



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



PATRÍCIA FIGUEIREDO GONÇALVES

PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO: uma análise do material didático de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer sob a perspectiva dialógica da linguagem

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2023

PATRÍCIA FIGUEIREDO GONÇALVES

PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO: uma análise do material didático de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer sob a perspectiva dialógica da linguagem

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de pesquisa: Ensino, Linguagens e Diversidades.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sílvia Regina Marques Jardim

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“Práticas e eventos de letramento: uma análise do material didático de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer sob a perspectiva dialógica da linguagem”

Autora: Patrícia Figueiredo Gonçalves

Orientador: Profa. Dra. Sílvia Regina Marques Jardim

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por
Patrícia Figueiredo Gonçalves e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 22/12/2023

COMISSÃO AVALIADORA



Prof.^a Dr.^a Sílvia Regina Marques Jardim (UESB)
Presidente da Banca Examinadora/Orientadora



Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio (UESB)
Examinador interno



Prof.^a Dr.^a Adriana Cavalcanti dos Santos (CEDU)
Examinadora externa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO: uma análise do material didático de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer sob a perspectiva dialógica da linguagem

Autora: Patrícia Figueiredo Gonçalves

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Marques Jardim
(UESB) - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Adriana Cavalcanti dos Santos
(UFAL) - Examinadora externa

Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio
(UESB) - Examinador interno

G628p

Gonçalves, Patrícia Figueiredo.

Práticas e eventos de letramento: uma análise do material didático de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer sob a perspectiva dialógica da linguagem. / Patrícia Figueiredo Gonçalves, 2023.

116 f. il.

Orientador (a): Dr.^a Sílvia Regina Marques Jardim.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referência F. 114 - 116.

1.Práticas de letramento. 2. Programa Educar pra Valer. 3. perspectiva dialógica da linguagem. I. Jardim, Sílvia Regina Marques. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino - PPGEn.

CDD: 372.4

Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Dedico este trabalho ao Deus Eterno, minha fonte de força, meu refúgio seguro, meu lugar secreto! Agradeço pelo amparo e oportunidades concedidos a mim ao longo desta caminhada.

À minha família, pelo apoio incondicional e paciência.

Reconheço que somos constituídos por muitas vozes, portanto reitero com sincero apreço a minha gratidão em tê-los como interlocutores.

Dedico com amor e reconhecimento!

AGRADECIMENTOS

A Deus! Minha fonte de segurança, de força, de coragem, de equilíbrio, de confiança, de proteção, de refrigério, de provisão. Resumo meu agradecimento a Ele parafraseando o Salmo 23, versículo 1: “O Senhor é o meu pastor e Ele nunca me faltou”! O Senhor expressa tudo que faz a minha vida vicejar! Sempre encontrei em sua presença tudo que preciso. Obrigada, Deus! A ti toda honra, glória e louvor!

Agradeço a Antônio Júnior, meu companheiro de todas as horas. Obrigada pela força e pelo ombro amigo nos momentos mais difíceis. Suas palavras de fé foram bálsamo para mim, consolou-me durante esse processo de aprendizagem e crescimento. Obrigada por amparar a nossa família quando me ausentei para dialogar com as vozes que compuseram a pesquisa. Com amor e gratidão, obrigada! A presença e os ensinamentos de Bakhtin e Vygotsky foram comuns em nossas conversas sobre a educação de nosso filho, principalmente, sobre compreender que tudo que construímos de bom depende de uma boa comunicação, das relações dialógicas e da presença do outro. Entendemos a importância de manejar bem a palavra, seja pela escrita, seja pela interação verbal ou pela leitura. Enfim, compreendemos o que é o “outro” na nossa construção histórica e a importância do dialogismo, não somente em uma discussão acadêmica, mas nas nossas interações como gente. Aprendemos que “[...] a palavra é uma espécie de ponte entre mim e o outro. É território comum entre locutor e interlocutor.” (Bakhtin, 2012, p. 117). Aprendemos usar a palavra, com a força que Bakhtin define, para superar as dificuldades que surgiram em nosso caminho durante a constituição/nascimento desse argumento/pesquisa. A nossa família aprendeu e cresceu com a pesquisa!

Ao meu filho, Israel Lucas, que em tenra idade compreendeu a minha ausência, mesmo “presente”. Tratou a pesquisa como uma “pessoa importante”, que tinha prioridade p mamãe naqueles momentos de escrita e reflexão. Sempre vi em seus olhos, o amor e compreensão. Obrigada, vida rica de mamãe! Amo você infinito, até o céu!

À minha família, na pessoa da minha mãe, meu pai (*in memoriam*), meus irmãos, meus sobrinhos e meu padrasto/pai, carinhosamente chamado de Cide (*in memoriam*), que nos deixou tão repentinamente há três meses. As suas palavras de fé e incentivo permaneceram vivas em mim! Em minha família encontrei o aconchego e o acolhimento, quando achei que não tinha forças suficientes para prosseguir com a pesquisa.

Agradeço ao Pastor Ranulfo Alves pela condução das incontáveis interseções em oração. Esses momentos foram significativos para mim. Proporcionaram consolo, orientação e fortalecimento espiritual. “Aguenta firme! O tempo de honra chegará”. (Pr. Ranulfo Alves).

Palavras proferidas ao final de cada culto, quando avistada por esse ministro do Senhor Jesus. Gratidão!

À orientadora Prof.^a Dr.^a Sílvia Regina pela confiança, acolhimento, disposição, conhecimento, competência, compromisso e infinita paciência em um momento tão delicado da pesquisa. Obrigada! As palavras são poucas para agradecer, minha querida!

Às amigas queridas, Márcia Cléia, minha irmã, amiga, consoladora, sempre solícita quando precisei de auxílio, sua fé e coragem são inspiração para mim. À Rita Garcez (irmã que a vida me brindou!), contar com a sua amizade e apoio foi engrandecedor para mim. A sua risada gostosa e alegria trouxeram refrigério para minha alma. Vocês foram luz no meu caminho! Serviram, incentivaram, riram e consolaram quando a vontade de desistir chegou em meus pensamentos, outrora, externados por palavras desanimadas. Obrigada pelo companheirismo e amizade sincera!

Aos líderes e colegas de trabalho pela força. Conteí com vocês de maneira especial! Teço meus sinceros agradecimentos à Alessandra Martins e Ronilson Ferreira, coordenadores/líderes do Núcleo Pedagógico/SMED. Obrigada pela confiança e apoio em um momento crucial para o desenvolvimento e entrega da pesquisa. Gratidão eterna!

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn) pela parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista. Obrigada pelo incentivo para qualificar os professores da rede de ensino municipal. Tenho certeza que o Programa devolveu à comunidade conquistense pesquisa relevantes para avançar com o ensino de nossas crianças, adolescentes, jovens, adultos e idoso, como também contribuiu com a prática pedagógica dos nossos colegas.

À Banca de defesa na pessoa do Prof. Dr. Benedito Eugênio (UESB), Prof.^a Dr.^a Adriana Cavalcanti (UFAL) e Prof.^a Dr.^a Sílvia Regina (UESB), por aceitar o desafio de compor as bancas de qualificação e defesa dessa pesquisa. Obrigada pela leitura cuidadosa, reflexiva, crítica e dialógica do texto. Agradeço pela sensibilidade, profissionalismo, prontidão, compreensão, humildade, acolhimento, generosidade, compromisso, empatia e orientação em um momento tão complexo dessa dissertação. Gratidão!

Enfim, à Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Vitória da Conquista–Bahia pelo investimento em qualificação profissional. Essa valorização contribuiu para o fortalecimento da rede de ensino no que diz respeito a enfrentar os desafios impostos pela dinâmica sócio-histórica-cultural.

Sei que essa dissertação foi fruto do diálogo com muitas vozes. Isso traz a certeza que não se constrói nada significativo que não seja por meio do diálogo e da interação com o outro.

Obrigada a todos!

“ O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. [...]

Todo caminho da gente é resvaloso. Mas; também, cair não prejudica demais – a gente levanta, a gente sobe, a gente volta! [...]

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre [...]. ”

(João Guimarães Rosa, 1994)

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma investigação que abordou o diálogo entre as práticas e eventos de letramento sob a perspectiva dialógica da linguagem e o material didático do 2º ano do Programa Educar pra Valer. Orientou-se pela seguinte indagação: Como são propostas as práticas e eventos de letramento no material didático do 2º ano de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer a partir da perspectiva dialógica da linguagem? Esse estudo fundamenta-se na teoria de Vygotsky (2001) e de Bakhtin (2012) para compreender a linguagem como prática social, histórica, cultural e dialógica. Para a abordagem teórica das práticas e eventos de letramento na alfabetização, a pesquisa foi fundamentada nos pressupostos teóricos de Soares (2016), de Kleiman (2014) e de Street (2012). Para guiar o desenvolvimento da pesquisa, definimos como objetivo geral: analisar, a partir de uma perspectiva dialógica, práticas de letramento no material didático de Língua Portuguesa do 2º ano do Programa Educar pra Valer. Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) mapear e estudar as práticas e eventos de letramento presentes no material didático do 2º ano de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer; b) verificar as propostas de produções textuais orais e escritas; c) identificar e analisar o modelo/concepção de letramento proposto no material didático. Quanto à metodologia, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo de análise documental. A abordagem metodológica obteve amparo nas contribuições de Bogdan e Biklen (1994), Gatti (2002), Chizzotti (2000), Lüdke e André (1986) e Cellard (2008). As categorias de análise que conduziram o trabalho foram: práticas e eventos de letramento; práticas de leitura, escrita e oralidade e o enunciado. Os resultados obtidos evidenciaram o modelo autônomo de letramento. O material didático analisado não contempla o sentido mais amplo da perspectiva dialógica da linguagem, além de não atender às necessidades da criança em seu contexto/tempo histórico. No que diz respeito às práticas de escrita, leitura e oralidade, os textos não possuem papel central no processo de alfabetização e letramento. A criança e a professora são passivas no diálogo com o que está enunciado no material didático. As estratégias de leitura e escrita não estimulam a reflexão crítica e acabam por demonstrar uma autoria fundamentada no método fônico. A proposta didático-pedagógica está centrada na codificação e decodificação. As atividades não exploram a construção de sentidos e significados com base na realidade da criança, tampouco estabelecem uma conexão com as múltiplas linguagens/múltiplos letramentos presentes nas práticas sociais. São semelhantes às tarefas de materiais cartilhados/apostilados. O material apresenta contribuições restritas em relação ao Sistema de Escrita Alfabética (SEA), uma vez que considera a aprendizagem da leitura e da escrita/produção textual a partir do conhecimento simplificado do letramento. Dessa maneira, concebe apenas as aprendizagens individuais conforme a abordagem tradicional dos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, não promove o letramento ideológico. Em suma, o material didático de Língua Portuguesa do 2º ano do Programa Educar pra Valer apresentou lacunas em relação a uma proposta de letramento que pretenda formar crianças críticas e reflexivas, bem como autônoma nas práticas sociais de leitura, escrita e oralidade. O estudo revelou a necessidade de elaborar materiais didáticos para a alfabetização que adotem uma perspectiva/concepção dialógica da linguagem, de modo a fomentar a promoção do letramento ideológico.

Palavras-chave: Programa Educar pra Valer; práticas de letramento; perspectiva dialógica da linguagem.

ABSTRACT

This dissertation presents results of an investigation that addressed the dialogue between literacy practices and events from dialogical perspective of language and teaching material of the 2nd year in Educar pra Valer Program. The research was guided by the following question: How are literacy practices and events proposed in the Portuguese teaching material for the 2nd year in Educar pra Valer Program from the dialogic perspective of language? This study is based on the theory of Vygotsky (2001) and Bakhtin (2012) to understand language as a social, historical, cultural and dialogical practice. For the theoretical approach to literacy practices and events, the research is based on the theoretical assumptions of Soares (2016), Kleiman (2014) and Street (2012). In order to guide the development of research, we defined as general objective to analyze, from a dialogical perspective, literacy practices in the Portuguese teaching material of the 2nd year in Educar pra Valer Program. The following specific objectives were established: a) map and study the literacy practices and events present in the Portuguese teaching material of the 2nd year in Educar pra Valer Program; b) check proposals for oral and written textual productions; c) identify and analyze the literacy model/conception proposed in teaching material. As for the methodology, we opted for qualitative research of the type of documentary analysis. The methodological approach was supported by the contributions of Bogdan and Biklen (1994), Gatti (2002), Chizzotti (2000), Lüdke and André (1986) and Cellard (2008). The categories of analysis that conducted the work were: literacy practices and events; reading, writing and speaking practices and statement. The results obtained highlighted the autonomous literacy model. The teaching material analyzed does not contemplate the broader meaning of the dialogical perspective of language, in addition to not meeting the needs of child in their historical context/time. With regard to writing, reading and speaking practices, texts do not play a central role in the literacy process. Child and teacher are passive in the dialogue with what is stated in teaching material. Reading and writing strategies do not encourage critical reflection and end up demonstrating authorship based on the phonic method. The didactic-pedagogical proposal is centered on coding and decoding. The activities do not explore the construction of senses and meanings based on the child's reality, nor do they establish a connection with the multiple languages/multiple literacies present in social practices. They are similar to tasks for booklet/handbook materials. Material presents restricted contributions in relation to the Alphabetic Writing System (SEA), since it considers learning to read and write/text production based on simplified literacy knowledge. In that way, it only conceives individual learning according to traditional approach to teaching and learning processes. Therefore, that does not promote ideological literacy. In short, the Portuguese teaching material for the 2nd year in the Educar pra Valer Program presented gaps in relation to a literacy proposal that aims to form children who are critical and reflective, as well as autonomous in social practices of reading, writing and speaking. The study revealed the need to develop teaching materials for literacy that adopt a dialogical perspective/conception of language, in order to encourage the promotion of ideological literacy.

Keywords: Educar pra Valer Program; literacy practices; dialogical perspective of language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas na Plataforma BDTD	32
Quadro 2 - Pontos convergentes nas teorias de Vygotsky e Bakhtin	40
Quadro 3 - O letramento segundo Soares, Kleiman e Street	59
Quadro 4 - <i>Gêneros textuais</i> presentes nos cadernos de atividades do estudante – Material didático de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer – 2º ano	75
Quadro 5 - <i>Compreensão leitora</i> nos cadernos de atividades do estudante – Material didático de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer – 2º ano	89
Quadro 6 - <i>Escrita</i> nos cadernos de atividades do estudante – Material didático de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer – 2º ano	95
Quadro 7 - <i>Conhecimento linguístico</i> no caderno de atividades do estudante – Material didático do Programa Educar pra Valer – 2º ano	96
Quadro 8 - <i>Oralidade</i> nos cadernos de atividades do estudante – Material didático de Língua portuguesa do Programa Educar pra Valer – 2º ano	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no 5º ano do Ensino Fundamental em Vitória da Conquista – Bahia	19
Tabela 2 -	Escala Indicador de Aprendizado em Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental.....	20
Tabela 3 -	Municípios parceiros do Programa Educar pra Valer no Brasil	68
Tabela 4 -	Programa Educar pra Valer: Nível de leitura 2023 – 2º ano do ensino fundamental – Município de Vitória da Conquista	80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Protocolo para Revisão Sistemática de Literatura (RSL)	28
Figura 2 -	Detalhamento da busca na base de dados da BDTD.....	30
Figura 3 -	Caderno de atividades 1 – 2º ano, p. 5	78
Figura 4 -	Caderno de orientações gerais e estudos suplementares, p. 50.	79
Figura 5 -	Texto para teste de leitura – Avaliação de saída - 2023.	81
Figura 6 -	Questões de interpretação textual para o teste de leitura – Avaliação de saída – 2023.....	81
Figura 7 -	Caderno de fluência leitora – 2º ano, p. 5.	82
Figura 8 -	Orientações didáticas – Caderno 1 – 2º ano, p. 7	83
Figura 9 -	Caderno de atividades4 – 2º ano, p. 122.	85
Figura 10 -	Caderno de orientações didáticas 4 – 2º ano, p. 116.	86
Figura 11 -	Caderno de orientações gerais e estudos suplementares – 2º ano, p. 50.....	91
Figura 12 -	Caderno de atividades 2 – 2º ano, p. 17.	91
Figura 13 -	Caderno de orientações didáticas – Caderno 2 - 2º ano – Língua Portuguesa, p. 18.....	92
Figura 14 -	Caderno de atividade 4 – 2º ano – Língua Portuguesa, p. 107-108.	93
Figura 15 -	Caderno de orientações didáticas – Caderno 4 - 2º ano – Língua Portuguesa, p. 98.	94
Figura 16 -	Caderno de orientações gerais e estudos suplementares – 2º ano, p. 50	98
Figura 17 -	Caderno de atividade 2 – 2º ano – Língua Portuguesa, p. 5 e 6.	98
Figura 18 -	Caderno de atividade 2 – 2º ano – Língua Portuguesa, p. 7.	99
Figura 19 -	Caderno de atividade 4 – 2º ano – Língua Portuguesa, p. 91.	101
Figura 20 -	Caderno de atividade 4 – 2º ano – Língua Portuguesa, p. 88.	102
Figura 21 -	Caderno de atividade 4 – 2º ano – Língua Portuguesa, p. 85.	103
Figura 22 -	Caderno de orientações didáticas 4 – 2º ano – Língua Portuguesa, p. 81.	103
Figura 23 -	Caderno de orientações gerais e estudos suplementares – 2º ano – Língua Portuguesa, p. 51.	104
Figura 24 -	Caderno de atividade 2 – 2º ano – Língua Portuguesa, p. 61.	106

Figura 25 - Caderno de atividade 3 – 2º ano – Língua Portuguesa, p. 74. 106

LISTA DE SIGLAS

ABC -	Associação Bem Comum
BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT -	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Ideb -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDGM -	Índice dos Desafios da Gestão Municipal
MEC -	Ministério da Educação
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB -	Produto Interno Bruto
PNLD -	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
RSL -	Revisão Sistemática de Literatura
Saeb -	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA -	Sistema de Escrita Alfabética
SMED -	Secretaria Municipal de Educação
SMGE -	Sistema Municipal de Gestão Escolar
ZDP -	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 PERSPECTIVAS DIALÓGICAS EM VYGOTSKY E BAKHTIN: UMA ABORDAGEM INTEGRADORA NA COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO	26
1.1 Revisão Sistemática de Literatura (RSL)	26
1.2 Apresentação dos resultados (RSL)	29
1.3 Vygotsky e Bakhtin: perspectivas sócio-histórica-cultural e dialógica da linguagem	36
1.4 Alfabetização e letramento	43
1.5 Letramento: reflexões históricas e conceituais	50
2 METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO	61
2.1 Pesquisa de natureza qualitativa do tipo de análise documental	61
2.2 Demarcação do objeto de pesquisa	66
2.3 O Programa Educar pra Valer	67
3 COMPREENSÕES DAS PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO À LUZ DA PERSPECTIVA DIALÓGICA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	72
3.1 Apresentação dos cadernos de atividades de Língua Portuguesa do 2º ano do Programa Educar pra Valer	73
3.2 Mapeamento e estudo das práticas e eventos de letramento presentes no material didático do estudante	74
3.2.1 Práticas de leitura: como as crianças dialogam com os gêneros textuais?	75
3.2.2 Compreensão leitora: como as crianças interagem com o texto?	88
3.2.3 Práticas de escrita: como as crianças realizam sua intenção comunicativa por meio da escrita?	95
3.2.4 Práticas de oralidade: as crianças se expressam ativamente na proposta de interação verbal do material didático?	105
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	114

INTRODUÇÃO

Sim, mas não esquecer que para escrever não importa o que o meu material básico é palavra. Assim é que esta história será feita de palavras que se agrupam em frases e destas se evola um sentido secreto que ultrapassa palavras e frases. [...] Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas, voam faíscas e lascas como aços espelhados. (Lispector, 1984, p. 25, 28).

Da mesma forma que Lispector (1984), admito¹ que escrever não é tarefa fácil, porém aceito o desafio de quebrar rochas. Por ser outorgado à palavra um caráter, imprescindivelmente, mediador, conferindo a ela um papel importante de interação verbal, uso o poder da palavra para relatar minhas memórias até a gênese da escolha do tema da dissertação. Assim, justifico o interesse expresso pela aprendizagem das crianças nos processos de alfabetização e letramento, especialmente no letramento a partir dos materiais didáticos oferecidos aos educandos.

Acrescento que esse trabalho foi escrito na primeira pessoa do plural, devido à existência de relações e interações sociais entre a pesquisadora, a orientadora e os diversos autores estudados, as quais direcionaram as compreensões aqui elucidadas.

As ideias, reflexões, compreensões e análises apresentadas ao longo do percurso da pesquisa deram-se em respostas ao conhecimento e aprendizado adquiridos nas interações estabelecidas com o objeto em questão. Assim como também, por meio das leituras teóricas, análises, momentos de orientação e reflexões com a orientadora e pelas contribuições das experiências vividas durante a minha trajetória profissional. Dessa maneira, foi possível notar o eco de todas as vozes presentes na construção deste estudo.

Esta composição textual foi fundamentada na teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky² (2001), no dialogismo de Bakhtin (2012) e nos estudos de Soares (2016), Kleiman

¹ Em parte da introdução, optei pelo emprego da primeira pessoa do singular, com o objetivo de expressar as memórias sobre a minha trajetória profissional, as motivações e justificativas para a realização da pesquisa até o entrelaçamento com o objeto pesquisado. Dado que, o objeto em questão está intimamente relacionado à minha trajetória profissional. Posteriormente, predomina a primeira pessoa do plural, como expressão das muitas vozes e pensamentos que permitiram a construção desse texto. Durante o cotejo, cada enunciado e discurso proferidos ecoam as vozes dos teóricos e autores que sustentam o aporte do referido trabalho.

² A grafia do nome do pensador russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) é composta por diversas formas de escrita, tais como: Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vygotskii, Vigotski, entre outras. Optamos por usar a grafia Vygotsky, para esta pesquisa, de acordo com as publicações no Brasil, na obra “*A formação social da mente*”, da

(2014) e Street (2012), para compreender o estudo da linguagem sob a perspectiva dialógica, histórica, social e cultural.

A presente dissertação socializou e discutiu os resultados de uma pesquisa desenvolvida na cidade de Vitória da Conquista-Bahia. A pesquisa teve como foco de estudo a concepção de letramento do material didático de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer³ destinado às crianças do 2º ano do ensino fundamental dos anos iniciais. O programa foi implementado no município de Vitória da Conquista no ano de 2018.

A escolha do material didático do Programa Educar pra Valer, em detrimento de outros programas da rede de ensino municipal de Vitória da Conquista, se deve ao fato de o Programa Educar pra Valer ser uma iniciativa privada que auxilia instituições públicas. Ele visa aperfeiçoar/melhorar a educação básica brasileira e assegurar que os estudantes atinjam o nível de aprendizagem adequado, atuando nas áreas pedagógica e administrativa para fortalecer as práticas de gestão escolar.

A Associação Bem Comum em colaboração com a Fundação Lemann desenvolveu o Programa Educar pra Valer. Ele foi implementado no sistema educacional municipal de Vitória da Conquista desde 2018 com o intuito de aprimorar a aprendizagem das crianças matriculadas no ensino fundamental do 1º ao 5º ano, bem como prepará-las para a avaliação nacional de grande escala: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

A seguir, na tabela 1, apresentamos o desempenho do município de Vitória da Conquista no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos anos de 2017, 2019 e 2021, a fim de observar os resultados durante a vigência do programa. A tabela 2 apresenta a escala de aprendizado em Língua Portuguesa, para avaliar o nível de proficiência do município em relação à aprendizagem.

Editora Martins Fontes. A coordenação da tradução é do Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos - Departamento de Ciências Biomédicas USP. Revisão da tradução: Monica Stahel M. da Silva.

³ O programa foi criado em 2018, a partir da experiência educacional de Sobral, no Ceará, em conjunto com a Fundação Lemann, e elaborado pela Associação Bem Comum (ABC). No mesmo ano em que foi criado, este programa foi implementado em Vitória da Conquista. É importante salientar que, ao final da pesquisa, ainda estava em vigor. A descrição do programa está no capítulo 2, subseção 2.3.

Tabela 1 - Evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no 5º ano do Ensino Fundamental em Vitória da Conquista-Bahia

Ano da Avaliação	Aprendizado	Fluxo	Resultado do IDEB⁴	Meta Projetada IDEB	Indicador de Aprendizado em Língua Portuguesa	Percentual de Aprendizado Adequado Língua Portuguesa
2017	5,8	0,81	4,7	4,9	207,24	55%
2019	6,08	0,92	5,6	5,2	212,06	59%
2021	5,66	0,99	5,6	5,5	203,73	50%

Fonte: QEdU (2023)⁵.

Tabela 2 - Escala Indicador de Aprendizado em Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental

Nível	Aprendizado	Pontos
1	Insuficiente	0 a 149
2	Básico	150 a 174
3	Básico	175 a 199
4	Proficiente	200 a 224
5	Proficiente	225 a 249
6	Avançado	250 a 274
7	Avançado	275 a 299
8	Avançado	300 a 324
9	Avançado	Maior ou igual a 350

Fonte: QEdU (2023).

A fim de delimitar o nosso objeto de pesquisa, apresentamos os resultados do Ideb referentes ao período de 2017 a 2021. Esse foi um importante indicador para análise das práticas de letramento das crianças nos primeiros anos do ensino fundamental, embora corresponda ao 5º ano. Essa avaliação foi realizada em um intervalo de dois anos, logo, os resultados estão relacionados ao trabalho realizado nos anos iniciais em relação à alfabetização.

Em 2019, segundo ano de atuação do Programa Educar pra Valer no município, houve um crescimento de alunos proficientes em Língua Portuguesa em relação aos anos de 2017 e 2021. Ultrapassou a meta projetada e atingiu um percentual de 59% dos alunos com o nível adequado de aprendizagem (nível 4), considerado proficiente. A gestão pública municipal atribuiu esses resultados ao trabalho do Programa Educar pra Valer no município.

⁴ O resultado do Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em Português e Matemática (Prova Brasil) multiplicado pelo fluxo escolar (taxa de aprovação).

⁵ QEdU (2023). Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 20 nov. 2023.

Em 2021, o Ideb permaneceu com 5,6, com o nível 4 de proficiência, porém o percentual de alunos que tiveram um aprendizado adequado caiu de 59% para 50%. A nota permaneceu a mesma, uma vez que o fluxo foi praticamente corrigido. Ou seja, não foram consideradas reprovações ou abandono/evasão. O país enfrentava uma pandemia do coronavírus/Covid-19 e os estudantes estavam assegurados pelo parecer CNE/CP nº 11/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que recomendou evitar reprovações dos estudantes nesse período.

Nesse cenário, o nosso objeto de pesquisa foi definido. Em uma realidade em que, pelo menos, 50% dos estudantes não estão com a proficiência adequada em relação ao ensino de Língua Portuguesa.

Dessa forma, a análise do material didático do 2º ano de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer justifica-se pelo fato de este ano ter sido recomendado pelo documento normativo da educação básica – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – como o ano em que a alfabetização deve ser alcançada plenamente. Em outras palavras, ao final do 2º ano, as crianças devem ler, escrever e compreender textos de diferentes gêneros, além de usar essas práticas em contextos sociais.

O nosso objeto de pesquisa são as práticas e eventos de letramento que estão presentes no material didático de Língua Portuguesa do 2º ano do ensino fundamental do Programa Educar pra Valer. A partir do nosso objeto, definimos a seguinte questão de pesquisa: Como são propostas as práticas e eventos de letramento no material didático do 2º ano de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer a partir da perspectiva dialógica da linguagem?

A nossa questão resultou no seguinte objetivo geral: analisar, a partir de uma perspectiva dialógica, práticas de letramento no material didático de Língua Portuguesa do 2º ano do Programa Educar pra Valer.

Para alcançarmos o nosso objetivo geral e responder à questão de pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Mapear e estudar as práticas e eventos de letramento presentes no material didático do 2º ano de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer;
- b) Verificar as propostas de produções textuais, orais e escritas presentes no material didático do 2º ano de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer;
- c) Identificar e analisar o modelo/concepção de letramento proposto no material didático do 2º ano de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer.

De acordo com Soares (2001), a memória é uma ferramenta que possibilita a significação e a ressignificação do sujeito em relação à sua história. Além disso, viabiliza o

exercício de reflexão que apresenta os elementos que constroem uma trajetória. Portanto, proporciona o aprendizado para quem escreve, uma vez que a reflexão permite que as experiências sejam pensadas e repensadas.

Conforme o pensamento de Soares (2001), concebemos a memória não apenas como eventos passados, mas como um processo dinâmico no qual atribuímos significados e sentidos aos acontecimentos. A reflexão a partir das memórias corrobora para um aprendizado contínuo, porque não se trata de um passado estático, mas uma ferramenta que permite construir novas reflexões.

A partir das minhas memórias, compartilho a origem do meu interesse pelo estudo do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como o encontro com o objeto de pesquisa. Em meados de 2005 tive a oportunidade de refletir sobre o processo de aprendizagem na alfabetização em minha trajetória profissional. No mesmo ano, ingressei como professora alfabetizadora na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, no interior do estado da Bahia.

Ao considerar que a aprendizagem da língua escrita é indispensável e uma condição necessária para o processo de escolarização, algo me chamou a atenção no ensino público: crianças e adultos com, pelo menos, três anos de escolaridade, sem dominar as habilidades básicas para a leitura, a escrita e a interpretação de textos. Nessa época, começou o interesse e a inquietação em relação aos processos de alfabetização e letramento das crianças da rede pública de ensino.

Em 2010, tive a oportunidade de fazer parte da equipe de coordenação pedagógica do núcleo da Secretaria Municipal de Educação em Vitória da Conquista, no interior do estado da Bahia. Esse foi um momento relevante do ponto de vista profissional, porque pude refletir sobre a educação municipal. No início, fui integrada ao núcleo de coordenação pedagógica dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), que também evidenciavam dificuldades em relação à aprendizagem da leitura e da escrita.

O interesse pelo objeto de pesquisa iniciou-se nesse período, quando percebi que o problema em relação à alfabetização e letramento persiste ao longo da escolaridade. Em 2013, iniciei a minha participação no núcleo de formação dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Esse período foi significativo para a minha evolução profissional e acadêmica. A interação com o coletivo de professores proporcionou as trocas de experiências e de diálogos, o que permitiu uma reflexão importante sobre o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização.

Em 2019, ingressei no núcleo de acompanhamento pedagógico escolar da Superintendência, com o objetivo de acompanhar e fortalecer o trabalho da equipe gestora escolar (Diretor e Coordenador) em relação à aprendizagem das crianças, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. O núcleo de acompanhamento surgiu quando a gestão governamental/municipal firmou uma parceria com o Programa Educar pra Valer.

O programa ofereceu assessoria ao município quanto à aprendizagem das crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, inclusive com o fornecimento de material didático (cadernos de atividades de Língua Portuguesa e Matemática). O objetivo da “parceria” era melhorar a educação municipal, para assegurar que os estudantes alcançassem o nível adequado de aprendizagem. Este programa teve como foco as áreas pedagógica e administrativa.

Na área pedagógica, auxiliou as professoras com a oferta de formações e com o fornecimento de material didático (cadernos de atividades para os estudantes e orientações didáticas para docentes) de Língua Portuguesa e Matemática. Na área administrativa, assessorou a gestão da Secretaria Municipal de Educação, assim como a gestão escolar. Além de almejar o nível de aprendizagem adequado das crianças, o intuito também era alavancar os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município.

Nesse cenário, tomou corpo a gênese do objeto de investigação, um contexto centrado na transformação da prática docente em relação à alfabetização na educação básica. Assim, surgiu o interesse de investigar as práticas e eventos de letramento presentes no material didático do 2º ano do programa, uma vez que se tratava de uma condição de dificuldades enfrentadas pelas crianças em relação à apropriação da leitura e da escrita em situações escolares e na vida cotidiana.

A partir das minhas memórias como educadora, percebi que este caminho foi marcado por ações e reflexões, além de momentos e confrontos permanentes entre as compreensões e incompreensões em relação ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no ambiente escolar, especialmente na alfabetização. As respostas pedagógicas a cada gestão, seja ela nacional, estadual ou municipal, limitam-se à condição de metodologias e didáticas de ensino, resultantes de uma constante alternância de propostas pedagógicas.

Dessa forma, ao longo desse período, como coordenadora pedagógica de núcleo, percebi que o insucesso escolar é crescente no ensino fundamental, sobretudo a partir do 2º ano, quando a maioria das crianças não tem o domínio básico da leitura e da escrita. Além disso, observei que as propostas educacionais se movimentam por caminhos diversos, orientando-se, apenas, pela concepção restrita de alfabetização.

A partir do momento em que a gestão municipal sentiu a necessidade de estabelecer parcerias com programas que dessem resultados positivos no que diz respeito ao crescimento educacional em relação à aprendizagem da língua escrita, a vontade de pesquisar sobre o Programa Educar pra Valer surgiu. Tendo em vista que este programa causou uma alteração na concepção de ensino/aprendizagem do município.

Gostaria de compreender o que o Programa Educar pra Valer oferecia de inovador para assegurar o êxito na alfabetização e letramento das crianças nos primeiros anos do ensino fundamental. Dessa forma, surgiu o interesse de investigar as práticas e os eventos de letramento no material didático do 2º ano de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer.

O ponto de partida para a reflexão foi perceber que os educandos que concluíam o ciclo de alfabetização, outrora, ao final dos anos iniciais do ensino fundamental, não tinham conhecimento necessário para as suas práticas de leitura e escrita.

Assim, originou uma complexa trama de questionamentos acerca do ensino e da aprendizagem dessas crianças, que levaram à certeza de que é preciso pensar na alfabetização aliada ao letramento, ou seja, conceber a linguagem como uma ferramenta de interação social necessária para a formação humana.

Nesse trabalho, compreendemos que a escola pública visa assegurar à criança, ao jovem e ao adulto o pleno acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem, uma vez que é um espaço carregado de sentidos, significados e valores ideológicos. É um lugar constituído por pessoas e interações sociais.

Essa condição requisitou um olhar atento na busca de respostas às perguntas em relação às concepções de ensino e aprendizagem, bem como aos conceitos de alfabetização, letramento e linguagem.

A escola tem o dever de incentivar as crianças a compreenderem a função social da linguagem e se apropriarem dos conhecimentos necessários para que possam participar de forma efetiva e competente nas práticas sociais. Não se limita à aprendizagem da base curricular, mas, sobretudo, à inserção e integração dessas crianças nas práticas sociais, culturais e educacionais.

Com base nessas concepções, considere indispensável compreender a educação sob a perspectiva dialógica da linguagem. É crucial considerar os fatores sociais, históricos e culturais no processo de alfabetização e letramento, para que essas crianças possam ter uma aprendizagem satisfatória nos primeiros anos do ensino fundamental.

Justificamos a escolha de base teórica fundamentada em Vygotsky e Bakhtin para o escopo do objeto de investigação: as práticas e eventos de letramento presentes no material didático de Língua Portuguesa do 2º ano do ensino fundamental do Programa Educar pra Valer.

Em Vygotsky (2001), compreendemos o desenvolvimento do ser humano, sob uma perspectiva que considera as influências sociais, culturais e históricas. Em Bakhtin (2012), reconhecemos a importância dos pressupostos teóricos e filosóficos na concepção enunciativa e dialógica da linguagem. Esses dois pensadores figuram os teóricos que mais possuem prerrogativas acerca da dimensão interativa das atividades humanas, o que é relevante para as pesquisas que dizem respeito à linguagem e à educação.

Quanto à metodologia, a pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo de análise documental. Os dados foram analisados a partir da ótica dialógica da linguagem. Trabalhamos com as seguintes categorias de análise: práticas e eventos de letramento; práticas de leitura, escrita e oralidade; e o enunciado dialógico.

Ressaltamos que a análise do material não se configurou como uma análise linguística, mas sim como uma análise das práticas e eventos de letramento sob a perspectiva do dialogismo da linguagem. O percurso e a abordagem metodológica, para gerar as discussões e resultados da pesquisa, foram amparados nas contribuições de Bogdan e Biklen (1994), Gatti (2002), Chizzotti (2000), Lüdke e André (1986) e Cellard (2008).

A construção das reflexões teóricas e metodológicas, bem como a análise dos dados, conferiram ao texto uma estrutura que se divide em três capítulos.

No primeiro capítulo, realizamos uma reflexão sobre as perspectivas de Vygotsky (2001) e Bakhtin (2012); para evidenciar as contribuições das concepções sócio-histórico-cultural e dialógica no processo de alfabetização e letramento das crianças nos primeiros anos do ensino fundamental. Destacamos a relevância da mediação e enunciação/diálogo para o processo de aprendizagem.

Neste capítulo, discutimos os conceitos de alfabetização e letramento, bem como os resultados da revisão sistemática de literatura acerca do tema pesquisado. Apresentamos uma reflexão histórica e conceitual sobre o termo letramento, além de evidenciar a relevância dos eventos e práticas sociais para o ensino educacional. Para tanto, apoiamos a discussão em Kleiman (2014), Soares (2016) e Street (2012).

Após a apresentação do nosso aporte teórico, no segundo capítulo, prosseguimos com a construção do nosso percurso metodológico, que compreende a demarcação do objeto de pesquisa e seu cenário.

No terceiro capítulo, apresentamos as nossas percepções sobre as práticas e os eventos de letramento que estão presentes no material didáticos do 2º ano de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer. À luz da perspectiva dialógica da linguagem, analisamos e discutimos os resultados.

Por fim, concluímos a dissertação com as nossas considerações finais. Tecemos aqui uma síntese para novas antíteses, uma vez que, diante do percurso investigativo realizado, compreendemos que esse estudo não está findado, mas apenas considerado uma etapa para instigar novas pesquisas na área de ensino.

1 PERSPECTIVAS DIALÓGICAS EM VYGOTSKY E BAKHTIN: UMA ABORDAGEM INTEGRADORA NA COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO

Neste capítulo, expomos o aporte teórico para a realização da pesquisa. Primeiro, apresentamos a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) para compreender o objeto pesquisado, pois a RSL possibilitou a definição da base teórica e contribuiu significativamente para a contextualização, análise e discussão dos resultados.

No segundo momento, tratamos da base epistemológica a partir das teorias de Vygotsky (2001) e Bakhtin (2012). Em seguida, discutimos as concepções do letramento e seus conceitos sob a perspectiva de Soares (2016), Kleiman (2014) e Street (2012). O capítulo encerra-se com uma reflexão conceitual acerca do letramento nas práticas de sociais.

1.1 Revisão Sistemática de Literatura (RSL)

Antes de iniciarmos a abordagem teórica, realizamos uma revisão sistemática de literatura com o objetivo de encontrar evidências para a nossa pergunta de pesquisa: Como são propostas as práticas e eventos de letramento no material didático do 2º ano de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer a partir da perspectiva dialógica da linguagem?

A intenção da RSL foi identificar os trabalhos que discutiram o tema em questão, de modo a contribuir com a apropriação/conhecimento do nosso objeto, bem como para a análise dos dados.

A partir dessa busca e estudo, foi possível obter uma análise mais aprofundada sobre o objeto pesquisado, identificando lacunas e contribuições, além de contextualizar os resultados com o que já foi estudado. Esta ação possibilitou que validássemos o nosso estudo a partir do diálogo com a semelhança do que já foi pesquisado. Dessa forma, a corroboração dos resultados da RSL fortaleceu a confiabilidade da nossa pesquisa.

A RSL foi uma das ferramentas fundamentais para identificação de variáveis importantes para o nosso estudo, tais como: identificação e análise das práticas e eventos de leitura, oralidade e escrita presentes nos cadernos de atividades; análise de atividade cujo objetivo foi desenvolver a compreensão textual; interação e diálogo do material didático com a criança durante o processo de alfabetização; identificação do modelo de letramento, bem como as contribuições, impasses e dificuldades que o material apresentou; identificação da concepção metodológica e da concepção de professor e aluno que o Programa Educar pra Valer apresentou.

Como o objetivo desta revisão foi a síntese das evidências existentes sobre o letramento no 2º ano do ensino fundamental, reunimos e sintetizamos as pesquisas disponíveis a partir dos seguintes descritores: práticas e eventos de letramento; alfabetização; 2º ano do ensino fundamental; Programa Educar pra Valer.

Pesquisamos, neste levantamento bibliográfico, teses e dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) sobre práticas e eventos de letramento no 2º ano do ensino fundamental. Como parâmetro cronológico, buscamos trabalhos entre 2018 e 2023, uma vez que o programa iniciou em 2018.

A partir do recorte temporal e das fontes de consulta, elaboramos uma síntese com o intuito de analisar as fontes de pesquisa e perspectivas para gerar uma compreensão abrangente do nosso objeto de pesquisa, visto que o letramento é um estudo que aborda questões complexas e multifacetadas.

A fonte de pesquisa foi o repositório de teses e dissertações: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Esta base de dados de indexação científica abrange a diversidade acadêmica do país, dado que reúne teses e dissertações de diferentes estados brasileiros e abrange diversas áreas de conhecimento, com acesso aberto e consulta pública. Esta biblioteca está sob a coordenação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que desenvolve ações na área de informação científica e tecnológica.

Para analisar como o letramento é apresentado em materiais didáticos ofertados por programas de ensino, no 2º ano do ensino fundamental, atendendo o rigor científico que o campo da pesquisa exige, foi elaborado um protocolo de pesquisa.

Nesse protocolo foram definidos os objetivos, a base de dados utilizada, os critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos escritos/pesquisas, os procedimentos de busca, a organização e a apresentação dos resultados, bem como a forma de tratar, analisar e discutir os dados pesquisados.

Em conformidade com o roteiro definido no protocolo, a busca foi iniciada a partir da identificação das teses e dissertações encontradas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); que tratam das práticas e eventos de letramento na alfabetização de crianças nos primeiros anos do ensino fundamental, especificamente o 2º ano.

A busca foi realizada com o auxílio da ferramenta “busca avançada” com a utilização dos seguintes descritores: práticas e eventos de letramento; alfabetização; 2º ano do ensino fundamental; Programa Educar pra Valer. Para aperfeiçoar o refinamento e especificação dos resultados da pesquisa, foi usado booleano “and” para conectar palavras-chave ou conceitos.

A realização de uma revisão sistemática requer um percurso de qualidade metodológica. Assim, é crucial elaborar um protocolo de pesquisa que contemple pelo menos três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Ou seja, como os estudos serão encontrados, os critérios de inclusão e exclusão, a definição dos desfechos de interesse, a análise dos resultados, a determinação da qualidade dos estudos e a análise da estatística utilizada.

A seguir, apresentaremos o protocolo realizado em nossa revisão sistemática de literatura, conforme a figura 1.

Figura 1 - Protocolo para Revisão Sistemática de Literatura (RSL)

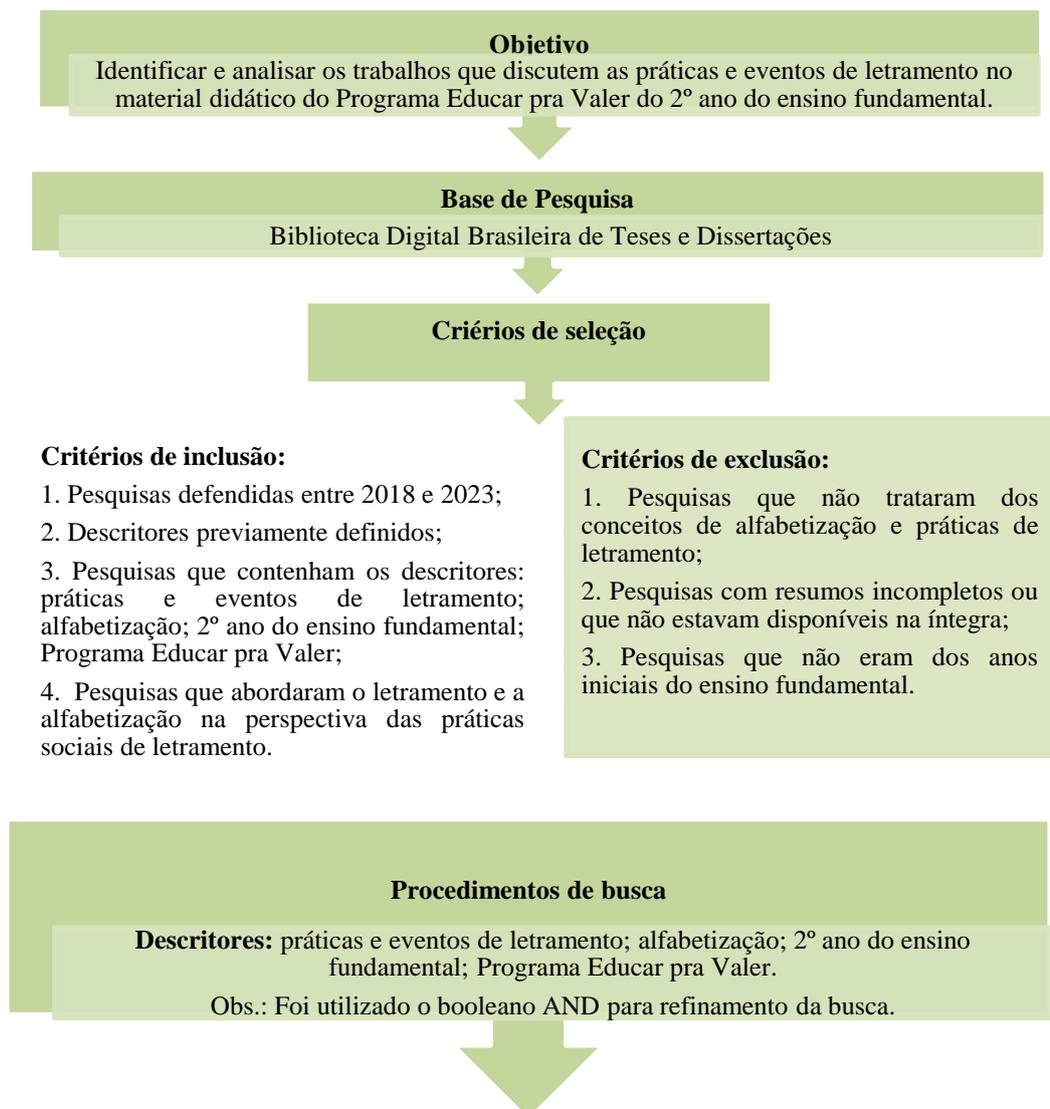
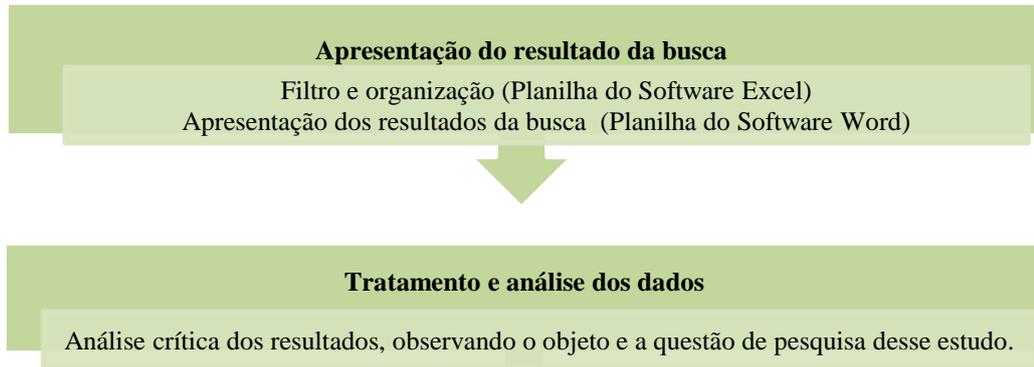


Figura 01 - Protocolo para Revisão Sistemática de Literatura (RSL) (Continuação)



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Após a conclusão do nosso protocolo de pesquisa, apresentamos uma análise dos resultados e critérios/fases descritos na seção que segue.

1.2 Apresentação dos resultados (RSL)

Para a apresentação e análise dos resultados, seguimos os três polos propostos por Bardin (2016): a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Segundo Bardin (2016), a pré-análise consiste na organização propriamente dita “que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações num plano de análise” (Bardin, 2016, p. 125).

A primeira busca da pesquisa foi realizada de maneira generalizada, utilizando-se apenas dois descritores com o booleano “and”: “práticas e eventos de letramento” (and) “alfabetização”. Sem o recorte temporal, foram encontrados 51 trabalhos. A partir da delimitação do período temporal (2018 a 2023), encontramos 12 trabalhos (4 teses e 8 dissertações).

De acordo com os seus resumos, algumas pesquisas abordaram as classes multisseriadas, a alfabetização e saúde, a prática docente, a alfabetização e tecnologias digitais, o letramento literário, o letramento e alfabetização para jovens e adultos.

Para refinar a nossa busca e torná-la mais coerente com o nosso objeto de pesquisa, acrescentamos o descritor: “2º ano do ensino fundamental” aos descritores “práticas e eventos de letramento” e “alfabetização”. A partir desses descritores, foram selecionadas três pesquisas (dissertações). A delimitação do período de defesa também foi estabelecida: apenas pesquisas defendidas entre 2018 e 2023.

É importante salientar que, quando a busca foi realizada com o descritor “Programa Educar pra Valer”, associado aos descritores anteriores, não houve a seleção de nenhuma pesquisa. Dessa forma, realizamos a busca deste descritor, associando apenas ao descritor “alfabetização”.

Ao buscarmos os descritores “Programa Educar pra Valer” (and) “Alfabetização”, a plataforma apenas filtrou duas pesquisas. Sendo assim, optamos por filtrar os trabalhos encontrados em duas etapas de pesquisa. Em primeiro lugar, com os descritores “práticas e eventos de letramento” (and) “alfabetização” (and) “2º ano do ensino fundamental”. No segundo momento, pesquisamos com os descritores “Programa Educar pra Valer” (and) “alfabetização”.

Após o refinamento, foram selecionados apenas dois trabalhos (dissertações). Observamos que o descritor “Programa Educar pra Valer” só refina a busca se estiver sozinho ou apenas com o descritor “alfabetização”.

Ao final da busca, constatamos que, na plataforma BDTD, ainda há poucas pesquisas que se destinem às práticas e aos eventos de letramento para os primeiros anos do ensino fundamental, assim como poucas que se dedicam ao estudo do Programa Educar pra Valer.

Segue abaixo o detalhamento da nossa busca na plataforma BDTD.

Figura 2 - Detalhamento da busca na base de dados da BDTD



Figura 02 - Detalhamento da busca na base de dados da BDTD (Continuação)



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Após realização do filtro, selecionamos os trabalhos para a efetivar a pré-análise. Nesta etapa, construímos uma tabela no programa Microsoft Excel com o objetivo de organizar e filtrar os documentos selecionados.

A partir dessa tabela, realizamos o procedimento de inclusão e exclusão com base nos critérios estabelecidos na seção 1.1/Figura 1. Para isso, lemos o resumo de cada pesquisa selecionada, ou seja, para eliminar e incluir os títulos. Utilizamos a *leitura flutuante* sugerida na fase de pré-análise por Bardin (2016), para estabelecer contato com o documento, de modo a ter a oportunidade de aprofundar o conhecimento sobre o texto.

Com base nessa leitura, descartamos as três pesquisas selecionadas com os descritores “Práticas e eventos de Letramento” (and) “alfabetização” (and) “2º ano do ensino fundamental”, uma vez que seus objetos de pesquisa não estavam convergentes com o nosso objeto/questão de pesquisa.

A primeira pesquisa foi sobre o uso de tecnologias no processo de alfabetização no período da pandemia/Covid-19. A segunda, tratou das práticas de letramento/leitura literária e se dirigia às turmas do 7º ano do ensino fundamental. A terceira pesquisa, por fim, tratou do uso de sequências didáticas como recurso metodológico na prática docente.

A seguir, apresentamos o quadro que contém apenas os trabalhos relevantes para o nosso objeto de estudo, os quais investigaram o impacto do Programa Educar pra Valer na prática docente e nas políticas públicas voltadas para a alfabetização.

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas na plataforma BDTD

Instituição/ Documento/ Ano de defesa	Título	Autora	Metodologia	Objetivo geral/Palavras-chave
Universidade Federal da Paraíba Dissertação Defesa: 2022	Um olhar sobre o Programa Educar pra Valer sob a perspectiva de professoras alfabetizadoras	Sioneide da Paixão Norberto	Pesquisa de base qualitativa-interpretativista, com o método investigativo do estudo de campo.	Discutir a função da professora alfabetizadora no Programa Educar pra Valer Palavras-chave: Alfabetização; Programa Educar pra Valer; Papel do professor.
Universidade Federal do Ceará Dissertação Defesa: 2022	“Olinda, Patrimônio que educa”: avaliação da implementação do Programa Educar Pra Valer em Olinda/PE	Hannah Guimarães Barbosa	Pesquisa qualitativa e os instrumentos metodológicos aplicados foram a pesquisa bibliográfica e documental.	Avaliar o processo de implementação do programa em Olinda/PE Palavras-chave: Avaliação de políticas públicas; educação; alfabetização; implementação de políticas educacionais.
Universidade Federal de Pernambuco Dissertação Defesa: 2023	Alfabetização no programa <i>Educar pra Valer</i> : o que propõem os materiais para o ensino da leitura e da escrita no 2º ano do ensino fundamental? ⁶	Vivian Alves Souza Andrade	Pesquisa qualitativa do tipo documental. A metodologia empregada para a produção e análise dos dados foi fundamentada na análise de conteúdo.	Analisar a proposta de alfabetização do Programa <i>Educar pra valer</i> , adotado em várias Secretarias de Educação do Brasil Palavras-chave: Alfabetização; livro didático; sistema apostilado de ensino.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023).

A partir da pesquisa realizada na base de dados da BDTD, percebemos que há poucos estudos dedicados aos anos iniciais, especialmente o 2º ano do ensino fundamental, que investigam as práticas e eventos de letramento. Além disso, há poucas pesquisas que analisam o Programa Educar pra Valer, principalmente em relação à análise do seu material didático.

⁶ Ressaltamos que a dissertação da autora Vivian Alves de Andrade, intitulada: 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?, não apareceu na busca na plataforma BDTD. Essa dissertação foi encontrada no repositório Attena – Repositório da Universidade Federal de Pernambuco. No entanto, incluímos essa pesquisa como relevante para a nossa análise, visto que a autora discute a proposta de alfabetização no material didático do Programa Educar pra Valer. Dessa forma, uma análise de conteúdo auxiliou o nosso estudo acerca da checagem de dados e aumentou a confiabilidade dos nossos resultados. Constatamos uma convergência tanto na produção quanto na análise e discussão dos dados, mesmo diante de abordagens de análise distintas.

De uma maneira geral, as pesquisas encontradas trataram do letramento como a habilidade de uma criança saber ler e escrever de acordo com os contextos/convenções sociais, e não como um processo que propõe práticas sociais que estão implícitas nos princípios socialmente construídos.

Segundo Street (2012, p. 78) o letramento não é apenas um conjunto de habilidades funcionais, mas consiste em um conjunto de práticas sociais associadas à identidade e posição social. É a abordagem de letramento como prática social que tem sentidos nas variações e usos nos significados do letramento. É a ação reflexiva do sujeito no âmbito sociocultural. E suas práticas variam consoante o contexto cultural. É um processo dinâmico, assim como o processo evolutivo das relações sociais. Ainda segundo Street (2012, p. 82):

As práticas de letramentos variam com o contexto cultural, não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultados de suas características intrínsecas [...] em lugar disso há ‘letramentos’, ou melhor, ‘práticas de letramento’ cujo caráter e consequência têm de ser especificados em cada contexto.

Durante a exploração do material, notamos que as pesquisas selecionadas para análise abordam o descritor Programa Educar pra Valer, que está em destaque no título. Os estudos foram desenvolvidos na região nordeste do Brasil, nos Estados do Ceará e Paraíba, enquanto não houve nenhuma pesquisa em outras regiões ou estados. Quanto à condição temporal, a delimitação do período compreendido entre 2018 e 2023, foi realizada. Os estudos são recentes, defendidos em 2022.

Os trabalhos analisados não apresentaram as palavras-chave “práticas e eventos de letramento” ou “letramento”, pois se concentraram na formação de professores e na alfabetização de crianças no ensino fundamental. As duas pesquisas são qualitativas, sendo a primeira baseada no estudo de campo e a segunda documental e bibliográfica.

A dissertação intitulada *Um olhar sobre o Programa Educar pra Valer sob a perspectiva de professoras alfabetizadoras* da autora Sioneide da Paixão Norberto, discutiu a função da professora alfabetizadora no Programa Educar pra Valer. Logo, o seu objeto de estudo foi a prática docente de professoras alfabetizadoras frente à proposta didático-metodológica do Programa Educar pra Valer.

A fundamentação teórica foi sustentada pelos estudos dos seguintes autores: Antunes (2009), Marcuschi (2004, 2008), Morais (2015), Nóvoa (1992, 2009), Soares (2000, 2004, 2011). Tratou-se de uma pesquisa com abordagem qualitativo-interpretativista, amparada nos

estudos teóricos de Bortoni-Ricardo (2012), Denzin e Lincoln (2006), Ludke e André (1986) com o método de pesquisa, o estudo de campo foi baseado em Gonçalves (*apud* Piana, 2009) e Gil (2002).

Esta dissertação apresentou uma discussão sobre as concepções de língua, alfabetização e formação continuada para professoras do 2º ano do ensino fundamental. Das referências que sustentam o estudo sobre alfabetização e letramento unicamente a autora Magda Soares está presente em nosso trabalho.

Em relação à abordagem do Programa Educar pra Valer, a pesquisa apresentou contribuições que agregaram ao nosso trabalho; trouxe reflexões importantes sobre a estrutura e funcionamento do material didático de Língua Portuguesa oferecido às crianças e às professoras alfabetizadoras.

Os resultados apontaram duas conclusões: a anulação do protagonismo das professoras na gestão de sala de aula e divergências entre as concepções que regem as orientações gerais do programa e a proposta de atividades desenvolvidas nos cadernos de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer destinado às crianças.

A dissertação da autora Hannah Guimarães Barbosa, intitulada “*Olinda, Patrimônio que educa*”: avaliação da implementação do Programa Educar Pra Valer em Olinda/PE, teve como objetivo avaliar o processo de implementação do programa Educar pra Valer em Olinda/PE.

O estudo apresenta dados históricos, territoriais, econômicos, culturais, políticos e educacionais do *locus* da pesquisa, o que permitiu compreender a implantação do programa no município de Olinda. A pesquisa foi qualitativa do tipo bibliográfica e documental. Os resultados apontaram que as ações do Programa Educar pra Valer promoveram efeitos significativos/positivos no que se refere à alfabetização das crianças.

A autora atribuiu os resultados positivos ao uso do material didático disponibilizado pelo programa, bem como à política de formação para formadores, professores e gestores escolares. Ressaltou a realização de avaliações de monitoramento pelo programa como uma ação relevante para a melhoria dos resultados da aprendizagem no município. Essa dissertação apresentou reflexões importantes do ponto de vista das políticas públicas educacionais para a alfabetização.

A dissertação da autora Vivian Alves de Andrade, intitulada *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?*, apresenta a análise da proposta de alfabetização do Programa Educar pra Valer a partir dos pressupostos teóricos metodológicos que fundamentaram o programa e a elaboração do material didático.

A pesquisa categorizou as práticas de leitura e escrita presentes no material didático do 2º ano do Programa Educar pra Valer, como também analisou as orientações didáticas destinadas às professoras alfabetizadoras. Esta pesquisa, assim como a nossa, foi realizada de acordo com a abordagem qualitativa do tipo documental. Para a análise dos dados, a metodologia empregada foi a de análise de conteúdo. Os resultados revelaram a concepção de alfabetização do programa, a qual se refere à aprendizagem do código alfabético e do fônico.

A autora, assim como Norberto (2022), constatou o comprometimento do protagonismo das professoras alfabetizadoras, ao afirmar que o programa caracteriza o papel do professor como mero tarefeiro, sem autonomia para explorar a criatividade em seu planejamento didático.

A pesquisa mostrou que, apesar de o material didático de Língua Portuguesa do 2º ano apresentar uma diversidade de gêneros textuais, dentre eles, textos que circulam nas práticas sociais, os alunos são submetidos ao desenvolvimento da fluência leitora por meio de textos cartilhados, de autoria do próprio programa Educar pra Valer. Os textos são sem sentido e significados para a prática leitora.

Concluiu que, em termos de compreensão leitora, o educando é direcionado a localizar informações explícitas, identificar o gênero e a função do texto lido. Em relação à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), o material oferece uma diversidade de atividades fônicas que envolvem unidades de palavras (letra, sílaba, fonema, rimas), além de atividades de desenvolvimento cognitivo: identificar, segmentar, completar, contar letras ou sílabas.

Enfim, a pesquisa revelou que a proposta pedagógica do Programa Educar pra Valer concebe o ensino da leitura e da escrita como decodificação e codificação, não garante a experiência significativa das práticas de leitura e produções escritas.

A realização da revisão sistemática foi de suma importância para auxiliar na compreensão do nosso objeto de pesquisa. A partir das categorias/descriptores definidos para a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ficou evidente que o tema em questão, que diz respeito às práticas e eventos de letramento no processo de alfabetização, ainda carece de estudos teóricos/pesquisa.

Diante desse paradigma, constatamos que pesquisar o letramento como prática social não deve ser compreendido como um ato que nega o tipo de letramento praticado no espaço escolar. É crucial pensar o letramento sob a perspectiva das estruturas culturais e de poder que o contexto de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na escola representam.

Nesse sentido, é preciso ampliar o campo de investigação, uma vez que as práticas de letramento variam conforme o seu contexto.

Portanto, a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) foi indispensável para a realização da nossa pesquisa. Esta busca constituiu-se essencial para o resultado de uma prática baseada em evidências. Foi relevante a sua realização como um dos critérios para alcançarmos o nosso objetivo e responder a nossa questão.

Apesar das dificuldades encontradas, identificamos e analisamos os trabalhos que discutiram o material didático do Programa Educar pra Valer, com o intuito de dialogar com os resultados de diferentes pesquisadores para observar o nosso objeto a partir de outros pontos de vista e assim, aumentar a confiabilidade dos nossos resultados.

1.3 Vygotsky e Bakhtin: perspectivas sócio-histórica-cultural e dialógica da linguagem

Para iniciar a discussão acerca das perspectivas dialógica e sócio-histórico-cultural, consideramos que as mudanças que ocorreram nas sociedades foram frutos das ações humanas, produzidas em seus tempos históricos e espaços geográficos que, conseqüentemente, transformaram os fenômenos e, ao mesmo tempo, os sujeitos que produziram as ações.

Com o intuito de estudar o marco teórico deste objeto de estudo, além de apresentar conceitos que configuraram o alicerce para responder à seguinte questão de pesquisa: Como são propostas as práticas e eventos de letramento no material didático do 2º ano de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer a partir da perspectiva dialógica da linguagem?

O presente capítulo fundamentou o diálogo sobre o papel da linguagem a partir da ótica de Vygotsky (2001), psicólogo, idealizador da teoria sócio-histórico-cultural e a concepção dialógica de Bakhtin (2012), filósofo e pensador russo, assim como Vygotsky.

O diferencial do aporte teórico que sustentou esse trabalho foi o fato de considerar o ser humano como um sujeito dialógico, histórico, social e cultural que, em contato com seus pares (outros sujeitos ou instrumentos culturais), por meio de ações práticas, mediada pela linguagem, constitui-se e desenvolve-se como sujeito. Neste capítulo, demonstramos as contribuições que cada teórico concedeu ao estudo da linguagem.

De acordo com Rego (1995, p. 31), a educação foi fundamental para o desenvolvimento da teoria vygotskyana e a Psicologia se sobressaiu como uma área destaque. As correntes teóricas – behaviorismo e o estruturalismo – da época não foram suficientes para explicar os processos psicológicos humanos, principalmente os fenômenos sociais e históricos.

Segundo a autora, a obra de Vygotsky (2001) influenciou significativamente o que diz respeito aos processos da psicologia humana, com destaque especial para as influências sociais, históricas e culturais. Constituiu-se como uma teoria centrada na linguagem e na interação

social, realçando a importância do ensino colaborativo/mediado para o desenvolvimento cognitivo da criança.

A teoria vygotskyana argumenta que o desenvolvimento cognitivo não acontece de maneira independente, mas sim por meio de conhecimentos que podem ser alcançados com a mediação do outro, isto é, de outra pessoa mais experiente.

Por isso, Vygotsky (2001) destaca a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e da mediação em seus estudos. A linguagem é, portanto, uma ferramenta indispensável para o processo de ensino e aprendizagem. Além de refletir o pensamento, ela corrobora para construção do conhecimento.

Segundo Vygotsky (2001, p. 262) “[...] a aprendizagem é, na idade escolar, o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos”. Esta afirmação corrobora para que a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual da criança não se concretizam de maneira espontânea ou natural.

Em outras palavras, a aprendizagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e não se constitui como um processo desconectado/independente desse desenvolvimento, não é uma atividade individual/isolada.

É durante os processos de ensino e aprendizagem que acontecem os avanços cognitivos de maneira significativa. Dessa forma, a aprendizagem deve ser considerada um fator ativo no desenvolvimento intelectual da criança.

Como já foi mencionado, a abordagem vygotskyana enfatiza a importância da ZDP – a diferença entre o que uma criança conhece e pode fazer de maneira independente e o que ela pode realizar com a mediação de um adulto ou par etário mais experiente – para estimular a criança a alcançar níveis maiores de compreensão com a ajuda do outro.

Assim, a aprendizagem, nessa perspectiva, funciona como um “filtro” para o desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, a aprendizagem não deve ser definida como o resultado do desenvolvimento cognitivo, mas sim como o meio pelo qual ele acontece.

O pensamento deste autor se destaca, dentre outras características, ao enfatizar a importância da cultura no processo de cognição, com especial atenção ao papel do educador no desenvolvimento intelectual da criança. Para tal, elaborou o conceito de mediação (experiência social que requer a participação e a colaboração).

A formação do psiquismo, segundo Vygotsky (2001), provém, fundamentalmente, da educação escolar. Ele reconheceu que a educação tem como função proporcionar à criança aquilo que ela não poderia aprender sozinha. Sendo assim, a aprendizagem é facilitada pela mediação.

Esse teórico estabeleceu uma relação do desenvolvimento humano, em uma perspectiva que reverbera nas influências culturais, sociais e históricas da criança. A linguagem é concebida como um importante instrumento psicológico, por ser usada pelo homem na organização do pensamento, portanto indispensável à sua evolução. Vygotsky (1991) afirma que:

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (Vygotsky, 1991, p. 31).

Nesta linha teórica, a linguagem tem a função de expressar o pensamento do homem, ao mesmo tempo, em que ela estrutura o pensamento. Ela organiza os signos e contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção). É por meio do desenvolvimento da linguagem que a criança aprende a diferenciar e a nominar suas representações culturais.

O arcabouço teórico da pesquisa foi composto, também, por contribuições do filósofo russo, Mikhail Bakhtin⁷ (2012), pesquisador da linguagem humana. Decidimos, também, por essa teoria, no intuito de corroborar com o alicerce da pesquisa. É indubitável a relevância do pensamento bakhtiniano para o estudo da linguagem, visto que a sua teoria estabelece uma relação dialógica com o texto oral ou escrito.

De acordo com essa perspectiva teórica, Bakhtin (2012) elucida que a linguagem não pode ser concebida nem compreendida como um sistema linguístico abstrato, mas como uma construção coletiva, de natureza social e histórica.

O quadro 1, em destaque nesta dissertação, justificou a nossa opção por este aporte teórico relevante no que diz respeito ao estudo da linguagem, uma vez que Bakhtin (2012) e Vygotsky (2001) apresentam pontos convergentes em seus estudos.

Essas teorias contribuem de maneira significativa para compreendermos as práticas de letramento. Entendemos que as concepções teóricas apresentadas são relevantes para os estudos

⁷ Bakhtin nasceu em 1895, em Oriol. Foi diplomado em Filologia e História, pelas Universidade de Odessa e de São Petersburgo, em 1918. Ele pertencia a um pequeno círculo de intelectuais, conhecido com o nome de *Círculo de Bakhtin*. Esse grupo multidisciplinar de intelectuais e artistas russos, pensava ideias inovadoras para os domínios da arte e das Ciências Humanas. (Bakhtin, 2012, p. 11)

que dizem respeito à linguagem e à aprendizagem, pois ambas as teorias destacam a importância de considerar o contexto social, histórico e cultural no qual a linguagem é utilizada.

Nessa perspectiva, para as pesquisas que envolvem as práticas de letramento, essas duas abordagens teóricas oferecem alicerce para compreender como as práticas de letramento são construídas pelas interações sociais e culturais.

Essas teorias oferecem percepções importantes para o letramento, pois as práticas sociais de oralidade, leitura e escrita desempenham papel crucial na aprendizagem. Permitem a compreensão de conceitos relevantes por meio da linguagem oral e escrita.

Para a teoria vygotskyana, as práticas de letramento funcionam como uma importante ferramenta que facilita a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Permite que a criança acesse informações e conhecimentos acima do nível de desenvolvimento em que se encontra.

Esta teoria demonstra que as interações sociais e o diálogo com outros leitores e autores/escritores são fundamentais para a construção de significado e, conseqüentemente, o desenvolvimento da compreensão de textos escritos e orais, uma vez que as práticas de letramento não ocorrem em um processo individual, de maneira isolada, mas sim de maneira interrelacionada, isto é, a partir de um processo socialmente mediado.

Conforme a perspectiva bakhtiniana, dada a natureza social e dialógica da linguagem, as práticas de letramento podem ser consideradas aquelas que envolvem a multiplicidade e a interação de vozes em contextos históricos, sociais e culturais.

Portanto, essas abordagens teóricas enriquecem a nossa compreensão acerca do nosso objeto de pesquisa: práticas e eventos de letramento no material didático de Língua Portuguesa do 2º ano do ensino fundamental do Programa Educar pra Valer. Consideramos as práticas e os eventos de letramento como fenômenos culturais e sociais contextualizados.

A seguir, apresentamos um quadro comparativo que nos permitiu integrar as perspectivas dos principais pontos convergentes do pensamento de Bakhtin (2012) e Vygotsky (2012) em relação à linguagem.

Quadro 2 - Pontos convergentes nas teorias de Vygotsky e Bakhtin

Pontos em comum	Concepção teórica de Vygotsky	Concepção teórica de Bakhtin
Construção social do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende que o homem se constitui mediado pela linguagem nas relações sociais, históricas e culturais; • Teoria sócio-histórico-cultural; 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende que a linguagem se constitui nas relações dialógicas estabelecidas com o outro; • Teoria da concepção dialógica da linguagem;

	<ul style="list-style-type: none"> • Ressalta a importância da interação social na construção do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Destaca que a construção de significados ocorre por meio de interações dialógicas.
Ênfase na Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos centrados na linguagem; • A formação do pensamento e da linguagem se constitui na interação social, sendo o signo um elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos centrados na linguagem; • A linguagem é de natureza social e dialógica, construída em interações sociais.
Contexto cultural e histórico	<ul style="list-style-type: none"> • A linguagem é compreendida a partir do contexto cultural e histórico; • Considera o contexto sociocultural como fundamental para a aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explora como as vozes sociais são influenciadas e constituídas pelo contexto cultural e histórico.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023) com base nas referências: Vygotsky (2001) e Bakhtin (2012).

Conforme exposto no quadro 2, a escolha dessas teorias para alicerçar a pesquisa foi motivada pela condição de elas dialogarem de uma maneira que conferem à linguagem uma natureza social. Tratam o conhecimento como uma construção social, histórica e cultural. Sendo assim, a nossa pesquisa possui como lentes, para o seu desenvolvimento, a perspectiva dialógica da linguagem.

Segundo Vygotsky (1991), a linguagem é o instrumento cultural que caracteriza o comportamento superior humano por intelectualizar e tornar mais complexo as elaborações psíquicas, o que resulta em desenvolvimento.

O domínio da linguagem escrita torna esse processo mais complexo, porque a criança é submetida a uma relação de abstração e de operação de conceitos. Logo, o processo de escolarização proporciona a apropriação de conceitos científicos, o que advém em mudanças na constituição das funções psíquicas superiores, em particular na linguagem.

Para refletirmos dialogicamente sobre a linguagem nas práticas e eventos de letramento dos cadernos didáticos do 2º ano de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer, concebemos, juntamente com a teoria sócio-histórico-cultural, o pensamento bakhtiniano sobre o enunciado dialógico como um instrumento de análise.

Esse diálogo entre as teorias que fundamentam a nossa pesquisa é indispensável como um recurso necessário para a análise dos dados sob a perspectiva de considerar a linguagem do ponto de vista dialógico, cultural, histórico e social.

O enunciado representa a materialização do discurso em diálogo, ou seja, é uma forma de expressão do discurso, que pode ser verbal, visual ou verbo-visual, de acordo com os contextos históricos, sociais e culturais de uma sociedade.

De acordo com Bakhtin (1997), o enunciado deve ser compreendido como unidade de comunicação e significação, devendo ser, fundamentalmente, contextualizado.

[...]A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não os conhecemos por meio dos dicionários ou manuais de gramática, mas sim graças aos enunciados concretos que ouvimos e que reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam. [...] A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática (Bakhtin, 1997, p. 282 – 284).

O enunciado ganha sentido em diferentes situações enunciativas e concebe o contexto como fator determinante para sua compreensão. Ou seja, há uma interdependência entre o discurso e o contexto, de forma que um determina e seleciona o outro, ou vice-versa.

Dessa forma, no enfoque dialógico, reconhecemos que a língua é um instrumento de comunicação. Segundo a perspectiva de Bakhtin (1997), a linguagem deve ser considerada sobre um prisma histórico-social. Assim, a compreensão e análise da linguagem permitem uma comunicação efetiva com os sujeitos e os discursos envolvidos.

Os enunciados adquirem significados em diferentes situações comunicativas/enunciativas. Consolidam múltiplas conexões com contextos verbais e extraverbais. Para tanto, considera o contexto como um fator relevante para a compreensão. É no processo de interação social que existe o enunciado concreto, que a sua forma e a sua significação são do caráter dessa interação.

A essência da língua, de uma forma ou de outra, resume-se à criatividade espiritual do indivíduo. Aventaram-se, e continuam-se a aventar, outras variantes das funções da linguagem, mas o que permanece característico é não uma ignorância absoluta, por certo, mas uma estimativa errada das funções comunicativas da linguagem; a linguagem é considerada do ponto de vista do locutor como se este estivesse sozinho, sem uma forçosa relação com os outros parceiros da comunicação verbal. E, quando o papel do outro é levado em consideração, é como um destinatário passivo que se limita a compreender o locutor. O enunciado satisfaz ao seu próprio objeto (ou seja, ao conteúdo do pensamento enunciado) e ao próprio enunciador. A língua só requer o locutor - apenas o locutor - e o objeto de seu discurso, e se, com isso, ela também pode servir de meio de comunicação, esta é apenas uma função acessória, que não toca à sua essência (Bakhtin, 1997, p. 289 – 290).

Dessa forma, o enunciado possui outra característica fundamental, olhar para o outro, dirigir-se a um destinatário, que pode ser um interlocutor direto do enunciado, ligado ao enunciadador; ou um interlocutor.

Então, para o estabelecimento das marcas enunciativas e discursivas, é crucial ultrapassar as marcas verbo-visual. É necessário considerar as marcas de enunciação de um sujeito histórico e socialmente posicionado sob a ótica discursiva, visto que o enunciado é a unidade real da comunicação verbal. Para tanto,

[...] A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas (Bakhtin, 1997, p. 293).

O enunciado é carregado de tonalidades dialógicas, o que torna imprescindível para a compreensão. A enunciação é uma atividade resultante da interação entre indivíduos socialmente organizados. O enunciado viabiliza a compreensão de como a enunciação se firma, bem como possibilita o entendimento acerca dos discursos que o compõem.

Os elementos verbo-visuais e extraverbais permitem compreender que os enunciados são decorrentes de discursos que circulam socialmente. A partir dessa concepção, entendemos os sentidos discursivos que constituem os enunciados.

Conforme os estudos desses teóricos, a língua deve ser considerada em seu caráter vivo, tendo em vista a sua evolução histórica nas interações/comunicações verbais. Isto é, não podemos concebê-la apenas como um sistema linguístico ou como uma característica individual dos falantes.

Foi nesse amplo entendimento da linguagem, na perspectiva dialógica, que ancoramos a análise dos nossos dados, compreendendo-os como unidades de significação e comunicação que não dispensam uma contextualização.

As teorias de Vygotsky (2001) e Bakhtin (2012) dialogam em vários aspectos, dentre eles a consideração do contexto histórico e cultural da criança. É notória a importância da interação social e da linguagem para a construção de conhecimento, assim como o seu caráter social e dialógico da linguagem.

Em suma, estes teóricos abordam de maneira holística a compreensão do desenvolvimento humano, reconhecendo a complexidade das interações sociais e da linguagem.

Dessa maneira, justificamos a nossa escolha teórica para responder à nossa questão de pesquisa e alcançar os objetivos propostos.

1.4 Alfabetização e letramento

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os dois primeiros anos do Ensino Fundamental são dedicados, sobretudo, à alfabetização. Ressalta que o funcionamento e a estrutura do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) são consolidados, ao mesmo tempo, em que as crianças têm a oportunidade de acessar as práticas letradas. Isso se deve ao fato de não se limitar a dominar a técnica de codificação e decodificação para a leitura e a escrita, mas a analisar e compreender o contexto, isto é, compreender o que foi lido e escrito.

[...] Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. [...] Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonográfêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementarmente o conhecimento da ortografia do português do Brasil (Brasil, 2017, p. 89 – 91).

Vale salientar que a BNCC (2017) também preconiza que o processo de alfabetização, compreendido como apropriação e funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), ocorre simultaneamente às práticas sociais de leitura e escrita. Essas práticas permitem que a criança compreenda o uso da língua no seu cotidiano, ou seja, em práticas de linguagem vividas dentro e fora da escola.

O documento normativo BNCC (2017) ressalta a compreensão da língua “como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (Brasil, 2017, p. 87).

Sendo assim, para o trabalho com alfabetização, a primeira condição é compreender que este processo vai além da codificação e decodificação. Ensinar a criança a ler e a escrever é compreender a leitura e a escrita como um processo de construção de sentidos, portanto, é importante não dissociar do processo de letramento.

É fundamental trazer para a sala de aula textos autênticos, que estejam presentes em diferentes contextos sociais nos quais a criança está inserida, observando a variedade de gêneros textuais que fazem parte de uma sociedade letrada.

De acordo com Soares (2010), aprender a leitura e a escrita vai além de uma simples decodificação de um código da língua. A aprendizagem destes processos carrega “[...] consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.” (Soares, 2010, p. 17). Isto quer dizer que, quando o indivíduo se acerca de práticas sociais desses processos de leitura e escrita, ele automaticamente altera sua condição.

Segundo Soares (2016), o conceito de alfabetização, por muito tempo, ficou condicionado à ideia de que bastava a criança apenas conseguir decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons. Para escrever, bastava codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos. No entanto, a partir da década de 1980, diversas teorias demonstraram que a aprendizagem da leitura e da escrita não se resume à correspondência entre grafemas e fonemas.

Nesse contexto, o conceito de letramento ganhou importância e ampliou a visão do ensino nos primeiros anos do ensino fundamental, isto é, da alfabetização. Dessa forma, isto corroborou não somente para o domínio das práticas de ler e escrever, mas também para o uso dessas habilidades em práticas sociais de leitura e escrita.

Para isso, é preciso compreender a alfabetização, o letramento e a relação estabelecida entre esses dois processos. Para Soares (2021), alfabetização e letramento podem ser definidos como:

Alfabetização: Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto 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 [...]. Letramento: Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros [...] sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (Soares, 2021, p. 27).

A alfabetização é um processo cognitivo que se desenvolve de maneira contínua, em que há uma constante construção e reconstrução. Difere do processo de letramento, pois cada um tem suas especificidades. No entanto, são complementares, simultâneos e interdependentes, indispensáveis na aprendizagem da leitura e da escrita.

Nessa concepção, letrar é o resultado da ação de ensinar e aprender a partir das práticas sociais de leitura e escrita, isto é, tem início quando a criança convive com diferentes manifestações de escrita em seu meio social. Seu foco são os aspectos sócio-históricos da apropriação do sistema de escrita concebido por uma sociedade.

De acordo com Soares (2016, p. 66), “[...] o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais”. Assim, não se limita à dimensão individual do letramento para a leitura e a escrita (o qual requer habilidades bastante distintas) de diversos tipos de materiais.

Para Soares (2016), o conceito de letramento envolve complexidades que não são contempladas em uma única definição. Desse modo, é possível compreender a dificuldade de estabelecer um único conceito, dado que para a leitura de cada material, de cada gênero, serão exigidas habilidades diferentes, o que poderia interferir na compreensão desse processo.

Assim, conhecer a relação entre alfabetização e letramento é pertinente e necessária, porque é por meio desta relação que diferenciamos os conceitos, tendo em vista sua relevância para a prática pedagógica, que tem como desafio alfabetizar letrando.

Kleiman (2014) também colabora para a diferenciação dos conceitos de alfabetização e letramento. Para essa linguista, a alfabetização é uma maneira de se chegar ao letramento. Para ela, o letramento não deve ser confundido como uma prática para se ensinar a escrever, mas sim como uma forma de adentrar a esse sistema desenvolvido pela prática. Isso quer dizer que o letramento não se limita à escolar, mas é neste ambiente que ganha maior importância.

Ao destacar que diversas produções de discursos acontecem nas práticas da escola, a autora demonstra a relevância dos estudos sobre letramento, sobretudo no contexto da escola. Kleiman (2014) apresentou em *Os significados do Letramento* os dois modelos de letramento desenvolvidos por Street (2012), o modelo autônomo de letramento e o modelo ideológico de letramento.

Os pesquisadores do letramento, Street (2012), Soares (2021) e Kleiman (2014) asseguram que não existe “um letramento”, mas “letramentos”. Além disso, o letramento, desde a sua origem até as mais recentes concepções, está relacionado ao uso da escrita em diversos contextos.

Street assim se manifesta:

Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. A noção de que a aquisição de

um letramento único e autônomo terá conseqüências pré-definidas para os indivíduos e as sociedades provou ser um mito, quase sempre baseado em valores específicos culturalmente estreitos sobre o que é propriamente o letramento (Graff, 1979; Grant, 1986; Gee, 1990; Street, 1990). Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo “ideológico” de letramento, o qual de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas então sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (Street, 2007, p. 2).

Street (2007) aponta para a perspectiva crítica do letramento, ou seja, existem diversas maneiras pelas quais construímos e representamos o uso e significados da leitura e da escrita a depender dos contextos sociais e culturais. O autor salienta a importância da diversidade de práticas de letramento, que podem variar conforme o tempo histórico, fatores sociais e culturais, o que caracteriza a diversidade de modos de representação, ponto focal do seu estudo.

Dessa forma, Street (2007) critica o letramento autônomo, em razão de esse modelo de letramento se firmar, segundo esse autor, em valores culturais estreitos, sem considerar as práticas de letramento em diferentes contextos sociais e culturais.

Nesse sentido, Street (2007) propõe o modelo de letramento ideológico, o qual é aquele que considera a interrelação entre os contextos sociais e culturais e as práticas de letramento, com destaque para as influências das relações de poder e ideologia presentes nesses contextos. Logo, o letramento não é visto como algo neutro e individual, mas sim construído/moldado por dinâmicas sociais e culturais específicas. Ou seja, o letramento ideológico envolve questões de poder e influências ideológicas.

As maneiras como o letramento é praticado e acessado revela as interferências/influências sociais e políticas do contexto histórico em que está inserido. Street (2007) critica a universalidade de conceitos simplificados do letramento quando enuncia a complexa relação existente entre o letramento, as relações de poder e a ideologia.

Kleiman (2007) afirma que o letramento é “[...] um conjunto de práticas sociais que usa a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos” (Kleiman, 2007, p. 81). Ainda na avaliação desta autora, o letramento tem como objeto de reflexão os aspectos sociais da língua escrita, quando se trata de ensino ou de aprendizagem. E mais:

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera

questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (Kleiman, 2007, p. 4).

Kleiman (2007) apresenta as diferenças entre as duas abordagens do letramento para o ensino da leitura e da escrita: o letramento como uma prática social e a concepção tradicional do letramento.

Para esta autora, conforme a concepção social da escrita, a leitura e a escrita constituem práticas discursivas relacionadas aos contextos sociais, enquanto a abordagem tradicional da leitura e da escrita contrasta com a abordagem social. A abordagem tradicional, que se fundamenta no conceito simplificado do letramento, considera apenas a aprendizagem de competências e habilidades individuais de maneira progressiva, para atingir a ideia de competência ideal.

Enquanto a abordagem tradicional considera as habilidades individuais como uma aquisição progressiva, a concepção social do letramento apresentada por Kleiman (2007) não se concentra em habilidades individuais, mas em uma participação efetiva nas práticas discursivas. As crianças/estudantes participam de contextos reais de leitura e escrita, compreendendo a função social da linguagem.

Nesse sentido, a leitura e a escrita são indissociáveis dos contextos sociais, culturais e discursivos. A autora salienta a relevância de pensar o letramento a partir de uma perspectiva mais ampla e contextualizada, para além do ensino da leitura e da escrita na ótica tradicional, alicerçado apenas em habilidades isoladas. Mas, conceber as práticas discursivas como fundamentais para a consolidação do letramento.

Nessa proposta de letramento, a aprendizagem dos processos de escrita e leitura não estão condicionados à condição formal, mas considera os usos sociais, dando a devida importância às experiências das crianças, ao seu conhecimento de mundo e às diferentes maneiras de conceber a língua. Segundo Soares:

[...] as competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo indicando diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos, que podem ser aplicados a diferentes tipos de material escrito (Soares, 2016, p. 70-71).

A reflexão de Soares (2016) corrobora com os pensamentos de Kleiman (2007) e Street (2007) quando afirma que o letramento não é constituído por eventos isolados, mas por competências distribuídas de maneira contínua. Isto implica em uma dinâmica interconectada do letramento com as práticas sociais e culturais.

Dessa forma, o letramento não é limitado a uma única habilidade, ou seja, ele é composto por uma variedade de habilidades e competências, como a capacidade de conhecimentos para a leitura, a compreensão e a produção escrita, além de considerar a diversidade de textos que permeiam o cotidiano.

Quando Soares (2016) traz a ideia de que o letramento é contínuo, compreendemos que o letramento é dinâmico, no qual as competências e habilidades se interconectam ao longo do tempo, ou seja, ele é social, cultural e histórico.

Assim, é fundamental pensarmos em uma concepção de letramento sob o ponto de vista de uma abordagem holística para o ensino da oralidade, da leitura e da escrita. É importante ter uma visão abrangente e dinâmica do letramento, considerando-o como uma prática complexa e multifacetada.

Conforme a afirmação de Soares (2016), é inegável que as práticas de leitura e escrita demandam habilidades individuais que, ao mesmo tempo, não podem ser dissociadas de seus contextos de uso. Além disso, as capacidades individuais são distintas e os contextos de uso da leitura e da escrita também diferem de um indivíduo para outro e de uma sociedade para outra.

Portanto, é perceptível a dimensão da complexidade em se estabelecer um conceito padrão para o letramento, visto que as pessoas, em diferentes lugares e contextos sociais e culturais, estão sujeitas a diferentes eventos de letramento.

Soares (2016, p. 67) apresenta duas fundamentações possíveis e distintas para o termo letramento: uma liberal, progressista, de valor pragmático e outra revolucionária. A aprendizagem do letramento acontece não só no ambiente escolar, mas, principalmente, nos eventos coletivos que envolvem a leitura e a escrita, e, por esta razão, são diferentes segundo os contextos socioculturais.

A **interpretação liberal e progressista do letramento**, considerada por Soares (2016, p. 67), refere-se ao conjunto de habilidades necessárias para, como afirma a autora, “funcionar” adequadamente em práticas sociais de leitura e escrita. De acordo com sua afirmação, trata-se de uma interpretação neutra que deu procedência ao termo letramento funcional. Nessa concepção, o domínio das habilidades de leitura e de escrita deve ser suficiente para o indivíduo sobreviver na sociedade; para manter-se em um emprego, por exemplo. O letramento seria um instrumento a ser utilizado pelo indivíduo nas práticas sociais quando exigido.

Em contrapartida, a **interpretação revolucionária de letramento** refere ao “[...] conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, que são geradas por processos sociais mais amplos e são responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (Soares, 2016, p. 74). Portanto, essa concepção não se restringe às práticas perpassadas pela leitura e escrita formais. Essa é a interpretação defendida pelos estudos acadêmicos.

Diante deste cenário, muitos autores, ao lançarem um olhar para a sala de aula, percebem que muitas práticas pedagógicas desconsideram os usos sociais da leitura e da escrita. De acordo com Kleiman (2014, p. 21), há dois modelos de letramento: o **modelo de letramento autônomo** praticado na nossa sociedade e que se reproduz sem grandes alterações desde o século XX. Por esse motivo, a autora sustenta que a escola não tem viabilizado ao aluno participar competentemente de eventos de letramento não escolares ou de tarefas que requeiram uma “atitude abstrata”.

Esse modelo concorda com a interpretação liberal e progressista do letramento considerado por Soares (2016), ou seja, concentra-se na apropriação correta da leitura e da escrita, sem se preocupar com as práticas sociais ou com a formação de um indivíduo crítico e reflexivo.

No que se refere ao **modelo ideológico de letramento**, ele defende a influência do contexto social nas práticas de leitura e escrita, devido à necessidade de se observar a multiplicidade de significados que a escrita pode assumir em diferentes contextos, que não ficam restritos apenas àqueles em que a norma padrão culta é determinante.

A afirmação quanto ao modelo ideológico de letramento corrobora com a interpretação revolucionária do letramento, defendida por Soares (2016). Assim como a interpretação revolucionária, este modelo refere-se ao “[...] conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem leitura e escrita, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (Soares, 2016, p. 74-75).

A compreensão de letramento discutida revelou que o seu uso é motivado pela necessidade de conceber um paradigma de educação de cunho social, dado que as práticas de leitura e de escrita deixaram de ser entendidas como um fenômeno de natureza individual, mas sim como um fenômeno, essencialmente, social.

O conceito de letramento está relacionado às práticas sociais de leitura e escrita, que vão além da aquisição de habilidades individuais. Tampouco tem a ver com os modelos de ensino

que se dizem atrelados ao conceito de letramento, que nada fazem além de reproduzir metodologias tradicionais, focadas no ensino da escrita formal.

Para compreendermos com mais precisão o que é letramento, concluímos esta seção com as palavras de Soares (2016) quando diferencia os termos letrar e alfabetizar.

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado* (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*; mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (Soares, 2016, p. 36)

Acreditamos que a distinção que Soares (2016) faz entre letrar e alfabetizar nos leva a uma conclusão do que é o letramento sob uma perspectiva social, a fim de compreendermos as práticas de leitura e escrita.

A dimensão da leitura e da escrita pela perspectiva do *alfabetizar/Alfabetização* nada mais é que o conhecimento simplificado das habilidades da leitura e escrita, ou seja, é referente à condição codificação e decodificação. O *letrar/letramento* para essa autora vai além da mera capacidade de decifrar palavras ou textos, ou mesmo de escrever textos padronizados.

O *letrar/letramento* tem como premissa as práticas sociais de leitura e escrita. O leitor tem uma participação ativa a partir dessas práticas. O letramento é o envolvimento efetivo da leitura e da escrita em contextos sociais. Posto isto, a pessoa que é letrada precisa conhecer o código – ser alfabetizada – mas também usar essa habilidade de forma contextualizada em diferentes situações práticas do seu cotidiano.

1.5 Letramento: reflexões históricas e conceituais

Segundo Soares (2016), a palavra *Letramento* é recente no vocabulário acadêmico, inclusive na Educação das Ciências Linguísticas. O termo chegou ao Brasil na década de 80 do século XX. Uma das primeiras discussões surgiu com a autora Mary Kato (linguista brasileira conhecida por seus estudos sobre aquisição da linguagem), no ano de 1986.

Em 1988, a autora Leda Verdiane distingue o termo alfabetização de letramento. Então, o termo letramento adquire força de um termo técnico no âmbito educacional. Somente no ano de 1995, Angela Kleiman, lançou o seu livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Esta obra, de grande importância para os estudos

acadêmicos, nos permite compreender que o conceito de letramento está ligado à condição da prática social da língua escrita, que engloba os processos sociais do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita.

Etimologicamente, de acordo com Soares (2016, p. 35), a palavra letramento surge da palavra *literacy*, que deriva do latim *litera* (letra), acrescida do sufixo *-cy*, que dá o sentido de qualidade, condição, estado, fato de ser. Para elucidar o surgimento do termo, podemos dizer que essa palavra é usada para exprimir conhecimento, habilidades e competências relacionadas às práticas e eventos sociais.

Segundo Kleiman (2014, p. 19), na década de 1990, surgiram vários estudos que discutiram o conceito do termo e sua influência para o ensino escolarizado, especialmente na alfabetização e no ensino da Língua Portuguesa, *locus* de grande valia para a formação de leitores e escritores. Kleiman (2014) define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos” (2014, p. 19).

Soares (2016), em concordância com Kleiman (2014), afirma que letramento “é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (Soares, 2016, p. 38). Isto corrobora para a ideia de que o conceito de letramento esteja relacionado às práticas sociais de leitura e de escrita, uma vez que as práticas de leitura e de escrita demandam habilidades que não podem ser destituídas de seus contextos de uso social.

É importante salientar que, nos últimos anos, a educação no Brasil passou por situações de produção de importantes documentos como, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (1997), a implantação de um sistema de avaliação permanente do livro didático (1997) – Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), além das diversas avaliações dos alunos das escolas públicas, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (1997) e a elaboração e homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017).

Estas mudanças no sistema educacional despertam, na professora alfabetizadora⁸, uma situação de incerteza e instabilidade, devido às mudanças paradigmáticas que ocorrem na sua profissão, assim como a falta de conhecimento das teorias de linguagem que sustentam o aporte dos documentos oficiais que norteiam a educação.

Sendo assim, o desconhecimento das teorias que regem os materiais didáticos utilizados na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, resulta em um sentimento de impotência

⁸ A expressão “professora alfabetizadora” é justificada pela maioria das mulheres que exercem essa atividade laboral.

diante dos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, é necessário que reflitamos sobre o letramento como um objeto do conhecimento e os seus impactos nas práticas sociais das crianças.

Dessa forma, para refletir sobre a conceituação do letramento, devemos ter em mente que os contextos de uso da leitura e da escrita diferem de uma pessoa para outra, como de uma sociedade e de uma classe social para outra. Diante da magnitude e complexidade do conceito de letramento, é difícil definir um conceito padrão devido à diversidade de experiências que devem ser consideradas, visto que os recentes estudos do letramento ampliam a compreensão de letramentos.

O letramento é complexo e multifacetado, sua compreensão deve considerar uma série de fatores, tais como: contexto sociocultural, econômico, político e histórico, bem como os interesses e necessidades do indivíduo.

Em suma, as práticas de letramento podem variar significativamente em diferentes contextos sociais e culturais, abrangendo a comunicação escrita, multimídia, digital, visual/imagética, dentre outras. Ou seja, não devemos desconsiderar os multiletramentos presentes nas práticas sociais, de modo a conceber uma compreensão ampla do que é letramento, reconhecendo sua natureza dinâmica nos contextos sociais e culturais.

Portanto, pensar letramento implica em pensar no tipo de cidadão que a escola deseja formar: um cidadão que “funcione” conforme às regras sociais ou um cidadão consciente, crítico e reflexivo (que não caia em *Fake News*, por exemplos, porque tem a capacidade de análise, autonomia e discernimento).

O letramento, segundo Soares (2016), Kleiman (2014) e Street (2007) considera a formação de cidadãos que possuam a capacidade de compreensão, análise crítica e contextualização das informações, que participam dos eventos e práticas de letramento de maneira significativa, reflexiva e crítica.

O letramento é considerado uma ferramenta cultural que capacita os educandos não somente para a compreensão de normas/regras sociais, mas também para a participação efetiva na construção de uma sociedade informada e crítica, visto que as pessoas/cidadãos estarão envolvidas em diferentes valores e culturas para utilização da linguagem de maneiras variadas.

Então, é importante considerar que a diversidade de eventos sociais que usam a leitura e a escrita, bem como a gama de gêneros textuais que circulam nos eventos e práticas sociais, estão em constante transformação, uma vez que, com o surgimento de novos gêneros textuais, outros ficam obsoletos, o que dificulta conceituar o letramento. Os gêneros textuais surgiram para atender às necessidades de comunicação dos sujeitos, sendo, portanto, situados.

Para Soares (2016, p. 65):

Essa dificuldade e impossibilidade devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em única definição.

Ainda com base nessa autora, o letramento apresenta duas dimensões: uma de caráter individual e outra social. Na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, enquanto em sua dimensão social é visto como um fenômeno cultural, ou seja, um conjunto de atividades sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Mesmo que apenas sob a perspectiva da dimensão *individual*, é difícil definir letramento, devido à extensão e diversidade das habilidades individuais que podem ser consideradas como constituintes do letramento. Uma primeira fonte de dificuldade, que atinge o cerne mesmo da questão, é que o letramento envolve dois processos fundamentalmente diferentes: *ler* e *escrever*. (Soares, 2016, p. 67)

Sendo assim, é fundamental considerar a heterogeneidade que constitui os processos de leitura e escrita, pois cada um deles tem um conjunto peculiar de habilidades. Na dimensão social do letramento, ele é, sobretudo, “[...] uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita em um contexto específico e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.” (Soares, 2016, p. 72).

Isso quer dizer que, o letramento não deve ser compreendido como um conglomerado de habilidades individuais, mas sim como um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em um determinado conceito.

Para Street (2012), o termo letramento está relacionado às práticas sociais e eventos de letramentos, tomando como base as situações ideológicas presentes na relação de poder exercido na leitura e na escrita. O autor enfatiza a expressão “*práticas de letramento*” para pesquisar os contextos econômicos, culturais, políticos e sociais. Assim, afirma este autor:

[...] Então, agora chego as ‘práticas de letramento’, que, no momento, me parece ser mais o vigoroso dos vários conceitos que pesquisadores e pesquisadoras do letramento desenvolveram. Penso que o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para *ligá-los* a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. (Street, 2012, p. 76).

Street (2012) não nega que a prática de letramento está desvinculada das habilidades que envolvem a alfabetização e a concepção social da leitura e da escrita, porém a sua tese é abrigada nas práticas sociais ideológicas e nos múltiplos letramentos, que, segundo o autor, são conceitos importantes para questionar o letramento autônomo. Ele ressalta a necessidade de refletir sobre o letramento de maneira contextualizada e crítica, tendo em vista compreender as práticas de letramento em diferentes contextos sociais.

O modelo alternativo, ideológico, de letramento oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Este modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos. O modelo diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos. (Street, 2013, p. 54)

O letramento, nesse sentido, é considerado um objeto de “disputa” tanto para os seus significados quanto para a sua prática. O autor afirma que “[...]visões particulares de letramento são sempre “ideológicas”, elas estão sempre enraizadas em uma dada visão de mundo e em um desejo de que aquela visão de letramento domine e marginalize outras” (Street, 2013, p. 54).

Em suas pesquisas, Street (2013) recorre à etnografia para refletir sobre os princípios sociais que se originaram das práticas de leitura e escrita. Destacamos que o termo eventos de letramento possui uma maior visibilidade na obra de Street (2013). Ele afirma que:

[...] a expressão “práticas de letramento” (STREET, 1984, p. 1) como uma forma de focalizar as “práticas sociais e concepções de leitura e escrita”, embora eu tenha posteriormente elaborado o termo para considerar tanto os “eventos”, no sentido de Heath (op. cit.), como os modelos sociais de letramento que os participantes trazem para esses eventos e que lhes conferem sentido (Street, 2013, p. 55).

Nessa ótica, as práticas de letramento envolvem valores, sentimentos, atitudes e relações sociais entre pessoas em grupos ou comunidades. Por isso, este conceito não deve ser confundido com o conceito de alfabetização, uma vez que esta é considerada um conhecimento adquirido individualmente, caracterizada pela capacidade de ler e escrever. Sendo assim, o sujeito letrado é aquele que usa a leitura e a escrita socialmente, atendendo às suas necessidades sociais.

As proposições de Street (2012) viabilizam a conceituação e compreensão do letramento sob a perspectiva de práticas sociais, o que torna possível estabelecer uma relação entre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Em sala de aula, por exemplo, as práticas pedagógicas estão sujeitas a vários tipos de domínio/controle, as atividades estão incursas aos propósitos sociais, valores, crenças e, sobretudo, ao modo de ser do docente.

De acordo com Street (2012, p. 74), práticas e eventos são importantes conceitos, empregados para pesquisar o letramento e para aplicar as novas teorias sociais à prática. Ele cita como referência Barton (1994) para afirmar que o termo *evento de letramento* deriva da ideia sociolinguística do *evento de fala*. Além disso, o autor cita Heath (1982), que caracterizou um “evento de letramento” como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos”.

Street (2012) emprega a expressão *práticas de letramento*, “no sentido de um meio de focalizar as práticas e as concepções sociais da leitura e da escrita” (Street, 2012, p. 74). Isto quer dizer que, em situações do cotidiano, a escrita ou a leitura são usadas em situações de interação social concreta, por serem parte constitutiva das interações dos sujeitos e seus processos e estratégias interpretativas. Desta forma, os eventos de letramento são parte integrante das práticas de letramento.

Nessa linha de raciocínio, compreendemos que as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento. Essas práticas envolvem valores e relações sociais entre membros de grupos e comunidades. Por esta razão, o letramento não pode ser confundido com a alfabetização, considerada, nesta perspectiva, como um conhecimento individual, como, por exemplo, a habilidade de saber ler e escrever.

Esse autor salienta que as relações de poder possuem um papel fundamental nas práticas de letramento, uma vez que elas são moldadas por instituições sociais. A leitura e a escrita, portanto, acabam assumindo um valor simbólico constitutivo em uma sociedade letrada. Por esse olhar, a leitura e escrita só fazem sentido se estiverem imersas nas práticas sociais. Ou seja, os hábitos de leitura e de escrita de um determinado contexto social ou cultural são considerados práticas de letramento.

As práticas constituem os padrões culturais e sociais que os sujeitos trazem para os contextos em que estão situados. Elas são modificadas pelos eventos que são atividades particulares que envolvem participantes. Neste caso, o letramento tem uma função social e discursiva (Street, 2012, p.82). Salientamos que, nos eventos, naturalmente, existe um texto. Isto quer dizer que essas práticas são observáveis por eventos de letramento.

Os textos, em decorrência de fazerem parte dos eventos e práticas de letramento, o estudo essencial do letramento é, fundamentalmente, o estudo de textos escritos e orais, para investigar como eles são produzidos e usados. Por isso, o desenvolvimento dessa pesquisa traz como objeto de estudo as práticas e eventos de letramento presentes no material didáticos de Língua Portuguesa do 2º ano do ensino fundamental do Programa Educar pra Valer.

A partir da reflexão sobre as práticas de letramento, analisamos como o material proporciona as práticas de leitura, escrita e oralidade sob a perspectiva dialógica, bem como as contribuições que oferece para o letramento das crianças. A presente análise revela os impasses e dificuldades que podem indicar possíveis lacunas na formação da criança para o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

A nossa pretensão foi responder a seguinte questão: Como são propostas as práticas e eventos de letramento no material didático do 2º ano de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer a partir da perspectiva dialógica da linguagem?

Concordamos com Street (2013) quando afirma que as investigações sobre a linguagem escrita podem ocorrer por meio de dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. Isso se deve ao fato de que o campo de estudo em questão situa a linguagem como prática social, e essas práticas são representadas pelos processos de letramento, o qual é a mescla das experiências da oralidade e da escrita em situações comunicativas.

Essa concepção é corroborada pelo fato de que a análise de textos não deve se limitar à mera descrição linguística, mas sim à observação das práticas do contexto.

Para tratar destas questões etnograficamente, os pesquisadores do tema letramento construíram um aparato conceitual que tanto cunha alguns termos novos, como atribui novos significados a alguns termos antigos. Meu próprio trabalho, por exemplo, faz uma distinção entre os modelos de letramento “autônomo” e “ideológico” (idem, *ibid.*) e desenvolve uma distinção entre eventos de letramento e práticas de letramento (STREET, 1988), nos permitindo então discutir a noção de múltiplos letramentos (Street, 2013, p. 53).

O modelo de letramento autônomo, com base em Street (2013), desvincula-se do contexto social, ou seja, na sua produção e interpretação, as práticas de letramento não consideram fatores e contextos sociais. A leitura e a escrita não têm conexão com contextos externos, pois esses processos são interpretados sem levar em consideração a história de sua produção.

Nessa perspectiva de letramento, a leitura e a escrita são consideradas elementos independentes das práticas sociais. Assim, há uma valorização do ato cognitivo e das competências de ler e escrever, o que resulta numa divisão das pessoas em dois grupos: aquelas que sabem ler e escrever (seriam as “letradas”) e aquelas que não dominam as habilidades para a leitura e a escrita (o grupo das “iletradas”).

A divisão desses dois grupos provoca uma reflexão acerca da maneira como as pessoas se comunicam: pela oralidade e escrita. Este é um ponto de discussão fundamental da corrente teórica em questão.

Diante do delineamento do modelo autônomo, concordamos que o letramento é compreendido como um fenômeno de natureza isolada, centrado no indivíduo, com a valorização de habilidades e domínio de técnicas de leitura e escrita. Dessa forma, a aprendizagem é valorizada do ponto de vista das teorias cognitivistas. O foco são os aspectos mentais do aprendiz, ou seja, não considera os contextos histórico, social e cultural, tampouco as interações interpessoais.

Sendo assim, os significados que envolvem a escrita dependem dos contextos sociais e culturais dos grupos, o que significa também que há uma associação com suas identidades. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita não são meros atos de ler e escrever mecanicamente.

O modelo ideológico reconhece que o letramento pode ser modificado conforme o contexto cultural e histórico, o que implica dizer que seus significados não são apenas cognitivos ou individuais, mas culturais. Em um grupo social, os significados que a escrita assume dependem das instituições que a fornecem. Sendo assim, o termo letramento é usado no plural (letramentos), pois o letramento escolar é apenas um dos tipos oferecidos.

Outro aspecto relevante do modelo ideológico é que a oralidade não está apartada/isolada da escrita. Ambas as linguagens se complementam para questionar as relações de poder. É perceptível que esse modelo de letramento visa a socialização do sujeito em seu contexto, o que, conseqüentemente, provoca mudanças nas práticas sociais.

Neste capítulo, verificamos as contribuições de letramento encontradas em Soares (2016), Kleiman (2014) e Street (2013). Esses autores concebem os estudos do letramento e da linguagem escrita como práticas sociais, o que é indispensável para as discussões que permeiam o ensino e a aprendizagem das crianças no que dizem respeito ao processo de alfabetização.

Apesar de diferentes abordagens a respeito do conceito de letramento, esses autores apresentam pontos em comum, sobretudo no que diz respeito à compreensão do letramento como prática social e cultural.

Conforme o exposto, Soares (2016), Kleiman (2014) e Street (2013) trazem uma abordagem sociocultural do letramento, enfatizando que a leitura e a escrita são práticas sociais e culturais.

Nesta concepção, esses autores reconhecem que a alfabetização não é um processo isolado, mas deve estar integrado em contextos sociais mais amplos, isto é, está para além dos muros da escola. Salientam que as práticas de leitura e escrita são moldadas pelas características culturais específicas consoante o contexto social, concordando quando reconhecem a relevância de considerar o contexto cultural.

Soares, Kleiman e Street adotam uma perspectiva crítica ao considerar o conceito de letramento, questionando as desigualdades relacionadas à alfabetização e como as práticas de leitura e escrita podem refletir e reproduzir dinâmicas de poder existentes na sociedade, de acordo com a perspectiva crítica do letramento.

Em vista disso, os autores partilham da ideia de que o letramento não se limita às habilidades básicas necessárias para a alfabetização, como codificar e decodificar palavras. Dessa forma, ampliam o conceito de alfabetização, incluindo a importância de trabalhar com a variedade de práticas de leitura e escrita, isto é, considerar os eventos e as práticas de letramento.

Desta forma, concordamos com Soares (2016), Kleiman (2014) e Street (2013) quando concebem a aprendizagem do letramento como um processo social, que envolvem interações com o outro. Isso corrobora a ideia de que as práticas de oralidade, leitura e escrita são desenvolvidas em contextos sociais e culturais.

Nesta perspectiva, afirmamos que o letramento é um processo contínuo que se consolida ao longo da vida, não se limita ao ambiente escolar, mas evolui em contextos históricos e culturais no qual as pessoas se engajam. Sob esta ótica, o letramento é multifacetado.

O quadro a seguir apresenta o ponto de vista teórico de cada autor em relação ao letramento, de acordo com suas concepções. O que justifica a nossa escolha teórica.

Quadro 3 - O letramento segundo Soares, Kleiman e Street

SOARES (2016)	KLEIMAN (2014)	STREET (2013)
<ul style="list-style-type: none"> • A matriz epistemológica é fundamentada na perspectiva sociointeracionista; 	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem crítica e social do letramento; • A leitura e a escrita não são habilidades individuais, mas emergem das práticas sociais 	<ul style="list-style-type: none"> • Destaca a natureza cultural e antropológica do letramento; • Reconhece a diversidade de práticas de letramento, a depender do contexto cultural;

<ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza a relação entre linguagem, sociedade e cognição; • A aquisição do letramento está para além das habilidades de leitura e escrita; • O letramento é uma prática social – Natureza social do letramento; • Reconhecimento na variedade de letramentos, de acordo com o contexto social, cultural e histórico; • Aborda a interrelação dinâmica entre linguagem oral e escrita; • Considera a evolução/dimensão histórica do letramento; • Concebe a mediação como ferramenta para a construção do conhecimento; • Compreende o letramento como um processo contínuo. 	<p>inseridas nos contextos históricos e culturais;</p> <ul style="list-style-type: none"> • A leitura e a escrita são consideradas processos ativos, nos quais os interlocutores (leitores e escritores) constroem significados e sentidos; • Letramento X poder – investiga como o acesso à leitura e à escrita pode influenciar a formação social do sujeito; • Reconhece a multimodalidade em situações comunicativas – Investiga como as diferentes linguagens interagem no contexto do letramento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Defende o modelo ideológico de letramento (letramento crítico) e critica o modelo autônomo, que considera a alfabetização e a educação escolar como únicas formas de letramento válidas; • Considera o letramento como uma prática social; • De acordo com sua concepção, as relações de poder permeiam as práticas de letramento – O letramento pode funcionar como instrumento de autonomia ou opressão; • Para desenvolver pesquisas sobre letramento, utiliza a abordagem etnográfica para compreender as práticas de leitura e escrita em contextos reais. • Considera a linguagem oral e escrita como maneiras de comunicação que se interrelacionam reciprocamente.
--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023) com base nas referências de Soares (2016), Kleiman (2014) e Street (2013).

Soares (2016) propõe uma ampla visão a respeito da concepção do letramento. A autora corrobora para uma reflexão crítica acerca dos processos de alfabetização e letramento, uma vez que sustenta a ideia de que as habilidades de leitura, escrita e oralidade estão enraizadas nas interações sociais, culturais e históricas. Ou seja, dependem das demandas de diferentes contextos.

Este pensamento considera as diferentes práticas de leitura e escrita presentes nas diferentes comunidades, e acredita na evolução histórica das práticas de letramento, quando observa as mudanças sociais, tecnológicas e educacionais que impactam essas práticas no decorrer do tempo. Concebe o letramento como um processo contínuo, em que a aprendizagem não está limitada ao espaço da sala de aula, mas materializa-se pelas experiências sociais e

práticas de letramento. Soares (2016) salienta a natureza multifacetada do letramento, elevando a importância da sua base social, cultural e histórica.

Kleiman (2014), assim como Soares (2016) e Street (2013) considera a natureza social do letramento e consolida uma visão crítica e socialmente comprometida que integra as práticas de leitura e escrita em um amplo contexto, de maneira que influencia significativamente as discussões sobre letramento.

A concepção de letramento de Street (2013), em consonância com Kleiman (2014) e Soares (2016), analisa o letramento em sua complexidade social, histórica, ideológica e cultural.

Acreditamos que essa base teórica sobre o letramento nos permitiu analisar os nossos dados com uma visão crítica e reflexiva, tendo em vista o contexto do nosso objeto de estudo.

Em seguida, no capítulo 2, expomos nossa trajetória metodológica.

2 METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO

Expomos o contexto em que a presente pesquisa está inserida e os instrumentos que nortearam a construção do objeto investigado. Posteriormente, apresentamos o *corpus* de estudo e o percurso escolhido e suas delimitações por meio das categorias de análise escolhidas. O percurso metodológico foi construído de acordo com uma perspectiva dialógica, histórica, social e cultural.

Neste capítulo, apresentamos a descrição da nossa abordagem teórico-metodológica para a construção da pesquisa, ancorada nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), bem como nos estudos de Lüdke e André (1986), Gatti (2002), Chizzotti (2000) e Cellard (2008).

O objeto deste estudo foi analisar as práticas e os eventos de letramento presentes no material didático de Língua Portuguesa do 2º ano do ensino fundamental do Programa Educar pra Valer. Para a composição dos dados, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo de análise documental.

2.1 Pesquisa de natureza qualitativa do tipo de análise documental

Para a construção deste percurso, consideramos a pesquisa de natureza qualitativa, concebida como instrumento de compreensão detalhada, que revela em profundidade os fatos investigados, pois se preocupa com os significados dos acontecimentos, possui rigor científico e metodológico, além de estabelecer critérios de análise.

Os critérios definidos para a realização do nosso estudo e para a obtenção dos resultados foram:

- a) Produção de dados com base na pesquisa documental;
- b) Análise do fenômeno/objeto de pesquisa do ponto de vista dialógico, não linguístico;
- c) Diálogo com os dados produzidos a partir das perspectivas teóricas que compreendem a linguagem e o letramento como resultados da interação da criança com seu contexto histórico, social e cultural;
- d) Validação da análise por meio do diálogo com pesquisas/RSL que abordaram a discussão sobre práticas e eventos de letramento no processo de alfabetização do ensino fundamental a partir do material didático do Programa Educar pra Valer.

Gatti (2002) enfatiza que “[...] o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza dos dados” (Gatti, 2002, p. 12). Dessa forma, é por meio da pesquisa que adquirimos o conhecimento científico e, no contexto desta produção, não pode ser construído de qualquer maneira, mas resultante da pesquisa que ultrapassa o entendimento imediato.

A sua contribuição para a compreensão do campo de estudo científico está relacionada ao estabelecimento de parâmetros/critérios de legitimidade, o que requer a associação de um método. No entanto, existem vários métodos e toda pesquisa estabelece critérios de escolhas a partir dos referenciais teóricos e metodológicos que elege.

Assim, para legitimar, fundamentar e orientar o nosso estudo, os critérios de escolha teórica e metodológica para a interpretação dos resultados da nossa análise se constituíram conforme descrição abaixo:

- a) Consideração do estudo da linguagem escrita e oral a partir do olhar dialógico, histórico, social e cultural. Para este critério, consideramos a teoria de Bakhtin (2012) e de Vygotsky (2001);
- b) Concepção do letramento como resultado da interação da criança com as práticas de leitura, escrita e oralidade no seu contexto histórico, social e cultural. Para atender a este critério, ancoramos o nosso estudo nas discussões de Soares (2016), Kleiman (2014) e Street (2013);
- c) Produção dos dados de maneira descritiva e significativa a partir dos documentos selecionados para análise, considerando o contexto histórico, social e cultural. Para tanto, a pesquisa constitui-se qualitativa do tipo documental. Para a produção de dados, utilizamos como referência os estudos de Bogdan e Biklen (1994) sobre a pesquisa qualitativa;
- d) Consideração da perspectiva dialógica da linguagem a partir do enunciado dialógico para analisar e interpretar nossos dados. Para a análise e discussão dos resultados, tomamos como base teórica a perspectiva dialógica da linguagem concebida pela teoria de Bakhtin (2012).

Ao longo do estudo, percebemos que as escolhas teóricas e metodológicas moldaram a natureza, a direção e os resultados da pesquisa. Ressaltamos que essas escolhas foram orientadas pela questão de pesquisa e pelos objetivos a serem alcançados, assim como pelos valores/concepções da pesquisadora/orientadora.

Chizzotti (2000, p. 105) explica que:

O processo da pesquisa qualitativa não obedece a um padrão paradigmático. Há diferentes possibilidades de programar a execução da pesquisa. Vale muito o trabalho criativo do pesquisador e dos pesquisados. O resultado converge para um conjunto de microdecisões sistematizadas para validar um conhecimento coletivamente criado, a fim de se eleger as estratégias de ação mais adequada à solução dos problemas. Pode-se estabelecer algumas etapas de trabalho para se chegar à descoberta das questões prioritárias e à ação mais eficaz para transformar a realidade. Algumas pesquisas descritivas se limitam a revelar os problemas, as avaliativas descrevem os problemas e trabalham os encaminhamentos necessários e as interventivas objetivam organizar uma mudança deliberada nas situações indesejadas.

A pesquisa em ciências humanas tem em vista analisar dados que nem sempre podem ser contabilizados, mensurados numericamente, opondo-se a pesquisa quantitativa. Por isso, possuem uma “modulação semântica” (Chizzotti, 2000, p. 30), sendo uma interpretação do pesquisador sobre determinados aspectos sociais. Isto quer dizer que “a pesquisa não pode ser o produto de um observador postado fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos; deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas”. (Chizzotti, 2000, p. 80).

A partir dessa compreensão da pesquisa qualitativa olhamos para os dados de forma a considerarmos os significados, as interpretações e o contexto, pois os dados qualitativos não podem ser reduzidos a números. A escolha pela pesquisa qualitativa é justificada pelo fato de, em concordância com Chizzotti (2000), o pesquisador desempenhar um papel ativo na construção dos significados e na análise dos dados, além de perceber as práticas sociais no contexto em que a pesquisa foi realizada.

Com base na importância dos significados para a pesquisa qualitativa, consideramos a natureza interpretativa e exploratória desse tipo de abordagem. Bogdan e Biklen (1994, p. 47 - 50) destacam cinco características que constituem o momento de uma pesquisa qualitativa, conforme está relacionado a seguir:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Essa característica diz respeito ao envolvimento direto do pesquisador com o contexto em que o fenômeno acontece. A participação do pesquisador é ativa;
2. A investigação qualitativa é descritiva. A concentração da pesquisa qualitativa está na compreensão e interpretação do fenômeno a partir do seu contexto. Dessa forma, procura descrever e interpretar as complexidades das variações dos eventos pesquisados;

3. Os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo, do que pelos resultados ou produtos. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa assume uma perspectiva holística e contextual, uma vez que considera o contexto histórico em que o fenômeno se encontra, valoriza a diversidade de perspectivas, como também a experiência dos participantes;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados indutivamente. Isto quer dizer que a pesquisa qualitativa não se fecha em hipóteses rígidas, ela é flexível ao desenvolvimento da teoria, permitindo que a teoria surja a partir da coleta e análise de dados, à medida que o pesquisador interage com o fenômeno pesquisado;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa é sensível ao significado e à diversidade de vozes que compõem o estudo/objeto investigado.

Para esses autores, a participação ativa do pesquisador desempenha um importante papel na análise dos dados e no contexto dos significados. É notório que, na trajetória da construção desse estudo, procuramos atender às características propostas por Bogdan e Biklen (1994). No entanto, concordamos com os autores quando afirmam que nem sempre é possível aprofundar em todas as características: “Tal como a definimos, a investigação qualitativa possui cinco características. Nem todos os estudos que consideraríamos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 47).

Isso se deve ao fato de que essas características são, geralmente, guias, podendo ser utilizadas de diversas maneiras em diferentes estudos, visto que a flexibilidade é o diferencial desse tipo de pesquisa.

A escolha pela pesquisa documental se justifica por oferecer uma abordagem que nos permite compreender o objeto em questão de maneira mais detalhada. Segundo Lüdke e André (1986), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Lüdke e André, 1986, p. 38).

A pesquisa documental é uma fonte que fornece evidências para fundamentar as afirmações do pesquisador, isto é, representa uma fonte natural de informações, além de considerar uma análise sistemática e direcionada dos documentos. Assim, assegura que o processo de pesquisa seja guiado por objetivos claros. As informações obtidas são fundamentadas nos fatos evidenciados no documento analisado. Dessa maneira, consideramos ideal para a análise do nosso objeto de pesquisa.

O objetivo da análise dos documentos é produzir e reelaborar conhecimentos e dar origem a novas formas de compreender os fenômenos. É indispensável e necessária na condição dos fatos constituírem o objeto de pesquisa.

Segundo Cellard (2008, p. 295):

O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Como o ressalta Tremblay (1968; 284), graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias.

A pesquisa documental é ideal para a análise de dados pautada em uma construção histórica do objeto de pesquisa, porque apresenta vantagens significativas no plano metodológico. Ela é um tipo de coleta de dados que elimina a possibilidade de qualquer influência do pesquisador sobre o sujeito/objeto pesquisado.

Assim, consideramos a metodologia como um instrumento que apresenta o método escolhido como “lentes” para a construção da pesquisa, por haver diferentes formas de compreender a realidade, como também existem diferentes abordagens metodológicas que dão vida ao objeto de estudo. A postura e a dinâmica que envolvem a pesquisa enaltecem os movimentos realizados pelo pesquisador.

Ao conduzir uma pesquisa qualitativa, é fundamental estabelecer dimensões e variáveis para orientar e interpretar os dados produzidos. Para este estudo, estabelecemos três dimensões com as respectivas variáveis/nuances, de modo a orientar a análise dos dados. A seguir, a descrição:

1. **Dimensão pedagógica:** identificamos e analisamos o modelo de letramento adotado no material didático de Língua Portuguesa do 2º ano do Programa Educar pra Valer, com base nas práticas e eventos de leitura, escrita e oralidade apresentados no material.
2. **Dimensão dialógica/interativa da linguagem:** analisamos, com base no enunciado dialógico bakhtiniano, se as práticas de letramento do material analisado permitiram o diálogo entre a criança e o material didático analisado.
3. **Dimensão sócio-histórico-cultural:** observamos se o material contextualizou as práticas e eventos de letramento de acordo com o contexto da criança em processo de alfabetização.

Dada a relevância das dimensões e variáveis definidas para organização e análise dos dados, estabelecemos alguns critérios para a definição das categorias de análise, conforme segue:

- a) Apresentação de relevância para alcançar os objetivos definidos e responder à questão de pesquisa, ou seja, evidenciar aspectos importantes para a investigação das práticas de letramento;
- b) Identificação de variáveis relevantes e convergentes nas pesquisas encontradas na RSL, isto é, encontrar base na revisão de literatura;
- c) Alinhamento com uma fundamentação teórica que discute a linguagem e as práticas de letramento sob uma perspectiva dialógica e sócio-histórica-cultural;
- d) Condições de serem observadas e mensuradas;
- e) Contribuição para a literatura/pesquisas existentes sobre as práticas e eventos de letramento nos primeiros anos do ensino fundamental/alfabetização;
- f) Discussão com outros pesquisadores para validar a confiabilidade e significância dos resultados.

Para tanto, definimos cinco categorias para a investigação das práticas e eventos de letramento na perspectiva dialógica da linguagem. São elas: práticas e eventos de letramento; leitura; escrita; oralidade e o enunciado dialógico.

Estas categorias foram identificadas a partir da análise das pesquisas encontradas na RSL, bem como pelo mapeamento e estudo das práticas e eventos de letramento apresentados no material didático analisado.

A escolha dessas categorias se justifica pela relevância delas nas relações de interação entre as crianças quando se trata das práticas de letramento e do processo de alfabetização, além de representarem maneiras diferentes da manifestação da linguagem.

Na próxima seção, descrevemos como o nosso objeto de pesquisa foi delimitado.

2.2 Demarcação do objeto de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Vitória da Conquista, localizada no sudoeste do estado da Bahia, com uma população estimada de 370.879 habitantes. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2022), Vitória da Conquista é a terceira maior cidade do estado da Bahia e a quinta em relação ao interior da região Nordeste.

De acordo os parâmetros do Índice dos Desafios da Gestão Municipal (IDGM), é um dos PIBs que mais crescem no interior da região Nordeste, configurando como o sexto maior

Produto Interno Bruto (PIB) da Bahia, sendo considerada a segunda melhor cidade do Nordeste para se viver.

A rede municipal de ensino possui cerca de 45.541⁹ (dados do ano de 2023) estudantes matriculados nos primeiros anos do ensino fundamental, sendo que, desse total, 13.174 alunos estavam no ensino fundamental do 1º ao 5º ano, atendidos pelo programa Educar pra Valer. Desse total, 2.630 estudantes estavam as turmas do 2º ano da rede municipal de ensino.

Ressaltamos que a adesão a este programa ocorreu em 2018, devido à necessidade de elevar o índice de aprendizagem das crianças nos 2º e 5º anos do ensino fundamental. Essas turmas foram consideradas como “turmas foco” de aprendizagem. O 2º ano pelo fato de ser o final do ciclo de alfabetização e o 5º ano por ser caracterizado pelas turmas avaliadas nacionalmente por meio da avaliação do Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Na seção 2.3, apresentamos o Programa Educar pra Valer e o material didático do 2º ano do Ensino Fundamental, que constituiu o nosso *corpus* de análise.

2.3 O Programa Educar pra Valer

De acordo com o site da Associação Bem Comum-ABC¹⁰ (2023), o Programa Educar pra Valer foi criado pela Associação Bem Comum em colaboração com a Fundação Lemann, liderado por José Clodoveu de Arruda Coelho Neto, conhecido como Veveu Arruda (Ex-prefeito de Sobral/CE). Atualmente, Veveu Arruda é o diretor-executivo da Associação Bem Comum.

Essa associação tem como propósito prestar assessoria técnica aos municípios parceiros, com o objetivo de implementar “*boas práticas de gestão*”¹¹ e, conseqüentemente, melhorar o desempenho dos estudantes em relação à aprendizagem da fluência leitora e da escrita. A assessoria consiste “[...] no apoio técnico aos municípios com graves problemas educacionais que queiram se comprometer com medidas de gestão educacional e pedagógica para garantir o ingresso, permanência e a excelência de aprendizagem das crianças nas escolas públicas” (Associação Bem Comum, 2023).

A ideia do programa nasceu após a experiência de sucesso da reforma educacional em Sobral, Ceará, há cerca de 20 anos. O programa iniciou em 2018 com adesão de cinco

⁹ Dados levantados no Relatório Geral de Alunos – SMGE: Sistema Municipal de Gestão Escolar (2023).

¹⁰ Associação Bem Comum (2023). Disponível em: <https://abemcomum.org/programa-educar-pra-valer/>. Acesso em 10 nov. 2023.

¹¹ Esta expressão é usada pelo Programa Educar pra Valer.

municípios, sendo Vitória da Conquista o primeiro. Até o momento, o programa contava com 46 municípios parceiros, distribuídos em doze estados brasileiros.

Conforme o site da Associação Bem Comum (2023), o programa pretende elevar o rendimento e o desempenho das crianças por meio de cinco eixos: gestão da rede, gestão pedagógica, formação, acompanhamento pedagógico e sustentabilidade. A base para a sua sustentação está em uma política educacional que garanta a alfabetização (na idade certa) nos anos iniciais do ensino fundamental.

Vitória da Conquista fez parte do primeiro grupo de municípios a aderir ao programa em 2018, assim como o primeiro município da Bahia a estabelecer a “pactuação”. Segue o primeiro grupo de municípios a implementar o Programa Educar pra Valer: Vitória da Conquista (BA), Garanhuns (PE), Codó (MA), Conde (PB) e Cachoeira do Sul (RS).

O Educar pra Valer está presente em 46 municípios no Brasil. A seguir, estão os nomes dos estados e municípios onde o programa está presente.

Tabela 3 - Municípios parceiros do Programa Educar pra Valer no Brasil

Estado	Município	Nº de municípios por Estado
1. Alagoas	Maceió	01
2. Amapá	Macapá; Santana	02
3. Bahia	Salvador; Alagoinhas; Camaçari; Feira de Santana; Guanambi; Mata de São João; Porto Seguro; Simões Filho; Vitória da Conquista	09
4. Ceará	Caucaia; Fortaleza	02
5. Espírito Santo	Vitória; Cachoeiro de Itapemirim; Linhares; Nova Venécia; Vila Velha	05
6. Maranhão	São Luís; Barreirinhas; Itapecuru Mirim; Paço do Lumiar; Timon; Vargem Grande	06
7. Pará	Benevides	01
8. Paraíba	João Pessoa; Cabedelo; Cajazeiras; Conde; Mamanguape; Monteiro; Patos; Princesa Isabel; Queimadas; Sousa	10
9. Pernambuco	Igarassu; Olinda; Paulista; Pesqueira; Salgueiro; Serra Talhada	06
10. Rio Grande do Sul	Novo Hamburgo	01
11. Sergipe	Aracaju; São Cristóvão	02
12. São Paulo	Ferraz de Vasconcelos	01
TOTAL		46

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2023) com base nas informações do site da Associação Bem Comum (2023)¹²

A implementação do programa no município de Vitória da Conquista iniciou com a pactuação política com a gestão municipal, com a proposta de um ciclo de quatro anos, podendo ser renovado o “pacto”. Ressaltamos que o programa estava em vigor quando a pesquisa foi desenvolvida.

A partir da adesão, a proposta de reorganização das ações educacionais foi implementada. Inicialmente, foi realizada avaliação diagnóstica da rede de ensino, com o objetivo de elaborar o plano de ação do município. Posteriormente, foram realizadas avaliações formativas e somativas com os estudantes do 2º e 5º anos.

Os instrumentos avaliativos foram compostos por uma avaliação de fluência leitora das crianças do 1º ao 5º ano, assim como uma avaliação para mensurar as habilidades referentes ao 2º e 5º anos do ensino fundamental (as chamadas “turmas foco”). O 2º ano foi caracterizado como “turma foco” por se tratar da conclusão do ciclo de alfabetização e o 5º ano por compor as turmas que serão avaliadas pelo Saeb.

Para sustentação dessa proposta de assessoria, o programa também ofereceu formação para a equipe técnica dos núcleos de formação e acompanhamento escolar da Secretaria Municipal de Educação, para os professores do 1º ao 5º ano da rede de ensino, bem como para a dupla gestora escolar (diretores e coordenadores). Nas ações, o programa apresentou e executou a sua proposta de atuação pedagógica.

Os profissionais formados colocaram em prática o recomendado nos encontros formativos e a equipe de acompanhamento escolar (Superintendência) da Secretaria Municipal de Educação acompanhou o trabalho pedagógico e administrativo/gestor das unidades escolares.

No ano de 2023, em Vitória da Conquista, as atividades do Programa Educar pra Valer foram realizadas com uma periodicidade de duas vezes por semana, de acordo com uma proposta de rotina didática elaborada pelo programa e adaptada à proposta pedagógica do município.

Para as práticas de leitura e escrita da Língua Portuguesa do 2º ano (nosso *corpus* de estudo), o material é composto por quatro cadernos com quarenta atividades cada, além de um

¹² Associação Bem Comum (2023). Disponível em: <https://abemcomum.org/programa-educar-para-valer/>. Acesso em 10 nov. 2023.

caderno de fluência leitora com textos de autoria exclusiva¹³ do Programa Educar pra Valer. Para cada caderno de atividades, há um caderno de orientações didáticas para uso das professoras. Este material também integra um caderno suplementar que define a estrutura dos cadernos que compõem o material didático oferecido.

Com o objetivo de verificar o uso adequado do material, o programa sugeriu que a Secretaria Municipal constituísse um núcleo de acompanhamento escolar, denominado de Superintendência. A equipe foi responsável por acompanhar o uso do material didático, os resultados das avaliações formativas, somativa e diagnóstica, além de fortalecer a gestão escolar em termos de gestão administrativa. Ou seja, atuou na gestão pedagógica e administrativa da escola.

Durante o acompanhamento, realizado diretamente com o coordenador e diretor escolar, foram tratados assuntos referentes à condição de garantia da aprendizagem, como: a frequência das crianças (frequência controlada diariamente), o desempenho nas avaliações formativas (teste de leitura), o fluxo/Ideb, a execução da rotina para uso do material didático fornecido pelo programa, as estratégias para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos que ainda não acompanhavam a proposta de ensino, a gestão de sala de aula, os assuntos pertinentes à condição física/administrativa da escola, dentre outros.

Além do Programa Educar pra Valer, a educação municipal de Vitória da Conquista conta com outros programas/projetos que tiveram como objetivo aprimorar o desempenho das crianças no processo de alfabetização.

Esses programas/projetos também preparam os estudantes para avaliações de grande porte (Saeb). O Projeto Aprova Brasil (Projeto elaborado pela Editora Moderna), por exemplo, foi implantado nas turmas de 4º ao 9º ano. O Projeto Alfabetização em Foco¹⁴, criado pela Secretaria Municipal de Educação, ofereceu reforço escolar às crianças que estavam em atraso no que diz respeito à alfabetização, bem como o Programa Tempo de Aprender¹⁵, da Política Nacional de Alfabetização, destinado às crianças de 1º e 2º anos do ensino fundamental.

No entanto, o Programa Educar pra Valer, devido à sua abrangência, ao seu caráter de assessoramento nas ações relacionadas à gestão municipal/educacional, ganhou maior

¹³ A autoria de todos os materiais didáticos do Programa Educar pra Valer é de responsabilidade dos professores Joan Edesson de Oliveira e Jocelaine Rossi Duarte, fundadores da Lyceum Consultoria Educacional, fundada em 2009. A presente consultoria atua em parceria com o programa desde 2018, desenvolvendo materiais didáticos, formações de professores, formações de gestores e elaboração de avaliações diagnósticas.

¹⁴ O Projeto Alfabetização em Foco, para a execução de sua proposta pedagógica, contou com a colaboração de universidades locais que cederam estagiários dos cursos de Pedagogia e Letras.

¹⁵ Este programa já foi revogado/extinto.

evidência no que diz respeito ao trabalho efetuado nas unidades escolares, tanto na área pedagógica quanto administrativa.

Dessa forma, acreditamos na pertinência de investigar as práticas e eventos de letramento do material didático do programa em questão, com o intuito de identificar se o letramento oferecido por esse material/proposta didática perpassa pela perspectiva dialógica da linguagem. Visto que, é um programa de iniciativa privada que, por meio da parceria com a gestão municipal, tem uma posição de controle sobre a educação pública.

No próximo capítulo, apresentamos a organização da produção de dados, a análise e a discussão dos resultados, de acordo com os critérios teóricos e metodológicos estabelecidos nesta dissertação.

Para respaldar e proporcionar maior credibilidade à nossa discussão e aos resultados da análise, dialogamos também com as análises e resultados das dissertações estudadas na RSL, com a ideia de solidificar um ponto de vista mais abrangente por meio da combinação de diferentes olhares/perspectivas sobre o objeto pesquisado. Esta ação trouxe uma maior consistência e confiabilidade para os nossos dados e resultados.

3 COMPREENSÕES DAS PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO À LUZ DA PERSPECTIVA DIALÓGICA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, tratamos da análise dos dados e da discussão dos resultados da dissertação. A análise foi realizada com base nas reflexões e discussões construídas ao longo do estudo. Essa análise foi realizada sob uma perspectiva qualitativa de análise documental.

Como foi mencionado, o objetivo dessa pesquisa foi analisar, a partir de uma perspectiva dialógica, práticas de letramento no material didático de Língua Portuguesa do 2º ano do Programa Educar pra Valer, de acordo com a teoria de Vygotsky (2001) e Bakhtin (2012). Além disso, analisamos os conceitos de letramentos a partir dos estudos de Soares (2016), Kleiman (2014) e Street (2012).

O *corpus* de base documental selecionado para esta pesquisa foi composto pelos cadernos 1, 2, 3 e 4 do 2º ano de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer¹⁶.

Valendo-se dos critérios estabelecidos no percurso metodológico, apresentamos os dados gerados ao analisar os cadernos de atividades de Língua Portuguesa do 2º ano do Programa Educar pra Valer. Mapeamos e estudamos suas características para tornar perceptível o modelo, as práticas e eventos de letramento presentes no material, além de discutir qualitativamente um exemplo significativo, sempre recorrendo à fundamentação teórica que sustentou a pesquisa.

Para a construção dos dados qualitativos, selecionamos os cadernos de atividades do 2º ano do Ensino Fundamental do Programa Educar pra Valer. Em seguida, mapeamos e descrevemos como as atividades estão organizadas neste material didático.

A partir do mapeamento, analisamos as práticas e eventos de letramento presentes nos cadernos. Para esta etapa, selecionamos uma prática de letramento e desenvolvemos a análise com base no aporte teórico que sustenta o nosso estudo.

O objetivo foi construir uma análise crítica, reflexiva e interpretativa, como requer as premissas da pesquisa qualitativa de base documental, de modo a obter uma análise contextualizada e informada.

¹⁶ Salientamos que a nossa análise foi construída com base nas práticas e eventos de letramento que estão nos cadernos de atividades 1, 2, 3 e 4 que foram utilizados na rede de ensino municipal de Vitória da Conquista. O programa oferece um caderno para cada bimestre, ou seja, quatro por ano, com quarenta atividades cada um. Propõe que se realize uma atividade diária. No entanto, para o ano de 2023, o município de Vitória da Conquista realizou apenas as atividades de alfabetização dos cadernos 1 e 2, com uma frequência de duas atividades por semana, devido à impossibilidade de impressão do material. Ressaltamos que, nos anos anteriores, de 2018 a 2022, o município realizou todas as atividades dos cadernos disponibilizados pelo Programa Educar pra Valer.

3.1 Apresentação dos cadernos de atividades de Língua Portuguesa do 2º ano do Programa Educar pra Valer

Os cadernos de atividades de Língua Portuguesa do 2º ano, destinados às crianças, são constituídos por quarenta atividades. São quatro cadernos a serem usados ao longo do ano letivo. A proposta consiste em enunciar atividades diárias.

As atividades são aplicadas conforme os cadernos de orientações didáticas que a professora recebe, assim como o caderno de orientações gerais. Este documento apresenta orientações gerais e a descrição da organização dos cadernos de Língua Portuguesa e Matemática.

O material é composto por um caderno de respostas (gabarito) para uso do professor, um caderno de fluência leitora e um cadernos extra para reforço. O caderno de fluência só possui um único volume, composto por textos próprios, ou seja, elaborados de acordo com a proposta teórica e metodológica do programa.

Cada atividade apresenta enunciados em forma de “slogans”, que remetem ao tipo de atividade a ser realizada, chamando a atenção para aquele momento, como: *Ler é legal; Conversando com o texto; ABCConhecer; Vaivém das palavras; Para gostar de escrever; e Cada texto do seu jeito.*

As atividades são compostas por uma média de 10 a 17 questões, dispostas em blocos. A disposição gráfica apresenta imagens/figuras (representação visual inspirada na realidade) para compor as questões. A maioria dos textos e enunciados é escrita com letra bastão. O material também oferece um guia de orientações gerais/caderno suplementar para as habilidades a serem trabalhadas.

Esse guia apresenta as habilidades distribuídas em análise linguística/semiótica (alfabetização), oralidade, leitura/escuta (compreensão leitora), escrita e habilidades extras, as quais dizem respeito às habilidades de conhecimento linguístico e gramatical. Esse guia de orientações didáticas apresenta as orientações ao professor, para a realização de cada uma das atividades dos seguintes blocos: *Ler é legal; Conversando com o texto; ABCConhecer; Vaivém das palavras; Para gostar de escrever e Cada texto do seu jeito.*

A seguir, apresentamos a descrição de cada material, conforme a proposta do Programa Educar pra Valer.

- a) *Caderno de atividades para os alunos:* é composto por atividades de leitura, compreensão textual, princípio alfabético e produção escrita. Nestes cadernos estão incluídas as atividades que visam a alfabetização e o letramento.

- b) *Caderno de textos de fluência*: inclui textos específicos para o trabalho com a fluência na leitura.
- c) *Orientações didáticas*: apresentam as sugestões de como o professor deve proceder em cada atividade. As atividades são complementares e consonantes ao caderno dos estudantes. Estão organizadas em blocos e o professor deve utilizá-las para planejar e organizar a aula. Sendo assim, é crucial que as orientações didáticas e as atividades dos estudantes sejam plenamente dominadas pelo professor antes da aula.
- d) *Caderno Suplementar*: deve ser utilizado pelo professor como um subsídio teórico para a realização do trabalho em sala de aula.

A seguir, apresentamos o mapeamento e o estudo das práticas e eventos de letramento que integram o caderno de Língua Portuguesa do 2º ano do Programa Educar pra Valer.

3.2 Mapeamento e estudo das práticas e eventos de letramento presentes no material didático do estudante

Nesta seção, realizamos um mapeamento dos eventos e práticas de letramento presentes nos cadernos do 2º ano do Programa Educar pra Valer. Posteriormente, analisamos os dados produzidos. O objetivo foi produzir dados para responder à seguinte questão: como são propostas as práticas e eventos de letramento no material didático do 2º ano de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer a partir da perspectiva dialógica da linguagem?

Para realização deste mapeamento, selecionamos, inicialmente, os gêneros textuais presentes nos cadernos, e, posteriormente, as atividades com base nas categorias de análise em relação às práticas de linguagem: leitura, escrita, oralidade e enunciado, de modo a verificar se o material perpassa por uma perspectiva dialógica da linguagem.

Ressaltamos que esta pesquisa considerou as interações sociais, o contexto em que os dados foram gerados, a fim de verificar se o material didático analisado estabeleceu um diálogo e uma interação significativa com a criança em processo de alfabetização.

Iniciamos a organização e análise dos dados com identificando todos os gêneros textuais presentes nos quatro cadernos de atividades destinados às crianças, conforme exposto no quadro 4 a seguir. O objetivo de iniciar pelos gêneros textuais foi verificar o que às crianças em processo de alfabetização leem no material didático de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer.

3.2.1 Práticas de leitura: como as crianças dialogam com os gêneros textuais?

Quadro 4 - *Gêneros textuais* presentes nos cadernos de atividades do estudante – Material didático de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer – 2º ano

Gênero textual	Caderno 1	Caderno 2	Caderno 3	Caderno 4	Total
Música/canção	6	1	3	1	11
Poema	19	14	12	8	53
Informativo	2	5	5	8	20
Instrucional/tutorial	3	2	7	8	20
Sinopse (Filme/livro)	1	-	1	1	3
Trava-língua	2	1	1	-	4
Receita	3	4	4	1	12
Conto/História	2	6	13	8	29
Carta	1	1	-	1	3
Convite	1	1	2	1	5
Advinha	1	2	-	1	4
Legenda	1	2	1	-	4
Capa de livro	6	3	4	4	17
Tirinha	1	2	4	7	14
Cartão postal/natal	-	1	-	1	2
Anedota	-	2	-	-	2
Piada	-	2	1	1	4
Cartaz/Campanha publicitária	-	2	3	2	7
Parlenda	-	1	-	-	1
Rótulo	1	1	1	1	4
Anúncio	-	1	4	6	11
Fábula	-	1	2	2	5
Bilhete	-	-	3	2	5
Notícia	-	-	3	3	6
Verbetes	-	-	2	-	2
WhatsApp	-	-	1	-	1
Entrevista	-	-	1	1	2
Ingresso	-	-	1	-	1
Capa de Filme/Álbum musical	-	-	1	2	3
Ficha técnica	-	-	1	-	1
Acróstico	-	-	1	-	1
Cartão de visitas	-	-	1	-	1
Classificados/jornal	-	-	1	-	1
Biografia	-	-	-	2	2
Página de diário	-	-	-	1	1
Cardápio	-	-	-	1	1
Jornal	-	-	-	1	1
Gráfico	-	-	-	1	1
E-mail	-	-	-	1	1
Bula de remédio	-	-	-	2	2
Receita médica	-	-	-	1	1
Documento de identificação	-	-	-	1	1
Placa de advertência	3	-	-	-	3
Placas de trânsito	-	3	-	-	3
Horário de aulas	-	-	-	1	1
TOTAL	53	58	84	82	277

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023).

Observamos que a proposta de práticas leitora a partir dos gêneros textuais foi apresentada nos cadernos de atividades do educando, uma variedade considerável. Foram identificados 45 gêneros textuais, com predominância do gênero textual poemas (53), principalmente nos cadernos 1 e 2, em que se notou uma predominância de atividades fônicas envolvendo rimas, conforme quadro 7. Depois dos poemas, os gêneros mais enunciados foram os contos/histórias (29), os textos instrucionais (24) – receitas e tutoriais, os textos informativos (20), capas de livros (17), tirinhas (14) e musicais / anúncios (11).

Ao analisar os cadernos do Programa Educar pra Valer (2019), Andrade (2023) também observou a grande variedade de gêneros textuais, com a predominância do aumento da quantidade de textos, também, nos dois últimos cadernos, com predominância do gênero poemas (43), seguido dos textos informativos (16), tirinhas (14), instrucionais (11), conto (11) e músicas/cantigas (09). Segundo Andrade (2023), apesar de não ter sido mencionado no grupo dos textos predominantes, o gênero capas de livro foi encontrado com 10 ocorrências.

Também percebemos que, à medida que os cadernos evoluem, isto é, a cada caderno trabalhado em um bimestre, há uma enunciação maior da diversidade de gêneros textuais. Ou seja, as atividades de leitura aumentam progressivamente, à medida que a criança se apropria das habilidades que envolvem leitura e escrita. Esse fenômeno também foi observado por Andrade (2023).

Quanto à autoria dos textos, em sua grande maioria, foi destinada para o público infantil e/ou de grande conhecimento das práticas sociais de leitura e escrita, como: Ana Maria Machado, José Elias, Sérgio Caparelli, Toquinho, Roseana Murray, Ruth Rocha, Cecília Meireles, Mário Quintana, José Paulo Paes, Bartolomeu Campos de Queiroz, Ziraldo, Eva Funari, Tatiana Belink, Bia Villela, Pedro Bandeira, Olavo Bilac, Fábulas de Esopo, Monteiro Lobato, Maurício de Sousa entre outros. Os sites de busca de textos e músicas para crianças também são adequados para o público infantil: Xuxa para Baixinhos, Tirinhas do Marcelinho, Revista Recreio.

Os textos apresentados nos cadernos didáticos do programa, são curtos e, em sua maioria, enunciados com letra em caixa alta/bastão para facilitar a compreensão das crianças ao ler e compreender. Nos cadernos 3 e 4, há alguns textos informativos e instrucionais um pouco mais extensos, o que foi observado nos estudos de Andrade (2023), o que corrobora com a nossa produção e análise dos dados.

Constatamos que a seleção dos gêneros textuais para compor os cadernos de atividades não apresenta textos “foco”, ou seja, textos articulados com outros gêneros. O texto no material didático funciona como introdução ao trabalho que enuncia as atividades de escrita, ou seja,

tem a função de instrumento de apoio/auxiliar a escrita. Devido à ausência do diálogo de um gênero foco e outros gêneros textuais, o material didático não viabiliza a formação de práticas significativas a partir da reflexão/crítica.

Segundo Soares (2021, p. 253), o objetivo de trabalhar a leitura e a escrita a partir de gêneros textuais com as crianças que estão em processo de alfabetização é conduzir o educando a compreender que todo texto se estrutura/organiza a partir das situações sócio comunicativas estabelecidas nas interações entre a criança e suas práticas sociais cotidianas. Isto quer dizer que os gêneros textuais são formados pelas práticas sociais e pelos contextos sócio-históricos-culturais.

O que não se pode concluir ao observar a proposta de diálogo das crianças com os gêneros textuais apresentados pelo material em questão. Os textos presentes neste material didático desempenham, fundamentalmente, o papel de introduzir o trabalho com a escrita, funcionando apenas como um recurso/instrumento de apoio.

Dessa forma, o ensino da leitura e da escrita, com base nos gêneros textuais, tem como propósito conduzir a criança à compreensão de que o texto se organiza e se estrutura a partir das situações sócio comunicativas estabelecidas nas interações sociais e culturais do dia a dia. Essa concepção torna possível olhar por uma perspectiva ampla e contextualizada o uso da linguagem oral e escrita.

Esse pensamento é coerente com a perspectiva dialógica da linguagem, que, de acordo com Bakhtin (1997, p. 280), “[...] todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”.

Nesse sentido, a apresentação dos gêneros textuais nos cadernos didáticos do Programa Educar pra Valer não integrou a exploração de temas/assuntos que são pertinentes e relevantes para o desenvolvimento da criança enquanto construtora da sua história. Não propiciou reflexões críticas a respeito de temas que envolvem a construção do ser social. Os gêneros textuais foram apresentados de maneira desconectada da construção de sentidos e significados para a criança.

Em relação à forma de enunciar a leitura, todos os textos de abertura das atividades apresentam o slogan *Ler é legal*. A seguir, está a figura 3 para análise do enunciado dialógico no material didático.

Figura 3 - Caderno de atividades 1 – 2º ano, p. 5

Atividade 1

1. LEIA O TRECHO DE UMA CANÇÃO.

GENTE TEM SOBRENOME

Toquinho 

TODAS AS COISAS TÊM NOME,
CASA, JANELA E JARDIM.
COISAS NÃO TÊM SOBRENOME,
MAS A GENTE SIM.
TODAS AS FLORES TÊM NOME:
ROSA, CAMÉLIA E JASMIM.
FLORES NÃO TÊM SOBRENOME,
MAS A GENTE SIM.




PECO FILHO, Antonio; VICENTE, Elise Andreato.
Gente sem sobrenome. Canção de todas as crianças. Mercury, 1987. Faixa 2 (2min42). Fragmento

2. PESQUISE NO TEXTO O NOME DAS GRAVURAS ABAIXO E ESCREVA-OS.









Fonte: Material didático do Programa Educar pra Valer, 2021.

Este enunciado sugere um juízo de valor sobre a leitura, quando insinua que ela é benéfica, estimulando a criança a conceber a leitura como algo prazeroso, inclusive quando associa a uma imagem dos contos de fadas. Este enunciado explicita a voz/opinião do outro/alguém (autor) que valoriza as práticas de leitura a partir do contexto cultural presentes nos materiais.

No entanto, a criança não estabelece diálogo/conversa com o texto, como enuncia o slogan *Conversando com o texto*, tal como aparece na figura. A criança é induzida a escrever nomes de gravuras sem qualquer tipo de contextualização. Sendo assim, a natureza comunicativa e social do gênero textual fica comprometida quando reduzida à introdução de atividades para o ensino da escrita.

A maioria dos textos apresenta o enunciado com palavras no imperativo, como está escrito no texto/exemplo: *Leia o trecho de uma canção*. De acordo com Bakhtin (2012), a linguagem é uma interação dialógica com o outro.

Os enunciados dos textos apresentados no bloco *Ler é legal* conduzem a criança de uma maneira que ela deve responder à convocação do autor, ou seja, a voz do autor aparece quando ele convoca/ordena e a da criança quando ela pratica o ato de ler. A seguir está uma imagem

que apresenta as orientações gerais sobre o bloco que oferece os gêneros textuais no material didático.

Desta forma, é indispensável que a criança compreenda a instrução, pois os enunciados conduzem a leitura textual de uma forma que a compreensão da criança seja moldada pelo contexto em que os textos/atividades foram apresentados. Assim, a criança se torna leitora/receptora passiva. A conclusão é corroborada pelas orientações gerais do bloco que propõe a leitura, conforme a figura a seguir.

Figura 4 – Caderno de orientações gerais e estudos suplementares, p. 50.



LER É LEGAL: Bloco que 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. O bloco *Ler é Legal!* tem relação direta com o desenvolvimento da fluência de leitura.

A leitura fluente implica em automaticidade na decodificação das palavras. A fluência torna possível ler com velocidade, precisão e a prosódia (ritmo e entonação). Ler sem fluência compromete a compreensão, pois a atenção, memória e capacidade cognitiva ficam concentradas na identificação das palavras, não no tratamento e análise do sentido.

Fonte: Material didático do Programa Educar pra Valer (2021).

O enunciado em questão, demonstra uma preocupação em proporcionar o acesso à leitura apenas como decodificação, quando afirma que proporcionará uma variedade, a fim de desenvolver, além da prática leitora e oral, o conhecimento funcional da escrita, de modo a facilitar a aprendizagem do código. Desta forma, evidencia uma grande preocupação com a fluência leitora, com o objetivo de desenvolver automaticidade na decodificação das palavras. Em seguida, argumenta acerca da importância dessa fluência.

Os enunciados evidenciaram uma concepção de linguagem que se concentra nas estruturas formais da língua/linguagem, onde um conjunto de regras organiza e estrutura a aprendizagem da leitura e da escrita com base em normas e padrões. Ou seja, uma abordagem normativa da língua de acordo com regras prescritas que são, tradicionalmente, aceitas. Portanto, reverbera uma concepção estruturalista/formalista da linguagem.

A oferta dos textos tem relação direta com o desenvolvimento da fluência leitora. O objetivo não é proporcionar a construção de significados e sentidos para a criança atuar em suas práticas sociais de leitura e escrita, mas sim evidenciar expectativas específicas para o contexto educacional em que o material está inserido.

É importante destacar que, bimestralmente, as crianças que participam do programa são avaliadas por meio de testes de fluência leitora no município de Vitória da Conquista. O Educar

pra Valer acompanha o progresso do programa no município, também, por esse indicador de aprendizagem, conforme mostra a tabela 4.

Tabela 4 - Programa Educar pra Valer: Nível de leitura 2023 – 2º ano do ensino fundamental – Município de Vitória da Conquista¹⁷

	Total de alunos	Fluentes	Não fluentes	Frases	Palavras	Sílabas	Não leitor	Não avaliado	Não informado
Avaliação Diagnóstica	3.780	250 (6.6%)	636 (16.8%)	325 (8.6%)	641 (17.0%)	573 (15.2%)	937 (24.8%)	353 (9.3%)	65 (1.7%)
Avaliação Formativa 2	3.682	337 (9.2%)	906 (24.6%)	476 (12.9%)	489 (13.3%)	489 (13.3%)	540 (14.7%)	214 (5.8%)	231 (6.3%)
Avaliação Formativa 3	3.676	645 (17.5%)	1.014 (27.6%)	434 (11.8%)	516 (14.0%)	391 (10.6%)	398 (10.8%)	181 (4.9%)	97 (2.6%)
Avaliação Extra – 2º semestre	3.711	895 (24.1%)	1.018 (27.4%)	381 (10.3%)	522 (14.1%)	248 (6.7%)	255 (6.9%)	392 (10.6%)	0 (0.0%)
Avaliação de saída	3.620	1.096 (30.3%)	1.022 (28.2%)	452 (12.5%)	436 (12.0%)	206 (5.7%)	232 (6.4%)	176 (4.9%)	0 (0.0%)

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados do Sistema de Avaliação Educar pra Valer (2023).

Ao final do ano letivo de 2023, apenas 30.3% das crianças do 2º ano do ensino fundamental alcançaram o nível de aprendizagem leitora idealizado pelo programa: o nível fluente de leitura.

Foi notável o número de alunos que deixaram a condição de não leitores para compor os demais níveis. Entretanto, isso não assegura que essas crianças foram efetivamente letradas, devido à concepção de linguagem adotada pelo programa.

A avaliação de saída foi realizada com o texto que se encontra a seguir. Podemos constatar que foi um texto criado com base no método fônico. Foram avaliados aspectos como a prosódia (ritmo e entonação adequados), a precisão (aceitável apenas 8 erros na pronúncia das palavras) e o tempo (a criança tem 60 segundos para ler um texto de 80 palavras). Após a leitura, a criança é inquirida pelo avaliador, de acordo com as perguntas de compreensão textual.

Figura 5 – Texto para teste de leitura – Avaliação de saída - 2023.

¹⁷ Os textos para a avaliação dos níveis de leitura foram produzidos pelo Programa Educar pra Valer/Licyum Consultoria, bem como para a classificação dos níveis de leitura. É importante salienta que o mesmo resultado também foi disponibilizado por unidade escolar/turmas/estudante.

A PIPA

BETO E CAMILA FORAM SOLTAR PIPA.
 ELES FIZERAM UMA PIPA BEM COLORIDA. A MÃE DE BETO COMPROU O MATERIAL
 E AJUDOU A FAZER A PIPA.
 BETO QUERIA UMA PIPA VERMELHA E CAMILA QUERIA UMA PIPA AZUL.
 A MÃE DE BETO CORTOU UM PEDAÇO DE PAPEL DE CADA COR. BETO E CAMILA
 GOSTARAM, POIS A PIPA TINHA A SUA COR PREFERIDA.
 ELES COLOCARAM UM RABO GRANDE E COLORIDO NA PIPA.
 O PAI DE CAMILA AJUDOU E A PIPA SUBIU NO AR.

PROSÓDIA	PRECISÃO	TEMPO
Ritmo e entonação adequados.	No máximo 8 erros.	No máximo 60 segundos.

Lyceum Consultoria Educacional Ltda.
 palavras

Avaliação de leitura oral final – 2º ano – CÓDIGO: 2AAVF23N2 – 80

Fonte: Material didático do Programa Educar pra Valer (2023).

Figura 6 – Questões de interpretação textual para o teste de leitura – Avaliação de saída - 2023.

PERGUNTAS:

- 1- O QUE BETO E CAMILA FIZERAM? **ELES FIZERAM UMA PIPA PARA SOLTAR.**
- 2- QUAL ERA A COR DA PIPA QUE ELES FIZERAM? **METADE AZUL E METADE VERMELHA.**
- 3- QUEM AJUDOU AS CRIANÇAS A FAZER E A SOLTAR A PIPA? **A MÃE DE BETO E O PAI DE CAMILA.**

Lyceum Consultoria Educacional Ltda.
 palavras

Avaliação de leitura oral final – 2º ano – CÓDIGO: 2AAVF23N2 – 80

Fonte: Material didático do Programa Educar pra Valer (2023).

As avaliações do programa seguem o mesmo padrão metodológico da proposta didática dos cadernos de atividades. Servem-se de textos elaborados pelo próprio programa, além de trabalhar com informações explícitas no texto, quando se trata da compreensão textual.

O enunciado da proposta de leitura do material didático do programa dialoga com o seu interlocutor quanto à concepção metodológica do material, o que, de certa forma, demonstra o reconhecimento do método fônico para a prática pedagógica.

Ao finalizar o enunciado da figura 4, o programa apresentou uma visão integrada das categorias relacionadas à leitura, tais como o desenvolvimento da linguagem oral, o prazer pela

leitura e o desenvolvimento de habilidades que qualifica a fluência leitora, destacando a complexidade da leitura para a construção de sentidos. No entanto, não se espera que essa construção de sentido seja usada pela criança em suas práticas de leitura nos contextos sociais.

Portanto, o material, na apresentação desse bloco (Ler é legal), não enuncia a importância do processo de letramento para a formação de uma criança crítica e reflexiva, o que pode ser constatado nos resultados/mensuração dos níveis de leitura, que dispensam uma atenção especial à condição de fluência leitora.

Isso também foi confirmado na pesquisa de Andrade (2023), que analisou o conteúdo dos gêneros textuais presentes no material didático do Programa educar pra Valer (2019). A autora ressaltou que, além de apresentar textos, o material também usa textos cartilhados com o objetivo de desenvolver a fluência leitora. Os textos em questão permanecem em uso no material do programa de 2021, conforme demonstrado no exemplo a seguir.

Figura 7 - Caderno de fluência leitora – 2º ano, p. 5.

Caderno de Fluência **Língua Portuguesa – 2º Ano**

A LUA
VEJA A LUA LÁ NO CÉU!
PARECE UMA BOLA DE LUZ.
VEJA A LUA LÁ NO CÉU!
BELA BOLA QUE RELUZ.

O BOLO
VOVÓ FEZ UM BOLO.
VOVÓ FEZ UM BOLO DE FUBÁ.
SE EU COMER UM PEDAÇO DO BOLO.
A VOVÓ VAI SE ALEGRAR.

BAILARINA DE PANO
ELA É TODA DE PANO.
SAIA ROSA A GIRAR.
FICA NA PONTA DO PÉ.
BAILARINA DE PANO A RODOPIAR.

BOLA NO PÉ
DE PÉ EM PÉ VAI A BOLA
BOLA NO PÉ
BOLA NO PÉ DO PELÉ.
DE PÉ EM PÉ VAI A BOLA
PELÉ COM A BOLA NO PÉ.

PIPOCA
A PIPOCA PULA.
A PIPOCA PULA NA PANELA.
VAMOS COMER A PIPOCA?
PIPOCA DOCE COM CANELA.

FADA BELA
FADA BELA ENGRAÇADA
FADA BELA ANIMADA.
COM SUA VARA MÁGICA.
A MENINADA DÁ RISADA.

Lyonum Consultoria Educacional Ltda. Página 5

Fonte: Material didático do Programa educar pra Valer (2021).

Em concordância com Andrade (2023, p. 78), observamos que os textos utilizados para o treino de fluência leitora são compostos por frases soltas que não enunciam ou expressam sentido para a criança. No entanto, segundo Bakhtin (2012) afirma: “[...] o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas [...] o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto” (Bakhtin, 2012, p. 95-96).

A partir no enunciado dialógico, a criança em contato com esse tipo/gênero textual estabelece apenas um diálogo no âmbito linguístico, visto que os textos concentram a leitura de rimas para o desenvolvimento da consciência fonológica e/ou correspondências grafofônicas. Nessa situação, a criança entra em diálogo somente com a estrutura linguística convencional.

Para ampliar a nossa análise, estendemos o nosso olhar às orientações didáticas direcionadas ao professor sobre o material didático do Programa Educar pra Valer. O exemplo que enunciamos corresponde ao gênero textual apresentado na figura 8, que segue abaixo.

Figura 8 - Orientações didáticas – Caderno 1 – 2º ano, p. 7

TEXTO 1: GENTE TEM SOBRENOME (CANÇÃO)
 PREDIÇÃO
 Informe que o texto de hoje fala de SOBRENOME.
 > Alguém sabe o que é sobrenome? São dois nomes que ficam após o nosso primeiro nome e que identificam nossa família.
 > Todas as pessoas têm nome? E sobrenome?
 > E as coisas, todas elas têm nome? E sobrenome?
 > O texto de hoje é uma canção. (Se você puder, baixe a canção para que no momento oportuno as crianças possam ouvir e cantar.)
 > Vamos conhecer o texto?

LER É LEGAL!
 1º: Comece fazendo uma leitura exemplar do texto. Proponha que as crianças ouçam a sua leitura atentamente.
 2º: Distribua os cadernos e oriente-as a localizarem a página com o texto do dia. Trabalhe a autonomia da turma dando instruções claras, mas não faça por eles.
 Afixe o texto ampliado no quadro. Cuide para que as crianças acompanhem no caderno o que você der como referência.
 3º: Faça uma segunda leitura exemplar e, ao final, solicite que as crianças circulem o título e grifem o autor (informe que o autor é a pessoa que criou o texto).
 4º: Faça a leitura *antifônica*, leitura onde o(a) professor(a) indica com o dedo o que está lendo e as crianças repetem a leitura do(a) professor(a), para que as crianças façam relação da sua leitura com o que está escrito.
 Façam uma última leitura modelo, propondo que o grupo acompanhe através da leitura silenciosa. (Eles participarão de forma intuitiva a partir das referências que você já deu, pois ainda não leem de maneira convencional.)

Lyceum Consultoria Educacional Ltda. Página 7

CADERNO 1 – Língua Portuguesa – Orientações Didáticas 2º ANO

Fonte: Material didático do Programa Educar pra Valer (2021).

Assim como no caderno de atividades do educando, o enunciado foi apresentado com verbos no imperativo, o que remete à ideia de instruções, com perguntas prontas para explorar o texto. Esse momento, o material didático denomina de *predição*, mas não está no caderno do aluno. É um diálogo que se estabelece em sala de aula.

O material apresentado demonstra, ainda que de forma engessada, estabelecer um diálogo com a criança, quando propõe a participação dela como ouvinte. Bakhtin (2012) reconhece o ato de ler como uma relação dialógica, mas, quando a professora é convocada a ler de “maneira exemplar”, conforme orientações didáticas do material, isso remete à condição de passividade do educando, mesmo em uma situação de construção coletiva do conhecimento. Além disso, o diálogo/enunciado da professora é moldado pelas circunstâncias do contexto sócio-histórico-cultural proposto pelo material didático.

O papel passivo da professora frente ao modo enunciativo do material didático e à condição do educando que recebe o conhecimento pronto, foi observado por Norberto (2022) quando reflete sobre o papel docente diante do Programa Educar pra Valer. A autora pronunciou a seguinte afirmativa:

[...] notamos uma perda para as professoras por não terem momentos para refletirem as dificuldades que surgem em suas salas de aula, devido a proposta limitada de formação continuada que o programa utiliza, restringindo o papel das docentes a ouvintes que têm que reproduzir as recomendações do EpV. A partir disso, surge uma insatisfação das educadoras relacionada à função designada para elas, de seguir o que foi estabelecido sem poder alterar o que já estava planejado pelo programa, independente das “convicções pedagógicas”, gerando um “desgaste emocional” como citado pela participante 1 e dessa maneira, anulando o protagonismo das professoras em sala de aula. Contudo, precisamos ter clareza que ser professora é ser autora de suas práticas, que precisa ser livre, que se autoriza a criar um fazer pedagógico para atender as reais necessidades dos seus educandos e isso necessita estar presente em toda proposta de ensino (Norberto, 2022, p. 110).

Com base na afirmação de Norberto (2022), elucidamos que o papel da docente como mediadora no processo de ensino e aprendizagem é fundamental para a criança construir o conhecimento de maneira significativa e dialógica.

Podemos ancorar a afirmativa com base nos estudos de Vygotsky (2001), que concebe o papel do mediador (professor ou par mais experiente) como fundamental na interação com a criança, a fim de que ela possa consolidar conhecimentos/atividades que ainda não consegue realizar sozinha. Isso é corroborado pelos estudos teóricos de Bakhtin (2012), que enfatizam a natureza social e dialógica da linguagem para construção de significados. Enfim, a natureza da linguagem é construída nas interações sociais.

Para tanto, concordamos com Norberto (2022) ao ressaltar a importância de assegurar o protagonismo/autonomia da professora, pois quando a proposta didática do programa limita essa autonomia, gera uma tensão no que diz respeito à liberdade criativa e à autonomia

intelectual da professora. Nesse aspecto, o Programa Educar pra Valer assume uma postura de autoridade institucional/poder sobre a prática docente.

Para finalizar a nossa análise sobre os gêneros textuais que o material didático do Programa Educar pra Valer do 2º ano oferece às crianças em processo de alfabetização, trouxemos como exemplo o último texto do caderno 4. A intenção foi verificar o tipo de leitor que o programa constitui ao final do 2º ano.

Figura 9 - Caderno de atividades 4 – 2º ano, p. 122.

Atividade 40

\ /

1. LEIA O TEXTO.

A ÁRVORE DE BETO

O BETO TINHA MUITA VONTADE DE TER UMA ÁRVORE DE NATAL. ERA O SONHO DELE. UMA ÁRVORE GRANDE, COMO A DA CASA DO CALOCA. MAS O PAI DE BETO NÃO PODIA COMPRAR. TODO ANO ELE PROMETIA, MAS TODO ANO ACONTECIA ALGUMA COISA E ELE NUNCA PODIA DAR A ÁRVORE PARA BETO.

UM DIA, O BETO TEVE UMA IDEIA.

LÁ NA NOSSA RUA TEM UM TERRENO VAZIO, UM TERRENO BALDIO. O BETO RESOLVEU PLANTAR UMA ÁRVORE LÁ E ESPERAR ATÉ QUE ELA CRESCESSE.

LIMPOU UM PEDAÇO DO TERRENO... ARRANJOU UM POUCO DE ADUBO COM SEU ALEXANDRE, O JARDINEIRO... COMPROU UMA MUDA PEQUENINHA DE PINHEIRO... E PLANTOU NO TERRENO.

TODOS OS DIAS, O BETO REGAVA A MUDINHA DELE.

REVOLVIA A TERRA EM VOLTA, TIRAVA OS GALHOS SECOS. VIGIAVA PARA NÃO SUBIR FORMIGA. CUIDAVA DA PLANTINHA COMO SE FOSSE UMA GENTINHA. E A PLANTINHA FOI CRESCENDO, FORTE E BONITA.

EU NÃO SEI QUANTO TEMPO O BETO CUIDOU DAQUELA PLANTA. FOI MUITO TEMPO... ATÉ QUE A ÁRVORE DE BETO FICOU GRANDE, CHEIA DE GALHOS, UMA BELEZA! PRONTINHA PARA VIRAR ÁRVORE DE NATAL.

ROCHA, Ruth. A árvore de Beto. São Paulo: Editora FTD, 2004. Adaptado.

2. O TEXTO "A ÁRVORE DE BETO" É UM(A)...

CONTO

PARLENDA

FÁBULA

3. O TEXTO TEM _____ PARÁGRAFOS.

4. ESSE TEXTO SERVE PARA

(A) ENSINAR A FAZER ALGO. (B) DIVERTIR. (C) CONTAR UMA HISTÓRIA.

5. POR QUE BETO QUERIA TER UMA ÁRVORE FORTE E BONITA?

(A) PARA OCUPAR O TERRENO BALDIO QUE HAVIA NA RUA.

(B) PARA QUE SEU ALEXANDRE PUDESSE CUIDAR DELA, POIS ELE ERA JARDINEIRO.

(C) PARA TRANSFORMÁ-LA EM UMA ÁRVORE DE NATAL.

Lyceum Consultoria Educacional Ltda.
Página 122

Fonte: Material didático do Programa Educar pra Valer (2021).

Figura 10 - Caderno de orientações didáticas 4 – 2º ano, p. 116.

TEXTO 1: A ÁRVORE DE BETO (CONTO)

PREDIÇÃO

- *O texto de hoje é uma narrativa escrita por RUTH ROCHA.*
- *O título é A _____ DE BETO.*
- *Qual será a palavra que completa o título? Registre as sugestões das crianças.*
- *O que será que Beto tem? Valorize e registre as sugestões das crianças.*
- *Vamos conhecer o texto e validar as respostas?*

LER É LEGAL!

1º: Faça a leitura modelo do texto.

2º: Em seguida, converse com o grupo:

- *E então, acertaram a palavra que completa o título?*
- *Gostaram do texto?*

➤ *Que características vocês perceberam no conto escrito por Ruth Rocha?*

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

4º: Realize uma leitura por filas. A primeira fila lê o título e o primeiro parágrafo. A partir do segundo parágrafo cada fila lê dois parágrafos do texto. Organize com as crianças a leitura individual indicando crianças para ler a parte do texto que você indicar.

Após cada leitura, questione as crianças que leram:

- *Que nota você daria a sua leitura?*
- *O que você gostou mais na sua leitura?*
- *No que você precisa melhorar?*

Faça as intervenções e valorize as participações.

Fonte: Material didático do Programa Educar pra Valer (2021).

Observamos que a evolução foi restrita ao tamanho do texto, o que já permite a leitura de textos mais complexos em termos de estrutura. Pois, a compreensão leitora/diálogo permanece limitada à identificação do gênero textual e sua função, assim como aos enunciados no imperativo. Desta forma, a criança ainda precisa compreender as instruções que moldam o seu conhecimento de acordo com a maneira como as atividades/textos são apresentadas.

Foi observado que a compreensão leitora (*Conversando com o texto*) é semelhante à prática de leitura do primeiro caderno de atividades, em que o professor permanece sem autonomia e a criança passiva, sem construir significados a partir da leitura textual para as suas práticas sociais.

A enunciação do material didático estabelece um diálogo somente para o treino da fluência leitora no âmbito da decodificação, como sugere os enunciados/indagações no caderno de orientações didáticas (figura 10) e o uso da escrita (codificação) sob a perspectiva da apropriação convencional do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Ressaltamos que a fluência leitora também implica na compreensão do texto e na construção de sentido. Portanto, não desmerecemos a importância de se trabalhar essa habilidade, uma vez que ela é fundamental para o desenvolvimento da leitura e compreensão textual/produção de sentido. Assim, a fluência leitora não pode ficar limitada apenas à leitura de maneira rápida e precisa, como sugerem as orientações didáticas.

Segundo Soares (2016, p. 72), o trabalho com a leitura é mais amplo que o processo de codificação e decodificação. É preciso compreender que a formação de leitores implica

compreender a leitura como uma produção de sentidos, isto é, como um processo de criação de significados. Sendo assim, é fundamental proporcionar aos educandos textos reais, que circulam em diferentes esferas sociais.

Em consonância com Soares (2016), Kleiman (2002) afirma que “[...] o leitor eficiente faz predições baseadas no seu conhecimento de mundo” (Kleiman, 2002, p.52). Ou seja, estratégias de leitura podem ser pensadas para as crianças conhecerem gêneros textuais que tragam temas significativos e que contribuam com as práticas sociais de leitura e escrita. É crucial compreender que ler é um ato/condição social.

Considerando os gêneros textuais presentes no material didático analisado, a proposta didática contribui para o conhecimento da diversidade de gêneros e seus suportes, evidenciando a estrutura e estilo linguístico. Contudo, é um material limitado em relação às práticas e estratégias de leitura para habilitar as crianças a construir significados/sentido em suas práticas reais de leitura e escrita, uma vez que a leitura proposta nos cadernos não estimula a reflexão e a criticidade, o que demonstra uma proposta de letramento autônomo.

Constatamos que o material didático do Programa Educar pra Valer oferece uma variedade de práticas de leitura e escrita, mas sem significar para as práticas sociais e culturais das crianças.

Posto isto, elucidamos que um material didático destinado à alfabetização de crianças que não considera as práticas de leitura e escrita a partir de contextos reais apresenta limitações significativas no que se refere ao trabalho com a linguagem. O ensino da leitura e da escrita deve ser relevante e contextualizado, de modo que a criança torne significativas as suas experiências nas práticas sociais de leitura e escrita.

Compreendemos que materiais didáticos que consideram os contextos reais para as práticas de leitura e escrita permitem que a criança construa sentidos e significados a partir de suas experiências culturais e sociais. Assim, ampliam o conhecimento de maneira contextualizada, o que facilita a compreensão e o uso efetivo da linguagem.

Em relação à categoria leitura, o material analisado revela limitações e dificuldades como, a ênfase na alfabetização para a decodificação, a compreensão limitada do significado dos textos lidos, as práticas de leitura sem proporcionar contextualização com a prática real da criança, isto é, a ausência de práticas de leitura contextualizadas historicamente.

Neste caso, as crianças podem ter prejuízos no que se refere à escrita com significados, pois, conseqüentemente, enfrentarão dificuldades na autoria de textos significativos. Além disso, o trabalho mecânico com o ensino da Língua Portuguesa/Alfabetização pode resultar em aulas monótonas e previsíveis para as crianças, desestimulando e causando desinteresse.

Por fim, as crianças nessa condição ocupam um papel de receptoras passivas do saber, sem oportunidades de construir significativamente o conhecimento e sem reconhecer que a leitura e a escrita são ferramentas que servem para o reconhecimento da língua como um fenômeno social, histórico e cultural.

A nossa conclusão é confirmada pelos estudos de Andrade (2023) a respeito da leitura no material didático do Programa educar pra Valer. A autora afirma que:

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. [...] 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 (Andrade, 2023, p. 86).

Concluimos que as crianças dialogam com os diversos gêneros textuais apresentados no material didático do Programa Educar pra Valer de acordo com uma abordagem tradicional do ensino da linguagem. Pois, o foco da leitura dos diversos gêneros textuais está centrado na extração de informações específicas, como a identificação do gênero e a localização de informações explícitas quanto a interpretação.

Frequentemente, as crianças são expostas à leitura de uma grande variedade de gêneros textuais e o seu progresso é avaliado por meio de testes que medem o nível e compreensão leitora. Os textos são apresentados/lidos e didaticamente moldados pela concepção tradicional da linguagem, com ênfase em características e estruturas específicas, além de considerar as regras e as normas estabelecidas pela língua. As crianças não leem de maneira que a expressão criativa/crítica/reflexiva seja valorizada para as suas práticas sócio comunicativas.

Com base nos dados produzidos no quadro 5, analisamos o que o material didático considerou como compreensão leitora.

3.2.2 Compreensão leitora: como as crianças interagem com o texto?

A partir do mapeamento das amostras¹⁸, categorizamos as práticas de compreensão leitora dos cadernos de atividades do educando. Esse mapeamento foi realizado com base no

¹⁸ O mapeamento dos eventos e práticas de letramento nos quadros 5, 6 e 7 ocorreu com base em amostras, pelo fato de se repetirem em uma grande frequência.

bloco de atividades *Conversando com o texto*. Essas atividades estão conectadas ao bloco *Ler é legal*, analisado na subseção 3.2.1.

Quadro 5 - *Compreensão leitora* no caderno de atividades do estudante – Material didático do Programa Educar pra Valer – 2º ano

Compreensão leitora/ categorias¹⁹	Caderno 1	Caderno 2	Caderno 3	Caderno 4	Total
Localização de informações explícitas no texto.	37	35	26	43	141
Inferência de informações implícitas no texto.	2	3	1	5	11
Identificação do gênero textual.	15	17	13	29	74
Identificação da função sociocomunicativa dos textos que circulam nas esferas sociais (finalidade, onde circulam, quem produziu, a quem se destina).	6	3	4	7	20
Inferência do tema e do assunto a partir do texto lido.	2	1	4	5	12
Formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir do título, legendas, imagens e pistas gráficas.	1	2	3	8	14
Inferência a partir de textos não verbais.	-	3	1	1	5
Localização de informações em enunciados.	4	4	1	2	11
Emissão de opinião sobre o texto.	2	2	5	5	14
Leitura de imagens como elemento constitutivo de sentido/significado na interpretação textual.	2	3	2	1	8
Compreensão do significado/sentido de palavra ou expressão a partir do contexto da frase, ou do texto.	6	4	11	20	41
Identificação de sentido em ilustrações de histórias em quadrinhos/tirinhas.	1	1	3	5	10
TOTAL	78	78	74	131	361

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023).

Observamos que a compreensão leitora do material didático de Língua Portuguesa do 2º ano do Programa Educar pra Valer concentra-se em localização de informações explícitas no texto (141), identificação do gênero textual (74), seguido da compreensão do significado/sentido de palavra ou expressão a partir do contexto da frase, ou do texto (41). A identificação do gênero textual e a localização de gêneros explícitos são predominantes nos

¹⁹ As categorias que compõem os quadros 5, 6, 7 e 8 do mapeamento foram selecionadas com base em habilidades propostas nos cadernos de orientações didáticas do material didático do 2º ano/Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer, assim como conforme a frequência das atividades propostas nos cadernos de atividades do educando.

quatro cadernos de atividades. As demais categorias/habilidades intensificam nos cadernos 3 e 4.

Os estudos de Andrade (2023) corroboram com os nossos resultados, conforme a análise realizada no material didático de Língua Portuguesa do 2º ano, publicado em 2019, ocorrendo apenas uma diferença na exploração do vocabulário, que, na edição de 2019, foi mais recorrente. Conforme Andrade (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) (Andrade, 2023, p. 87).

A partir desta análise e do diálogo com Andrade (2023), é notório que, praticamente, em sua maioria, o material não enuncia a discussão do tema/assunto do texto, nem evidencia o trabalho com inferências implícitas, habilidades fundamentais para a construção de significados e sentido na prática leitora. O material não oferece condições sólidas para a criança compreender o texto de uma maneira abrangente, com estímulo à reflexão crítica, conforme práticas analisadas nesta subseção.

Segundo Soares (2021, p. 204), o desenvolvimento da leitura e da interpretação textual proporciona autonomia leitora para a criança acessar textos mais complexos/desafiadores, o que é vital para a construção de significados. De acordo com essa autora, o texto é um lugar de interação entre quem produz o texto e quem lê o texto, ou seja, é nesse processo de interação e diálogo que a criança constrói o conceito de texto.

Para enxergar os nossos dados de uma maneira mais aprofundada, recorreremos às orientações gerais do material didático para verificar o que essa prática leitora enuncia, conforme a figura 11, a seguir.



CONVERSANDO COM O TEXTO: Este bloco abrange as seguintes áreas:

- **Compreensão de textos:** o leitor deve estabelecer relações entre os seus conhecimentos prévios e a nova informação que o texto lhe dá, fazer inferências, estabelecer comparações e formular perguntas relacionadas ao seu conteúdo. Esse processo é muito favorável para a criança, pois implica uma reação diante do texto: fazer perguntas ou levantar hipóteses que poderão ser confirmadas ou rejeitadas.
- **Vocabulário:** o conhecimento do vocabulário aumenta a compreensão do texto. Uma mesma palavra pode ter vários sentidos dependendo do contexto em que se encontra. Saber vocabulário significa identificar estas variações.

Fonte: Material didático do Programa Educar pra Valer (2021).

Observamos que as orientações gerais do material didático enunciam a interação ativa da criança com o texto lido ao enunciar a expressão/slogan *Conversando com o texto* e também quando destaca a importância do diálogo/interação por meio de conhecimentos prévios do leitor/criança com o texto lido.

Fica explícita a proposição de checagem de hipóteses durante a leitura, à medida que a criança avança na compreensão leitora. Aborda a construção de significados por meio do vocabulário para auxiliar a criança na compreensão textual.

Nas orientações didáticas para as professoras, tivemos em vista analisar se o material dialoga com a criança da maneira descrita nas orientações gerais. Para tal, analisamos atividades dos cadernos 2 e 4.

Figura 12 - Caderno de atividades 2 – 2º ano, p. 17.

Atividade 5

1. LEIA O TEXTO.

O RATO ROEU A ROUPA

O RATO ESTAVA COM FOME.
NADA DE FUBÁ.
NEM UM RESTO DE ROSCA.
O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA.
O RATO ROLOU E FUGIU.
O REI DE ROMA FALOU ROUCO DE RAIVA:
— JOGA A REDE NO RATO!
O REI DANADO DA VIDA JOGOU TUDO NO RATO.
JOGOU UMA FATIA DE MAMÃO.
JOGOU ATÉ RODELA DE TOMATE!
O RATO COMEU TUDO E REPETIU.
E NÃO FICOU MAIS COM FOME.

MACHADO, Ana Maria; CLAUDIUS. O rato roeu a roupa. São Paulo: Salamandra, 2013.

2. COPIE DO TEXTO A FALA DO REI.

3. O QUE O REI JOGOU NO RATO?

Fonte: Material didático do Programa Educar pra Valer (2021).

Figura 13 - Caderno de orientações didáticas – Caderno 2 - 2º ano – Língua Portuguesa, p. 18.

TEXTO 1: O RATO ROEU A ROUPA (TRAVA-LÍNGUA)

PREDIÇÃO

➤ *O texto de hoje tem como finalidade desafiar o leitor a ler sem enrolar a língua. Ele deve ser lido bem rápido. Alguém sabe que texto é esse?*

➤ *O texto que vamos ler tem como personagens um rei e um roedor. Qual é o nome do roedor? Vamos ouvir para validar?*

LER É LEGAL!

1º: Faça a leitura modelo do texto. Antes, combine com o grupo que eles precisam observar a sua leitura, para reproduzi-la quando necessário.

2º: Em seguida, converse com o grupo:

➤ *O que vocês acharam da leitura? Como eu li? Aproveite para dar dicas sobre como ler bem: observar as palavras; caprichar na pronúncia; manter o ritmo, que deve ser bem acelerado; e a entonação.*

3º: Faça uma segunda leitura modelo para esclarecer qualquer dúvida que possa ter ficado na leitura anterior. Em seguida, organize com os alunos, mais uma vez, uma leitura bem veloz, acelerada. O objetivo é não enrolar a língua.

4º: Ao final, chame a leitura individual, observando os critérios: ler corretamente, com entonação, ritmo e velocidade, fazendo uma leitura rápida.

CONVERSANDO COM O TEXTO:

O texto que acabamos de ler é um... (trava-língua).

➤ *Qual é a função do trava-língua? (É ler sem enrolar a língua, divertir).*

➤ *Quem o escreveu?*

➤ *Que palavras do texto começam com R?*

➤ *Que palavra do texto é nome de lugar? Escreva a palavra ROMA da última letra para a primeira.*

➤ *Que palavra você escreveu?*

Desenvolvam as questões do bloco. Professor(a), acompanhe as crianças com maiores dificuldades para promover os avanços tão esperados.

Fonte: Material didático do Programa Educar pra Valer (2021).

Nessa compreensão textual, a interação da criança se deteve em localizar informações explícitas no texto e reproduzir uma cópia de uma frase. Não instigou a participação reflexiva acerca do texto, ou seja, associar o conteúdo textual com assuntos relevantes para o cotidiano, como a importância da higiene para evitar o aparecimento de animais que fazem mal à saúde, entre outros. Os enunciados no imperativo, evocaram para seguir instruções, como leia e copie.

Quanto as orientações didáticas, a docente também é conduzida por enunciados que moldam a sua prática. Ao mesmo tempo, em que tenta estabelecer um diálogo com a criança e gerar uma expectativa em função do texto para levantar hipóteses, as perguntas prontas conduziram ao limite de identificar qual tipo de texto foi lido e localizar informações explícitas.

Na segunda parte do bloco *Ler é legal*, fica evidente nos enunciados de orientação à professora que o objetivo da leitura, realizada por ela, corresponde à intenção pedagógica da criança desenvolver a fluência leitora somente como treino, sem construção de significados e sentido. O diálogo da criança, a partir desse tipo de enunciação, ocorre apenas no âmbito de aprimorar seus conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética no que diz respeito à decodificação.

Em seguida, no bloco *Conversando com o texto*, o autor classificou a narrativa/história como um trava-língua. É importante salientar que não concordamos com essa

classificação/categorização, porque o trava-língua está presente apenas em um trecho do texto e esse gênero não constitui o texto apresentado na figura 12.

O gênero narrativo/história envolve a apresentação de acontecimentos, personagens, trama, enredo, espaço e tempo, como apresentado na figura 12. Um trava-língua é constituído por uma construção linguística caracterizada por uma sequência de sons iguais, presentes nas palavras, que requer uma pronúncia rápida e correta. O objetivo é desafiar o leitor e brincar/explorar a pronúncia da língua. Portanto, esses dois gêneros não podem ser confundidos, por serem considerados categorias textuais distintas.

No que concerne a compreensão leitora/construção de significados para a criança sobre do texto, o autor sugere que a professora realize indagações fundamentadas em conteúdo de conhecimento linguístico e gramatical.

Ao final do bloco para a compreensão leitora (Conversando com o texto), o enunciado convoca a docente a compreender/resolver as dificuldades das crianças em relação aos conhecimentos gramaticais/linguísticos e fluência leitora, sugerindo uma abordagem colaborativa/interativa entre professora e educando. Essa ação desafia a professora a compreender o contexto/realidade da criança em relação ao seu desempenho em termos de codificação e decodificação.

Para ampliar a discussão, observamos a atividade 33 do caderno 4, escolhida intencionalmente, com o objetivo de verificar o tipo de leitor que o material didático aspira formar. Como mostram as figuras 14 e 15 a seguir.

Figura 14 - Caderno de atividade 4 – 2º ano – Língua Portuguesa, p. 107-108.

Atividade 33 LER e LEGAL

1. LEIA O TEXTO.

MACAQUINHO EM EXTINÇÃO VIRA XODÓ DE CRIANÇAS NO ZOO DO RIO

O JARDIM ZOOLOGICO DO RIO GANHOU UM NOVO MORADOR. SEU NOME É MIGUELITO, UM MACACO-DE-PETIO-AMARELO, QUE NASCEU NO FINAL DO MÊS PASSADO. O ANIMAL, QUE SÓ É ENCONTRADO NO SUL DA BAHIA, ESTÁ EM EXTINÇÃO, SEGUNDO O ZOO.

O MACAQUINHO TEVE DE SER LEVADO PARA O BERCÁRIO DO ZOOLOGICO, PORQUE SUA MÃE NÃO SOUBE CUIDAR DO FILHOTE. COM 140 G DE PESO, MIGUELITO É ALIMENTADO COM LEITE E UM SUPLEMENTO PARA BEBÊS.

SEGUNDO O ZOO, O ANIMAL SE AQUECE COM UM BICHINHO DE PELÚCIA. ELE VIROU O XODÓ, PRINCIPALMENTE DAS CRIANÇAS. OS BIÓLOGOS LEVANTAM MIGUELITO ALGUMAS VEZES PARA QUE O PÚBLICO, DO OUTRO LADO DO VIDRO DO BERCÁRIO, VEJA O MACAQUINHO.

2. O TEXTO FALA, PRINCIPALMENTE, SOBRE _____

3. POR QUE ESSE ANIMAL FOI LEVADO PARA O BERCÁRIO?

4. O QUE FOI COLOCADO PARA AQUECER O MACAQUINHO?

5. POR QUE OS BIÓLOGOS LEVANTAM O MIGUELITO?

6. O TEXTO QUE VOCÊ LEU É UMA NOTÍCIA. QUE INFORMAÇÃO TRAZ ESSA NOTÍCIA?

7. ONDE PODEMOS ENCONTRAR ESSE TIPO DE TEXTO?

CADERNO 4 - Língua Portuguesa **2º ANO**

8. LEIA AS FRASES E MARQUE SIM OU NÃO.

- VOCÊ ACHOU INTERESSANTE SABER ONDE ESTAVA O MACACO? () SIM () NÃO
- SABER COMO FOI QUE PEGARAM MIGUELITO LHE INTERESSOU? () SIM () NÃO

9. O QUE QUER DIZER VIRA XODÓ?

10. POR QUE FOI USADA A PALAVRA ZOO?

11. USE SEU CADERNO E FAÇA UM DESENHO PARA ILUSTRAR A NOTÍCIA.

12. VAMOS FAZER UMA FICHA DO ANIMAL QUE APARECE NO TEXTO.

Nome: _____

Nome de sua raça: _____

Onde é encontrado: _____

Peso: _____

Sua alimentação: _____

Fonte: Material didático do Programa Educar pra Valer (2021).

Figura 15 - Caderno de orientações didáticas – Caderno 4 - 2º ano – Língua Portuguesa, p. 98.

TEXTO 1: MACAQUINHO EM EXTINÇÃO VIRA XODÓ DE CRIANÇAS NO ZOO DO RIO (NOTÍCIA)

PREDIÇÃO

- *No texto de hoje aparecem as palavras MACAQUINHO e CRIANÇAS.*
- *O que irá acontecer?*
- *Apesar de aparecer um animal nessa história, o gênero do texto não é uma fábula.*
- *Qual gênero será?*
- *O texto de hoje trata sobre um fato real.*
- *Qual fato pode acontecer entre crianças e um macaquinho?*

Após anotar as sugestões das crianças, leia o texto para validá-las.

LER É LEGAL!

1º: Faça a leitura modelo do texto.

2º: Em seguida, valide as ideias do grupo e convide os alunos a relerem o texto silenciosamente. Depois, pergunte:

- *O assunto de que trata esse texto é interessante?*
- *Apareceram no texto palavras que vocês ainda não conheciam? O que é ZOO? E XODÓ?*
- *Vocês já visitaram um zoológico? Sabem o que é?*

3º: Faça uma segunda leitura modelo para esclarecer qualquer dúvida que possa ter ficado na leitura anterior, inclusive na decodificação das palavras maiores e/ou mais complexas.

4º: Organize, com os alunos, a leitura compartilhada do texto. Leitura compartilhada é a que o(a) professor(a) lê e os alunos acompanham a leitura silenciosamente. Proponha uma leitura em duplas, na qual cada criança fará uma leitura silenciosa e, em seguida, lerá alto para o colega. Logo depois, o que ouviu será o leitor da vez.

CONVERSANDO COM O TEXTO:

- *Qual é o principal fato nesse texto? Ele é fictício (inventado) ou é real?*
- *De onde esse texto foi retirado?*
- *Qual é o gênero textual? (Uma notícia).*
- *Já aprendemos que uma notícia é o relato de fatos verídicos recentes e de interesse para a comunidade. Nela, podemos encontrar as respostas para as perguntas: O que aconteceu? Com quem aconteceu? Onde aconteceu? Quando aconteceu? Por que aconteceu?*

Desenvolva as questões do bloco. Não se esqueça de propor que as crianças façam a leitura dos enunciados. Deixe que elas digam o que deve ser feito.

Fonte: Material didático do Programa Educar pra Valer (2021).

Notamos uma evolução na proposta de leitura, uma vez que esta ofereceu um gênero/evento que acontece em contextos sociais/notícia. No entanto, a interação com o texto, por meio da compreensão leitora, continuou explorando apenas em questões explícitas que pouco conduziram a criança a inferir de maneira desafiadora para construir novos significados.

Nas orientações didáticas (Figura 15), a docente permaneceu sem autonomia para a sua prática pedagógica. As indagações às crianças não conduzem à reflexão crítica, o texto continua com a função de suporte para o reconhecimento do gênero e servir como introdução para os conhecimentos linguísticos/gramaticais.

Após analisar e identificar as informações explícitas no texto e as características do gênero notícia, a proposta foi convocar a criança a produzir uma ficha de identificação para o animal. Nesse sentido, o material não consolida o conhecimento do gênero textual proposto, por meio de uma escrita significativa com o objetivo de aprimorar a compreensão e o funcionamento da linguagem/práticas sociais de leitura e escrita.

Neste caso analisado, seria possível propor a construção de uma notícia, no entanto, o bloco de atividades terminou com a proposta de preencher um documento de identificação, isto é, introduziu um novo gênero textual sem contextualizar.

Chegamos à conclusão de que o diálogo da criança com o texto no material didático do Programa Educar pra Valer é comprometida, visto que a compreensão leitora não é trabalhada para a criança poder fazer inferências e construir uma relação dialógica com o texto, de maneira a identificar e compreender suas marcas explícitas e implícitas. Em suma, a compreensão de qualquer gênero textual implica em diálogo.

Diante da análise dos enunciados do material didático do Programa Educar pra Valer, é possível notar que, tanto nos cadernos dos educandos, quanto nas orientações didáticas destinadas às professoras, as práticas de compreensão leitora não se dão de forma dialógica. Mas, sim, a partir de uma abordagem tradicional da educação, na qual a professora “transmite” o conhecimento para os educandos, dificultando a ampliação do letramento para as crianças.

A próxima subseção foi dedicada à análise das práticas de escrita. No entanto, ressaltamos que não constituiu uma análise do ponto de vista linguístico, mas da perspectiva dialógica da linguagem a partir da proposta do material didático do programa.

3.2.3 Práticas de escrita: como as crianças realizam sua intenção comunicativa por meio da escrita?

Para analisar as práticas de escrita propostas pelo material didático do Programa Educar pra Valer, mapeamos amostras das atividades presentes nos cadernos do estudante.

Mapeamos as categorias que permeiam a apropriação do SEA, como as categorias que ressaltam a produção textual. Esta última é muito importante para o processo de letramento. É quando a criança estabelece uma relação efetiva com a leitura e a escrita. Da perspectiva do letramento, a formação de um educando leitor e autor de textos é o momento em que a criança realizar a sua intenção comunicativa e dialógica (*Para que escrever? Para quem escrever? Como escrever? e O que escrever?*).

A seguir, estão os dados produzidos em relação às práticas de escrita.

Quadro 6 - Escrita no caderno de atividades do estudante – Material didático do Programa Educar pra Valer – 2º ano

Escrita/categorias	Caderno 1	Caderno 2	Caderno 3	Caderno 4	Total
Escrita do próprio nome	6	3	1	-	10
Escrita de nomes/palavras de acordo com a situação comunicativa ou assunto do texto.	1	2	3	4	10
Produção de texto de acordo com a situação comunicativa, assunto/tema.	-	4	2	7	13
Escrita e reescrita textual com mediação do professor, considerando a situação comunicativa, o suporte, a estrutura, o tema/assunto e o público-alvo.	-	1	-	5	6

TOTAL	7	10	6	16	39
--------------	----------	-----------	----------	-----------	-----------

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023).

Quadro 7 - *Conhecimento linguístico* no caderno de atividades do estudante – Material didático do Programa Educar pra Valer – 2º ano

Conhecimento linguístico/categorias	Caderno 1	Caderno 2	Caderno 3	Caderno 4	Total
Reconhecimento/ordem/exploração do alfabeto	23	4	3	6	36
Completar palavras com fonema/letra e sílabas (inicial, medial, final)	12	11	14	12	49
Comparação de palavras identificando diferenças e semelhanças	3	4	3	9	19
Escrita envolvendo consciência fonológica (rimas/aliteração)	24	18	7	3	52
Segmentação de palavras (remover/substituir sílabas inicial, medial e final)	11	9	5	4	29
Cópia de palavras, frases e trechos do texto	18	10	4	10	42
Escrita de palavra e frases (formas impressa e cursiva)	10	11	7	6	34
Escrita envolvendo a relação fonema/palavra e imagem/desenho	49	34	18	14	115
Segmentação de palavras/frase para dar sentido à escrita	20	5	3	4	32
Segmentação de fonemas/letras/sílabas para formar palavras	35	23	12	11	81
Completar o texto com palavras para dar sentido	9	9	15	16	49
Formar, identificar e separar sílabas/exploração das famílias silábicas	35	27	22	27	111
Desaglutinar palavras e formar frases	5	3	2	2	12
Reconhecimento das correspondências grafofonêmicas (dígrafos/regras gramaticais em geral)	-	-	16	42	58
TOTAL	254	168	131	166	719

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023).

De acordo com a produção dos dados, constatamos que a prática de escrita proposta pelo material didático do programa Educar pra Valer é pouco explorada (conforme o quadro 6). Em geral, predominam as atividades que propõem conhecimentos linguísticos e gramaticais de base alfabética para a apropriação do SEA. Notavelmente, em grande maioria, atividades que trabalham a consciência grafofonêmica e estrutura silábica, como podemos verificar no quadro 7.

Constatamos que as atividades que envolvem unidades linguísticas, como letras e sílabas, a escrita a partir da relação fonema/palavra/imagem/desenho (115); a formação, identificação e separação de sílabas (exploração das famílias silábicas) (111); a segmentação

de fonemas/letras/sílabas para formar palavras; e a escrita com base na consciência fonológica (rimas/aliteração) (52), são mais frequentes nos cadernos 1 e 2.

Para validar a nossa análise, novamente, recorreremos à Andrade (2023), que também constatou essa predominância em seus estudos sobre o eixo da apropriação do SEA no material didático (2019) do Programa Educar pra Valer. Andrade (2023) apresenta os seguintes resultados:

[...] 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). [...] 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 (Andrade, 2023, p. 92 – 95).

Os nossos dados e estudos estão em consonância com Andrade (2023), ou seja, constatamos que a maneira de propor a leitura e a escrita no material didático do Programa Educar pra Valer não sofreu alterações significativas entre as edições de 2019 e 2021. A maior alteração que se viu foi no que diz respeito à quantidade de cadernos. Em 2019, o material era composto por seis cadernos. Em 2021, as mesmas atividades foram distribuídas em quatro cadernos. No entanto, ainda continuam trabalhando sob a perspectiva do método fônico, o que compromete o trabalho do alfabetizar e letrar ao mesmo tempo.

As atividades de desenvolvimento linguístico estão enunciadas nos blocos *AB Conhecer e Vaivém das Palavras*, conforme a figura 16.



AB CONHECER: Bloco que tem como objetivo promover a interação dos alunos com o alfabeto, percebendo-o como um conjunto de letras que formam todas as palavras. Este espaço na rotina e nas atividades dos alunos se caracteriza por desafiar as crianças a discriminarem as letras, reconhecê-las na estrutura das palavras, observando as várias disposições delas. Envolve dois eixos:

- **Consciência fonológica/fonêmica:** Antes que possam ter qualquer compreensão do princípio alfabético, as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os sons da fala. Para aprender a ler, a criança precisa ter consciência de como funcionam as palavras. Precisa compreender que as palavras são feitas de sons.
- **Princípio alfabético:** É o conhecimento das letras do alfabeto, compreendendo que ele representa os sons da língua falada e a correspondência dos sons falados com a língua escrita. É a habilidade de associar sons a letras e de usá-las para formar palavras. O conhecimento da correspondência letra/som é um pré-requisito para uma identificação efetiva das palavras.



VAIVÉM DAS PALAVRAS: Este bloco tem por objetivo auxiliar os alunos a analisarem a estrutura das frases, sua rede de relações entre palavras.

Fonte: Material didático do Programa Educar pra Valer (2021).

De acordo com o enunciado dos blocos, há uma grande preocupação em relação à formação da consciência fonológica/fonêmica das crianças. Observamos pelo enunciado das orientações gerais que a proposta foi promover a interação da criança com o SEA, conforme figuras 17 e 18 a seguir:

Figura 17 - Caderno de atividade 2 – 2º ano – Língua Portuguesa, p. 5 e 6.

Atividade 1

1. LÊA O POEMA.

O SOL
 João de Deus Sábido Filho

LEI O LEGAL

TENHO UM SOL, SÓ MEU
 FEITO DE SONHO E MAGIA,
 DE COR AMARELA
 E JETO ENGRAÇADO:
 — QUANDO É DIA,
 ELE SORRI E ME ESPIA.
 — QUANDO É NOITE
 ELE DORME E SE ESPIA.

2. QUAL É O TÍTULO DO POEMA?

3. NUMERE CADA UM DOS VERSOS DO POEMA.

4. COMPLETE OS VERSOS COM AS PALAVRAS QUE FALTAM.

TENHO UM _____ SÓ MEU
 FEITO DE _____ E MAGIA,

5. CIRCULE A FIGURA ABAIXO QUE SE REFERE À PALAVRA ESPERAR. DEPOIS ESCREVA PALAVRAS QUE REPRESENTEM AS FIGURAS.

6. PINTA, NO POEMA ACIMA, AS PALAVRAS QUE RIMAM.

Atividade 2

7. CIRCULE AS FIGURAS QUE COMEÇAM COM O SOM DA LETRA S.

8. PINTA AS PALAVRAS QUE VOCÊ CIRCULOU ACIMA.

sapo	perna	creacio	setete
sabonete	meia	sereia	sorvete

9. COMPLETE AS PALAVRAS COM A LETRA S E DESCUBRA O NOME DAS FIGURAS. EM SEQUIDA, ESCREVA AS PALAVRAS.

		7	
__INO	__APATO	__ETE	__AIA
__ELO	__ACOLA	__UCO	__OFÁ

10. COMPLETE AS PALAVRAS COM A SÍLABA ADEQUADA.

SA	SE	SI	SO	SU
<input type="checkbox"/> PO	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> NHO	<input type="checkbox"/> PA	
<input type="checkbox"/> CO	<input type="checkbox"/> LADA	<input type="checkbox"/> MANA	<input type="checkbox"/> ADO	

Fonte: Material didático do Programa Educar pra Valer (2021).

Figura 18 - Caderno de atividade 2 – 2º ano – Língua Portuguesa, p. 7.

CADERNO 2 - Língua Portuguesa 2º ANO

11. PARA CADA LETRA DO ALFABETO MAIÚSCULO, ESCREVA A MINÚSCULA. CIRCULE A LETRA S.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
U	V	W	X	Y	Z				

Capriche!

12. SIGA AS PISTAS E DESCUBRA QUAL É A PALAVRA.

- COMEÇA COM LETRA MINÚSCULA;
- TEM A SÍLABA SA;
- NÃO TEM ACENTO;
- TEM MAIS DE TRÊS SÍLABAS.

sábado	salada
saco	sabonete
sofá	Simone

13. ENCONTRE AS SÍLABAS QUE FORMAM OS NOMES DAS FIGURAS, CIRCULE-AS E ESCREVA A PALAVRA ABAIXO.

	te se rei ce a		so co ba pa da		sa za go la co
	si se no un nu		ba la ca sa pa da		ti te bo ne po sa

14. AS PALAVRAS ESTÃO BAGUNÇADAS. ORDENE-AS E LEIA AS FRASES.

A) SOL TENHO UM MEU. SÓ

VAIVEM DAS PALAVRAS!

B) DORME QUANDO É ELE SE E NOITE ESFRIA.

Fonte: Material didático do Programa Educar pra Valer (2021).

Em sua grande maioria, as atividades de conhecimentos linguísticos do material didático do Programa Educar pra Valer não dialogam com o gênero textual que introduz a atividade, como podemos verificar no exemplo acima, o texto é usado como pretexto.

Posto isto, a criança devolve o conhecimento linguístico por meio de atividades produzidas e organizadas conforme a proposta do método fônico, sem preocupação com o contexto. Em outras palavras, a análise linguística e os conhecimentos gramaticais são realizados de modo que a criança não se detenha a refletir sobre esses conhecimentos a partir dos variados gêneros textuais apresentados no material.

Assim, as funções sócio comunicativas dessa interação/diálogo das práticas de leitura e escrita ficam prejudicadas. Em síntese, a base do trabalho de alfabetização do material didático não está no texto.

Segundo Marcuschi:

[...] os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais, estáticas. [...]. Eles são eventos linguísticos, mas não se definem por características linguísticas: caracterizam-se como atividades sócio-discursivas. Sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis. (Marcuschi, 2003, p. 29)

A partir da citação de Marcuschi (2003), sustentamos a relevância de se conceber a leitura e a escrita sob a ótica dialógica da linguagem, com base nos gêneros textuais, uma vez que eles são fenômenos resultantes das interações sociais, históricas e culturais.

Admitir a importância de alfabetizar as crianças a partir do diálogo com o texto reverbera o que propõe a concepção dialógica da linguagem quando considera as manifestações comunicativas como fundamentais nas interações sociais. O texto é um gênero discursivo, de acordo com Bakhtin (2012), portanto é uma unidade sociocomunicativa de natureza dinâmica, cultural e social.

Dado o caráter relevante do texto na aprendizagem de uma criança em processo de alfabetização, também analisamos alguns eventos/práticas de escrita presentes no material didático do Programa Educar pra Valer no que se refere a produção textual. Visto que, a produção de texto deve ser iniciada nos primeiros anos da escolaridade.

Segundo Soares (2021), o objetivo de trabalhar a escrita por meio de textos é para aprimorar a apropriação do sistema de escrita, bem como para a criança compreender o funcionamento da linguagem de forma a aprender o sentido e a função dos gêneros textuais.

Nessa perspectiva dialógica da linguagem, entendemos que a produção textual proporciona à criança a oportunidade de dialogar e de construir significados, pois compreenderá a finalidade da escrita. Ao contrário de aprender por meio de atividades prontas que trabalham apenas conteúdos linguísticos/gramaticais com a finalidade de compreender a relação grafofônica.

Em nossa amostra, foram encontradas poucas ocorrências de produção textual em que as crianças foram incentivadas a produzir textos reflexivos e a refletir sobre a situação sociocomunicativa, como: produção de texto considerando a situação comunicativa, assunto/tema (encontramos 13); e escrita e reescrita textual com mediação do professor considerando a situação comunicativa, o suporte, a estrutura, o tema/assunto, o público-alvo (encontramos 06).

A escrita com a mediação do professor só registrou uma proposta de produção textual no caderno de atividades 2 do estudante e cinco ocorrências no caderno de atividades 4. A proposta de produção textual é mais recorrente no caderno 4, isto é, no final do processo de alfabetização.

A produção de textos é proposta no bloco de atividades denominado *Para gostar de escrever*, de acordo com a figura 19.

Figura 19 - Caderno de atividade 4 – 2º ano – Língua Portuguesa, p. 91.

14. LEIA O TEXTO E RESPONDA ÀS QUESTÕES.

Vamos fazer uma experiência?

Materiais necessários: bolinhas de isopor e palitos de churrasco (1 para cada dupla), canetinhas, lanterna ou lâmpada e massinha.

Execução: Cada dupla deve receber uma bolinha de isopor espetada em um palito de churrasco. Coloquem uma lâmpada ou uma lanterna no meio da sala, em cima de um banco. A lâmpada é melhor do que a lanterna porque emite luz em todas as direções. Se utilizar a lanterna, as duplas deverão se alternar na frente dela. Apaguem a luz. As duplas devem se aproximar da lâmpada. Um dos alunos irá colocar a bolinha em frente da lâmpada e outro aluno irá marcar com a canetinha preta a área que foi iluminada na bolinha. Inclinem um pouco o palito para simular o eixo da Terra que é inclinado. Acendam a luz. As duplas irão pintar com a canetinha amarela a parte que estava iluminada. Colem uma bolinha de massinha em algum ponto dessa parte colorida e apaguem a luz novamente. As duplas devem se aproximar outra vez da lâmpada e girar a bolinha. Observem o que acontece com a parte que foi colorida e com a bolinha de massinha que ficou colada na bolinha. Acendam a luz e conversem sobre o que observaram.



Disponível em: <<https://novoescola.org.br/plano-de-aula/2706/movimento-de-rotacao-da-terra-e-a-formacao-dos-dias-e-das-noites>>. Acesso em: 12 de jun. de 2020. Adaptado

a) O TEXTO ACIMA É UMA INSTRUÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE UM
 EXPERIMENTO CIENTÍFICO. BRINQUEDO. JOGO.

b) QUAL O OBJETIVO DESTE TIPO DE TEXTO?

15. RESPONDA:

a) O QUE NÃO PODE FALTAR EM UM TEXTO INFORMATIVO?

b) O QUE NÃO PODE FALTAR EM UMA INSTRUÇÃO?

16. VAMOS ESCREVER UM TEXTO BEM LEGAL!




Lycceum Consultoria Educacional Ltda.

Página 91

Fonte: Material didático do Programa Educar pra Valer (2021).

A proposta de produção textual é, em geral, apresentada no final da atividade. Para introduzir a escrita textual, o estudante deve, primeiramente, ler um texto instrucional sobre um experimento científico. Após analisar a finalidade do texto lido e realizar a comparação entre os diferentes gêneros (texto informativo/texto instrucional), o educando é convocado a produzir um texto.

Para analisar a proposta de produção de texto, recorreremos às orientações didáticas destinada à professora. Conforme figura 18 abaixo.

Figura 20 - Caderno de atividade 4 – 2º ano – Língua Portuguesa, p. 88.

TEXTO 2: Vamos fazer uma experiência? (INSTRUCIONAL)
 Leia o texto e converse sobre o que os alunos observaram:
 ➤ *Alguém sabe me dizer para que serve esse texto? Ouça com atenção a opinião das crianças.*
 ➤ *Após a leitura dele, conseguiríamos fazer a experiência científica que ele apresenta? (Sim).*
 ➤ *Ah, então ele nos ensina a fazer a experiência? (Sim).*
 ➤ *Para realizarmos a experiência, é importante que façamos o quê? (Sigamos as instruções).*
 ➤ *Qual é o objetivo desse texto? (Dar instruções para a realização de uma experiência científica).*
 ➤ *Que outros textos instrucionais existem? (Receitas culinárias, manuais de instruções de jogos e de eletrodomésticos, receitas médicas, bulas de remédio...).*
 ➤ *Em quantas partes o texto instrucional que lemos se divide? (Em duas). Quais são elas? (Materiais necessários e execução).*
 Desenvolva as questões do bloco, garantindo a participação e esclarecendo as dúvidas de todas as crianças.

PARA GOSTAR DE ESCREVER
 Realizem a experiência do texto 2. Em seguida, proponha que as duplas façam um relato do que observaram. Solicite que respondam às questões a seguir, que servirão como um roteiro.

PLANEJAR:
 ➤ *O que a bolinha de isopor representa? O que a lâmpada representa?*
 ➤ *A bolinha toda ficou iluminada ao mesmo tempo? Por quê?*
 ➤ *O que aconteceu com a parte pintada quando giramos a bolinha? E com a parte não pintada?*
 ➤ *O que vocês observaram sobre o movimento da Terra?*
 ➤ *A Terra toda pode ser iluminada pelo Sol ao mesmo tempo? Por quê?*
 ➤ *O que acontece com um lado da Terra quando o outro está iluminado?*
 ➤ *O que podemos concluir com esse experimento?*

Fonte: Material didático do Programa Educar pra Valer (2021).

No enunciado da atividade de produção textual, observamos que, ao propor à criança uma experiência prática da linguagem, permite que ela possa compartilhar suas experiências pessoais diante da interação oral e escrita, com base em conhecimentos prévios a partir do contexto da produção textual.

As perguntas dirigidas às crianças foram um estímulo para gerar o diálogo a partir da experiência, da observação. Nesta produção, a interação/diálogo gerado com o texto, a experiência, a professora e os colegas resulta na construção de sentido e significados para a criança. A proposta de reflexão da linguagem é positiva e dialógica.

Concordamos com Soares (2021) quando enuncia que “os textos podem e devem propor desafios para as crianças, oportunidades para que desenvolvam habilidades de compreensão e interpretação, ampliem seus conhecimentos e experiências” (Soares, 2021, p. 224).

No entanto, essa é uma prática de leitura e escrita pouco oferecida no material. Dessa forma, configura-se como uma prática isolada, conforme dados produzidos. Ou seja, demonstrou indícios de compreender as práticas de leitura e escrita a partir do letramento, porém predomina a construção de produções pouco reflexivas, como o exemplo a seguir.

PARA GOSTAR DE ESCREVER

14. CIRCULE A FRASE QUE ESTÁ RELACIONADA À FIGURA E COPIE-A COM LETRA CURSIVA.

O gato arranha a pele da menina.
A menina tem medo de aranha.



O coelho adora comer cenoura e couve.
O pirata do filme era caolho.



Dona Maria fecha a porta com o cadeado.
Arco e flecha é um esporte dos indígenas.



15. ESCREVA CARACTERÍSTICAS DO(A)

CARTA: _____

CAPA DE LIVRO: _____



Fonte: Material didático do Programa Educar pra Valer (2021).

Figura 22 - Caderno de orientações didáticas 4 – 2º ano – Língua Portuguesa, p. 81.

PARA GOSTAR DE ESCREVER

Escreva no quadro as palavras *aranha/coelho/flecha*. Solicite que as crianças leiam. Em seguida, proponha que, oralmente, elas formem frases usando as palavras lidas.

Desenvolva a questão, circulando entre os alunos para fazer as intervenções necessárias.

Fonte: Material didático do Programa Educar pra Valer (2021).

Essa atividade enuncia de uma maneira em que a criança não tem oportunidade de refletir sobre a escrita com a produção de sentido. De acordo com Vygotsky (2001) e Bakhtin (2012), a aprendizagem ocorre por meio do diálogo/interação, da construção de sentido/significados.

Sendo assim, na atividade proposta pelo programa, a criança pouco dialoga com o que leu, já que é conduzida a reproduzir textos prontos, por meio da cópia, para treino ortográfico. Além de aprender regras gramaticais de maneira descontextualizada com textos que fazem parte das práticas e eventos sociais do seu cotidiano.

Essa prática textual descontextualizada e sem sentido vai de encontro com o que o material didático do Programa Educar pra Valer enuncia para a realização da escrita, conforme figura 23.

Figura 23 - Caderno de orientações gerais e estudos suplementares – 2º ano – Língua Portuguesa, p. 51.



PARA GOSTAR DE ESCREVER: Bloco que tem como objetivo oportunizar às crianças atividades de escrita. Este espaço na rotina e no caderno de atividades garante a experimentação da escrita como representação do que pensa ou fala. Fundamenta-se este bloco nas seguintes propostas:

- Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros;
- Produzir textos escritos de gêneros diversos, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação prevista.

Fonte: Material didático do Programa Educar pra Valer (2021).

Nesse enunciado do bloco *Para gostar de escrever*, a escrita é tratada de forma que considera a expressão de ideias da criança. Passa a ideia de que compreende que os textos são parte da construção significativa da linguagem por meio do universo diversificado dos gêneros discursivos/textuais com suas funções sociocomunicativas. Além de reconhecer a singularidade da criança no processo de reflexão da escrita. Contudo, o material em relação à produção textual não realiza o que propõe pedagogicamente.

Diante dos dados apresentados, chegamos à conclusão de que o material didático do Programa Educar pra Valer, em termos das práticas de leitura e escrita, centra-se em uma prática tradicional do ponto de vista do ensino e da aprendizagem. Os cadernos didáticos apresentam uma variedade de atividades apenas para cunho da aprendizagem linguística/gramatical, sem aprofundar a reflexão sobre o texto.

Nesse contexto, o texto tem como objetivo o desenvolvimento da fluência leitora, a introdução do ensino/aprendizagem de conteúdos grafofonêmicos, a localização de informações explícitas e o conhecimento das características e diversidade de gêneros textuais.

Portanto, concordamos com Andrade (2023) quando afirma 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 (Andrade, 2023, p. 111).

A conclusão de Andrade (2023) corrobora com os nossos resultados e análise. A autora enuncia que o material didático do Programa Educar pra Valer do 2º ano tem como foco principal a realização de atividades que envolvam a codificação/decodificação, o que é semelhante a cartilhas silábicas e fônicas. Portanto, com ausência de significado para o contexto da criança. Enfim, constitui-se um material limitado para atender às demandas do letramento, pois, nesta condição pedagógica, o aprendiz/estudante não tem autonomia nem é o protagonista do processo de aprendizagem.

Para compor a produção e organização dos dados e finalizar a nossa análise, segue a subseção 3.2.4 referente à análise das práticas de oralidade.

3.2.4 Práticas de oralidade: as crianças se expressam ativamente na proposta de interação verbal do material didático?

Para finalizar a produção de dados e a análise, estudamos também as práticas de oralidade apresentadas no material didático de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer do 2º ano.

Partimos do pressuposto de que a interação verbal é um dos princípios bakhtiniano e vygotskyano sobre a linguagem, bem como para as práticas de letramento, visto que a construção de significados/sentido não se limita à leitura e à escrita, mas também aos textos/enunciados orais.

Sendo assim, o quadro 8 retrata a produção de dados em relação às interações colaborativas/dialógicas proporcionadas pelas atividades do material didático do Programa Educar pra Valer.

Quadro 8 - *Oralidade* no caderno de atividades do estudante – Material didático do Programa Educar pra Valer – 2º ano

Oralidade/categorias	Caderno 1	Caderno 2	Caderno 3	Caderno 4	Total
Emissão de opinião acerca do assunto/tema do texto	2	2	6	5	15
Comunicação a partir do intercâmbio oral (apresentar informações/trocar ideia) – engajar na proposta didática (jogo/brincadeira)	4	6	5	4	19
TOTAL	8	8	11	9	34

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023).

Nos cadernos de atividades, a interação oral ocorre por meio de propostas envolvendo jogos/brincadeiras. O bingo de palavras foi recorrente, sobretudo nos cadernos 2 e 3. A emissão de opinião sobre o tema/assunto trabalhado ocorreu com uma frequência menor, uma vez que a compreensão textual fica restrita à condição de identificar o gênero textual, sua finalidade e localizar informações explícitas no texto. A seguir, um exemplo de bingo nas figuras 24 e 25.

Figura 24 - Caderno de atividade 2 – 2º ano – Língua Portuguesa, p. 61.

14. LEIA AS PALAVRAS E NUMERE-AS, SEGUINDO A ORDEM ALFABÉTICA.

árvore	xícara	Kombi	faca	gato	Walter
vaca	bola	dado	estrela	homem	pena
cabide	uva	sapo	igreja	morango	queijo
luva	jacaré	rato	navio	ovo	yoga
zebra	tatu				

15. VAMOS FAZER UM BINGO! PREENCHA A CARTELA COM ALGUMAS DAS PALAVRAS ACIMA. O PROFESSOR VAI CONVIDAR ALGUÉM PARA CHAMAR AS PALAVRAS. BOA SORTE!

Fonte: Material didático do Programa Educar pra Valer (2021).

Figura 25 - Caderno de atividade 3 – 2º ano – Língua Portuguesa, p. 74.

CADERNO 3 – Língua Portuguesa 2º ANO

11. VAMOS JOGAR BINGO. ESCOLHA NOVE DAS PALAVRAS DO QUADRO E PREENCHA SUA CARTELA. O PROFESSOR VAI CHAMANDO AS PALAVRAS E VOCÊ MARCA AS QUE TIVER. BOA SORTE!

LINHA	BANHEIRO	GALINHA	COZINHEIRO	CARINHO
SENHORA	BANHEIRA	RAINHA	SOZINHA	DINHEIRO
MOINHO	MINHOCA	UNHA	BAINHA	MANHOSO

Fonte: Material didático do Programa Educar pra Valer (2021).

O objetivo dessa subseção foi analisar como ocorre a interação discursiva do educando na proposta didática do material do Educar pra Valer, pelo fato de considerarmos a oralidade elemento indispensável para as crianças diante de suas práticas sociocomunicativas, de maneira crítica, reflexiva e criativa.

No entanto, verificamos ser uma categoria pouco enunciada no material, uma vez que a proposta didático-pedagógica dos cadernos de atividades e orientações são voltadas para o ensino da língua somente para ler e escrever corretamente.

Na pesquisa de Andrade (2023), a autora também identificou jogos nos cadernos do educando, na edição de 2019. A autora afirma que, “[...] 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” (Andrade, 2023, p. 112).

Do ponto de vista do dialogismo e da concepção sócio-histórico-cultural, proporcionar a aprendizagem por meio da ludicidade é significativo para a criança, desde que ela dê significado às suas práticas sociais. A partir dessa perspectiva de linguagem, a criança adquire e constrói novos conhecimentos em meio à interação social.

No que diz respeito à proposta de alfabetizar pelo método fônico, o material didático em questão tenta introduzir a ludicidade por meio de jogos/brincadeiras envolvendo o conteúdo trabalhado nas atividades. No entanto, não dá conta de tornar essa linguagem significativa, ao ficar estanque quando evidencia o conteúdo e descontextualiza das práticas sociais da criança.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agora, tecemos as nossas considerações acerca do que encontramos como resultados da análise realizada. Bakhtin (2016) elucida que todo enunciado é constituído por atitudes responsivas e que todo discurso é, essencialmente, um diálogo, ou seja, uma resposta a outros discursos.

Isto quer dizer que o resultado sobre o objeto de investigação foi resposta ao que discutimos anteriormente, a partir da interação com as vozes/teorias dos autores escolhidos para sustentar a investigação, como também com o objeto investigado. Compreendemos, nesta perspectiva, que o que enunciamos neste estudo não foi produzido de maneira isolada ou descontextualizada, mas sim em resposta à interconexão de discursos.

Sendo assim, consideramos a perspectiva dialógica da linguagem para compreender as práticas e eventos de letramento presentes nos materiais didáticos do Programa Educar pra Valer, com recorte nos materiais do 2º ano do ensino fundamental de Língua Portuguesa.

Ao considerar o caminho metodológico percorrido, reconhecemos que os resultados desta pesquisa não findam o processo de investigação acerca do objeto em questão. Compreendemos que este processo constituiu apenas um ponto de partida para o fomento de novas pesquisas na área do ensino. Principalmente, na perspectiva de considerar o diálogo a partir das teorias de Vygotsky e Bakhtin, bem como as reflexões tecidas acerca do letramento, embasadas nas palavras de Soares, Kleiman e Street, para, dessa forma, compreender o que ainda não conseguimos elucidar.

O que realizamos, neste momento, foi somente uma etapa da nossa experiência, isto é, apresentamos um resumo da nossa conclusão a partir da reflexão do que vivenciamos ao longo desse processo de escrita e elaboração da dissertação. Assim, nossas conclusões não são definitivas, mas são possíveis possibilidades para um olhar mais atento às práticas e eventos de letramento presentes nos materiais didáticos destinados às nossas crianças em processo de alfabetização.

Portanto, pesquisar sobre as práticas e eventos de letramento no material didático do 2º ano de Língua Portuguesa do Programa educar pra Valer consolidou diversas significações. Então, para o resultado da investigação, retomamos o nosso objetivo: analisar, a partir de uma perspectiva dialógica, práticas de letramento no material didático de Língua Portuguesa do 2º ano do Programa Educar pra Valer.

Para materializá-lo, realizamos o mapeamento e estudamos as práticas e eventos de letramento presentes no material didático do 2º ano de Língua Portuguesa do Programa Educar

pra Valer; verificamos as propostas de produções textuais orais e escritas; por fim, identificamos e analisamos o modelo/concepção de letramento proposto no material didático. O processo de investigação se guiou pela seguinte pergunta orientadora: Como são propostas as práticas e eventos de letramento no material didático do 2º ano de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer a partir da perspectiva dialógica da linguagem?

A nossa pesquisa se ocupou em analisar uma perspectiva pouco estudada: as práticas e eventos de letramento em materiais didáticos para os primeiros anos da alfabetização sob o olhar dialógico da linguagem. Para tanto, de acordo com o descrito no percurso metodológico, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa do tipo documental.

Os dados foram produzidos de acordo com alguns critérios, tais como: produção de dados com base na pesquisa documental; análise do fenômeno/objeto de pesquisa do ponto de vista dialógico, não linguístico; diálogo com os dados produzidos a partir das perspectivas teóricas que compreendem a linguagem e o letramento como resultados da interação da criança com seu contexto histórico, social e cultural. Para validar a nossa análise, dialogamos com pesquisas/RSL que abordaram a discussão sobre práticas e eventos de letramento no processo de alfabetização no ensino fundamental nos materiais didáticos do Programa Educar pra Valer.

Com base nos dados produzidos para compreender nossa questão de pesquisa (incluindo a fonte documental, a discussão dos resultados a partir das pesquisas da RSL e a concepção dialógica da linguagem), tivemos condições de investigar as práticas e eventos de letramento nos materiais didáticos do 2º ano de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer.

Ressaltamos que a intenção desse estudo não foi criticar o material didático de forma a desqualificá-lo, mas sim demonstrar a importância de se conceber materiais que dialoguem com a criança de uma maneira significativa e deem sentido às suas práticas sociais de leitura e escrita.

Para responder ao primeiro objetivo específico, realizamos um mapeamento e estudo das práticas e eventos de letramento presentes no material didático do estudante. O objetivo foi produzir os dados a partir de categorias que dizem respeito a prática de letramento, de modo a permitir uma análise aprofundada do nosso objeto de pesquisa.

Por meio da análise e da descrição das práticas e eventos de letramento selecionados de maneira amostral, verificamos as propostas de produção escrita, textuais e orais. Observamos que essa etapa revelou importantes reflexões sobre as práticas de letramento contidas em materiais didáticos voltados para a formação da criança em processo de alfabetização.

Observamos que os cadernos didáticos dos estudantes apresentam uma grande variedade de gêneros textuais que fazem parte das práticas do universo infantil, tais como, textos

narrativos, prescritivos, expositivos, poéticos e interativos. Contudo, na interação por meio da compreensão leitora, os textos apresentados são apenas suficientes para a criança identificar o gênero e a sua finalidade, além de serem um suporte para as atividades que integram o eixo de linguística e conhecimentos gramaticais, sobretudo as que dizem respeito às atividades grafofonêmicas. Alguns textos foram elaborados para fins didáticos, especialmente os que fazem parte do caderno de fluência leitora.

Nesse sentido, o texto, no material didático do Programa Educar pra Valer, não tem um papel central para a alfabetização e letramento das crianças. Não há exploração dos gêneros de uma maneira que a criança ressignifique sua prática social de escrita e leitura.

O trabalho, a partir da leitura de textos, neste material, é destinado apenas para a codificação e decodificação. O que caracteriza um impasse para efetivamente ocorrer o letramento, já que o texto, segundo os teóricos que sustentaram a pesquisa, é um instrumento de interação social que faz parte das interações comunicativas nos contextos sociais, seja dentro ou fora da escola.

A leitura no material didático desconsidera o papel ativo da criança, pois não estabelece relações que propiciem o desenvolvimento da criticidade. Além disso, o diálogo com o texto acontece de maneira restrita, por meio de identificar informações explícitas, o gênero e finalidade, somente. Sendo assim, o perfil de leitor formado por essa proposta é um leitor proficiente, pois o material didático trabalha com a perspectiva do método fônico, logo, é caracterizado pelas habilidades de codificação e decodificação, com ênfase na fluência leitora.

Observamos que essa participação nas práticas de leitura e escrita ocorre pela mediação da professora que, na maioria das vezes, atua como leitora para os estudantes, realizando a antecipação e checagem de hipóteses acerca do tipo de gênero textual e sua finalidade. Sua atuação se concentra em ensinar as crianças a lerem com os atributos de uma boa fluência leitora, sem levá-las à reflexão crítica do que leram. Portanto, as estratégias de leitura para estimular a criança a ter uma relação dialógica com o texto ficam comprometidas.

Quanto as práticas de escrita, elas estão centradas em atividades grafofônicas, que exploram os conhecimentos linguísticos e gramaticais para a apropriação do SEA, evidenciando o método fônico, com uma variedade de atividades de análise fonológica.

As práticas de produção textual são pouco exploradas, limitando-se à criação de frases desconectadas das práticas sociais vivenciadas pelas crianças. Assim, a produção textual não acontece de maneira que a criança estabeleça diálogo com o conhecimento das práticas de leitura, que estão interconectadas com as situações de interação, como, por exemplo, “para que escrever?”, “para quem escrever?”, “por que escrever?”.

Por fim, analisamos as práticas de oralidade. Foi constatado que essa também é uma prática de linguagem pouco explorada no sentido de a criança construir significados. Pois, é totalmente conduzida pelas orientações didáticas destinadas à professora, carregada de uma intenção pedagógica que não se importa com a reflexão sobre as práticas de letramento, mas sim com a aprendizagem da linguística/gramática. Como mostra a análise, o estímulo à oralidade é moldado por orientações e intenções pedagógicas que não levam a criança à construção de sentidos.

Em resumo, nas práticas de escrita, leitura e oralidade, o texto não tem um papel central no processo de alfabetização e letramento; a criança e a professora são passivas no diálogo com o que é enunciado no material didático; as estratégias de leitura e escrita não estimulam a reflexão crítica; o material didático do Programa Educar pra Valer revela uma autoria baseada no método fônico; e as atividades propostas não exploram a construção de significados e sentidos com a realidade da criança.

Diante da análise dos dados e dos resultados obtidos por meio do diálogo com as teorias que consideram a perspectiva dialógica da linguagem, assim como o diálogo com as pesquisas de Andrade (2023) e Norberto (2022), foi possível constatar que, no se refere à dimensão pedagógica, o modelo de letramento praticado pelo material didático do 2º ano de Língua Portuguesa do Programa Educar pra Valer é o letramento autônomo. A proposta didático-pedagógica é centrada na codificação e decodificação, com o foco apenas na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Isto quer dizer que o material didático em questão não promove o letramento ideológico, ou seja, aquele que considera as práticas de leitura e escrita do contexto da criança como determinantes para a construção de sentidos/significados e, assim, interagir nas práticas sociais que permeiam o cotidiano da criança.

No que diz respeito à dimensão dialógica da linguagem, o material analisado não contempla o sentido amplo da perspectiva dialógica, pois, ao trabalhar com o letramento autônomo, não há uma enunciação que permita que a criança seja reflexiva e crítica diante das práticas de leitura, escrita e oralidade oferecidas. O material apresenta um leque de diversos gêneros textuais limitados à identificação e finalidade, o que não condiz/dialoga com a necessidade da criança em relação às práticas de leitura e escrita no contexto real.

Quanto à dimensão sócio-histórico-cultural, o material não atende às necessidades da criança em seu tempo histórico. As atividades são semelhantes a tarefas de material cartilhado/apostilado, não evidenciando conexão com práticas de letramento nem com as

múltiplas linguagens/múltiplos letramentos presentes no contexto social. Observamos que, até as imagens utilizadas, são desenhos/figuras que imitam a realidade.

O material do Programa Educar pra Valer não fomenta discussões relevantes para o contexto da criança a partir dos textos lidos. As atividades de leitura, escrita e oralidade não dialogam com temáticas relevantes que possam gerar diálogo em espaços fora da escola. Assim, apresenta dificuldades em relação à proposta de letramento cujo objetivo é formar crianças críticas e reflexivas, bem como autônomas nas suas práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, como foi demonstrado em nossa conclusão.

O material em questão oferece contribuições restritas em relação à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), uma condição importante para as práticas de letramento, visto que apresenta conceitos básicos do SEA sem promover reflexão da língua a partir de um contexto. Entendemos que a compreensão do SEA resulta em uma boa fluência leitora, o que contribui para a compreensão do texto lido.

No âmbito da escrita, o material possui condições de proporcionar o ensino/aprendizagem, assegurando a prática ortográfica/conhecimentos linguísticos e gramaticais, condição importante para práticas de escrita de acordo com as convenções sociais. No entanto, também depende de um contexto/texto para se constituir significativo no processo de aprendizagem.

Diante das dificuldades e contribuições do material didático do Programa Educar pra Valer, concluímos que o conhecimento do SEA, foco do material didático analisado, é um importante instrumento para as práticas de letramento. Entretanto, precisa acontecer conjuntamente com o letramento para a criança desenvolver as habilidades necessárias para as suas práticas de escrita, leitura e oralidade reais.

A conclusão foi que o material didático apresenta contribuições restritas em relação ao SEA, ao conceber a aprendizagem da leitura e da escrita/produção textual a partir de uma abordagem simplificada do letramento – considera apenas as aprendizagens individuais – de acordo com uma abordagem tradicional da aprendizagem. Assim, revela a necessidade de pensar em materiais didáticos para a alfabetização de acordo com a concepção dialógica da linguagem, para promover o letramento sob uma perspectiva ideológica.

Diante da análise e dos resultados, foi possível refletir sobre a urgência de se conceber materiais didáticos que promovam a construção de significados em relação à leitura, escrita e oralidade da criança. Ou seja, pensar em materiais que dialoguem com a criança de uma maneira que amplie o repertório de conhecimento e dialogue com suas práticas e eventos de letramento nos ambientes do seu contexto social.

Ao pensar na elaboração de um material didático na perspectiva dialógica da linguagem, não furta o trabalho de reconhecer como a escrita se organiza, ou seja, como os conhecimentos relacionados ao SEA acontecem. Mas, pensar conjuntamente com o letramento, a fim de que a criança compreenda a dimensão do processo de atribuição de sentido ao que lê, escreve e fala. O que, também, não o impede de trabalhar com as práticas linguísticas sob uma perspectiva processual e de construção, de maneira a promover a reflexão sobre a língua e a linguagem.

Trabalhar na perspectiva do alfabetizar letrando, segundo Soares (2021, p. 33), não ignora o trabalho com as características linguístico-discursivas do texto, pelo contrário, favorece o estabelecimento de relações entre textos e língua. Portanto, um instrumento importante para o processo de alfabetização e letramento. Esse trabalho integrado permite reflexões sobre a língua em uso, como fomenta o aprendizado e amplia horizontes em relação ao que as crianças já conhecem em suas práticas de letramento.

Com base nestas reflexões, afirmamos ser possível formar leitores e escritores de textos, bem como proporcionar o letramento em uma perspectiva ideológica, em que a criança é estimulada a uma participação crítica nos contextos em que estão inseridas.

Enfim, acreditamos na importância deste trabalho, tendo em vista o percurso investigativo. Desta forma, compreendemos que este estudo não está findado. Concluimos apenas uma etapa das reflexões relevantes no que tange às práticas de letramento em materiais didáticos voltados para crianças em processo de alfabetização, no diálogo com Bakhtin, Vygotsky, Kleiman, Soares e Street.

Este trabalho não se finda, pelo fato de sabermos que, durante o diálogo com as teorias que fundamentaram a pesquisa nos processos de leitura e escrita, não esgotamos as possibilidades de análise, apenas evidenciamos algumas possíveis compreensões sobre o tema pesquisado. Então, o que fizemos nesse momento, foi apenas concluir uma etapa que sintetiza algumas ideias elucidadas, marcando a conclusão da nossa escrita nesse trabalho.

Concluimos o estudo sob a perspectiva dialógica da linguagem em Bakhtin e Vygotsky, em virtude de compreendermos que o processo de aprendizagem é colaborativo e se constitui a partir do diálogo com o outro, portanto mediado pelas interações.

Assim, consolidamos um momento em que esperamos ter alcançado as respostas necessárias ao objeto estudado, como também ter proporcionado um espaço de reflexão e diálogo com o nosso leitor, a fim de obtermos resposta às reflexões consolidadas aqui.

REFERÊNCIAS

- 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?** 2023. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.
- Bakhtin, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- Bakhtin, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- Bardin, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- Bogdan, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.
- BrasiL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONCED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 de novembro de 2023.
- Cellard, André. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia)
- Chizzotti, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- Gatti, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.
- Kleiman, Angela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2002.
- Kleiman, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2014. (Letramento, educação e sociedade)
- Kleiman, Angela B. Cavalcanti, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- Kleiman, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, 2007. 25 p. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>. Acesso em: 30 abr. 2023.
- Lispector, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- Lüdke, Menga. André, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.
- Marcuschi, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio,

Angela Paiva. Machado, Anna Raquel. Bezerra, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro, SP: Lucerna, 2003. p. 20 – p. 36.

Norberto, Sioneide da Paixão. **Um olhar sobre o Programa Educar pra Valer sob a perspectivas de professoras alfabetizadoras**. 2022. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

Oliveira, Joan Edesson de. ROSSI, Jocelaine Regina Duarte. **Orientações Gerais: Língua Portuguesa e Matemática - 2º Ano**. Sobral: Lyceum Consultoria Educacional Ltda., 2021.

Oliveira, Joan Edesson de. ROSSI, Jocelaine Regina Duarte. **Língua Portuguesa: 2º ano**. Caderno de atividades 1. Sobral: Lyceum Consultoria Educacional Ltda., 2021.

Oliveira, Joan Edesson de. ROSSI, Jocelaine Regina Duarte. **Língua Portuguesa: 2º ano**. Caderno de atividades 2. Sobral: Lyceum Consultoria Educacional Ltda., 2021.

Oliveira, Joan Edesson de. ROSSI, Jocelaine Regina Duarte. **Língua Portuguesa: 2º ano**. Caderno de atividades 3. Sobral: Lyceum Consultoria Educacional Ltda., 2021.

Oliveira, Joan Edesson de. ROSSI, Jocelaine Regina Duarte. **Língua Portuguesa: 2º ano**. Caderno de atividades 4. Sobral: Lyceum Consultoria Educacional Ltda., 2021.

Rego, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. - (Educação e conhecimento)

Rosa, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

Soares, Magda. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.

Soares, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 2001.

Soares, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

Soares, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

Soares, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

Street, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: Magalhães, Isabel (Org.). **Discurso e prática de letramento: Pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 69 – p. 92.

Street, Brian. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil**. Cadernos CEDES. Campinas: v. 33, n. 89, 2013, p. 51-71.

Street, Brian. **Perspectivas intelectuais sobre o letramento.** Google Acadêmico. Tradução Marcos Bagno. Filologia 7, 2007.

Vygotsky, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. Martins Fontes, 2001.

Vygotsky, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** 4. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.