desta política educacional causou várias críticas no âmbito educacional. Inúmeros estudiosos que contribuíram e vêm contribuindo com a alfabetização no Brasil reagiram de maneira negativa à Política Nacional de Alfabetização, que é vista como retrocesso.

Fortalecidos com a publicação da BNCC e da PNA, vários municípios brasileiros vêm adotando programas com pacotes prontos de sequências didáticas, apostilas, formação de professores, rotinas de trabalho estruturadas baseadas no método fônico e na decodificação das palavras, padronizando o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 2019; SOUZA, 2021).

De acordo com Lopes (2019), as demandas ultraliberaís buscam expulsar das políticas curriculares as temáticas como a diferença, justiça social e igualdade, fundamentadas nas ideias neoconservadoras. Os registros conservadores se apresentavam no governo de Jair Bolsonaro, indicando que os conteúdos e métodos

de ensino precisavam ser modificados. Tal governo também apresentava como seus ideais propostas como: regulamentar o ensino domiciliar e a desinstitucionalização da educação visando uma formação educacional centrada diretamente na família e nas instituições religiosas; eliminar a progressão continuada e políticas de ciclos; a militarização das escolas; a venda de materiais didáticos e investimentos de recursos públicos em instituições privadas.

Lopes (2019) também destaca que mobilizações de redes políticas com alcance internacional por demandas ultraliberais foram custeadas no Brasil pela Fundação Lemann e o Movimento Todos pela Educação. Nesse contexto, são visualizadas as parcerias entre os setores públicos e os setores privados. A Fundação Lemann custeia o Programa *Educar pra valer* que já foi adotado em vários municípios brasileiros, fornecendo, com recursos públicos em parceria com os municípios, material didático padronizado e formação de professores acerca do programa adquirido. São destinadas aos professores rotinas pré-estabelecidas que devem ser inseridas e seguidas durante o trabalho com os materiais didáticos disponibilizados. Essa rotina vem com o cronograma das atividades que deverão ser realizadas nos períodos descritos.

Sobre a implementação dos sistemas apostilados de ensino, eles são vistos pelos setores que os organizam como instrumentos que viabilizam a eficiência, eficácia, modernização e a melhoria nos índices das avaliações externas. Porém, a utilização desses materiais propõe a padronização do ensino, enxergam os estudantes como aprendizes que estão no mesmo nível, não valorizam seus conhecimentos prévios e não propõem atividades significativas e reflexivas.

O ensino apostilado compartimentaliza as informações e faz o indivíduo perder a criticidade; nota-se, portanto, uma mercantilização e massificação do conhecimento, transformando o “ensino” em mais um produto da Indústria Cultural. (MOTTA, 2001, p. 82).

De acordo com Cassiano (2008), é a partir da década de 1990 que as empresas/editoras privadas começam a introduzir seus sistemas apostilados nas redes públicas de ensino. Nesse contexto, Garcia e Adrião (2010) afirmam:

Nas redes públicas, [o sistema apostilado] tem induzido a substituição dos tradicionais livros didáticos. Tal tendência tem sido estimulada pela reorganização de empresas privadas do campo educacional e de editoras, que buscam adequar-se a esse novo segmento de mercado por meio da criação de setores específicos para o atendimento dos gestores públicos.

Como exemplo, cita-se o Núcleo de Apoio à Municipalização de Ensino (NAME), vinculado ao Colégio Osvaldo Cruz (COC) e o Sistema Objetivo Municipal de Ensino (SOME), vinculado ao grupo OBJETIVO, ambos originários de cursos pré-vestibulares. No caso de adequação de grupos empresariais oriundos do mercado editorial, cita-se a Editora Moderna, com seu recente UNO público, empresa na qual se verifica a entrada de capital internacional espanhol. (GARCIA; ADRIÃO, 2010, p. 02).

#### **2.4.2 Sistemas apostilados de ensino: o que apontam algumas pesquisas**

Realizamos várias pesquisas nos acervos de revistas educacionais e bancos de dados de dissertações e teses acerca da utilização dos sistemas de ensino apostilados (BRITO, 2011; SILVA; MORAIS, 2021a). Procuramos estudos com investimento nessa temática em algumas plataformas de pesquisas acadêmicas, tais como o Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Catálogo de teses e dissertações da Capes, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no Banco de Teses e Dissertações da UFPE. Foram adotados alguns critérios com o objetivo de localizar publicações que tivessem uma relação mais aproximada com os nossos objetivos e objeto de estudo, principalmente os que envolviam o uso de materiais apostilados em práticas de alfabetização.

Observamos que o maior número de estudos encontrados sobre a implantação dos sistemas apostilados de ensino acontece no Estado de São Paulo. Destacamos que, de acordo com o levantamento de pesquisas realizado por Adrião *et al.* (2009), o número de prefeituras paulistas que adotavam sistemas apostilados aumentou 14 vezes entre 2001 e 2009.

Nascimento (2015) desenvolveu uma pesquisa que teve como objetivos verificar quais redes municipais utilizavam os Sistemas Privados de Ensino (SPE) no estado de São Paulo, porque o faziam e como o faziam, e verificar se os responsáveis técnicos pela educação infantil dos municípios que utilizam os SPE reconheciam esse material como adequado para a educação infantil e como o justificavam. Os dados obtidos revelam que há uma forte cultura no trabalho com a educação infantil, em caráter preparatório, com ênfase nas habilidades adquiridas para o desempenho escolar na modalidade do Ensino Fundamental, o que sugere a limitação da construção de uma identidade da educação infantil nas redes municipais de educação.

A referida autora afirma em suas conclusões que há uma evidente discordância nas concepções de infância e de educação infantil entre as orientações do MEC no período da pesquisa e os conteúdos evidenciados nas apostilas. Tais discordâncias não foram reconhecidas pelos dirigentes nas entrevistas realizadas, o que sugere a ausência de uma avaliação pedagógica mais detalhada do material adotado.

Outros estudos também investigaram a adoção de sistemas apostilados na Educação Infantil, etapa esta que só passou a ser inserida no PNLD com a avaliação e distribuição de livros didáticos para as crianças da pré-escola (4 e 5 anos) nesse último governo do presidente Jair Bolsonaro, como uma das ações vinculadas à Política Nacional de Alfabetização (PNA), implantada em 2019. De acordo com a PNA, a Educação Infantil, nos dois anos que antecedem à alfabetização (1º ano do Ensino Fundamental), deve priorizar o desenvolvimento das habilidades necessárias para que a criança aprenda a ler e escrever no primeiro ano do Ensino Fundamental, considerando a Educação Infantil como etapa preparatória para a alfabetização. Em geral, essa também é a perspectiva adotada nos sistemas apostilados destinados a essa primeira etapa da Educação Básica.

Delibero (2018), em sua pesquisa de doutorado, analisou apostilas impressas dos grupos Anglo, Objetivo, COC, Positivo e Uno e o material disponibilizado nos sites desses grupos privados educacionais. Com base nas análises realizadas, a autora afirma que as apostilas adotadas na Educação Infantil têm como princípio norteador a adaptação e não a formação e experiência, além de promover a preparação para a alfabetização.

Silva (2018), em sua dissertação, também pesquisou acerca da implantação de sistemas apostilados na Educação Infantil. Os materiais estruturados de ensino faziam parte dos programas: Sistema de Ensino Aprende Brasil (SAB - Recife), Alfa e Beto (A&B - Carpina), Estação Criança (ESC - Itapissuma) e Prosinha (PRO - Orobó). Seu estudo utilizou métodos qualitativos e quantitativos, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Em suas análises, a autora percebeu que os apostilados escolares, em sua maioria, apresentaram uma quantidade considerável de textos e até certa diversidade, mas não apresentaram uma preocupação com a ampliação dessa variedade. A partir desse elemento, parece que a preocupação maior nessa quantidade de textos é garantir o letramento, mas o que de fato ocorreu foi uma grande exposição de textos. No que se refere às atividades de exploração do sistema de

escrita alfabética, os apostilados escolares não exploraram muito atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica e apresentaram muitas atividades perceptivo-motoras como maneira de preparação para a alfabetização.

Trevisan, Reinke e Silva (2019) realizaram seu estudo investigando o sistema apostilado de ensino referente ao Sistema Positivo de Ensino, confeccionado no estado do Paraná. Destacam que a aquisição dos materiais apostilados por parte das prefeituras tem se expandido como política pública em nível nacional, e que se faz necessária a ampliação de um debate acerca da utilização desses apostilados sem prejuízos para a infância (BEGO, 2017). As atividades analisadas pelas pesquisadoras podem ser consideradas de certa qualidade pela diagramação, imagens e outras questões gráficas, porém, reproduzem procedimentos tradicionais de ensino da língua, com o acentuamento da dependência das crianças em relação ao professor, desvalorizando a escrita espontânea, a oralidade e outras expressões que fazem parte do protagonismo infantil no processo de aprendizagem.

No que se refere às formações continuadas propostas por municípios que adotam os sistemas apostilados, Prado (2013) investigou como elas acontecem, no intuito de analisar os discursos e percepções dos gestores e professores. Em sua metodologia utilizou entrevistas semiestruturadas, com abordagem qualitativa. Nas considerações finais, o autor destacou, no que se refere às ações desenvolvidas através das formações continuadas, que elas “não passam de ações prescritivas, padronizadas, com práticas intransferíveis, focadas no material fornecido, o que leva a uma alienação profissional e uma desprofissionalização do professor” (PRADO, 2013, p. 124).

Cain (2014) buscou compreender e analisar as consequências do uso do sistema apostilado de ensino enquanto material estruturado para a organização do trabalho pedagógico na escola. O material estruturado pesquisado foi o Sistema Uno de Ensino, vinculado à Editora Moderna. A metodologia, com abordagem qualitativa, utilizou como procedimentos, pesquisa de campo, análise documental e entrevistas semiestruturadas em duas escolas públicas do ensino fundamental/séries iniciais em um município paulista. Na análise dos resultados foi constatado que o sistema apostilado interfere na autonomia do professor no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico e no projeto político pedagógico da escola, promovendo a

homogeneização e padronização dos conteúdos curriculares, além de delimitar a autoria dos docentes em suas ações de planejamento didático.

A pesquisa de Frutuoso (2014), desenvolveu seu estudo investigando o sistema apostilado Caminhos, pertencente ao Sistema Educacional UniBrasil, que envolveu a análise documental e pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas, no intuito de analisar o processo de privatização na escola pública mediante implementação do sistema apostilado e sua relação com o controle e a desqualificação do trabalho do professor na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O estudo também apontou que os sistemas apostilados de ensino tendem a controlar as ações dos docentes a partir da mera execução de tarefas.

No que se refere ao uso dos sistemas apostilados na alfabetização de crianças, pesquisas apontam que, em relação às abordagens teórico-metodológicas, há certa diversidade. Gach (2015) desenvolveu uma pesquisa que analisou um material didático elaborado e utilizado na alfabetização dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental: a apostila que fazia parte da “Coleção Caminhos”. O objetivo deste estudo foi o de identificar a metodologia e a concepção de alfabetização que se faz presente no material estudado. A apostila foi tomada como documento no qual se explicitam a concepção de alfabetização e da qual se pode apreender o método ou métodos de alfabetização que perpassam a organização do referido material. De acordo com os dados apresentados na pesquisa, foram analisados alguns exercícios de sistematização da escrita. A autora descreve que em algumas atividades ocorre a reflexão sobre *como* e *o que* escrever. Em outras é o ato mecânico da cópia em busca da memorização que é priorizado. Na conclusão dessa pesquisa, aponta-se que em relação à metodologia acontece uma mistura de métodos tradicionais e a proposta de construção da escrita. Quanto às concepções de alfabetização, em algumas situações aparece a concepção relacionada ao construtivismo e em outras a recorrência às concepções que remetem à prática tradicional.

Coutinho-Monnier (2021) realizou um estudo acerca da utilização de manuais de professores pertencentes ao Instituto Alfa e Beto, material destinado à alfabetização, baseado no método fônico de ensino, cujo foco é o ensino da codificação e decodificação. Foram realizadas observações de aulas de uma professora que lecionava numa turma do 1º ano (Ensino Fundamental) em uma escola na cidade Teresina-Piauí, em dois períodos do ano, em março e agosto/setembro,

totalizando nove aulas observadas e foram realizadas atividades diagnósticas com grupos de estudantes, no início e no final do ano letivo, no intuito de acompanhar e avaliar os avanços no que se refere ao processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Durante as observações das aulas, foi visto que a professora, nas atividades destinadas à alfabetização, seguia as orientações didáticas contidas nos manuais do Programa Alfa e Beto. Tais atividades eram baseadas no método fônico de ensino, caracterizadas com o trabalho exaustivo de memorização de fonemas e grafemas, leitura e escrita de palavras, frases e textos cartilhados, que traziam os fonemas estudados durante as aulas. De acordo com a análise dos dados, Coutinho-Monnier (2021) verificou que os alunos desenvolviam as atividades de forma exaustiva e sofrível, e a docente desenvolvia o papel de executora das orientações contidas no material estruturado, sem exercer a sua autonomia e criatividade em sala de aula.

Silva (2012) realizou uma pesquisa que teve como objetivo analisar o manual do professor de livros didáticos de alfabetização adotados pelas redes de ensino de Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes, ambas em Pernambuco, nos anos compreendidos entre 2010 e 2012. A metodologia utilizada foi a análise documental dos manuais do professor dos livros didáticos L.E.R. (Camaragibe), aprovado pelo PNLD; e Aprender a Ler (Jaboatão dos Guararapes), pertencente ao Instituto Alfa e Beto, material estruturado que foi adotado no município de Jaboatão dos Guararapes no período de 2009 a 2012. Os resultados obtidos revelaram que os manuais do professor apresentavam uma grande diferença nas concepções teórico-metodológicas adotadas. O manual do professor do livro didático L.E.R. abordava proposições mais reflexivas, apresentando o professor como facilitador e o aluno como um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Já o manual denominado Aprender a Ler, do Instituto Alfa e Beto, apresentava proposições mecanicistas, dando ênfase ao ensino das correspondências fonográficas, leituras de textos cartilhados, e concebia o professor como um mero tarefeiro e o aluno como um sujeito passivo.

Sobre o nosso objeto de estudo mais especificamente, foram encontradas duas pesquisas referindo-se ao Programa *Educar pra valer*. Os trabalhos encontrados tratam de questões sobre a implementação, primeiras impressões docentes e o processo avaliativo desse programa em dois municípios brasileiros (DANTAS; DANTAS, 2019; SILVA, 2019). Dantas e Dantas (2019) apresentaram as primeiras impressões docentes sobre a implantação inesperada do programa *Educar pra valer*

nas escolas municipais de João Pessoa/Paraíba como estratégia de superação dos baixos índices IDEB das escolas municipais. Os referidos autores descrevem o programa *Educar pra valer* como baseado na avaliação, estabelecimento de metas, formação dos profissionais e monitoramento colaborativo. Em suas conclusões citam algumas críticas que foram levantadas sobre o processo de implantação do programa, sobre a disponibilização de rotina mecânica da atividade pedagógica e sobre o caráter behaviorista de seus pressupostos práticos, sendo negativas as primeiras impressões docentes acerca do programa.

Na pesquisa realizada por Silva (2019), o objetivo geral versava em discutir as implicações do processo de avaliação com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, envolvidos no projeto *Educar pra valer*. A metodologia adotada utilizou entrevistas semiestruturadas com cinco alunos do 5º ano, com a professora da turma, a gestora da Escola e a coordenadora do Projeto, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Os resultados obtidos, de acordo com o discurso da professora e da gestora, relatam um maior rendimento escolar dos alunos, uma vez que os alunos demonstram que se sentem mais seguros com a nova prática avaliativa no que diz respeito à capacidade de leitura, escrita e oralidade, fato esse que tem despertado entusiasmo na professora e na gestora da escola. A autora destaca, no entanto, que as estratégias de avaliação do programa se baseiam em uma perspectiva que está mais voltada para a realização das avaliações externas do que para a realização de um acompanhamento do processo avaliativo dos alunos.

Diante do exposto, percebemos que a maioria dos sistemas apostilados de ensino promovem o controle das ações das práticas docentes, delimitando a autonomia do professor na realização do trabalho pedagógico. Em geral, as implementações desses sistemas ocorrem de maneira vertical, sem a participação dos gestores e docentes; as formações continuadas priorizam o treinamento acerca da utilização dos materiais, além dos sistemas de monitoramento das rotinas pré-estabelecidas e avaliações dos sistemas de ensino, e quando se fala em aprendizagem, prioriza-se a homogeneidade do ensino com atividades padronizadas e o foco na preparação para as avaliações externas como o Prova Brasil.

No contexto em que vivemos de crescimento da adoção desses materiais estruturados por parte de municípios brasileiros, nos propomos a investigar, como apontado anteriormente, um desses programas: o *Educar pra valer*. Assim, o objetivo

geral da nossa pesquisa é o de analisar a proposta de alfabetização do Programa *Educar pra valer*, que foi adotado pela Secretaria de Educação do município de Paulista em 2019. Como objetivos específicos, pretendemos:

- Analisar os pressupostos teórico-metodológico que fundamentam o Programa *Educar pra valer*.
- Identificar e categorizar as atividades de leitura e de apropriação da escrita alfabética propostas no material do Programa *Educar pra valer* destinado aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental;
- Analisar as orientações pedagógicas direcionadas aos professores no caderno de orientações didáticas voltadas ao ensino da leitura e da escrita.

### 3 METODOLOGIA

Nossa pesquisa será desenvolvida por meio da abordagem qualitativa que, como bem aponta Minayo (2001), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (FONSECA, 2002). Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, a pesquisa qualitativa tem alargado seu campo de atuação também nas áreas da Psicologia e da Educação (BAUER; GASKELL, 2010).

De acordo com Bogdan e Bilken (1994), a investigação qualitativa em educação é conduzida em múltiplos contextos e assume muitas formas:

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (BOGDAN; BILKEN, 1994, p. 16).

Com o intuito de alcançar os objetivos já descritos, adotamos, como procedimento investigativo, a análise documental dos materiais didáticos do Programa *Educar pra valer*, disponibilizados para o uso dos professores do 2º ano do Ensino fundamental do município de Paulista, localizado na Região Metropolitana da cidade do Recife, no ano de 2019, ano este anterior à Pandemia da COVID-19.

O programa *Educar para valer* foi implantado no Município do Paulista/PE a partir do 1º bimestre do ano de 2019, em uma parceria com a Fundação Lemann, com contrato inicial de duração no município de dois anos, podendo ser renovado por mais dois anos. Inicialmente, no ano de 2019, o programa atendeu do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e, no ano de 2020, ampliou para todos os anos do Ensino Fundamental/anos iniciais (1º ao 5º ano), trazendo material didático com sequências de atividades e rotinas já estruturadas.

O material entregue aos professores em 2019 era composto por um caderno com orientações gerais, seis cadernos de orientações didáticas para orientar o trabalho junto ao caderno de atividades entregues aos estudantes, e um caderno de

fluência de leitura destinado aos estudantes. A programação de como deveria ser utilizado o material e as rotinas eram repassadas pela equipe de professores formadores do município e formadores do programa vindos do Ceará, nos momentos de formação destinados aos professores e supervisores pedagógicos.

A opção pela análise do material do 2º ano se deu porque no ano de 2019, o material utilizado pelos estudantes do 1º ano foram os cadernos de atividades destinados aos estudantes do 2º ano, pois o município alegou que não dispunha do material adequado à série em questão. Então, optamos em realizar a análise documental com o material do 2º ano.

A seguir, faremos uma breve apresentação do Programa *Educar pra valer* e dos materiais utilizados pelos docentes do 2º ano do Ensino Fundamental no ano de 2019, que foram objetos de nossa análise.

### 3.1 APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA *EDUCAR PRA VALER*

O programa *Educar pra valer*, como consta no site do programa, tem a função de cooperar tecnicamente com as secretarias de educação dos municípios parceiros para estabelecer e fortalecer as boas práticas de gestão educacional e pedagógica, que sejam capazes de garantir o acesso das crianças à educação, a frequência regular e a permanência das crianças na escola, além de garantir os níveis de aprendizagem esperados para sua série e idade.

O programa é liderado por José Clodoveu de Arruda Coelho Neto, mais conhecido como Veveu Arruda, que é professor, advogado e político brasileiro. Foi prefeito de Sobral/CE no período de 2011 a 2016 e reúne diversas experiências que deram certo no município para apoiar outras regiões e realidades Brasil afora. Na Bahia, em 2019, quatro municípios entraram no programa: Alagoinhas, Camaçari, Eunápolis e Mata de São João. No Maranhão, são cinco cidades: Caxias, Timon, São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Vargem Grande. Na Paraíba, o *Educar pra valer* atua em Sousa, Mamanguape, Princesa Isabel e Monteiro. Já no Rio Grande do Sul, as redes que ingressaram no programa foram as de Canoas, Caxias do Sul e Novo Hamburgo. Por fim, em Pernambuco, em 2019, os novos parceiros foram Igarassu, Serra Talhada, Olinda e Paulista. Baseado nas informações encontradas em: <https://abemcomum.org/programa-educar-para-valer>, referente ao ano de 2019.

Novas adesões municipais ao Programa foram realizadas no ano de 2021, totalizando onze estados e quarenta e oito municípios brasileiros, sendo eles: Alagoas (Maceió), no Amapá, Macapá e Santana. Na Bahia, Alagoinhas, Camaçari, Eunápolis, Guanambi, Mata de São João, Porto Seguro, Salvador, Simões Filho e Vitória da Conquista. No Ceará, as cidades de Fortaleza e Caucaia. No Espírito Santo, os municípios de Vitória, Cachoeiro de Itapemirim, Linhares, Nova Venécia e Vila Velha. Em Sergipe, Aracaju e São Cristóvão. No Maranhão: Barreirinhas, Itapecuru Mirim, Paço do Lumiar, São José de Ribamar, São Luís, Timon e Vargem Grande. No estado da Paraíba, Bayeux, Cabedelo, Cajazeiras, Conde, João Pessoa, Mamanguape, Monteiro, Patos, Princesa Isabel, Queimadas e Sousa. Em Pernambuco, Igarassu, Olinda, Paulista, Pesqueira, Salgueiro e Serra Talhada. No Rio Grande do Sul, Cachoeira do Sul e Novo Hamburgo. Em São Paulo, Ferraz de Vasconcelos. (Baseado nas informações encontradas em: <https://abemcomum.org/programa-educar-pra-valer>, Pesquisa realizada em 06/02/2023).

Sobre os materiais do programa *Educar pra valer*, no ano de 2019 foi disponibilizado para os docentes do 2º ano do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do município de Paulista os seguintes materiais: seis volumes de cadernos de atividades para os estudantes, seis volumes de cadernos de orientações didáticas para os professores, um exemplar de caderno de orientações gerais também para os docentes, um caderno destinado ao treino de fluência em leitura para os estudantes e uma plataforma digital com sistema de monitoramento, para a inserção pelos professores dos resultados das avaliações de desempenho dos estudantes, denominada SAEV (Sistema de avaliação *Educar pra valer*) na página: <http://www.educarpravalor.org>. Abordaremos, a seguir, cada um desses materiais.

### **3.1.1 Caderno de orientações gerais**

O caderno de orientações gerais, assim como os cadernos das atividades dos alunos, foi escrito por Joan Edesson de Oliveira e Jocelaine Regina Duarte Rossi. Ele é composto por setenta e duas páginas e é dividido em orientações para dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática. Iremos nos deter à área de linguagem que é nosso foco de estudo. O referido caderno tem como objetivo apresentar os materiais que compõem o programa e orientar os docentes quanto à utilização desses materiais em suas rotinas. Ele é dividido em quatro partes:

introdução, apresentação dos materiais que compõem o programa, orientações sobre a utilização dos materiais disponibilizados e estudos suplementares (abordagens teóricas sobre alfabetização, letramento e leitura).

### **3.1.2 Cadernos de atividades dos estudantes**

Os cadernos destinados aos estudantes são organizados por atividades, com vinte (20) no total, e cada uma delas pode apresentar alguns dos seguintes blocos nos quais as questões são inseridas: *Ler é legal*; *Conversando com o texto*; *ABConhecer*; *Vai e vem das palavras*; *Cada texto do seu jeito* e *Para gostar de escrever*. Os dois primeiros blocos iniciam todas as atividades dos diferentes volumes. A partir do caderno de número 5, são trabalhadas atividades de revisão com o total de vinte e quatro questões. Cada atividade possui em média três páginas e entre doze e dezoito questões.

A seguir, apresentamos uma atividade presente no primeiro volume (Atividade 7), na qual pode-se ver os blocos e as questões de cada bloco (Figura 1).

Figura 1 - Atividade 7, pág. 21 a 23, Caderno de atividades 1.

CADERNO DE ATIVIDADES 1 – 2º ANO

ATIVIDADE 7

1. Leia o texto.

Ler é legal!

TUCA SONHOU QUE VIU  
UM TATU ENTRANDO NUM BURACO,  
UM CANGURU PULANDO DE CHAPÉU,  
UM URSO COMENDO MEL  
E UM UIRAPURU VOANDO NO CÉU,  
QUE SONHO ENGRAÇADO!

Alexandra G. S. Capovilla e Fernando C. Capovilla. Alfabetização Múltipla Fônica. 3ª edição, São Paulo: Memnon, 2010.

2. O texto que lemos é uma poesia que conta uma história. Que história ela está contando?

3. No texto, é possível saber quem é Tuca? \_\_\_\_\_

4. Quem você acha que é Tuca? \_\_\_\_\_

5. Pinte a palavra que representa como foi o sonho de Tuca.

ASSUSTADOR   
 DRAMÁTICO   
 DIVERTIDO

6. O texto que lemos não traz um título. Que título você daria a ele? \_\_\_\_\_

7. Este texto foi retirado de onde? Circule o portador deste texto.

LIVRO

SITE DA INTERNET

JORNAL

8. Ligue cada animal ao que ele fazia no sonho de Tuca.

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| TATU<br>UIRAPURU<br>CANGURU<br>URSO | PULAVA DE CHAPÉU<br>COMIA MEL<br>VOAVA NO CÉU<br>ENTRAVA NO BURACO |
|-------------------------------------|--|

Lyceum Consultoria Educacional Ltda.

CADERNO DE ATIVIDADES 1 – 2º ANO

Conhecer

9. Ligue os nomes às figuras. Em seguida, pinte o nome dos animais que aparecem no texto.

|        |      |      |          |
|--------|------|------|----------|
| CHAPÉU | URSO | TATU | UIRAPURU |
|--------|------|------|----------|

|       |       |         |     |
|-------|-------|---------|-----|
| URUBU | URUTU | CANGURU | MEL |
|-------|-------|---------|-----|

10. Nas figuras acima, circule as que começam com a mesma letra de URSO.

11. Copie do texto uma palavra

|                          |                         |                          |                         |
|--------------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------------|
| terminada com a letra A. | iniciada com a letra E. | terminada com a letra O. | iniciada com a letra U. |
|                          |                         |                          |                         |

12. Ligue cada desenho à sua vogal inicial.

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| a | e | i | o | u |
|---|---|---|---|---|

Lyceum Consultoria Educacional Ltda.

CADERNO DE ATIVIDADES 1 – 2º ANO

13. Forme palavras seguindo a numeração dos balões.

|        |        |        |        |        |        |        |        |        |         |         |         |         |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|
| 1<br>U | 2<br>R | 3<br>B | 4<br>N | 5<br>V | 6<br>A | 7<br>H | 8<br>M | 9<br>S | 10<br>O | 11<br>I | 12<br>F | 13<br>E |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|

|   |   |    |    |    |   |   |    |   |   |
|---|---|----|----|----|---|---|----|---|---|
| 1 | 2 | 9  | 10 | 1  | 4 | 7 | 6  |   |   |
| 1 | 2 | 1  | 3  | 1  | 1 | 5 | 6  |   |   |
| 1 | 4 | 11 | 12 | 10 | 2 | 8 | 13 | 1 | 8 |

14. Escreva algumas pequenas palavras usando as vogais. Pinte de azul se forem palavras conhecidas e de vermelho se forem inventadas.

15. Agora, copie as palavras usando letra cursiva.

16. Vamos fazer um bingo? Preencha a tabela com palavras do texto. A professora chamará as palavras e você deverá marcar as que tiver. Ganha quem completar a tabela primeiro. Boa sorte!

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

17. Escreva o nome do vencedor do Bingo. \_\_\_\_\_

Lyceum Consultoria Educacional Ltda.

Fonte: Materiais do Programa Educar pra valer (2019).

O caderno de Orientações Gerais apresenta os objetivos de cada um dos blocos presentes nas atividades, de acordo com os autores da obra, conforme descrito a seguir:

- *Ler é legal*: tem como objetivos colocar as crianças em contato com a variedade textual, desenvolver o prazer pela leitura, a linguagem oral e o conhecimento funcional da escrita, facilitando sua aquisição em relação ao código. Esse bloco introduz o texto a ser lido e é seguido do bloco *Conversando com o texto*.
- *Conversando com o texto*: traz questões relacionadas à compreensão textual e vocabulário.

- *Abconhecer*: é um bloco destinado ao trabalho no eixo da apropriação da escrita alfabética. Tem como objetivos promover a interação dos alunos com o alfabeto, percebendo-o como um conjunto de letras que formam todas as palavras, e desafiar as crianças a discriminar as letras, reconhecê-las na estrutura das palavras, observando as várias disposições delas. Este bloco está presente em praticamente todas as atividades dos seis volumes, com exceção das atividades 8 e 13 do Caderno 1, atividade 9 do caderno 2 e atividade 19 do caderno 4. Interessante é que nessas atividades o nome do bloco não aparece, embora as atividades do eixo da apropriação da escrita estejam presentes, como pode ser visto no exemplo a seguir (Figura 2). As questões 11, 12 e 13 parecem ser do referido bloco, embora não haja menção a ele na página onde tais questões estão inseridas.

Figura 2 - Atividade 9, p. 27 e 28 Caderno de atividades 2.

**ATIVIDADE 9**

1. Leia e cante.

**O PATO**

LÁ VEM O PATO  
PATA AQUI, PATA ACOLÁ,  
LÁ VEM O PATO  
PARA VER O QUE É QUE HÁ.

O PATO PATETA  
PINTOU O CANECO  
SURROU A GALINHA  
BATEU NO MARRECO  
PULOU DO POLEIRO  
NO PÉ DO CAVALO  
LEVOU UM COICE  
CRIOU UM GALO

COMEU UM PEDAÇO  
DE JENIAPAO  
FICOU ENGASGADO  
COM DOR NO PAPO  
CAIU NO POÇO  
QUEBROU A TIGELA  
TANTAS FEZ O MOÇO  
QUE FOI PRA PANELA

2. Pinte a resposta correta. O texto que acabamos de ler é uma \_\_\_\_\_ (parlenda, música, fábula).

3. De que animal fala a música? \_\_\_\_\_

4. Quem é o autor da música? \_\_\_\_\_

5. A música diz que o pato PINTOU O CANECO. O que isto quer dizer? \_\_\_\_\_

6. Qual dos objetos ao lado é uma TIGELA? Circule.

**7.** O pato levou um coice do cavalo e CRIOU UM GALO. Nesta frase a palavra GALO está se referindo (A) ao macho da galinha. (B) a um machucado na cabeça.

**8.** Marque com um X o significado da palavra COICE.

CARINHO     PANCADA     PERGUNTA

**9.** Circule o animal que deu um coice no pato.

**10.** Observe a imagem e copie do texto os versos que ela representa.

**11.** Circule as figuras que iniciam com /P/.

**12.** Pinte nas palavras abaixo as sílabas PA – PE – PI – PO – PU.

CAPITÃO    PEPINO    PALAVRA    POTE    PULO

**13.** Circule apenas as palavras que representam as figuras.

|  |          |          |          |        |  |
|--|----------|----------|----------|--------|--|
|  | PÃO      | PAPEL    | PIA      | PIPA   |  |
|  | PIMENTA  | PIMENTÃO | PIRULITO | PIÃO   |  |
|  | PANELADA | PIANO    | PANELA   | PASTEL |  |
|  | PIOLHO   | PIANO    | PIPOCA   | PIRATA |  |

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

- *Vai e vem das palavras*: tem o objetivo de auxiliar os alunos a analisar a estrutura das frases, sua rede de relações entre palavras. As atividades desse bloco envolvem a leitura de frases.
- *Cada texto do seu jeito*: visa à comparação entre textos de diferentes gêneros e, em geral, antecede a sessão *Para gostar de escrever*.
- *Para gostar de escrever*: bloco destinado à produção textual. Tem como objetivos oportunizar às crianças atividades de escrita, compreender e valorizar

o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros e produzir textos escritos de gêneros diversos, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação prevista. Esses três últimos blocos não estão presentes em todas as atividades

Além desses seis blocos destinados ao trabalho com os diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa, há dois blocos que estão presentes apenas no caderno de orientações didáticas. São eles: *Predição*, que tem o objetivo de preparar os alunos para a leitura, através do levantamento dos conhecimentos prévios e da motivação para ler o texto; e *Para gostar de ler*, que trabalha leituras de textos e livros para desenvolver o gosto pela leitura (objetivos esses destacados pelos autores da obra).

A seguir, apresentamos um exemplo dos referidos blocos relacionado à Atividade 7 do Volume 1, apresentada anteriormente (Figura 3).

**Figura 3** - Atividade 7, pág. 14, 15, 16, 17, Caderno de orientações didáticas 2.

| ATIVIDADE 7   |   |
|---|---|
| <p><b>TEXTO: TUCA... (POESIA)</b></p> <p><b>PREDIÇÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ O texto de hoje fala de sonho.</li> <li>➢ Qual será o gênero do texto de hoje?</li> <li>➢ No sonho aparece tatu, canguru e urso. O que será que faz o tatu? E o urso? E o canguru?</li> <li>➢ No sonho aparece mais um bicho e seu nome começa com a letra U. Que bicho será?</li> <li>➢ Será que é uma piada, uma música, um poema?</li> </ul> <p>Vamos ler o texto e validar!</p> <p><b>LER É LEGAL</b></p> <p>1º: Amplie o texto e faça a leitura modelo, observando o ritmo próprio do gênero poesia. Atente para a pronúncia das palavras e combine com o grupo que, enquanto você estiver lendo, eles deverão acompanhar atentamente, observando o ritmo e a entonação da sua leitura.</p>  |   |
| 14  | Lyceum Consultoria Educacional Ltda.  |
| <p><b>PARA GOSTAR DE LER</b></p> <p><b>a) Preparação para a história:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Hoje vamos descobrir que é a personagem principal do livro <i>A DONA DA FESTA</i>.</li> <li>➢ Será uma menina? Um animal? Uma plantinha? Um sentimento? Uma emoção?</li> </ul> <p>Registre as ideias do grupo e combine que validarão com a leitura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Vamos conferir ouvindo o texto?</li> </ul>   |   |
| 15  | Lyceum Consultoria Educacional Ltda.  |
| <p><b>CADERNO DE ATIVIDADES 2 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS – 2º ANO</b></p> <p><b>14 Leia o texto:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>A DONA DA FESTA</b></p> <p>Sou uma menina que vi primeiro<br/>o lado bom da fruta.<br/>Fareço até meco maluca por achar<br/>tanto divertimento no lugar de festa<br/>E também em lugar de labuta,<br/>em lugar de ordem e também em lugar de bagunça.</p> <p>Sou leve como uma borboleta<br/>e dou leveza a todos os assuntos.<br/>Moro no sorriso de Maria,<br/>posso viver no olhar da vovó Conselheira.<br/>Eu cuido bem em muitas circunstâncias<br/>e combino com qualquer tempo:<br/>chuva, sol, calor e vento.</p> <p>Não combino com a morte,<br/>não sou amiga das perdas,<br/>não tenho muita paciência.<br/>Mas sou muito recomendada<br/>para ocupar o lugar da empanada,<br/>pois com uma boa gargalhada posso<br/>mela dar uma cutucada e, ao mesmo<br/>tempo, curar a parte machucada.</p> <p>Sou danada, adoro passar:<br/>Meu pastelão preferido,<br/>meu parque especial de diversão,<br/>E o coração das pessoas!<br/>E animado,<br/>de lá vou para o olhar,<br/>do olhar pulo para o sorriso,<br/>do sorriso salto e me equilibro pelo corpo inteiro.</p> <p>Sou a vida do palhaço, o motivo do circo,<br/>a animação da garçota.<br/>Depois que você prova de mim<br/>Começa a saber de tudo.<br/>Tudo que antes não valia nada.</p> <p>Na natureza sou representada de vários jeitos:<br/>-no agredido da cachoeira,<br/>-na brincadeira do vento de virar com os papéis e chapéus<br/>das pessoas,<br/>-no bebê no ovo e nascente,<br/>-na luz piscante das estrelas (luzes de natal celeste e permanente),<br/>-nos pingos serrados da chuva.</p> | <p><b>CADERNO DE ATIVIDADES 2 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS – 2º ANO</b></p> <p>-nas ondinhas do mar,<br/>-nos espumilhas de vendias,<br/>-nos silêncios das pedrinhas,<br/>-nos psalmodos flutuantes,<br/>-nos segredos das conchinhas,<br/>-nos cardumes quietos,<br/>-no dia azul,<br/>-no murmurar do menino rio,<br/>-nos galinhas,<br/>-nos golfinhos,<br/>-nos macaquinhos e mais um monte de animal grande somado ao seu monte de filhotinhos.<br/>Se bem que dizem que onde eu sou<br/>Mais bem identificável é no canto dos passarinhos!<br/>Sou eu que do cachorro balanco o rabo, e também sou a que impulsiona os apitos.<br/>Posso ser tão rapidinha, que moro dentro das palmas sem me machucar,<br/>Sem me dar sem uma arranhadinho!<br/>Vou muito ao teatro, aniversário e escola,<br/>Porque tem gente que gosta de me levar para estudar!<br/>Pois é, posso estar a toda hora fazendo parte da lição, ali no meio, não só na hora do recreio.<br/>Comigo o estudo fica mais gostoso,<br/>Mas se exagerar na excitação<br/>Posso roubar um pouco da sua concentração.</p> <p>Por isso preste atenção:<br/>guarde-me espalhada em todo lugar mas me controle,<br/>não me pronoque demais na hora<br/>de fazer contas ou de ficar sério.<br/>É você quem escolhe a minha dose<br/>e também é esse o meu mistério.</p> <p>Ah, é bom você saber:<br/>Tenho uma irmã, cotidinha,<br/>que é o oposto de mim, seu nome é Tristeza.<br/>Ela vive a chorar, sem nunca acreditar em mim,<br/>Só porque em dia um poeta disse que ela nunca teria fim.<br/>E você pensou que até o final eu não me apresentaria?<br/>Pois, meu amigo, venha cá.<br/>Ora, se meu nome é ALEGRIA,<br/>Eu faço questão de me anunciar!</p> <p style="text-align: right;">Ella Lucinda. <i>A Dona da Festa</i>. Rio de Janeiro: Galera Record, Coleção Amigo Douro, 2011.</p> <p><b>c) Conversando depois da história:</b><br/>Valide com as crianças:<br/>➢ É engraçado que em <i>A Dona da Festa</i>?<br/>➢ Como você descobriu? Em que momento você descobriu?</p> <p><b>d) Arte que veio da história:</b><br/>➢ Vamos imaginar a ALEGRIA? Como você a descreveria?<br/>Você pintará uma folha para cada criança e elas deverão desenhar.</p> |
| 16  | Lyceum Consultoria Educacional Ltda.  |
| 17  | Lyceum Consultoria Educacional Ltda.  |

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

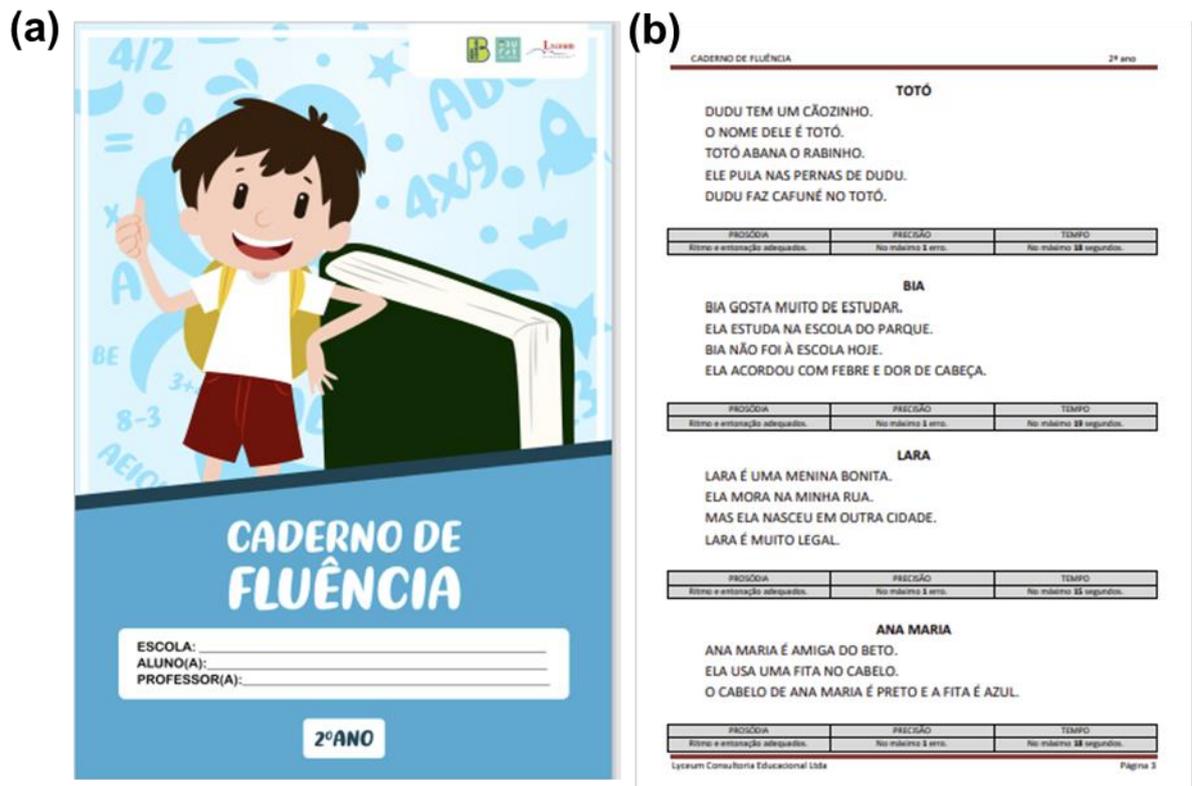
### 3.1.3 Cadernos de orientações didáticas

Os cadernos de orientações didáticas são organizados de acordo com as sequências dos blocos de atividades nos cadernos dos estudantes. Para cada bloco presente nas atividades, orienta-se o professor sobre como ele deve proceder no desenvolvimento das atividades nele contidas. As orientações são apresentadas em forma de tópicos e em sua maioria são repetitivas. Os verbos presentes nas orientações aos docentes são, em geral, utilizados na forma imperativa. Como destacado no caderno de orientações gerais, os professores devem dominar plenamente as orientações didáticas e as atividades dos alunos antes das aulas, para a garantia do sucesso das aprendizagens dos estudantes. O bloco "*Predição*", que antecede a leitura do texto que inicia cada atividade, e o bloco "*Para gostar de ler*", que trabalha leituras de textos e livros com o objetivo, de acordo com os autores da obra, de desenvolver o gosto pela leitura, como dito anteriormente, estão presentes apenas nos cadernos de orientações didáticas.

### 3.1.4 Caderno de fluência em leitura

O caderno destinado ao treino de fluência em leitura contém trinta e sete páginas, tem como orientação a utilização pelo professor em todos os dias da semana, com duração da atividade entre quinze e vinte minutos (em sua maioria). No material destinado às orientações gerais, afirma-se que os textos presentes no caderno de fluência em leitura são textos específicos para tal finalidade, não apresentando autoria e/ou fonte. Os autores propõem atividades de treino de fluência em leitura com textos escolares e os professores devem realizar a avaliação da leitura dos textos do caderno com base nos seguintes aspectos: prosódia, precisão e tempo (Figura 4 (a) e (b)).

Figura 4 - Capa do caderno de fluência (a) e página 02 do carderno de fluência.



Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

### 3.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Por meio da análise documental, buscamos analisar as concepções de alfabetização que fundamentam as propostas do Programa, assim como categorizar as atividades de leitura e de apropriação da escrita alfabética propostas no material do “Programa *Educar pra valer*” e identificar as orientações pedagógicas direcionadas aos professores no caderno de orientações didáticas. Utilizamos a análise temática de conteúdo referenciada em Bardin (2002) para a análise do material do Programa. De acordo com referido autor, o processo de análise pode ocorrer utilizando a categorização dos dados obtidos, que consiste no agrupamento desses dados a partir das semelhanças existentes entre eles, mas que também podem surgir outros elementos para a elaboração de outras categorias. No nosso caso, para análise das propostas de alfabetização presentes nos materiais do *Programa Educar pra valer*, nos apoiamos nas categorias elaboradas e produzidas em pesquisas anteriores, como as desenvolvidas por Moraes e Albuquerque (2005); Albuquerque e Ferreira (2019), (2021); Ferreira *et al.* (2009); Monnier *et al.* (2021).

## 4 RESULTADOS

Essa sessão está organizada em duas subseções. Na primeira discorreremos sobre as concepções teórico-metodológicas que fundamentam o Programa *Educar pra valer e*, na segunda, apresentaremos a análise das atividades de leitura e de apropriação da escrita alfabética presentes nos cadernos dos alunos, assim como de orientações dadas ao professor no desenvolvimento dessas atividades.

### 4.1 CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO PROGRAMA

#### 4.1.1 Concepção de alfabetização

Na introdução do Caderno de orientações gerais os autores afirmam que a aprendizagem da leitura não acontece de forma natural e espontânea, que a alfabetização não pode ser considerada um processo complexo que poucos têm acesso e que todas as crianças podem aprender a ler e a escrever. Eles abordam as mudanças ocorridas no conceito de alfabetização no decorrer da história, citando a divulgação dos estudos sobre a Psicogênese da língua escrita e sobre o letramento.

Os autores afirmam que o letramento se constitui no processo de participação e inserção na cultura escrita, que tem início quando as crianças iniciam seu convívio em diferentes manifestações da escrita na sociedade. Citam que a alfabetização e o letramento são processos distintos, porém, inseparáveis e indispensáveis, fazendo referência à prática do “alfabetizar letrando”, que defende a articulação entre esses dois fenômenos.

Observamos também que os autores da obra defendem que as crianças iniciam o seu processo de contato com a escrita e a leitura antes mesmo de iniciar a frequentar a escola, e que o professor precisa levar em consideração os conhecimentos que os alunos trazem do seu cotidiano e de sua cultura promovendo, assim, um processo de ensino e aprendizagem significativo e repleto de valores. Vejamos o trecho destacado:

Considerando-se que os alfabetizandos vivem numa sociedade letrada, onde a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente, terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, funcionamento e configuração. Excluir essa vivência da sala de aula, por um lado, pode ter o efeito de reduzir e artificializar o objeto de aprendizagem que é a escrita, possibilitando que os alunos desenvolvam concepções inadequadas e disposições negativas a respeito desse objeto. Por outro lado, deixar de explorar a relação

extraescolar dos alunos com a escrita significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a integração social e o exercício da cidadania. (Caderno de orientações gerais, programa *Educar pra valer*, 2019, p. 3).

Ao considerarem que os alunos vivem em uma sociedade letrada, interagindo com a leitura e a escrita, o Programa parece não considerar o alfabetizando como tábula rasa, alguém que ao entrar na escola não traz conhecimentos construídos na interação em práticas de leitura e escrita.

Sobre a proposta de ensino do programa, os autores destacam que o material estruturado está baseado no modelo integrado de ensino, destacando que consideram importante o trabalho sistemático com a aprendizagem do código alfabético e do fônico (relação entre as letras e os sons) que envolvam, também, textos significativos presentes no cotidiano das crianças.

A nossa proposta de Língua Portuguesa e a elaboração do material estruturado estão fundamentadas no modelo integrado, que considera importante o trabalho sistemático com a aprendizagem do código alfabético e do fônico (relação entre letras e sons), incluindo sobremaneira o trabalho com textos significativos e que participem do cotidiano dos alunos (textos reais). (Caderno de orientações gerais, programa *Educar pra valer*, 2019, p. 3).

Ao falar da alfabetização, no entanto, os autores do material apostilado, destacam o aprendizado do código alfabético e do fônico, apresentando certa similaridade com a concepção de alfabetização presente na Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em abril de 2019 por meio do decreto nº 9.765. A PNA foi definida pelo Governo Federal como uma série de ações e propostas pedagógicas para a formação e prática de professores alfabetizadores, com o objetivo de implementar nas escolas brasileiras uma nova política de alfabetização com a priorização do método fônico, baseado no ensino da codificação e decodificação (BRASIL, 2019).

Nesse sentido, o “alfabetizar letrando” é concebido em uma perspectiva diferente da defendida por autores como Soares (1998, 2004, 2020), Morais (2012), Morais e Albuquerque (2005) e pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma vez que a alfabetização é tratada como o ensino da codificação e decodificação por meio do treino das correspondências letra-som, com uso de textos cartilhados como os presentes no Caderno de fluência em leitura.

Sobre a alfabetização como aprendizagem de um código, de acordo com Morais (2012), independentemente do método de ensino ser analítico ou sintético, tais métodos concebem a escrita como um código de transcrição da língua oral, ou seja: “uma lista de símbolos (letras) que substituem fonemas que já existiriam como unidades “isoláveis” na mente da criança ainda não alfabetizada” (MORAIS, 2012, p. 17). Sendo assim, nesta concepção de ensino, a língua é compreendida como um código e as práticas de leitura e escrita são resumidas a ações de codificar e decodificar, colaborando para uma prática de ensino e aprendizagem demasiadamente repetitiva e mecânica.

Ainda sobre a alfabetização como a aprendizagem de um código, as práticas pedagógicas que correspondem a esta perspectiva de ensino são caracterizadas pela memorização e repetição em sala de aula, com a utilização de textos cartilhados e textos escolares, com a ausência dos usos de gêneros textuais que fazem parte do cotidiano das crianças e a aprendizagem da leitura e da escrita ligadas aos contextos sociais. Conforme pontua Silva (2016b):

Nessa abordagem, acredita-se que se o aluno aprender a técnica da escrita (compreendida como um código) se alfabetizará. Há um desprezo pelo “erro” de modo que não há reflexão e compreensão da escrita “genuína” dos alunos. Tais métodos propõem um trabalho a partir de sons e letras isoladas; de padrões mais fáceis (regulares) para os mais difíceis (irregulares). (SILVA, 2016b, p. 51).

Ressaltamos que esta perspectiva de ensino do método fônico não colabora com o processo de aprendizagem da criança acerca do processo de apropriação da língua escrita, e nem tampouco com a capacidade de reflexão no que se refere às propriedades e princípios do sistema de escrita alfabética, pois o método fônico tem como base a instrução fonética sistemática e o desenvolvimento da consciência fonêmica, não considerando a compreensão sobre o funcionamento conceitual das relações letra-som (consciência fonológica) e os usos sociais da linguagem.

O quadro de competências e habilidades do programa, presente na página 7 do caderno de orientações gerais (Figura 5) aponta uma lista de competências e habilidades relacionadas à alfabetização e, entre elas, encontramos algumas relacionadas à instrução fônica, como a de “relacionar fonemas e grafemas, operando na contagem, pronúncia, junção, separação e repetição de letras e sons das sílabas de palavras.”

**Figura 5** - Quadro de Apropriação do sistema de escrita, p. 7, Caderno de Orientações gerais.

| ORIENTAÇÕES GERAIS LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA |   | 2º ANO         |
|---|---|----------------|
| EIXOS   | COMPETÊNCIAS E HABILIDADES  | BLOCOS         |
| APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA                 | <p>Identificar e operar com o princípio alfabético.</p> <p>Reconhecer e operar com alfabeto.</p> <p>Reconhecer e operar com ordem alfabética.</p> <p>Reconhecer e operar com letra inicial do nome.</p> <p>Reconhecer e operar com letras iniciais maiúsculas (nomes de pessoas) e letras finais minúsculas.</p> <p>Relacionar fonemas e grafemas, operando na contagem, pronúncia, junção, separação e repetição de letras e sons das sílabas de palavras.</p> <p>Operar na contagem das palavras do texto/frase/estrofe (primeira e última).</p> <p>Identificar e operar aliterações e rimas de palavras (sons finais parecidos).</p> <p>Reconhecer e usar onomatopeia (som que representa).</p> <p>Reconhecer e operar com separação silábica (pares mínimos).</p> <p>Reconhecer e operar com sílaba inicial, medial e final de palavras.</p> <p>Reconhecer e operar com as sílabas de palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.</p> <p>Identificar a sílaba tônica nas palavras e construir o conceito de oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.</p> <p>Reconhecer e usar encontros vocálicos.</p> <p>Reconhecer e usar dígrafo oral e nasal (am/em/im/om/um - an/en/in/on/un).</p> <p>Conhecer e usar as regularidades e algumas irregularidades da escrita.</p> <p>Reconhecer a utilização do "h" mudo.</p> <p>Compreender o uso das letras "l" e "u" no final das palavras.</p> <p>Utilizar corretamente nh, lh e ch.</p> <p>Reconhecer e identificar o uso de "cha", "che", "chi", "cho" e "chu".</p> <p>Compreender que a letra "l" pode representar o fonema /l/, assim como o /lh/.</p> <p>Compreender que a letra "c" pode representar o fonema /s/, assim como o /k/.</p> <p>Compreender a relação regular entre letra/som do "r" (inicial e forte) e o "rr".</p> <p>Reconhecer que a letra "s" representa os fonemas /s/, /ç/, /ç/ e /ss/.</p> <p>Reconhecer e identificar o uso de "sa", "se", "si", "so" e "su".</p> <p>Reconhecer e identificar o uso de "ce" e "ci", diferenciando de "se" e "si".</p> <p>Reconhecer e diferenciar o uso de "c" e "ç".</p> <p>Reconhecer que a letra "x" representa os fonemas /s/, /ss/, /z/, /ch/ e /ks/.</p> <p>Reconhecer e identificar o uso de "xa", "xe" e "xi".</p> <p>Reconhecer o uso das letras S, SS e Z (inicial e medial).</p> <p>Reconhecer e identificar o uso da letra "z" no final das palavras.</p> <p>Utilizar adequadamente "m" antes de "p" e "b".</p> <p>Reconhecer e grafar, corretamente, palavras terminadas em M e ÑO.</p> <p>Reconhecer e identificar o uso de "ma", "me", "mi", "mo" e "mu", diferenciando do uso de "na", "ne", "ni", "no" e "nu".</p> <p>Reconhecer e identificar o uso de "g", "gu", "gue" e "gui".</p> <p>Reconhecer e diferenciar o uso de "ge"/"gue" e de "gi"/"gui" e "que"/"qui".</p> <p>Reconhecer e identificar o uso das letras "g" e "j" iniciais.</p> <p>Reconhecer e identificar o uso de "ga", "ge", "gi", "go" e "gu".</p> <p>Reconhecer e identificar o uso da letra "q" inicial e medial.</p> <p>Reconhecer e identificar o uso de "qu" e "que"/"qui".</p> <p>Reconhecer e diferenciar o uso de "je" e "ji".</p> <p>Reconhecer e identificar o uso de "ja", "je", "ji", "jo" e "ju".</p> <p>Reconhecer e identificar o uso da letra "f" inicial, medial e final.</p> <p>Reconhecer e identificar o uso da letra "v" inicial, medial e final.</p> <p>Reconhecer e identificar o uso das letras B, T, D, V, K.</p> | AB<br>CONHECER |

Fonte: Materiais do *Programa pra valer* (2019).

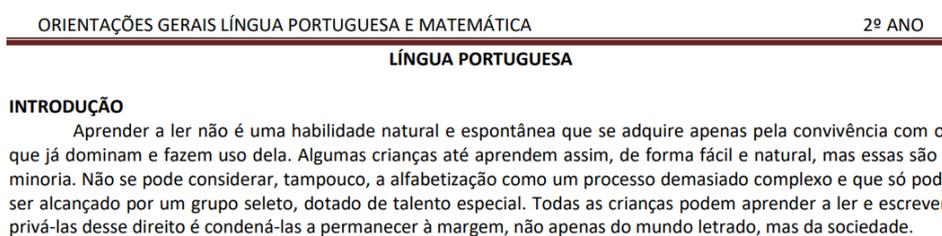
As atividades envolvendo a manipulação de fonemas, de acordo com Soares (2020), são complexas para crianças em processo de alfabetização uma vez que os fonemas, com exceção dos vocálicos, são abstratos, de difícil percepção.

Sendo os fonemas representações abstratas, segmentos não pronunciáveis, a consciência fonêmica dificilmente se desenvolve de forma espontânea, como acontece, ao contrário, com a consciência silábica; é que "não há quebras sinalizando onde um fonema termina e o próximo começa na pronúncia de palavras. Ao contrário, fonemas se sobrepõem e são coarticulados, gerando uma corrente contínua de som" (SOARES, 1998, p. 15; SOARES, 2020, p. 194).

#### 4.1.2 Concepção de leitura

Na introdução do caderno de orientações gerais, os autores afirmam que a aprendizagem da leitura não se caracteriza por uma habilidade natural e espontânea, em que a aprendizagem acontece pela convivência com pessoas que já sabem ler, ainda que considerem que esse processo natural possa acontecer com algumas crianças (minorias). Eles também destacam, por outro lado, que a alfabetização não pode ser considerada como um processo de grande complexidade, considerando que todas as crianças podem aprender a ler (Figura 6). Destacamos a importância do desenvolvimento da capacidade de compreensão leitora que pode e deve ser trabalhada muito antes das crianças terem o domínio da leitura e da escrita. Não sendo considerado algo natural, mas as crianças desde pequenas precisam estar envolvidas em práticas que considerem os usos e funções sociais da leitura e da escrita.

**Figura 6** - Extrato da página 3 do Caderno de Orientações Gerais.



Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Os autores fazem uma separação, nos quadros de habilidades e competências, do eixo de leitura e o de fluência em leitura, como se eles funcionassem separadamente. A seguir, apresentamos as páginas do Caderno de Orientações Gerais que contém os quadros de habilidades e competências relacionadas ao eixo da leitura (Figuras 7, 8 e 9).

**Figura 7** - Quadro de habilidades e competências relacionadas ao eixo da leitura, p. 5 do Caderno de orientações gerais.

| ORIENTAÇÕES GERAIS LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA |   | 2º ANO       |
|---|---|--------------|
| EIXOS   | COMPETÊNCIAS E HABILIDADES  | BLOCOS       |
| LEITURA   | <p>Desenvolver uma disposição positiva em relação à leitura literária.</p> <p>Desenvolver uma disposição positiva em relação ao caráter lúdico da linguagem literária, seja no eixo sonoro, semântico ou gráfico.</p> <p>Conhecer a variedade da produção literária infantil e seus suportes, bem como suas características, formas de leitura e fruição.</p> <p>Conhecer locais de divulgação e circulação de gêneros textuais literários (como bibliotecas, livrarias, feiras de literárias ou de livros, lojas virtuais, blogs literários, sites de escritores, saraus), sua organização, o pessoal envolvido, formas de empréstimo, de aquisição e compra.</p> <p>Compreender os objetivos para a leitura.</p> <p>Sentir-se motivado para a leitura.</p> <p>Desenvolver a habilidade de fazer inferências sobre o que vai ler.</p> <p>Construir os conhecimentos prévios necessários à compreensão do texto.</p> <p>Ouvir a leitura do adulto como exemplo de fluência, acompanhando o texto em silêncio.</p> <p>Perceber as estruturas fundamentais da língua escrita.</p> <p>Exercitar a precisão, a prosódia e a velocidade de leitura para melhorar a fluência.</p> <p>Ler textos com fluência, sem erros e com prosódia adequada, com velocidade de 80 a 90 palavras por minuto, de forma audível e compreensível.</p> <p>Desenvolver habilidade de leitura silenciosa, sendo esta a maneira habitual de leitura cotidiana.</p> <p>Desenvolver a habilidade de leitura oral, sendo esta considerada um ato comunitário, capaz de conectar a língua falada e a escrita, aumentar habilidades de decodificação, desenvolver múltiplas inteligências, torna as palavras mais memoráveis, além de dar suporte à compreensão leitora, favorecendo a ampliação de vocabulário e melhores habilidades de leitura.</p> <p>Estabelecer interação individual com o texto escrito, atribuindo sentido e coordenando texto e contexto.</p> <p>Demonstrar comportamento de leitor autônomo.</p> <p>Interagir com o texto e o autor.</p> | LER É LEGAL! |

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

**Figura 8** - Quadro de habilidades e competências relacionadas ao eixo da leitura, p. 6 do Caderno de orientações gerais.

| EIXOS    | COMPETÊNCIAS E HABILIDADES  | BLOCOS                                       |
|----------|---|--|
| FLUÊNCIA | <p>Habilidades a serem desenvolvidas (pelos alunos), no trabalho sistemático com a FLUÊNCIA:</p> <p>Desenvolver a precisão e automatismo na decodificação das palavras;</p> <p>Decompor e compor palavras polissílabas;</p> <p>Decompor e compor palavras compostas por sílabas com diferentes padrões (V, CV, CCV, CVC, CCVC etc.);</p> <p>Apoiar-se em constituintes de palavras (sufixos e prefixos) para ler com precisão e rapidez;</p> <p>Ler textos de pequenas dimensões, utilizando o processo de reconhecimento de palavras;</p> <p>Ler em textos palavras de maior extensão e com sílabas de estrutura complexa com precisão e rapidez;</p> <p>Monitorar o processo de reconhecimento de palavras, fazendo autocorreções durante sua leitura;</p> <p>Ler oralmente e sem hesitações textos familiares de pequenas dimensões (listas, manchetes e títulos de notícias, títulos e autores de textos de literatura (infantil, canções, parlendas, quadras, adivinhas, poemas etc.), após a leitura silenciosa e preparação prévia);</p> <p>Ler oralmente, apreendendo grupos de palavras e pseudopalavras isoladas, textos de extensão curta, média e longa e complexidade simples, mediana e alta (narrativas, notícias da imprensa dirigida à criança, poemas, cartas, textos de divulgação científica e didáticos), após a leitura silenciosa e preparação prévia;</p> <p>Ler em voz alta, em situações de caráter público (festividades, saraus, feiras culturais, exposições etc.), com precisão, fluência e expressividade.</p> | CADERNO DE FLUÊNCIA<br>CADERNO DE ATIVIDADES |

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

**Figura 9** - Quadro de habilidades e competências relacionadas ao eixo da leitura, p. 9 do Caderno de orientações gerais.

| ORIENTAÇÕES GERAIS LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA |  | 2º ANO                   |
|---|--|--------------------------|
| EIXOS   | COMPETÊNCIAS E HABILIDADES   | BLOCOS                   |
| LEITURA   | <p>Habilidades a serem desenvolvidas (pelos alunos), com supervisão, no trabalho sistemático de compreensão de texto impresso curto ou mediano:<br/>           Comparar e avaliar as respostas dadas para as perguntas sobre o texto, verificando que diferentes interpretações podem ser inferidas de um mesmo texto.<br/>           Ampliar os vocabulários, receptivo e expressivo.<br/>           Conhecer o sentido das palavras.<br/>           Desenvolver o hábito e as habilidades de consulta ao dicionário.<br/>           Inferir o sentido da palavra a partir do contexto.<br/>           Identificar o sentido da palavra no dicionário, dentre os vários sentidos que uma palavra pode ter.<br/>           Usar pistas do contexto para compreender o sentido geral do texto.<br/>           Ativar conhecimentos prévios sobre tema, conteúdo ou assunto, objetivo, forma e conteúdo e sobre os gêneros textuais e suportes nos quais circulam.<br/>           Estabelecer relações entre texto e recursos gráficos empregados (ilustrações, tipos de fontes, cores, desenhos, legendas, fotografias, mapas, imagens em movimento etc.) para compreender passagens do texto.<br/>           Construir imagens mentais à medida que lê e descrevê-las quando solicitado.<br/>           Identificar a sequência cronológica de eventos em narrativas (contos, lendas, fábulas etc.) e relatos (notícias e reportagens).<br/>           Identificar sequência temporal de procedimentos a serem seguidos em instruções e inferir decorrências de sua execução (receitas, instruções de jogos, manuais de instrução e instruções de experimentos científicos).<br/>           Localizar informação implícita num texto (em calendários; informações sobre personagens, cenários e ações; falas de personagens, enunciados do narrador; o que, quem, onde, quando, como e o porquê em notícias).<br/>           Identificar ações envolvidas para realizar alguma atividade e enumerar os itens necessários à sua execução.<br/>           Identificar informação explícita num texto.<br/>           Resumir um texto ou trecho.<br/>           Recontar um texto.<br/>           Identificar e compreender a ideia principal de passagem ou trecho e de um texto.<br/>           Identificar a intenção do autor.<br/>           Identificar o público-alvo de um texto.<br/>           Justificar o uso da linguagem em função do público-alvo.<br/>           Identificar os cinco principais tipos de texto (narrativo, expositivo, argumentativo/dissertativo, injuntivo/prescritivo, poesia) e suas características elementares.<br/>           Identificar o gênero de um texto, indicando seus elementos característicos.<br/>           Manusear adequadamente os variados suportes nos quais circulam os textos.<br/>           Identificar as partes (princípio, meio e fim) de um texto.<br/>           Identificar a relação entre o assunto e as partes do texto (coerência).<br/>           Identificar a relação entre as partes (coerência).<br/>           Identificar e compreender o uso de recursos coesivos e expressivos:           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Semânticos (dêiticos, reiteração etc.).</li> <li>• Entonação/participios/adverbiais.</li> <li>• Conectivos (lexicais, referências, substituições, elipse).</li> </ul>           Comparar elementos semelhantes e diferentes entre dois textos (assunto ou tema, estrutura, fonte, gênero, função social e nível de linguagem).</p> | CONVERSANDO COM O TEXTO! |

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Embora as competências e habilidades relacionadas à fluência em leitura apareçam em um quadro específico (Figura 7), há uma ênfase, nos quadros de leitura (Figuras 8 e 9), nesse aspecto da fluência, quando se apresenta, por exemplo, habilidades como: “Ouvir a leitura do adulto como exemplo de fluência, acompanhando o texto em silêncio”, “exercitar a precisão, a prosódia e a velocidade de leitura para melhorar a fluência”, “desenvolver a habilidade de leitura oral, sendo esta considerada um ato comunitário, capaz de conectar a língua falada e a escrita, aumentar habilidades de decodificação, desenvolver múltiplas inteligências, torna as palavras mais memoráveis, além de dar suporte à compreensão leitora, favorecendo a ampliação de vocabulário e melhores habilidades de leitura.”. Percebe-se, portanto, que a concepção de leitura é a que prioriza a decodificação em detrimento da compreensão do texto e da leitura como interação.

As orientações aos professores relativas ao Bloco “*Ler é legal*” (Figura 10) reforçam essa ênfase na leitura como decodificação, uma vez que se propõe que, independentemente do gênero a ser lido, a docente realize, inicialmente (1º passo), uma “leitura exemplar ou modelo”, para que as crianças escutem as palavras muito bem pronunciadas e possam “automatizar a decodificação de uma maior número de palavras”, assim como “desenvolver a capacidade de ouvir com atenção e interesse a leitura do adulto, como exemplo de fluência”. Após essa leitura exemplar, mais dois passos (o 3º e o 4º) se voltam para o treino da fluência em leitura. Assim, o objetivo principal da leitura de textos é o treino da decodificação.

**Figura 10** - Sequência de leitura, p. 15, Caderno de orientações gerais

| ORIENTAÇÕES GERAIS LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA  | 2º ANO |
|--|--------|
| <b>SUGESTÃO DE SEQUÊNCIA DO BLOCO “LER É LEGAL!”</b>   |        |
| <b>1º Passo – LEITURA ORAL EXEMPLAR</b>  |        |
| <b>Objetivos:</b> Ouvir a leitura do adulto como exemplo de fluência, acompanhando o texto em silêncio.<br>Automatizar a decodificação de um maior número de palavras para permitir ao cérebro maior tempo para a compreensão.<br>Desenvolver a capacidade de ouvir com atenção e interesse a leitura do adulto, como exemplo de fluência.<br>Absorver as estruturas fundamentais da língua escrita. |        |
| <b>Procedimentos:</b> Realizar duas leituras fluentes do texto, de forma clara e audível.  |        |
| <b>2º Passo – CONTEXTUALIZAÇÃO OU RETOMADA DA LEITURA</b>  |        |
| <b>Objetivos:</b> Tirar as dúvidas de compreensão da leitura.<br>Validar as hipóteses levantadas na predição.  |        |
| <b>Procedimentos:</b> Perguntas orais sobre o texto (estudo dirigido); esclarecimento de dúvidas sobre o sentido e a estrutura do texto, bem como do vocabulário.  |        |
| <b>Tempo:</b> Esta atividade gasta, mais ou menos, quinze minutos.   |        |
| <b>3º Passo – SEGUNDA LEITURA EXEMPLAR</b>   |        |
| <b>Objetivos:</b> Permitir ao aluno compreender o que, porventura, estava obscuro nas três primeiras leituras.   |        |
| <b>Procedimentos:</b> Realizar uma nova leitura do texto para os alunos.   |        |
| <b>4º Passo – TREINO DE LEITURA</b>  |        |
| <b>Objetivos:</b> Exercitar a velocidade de leitura e melhorar a fluência.   |        |
| <b>Procedimentos:</b> Leitura em dupla: uma criança lê o texto para a outra, que acompanha fazendo leitura silenciosa; leitura cumulativa; leitura antifônica; leitura de revezamento etc.   |        |

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

O quadro de competências e habilidades voltadas especificamente para a fluência envolve a leitura dos textos presentes no Caderno de fluência e daqueles presentes a leitura de palavras, frases e textos presentes nos cadernos de atividades.

Percebe-se, mais uma vez, como o foco na leitura dos textos é no ensino da decodificação e da leitura exemplar de textos de diferentes dimensões.

Enfim, percebemos que os autores concebem a leitura como um processo de decodificação de palavras e que as orientações didáticas são sempre as mesmas, seguem as mesmas sequências, o que pode levar os professores à elaboração de situações que conduzam as crianças à memorização do texto que está sendo lido, situação essa que não é considerada ruim, mas seria importante a elaboração de atividades de leitura que sejam desafiadoras, em que as crianças coloquem os seus conhecimentos em prática e também possam compreender o que estão lendo e se envolverem de forma interessada e interativa nas atividades de leitura de textos.

#### **4.1.3 Concepção de escrita**

Os autores trazem contribuições acerca das concepções de alfabetização e letramento (MACEDO, 2004; MARTINS, 2010; SANTOS; MENDONÇA, 2007), segundo os pesquisadores da referida área, afirmando a necessidade de vivenciar a prática pedagógica na perspectiva do alfabetizar letrando, perspectiva esta que considera o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética aliado aos usos sociais da escrita e da leitura

Assim, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Bem como não se trata de pensar os dois de maneira sequenciada (primeiro e segundo), como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou então, a alfabetização fosse condição indispensável para o início do letramento. O desafio que se coloca para os primeiros anos do Ensino Fundamental é o de conciliar os referidos processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e as condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. (Caderno de orientações gerais, programa *Educar pra valer*, 2019, p. 3).

Porém, observamos durante o percurso de análise documental realizada, que a concepção de escrita do programa é visualizada como um processo de codificação das letras, como podemos verificar no quadro de habilidades e competências do programa (Figura 11).

**Figura 11** - Quadro de habilidades e competências do programa (apropriação do sistema de escrita), p. 7, Caderno de orientações gerais.

|  |  |                         |
|--|--|-------------------------|
| <p>APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA</p> | <p>Utilizar corretamente nh, lh e ch.<br/> Reconhecer e identificar o uso de “cha”, “che”, “chi”, “cho” e “chu”.<br/> Compreender que a letra “l” pode representar o fonema /li/, assim como o /lh/.<br/> Compreender que a letra “c” pode representar o fonema /s/, assim como o /k/.<br/> Compreender a relação regular entre letra/som do “r” (inicial e forte) e o “rr”.<br/> Reconhecer que a letra “s” representa os fonemas /z/, /c/, /ç/ e /ss/.<br/> Reconhecer e identificar o uso de “sa”, “se”, “si”, “so” e “su”.<br/> Reconhecer e identificar o uso de “ce” e “ci”, diferenciando de “se” e “si”.<br/> Reconhecer e diferenciar o uso de “c” e “ç”.<br/> Reconhecer que a letra “x” representa os fonemas /s/, /ss/, /z/, /ch/ e /ks/.<br/> Reconhecer e identificar o uso de “xa”, “xe” e “xi”.<br/> Reconhecer o uso das letras S, SS e Z (inicial e medial).<br/> Reconhecer e identificar o uso da letra “z” no final das palavras.<br/> Utilizar adequadamente “m” antes de “p” e “b”.<br/> Reconhecer e grafar, corretamente, palavras terminadas em M e ãO.<br/> Reconhecer e identificar o uso de “ma”, “me”, “mi”, “mo” e “mu”, diferenciando do uso de “na”, “ne”, “ni”, “no” e “nu”.<br/> Reconhecer e identificar o uso de “g”, “gu”, “gue” e “gui”.<br/> Reconhecer e diferenciar o uso de “ge”/“gue” e de “gi”/“gui” e “que”/“qui”.<br/> Reconhecer e identificar o uso das letras “g” e “j” iniciais.<br/> Reconhecer e identificar o uso de “ga”, “ge”, “gi”, “go” e “gu”.<br/> Reconhecer e identificar o uso da letra “q” inicial e medial.<br/> Reconhecer e identificar o uso de “qu” e “que”/“qui”.<br/> Reconhecer e diferenciar o uso de “ge” e “gi” de “je” e “ji”.<br/> Reconhecer e identificar o uso de “ja”, “je”, “ji”, “jo” e “ju”.<br/> Reconhecer e identificar o uso da letra “r” inicial, medial e final.<br/> Reconhecer e identificar o uso da letra “v” inicial, medial e final.<br/> Reconhecer e identificar o uso das letras B, T, D, V, K.</p> | <p>AB<br/> CONHECER</p> |
|--|--|-------------------------|

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Como citado anteriormente, no tópico sobre a concepção de alfabetização do programa, a proposta de trabalho remete ao método fônico de ensino, com o trabalho de reconhecimento/pronúncia dos fonemas, por meio de atividades complexas para compreensão de crianças que estão no processo de alfabetização (referente às consoantes). De acordo com Braslavsky (1988), tal dificuldade não é reduzida com a simples apresentação de cada um dos fonemas e suas correspondências gráficas.

#### 4.1.4 Concepção de avaliação

Quanto à concepção de avaliação, os autores afirmam que o processo avaliativo deverá ser periódico, diagnóstico e contínuo, com o objetivo de verificar as dificuldades dos estudantes, para que haja a intervenção necessária em sala de aula. Afirmam também, que a avaliação se constitui como um forte instrumento de gestão escolar e acompanhamento do trabalho pedagógico, realizados pelos coordenadores pedagógicos das escolas. De acordo com os autores:

Em todos os casos, para professores, coordenadores pedagógicos e para a gestão da escola, a avaliação que propomos não é punitiva. Ela tem caráter

diagnóstico e deve servir para apontar as debilidades no trabalho realizado na sala de aula e apontar as possibilidades de intervenção para corrigir essas debilidades. (Caderno de orientações gerais, p. 27, 2019).

O Programa propõe dois tipos de avaliação: um voltado para o treinamento para as avaliações externas, contemplando atividades de "proficiência no sistema de escrita e leitura"; e outro voltado para a avaliação da fluência de leitura. Essa avaliação deve ser feita ao menos uma vez por mês, com textos disponibilizados pelo Programa.

Para o 2º ano são propostos dois tipos de avaliação:

- Avaliação de proficiência no sistema de escrita e leitura: elaborada em forma de itens de prova (questões objetivas), tem a finalidade de familiarizar os alunos com os modelos de prova das avaliações estaduais e nacionais e fornecer ao professor um diagnóstico do nível de proficiência dos seus alunos.
- Avaliação da fluência de leitura: Pelo menos uma vez por mês o professor deverá "medir" a qualidade da leitura, para observar seu progresso. Os textos para esta avaliação são disponibilizados pelo Programa. A avaliação da fluência de leitura pode ser feita na sala de aula, chamando um aluno de cada vez, ou em sala separada. Em ambos os casos é importante o auxílio do coordenador pedagógico. Enquanto um aluno é avaliado, o restante dos alunos deve fazer outra atividade.

No cronograma de atividades, são dedicados três dias para esta avaliação, durante os quais o professor não deverá trabalhar com as atividades do Caderno do aluno, mas organizar atividades específicas para as dificuldades apresentadas pelos alunos. (Caderno de orientações gerais, 2019, p. 27).

Também é orientado aos professores que realizem as atividades de revisão, que antecedem as avaliações e estão nos moldes das avaliações externas. (Figura 12).

**Figura 12** - Atividades de revisão, p. 16, Caderno de orientações gerais.

|  |        |
|--|--------|
| ORIENTAÇÕES GERAIS LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA  | 2º ANO |
| <b>ATIVIDADES DE REVISÃO<br/>(A PARTIR DO CADERNO 5)</b>   |        |
| <b>TRABALHO SISTEMÁTICO COM O BLOCO DAS ATIVIDADES DE REVISÃO</b>  |        |
| Esse bloco de atividades irá colaborar no aperfeiçoamento do trabalho de ensino em sala de aula e no impacto da melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos, de forma eficiente. O bloco de Atividades de Revisão foi idealizado sob a perspectiva discursivo-interacionista, que considera a língua uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursiva, envolve interlocutores e propósitos comunicativos determinados e realiza-se sob a forma de diferentes gêneros de textos. |        |
| <b>Fique atento às orientações!</b>  |        |
| O trabalho com essas atividades deverá ser planejado dentro da sua rotina de trabalho. Antecede à avaliação mensal, podendo ser proposto a resolução de forma individual, coletiva, oral, por escrito, como simulado, gincana, com dinâmicas, entre outros. Você poderá fazer a exploração de acordo com o ritmo de sua turma. Sempre de forma interativa.   |        |

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Observamos que o programa enfatiza que as avaliações sejam realizadas nos moldes das avaliações externas, com o objetivo de treinar as crianças para tal momento avaliativo, visando alcançar índices e metas positivas frente aos órgãos oficiais de ensino.

De acordo com Luckesi (2000), o ato de avaliar consiste que, no processo avaliativo, se considere que o ponto de partida é a diagnose, instrumento este que vai constatar e qualificar o objeto de avaliação. Os autores do programa destacam a diagnose como parte do processo avaliativo, porém não percebemos esse instrumento avaliativo como parte integrante da rotina. Ao analisarmos os documentos que fazem parte do programa, percebemos que as atividades propostas têm o objetivo de preparação para as avaliações externas e para as avaliações do próprio programa.

Aos professores também é disponibilizado acesso a uma plataforma na internet, para a inserção dos resultados das avaliações aplicadas aos estudantes, para o acompanhamento dos resultados e avaliação por parte dos docentes, coordenadores, gestores e equipe técnica da secretaria de educação.

#### **4.1.5 Concepção de professor**

Como um material estruturado, o programa é destinado a um professor que deve seguir as orientações voltadas ao uso dos materiais que o compõem. Como abordado por Silva (2012), quando pesquisou sobre o material estruturado do Programa Alfa e Beto:

O livro didático é colocado como foco da aula. Todas as informações partem dele e chegam a ele, ou seja, é a partir das atividades propostas pelo LD do aluno que o trabalho do professor é orientado nos manuais e, em vários momentos, o professor é “lembrado” de que terá que realizar todas as atividades do livro para que os alunos tenham êxito no aprendizado. Além disso, o seu autor coloca que ele deve ser utilizado linearmente e totalmente. Dessa forma, o autor desses manuais coloca o professor como aquele que vai seguir à risca as orientações dadas pelos manuais, ou seja, um tarefeiro. (SILVA, 2012, p. 198).

No Programa *Educar pra valer*, o professor também deve seguir à risca as orientações previamente dadas, garantindo a execução das atividades elaboradas com o objetivo de garantir o sucesso dos alunos, o que caracteriza um professor como mero tarefeiro, sem espaço para exercer a sua criatividade e autonomia em seu planejamento didático e na sala de aula.

O *caderno de orientações gerais* apresenta os quadros com as habilidades e competências em cada eixo do ensino da Língua Portuguesa, um quadro de matriz de referência do *Programa Mais Alfabetização*, e um quadro com a rotina de atividades diárias, que aparece como uma sugestão que “cada professor deverá adaptar de acordo com as necessidades do seu grupo de alunos” (p. 13). A Figura 13 apresenta o quadro da rotina semanal.

**Figura 13** - Sugestão de rotina, p. 13, Caderno de orientações gerais.

| ORIENTAÇÕES GERAIS LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA  |   |   |   | 2º ANO                                    |
|--|---|---|---|---|
| <b>Observação:</b> Nos primeiros cadernos, o <del>bloco</del> <i>Cada texto do seu jeito</i> aparece em menor frequência pois priorizamos o bloco AB Conhecer. |   |   |   |   |
| <b>SUGESTÃO DE ROTINA DA AULA</b>  |   |   |   |   |
| 1º   | 2º  | 3º  | 4º  | 5º  |
| ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (20 min)  | ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (20 min) | ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (20 min) | ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (20 min) | ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (20 min) |
| RETOMADA DOS TEXTOS ANTERIORES (10 min)  | RETOMADA DOS TEXTOS ANTERIORES (10 min)   | RETOMADA DOS TEXTOS ANTERIORES (10 min)   | RETOMADA DOS TEXTOS ANTERIORES (10 min)   | RETOMADA DOS TEXTOS ANTERIORES (10 min)   |
| PREDIÇÃO (5 min)   | PREDIÇÃO (5 min)                          | PREDIÇÃO (5 min)                          | PREDIÇÃO (5 min)                          | PREDIÇÃO (5 min)                          |
| LER É LEGAL (30 min)   | LER É LEGAL (30 min)                      | LER É LEGAL (30 min)                      | LER É LEGAL (30 min)                      | LER É LEGAL (30 min)                      |
| CONVERSANDO COM O TEXTO (20 min)   | CONVERSANDO COM O TEXTO (20 min)          | CONVERSANDO COM O TEXTO (20 min)          | CONVERSANDO COM O TEXTO (20 min)          | CONVERSANDO COM O TEXTO (20 min)          |
| AB CONHECER (20 min)   | AB CONHECER (20 min)                      | AB CONHECER (20 min)                      | AB CONHECER (20 min)                      | AB CONHECER (20 min)                      |
| VAI-VEM DAS PALAVRAS (15 min)  | PARA GOSTAR DE ESCREVER (20 min)          | VAI-VEM DAS PALAVRAS (15 min)             | PARA GOSTAR DE ESCREVER (30 min)          | VAI-VEM DAS PALAVRAS (15 min)             |
| CADA TEXTO DO SEU JEITO (15 min)   | CADA TEXTO DO SEU JEITO (15 min)          | CADA TEXTO DO SEU JEITO (15 min)          | CADA TEXTO DO SEU JEITO (15 min)          | CADA TEXTO DO SEU JEITO (15 min)          |
| FLUÊNCIA (20 min)  | FLUÊNCIA (20 min)                         | FLUÊNCIA (20 min)                         | FLUÊNCIA (15 min)                         | FLUÊNCIA (20 min)                         |
|  | OUTRAS DISCIPLINAS (20 min)               |   | OUTRAS DISCIPLINAS (20 min)               |   |
| MATEMÁTICA (50 min)  | PARA GOSTAR DE LER (25 min)               | MATEMÁTICA (50 min)                       | PARA GOSTAR DE LER (20 min)               | MATEMÁTICA (50 min)                       |
| EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5min)   | EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5min)            | EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5min)            | EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5min)            | EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5min)            |

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Ainda que o quadro de rotina seja apresentado como sugestão, ele estabelece o que o professor deve fazer **diariamente** a partir do uso dos materiais do Programa, materiais estes também apresentados no *caderno de orientações gerais* (Figura 14).

**Figura 14** - Apresentação dos materiais do Programa, p. 12, Caderno de orientações gerais.

ORIENTAÇÕES GERAIS LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA 2º ANO

---

**MATERIAL ESTRUTURADO**

O material para a implementação da proposta consta de:

- *Caderno de atividades para os alunos*: incluindo atividades diárias de leitura, compreensão textual, princípio alfabético e produção escrita. Os cadernos de atividades dos alunos compõem-se de vinte atividades, a serem realizadas diariamente, durante um mês de aula. Nesses cadernos estão contempladas as atividades que trabalham a alfabetização e o letramento.
- *Caderno de textos de fluência*: incluindo textos específicos para o trabalho com a fluência de leitura.
- *Orientações didáticas*: trazem as sugestões de como o professor deve proceder em cada atividade. As atividades são complementares e consonantes ao caderno dos alunos, estão organizadas por blocos e o professor deve utilizá-las para o planejamento e organização de sua aula. Portanto, é fundamental que as orientações didáticas e as atividades dos alunos sejam plenamente dominadas pelo professor antes da aula.
- *Caderno de avaliação*: Esses cadernos contemplam os conteúdos do programa de ensino, priorizando os descritores das matrizes de referência. São elaborados em forma de itens de prova (questões objetivas).
- *Caderno Suplementar*: deve ser utilizado pelo professor como um subsídio teórico para o trabalho em sala de aula.

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Em relação, por exemplo, à apresentação do caderno de atividades para os alunos, destaca-se que tais cadernos “compõem-se de vinte atividades, a serem realizadas diariamente, durante um mês de aula”; enquanto os cadernos de orientações didáticas trazem as sugestões de “como o professor deve proceder em cada atividade”. Tais sugestões aparecem, em sua maioria, na forma imperativa, pressupondo que o professor deve segui-las à risca, como pode ser observado no exemplo apresentado na Figura 15.

**Figura 15** - Bloco “Ler é legal!”, p. 2, Caderno 2 de orientações didáticas.

**LER É LEGAL!**

1º: Faça a leitura modelo do texto. Demonstre como fazer uma leitura com ritmo, entonação e velocidade adequados. Cuide da pronúncia das palavras e combine com as crianças que, enquanto você estiver lendo, elas deverão acompanhar com atenção a sua leitura.

2º: Em seguida, converse com o grupo:

- *E então, vocês concordam que o texto é poesia/quadrinha?*
- *Todas as poesias podem ser chamadas QUADRINHA? Por quê?*

Convide-os a ouvirem mais uma vez o texto acompanhando silenciosamente a sua leitura.

3º: Faça uma segunda leitura modelo para esclarecer qualquer dúvida que possa ter ficado na leitura anterior.

4º: Organize, com os alunos, a leitura de *revezamento* do texto. Nessa leitura, o professor combinará com o grupo que cada fila lerá um verso e ao final, todos juntos, lerão o texto completo.

Estimule o grupo a localizar e pintar no texto as palavras que você ditar. Use o texto ampliado para as crianças circularem as palavras localizadas. Finalize indicando algumas crianças para fazerem a leitura completa do texto. Faça as intervenções necessárias.

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Tal fato tira do professor a sua autonomia, o desenvolvimento da criatividade, o hábito do planejar e elaborar ações que visem a melhoria no processo de ensino e aprendizagem, assim como o planejamento das ações diagnósticas e avaliativas.

Podemos observar que a concepção de professor não é explícita pelos autores nos cadernos de orientações, mas mostra-se subentendida durante a leitura e análise do material, nas propostas de explanação dos materiais, quadros de rotinas e planejamento com as sequências das aulas e atividades cronometradas. O extrato a seguir, sobre as atividades de revisão citadas no *caderno de orientações gerais* ao professor, explicita que o docente deverá se apropriar de todo o material estruturado (Figura 16).

**Figura 16** - Atividades de revisão, p. 16, Caderno de orientações gerais.

- Mantenha o foco!**
- 1. COMO FAZER A RESOLUÇÃO DAS ATIVIDADES DE REVISÃO?**
- Para a garantia do sucesso do trabalho com esse material estruturado, você deve apropriar-se de todo o material, planejar previamente suas aulas, fortalecer seus conhecimentos e estratégias e buscar os recursos coerentes para apoiar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e das alunas;

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Enfim, como foi dito anteriormente, podemos analisar que a concepção de professor adotada no programa é de um mero executor de tarefas, de atividades de um planejamento que já veio pronto, sem a sua participação na elaboração, onde o sucesso da aprendizagem do aluno vai depender da execução das atividades elaboradas e disponibilizadas pelo programa. Não é o material que vai fazer que a criança aprenda ou não, mas o uso que faz deste material. Por isso, é fundamental que o professor tenha domínio do objeto a ser ensinado. É importante destacar que não há encaminhamentos que consideram a questão da heterogeneidade de conhecimentos.

#### **4.1.6 Concepção de aluno**

Os autores dos referidos cadernos de orientações do Programa *Educar pra valer*, no texto introdutório do *caderno de orientações gerais*, afirmam que consideram que os alunos vivem em uma sociedade letrada, interagem com a leitura e a escrita e, nessa convivência, formulam hipóteses sobre os usos e funções sociais da língua escrita. Nessa perspectiva, não tratam o alfabetizando como tábula rasa, alguém que

ao entrar na escola não traz conhecimentos construídos na interação em práticas sociais de leitura e escrita.

Afirmam que é importante considerar os conhecimentos extraescolares que os estudantes trazem, que essa valorização dos conhecimentos prévios pode colaborar com a prática e atividades significativas e colabora para a integração social e o exercício da cidadania. Os autores finalizam o texto de introdução com a afirmação de que é importante que os personagens envolvidos no processo de alfabetização tenham consciência que os alunos das escolas públicas são capazes de aprender a ler e que é responsabilidade dos sujeitos envolvidos garantir a aprendizagem da língua em todos os seus aspectos.

No entanto, no *caderno de orientações gerais*, na sugestão de sequência do bloco “*Ler é legal!*”, observamos uma visão de aluno como sujeito passivo no processo de aprendizagem, pois, nas atividades destinadas à leitura, por exemplo, o foco é no treino da fluência de leitura que deve se aproximar da “leitura exemplar” realizada pelo professor. Como apontado na Figura 5, anteriormente apresentada, mais do que interagir com o texto, o objetivo da leitura é treinar a fluência em uma perspectiva repetitiva e transmissiva.

Observamos também que os materiais do tipo estruturado têm características de homogeneizar o processo de ensino e aprendizagem, propondo atividades que não levam em consideração os diversos níveis de conhecimento dos estudantes numa sala de aula, propondo uma visão limitada e classificatória, com foco nas avaliações externas e no alcance de metas institucionais.

#### 4.2 O TRABALHO COM LEITURA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE PROPÕEM OS MATERIAIS DO PROGRAMA *EDUCAR PRA VALER*?

Para discutir o trabalho no eixo da leitura, inicialmente abordaremos o material textual presente nos volumes dos cadernos de atividades dos alunos e os comandos das atividades de leitura. Também analisaremos o caderno de fluência em leitura. Buscaremos responder a três questões fundamentais nas práticas de leitura: *o que, como e pra que* os alunos leem? Em seguida, discutiremos as atividades de compreensão leitora.

#### 4.2.1 O que, como e pra que os alunos leem no Programa *Educar pra valer*?

##### 4.2.1.1 O que leem?

O Quadro 1 apresenta o material textual presente nos seis volumes destinados aos alunos do 2º ano.

**Quadro 1** - Diversidade de gêneros textuais presentes nos seis volumes dos cadernos de atividades do Programa *Educar pra valer* destinados aos alunos do 2º ano.

| GÊNEROS TEXTUAIS           | CADERNO 1 | CADERNO 2 | CADERNO 3 | CADERNO 4 | CADERNO 5 | CADERNO 6 | TOTAL      |
|----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Poema                      | 10        | 08        | 08        | 06        | 05        | 06        | 43         |
| Cantiga/música             | 04        | 02        | -         | 01        | 02        | -         | 09         |
| Trava-língua               | 01        | 02        | -         | 01        | 01        | -         | 05         |
| Adivinha                   | 01        | 01        | -         | -         | 01        | -         | 03         |
| Quadrinha                  | 01        | 02        | 02        | -         | -         | -         | 05         |
| Parlenda                   | -         | -         | 01        | -         | -         | 01        | 02         |
| Cartaz/Campanha            | 01        | -         | 01        | 03        | 01        | 01        | 07         |
| Rótulo                     | 01        | -         | 01        | -         | -         | 01        | 03         |
| Tirinha                    | 02        | -         | 01        | 02        | 05        | 04        | 14         |
| Texto informativo          | 01        | 04        | 02        | 03        | 04        | 02        | 16         |
| Texto instrucional         | 02        | 01        | 02        | 03        | -         | 03        | 11         |
| Conto/História             | 01        | 02        | -         | 04        | 02        | 02        | 11         |
| Receita                    | 01        | 03        | 03        | -         | 02        | -         | 09         |
| Convite                    | -         | 01        | 01        | 01        | 01        | 01        | 05         |
| Fábula                     | -         | -         | 01        | 01        | -         | -         | 02         |
| Lenda                      | -         | -         | -         | -         | 01        | -         | 01         |
| Capa de livro              | 02        | 01        | 02        | -         | 01        | 04        | 10         |
| Anúncio                    | -         | 01        | -         | 02        | 04        | 01        | 08         |
| Piada                      | -         | -         | 02        | 02        | 02        | 03        | 09         |
| Depoimento                 | -         | -         | 02        | -         | -         | -         | 02         |
| Verbetes                   | -         | -         | -         | 02        | -         | -         | 02         |
| Bilhete                    | 01        | -         | -         | 01        | 02        | 01        | 05         |
| Notícia                    | -         | -         | -         | 01        | 01        | 01        | 03         |
| Biografia                  | -         | -         | -         | -         | 01        | 02        | 03         |
| Autobiografia              | -         | -         | -         | -         | -         | 01        | 01         |
| Sinopse                    | -         | -         | -         | -         | 01        | -         | 01         |
| Cartão de visita           | -         | -         | -         | -         | 01        | -         | 01         |
| Carta/cartão postal        | -         | 02        | 02        | -         | -         | -         | 04         |
| Ficha técnica              | -         | -         | -         | -         | 01        | -         | 01         |
| Classificados de jornal    | -         | -         | -         | -         | 01        | -         | 01         |
| Capa de DVD                | -         | -         | -         | -         | 01        | -         | 01         |
| Capa de CD                 | -         | -         | -         | -         | -         | 01        | 01         |
| Lista                      | -         | -         | -         | -         | 01        | -         | 01         |
| Ingresso                   | -         | -         | -         | -         | 01        | 01        | 02         |
| Etiqueta                   | -         | -         | -         | -         | -         | 01        | 01         |
| Diário                     | -         | -         | -         | -         | -         | 01        | 01         |
| Entrevista                 | -         | -         | -         | -         | -         | 01        | 01         |
| Calendário                 | -         | -         | -         | -         | -         | 01        | 01         |
| Bula                       | -         | -         | -         | -         | -         | 01        | 01         |
| E-mail                     | -         | -         | -         | -         | -         | 01        | 01         |
| Documento de identificação | -         | -         | -         | -         | -         | 01        | 01         |
| Placas                     | 01        | -         | -         | -         | -         | -         | 01         |
| Legenda                    | -         | -         | 01        | -         | -         | -         | 01         |
| <b>Total</b>               | <b>30</b> | <b>30</b> | <b>32</b> | <b>34</b> | <b>44</b> | <b>43</b> | <b>211</b> |

Fonte: A autora (2023).

Como pode ser observado no Quadro 1, os volumes do Programa *Educar pra valer* destinados às crianças do 2º ano do ensino fundamental contém uma diversidade de gêneros textuais. Há, em média, 34 textos por volume, e observamos que os volumes 5 e 6 trazem uma maior quantidade de textos. Constatamos, também, que existe uma quantidade maior de poemas (43), seguidos dos textos informativos (16), tirinhas (14), textos instrucionais (11), conto (11) e músicas/cantigas (09).

Sobre os poemas, a maioria deles é de autores direcionados à literatura infantil, como Elias José, Sérgio Capparelli, José Paulo Paes e Cecília Meireles. Os textos informativos, geralmente são curtos, mas há alguns um pouco mais longos, como o texto que traz informações sobre a luz, cuja fonte é um site escolar da área de ciências (Figura 17).

**Figura 17** - Atividade 11, p. 33, Caderno de atividades 1.

**ATIVIDADE 11**

1. Leia.

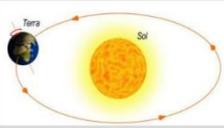
**A LUZ**

A LUZ NATURAL QUE ILUMINA NOSSO PLANETA É PRODUZIDA PELO ASTRO CHAMADO DE SOL, QUE ESTÁ LOCALIZADO A CERCA DE 150 MILHÕES DE QUILOMETROS DA TERRA.

A LUZ SOLAR É RESPONSÁVEL PELA VIDA DOS SERES DO PLANETA. AS PLANTAS UTILIZAM A LUZ SOLAR NA PRODUÇÃO DE SEU PRÓPRIO ALIMENTO, LIBERANDO GÁS OXIGÊNIO, IMPORTANTE PARA OS SERES VIVOS. NÓS NÃO CONSEGUIRÍAMOS SOBREVIVER SEM A PRESENÇA DO OXIGÊNIO NO PLANETA.

EM RAZÃO DO DESLOCAMENTO DA TERRA EM TORNO DO SOL, O SOL NÃO CONSEGUE ILUMINAR A TERRA POR COMPLETO, DESSA FORMA, TODAS AS REGIÕES FICAM ESCURAS QUANDO NÃO ESTÃO VOLTADAS PARA ELE.

POR ESSA RAZÃO, O HOMEM, AO LONGO DO TEMPO, CONSTRUIU INSTRUMENTOS CAPAZES DE PRODUZIR LUZ ARTIFICIAL.



Disponível em: < <https://escolakids.uol.com.br/ciencias/a-luz.htm> >. Acesso em: 23.nov.2019

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Alguns textos, quando inseridos no material (cadernos de atividades), sofreram alterações quando comparados às versões que circulam no contexto social. No caso da cantiga “A canoa virou”, tradicionalmente ela envolve um único nome e não dois como consta na versão do livro (figura 18(a)), e no caso da música “A sopa”, de Paulo Tatit e Sandra Peres (Palavra Cantada), presente no caderno 2, foram excluídos trechos que mudam o sentido da música (figura 18(b)) e que dificultam sua leitura, e não há indicação que foi feita uma exclusão de partes do texto e uma adaptação que mudam o sentido da música

**Figura 18** - Atividade 1, p. 3, Caderno de atividades 1 (a) e Atividade 17, p.51, Caderno de atividades 2 (b).

**(a)**

CADERNO DE ATIVIDADES 1 – 2º ANO

ATIVIDADE 1

1. Leia o texto.

**A CANOA VIROU**

A CANOA VIROU  
VOU DEIXÁ-LA VIRAR  
FOI POR CAUSA DA MARIA  
QUE NÃO SOUBE REMAR.

SE EU FOSSE UM PEIXINHO,  
E SOUBESSE NADAR,  
TIRAVA O PEDRO  
DO FUNDO DO MAR.



Domínio Público

*Ver é legal!*

*Conversando com o texto*

2. Este texto é  
(A) uma história.    (B) uma receita.    (C) uma música.

3. Ele serve para

**(b)**

CADERNO DE ATIVIDADES 2 – 2º ANO

ATIVIDADE 17

1. Leia o texto.

**A SOPA**

QUE QUE TEM NA SOPA DO NENÉM?  
SERÁ QUE TEM ESPINAFRE?  
SERÁ QUE TEM TOMATE?  
SERÁ QUE TEM FEIJÃO?  
SERÁ QUE TEM AGRIÃO?  
É UM, É DOIS, É TRÊS!

FARINHA, BALINHA,  
MACARRÃO, CAMINHÃO,  
É UM, É DOIS, É TRÊS!

RABANETE, SORVETE,  
BERINJELA, PANELA,  
É UM, É DOIS, É TRÊS!

MANDIOCA, MINHOCA,  
JACARÉ, CHULÉ  
É UM, É DOIS, É TRÊS!

ALHO-PORÓ, SABÃO EM PÓ,  
REPOLHO, PIOLHO.

CAQUI, JAVALI,  
PALMITO, PIRULITO.



Paulo Tatit e Sandra Peres. Condições curiosas (CD). São Paulo: Palavra Cantada, 2000.

*Ver é legal!*

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Nesse sentido, as crianças leem textos descaracterizados, que não correspondem às versões que circulam na sociedade e com as quais convivem fora da escola. Esse processo pode ser chamado de didatização do texto literário, que consiste na transformação/adaptação para ocorrer a adequação às funções escolares.

De acordo com Lopes (2011) sobre a didatização do texto literário:

Podemos compreender o que venha a ser o processo de didatização como sendo a passagem do texto pensado pelo autor, ao impresso ou ao suporte livro escolar sendo este iniciado fora da tal esfera. Portanto, por via da didatização, o texto literário é retirado (por vezes fragmentado) de seu lugar de origem sob forma de transposição, ou seja, o texto inicial sofre alterações para se caracterizar como objeto escolar (transposição didática), passando a integrar um novo contexto de circulação (LOPES, p. 5, 2011).

Ainda em relação ao que os alunos leem, ao mesmo tempo em que eles são levados a ler textos de diferentes gêneros presentes nos cadernos de atividades, diariamente eles também precisam ler textos do caderno de fluência que, como falamos anteriormente, são curtos e caracterizados como textos cartilhados ou escolares, correspondentes a um conjunto de frases soltas e/ou acréscimo de palavras nas frases que devem ler.

#### 4.2.1.2 Como leem?

Ao analisarmos os comandos para a leitura dos textos presentes nos cadernos de atividades, percebemos que a maioria deles solicita que a criança leia o texto sem

indicar se deve fazer a leitura dele sozinho, ou com a ajuda do professor. Na maioria das vezes, a instrução é a mesma: “Leia o texto” (152 vezes) ou simplesmente “Leia” (07 vezes), como pode ser observado nas Figuras 19 (a) e (b).

**Figura 19** – Atividade 2, p. 6 (a) e Atividade 19, p. 57, Caderno de atividades 1 (b).

**(a)**

CADERNO DE ATIVIDADES 1 – 2º ANO

**ATIVIDADE 2**

1. Leia o texto.

**TANTOS NOMES**  
Isabel Guerra e Ivonildes Milan

SÃO TANTOS NOMES NA CLASSE,  
CADA UM COM SUA GRAÇA.  
TEM RICARDO, EDUARDO E LEONARDO,  
TEM ISABEL, DANIEL E GABRIEL,  
TEM ISABELA, GABRIELA E DANIELA,  
TEM JÚLIA, ANA E JULIANA.  
OS NOMES SÃO TÃO DIFERENTES  
MAS SEJA A CAMILA OU A CAROLINA,  
OU MESMO O PEDRO OU A RITA,  
O MESMO DESEJO TODOS TÊM NOS CORAÇÕES:  
DESCOBRIR A LEITURA E A ESCRITA  
E VIAJAR NUM MUNDO DE EMOÇÕES.

Daniela Padovan, Ivonildes Milan, Isabel Cristina Ferreira Guerra. Projeto Prosa – Matemática 2º Ano Fundamental. São Paulo: Saraiva, s/d.

2. O texto que acabamos de ler é uma  
( ) instrução.      ( ) notícia.      ( ) poesia.

**(b)**

CADERNO DE ATIVIDADES 1 – 2º ANO

**ATIVIDADE 19**

1. Leia.

**A BAILARINA**  
Cecília Meireles

ESTA MENINA  
TÃO PEQUENINA  
QUER SER BAILARINA.  
NÃO CONHECE NEM DÓ NEM RÉ  
MAS SABE FICAR NA PONTA DO PÉ.  
NÃO CONHECE NEM MI NEM FÁ  
MAS INCLINA O CORPO PARA CÁ E PARA LÁ.  
NÃO CONHECE NEM LÁ NEM SI,  
MAS FECHA OS OLHOS E SORRI.  
**RODA, RODA, RODA COM OS BRACINHOS NO AR  
E NÃO FICA TONTA NEM SAI DO LUGAR.**  
PÔE NO CABELO UMA ESTRELA E UM VÉU  
E DIZ QUE CAIU DO CÉU.  
ESTA MENINA  
TÃO PEQUENINA  
QUER SER BAILARINA.  
MAS DEPOIS ESQUECE TODAS AS DANÇAS,  
E TAMBÉM QUER DORMIR COMO AS OUTRAS CRIANÇAS.

Cecília Meireles. Ou isto ou aquilo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

2. Você sabe o que são as palavras **dó, ré, mi, fá, lá, si**?

3. Qual é o desejo da menina do poema?

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

No caso da tirinha, nas duas atividades que envolvem esse gênero, o comando solicita que a criança leia a tirinha (com a ajuda do professor ou não) para responder a uma atividade (Figuras 20 (a) e (b)). O comando “Leia com seu professor e colegas” aparece uma vez apenas no volume 1, nos demais volumes não foi identificada nenhuma atividade com esse comando de leitura.

**Figura 20** - Atividade 12, p. 38 (a) e Atividade 14, p. 44, Caderno de atividades 1 (b).

**(a)**

**Para Gostar de Escrever**

17. Leia a tirinha com sua professora e colegas. O que você observou na fala do Cebolinha? Agora, modifique a fala dele e escreva corretamente as três palavras erradas. Você também pode alterar o texto para que o garoto dê uma resposta mais gentil para a Mônica.

Use seu caderno.



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 590

Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/\_by0m3ia3tgM/TPzyTFOjDII/AAAAAAAAADk4/vebyXioR24/s1600/tira231.gif>. Acesso em: 16.dez.2018. Adaptado Lyceum Consultoria Educacional Ltda.

**(b)**

12. Leia a tirinha e responda às questões.



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 7704

Disponível em: <http://www.azinteligencia.com.br/index.php?option=com\_content&view=article&id=100:tirinhas-18&catid=55:3o-ano&Itemid=108>. Acesso em: 22.dez.2018

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Analisando o caderno de orientações didáticas destinados aos professores, observamos que há uma prescrição no que se refere à forma como os textos presentes nos volumes, mais especificamente na seção “Ler é legal”, devem ser lidos, com a indicação de uma sequência de atividades de leitura que deve ser seguida pelo professor, independente do gênero a ser lido. Em geral, essa sequência envolve as seguintes etapas:

- Leitura exemplar do texto pela professora com apoio de um cartaz contendo o texto;
- Retomada das questões que antecederam a leitura do texto presentes na seção “Predição”
- Segunda leitura exemplar (leitura modelo) do texto pelo professor
- Atividade de leitura antifônica ou de revezamento
- Atividade de leitura individual
- Atividade para a identificação de palavras
- Outras atividades como: leitura cumulativa, leitura continuada.

A atividade denominada de leitura exemplar ou modelo se refere à leitura que deve ser realizada pelo professor, e a orientação é a de que o professor, de início, faça uma leitura dessa modalidade para que os estudantes escutem e possam, depois, repeti-la. Logo após a primeira leitura exemplar do texto, há uma retomada das questões que antecedem essa leitura, presentes na seção “Predição” (apresentada apenas no caderno de orientações didáticas do professor), que se referem geralmente aos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema do texto. Em seguida, o professor deve fazer uma segunda leitura exemplar e, depois, propõe-se, na maioria das atividades, a leitura antifônica (que consiste na leitura coletiva imitando a leitura exemplar do professor) ou a leitura de revezamento (o professor lê uma palavra e indica um aluno para ler a palavra seguinte). Depois dessa sequência de atividades de leitura, que deve ser realizada pelo professor independentemente do gênero a ser lido, são propostas outras atividades que envolvem, por exemplo, a identificação de palavras no texto ditadas pelo professor, ou a leitura cumulativa (um grupo começa a leitura e outros vão se juntando a ela), ou a leitura continuada (um aluno ou grupo de alunos começa a leitura e outros vão dando continuidade a ela).

A seguir, apresentamos as orientações presentes no Manual do Professor relacionadas a duas Atividades que envolvem textos de gêneros diferentes presentes

no caderno 1: a Atividade 1, cantiga (Figura 21 (a)) e a Atividade 5, texto instrucional (Figura 21 (b)); e uma atividade presente no caderno 6 - a Atividade 8 – que propõe a leitura de um poema (Figura 22).

Figura 21 - Atividade 1, p. 24 (a) e Atividade 5, p. 15, Caderno de atividades 1 (b).

**(a)**

CADERNO DE ATIVIDADES 1 – 2º ANO

**ATIVIDADE 1**

1. Leia o texto.

**A CANOA VIROU**

A CANOA VIROU  
VOU DEIXÁ-LA VIRAR  
FOI POR CAUSA DA MARIA  
QUE NÃO SOUBE REMAR.

SE EU FOSSE UM PEIXINHO,  
E SOUBESSE NADAR,  
TIRAVA O PEDRO  
DO FUNDO DO MAR.

Domínio Público

2. Este texto é  
(A) uma história.    (B) uma receita.    (C) uma música.

3. Ele serve para  
(A) contar uma história.    (B) ensinar a fazer algo.    (C) divertir.

**(b)**

CADERNO DE ATIVIDADES 1 – 2º ANO

**ATIVIDADE 5**

1. Leia o texto.

**IOIÓ DE JORNAL**

**MATERIAIS:**  
- AJUDA DE UM ADULTO  
- 1 TESOURA  
- FOLHAS DE JORNAL VELHO  
- CANETINHAS DE VÁRIAS CORES  
- FIO ELÁSTICO (DAQUELES UTILIZADOS EM COSTURA)

**PROCEDIMENTOS:**

**1º PASSO**  
AMASSE ALGUMAS FOLHAS DE JORNAL E FORME UMA BOLA COM ELAS.

**2º PASSO**  
CORTE UM PEDAÇO DO FIO ELÁSTICO (CERCA DE 60 CM) E ENROLE UMA DAS PONTAS DO ELÁSTICO NA BOLA DE PAPEL.

**3º PASSO**  
AMARRE E DEIXE 50 CM PARA QUE O IOIÓ POSSA SUBIR E DESCER E DEPOIS PINTE A PARTE DE JORNAL DO IOIÓ COM CANETINHA.

**PRONTO!**  
DEPOIS DE PRONTO É SÓ PUXAR O FIO PARA CIMA E PARA BAIXO E SE DIVERTIR MUITO!

Disponível em: <a href="http://viagandonashistoriascomigo.blogspot.com/2014/06/faca-um-ioio-de-jornal.html">http://viagandonashistoriascomigo.blogspot.com/2014/06/faca-um-ioio-de-jornal.html</a>. Acesso em: 24 ago 2019

2. Este texto é  
(A) uma poesia.    (B) um conto.    (C) uma instrução.

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Figura 22 - Atividade 8, p. 24 ,Caderno de atividades 6.

**ATIVIDADE 8**

1. Leia a poesia.

**OS PERIQUITOS**

OS PERIQUITOS FORAM EM BANDO  
BADERNAR NO MILHARAL.  
COMERAM TANTO, TANTO  
QUE ATÉ PASSARAM MAL.

OS PERIQUITOS  
VIRAM O ESPANTALHO  
MAS NEM TIVERAM O TRABALHO  
DE FINGIR QUALQUER SUSTO.  
ATÉ ZOMBARAM DA CARA  
E DO TAMANHO DO SEU BUSTO.

UM PERIQUITO MAIS GOZADOR  
BICOU O ESPANTALHO NO NARIZ  
E SAIU RINDO O FALADOR,  
ZOMBANDO DO INFELIZ.

Elias José. *Caixa mágica de surpresa*. São Paulo: Paulinas, 1984.

2. Pinte a palavra que completa a frase: *Periquitos são...*

plantas.

pássaros.

brinquedos.

3. Você sabe o que quer dizer BADERNAR? Pesquise no dicionário e escreva. BADERNAR é \_\_\_\_\_

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Inicialmente, orienta-se na seção “Predição” presente no caderno de orientação didática do professor, que as crianças respondam a questões de antecipação/conhecimentos prévios sobre o texto, como pode ser observado na Figura 23 (a), (b) e (c).

**Figura 23** - Atividade 1, p. 2, Caderno 2 orientações didáticas (a), Atividade 5, p. 11, Caderno 2 orientações didáticas (b) e Atividade 8, p. 14, Caderno 6 orientações didáticas (c).

- (a)**
- ATIVIDADE 1**
- TEXTO 1: A CANOA VIROU (MÚSICA)**
- PREDIÇÃO**
- Distribua para cada criança a ficha com o nome dela. Leve para a sala um barquinho de dobradura. Informe que é uma canoa, que ela passará por eles e cada um deverá embarcar a ficha do seu nome dentro.
- Antes de embarcar eles deverão falar:
- Eu sou “JOEL” e minha primeira letra é J. Cada um na sua vez.
- Estimule a turma a repetir os nomes dando ênfase ao som da letra inicial.
- Ex: JJJJJJJoel.
- Quando todos estiverem com as fichas embarcadas, informe:
- *O nosso texto de hoje é uma música e a palavra canoa faz parte dela.*
  - *Alguém sabe qual é?*
- Convide-os a acompanhar atentamente a sua leitura.
- (b)**
- ATIVIDADE 5**
- TEXTO: IOIÔ DE JORNAL (INSTRUCIONAL)**
- PREDIÇÃO:**
- *O texto de hoje ensina a fazer um brinquedo.*
  - *Alguém conhece um texto assim? Registre as sugestões das crianças.*
  - *Que brinquedo será ensinado pelo texto? Registre as ideias das crianças e dê pistas:*
  - *O nome do brinquedo rima maiô... Alguém sabe?*
  - *Para fazer o brinquedo é preciso um cordão...*
  - *É um brinquedo antigo. Já foi até tema de música.*
  - *A primeira letra do nome do brinquedo é i. Quem arrisca dizer qual é?*
- Convide-os a ouvirem o texto para validar.
- (c)**
- ATIVIDADE 8**
- TEXTO 1: OS PERIQUITOS (POESIA)**
- PREDIÇÃO**
- *O texto de hoje é um poema sobre um pássaro. Que pássaro é esse?*
  - *O pássaro do qual estou falando se parece muito com o papagaio, mas é bem menor. (Periquito).*
  - *Vamos ouvir a poesia?*

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

A seção de Predição corresponde a atividades que exploram os conhecimentos prévios dos estudantes e abordam antecipações acerca dos textos que serão lidos em seguida. Essa seção só aparece nos *cadernos de orientações didáticas* e, em todas as atividades, a seção de “Predição” é seguida da seção “Ler é legal”. Outro aspecto é que as atividades propostas são de atividades sequenciais que pouco se relacionam. A seguir, apresentaremos a sequência de atividades propostas na leitura dos textos

das Atividades 1 (Figura 24(a)) e 5 (Figura 24(b)) do caderno 1 e atividade 8 do caderno 6 (Figura 24(c)).

**Figura 24** - Bloco “ler é legal” da atividade 1, p. 2, Caderno 1 orientações didáticas (a); Atividade 5, p.11, Caderno 1 orientações didáticas (b) Atividade 8, p.14 , Caderno 6 orientações didáticas (c).

**(a) LER É LEGAL**

1º: Faça a leitura exemplar do texto, que deverá estar ampliado e afixado na parede da sala. Fique atento à pronúncia correta das palavras e o ritmo próprio do gênero música (poesia).

2º: Questione as crianças sobre as palavras do texto:

- *Quais palavras têm 05 letras? Registre e valide.*
- *Quantas letras há na palavra REMAR?*
- *Qual a primeira letra da palavra REMAR? E a última?*
- *Que palavra está escondida em REMAR?*

3º: Realize a segunda leitura exemplar através da técnica ANTIFÔNICA em parceria com toda a turma. Essa técnica consiste em ler o texto indicando com o dedo ou com um objeto cada oração do texto, e as crianças repetem a sua leitura imitando o ritmo e a entonação.

4º: Proponha uma leitura coletiva imitando o modelo de leitura que você fez. De acordo com o nível da turma, proponha leitura de palavras, frases e até letras.

Finalize chamando a leitura individual das crianças que você escolheu para serem avaliadas no dia.

Dê o retorno (*feedback*) sobre a forma que leram e solicite que releiam observando as dicas dadas durante a intervenções. Essa leitura pode ser de palavras, frases e até letras.

**(b) LER É LEGAL**

1º: Realize a leitura modelo do texto. Mantenha-se atenta à pronúncia das palavras e combine com o grupo que, enquanto você estiver lendo, eles deverão acompanhar observando, atentamente, o ritmo e a entonação colocada por você na leitura.

2º: Em seguida, converse com o grupo:

- *E então, acertaram o nome do brinquedo?*
- *Em quantas etapas/partes o texto está dividido?*
- *Quantas instruções tem o texto?*
- *Onde esse texto foi publicado? Qual é a fonte?*

3º: Pergunte às crianças se acharam alguma palavra desconhecida ou difícil de ser lida. Liste no quadro as palavras mais complexas e leia-as uma por uma, tirando qualquer dúvida de pronúncia e/ou de decodificação. Logo depois, faça uma segunda leitura modelo do texto, para esclarecer qualquer dúvida que possa ter ficado na leitura anterior.

4º: Divida a turma em dois grupos e proponha que cada grupo leia uma etapa/parte do texto, isto é, o grupo 1 lê o título e os materiais e o grupo 2 lê os procedimentos. Cada grupo irá treinar bem e você fará o acompanhamento ajudando-os a avançar na leitura. Quando você sinalizar, cada grupo fará a leitura tentando acertar em tudo, imitando a sua leitura modelo. Para cada apresentação, faça as suas considerações, intervenções e principalmente, elogie, valorize o empenho e evolução da turma.

Finalize com a leitura coletiva e, mais uma vez, parabeneze o empenho de todos em participar.

**(c) LER É LEGAL!**

1º: Faça a leitura modelo do texto. Combine com os estudantes que eles precisam acompanhar silenciosamente a sua leitura. Se julgar necessário, esclareça os procedimentos para a leitura silenciosa.

2º: Em seguida, converse com o grupo:

- *O texto de hoje é uma poesia. Que características tem uma poesia?*
- *Vocês conseguiram acertar o nome do animal que aparece no texto?*
- *O que vocês acharam da leitura? Como eu li?*

Aproveite para dar dicas sobre como ler bem uma poesia.

3º: Faça uma segunda leitura modelo, para esclarecer qualquer dúvida que possa ter ficado na leitura anterior. Em seguida, organize com os alunos a técnica da leitura de revezamento. Depois, leia algumas palavras do texto e proponha que as crianças marquem as palavras lidas por você. Desafie-os a lerem individualmente as palavras marcadas.

4º: Ao final, desafie a turma a fazer uma leitura coletiva imitando a sua.

De acordo com os exemplos destacados anteriormente, observamos que a sequência destinada para a atividade de leitura segue o mesmo roteiro: leitura exemplar realizada duas vezes pela professora, retomada de questões trazidas na predição, leitura coletiva imitando a leitura exemplar do professor e a leitura individual que, independentemente do gênero textual abordado, é a mesma, tendo como foco o desenvolvimento da fluência em leitura, decodificação de palavras, desenvolvimento de competências e habilidades baseadas nas avaliações externas.

#### 4.2.1.3 *Pra que leem?*

Como vimos na apresentação e discussão da sessão “Ler é legal” o objetivo principal é trabalhar a leitura como decodificação. Os alunos, independentemente do gênero a ser lido, devem imitar a leitura “exemplar” do professor. Nesse sentido, se o gênero é uma música, como “A canoa virou”, o objetivo não é de cantar e brincar, mais de aprender a “leitura exemplar”, com todas as palavras faladas com boa dicção. Antes da leitura do referido texto, propõe-se que a professora faça uma brincadeira com os alunos de passar um barco de papel. Mas não há qualquer indicação de ler/cantar o texto da canoa virou como uma brincadeira que faz parte da nossa cultura popular. No caso do texto correspondente à leitura da instrução do “ioiô de jornal”, a sequência também é a mesma, baseada na leitura exemplar do professor de um texto que, nesse caso, traz instruções de como construir um ioiô feito com jornal. Não há a indicação de construção desse brinquedo durante a atividade. O foco é na leitura exemplar, com o objetivo de ensinar as crianças a “decodificarem” o texto. Em relação à leitura do poema, as orientações para a leitura são baseadas nas mesmas citadas anteriormente, tendo como leitura exemplar a leitura realizada pelo professor, além da nomenclatura incorreta, pois o gênero textual abordado é um poema, e os autores utilizam a nomenclatura poesia.

As crianças leem os textos das atividades para treinar a fluência de leitura e aprender sobre o gênero do texto a partir das questões presentes na seção “*Conversando com o texto*”. Nessa seção, as questões abordam, principalmente, a estrutura, as características, e as funções dos textos, além da exploração do vocabulário.

A seguir apresentaremos as questões da seção “*Conversando com o texto*” das Atividades 1 e 5 do caderno 1 (Figura 25 (a) e (b)) e atividade 8 do caderno 6 (Figura 25(c)).

**Figura 25** - Atividade 1, p. 2, Caderno 1 orientações didáticas (a); Atividade 5, p.12 , Caderno 1 orientações didáticas (b) e Atividade 8, p. 15, Caderno 6 orientações didáticas (c).

**(a) CONVERSANDO COM O TEXTO**

Inicie conversando com o grupo sobre a estrutura do texto: título, autor, estrofes, versos, rimas.

- *Qual é o título do texto? Quantas palavras formam o título?*
- *O texto de hoje não tem um autor específico, é de domínio público. O que é um texto de domínio público? (Domínio Público, neste caso, significa dizer que vai passando de geração em geração através da oralidade e, inclusive, pode ser alterado de acordo com a região.).*
- *Além do título, o que mais o texto tem? Quantos versos? Quantas estrofes? Em cada estrofe tem quantos versos?*
- *O texto A CANOA VIROU serve:*
  - *Pra contar uma história? Para ensinar a fazer um alimento? Para divertir?*
- *O texto que lemos pode ser apenas lido? Ele também pode ser... Ele faz parte do cancionero infantil.*
- *O texto cita um meio de transporte aquático. Que transporte é esse?*

**(b) CONVERSANDO COM O TEXTO**

Converse com as crianças desafiando-as a encontrarem no texto e circular:

- a) *O título e a fonte.*
- b) *A primeira palavra da última instrução.*
- c) *O nome do brinquedo a ser produzido.*
- d) *As primeiras palavras do 1º e do 3º passos.*
- e) *Por que é importante a AJUDA DE UM ADULTO?*

Agora, pergunte e solicite que respondam colorindo no texto as palavras que significam:

- DIVERSAS, MUITAS.

- AUXÍLIO, ACOMPANHAMENTO.

**(c) CONVERSANDO COM O TEXTO:**

Faça com as crianças a contagem dos versos do poema. Proponha que o grupo circule no texto o nome do autor e leia. Em seguida, explore com as crianças as características e intenção comunicativa do texto. Desafie o grupo a elencar o título e o autor.

- *Como o texto se apresenta? Tem rimas? Parágrafos? Tem estrofes? Tem diálogo? Tem versos?*
- *Que palavras aparecem no texto e vocês não sabem o que significa?*

Aguarde a participação das crianças e faça as intervenções necessárias, chamando atenção para as palavras zombando, badernar, milharal etc. Leve dicionários para sala e diga que eles podem pesquisar as palavras desconhecidas.

- *Na ilustração, os periquitos aparecem pousados num... (espantalho).*
- *Onde o espantalho estava? (No milharal).*

Desenvolvam as questões do bloco.

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Em uma reflexão sobre o ensino da leitura nas escolas brasileiras, Zilberman e Lajolo (1986), destaca que o ensino da leitura a partir dos textos tem como pretexto a imposição da aprendizagem de regras gramaticais, memorização de listas de

vocabulários e informações contidas nos textos, com a utilização de questionamentos já prontos para serem utilizados.

O ato de leitura, então, configura-se como um ato estritamente mecânico, em busca de informações que são encontradas com questionamentos fechados previamente, favorecendo a formação de um leitor passivo e sem conexão com as práticas sociais de leitura.

O espaço escolar é um espaço no qual os textos têm uma circulação programada, experimental. Acredito que as experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e no restrito da expressão) exigidas pela vida social (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 105).

De acordo com as análises realizadas, observamos no material estudado que o ensino da leitura, como citado anteriormente, privilegia a leitura como decodificação de palavras, como treino de fluência, como prática para identificação de gêneros textuais e como o treino das habilidades e competências específicas destinadas às avaliações externas.

#### 4.2.2 Atividades de compreensão leitora no Programa *Educar pra valer*

Em relação às atividades de compreensão leitora, o Quadro 2 apresenta as estratégias de leitura exploradas ao longo dos seis exemplares destinados aos estudantes.

**Quadro 2** - Atividades de Compreensão leitora presentes nos seis volumes dos cadernos de atividades do Programa *Educar pra valer* destinados aos alunos do 2º ano.

| CATEGORIAS   | Cad 1 | Cad 2 | Cad 3 | Cad 4 | Cad 5 | Cad 6 | Total |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Retirar informação explícita do texto  | 17    | 27    | 39    | 42    | 43    | 57    | 225   |
| Exploração de vocabulário  | 11    | 11    | 17    | 21    | 23    | 35    | 118   |
| Exploração de características do gênero (estrutura, suportes)                      | 12    | 6     | 21    | 19    | 24    | 26    | 108   |
| Identificação do gênero do texto   | 16    | 14    | 21    | 14    | 18    | 24    | 107   |
| Exploração da finalidade do texto  | 12    | 8     | 12    | 8     | 15    | 23    | 78    |
| Emitir opinião sobre o texto   | 2     | 5     | 4     | 4     | 2     | 6     | 23    |
| Indicação do gênero do texto que será lido (o professor diz qual gênero será lido) | 3     | -     | 3     | 4     | 4     | 7     | 21    |
| Ativar conhecimentos prévios   | 2     | 6     | 4     | -     | 5     | 2     | 19    |
| Inferir  | 2     | 1     | 1     | 3     | 3     | 2     | 12    |
| Leitura de imagem  | 1     | -     | 1     | 1     | 1     | -     | 4     |

|  |    |    |     |     |     |     |     |
|--|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Responder aos textos (extrapolação)  | -  | -  | 1   | -   | -   | 2   | 3   |
| Apreender o sentido global do texto  | 1  | -  | -   | -   | -   | -   | 1   |
| Exploração de intertextualidade  | 1  | -  | -   | -   | -   | -   | 1   |
| Exploração de imagens como elemento constitutivo das possibilidades de sentido | -  | -  | -   | -   | 1   | -   | 1   |
| TOTAL  | 80 | 78 | 124 | 116 | 139 | 184 | 722 |

Fonte: A autora (2023).

As atividades de compreensão leitora, em geral, são abordadas nos blocos: “*Ler é legal!*” e “*Conversando com o texto*”, e envolvem principalmente atividades que solicitam: retirar informações explícitas do texto (225), exploração do vocabulário (118), exploração das características do gênero (108), identificação do gênero do texto (107) e exploração da finalidade do texto (78 vezes). Em geral, após a leitura do texto, solicita-se que a criança responda a questões que envolvem, principalmente, a localização de informações explícitas do texto (identificação do título, dos personagens, do autor), além da identificação do gênero e da função do texto lido. Os exemplos a seguir apontam questões dessa natureza, Figuras 26 (a), (b), (c) e (d).

**Figura 26** - Atividade 1, p.3, Caderno de atividades 2 (a); Atividade 6, p. 18, Caderno de atividades 1 (b); Atividade 2, p. 6, Caderno de atividades 3 (c); e Atividade 4, p. 12, Caderno de atividades 2 (d).

(a) **CADERNO DE ATIVIDADES 2 – 2º ANO**  
**ATIVIDADE 1**  
 1. Leia a quadrinha.  
 COM UM B SE ESCREVE BALÃO,  
 COM UM B SE ESCREVE BEBÊ,  
 COM UM B OS MENININHOS  
 JOGAM BOLA E BILBOQUÊ.  
 Mário Quintana. O Bazarinho dos versos. São Paulo: Globo, 1992.  
 2. O texto que acabamos de ler é uma ( ) instrução. ( ) notícia. ( ) poesia.  
 3. Este texto serve para ( ) divertir. ( ) ensinar a fazer algo. ( ) informar.  
 4. O texto apresenta ( ) título, modo de fazer e ingredientes. ( ) versos e rimas. ( ) começo, meio e fim. ( ) título, versos e refrão.  
 5. A poesia é sobre qual letra do alfabeto? Circule.  
 D E B G O T U V M  
 X Z  
 6. Circule no texto, as palavras que se referem a brinquedos.

(b) **CADERNO DE ATIVIDADES 1 – 2º ANO**  
**ATIVIDADE 6**  
 1. Leia o texto.  
**O OUTRO LADO DO LADO**  
 TUDO TEM UM LADO.  
 E TEM O OUTRO LADO DO LADO!  
 A MOEDA!  
 TEM UM LADO QUE É A CARA  
 E OUTRO QUE É A COROA.  
 O OVO!  
 TEM UM LADO QUE É O DE FORA  
 E OUTRO LADO QUE É O DE DENTRO.  
 A COBRA!  
 TEM UM LADO QUE É A CABEÇA  
 E O OUTRO QUE É O RABO.  
 A CORDA!  
 TEM UM LADO QUE É A PONTA  
 E O OUTRO QUE É...  
 O REX!  
 HÁI HÁI HÁI NESSA PEGUEI VOCÊ!!!  
 Renato Assis. O outro lado do lado. São Paulo: Signpost, 2013. Fragmento.  
 2. Pinte a resposta correta.  
 a) O texto acima é:  
 UM CONTO. ( ) UMA NOTÍCIA. ( ) UMA POESIA.  
 b) Este texto tem a intenção de:  
 NOTICIAR UM FATO. ( ) CAUSAR ALEGRIA. ( ) ENGANAR ALGUÉM.  
 c) Quem escreveu este texto foi:  
 O REX. ( ) BEBETE ALVIM. ( ) SOPHIONE.  
 d) A expressão "HÁI HÁI HÁI" representa:  
 O LATIDO DO REX. ( ) UMA RISADA. ( ) O BARULHO DA COBRA.  
 3. Quem você acha que é o Rex? \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

(c) **CADERNO DE ATIVIDADES 3 – 2º ANO**  
**ATIVIDADE 2**  
 1. Leia o texto.  
**CARTÃO-POSTAL**  
 Que neste ano, você  
 tenha 2019 motivos  
 para sorrir!  
 Jacira,  
 As minhas  
 noites são lindas  
 no capital do  
 Brasil.  
 Jorge  
 Jacira Veget -  
 Rua dos Jacarés,  
 75 - Altea  
 Jazeiro - Cx  
 01/01/19  
 2. O texto que você leu é um \_\_\_\_\_.  
 3. Um cartão-postal tem (A) frente. (B) frente e verso. (C) capa.  
 4. A frente do cartão-postal mostra (A) uma imagem do lugar. (B) o endereço. (C) o convite.  
 5. No verso do cartão está o (A) texto. (B) evento. (C) horário.  
 6. De acordo com o texto, responda.  
 a) Quem enviou o cartão-postal? \_\_\_\_\_  
 b) Quem o recebeu? \_\_\_\_\_  
 c) Que lugar é mostrado nele? \_\_\_\_\_  
 Do lado esquerdo do cartão há um espaço para registrar uma mensagem. Do lado direito, há um espaço para escrever o endereço para onde o cartão deve ser enviado.  
 7. Pinte a resposta correta.  
 ENVIADO é o mesmo que  
 ENTREGUE. ( ) FEITO. ( ) ENDEREÇO.

(d) **CADERNO DE ATIVIDADES 2 – 2º ANO**  
**ATIVIDADE 4**  
 1. Leia o texto.  
**O NAVIO DE VIVIANE**  
 O PAI DE VIVIANE FEZ PARA ELA UM LINDO NAVIO  
 DE PAPEL COLORIDO.  
 O NAVIO FICOU MUITO BONITO!  
 VIVIANE PRENDEU O NAVIO EM UM FIO DE LÃ E  
 COLOCOU-O NO LAGO.  
 O NAVIO DEU MUITAS VOLTAS TOCADO PELO  
 VENTO.  
 DEPOIS, VIVIANE PUXOU O FIO DE LÃ, PEGOU O NAVIO E, TODA FELIZ, LEVOU-  
 O PARA CASA.  
 VIVIANE GOSTOU MUITO DO PRESENTE DO PAPAI.  
 Bruna Baffoni  
 Disponível em: <http://cuidadobambino.blogspot.com/2012/05/caderno-de-leitura-10.html>. Acesso em:  
 18.06.2018.  
 2. Circule no texto o nome da personagem principal.  
 3. Marque a resposta correta.  
 a) Este texto é uma narrativa, e ele (B) conta uma história. (C) quer vender uma passagem de navio.  
 b) Quem fez o navio foi (A) Viviane. (B) a mãe de Viviane. (C) o pai de Viviane.  
 c) O que ela usou para prender o navio? (A) Um barbante. (B) Um fio de lã. (C) Um fio de cobre.  
 d) O que fazia o navio de Viviane se movimentar? (A) O vento. (B) O lago. (C) O fio de lã.  
 4. Faça um desenho que represente a brincadeira de Viviane.

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Em geral, após a leitura do texto, solicita-se a identificação do gênero do texto lido e/ou a função dele. Na Figura 26(a) o gênero é indicado no comando da leitura: “1. Leia a quadrinha”. A questão de número 2, no entanto, pede para o estudante dizer se “o texto que acabamos de ler é uma instrução, notícia ou poesia”. A quadrinha não aparece como alternativa, o que pode induzir a criança a achar que quadrinha e poesia é a mesma coisa. O texto da Figura 26(b) corresponde a um poema, mas a questão de identificação do gênero lido também induz o estudante a nomeá-lo como poesia. Quanto à função do texto, algumas questões são estranhas, como a da Figura 26(b) na qual o aluno deve marcar que a função da “poesia” é “causar alegria”. O poema lido faz uma brincadeira com a palavra *lado* e, no final, quebra a expectativa do leitor, exigindo a realização de uma inferência (o leitor precisa perceber que Rex é um cachorro). Nesse sentido, ele faz um convite à brincadeira, tendo a função de brincar

com as palavras e de divertir. As alternativas, no entanto, não contemplam essa opção, como aconteceu na atividade da Figura 26(a). O caderno de orientações didáticas explica para o professor que “o texto de hoje é muito interessante. Foi feito para divertir. A diversão traz alegria e alegria é uma emoção, um sentimento. Por isso, a poesia emociona”, como pode ser observado na Figura 27.

**Figura 27** - Atividade 6, p. 13, Caderno de orientações didáticas.

#### CONVERSANDO COM O TEXTO

Converse:

- *O texto de hoje é muito interessante. Foi feito para divertir. A diversão traz alegria e alegria é uma emoção, um sentimento. Por isso, a poesia emociona.*
- *Qual o título da poesia? E quem é a autora? Como chamamos as autoras de poesias?*
- *Ao ler o poema podemos dizer que nele aparecem animais. Quais?*
- *Porque o **Rex** é o outro lado da corda? Porque ele é um cão e está amarrado nela.*
- *Em que parte do texto observamos que há uma risada? No último verso: HÁ, HÁ, HÁ.*

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Já as questões de compreensão de texto presentes na Atividade da Figura 26(c) envolvem a exploração de características do gênero lido – cartão-postal –, que não é muito conhecido das crianças atualmente, além da identificação de informações presentes no texto. Já na atividade da Figura 26(d) que envolve um conto/história, as questões contemplam principalmente a localização de informações presentes no texto. Essa estratégia é considerada importante e necessária para a compreensão textual, principalmente quando se trata de leitores que estão em processo de alfabetização. Porém, observamos uma quantidade elevada dessas atividades nos volumes analisados. Já a realização de inferências foi muito pouco explorada nos seis cadernos analisados, uma vez que identificamos apenas 12 questões dessa natureza. Já as questões de ativação de conhecimentos prévios, assim como as de antecipação do conteúdo do texto, estão mais presentes nos cadernos de orientações didáticas, na seção “predição”, como pode ser observado no exemplo a seguir (Figura 28) que apresenta as questões dessa seção relacionadas ao texto da Figura 26(a).

**Figura 28** - Atividade 6, p. 13, Caderno de orientações didáticas 1.

**ATIVIDADE 6**

**TEXTO: O OUTRO LADO DO LADO (POESIA)**

**PREDIÇÃO:**

- *O texto de hoje fala dos lados das coisas.*
- *O que será que ele vai dizer?*
- *O que é um lado?*
- *O texto fala dos lados da moeda, do ovo, da cobra e da corda. Quantos lados o ovo tem? E a moeda? E a cobra? E a corda?*

Vamos ouvir o texto e conferir?!

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Enfim, observamos que independentemente do gênero do texto proposto para leitura, as perguntas eram, em geral, as mesmas e envolviam principalmente a identificação do gênero e da função do texto, a localização de informações explícitas nele presentes, a exploração do vocabulário com questões que versavam sobre o significado de algumas palavras e, também, de algumas características do gênero (estrutura, organização etc.). Como dito anteriormente, os aprendizes liam para treinar a fluência na leitura e para aprender a responder questões presentes nas avaliações externas.

#### 4.3 O TRABALHO NO EIXO DA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA: O QUE PROPÕEM OS MATERIAIS DO PROGRAMA *EDUCAR PRA VALER*?

Para analisar o trabalho relacionado ao eixo da apropriação da escrita alfabética proposto pelo Material do *Educar pra valer*, analisamos as atividades presentes nos cadernos de atividades voltados para os estudantes considerando, nessa análise, as unidades linguísticas e as operações cognitivas envolvidas nas atividades. As unidades estão divididas em letras, sílabas, rimas, palavras, frases e textos. E as estratégias podem envolver leitura, identificação, comparação, exploração, contagem, cópia, escrita, dentre outras. Para apresentação da nossa análise, organizaremos as seções por unidades linguísticas.

##### 4.3.1 Atividades envolvendo letras

De acordo com Soares (2020), o conhecimento das letras é considerado um elemento de fundamental importância na compreensão do sistema de escrita

alfabético. Desde cedo as crianças têm contato com as letras, seja no ambiente familiar ou em outros espaços sociais, seja na escola, quando frequentam a Educação Infantil. Nesses contextos, elas vivenciam atividades em que visualizam as letras em cartazes, livros, embalagens e em diversos outros materiais. Nessa convivência, é normal que elas memorizem a escrita de algumas palavras com as quais convivem com certa frequência, como seus próprios nomes e de seus familiares e/ou amigos da turma.

Atividades que explorem as letras presentes em diferentes palavras são importantes para o processo de compreensão de alguns dos princípios que caracterizam nosso sistema de escrita. Como apontado por Morais (2012), as crianças precisam saber, por exemplo, que:

1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem. (MORAIS, 2012, p. 35).

O Quadro 3 apresenta a diversidade de atividades envolvendo letras presentes nos seis cadernos do Programa *Educar pra valer* destinados aos estudantes do 2º ano.

**Quadro 3** - Frequência das atividades envolvendo letras presentes nos seis volumes dos cadernos de atividades do Programa *Educar pra valer* destinados aos alunos do 2º ano.

| CATEGORIAS   | Cad 1 | Cad 2 | Cad 3 | Cad 4 | Cad 5 | Cad 6 | TOTAL |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Diferenciação de letras/palavras/ números/ outros                        | 2     | -     | 4     | -     | -     | -     | 6     |
| Exploração da ordem alfabética   | 1     | 5     | 4     | -     | 2     | 2     | 14    |
| Exploração de diferentes tipos de letras                                 | 9     | 13    | 9     | 6     | -     | 4     | 41    |
| Identificação de palavras que começam/terminam/possuem determinada letra | 12    | 9     | 14    | 3     | 2     | 2     | 42    |

|   |    |    |    |    |    |    |     |
|---|----|----|----|----|----|----|-----|
| Leitura/identificação de letras                                       | 19 | 4  | 3  | 3  | 2  | 2  | 33  |
| Contagem de letras em palavras  | 4  | 4  | 7  | 5  | 3  | -  | 23  |
| Partição escrita de palavras em letras                                | 1  | 2  | 2  | 5  | 2  | -  | 12  |
| Comparação de palavras quanto à presença de letras iguais/ diferentes | 2  | 7  | 5  | 2  | 2  | -  | 18  |
| Escrita de palavras com troca/acréscimo de letras sem apoio de imagem | 1  | 2  | 1  | 2  | -  | -  | 6   |
| Cópia de letra  | 10 | 2  | -  | -  | -  | -  | 12  |
| Escrita de letra  | 5  | -  | 2  | -  | -  | -  | 7   |
| Cópia de palavra/ frase ou texto com transposição de letra            | -  | -  | -  | 1  | -  | -  | 1   |
| <b>TOTAL</b>  | 65 | 46 | 50 | 24 | 13 | 10 | 208 |

Fonte: A autora (2023).

Ao realizar a análise do Quadro 3, no que se refere às atividades que envolvem letras, observamos que os cadernos 1, 2 e 3 são os que contemplam uma maior quantidade de questões envolvendo essa unidade linguística. As atividades que apresentam maior frequência são: Identificação de palavras que começam/terminam/possuem determinada letra (42), Exploração de diferentes tipos de letras (41 vezes), Leitura/identificação de letras (33 vezes), Contagem de letras em palavras (23 vezes), Comparação de palavras quanto à presença de letras iguais/diferentes (18 vezes) e Exploração da ordem alfabética (14 vezes).

Na maioria das vezes, o aluno não é solicitado a ler palavras, mas identificar letras nelas presentes. Como abordado por Bialystok (2017),

As crianças representam mentalmente as letras e números na escrita como objetos com certas características visuais, e não como símbolos que substituem significados. Essas representações como objetos são suficientes para a produção e o reconhecimento de letras e números na escrita. Elas permitem à criança até mesmo reconhecer algumas palavras que são “lidas”, e recordar informação numérica familiar, como sua idade. Nesta etapa de representação (de letras e números), as notações têm significado nelas mesmas, como objetos, e não em termos daquilo que significam. (BIALYSTOK, 2017, p. 303).

Apresentamos, a seguir, exemplos de atividades que envolvem a identificação de palavras que possuem determinadas letras, Figura 29 (a) e (b) .

**Figura 29** - Atividade 8, p. 25, Caderno de atividades 2 (a); e Atividade 9, p. 27, Caderno de atividades 1 (b).

**(a)**

CADERNO DE ATIVIDADES 2 – 2º ANO

ATIVIDADE 8

1. Leia o texto.

**ATENÇÃO, DETETIVE**

José Paulo Paes

SE VOCÊ FOR DETETIVE,  
DESCUBRA POR MIM:  
QUE LADRÃO ROUBOU O COFRE  
DO BANCO DO JARDIM  
E QUE PADRE DISSSE AMÉM  
PARA O AMENDOIM.

SE VOCÊ FOR DETETIVE,  
FAÇA UM BOM TRABALHO:  
ME ENCONTRE O DENTISTA  
QUE ARRANCOU O DENTE DO ALHO  
E A VASSOURA SABIDA  
QUE DEIXOU A DOIDA VARRIDA.

SE VOCÊ FOR DETETIVE,  
UM ÚLTIMO LEMBRETE:  
ONDE FOI QUE ESCONDERAM  
AS MANGAS DO COLETE  
E QUEM MATOU OS PIOLHOS  
DA CABEÇA DO ALFINETE.

José Paulo Paes. Poemas para brincar. São Paulo: Editora Ática, 2005.



**AB Conhecer**

7. Circule no texto as palavras que iniciam com a letra **D** e copie no espaço abaixo.

**(b)**

CADERNO DE ATIVIDADES 1 – 2º ANO

ATIVIDADE 9

1. Vamos ler o texto e ouvir a música.

**ABC DO AMOR**

Rubinho do Vale

A LETRA **A** ALEGRIA E AMIZADE  
A LETRA **B** BRINCADEIRA E BONDADE  
A LETRA **C** CARINHOSA E CARIDADE  
A LETRA **D** DESEJAR DIGNIDADE  
A LETRA **E** EMOÇÃO E ETERNIDADE  
A LETRA **F** FEITA DE FELICIDADE  
A LETRA **G** GRANDE É A GENEROSIDADE  
A LETRA **H** HARMONIA E HUMILDADE  
A LETRA **I** IMPLANTAR A IGUALDADE  
A LETRA **J** JUNTO, O L LIBERDADE  
A LETRA **M** COM MAIS MUSICALIDADE  
A LETRA **N** NOSSA GRANDE NOVIDADE  
A LETRA **O** OLHA A ORIGINALIDADE

Música ABC do amor, de Rubinho do Vale. CD Ser criança. Gravadora Sonhos e Sons, 2005.

**AB Conhecer**

2. Circule no texto as letras que a sua professora ditar.  
3. Copie do texto palavras iniciadas pelas vogais

A. \_\_\_\_\_ E. \_\_\_\_\_  
I. \_\_\_\_\_ O. \_\_\_\_\_

4. No texto, aparece também uma palavra iniciada pela vogal **U**. Escolha uma das palavras abaixo e marque a que aparece no texto.

URUBU
URSO
UNIÃO
UNIVERSO

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Pode-se observar que essas atividades (Figura 29 (a) e (b)) são meramente gráficas, uma vez que o aprendiz é solicitado a identificar letras em palavras e textos sem necessariamente ler as palavras. Elas permitem a memorização das letras, o que é importante, mas não ajudam o aprendiz a perceber o que elas representam, ou seja, que compreendam que as letras notam a pauta sonora das palavras.

No que se refere à categoria de exploração de diferentes tipos de letras, as atividades, em geral, solicitam que o aprendiz reconheça letras isoladas ou palavras escritas de diferentes formas, como pode ser observado nos exemplos da Figura 30 (a) e (b).

**Figura 30** - Atividade 3, p. 10, Caderno de atividades 1 (a); e Atividade 2, p. 7, Caderno de atividades 3 (b).

**(a)** 9. No quadro abaixo, circule os vários tipos de letra A.

A f a u z a ã p

Ç B i A e A a V

a m m a A f a

**10**

Lyceum Consultoria Educacional Ltda.

**(b)** **AB Conhecer**

8. As palavras do quadro abaixo estão misturadas. Organize-as nas colunas, de acordo com a indicação.

jaca JARRO canjica juiz Juazeiro joaninha

jabuti juba Javaca joia jiboi jaqueta jogo jiló

jogue pajé anjinho tijolo Júlio jumento

| JA | JE | JJ | JO | JU |
|----|----|----|----|----|
|    |    |    |    |    |
|    |    |    |    |    |
|    |    |    |    |    |
|    |    |    |    |    |

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Muitas das atividades envolvendo letras, por não possuírem imagens relacionadas às palavras, podem ser realizadas de forma mecânica, uma vez que o aprendiz em processo de apropriação da escrita alfabética não conseguirá ler as palavras, mas poderá responder à questão por meio da discriminação visual. Algumas atividades de contagem de letras e de comparação de palavras quanto à presença de letras iguais são apresentadas dessa forma, sem permitir a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, como pode ser observado nos exemplos da Figura 31 (a), (b), (c) e (d).

**Figura 31** - Atividade 6, p. 7, Caderno de atividades 4 (a); e Atividade 9, p. 29, Caderno de atividades 5 (b); Atividade 7, p. 22, Caderno de atividades 2 (c) e; Atividade 4, p. 13, Caderno de atividades 2.

CADERNO DE ATIVIDADES 4 – 2º ANO

**(a)**  10. Complete as palavras com S e leia.

|       |        |           |        |          |
|-------|--------|-----------|--------|----------|
| A__A  | PRE__A | RO__A     | CA__A  | CA__ACO  |
| FA__E | CA__O  | PARAFU__O | BRA__A | TE__OURA |

11. Organize as palavras da questão anterior, de acordo com o número de letras.

| 3 letras | 4 letras | 5 letras | 6 letras | 7 ou 8 letras |
|----------|----------|----------|----------|---------------|
|          |          |          |          |               |
|          |          |          |          |               |
|          |          |          |          |               |

**(b)** 13. Complete a tabela abaixo, conte as letras e as sílabas das palavras.

| Palavras  | Quantas letras? | Quantas sílabas? |
|-----------|-----------------|------------------|
| SANDUÍCHE |                 |                  |
| PIZZA     |                 |                  |
| VITAMINA  |                 |                  |
| QUEIJO    |                 |                  |
| ORÉGANO   |                 |                  |
| AZEITE    |                 |                  |

**(c)** 7. Leia e circule as letras diferentes.

|             |             |                |            |
|-------------|-------------|----------------|------------|
| MEDI – MEDE | PEDE – PEDI | DONA – DOIDONA | DÓI – DOÍA |
|-------------|-------------|----------------|------------|

**(d)** 8. Leia as palavras e circule o que há de diferente nelas.

|             |             |             |
|-------------|-------------|-------------|
| FOME – FONE | NOVO – MOVO | NETA – META |
| NÃO – MÃO   | NAVE – NEVE | NELA – VELA |

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

### 4.3.2 Atividades envolvendo sílabas

O Quadro 4 apresenta a variedade e quantidade de atividades envolvendo sílabas nos cadernos analisados do Programa *Educar pra valer*.

**Quadro 4** - Atividades envolvendo sílabas presentes nos seis volumes dos cadernos de atividades do Programa *Educar pra valer* destinados aos alunos do 2º ano.

| CATEGORIAS   | Cad 1 | Cad 2 | Cad 3 | Cad 4 | Cad 5 | Cad 6 | Total |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Formação de palavras a partir de sílabas dadas sem apoio de imagem | 2     | 7     | 15    | 6     | 10    | 4     | 44    |

|  |           |           |           |           |           |           |            |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Formação de palavras a partir de sílabas dadas com apoio de imagem                 | 3         | 5         | 2         | -         | 3         | 1         | 14         |
| Identificação de sílabas em palavras   | 3         | 5         | 5         | 10        | 6         | 8         | 37         |
| Completar palavras com sílabas sem apoio de imagem                                 | -         | 5         | 13        | 8         | 7         | 3         | 36         |
| Completar palavras com sílabas com apoio de imagem                                 | 5         | 6         | 11        | 6         | 4         | 1         | 33         |
| Contagem de sílabas de palavras  | 3         | 4         | 4         | 8         | 6         | 9         | 34         |
| Partição escrita de palavras em sílabas sem apoio de imagem                        | 4         | 5         | 6         | 6         | 5         | 1         | 27         |
| Partição escrita de palavras em sílabas com apoio de imagem                        | -         | -         | 2         | 1         | 2         | 1         | 6          |
| Escrita de palavra a partir de sílaba dada   | 3         | 3         | 2         | 3         | 2         | 2         | 15         |
| Cópia de sílaba  | 4         | 4         | -         | -         | -         | 1         | 9          |
| Leitura de sílabas   | 1         | 1         | 1         | -         | -         | -         | 3          |
| Juntar / copiar letras para formar sílabas/ famílias silábicas sem apoio de imagem | -         | 1         | -         | -         | -         | -         | 1          |
| Juntar / copiar sílabas para formar palavras sem apoio de imagem                   | 2         | 3         | 4         | 1         | -         | 2         | 12         |
| Identificação de letras (iguais/ diferentes) em sílabas                            | -         | 1         | -         | -         | -         | -         | 1          |
| Escrita de palavra com troca/acréscimo de sílaba sem apoio de imagem               | -         | 1         | -         | -         | -         | -         | 1          |
| <b>TOTAL</b>   | <b>30</b> | <b>51</b> | <b>65</b> | <b>49</b> | <b>45</b> | <b>33</b> | <b>273</b> |

Fonte: A autora (2022).

Ao realizar a análise do Quadro 4, no que se refere às atividades que envolvem sílabas, observamos que os cadernos 3, 4 e 5 são os que contemplam uma maior quantidade dessas atividades. As atividades que apresentam maior frequência são as de completar palavras com sílabas (69) - sem apoio de imagem (36) ou com apoio de imagem (33), seguidas das atividades de formação de palavras a partir de sílabas dadas sem apoio de imagem (44), identificação de sílaba em palavras (37), contagem de sílabas de palavras (34) e partição escrita de palavras em sílabas sem apoio de imagem (27). Atividades envolvendo a partição escrita de palavras em sílabas com apoio de imagem (6) e a formação de palavras a partir de sílabas dadas com apoio de imagem (14) possuem um quantitativo menor. Nas Figuras 32 (a) e (b) são apresentadas algumas dessas atividades.

**Figura 32** - Atividade 12, p. 41, Caderno de atividades 2 (a); e Atividade 3, p. 10, Caderno de atividades 6 (b).

(a) 12. Forme palavras com as sílabas abaixo. Use seu caderno.

|    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| TA | NO | BA | TI | PA | NA | U  | BU | DU |
| DA | BE | NI | PE | TE | E  | NE | PO | TU |
| O  | DE | TO | DI | A  | DO | PU | NU | PI |

(b)  7. Ordene as sílabas e forme nomes de pessoas iniciadas com as sílabas CE e CI.

|     |    |       |       |
|-----|----|-------|-------|
| LIA | CE | CÍ    | _____ |
| CE  | RA | CÍ    | _____ |
| LE  | CI | BE    | _____ |
| LIO | CÉ | _____ |       |
| DA  | CI | _____ |       |

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

As atividades da Figura 32 (a) e (b), envolvem a formação de palavras a partir de sílabas dadas sem apoio de imagem. Os estudantes em processo de alfabetização, como ainda não sabem ler, podem fazer a atividade de forma mecânica, apenas copiando e juntando sílabas. As atividades envolvendo a identificação de sílabas em palavras também podem ser realizadas sem a necessidade de os estudantes lerem as palavras, como nesses exemplos que trabalham as famílias silábicas das letras P e V, na Figura 33 (a) e (b), respectivamente.

**Figura 33** - Atividade 9, p. 28, Caderno de Atividades 2 (a); e Atividade 17, Caderno 1, p. 52 (b).

(a) 12. Pinte nas palavras abaixo as sílabas PA – PE – PI – PO – PU.

|         |        |         |      |      |
|---------|--------|---------|------|------|
| CAPITÃO | PEPINO | PALAVRA | POTE | PULO |
|---------|--------|---------|------|------|

(b) 9. Ligue cada palavra a sua sílaba inicial.

|      |         |        |         |      |
|------|---------|--------|---------|------|
| VACA | VIOLA   | VINHO  | VIVIANE | VOTO |
| VA   | VE      | VI     | VO      | VU   |
| VELA | VITÓRIA | VACINA | VOLUME  | VASO |

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Essas atividades, assim como as que envolvem a separação/partição de palavras em sílabas sem o apoio de gravuras (Figura 34 (a) e (b)) são muito presentes em cartilhas silábicas e podem ser realizadas pelos aprendizes por meio da discriminação visual e cópia. Elas não contribuem para que eles percebam a sílaba como unidade fonológica da palavra que, no nosso sistema de escrita, são mais facilmente perceptíveis que os fonemas (MORAIS, 2012; SOARES, 2020).

**Figura 34** - Atividade 12, p. 37, Caderno de Atividades 2 (a); e Atividade 7, p. 10, Caderno atividades 4.

**(a)** 12. Escreva uma sílaba em cada espaço. Em seguida, conte-as e escreva o número no círculo.

|        |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
|--------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| TATU   | <input type="text"/> |
| CANETA | <input type="text"/> |
| TIÃO   | <input type="text"/> |
| TOMADA | <input type="text"/> |
| TIMÃO  | <input type="text"/> |

**(b)** 10. Vamos separar as sílabas. Se houver sílaba medial, pinte-a.

|         |                      |                      |                      |        |                      |                      |                      |
|---------|----------------------|----------------------|----------------------|--------|----------------------|----------------------|----------------------|
| RAPOSA  | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | CASACO | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| CASARÃO | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | ROSA   | <input type="text"/> | <input type="text"/> |                      |
| BESOURO | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | CRISE  | <input type="text"/> | <input type="text"/> |                      |

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Sobre a questão das sílabas, Carrillo e Serrano (1992) indicam que as unidades silábicas integrantes das palavras representam a sequência de atos articulatórios observados pelos falantes de uma língua e que integram, possivelmente, o formato representacional básico da fala. Sendo assim, a sílaba pode ser apontada como uma unidade acústica mais “natural” que o fonema para a percepção e produção da fala. Ainda de acordo com os referidos autores, as unidades silábicas dispõem de propriedades acústicas que as tornam rapidamente perceptíveis, com isso a sua definição como a menor unidade articulável abastecida de significado concederia que a segmentação/classificação de uma palavra em unidades silábicas viesse a ser realizada com facilidade, utilizando os parâmetros de pronúnciação como base de apoio.

As atividades de contagem de sílabas em palavras, em geral, não envolvem gravuras, o que exige um aluno que já saiba ler, como pode ser observado nos exemplos, Figura 35(a) e (b), respectivamente.

**Figura 35** - Atividade 2, p. 8, Caderno de atividades 4 (a); e Atividade 20, p. 61, Caderno de atividades 6 (b).

**(a)** 17. Leia as palavras e pinte somente as que tiverem três sílabas.

|             |          |         |         |           |
|-------------|----------|---------|---------|-----------|
| travesseiro | pássaro  | sacola  | massa   | passarela |
| pessoa      | assoalho | sossego | tesoura | cabeça    |

**(b)** 8. Leia as palavras e coloque ao lado o número de sílabas.

|           |                      |           |                      |          |                      |
|-----------|----------------------|-----------|----------------------|----------|----------------------|
| LAGOSTA   | <input type="text"/> | RISCO     | <input type="text"/> | PASTA    | <input type="text"/> |
| FÓSFORO   | <input type="text"/> | FESTIVAL  | <input type="text"/> | BISCOITO | <input type="text"/> |
| ESPADINHA | <input type="text"/> | ESCOLINHA | <input type="text"/> | ESCADA   | <input type="text"/> |

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Já as propostas que solicitam do estudante que completem palavras com sílabas em geral trabalham com uma família silábica e possuem um equilíbrio maior entre as que têm o apoio de gravuras (33 atividades) - o que possibilita que os

estudantes em processo de alfabetização leiam as palavras com a ajuda da imagem e pensem na sílaba que está faltando, e as que não tem esse apoio (36 atividades), sendo mais difíceis de serem realizadas por alunos que ainda não sabem ler. Os exemplos a seguir mostram essas atividades sem (Figura 36 (a) e (b)) e com apoio de imagens (Figura 36 (c) e (d)).

**Figura 36** - Atividade 4, p. 14, Caderno de atividades 3 (a); Atividade 2, p. 7, Caderno de atividades 3 (b); Atividade 11, p. 34, Caderno de atividades 1 (c); e Atividade 5, p. 16, Caderno de atividades 3 (d).

(a) 12. Complete as palavras e leia.

|         |        |         |         |
|---------|--------|---------|---------|
| +Za     | +Zo    | +Ze     | +Zi     |
| __ZÁ    | __RRO  | __CA    | __CO    |
| POBRE__ | __NA   | __RO    | BU__NA  |
| __RPAR  | __EIRA | FA__NDA | __RALDO |

(b) 11. Pinte no espaço abaixo as sílabas que completam as palavras.

|          |          |          |          |
|----------|----------|----------|----------|
| __ELHO   | __GADOR  | __BOIA   | CA__EIRO |
| JO GO XO | JO JA CA | XI TI JI | XU GU JU |

(c) 9. Complete as palavras com L e copie abaixo.

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |
| __AGOA  | __EÃO   | __ÁPIS  | __UA  | __IVRO  |

(d) 8. Complete as palavras com a letra X e copie-as no espaço abaixo.

|   |  |   |   |   |
|---|--|---|---|---|
|  |  |  |  |  |
| ABACA__I  | __ÍCARA  | CAI__A  | LI__O   | BRU__A  |

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Enfim, as atividades envolvendo sílabas são as mais frequentes e possuem, também, certa diversidade de operações cognitivas (identificar, segmentar, contar, completar, copiar, ler, escrever...). Observamos, no entanto, que não há uma priorização da reflexão da sílaba como unidade fonológica, e sim da sua identificação gráfica que pode ser feita por meio de discriminação visual.

#### 4.3.3 Atividades envolvendo outras unidades fonológicas (fonemas, rimas, palavras)

O Quadro 5 apresenta a frequência de atividades envolvendo outras unidades fonológicas como os fonemas, as rimas e a própria palavra (SOARES, 2020).

**Quadro 5** - Atividades envolvendo outras unidades fonológicas (rimas, fonemas, palavras) presentes nos seis volumes dos cadernos de atividades do Programa *Educar pra valer* destinados aos alunos do 2º ano.

| CATEGORIAS  | Cad 1 | Cad 2 | Cad 3 | Cad 4 | Cad 5 | Cad 6 | Total |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Identificação de palavras que começam/terminam com determinado fonema, sem correspondência escrita e com apoio de imagem. | 5     | 10    | 3     | 1     | -     | -     | 19    |
| Identificação de palavras que começam/terminam com determinado fonema, com correspondência escrita com apoio de imagem    | -     | -     | 1     | -     | -     | -     | 1     |
| Escrita de palavras com troca/acréscimo de letras/fonema com apoio de imagem  | 2     | -     | 2     | -     | -     | -     | 4     |
| Exploração da relação som/ grafia   | -     | -     | -     | 4     | 5     | -     | 9     |
| Identificação de rima com correspondência escrita com apoio de imagem   | 10    | 4     | 1     | -     | -     | -     | 15    |
| Identificação de rima com correspondência escrita sem apoio de imagem   | 1     | 3     | 3     | -     | 1     | 6     | 14    |
| Identificação de rima sem correspondência escrita, com apoio de imagem  | 2     | -     | -     | 1     | -     | -     | 3     |
| Escrita/produção de palavra com rima  | -     | 2     | 1     | 1     | 2     | -     | 6     |
| Identificação de Palavra dentro de palavra sem apoio de imagem  | 2     | -     | 2     | 1     | 3     | 1     | 9     |
| Identificação de palavra dentro de palavra com apoio de imagem  | -     | -     | 1     | -     | -     | -     | 1     |
| TOTAL   | 22    | 19    | 14    | 08    | 11    | 07    | 81    |

Fonte: A autora (2023).

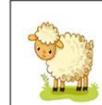
Ao realizar a análise do Quadro 5 no que se refere a outras unidades fonológicas, observamos que a maioria das atividades envolve o trabalho com palavras que rimam, principalmente as que solicitam a identificação de palavras que rimam, com correspondência escrita, e com (15) ou sem (14) apoio de figuras relacionadas às palavras. A seguir apresentamos alguns exemplos das atividades que possuem o apoio de figuras. No caso da Atividade da Figura 37, percebe-se que há um conjunto de palavras sem a apresentação de figuras a elas relacionadas. Se o aprendiz não souber ler as palavras, pode fazer a atividade apenas realizando a discriminação visual. Ele pode identificar, por exemplo, que a palavra que rima com AVIÃO, que ele leu por ter a figura, é TUBARÃO, porque elas terminam com as mesmas letras (Figura 37(a)). Ele não precisa ler, no entanto, as palavras que não

possuem figuras a elas relacionadas para encontrar os pares que rimam. E se ele não fizer a leitura de todas as palavras, o trabalho com a rima não vai ser realizado.

**Figura 37** - Atividade 10, p. 31, Caderno de atividades 1 (a); e Atividade 1, Caderno de atividades 1 (b).

(a) **AB Conhecer**

7. Observe as figuras abaixo e ligue cada ficha a uma palavra que rima.

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
|  |  |  |  |
| AVIÃO   | ESCADA  | UVA   | OVELHA  |
|  |  |  |  |
| ESPADA  | TUBARÃO   | TELHA   | CHUVA   |

(b)

14. Observe as fichas e pinte as palavras que rimem com MAR.

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |
| CORRER   | COMER   | PESCAR  | RIR   | REMAR   |

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Quanto às atividades que solicitam a “identificação de rima com correspondência escrita sem apoio de imagem”, das 14 atividades dessa natureza, 11 demandam a localização de palavras rimadas em textos da tradição oral, como nos exemplos das Figura 38 (a) e (b), que envolvem a parlenda “Corre Cutia” e o poema “A bailarina”, respectivamente. Como esses textos são de fácil memorização, o aprendiz poderá fazer a leitura das palavras que rimam com o apoio da memória e, com isso, poderá perceber que as palavras que terminam com o mesmo som, em geral também terminam com a mesma sequência de letras. No caso da atividade da Figura 38(b), pode-se observar que no lugar de se explorar as rimas do poema, solicita-se, apenas, que o estudante localize e copie do texto as palavras que rimam com a palavra “bailarina”.

Se considerarmos o percentual muito elevado de textos da tradição oral e poemas nos seis volumes analisados, era de se esperar um número maior de atividades que exploram uma das características de muitos desses textos, que é a presença de palavras que rimam.

**Figura 38** - Atividade 12, p. 36, Caderno de Atividades 3 (a) e Atividade 19, p. 57, Caderno de Atividades 1 (b).

**(a)** 1. Leia a parlenda.

**CORRE CUTIA**

CORRE CUTIA  
NA CASA DA TIA,  
CORRE CIPÓ  
NA CASA DA AVÓ  
LENCINHO NA MÃO  
CAIU NO CHÃO,  
MOÇA BONITA  
DO MEU CORAÇÃO.



Domínio Público.

2. A parlenda serve para

(A) informar. (B) brincar.  
(C) passar uma mensagem. (D) convencer.

3. Circule na parlenda, da mesma cor, as palavras que rimam.

**(b)** 1. Leia.

**A BAILARINA**

ESTA MENINA  
TÃO PEQUENINA  
QUER SER BAILARINA.  
NÃO CONHECE NEM DÓ NEM RÉ  
MAS SABE FICAR NA PONTA DO PÉ.  
NÃO CONHECE NEM MI NEM FÁ  
MAS INCLINA O CORPO PARA CÁ E PARA LÁ.  
NÃO CONHECE NEM LÁ NEM SI,  
MAS FECHA OS OLHOS E SORRI.  
**RODA, RODA, RODA COM OS BRACINHOS NO AR  
E NÃO FICA TONTA NEM SAI DO LUGAR.**  
PÔE NO CABELO UMA ESTRELA E UM VÉU  
E DIZ QUE CAIU DO CÉU.  
ESTA MENINA  
TÃO PEQUENINA  
QUER SER BAILARINA.  
MAS DEPOIS ESQUECE TODAS AS DANÇAS,  
E TAMBÉM QUER DORMIR COMO AS OUTRAS CRIANÇAS.



Cecília Meireles. Ou isto ou aquilo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

2. Você sabe o que são as palavras **dó, ré, mi, fá, lá, si**?

3. Qual é o desejo da menina do poema?

4. Quando a menina esquece das danças?

(A) Quando está cansada. (B) Quando desiste de ser bailarina.

5. Copie do texto as palavras que rimam com BAILARINA.

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

As três atividades que solicitam a identificação de palavras que rimam sem a apresentação de gravuras relacionadas a elas, podem ser realizadas por meio da discriminação visual, sem ser necessário que os estudantes leiam as palavras para realizarem a atividade. No exemplo a seguir (Figura 39), o aluno que ainda não sabe ler pode realizar a atividade marcando as palavras que terminam com as mesmas letras.

**Figura 39** - Atividade 18, p. 5, Caderno de Atividades 2.

9. Pinte as palavras que rimam com

REI.

|     |       |     |       |
|-----|-------|-----|-------|
| LEI | ROUPA | SEI | RÁDIO |
|-----|-------|-----|-------|

ROMA.

|       |      |         |      |
|-------|------|---------|------|
| ROUPA | TOMA | ROMANCE | SOMA |
|-------|------|---------|------|

RAINHA.

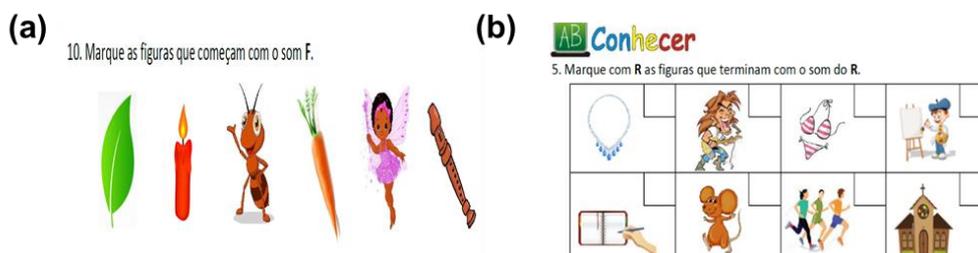
|         |         |         |         |
|---------|---------|---------|---------|
| FARINHA | FAMÍLIA | CARINHA | CAMINHO |
|---------|---------|---------|---------|

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Observamos, também, um número significativo de atividades que envolvem o trabalho no nível do fonema, principalmente as que solicitam a identificação de palavras que começam ou terminam com determinado fonema, sem correspondência escrita e com apoio de imagem (19 atividades), sendo mais frequentes nos três

primeiros cadernos. Apresentamos, a seguir, alguns exemplos dessas atividades (Figuras 40 e 41).

**Figura 40** - Atividade 13, p. 40, Caderno de Atividades 1 (a); e Atividade 20, p. 61, Caderno de Atividades 2 (b).



Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Na atividade da Figura 40 os alunos precisam identificar palavras que começam com o fonema relacionado à letra F, o que é uma atividade difícil para aprendizes em processo de apropriação da escrita já que, como abordamos anteriormente, os fonemas, com exceção dos vocálicos, são unidades sonoras de difícil percepção. A questão também se apresenta de forma problemática, pois fala do “som F”, não considerando que o “F” é uma letra e não um fonema. Já na atividade da Figura 41, os aprendizes devem localizar as figuras cujas palavras “terminam com o som da letra R”, o que é uma atividade mais difícil ainda de ser feita, já que, em geral, o R final em palavras não é pronunciado, como nas palavras COLAR e CORRER. Além disso, não há “o som da letra R”, já que, no português, essa letra possui mais de um som. Em outras atividades, observa-se, na questão, a indicação do fonema por meio da apresentação da letra entre barras, como nesse exemplo.

**Figura 41** - Atividade 9, p. 28, Caderno de Atividades 2.



Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

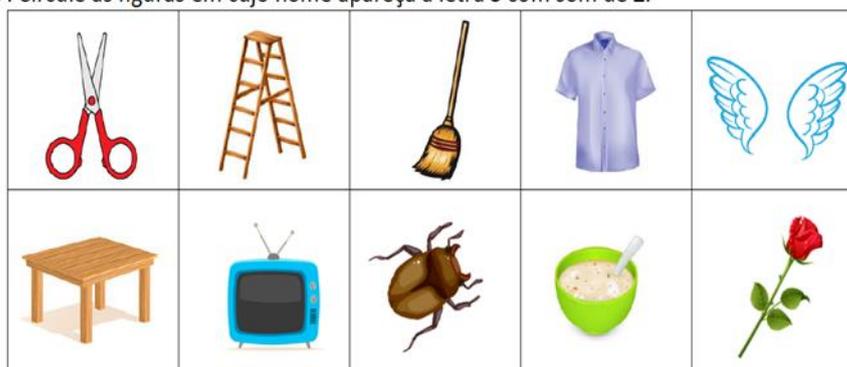
Outras atividades que envolvem fonemas são as de escrita de palavras com troca/acréscimo de letras/fonema com apoio de imagem (4), e as de exploração da relação som-grafia (9). As primeiras que, em geral, exploram diferentes sons produzidos por uma letra ou diferentes letras produzindo o mesmo som. Essas atividades são consideradas importantes para o desenvolvimento e compreensão do sistema de escrita alfabética, colaborando para que o alfabetizando perceba que, em alguns casos, um som pode ser grafado por diferentes letras e uma letra pode representar mais de um som. Apresentamos, a seguir, alguns exemplos dessas atividades (Figura 42).

**Figura 42** - Atividade 7, p. 23, Caderno de atividades 4 (a); e Atividade 11, p. 34, Caderno de atividades 5 (b).

- (a)** 14. Leia cada grupo de palavras observando o som do **S**. Depois, circule a palavra intrusa e copie-a.

|                                |                            |                                 |                              |
|--------------------------------|----------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| gasolina<br>guloso<br>passeata | assobio<br>visita<br>tosse | amassado<br>casulo<br>interesse | curioso<br>parafuso<br>missa |
|--------------------------------|----------------------------|---------------------------------|------------------------------|

- (b)** 7. Circule as figuras em cujo nome apareça a letra **S** com som de **Z**.



Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Por fim, encontramos também algumas poucas atividades (10) que envolvem a identificação de palavras como unidade fonológica de outras palavras. A maioria delas, no entanto, não envolvem a apresentação de figuras relacionadas às palavras, demandando que os aprendizes já saibam ler para poder realizar a tarefa, ou a realizem por meio da discriminação visual, como pode ser observado na Figura 43.

**Figura 43** - Atividade 1, p. 4, Caderno de atividades 1 (a); e Atividade 16, p. 49, Caderno de atividades 5.

(a) 11. Leia os nomes abaixo e procure neles a palavra MAR.

**MARGARIDA LEOMAR MARTA**  
**MARIANA MARISTELA**  
**JUCEMAR**

(b) 8. Tente encontrar palavras escondidas dentro das palavras do quadro. Veja o exemplo.

|           |                   |
|-----------|-------------------|
| FLANELA   | fala - ela - nela |
| CLARINETA |                   |
| CABOCLO   |                   |
| FLAGELO   |                   |
| FLORAL    |                   |
| CLAREIRA  |                   |

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

#### 4.3.4 Atividades envolvendo palavras

Além das atividades que envolvem a exploração de unidades das palavras (letras, sílabas, fonemas, rimas), ou a própria palavra como unidade fonológica, também identificamos a frequência de atividades que solicitam que o aprendiz *leia*, *copie* e escreva diferentes palavras. O Quadro 6 apresenta esses dados.

**Quadro 6** - Atividades envolvendo palavras presentes nos seis volumes dos cadernos de atividades do Programa *Educar pra valer* destinados aos alunos do 2º ano.

| CATEGORIAS                             | Cad 1 | Cad 2 | Cad 3 | Cad 4 | Cad 5 | Cad 6 | Total |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Leitura de palavras                    | 18    | 51    | 56    | 28    | 22    | 25    | 200   |
| Leitura de palavra com apoio de imagem | 18    | 17    | 13    | 12    | 7     | 3     | 70    |
| Leitura de palavra caça palavra        | 5     | 4     | 6     | 6     | 5     | 4     | 30    |
| Cópia de palavra                       | 32    | 28    | 27    | 21    | 19    | 16    | 143   |
| Cópia de palavra com apoio de imagem   | 8     | 1     | 4     | 3     | -     | -     | 16    |
| Escrita de palavras                    | 7     | 8     | 3     | 5     | 8     | 3     | 34    |

|  |     |     |     |     |    |    |     |
|--|-----|-----|-----|-----|----|----|-----|
| Escrita de palavra com apoio de imagem   | 8   | 10  | 4   | -   | 5  | 5  | 32  |
| Identificação de palavras em um conjunto de palavras ou em frases/textos                             | 9   | 20  | 6   | 8   | 7  | 3  | 53  |
| Completar frase/texto com palavra adequada sem apoio de imagem                                       | -   | 2   | 7   | 7   | 10 | 8  | 34  |
| Formação de palavras a partir de letras dadas sem apoio de imagem e uso - ou não - de alfabeto móvel | 3   | 3   | 4   | -   | 1  | 1  | 12  |
| Formação de palavras a partir de letras dadas com apoio de imagem e uso - ou não - de alfabeto móvel | 1   | 2   | 2   | 1   | -  | -  | 6   |
| Formação de palavras a partir de pistas ou enigmas   | 5   | 1   | 1   | 4   | 2  | 3  | 16  |
| Escrita de palavra a partir de sílabas dadas   | -   | 3   | 4   | 2   | 2  | -  | 11  |
| Partição escrita de frases em palavras   | 3   | 2   | 2   | -   | -  | 1  | 8   |
| Contagem de palavras em frases/textos  | 2   | -   | 3   | -   | -  | 1  | 6   |
| Completar frase/texto com palavras, com apoio de imagem  | 1   | -   | -   | 2   | 1  | -  | 4   |
| Ditado de palavras   | -   | 1   | 1   | -   | -  | 2  | 4   |
| Juntar/copiar letra para formar palavras sem apoio de imagem   | 1   | 1   | -   | -   | -  | -  | 2   |
| Juntar/copiar sílaba para formar palavras sem apoio de imagem  | -   | -   | -   | 1   | -  | -  | 1   |
| <b>TOTAL</b>   | 121 | 154 | 143 | 100 | 89 | 75 | 682 |

Fonte: A autora (2023).

Em todos os cadernos e atividades neles presentes os estudantes são muito solicitados a ler (300 atividades) e copiar (150) palavras. Essas foram as atividades mais frequentes. No caso da leitura de palavras, em algumas questões os comandos dados aos estudantes eram “leia as palavras do quadro”, como pode ser observado nos exemplos a seguir. Em geral, essas questões apresentam palavras com letras e/ou sílabas que estão sendo trabalhadas (Figura 44).

**Figura 44** - Atividade 13, p. 40, Caderno de atividades 3 (a); e Atividade 4, p. 14, Caderno de atividades 4 (b).

**(a)** 6. Leia as palavras do quadro. 

|        |       |           |         |         |            |
|--------|-------|-----------|---------|---------|------------|
| COCO   | CABO  | ECO       | QUE     | MACACO  | AQUI       |
| COCADA | CAFÉ  | OCO       | QUEM    | AQUILO  | PIQUENIQUE |
| COLA   | QUER  | AQUELE    | MOLEQUE | CUCA    | COLO       |
| BICO   | QUILO | MALUCO    | CACO    | CABE    | BOCA       |
| QUEDA  | PIQUE | TECO-TECO | COPO    | CUIDADO | COMIDA     |

**(b)** 12. Leia as palavras do quadro. 

|        |         |        |        |          |         |
|--------|---------|--------|--------|----------|---------|
| Cego   | Cela    | cerca  | certo  | céu      | cinto   |
| Cinza  | Cipó    | circo  | doce   | fácil    | você    |
| Bacia  | Macio   | cebola | Ceará  | ciências | cimento |
| Vacina | oficina | parece | acento | cem      | face    |

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

A maioria das propostas, no entanto, envolvia mais de uma operação cognitiva além da leitura de palavras, como nos exemplos apresentados a seguir que demandam que a criança leia as palavras para trocar letras nelas presentes e perceber a mudança no sentido das palavras (Figura 45(a)), e leia uma palavra para identificar a primeira letra dela e fazer questões relacionadas a essa letra (Figura 45(b)). Outras questões envolvem a leitura de palavras presentes nos textos lidos, ou alguma questão a ele relacionada, como pode ser observado nos exemplos da Figura 45 (c) e (d).

**Figura 45** - Atividade 2, p. 8, Caderno de atividades 2 (a); Atividade 4, p. 15, Caderno de atividades 2 (b); Atividade 4, p. 12, Caderno de atividades 1 (c); e Atividade 8, p. 25, Caderno de atividades 3 (d).

- (a) 11. Leia as palavras abaixo. Depois, coloque o T nos espaços em branco e veja como muda o sentido.

|              |              |              |              |
|--------------|--------------|--------------|--------------|
| DEDO<br>_E_O | MODO<br>MO_O | PODE<br>PO_E | DAMA<br>DA_A |
|--------------|--------------|--------------|--------------|

- (b) 6. Leia a palavra ao lado e responda.
- a) Qual é a primeira letra?
- b) No alfabeto, quais letras vêm antes e depois dela? \_\_\_\_\_
- c) Escreva duas palavras com a letra N. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.

- (c)  3. Leia as palavras abaixo e circule-as no texto, todas as vezes que aparecerem.

|          |          |            |         |
|----------|----------|------------|---------|
| NATUREZA | CRESCE   | SOBREVIVER | EMBRIÃO |
|          | AMBIENTE | NASCE      |         |

- (d) 13. Pinte a palavra que tem o mesmo significado de SELVA.

|          |             |          |       |
|----------|-------------|----------|-------|
| FLORESTA | CONSULTÓRIO | HOSPITAL | HOTEL |
|----------|-------------|----------|-------|

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Percebemos, também, uma quantidade significativa de propostas que solicitavam a leitura de palavras com apoio de gravuras a ela relacionadas (70), o que é importante para aprendizes em processo de apropriação do nosso sistema de escrita que ainda não sabem ler. O apoio da imagem possibilita que o aprendiz leia as palavras sem a ajuda de alguém que já sabe ler, e consiga fazer as atividades estabelecendo relações entre a pauta sonora das palavras e sua representação gráfica. Seguem alguns exemplos que envolvem a leitura de palavras com apoios de gravuras. Em muitas dessas propostas, os alunos são levados a realizar mais de uma operação cognitiva além da leitura de palavras, como o exemplo apresentado na Figura 46 (a) e (b), respectivamente.

**Figura 46** - Atividade 2, p. 7, Caderno de atividades 1 (a); e Atividade 4, p. 13, Caderno de atividades 1.

(a) 7. Pinte as palavras que indicam o que podemos usar para viajar no mundo das emoções.



(b)

8. Leia as palavras das fichas e copie no espaço abaixo.

|   |   |   |  |   |
|---|---|---|--|---|
|  |  |  |  |  |
| ESCOLA  | ESCOVA  | ÉGUA  | ESQUILO  | EDIFÍCIO  |

9. Procure as palavras acima no caça-palavras.

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| E | S | C | O | L | A | O | R | S | N |
| C | D | E | S | C | O | V | A | O | R |
| N | A | T | E | S | Q | U | I | L | O |
| E | E | E | D | I | F | I | C | I | O |
| B | F | A | Z | R | B | R | D | A | A |
| P | E | É | G | U | A | E | R | M | M |
| C | E | M | B | R | I | Ã | O | E | O |



Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Algumas atividades envolvendo a leitura de palavras solicitavam que os aprendizes identificassem uma palavra em um conjunto de palavras ou em um texto (53 atividades), como nos exemplos das Figuras 47 (a) e (b), respectivamente.

**Figura 47** - Atividade 2, p. 7, Caderno de atividades 3 (a); e Atividade 12, p. 37, Caderno de atividades 1 (b).

(a) 9. Ditado colorido. A professora fala a palavra e você pinta.

|         |        |           |
|---------|--------|-----------|
| CAJU    | JOGADA | JURADO    |
| JOANA   | JANELA | JACA      |
| BEIJO   | JUCA   | JAPÃO     |
| JEGUE   | TIJOLO | PIJAMA    |
| JANGADA | CAJÁ   | JURAMENTO |

(b)

10. Circule no texto as palavras das faixas.

|       |     |         |       |
|-------|-----|---------|-------|
| LIMÃO | LUA | FLUTUA  | OLHAR |
| NUVEM | LÁ  | BOIANDO | VAI   |

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Quanto às atividades que solicitam a cópia de palavras, estas possuem uma regularidade nos seis volumes, apresentando algumas semelhanças com os presentes nas antigas cartilhas (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005) no sentido de poderem ser realizadas, em boa parte das questões, sem que o estudante precise ler as palavras que serão copiadas, como demonstram os seguintes exemplos (Figura 48).

**Figura 48** - Atividade 4, p. 14, Caderno de atividades 1 (a); e Atividade 7, p. 23, Caderno de atividades 2 (b).

**(a)** 13. Copie as palavras do quadro, separando-as como se pede.

|                             |      |                           |        |
|-----------------------------|------|---------------------------|--------|
| MEIA                        | VELA | BODE                      | PAREDE |
| BONÉ                        | ÉGUA | PEDRA                     | CAFÉ   |
| LETRA "E" NA SÍLABA INICIAL |      | LETRA "E" NA SÍLABA FINAL |        |
|                             |      |                           |        |
|                             |      |                           |        |

**(b)** 9. Leia, complete e copie as palavras, de acordo com a coluna adequada.

|                   |           |                   |         |
|-------------------|-----------|-------------------|---------|
| Diana             | delicada  | duas              | Dalva   |
| doçura            | Dinamarca | delícia           | decreto |
| Dimas             | dragão    | dado              | domingo |
| dominó            | data      | Daniele           | Davi    |
| Inicial maiúscula |           | Inicial minúscula |         |
|                   |           |                   |         |
|                   |           |                   |         |
|                   |           |                   |         |

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Observa-se que embora as duas atividades demandem outras ações além da cópia de palavras, elas podem ser realizadas sem que os aprendizes saibam o que estão copiando, pois não é preciso que leiam as palavras para realizar o que é solicitado na questão. Atividades de cópia de palavras com apoio de gravuras, nas quais os aprendizes conseguem ler as palavras com base nas figuras que as representam, estão presentes em uma quantidade bem menor (16 atividades). Em geral, essas propostas também solicitam outras ações além da cópia de palavras, como pode ser observado no exemplo a seguir, que primeiro solicita que o aluno complete as palavras com a letra C e depois pede que as copiem (Figura 49).

**Figura 49** - Atividade 11, p. 34, Caderno de atividades 3.

9. Complete com a letra C e copie o nome das figuras nos espaços abaixo.

|   |   |   |  |   |
|---|---|---|--|---|
|  |  |  |  |  |
| __AVALO   | __ADERNO  | __AMISA   | __OLHER  | __AMA   |
|   |   |   |  |   |

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Em quantidade menor, identificamos propostas que solicitam a escrita de palavras com apoio de imagens (Figura 50(a)) ou não (Figura 50(b)). Nessas atividades, não há indicação para o aprendiz escrever do jeito que ele souber. Em algumas delas há a indicação de se escrever palavras com determinadas sílabas ou letras.

**Figura 50** - Atividade 15, p. 45, Caderno de atividades 2 (a); e Atividade 12, p. 38, Caderno de atividades 1 (b).

**(a)**

5. Circule as palavras que representam o que acontece com o SOL à noite.

ENGRAÇADO

SORRI

DORME

ESPIA

ESFRIA

6. Circule a figura abaixo que se refere à palavra ESPIAR. Escreva palavras que representem as outras figuras.



|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|

**(b)** 15. Escreva palavras com as sílabas grifadas.

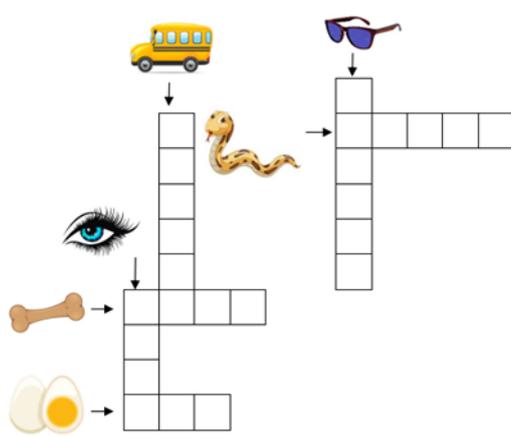
| martelo | laranja | livro |
|---------|---------|-------|
|         |         |       |
|         |         |       |
|         |         |       |

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

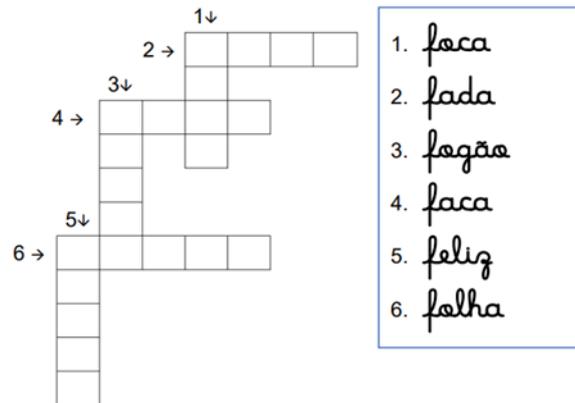
Outra atividade presente que envolve a escrita de palavras é a cruzadinha com (Figura 51(a)) ou sem (Figura 51(b)) apoio de imagem. Em geral, essas atividades envolvem a escrita de palavras iniciada por determinada letra ou sílaba.

**Figura 51** - Atividade 6, p. 19, Caderno de atividades 1 (a); e Atividade 14, p. 43, Caderno de atividades 1 (b).

(a)  5. Preencha a cruzadinha com o nome das figuras.



(b) 10. Complete a cruzadinha.



Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Enfim, observamos que os cadernos de atividades do Programa *Educar pra valer* possuem uma quantidade significativa de atividades que solicitam a leitura, escrita e/ou cópia de palavras, mas em muitas delas os aprendizes podem responder à questão sem precisar ler as palavras nela presentes. Eles podem responder por meio da cópia ou da discriminação visual. Tais atividades se assemelham com os presentes nas cartilhas silábicas e fônicas, como foi observado por Moraes e

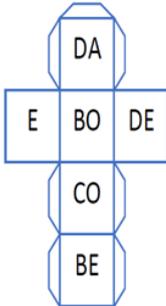
Albuquerque (2005). Nas atividades de escrita de palavras, não há indicação para que os aprendizes escrevam como souberem. O foco maior é na cópia de palavras.

### 4.3.5 Jogos

Em todos os cadernos há pelo menos uma proposta de realização de um jogo da área de linguagem. No total, encontramos 12 proposições de jogos: uma no caderno 1; duas no caderno 2, 3 e 4; quatro no Caderno 5 e uma no Caderno 6. As Figuras 52 (a) e (b) mostram dois desses jogos.

**Figura 52** - Atividade 8, p. 25, Caderno de atividades 2 (a); e Atividade 11, p. 34, Caderno de atividades 5 (b).

- (a) 10. Que tal um joguinho com dado?  
A professora distribuirá um dado para cada grupo. Nas faces do dado estão escritas sílabas. Juguem o dado e formem palavras, mesmo que elas não existam. Cada vez que o grupo conseguir formar uma palavra que existe, marca um ponto. Boa sorte!

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

- (b) 

6. Você conhece o Jogo-da-velha? Pois então, encontre e marque a linha, coluna ou diagonal em que todas as palavras estiverem escritas corretamente.

|       |        |        |             |          |          |
|-------|--------|--------|-------------|----------|----------|
| casa  | bolsa  | meza   | blusa       | calça    | braza    |
| lápiz | azedo  | belesa | presas      | pizo     | surpresa |
| vazo  | guloso | çaia   | desidratado | feitisso | asa      |

Fonte: Materiais do Programa *Educar pra valer* (2019).

Alguns jogos, como o da Figura 52(a), devem ser vivenciados em grupos, o que é interessante se a docente organizar grupos com estudantes apresentando diferentes níveis de apropriação do SEA. Não encontramos, no entanto,

orientações dessa natureza. Já o jogo da Figura 52(b) corresponde a uma atividade individual envolvendo conteúdos ortográficos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos nesse momento, pretendemos discutir a respeito daquilo que encontramos como resultados das análises realizadas nos materiais apostilados de ensino que foram objeto de nossa investigação. Retomando nossos objetivos, pretendemos, com nossa pesquisa, analisar a proposta de alfabetização do Programa *Educar pra valer*, adotado em redes de ensino de vários estados do nosso país. Buscamos, especificamente, (1) analisar os pressupostos teórico-metodológico que fundamentam o referido Programa; (2) identificar e categorizar as atividades de leitura e de apropriação da escrita alfabética propostas no material do Programa destinado aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental e (3) analisar as orientações pedagógicas direcionadas aos professores no caderno de orientações didáticas voltadas ao ensino da leitura e da escrita.

Com o crescente aumento de aquisições de materiais de sistemas apostilados de ensino, na área da alfabetização, por parte dos municípios brasileiros, vem surgindo pesquisas e trabalhos acadêmicos voltados à análise desses materiais, no que se refere às políticas de implementação, formação de professores, alfabetização, gastos de verbas públicas, entre outros temas. Nossa investigação se deteve em analisar um aspecto pouco abordado nas pesquisas: as propostas para o ensino da leitura e da escrita presentes nos materiais do programa, que alimentam as práticas docentes e as vivências cotidianas dos estudantes. O que as atividades demandam que eles façam? Como contribuem para que avancem em seus conhecimentos sobre a escrita e ampliem suas experiências de letramento?

Como abordado na seção da metodologia da pesquisa, analisamos os materiais destinados a alunos do 2º ano do Ensino Fundamental que, em 2019, foram usados por docentes e estudantes do ciclo de alfabetização (1º e 2º anos) da rede pública municipal de ensino do Paulista. Desde esse período, o Programa *Educar pra valer* está presente na referida rede de ensino e pretende-se que, com base nele, os professores organizem suas práticas de alfabetização. Nós buscamos, então, analisar de que forma eles podem influenciar na prática do professor, no que se refere às atividades de alfabetização.

Como vimos na parte teórica dessa dissertação, os livros didáticos que fazem parte do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) passam por análise com especialistas da área, selecionados pelo Ministério da Educação. Como abordado por

diversos pesquisadores (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019, 2021; SILVA; MORAIS, 2021b; FERREIRA *et al.*, 2009) os livros de alfabetização aprovados nas diferentes edições do PNLD passaram por mudanças relacionadas às inovações e pesquisas educacionais que surgiram nas últimas décadas. Já os materiais didáticos que compõem os sistemas apostilados de ensino são produzidos por consultorias educacionais e não passam por avaliações antes de serem adotados nas redes de ensino.

Os pressupostos teórico-metodológicos do Programa *Educar pra valer* se baseiam em uma concepção de alfabetização como o ensino do código alfabético e do fônico, apresentando completa sintonia com a perspectiva presente na Política Nacional de Alfabetização (PNA). Embora os autores afirmem a importância de vivenciar as práticas pedagógicas na perspectiva do alfabetizar letrando, para o programa, percebemos que o “alfabetizar” se restringe ao ensino da leitura e da escrita tratadas como decodificação e codificação, e o “letrando” se limita à presença, nos cadernos de atividades destinados aos alunos, a uma diversidade textual. No entanto, as atividades de leitura envolvendo os diferentes textos não se aproximam daquelas vivenciadas fora da escola, onde lemos e escrevemos para diferentes fins. Independentemente do gênero do texto proposto para leitura, o objetivo principal é que o aluno leia para desenvolver a fluência e treinar questões presentes nas avaliações externas. Assim os textos são tomados como “pretexto” para o ensino da fluência e também para o trabalho de apropriação da escrita alfabética.

Os autores afirmam que a aprendizagem da leitura não se caracteriza por uma habilidade natural e espontânea, em que a aprendizagem acontece pela convivência com pessoas que já sabem ler, ainda que considerem que esse processo natural possa acontecer com algumas crianças (minorias), essa afirmação é exposta logo no início o caderno de orientações gerais. As habilidades e competências destacadas no programa, são as que pertencem à matriz de referência do Programa Mais Alfabetização. O treino de fluência em leitura é destacado no programa, com a utilização diária dos cadernos de fluência em leitura durante a rotina de trabalho. Os textos utilizados nesses cadernos, são os chamados de textos escolares, com textos em formatos de frases acumulativas.

Sobre a concepção de avaliação, os autores dizem que o processo avaliativo deverá ser periódico, diagnóstico e contínuo, com o objetivo de verificar as

dificuldades dos estudantes, para que haja a intervenção necessária em sala de aula. De acordo com o programa, são propostas a realização de dois tipos de avaliações: uma voltada para o treinamento das avaliações externas, com a avaliação da proficiência da leitura e da escrita; e a outra avaliação é a de fluência em leitura. Essas avaliações devem ocorrer uma vez a cada mês com textos disponibilizados pelo programa. Não visualizamos durante as análises, a avaliação diagnóstica como instrumento avaliativo. Sabemos que este instrumento tem caráter muito relevante, pois é a partir da diagnose que o professor conseguirá observar e avaliar os níveis de conhecimento em que seus estudantes estão, ao mesmo tempo em que pode também avaliar suas práticas pedagógicas, em busca de alcançar outros níveis mais avançados e melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Luckesi (2000) afirma que no processo avaliativo o ponto de partida é a diagnose, instrumento este que vai constatar e qualificar o objeto de avaliação.

A omissão e não proposição de uma avaliação diagnóstica está relacionada ao tratamento homogeneizador dado aos estudantes. O foco não está nos alunos e nos conhecimentos que eles já construíram para, de posse deles, os docentes poderem organizar suas práticas de forma a atender a heterogeneidade da turma no sentido de garantir que todos os alunos avancem. O programa, ao contrário, propõe uma rotina estruturada, com atividades pré-estabelecidas, devendo todos os estudantes, diariamente, fazerem as mesmas atividades, independentemente dos conhecimentos que já tenham construído.

Os professores são orientados a seguir essa rotina que já vem definida pelo programa, com todas as atividades distribuídas pelos dias da semana e com o tempo previsto a ser gasto em cada atividade, não havendo espaço para que o professor possa substituir/acrescentar outras atividades. Acreditamos que a rotina é um importante instrumento para a construção de um ambiente de aprendizagem significativo e prazeroso para os estudantes e professores, mas essa rotina precisa ser estruturada de maneira que o professor possa alterá-la de acordo com as necessidades educacionais, além de servir como um instrumento avaliativo do trabalho pedagógico. De acordo com Silva (2007):

Uma rotina é variada quando possibilita aos alunos experiências diversificadas de trabalho e contribui para a ampliação de capacidades e conhecimentos. Uma rotina é sistemática quando possibilita a presença

frequente e previsível de certas atividades, contribuindo para consolidar as capacidades. (SILVA, 2007, p. 154)

O professor é, portanto, concebido como um executor das tarefas que lhe são atribuídas, não sendo tratados como sujeitos que constroem suas práticas com autonomia. Os estudantes, por sua vez, não são tratados como sujeitos que constroem conhecimentos, mas como receptores que aprendem, principalmente, pela repetição e memorização.

No que se refere ao trabalho no eixo da apropriação da escrita alfabética, embora a frequência delas seja elevada e exista diversidade no tratamento das unidades trabalhadas (letra, sílaba, fonema, rimas) e das operações cognitivas solicitadas para os aprendizes fazerem, o foco recai em atividades gráficas, que podem ser feitas por meio da discriminação visual e cópia. Assim as atividades, em geral, não possibilitam que os aprendizes reflitam sobre diferentes princípios do sistema de escrita alfabética.

Enfim, percebemos que mesmo com os cadernos de atividades apresentando uma boa variedade de gêneros textuais, o foco gira em torno da exploração das características e identificação dos gêneros e não há uma relação entre as atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética e as práticas sócias de escrita e leitura. Não observamos essa relação de conexão com a prática da alfabetização na perspectiva do letramento. A maioria das atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética não propõem a reflexão sobre os princípios do sistema, o que conduz a uma prática muito próxima dos métodos tradicionais de alfabetização, que concebem a escrita como um código de transcrição em que, para o aluno ser alfabetizado, só há a necessidade de memorização das correspondências grafofônicas.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. de; FERREIRA, A. T. B. Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n.103, p. 250-270, 2019.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. de; FERREIRA, A. T. B. (Orgs.). **Práticas de alfabetização**: o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente. Curitiba: CRV, 2021.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- ARAÚJO, R. A. S. de. **Os usos do livro didático na Educação Infantil**: uma análise da construção de práticas de ensino de leitura e escrita. 2020. Dissertação, (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2002.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. *In*: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil. São Paulo: Fapesp, 2000.
- BATISTA, A. A. G. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- BATISTA, A. A. G. O conceito de “livros didáticos”. *In*: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. **Livros escolares de leitura no Brasil**: elementos para uma história. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. *In*: Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BEGO, A. M. A implantação de sistema apostilado de ensino e o trabalho docente: os problemas e as decisões de uma rede escolar pública municipal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 764-782, 2017.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BOGDAN, R.; BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos - PNLD 2016**. Alfabetização e Letramento; Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livrodidatico/item/7027-escolha-pnld-2016>. Acesso em: 31 ago 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos - PNLD 2019**. Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [https://pnld.nees.com.br/pnld\\_2019/componentecurricular/lingua-portuguesa](https://pnld.nees.com.br/pnld_2019/componentecurricular/lingua-portuguesa). Acesso em: 31 ago 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASLAVSKY, B. O método: Panacéia, negação ou pedagogia? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 66, p. 41-48, 1988.

BRITO, T. F. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados**. Texto para discussão. Brasília: Centro de Estudos de Consultoria do Senado, 2011.

CAIN, A. A. **A organização do trabalho pedagógico na escola e o sistema apostilado de ensino: estudo de caso**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

CAMPOS, N. K. de S. **Práticas de Ensino para a formação do leitor: o uso do livro didático e a exploração das estratégias de leitura no 1º ano do ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

CARRILLO, M. S. G.; SERRANO, J. M. **Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura**. Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE, 1992.

CASSIANO, C. C. F. Mercado editorial escolar do século XXI: livros didáticos, apostilas e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 3, p. 17-31, 2008.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

CORDEIRO, H. F. B. F. **A perspectiva do alfabetizar letrando nos livros didáticos de alfabetização do programa nacional do livro didático (1996-2019): relações entre as culturas político-institucional e acadêmica**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

COUTINHO-MONNIER, M. de L. **Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos**: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem? 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

DANTAS, José. DANTAS, Lilian. Programa “*Educar pra valer*” na rede municipal de educação em João Pessoa: primeiras impressões. **Anais VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, [s.l.], 2019.

DELIBERO, J. de S. **Sistema apostilado de ensino e Educação Infantil**: o ensino como negócio. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2018.

FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; CABRAL, A. C. P.; TAVARES, A. C. R. Livros de Alfabetização: como as mudanças aparecem? *In*: VAL, M. G. C. (Org.). **Alfabetização e língua portuguesa**: Livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 38-51.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRADE, S. A. C. I. Métodos e Didáticas de Alfabetização: História, Características e Modos de Fazer de Professores. *In*: **Caderno do Professor**: Coleção Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRUTUOSO, A. S. de A. **O sistema apostilado na rede municipal de ensino de Florianópolis: “caminho” para medidas privatistas e desvalorização da educação**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GACH, J. S. P.; KLEIN, R. **Um estudo sobre o material didático utilizado na alfabetização da rede pública municipal de Irati**. XII Congresso Nacional de Educação, Paraná, 2015.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T. M. F. Sistema apostilado de ensino. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

GOMES, M. C.; MORAIS, A. G. de. **Psicogênese da escrita sob exame**: reanálise do percurso evolutivo vivido por crianças desde a hipótese pré-silábica ao domínio da escrita alfabética. Relatório de pesquisa. Recife: PROPESQ/ CNPq, 2013, p. 1-19.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOHNSEN, E. B. **Libros de texto en el calidoscópico**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996.

LEAL, F. T.; BRANDÃO, P. C. A.; ALMEIDA, S. B. F.; VIEIRA, S. E. Reflexões sobre o ensino do Sistema de Escrita Alfabética em documentos curriculares: implicações para a formação de professores. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 69-99, 2013.

LEITE, T. R.; MORAIS, A. G. de. **Alfabetização**: Evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com a concepção e prática dos professores. 2011 Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2011.

LIMA, I. G.; HYPÓLITO, A. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, e190901, p. 1-15, 2019.

LOPES, A. Articulações de demandas educativas (im) possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 109, p. 1-21, 2019.

LOPES, R. L. A. de S. **Programa Observatório da Educação**: Leitura e escrita: recortes inter e multidisciplinares no ensino de matemática e português. Projeto de Pesquisa. Grupo de estudos CONTAR – Centro de Educação/PPGED/PPGEL/PPGECNM: CAPES/INEP, 2011.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC**: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. INE, Brasília, v. 9, n. 13, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, M. S. A. N. Letramento escolar no primeiro ciclo: o uso do livro didático e de outros impressos em sala de aula. *In*: XXX Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), 07 a 10 de Outubro de 2007. **Anais da 30ª ANPED**. Caxambu, Minas Gerais, 2004. p. 1-15.

MARTINS, G. B. **Alfabetização e letramento: Livros didáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, São Leopoldo, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONNIER, M. L. C. ALBUQUERQUE, E. B. C. de.; SOUZA, S. B. de. Práticas de alfabetização com uso dos materiais do programa Alfa e Beto e de livros didáticos do PNLD: o que fazem as professoras? *In*: ALBUQUERQUE, E.; FERREIRA, A. **Práticas de alfabetização**: o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente. Curitiba, CRV, 2021.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. B. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética *In*: VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G.; CAVALCANTI, A. P. H.; OLIVEIRA, E. L. Implicações da metodologia da psicogênese da escrita no diagnóstico dos níveis de escrita Infantis. *In*: XXII EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2014, Natal. **Anais do XXII EPENN**. Natal: UFRN, v, p. 1-13, 2014.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. S. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? *In*: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. S. B. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: Ministério da Educação, MEC, 2012.

MORTATTI, M. do R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Caderno CEDES**, v. 20, n. 52, p. 41-54, 2000a.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência de Alfabetização e Letramento em Debate. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006.

MORTATTI, M. do R. L. A querela dos métodos de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, v. 3, p. 91-114, 2008.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010.

MOTTA, C. E. S. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. **Cadernos Cedes**, v. 11, n. 54, p. 1-10, 2001.

NASCIMENTO, K. B. do. **Programa Nacional do Livro Didático e sistemas apostilados de ensino**: um diálogo mediado pelas evidências da Prova Brasil. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2015.

NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de Educação Infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 59-80, 2012.

OLIVEIRA, E. L. de; MORAIS, A. G. de **Psicogênese da escrita sob exame**: efeitos de diferentes formas de avaliação sobre os conhecimentos que as crianças revelam a respeito da escrita alfabética. Relatório de pesquisa. PROPESQ/ CNPq. Recife: CNPQ, 2013, p. 1-19.

PRADO, G. J. **Formação continuada de professores e a municipalização do ensino**: o processo de parceria entre municípios e sistemas privados de ensino no Polo 20 da UNCME-SP. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, C. M. G. **Apostilados de ensino para a Educação Infantil**: análise da qualidade das atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética e o que dizem as professoras sobre esses materiais. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. de. O ensino da escrita alfabética nos critérios de avaliação do PNLD (1998-2016): que conhecimentos e habilidades eram contemplados? **Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 16, p. 1-22, 2021a.

SILVA, C. M. G.; MORAIS, A. G. de. Apostilados escolares na educação infantil: a frágil construção das competências de leitura e de produção textual no sistema de ensino Aprende Brasil. *In*: ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B. (Orgs.) **Práticas de alfabetização**: o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente. Curitiba: CRV, 2021b.

SILVA, C. S. Ribas da. Como os professores utilizam os novos livros didáticos de alfabetização avaliados com as maiores menções pelo PNLD. *In*: XXVII Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), 21 a 24 de novembro de 2004. **Anais da 27ª ANPED**. Caxambu, Minas Gerais, 2004. p. 1-18.

SILVA, C. V. A. **O livro didático de alfabetização**: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino de leitura e escrita. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, E. A. da. **Sistemas apostilados de ensino**: as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Álvares Machado-SP. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013.

SILVA, G. M. da. **Usos do livro didático de letramento e alfabetização pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2016. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016a.

SILVA, K. V. N. G. **Heterogeneidade de conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética: estudo da prática docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016b.

SILVA, J. C. A. da. **O programa “Educar pra valer”, implicações no processo de avaliação na cidade de conde-PB.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciado em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Paraíba, 2019.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença pedagógica**, v. 9, n. 52, p. 1-21, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, K. R. R. **Concepções de alfabetização na BNCC e na PNA: possíveis implicações pedagógicas.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciado em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

TEIXEIRA, R. F. B. **Relações professor e livro didático de alfabetização.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

TREVISAN, M. D.; REINKE, G.; SILVA, S. C. S. A adoção de apostilas na Educação Infantil: reflexões sobre uma unidade didática. **Revista UFSM Educação**, Santa Maria, v. 44, e31/ 1–26, 2019.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos.** São Paulo: Global, 1986.

WEISZ, T. **Apresentação.** In: FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

WEISZ, T. Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal resolvido. In: **Secretaria de Educação. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas.** Ciclo Básico. São Paulo: SE/CENP, 1988.