

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ALICE JORGE DA CRUZ

O LIVRO DIDÁTICO COMO APOIO À PRÁTICA ALFABETIZADORA:
Uma análise do Currículo em Ação

SÃO CARLOS
2025

ALICE JORGE DA CRUZ

O LIVRO DIDÁTICO COMO APOIO À PRÁTICA ALFABETIZADORA:
Uma análise do Currículo em Ação

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro

SÃO CARLOS
2025

ALICE JORGE DA CRUZ

O LIVRO DIDÁTICO COMO APOIO À PRÁTICA ALFABETIZADORA:
Uma análise do Currículo em Ação

Banca examinadora

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro (Orientadora)

Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza

Profa. Dra. Carla Fernanda Figueiredo Félix

São Carlos, dezembro de 2025.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de São Carlos, instituição pública de ensino superior que me proporcionou diversas oportunidades de aprendizado profissional e pessoal.

Aos docentes do curso de Pedagogia que, ao compartilharem um pouco de seus conhecimentos, contribuíram para minha formação.

À professora Dra. Maria Iolanda Monteiro por ter me acompanhado em diferentes momentos da graduação. Foi uma grande satisfação ter sido sua aluna e orientanda. Agradeço por todo suporte, atenção, paciência, generosidade, parceria e confiança depositada em mim.

Às professoras Dra. Ana Paula Gestoso de Souza e Dra. Carla Fernanda Figueiredo Félix por gentilmente aceitarem o convite para compor a banca avaliadora e contribuir com este trabalho.

Aos professores e estudantes das escolas públicas de São Carlos nas quais estagiei, fundamentais para a construção de sentido durante meu processo formativo.

Aos meus colegas de curso, pelas trocas de experiências e companhia durante a trajetória acadêmica.

À minha família pelo apoio que garantiu minha permanência na universidade, em especial à minha mãe, Rita, minha primeira professora, quem me apresentou ao caminho da docência ainda criança e esteve presente nas alegrias e dificuldades, sem nunca soltar minha mão.

“— Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?
— Depende bastante de para onde quer ir, respondeu o Gato.
— Não me importa muito para onde, disse Alice.
— Então não importa que caminho tome, disse o Gato.”
— Lewis Carroll, *Alice no País das Maravilhas*

RESUMO

Esta monografia focaliza o uso do livro didático como apoio à prática do professor alfabetizador. A presença marcante desse recurso entre os instrumentos mediadores básicos do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e enquanto elemento constitutivo da cultura escolar é destacada na literatura da área educacional. Assim, o objetivo principal foi analisar a estrutura e as orientações contidas em um dos volumes do Currículo em Ação - Ciclo de Alfabetização - Língua Portuguesa (São Paulo, 2022), voltado ao 1º ano do Ensino Fundamental em sua versão Caderno do Professor, material específico da rede estadual de São Paulo, para compreender se pode servir de apoio para uma boa prática docente. Para tanto, procedeu-se uma pesquisa de caráter documental, utilizando-se de técnicas da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), as quais possibilitaram a definição de cinco categorias que orientaram a avaliação das características do livro didático: (1) Gestão da sala de aula; (2) Mediação das atividades de leitura; (3) Mediação das atividades de escrita; (4) Sugestões para uso de recursos pedagógicos complementares e (5) Orientações para acompanhamento da aprendizagem. A discussão, atravessada pelos conceitos de alfabetização, letramento, livro didático e trabalho docente, foi fundamentada por Kleiman (1995; 2005; 2007), Soares (1998; 2012), Monteiro (2010), Lajolo (1996; 2002) e Libâneo (1990). Os resultados indicam que, embora apresente algumas fragilidades, o Currículo em Ação pode contribuir para a prática alfabetizadora, o que não significa que seja suficiente à formação de sujeitos alfabetizados e letrados. Conclui-se que, diante das diferentes dimensões que compõem o currículo e, igualmente, diante dos diferentes desafios relacionados à alfabetização, o professor, embora sujeito decisivo no processo, tem sua prática cerceada por uma série de fatores contextuais que impactam na própria relação estabelecida com o livro didático, mas, ainda assim, faz-se necessário que encontre brechas de modo a tornar o livro seu aliado e não o definidor ou o substituto de seu trabalho.

Palavras-chave: livro didático; alfabetização; Currículo em Ação; professor alfabetizador.

ABSTRACT

This monograph focuses on the use of textbooks as a support for literacy teachers. The significant presence of this resource among the basic tools for teaching and learning reading and writing, and as a constituent element of school culture, is highlighted in the educational literature. Thus, the main objective was to analyze the structure and guidelines contained in one of the volumes of *Currículo em Ação - Ciclo de Alfabetização - Língua Portuguesa* (São Paulo, 2022), aimed at the 1st year of elementary school in its Teacher's Notebook version, specific material from the São Paulo state school system, to understand whether it can serve as support for good teaching practice. To this end, a documentary research was conducted, using Bardin's Content Analysis techniques (2016), which enabled the definition of five categories that guided the evaluation of the characteristics of the textbook: (1) Classroom management; (2) Mediation of reading activities; (3) Mediation of writing activities; (4) Suggestions for the use of complementary teaching resources; and (5) Guidelines for monitoring learning. The discussion, which touched on the concepts of literacy, textbook, and teaching work, was based on Kleiman (1995; 2005; 2007), Soares (1998; 2012), Monteiro (2010), Lajolo (1996; 2002) and Libâneo (1990). The results indicate that, although it has some weaknesses, the *Currículo em Ação* can contribute to literacy practice, which does not mean that it is sufficient for the formation of literate individuals. It can be concluded that, given the different dimensions that make up the curriculum and, equally, given the different challenges related to literacy, teachers, although decisive actors in the process, have their practice curtailed by a series of contextual factors that impact their relationship with textbooks. Nevertheless, it is necessary for them to find ways to make the textbook their ally and not the definer or substitute for their work.

Keywords: textbook; literacy; *Currículo em Ação*; literacy teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nuvem de palavras gerada a partir da frequência das palavras-chave das seis produções acadêmicas.....	21
Figura 2 - Síntese dos principais pontos de cada uma das cinco categorias de análise do material didático.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados referentes às 30 produções acadêmicas próximas ao tema de pesquisa (Apêndice A).....	67
Quadro 2 - Subtemas mais recorrentes nas 30 produções acadêmicas próximas ao tema de pesquisa (Apêndice B)	71
Quadro 3 - Relação final das produções acadêmicas em diálogo com o objeto de pesquisa...20	
Quadro 4 - Exemplos da Categoria 1: Gestão da sala de aula.....	44
Quadro 5 - Exemplos da categoria 2: Mediação das atividades de leitura.....	47
Quadro 6 - Exemplos da Categoria 3: Mediação das atividades de escrita.....	50
Quadro 7 - Exemplos da Categoria 4: Sugestões para uso de recursos pedagógicos complementares.....	53
Quadro 8 - Exemplos da Categoria 5: Orientações para acompanhamento da aprendizagem.....	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de produções acadêmicas a partir dos descritores inseridos.....	19
Tabela 2 - Número de unidades de registro encontradas no material didático por categoria de análise.....	59

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	17
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	26
3.1 Contribuições de Magda Soares e Angela Kleiman: alfabetizar e letrar.....	26
3.2 Contribuições de Marisa Lajolo: a questão do livro didático.....	29
3.3 Contribuições de José Carlos Libâneo: a unidade ensino-aprendizagem.....	31
4 METODOLOGIA.....	33
5 AS DIMENSÕES DO CURRÍCULO.....	36
5.1. O Currículo Paulista.....	37
5.2. O material do Currículo em Ação.....	39
6 APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO.....	42
6.1 Uma visão geral.....	42
6.2 Discussão das categorias de análise.....	43
6.2.1 Gestão da sala de aula.....	43
6.2.2 Mediação das atividades de leitura.....	47
6.2.3 Mediação das atividades de escrita.....	49
6.2.4 Sugestões para uso de recursos pedagógicos complementares.....	53
6.2.5 Orientações para acompanhamento da aprendizagem.....	55
6.3 Discussão dos resultados.....	57
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS.....	64
APÊNDICE A.....	67
APÊNDICE B.....	71

1 INTRODUÇÃO

A presente monografia tem como tema o livro didático no processo de alfabetização e letramento e focaliza, de modo mais específico, o uso desse material como recurso de apoio à prática do professor alfabetizador.

As motivações para a delimitação do objeto de pesquisa decorreram de experiências tidas durante a graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de São Carlos, especialmente ao cursar disciplinas teóricas que abordaram a questão curricular e teórico-práticas ligadas às áreas de Alfabetização, Letramento e Língua Portuguesa.

Em disciplinas voltadas às discussões sobre o currículo, foi possível compreender, apoiando-se em Sacristán (2000), que não se trata somente de um documento, mas sim configura-se como algo construído, resultado de diversas forças de caráter social, econômico, político, cultural e ideológico que nele intervêm. Sob uma perspectiva processual, considera-se a existência de diferentes dimensões curriculares, assim, para além do chamado currículo prescrito — como leis e diretrizes —, e do currículo apresentado às escolas sob a forma de materiais — entre eles, o livro didático —, o currículo também efetiva-se na prática, sendo o professor um dos agentes decisivos (Sacristán, 2000).

Posteriormente, o interesse pela temática do livro didático ganhou novos contornos ao ser oportunizada a realização de uma pequena análise de exemplares de livros de Língua Portuguesa voltados aos primeiros anos do Ensino Fundamental e aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), orientando-se pelo guia digital do programa¹. Essa experiência, aliada ao estudo dos conceitos de alfabetização e letramento, que permitiu interpretá-los não como resumidos à codificação e à decodificação de palavras, mas sim, em um sentido amplo e plural, como processos que podem ser articulados e impulsionadores da comunicação, da exposição de pensamentos, do compartilhamento de ideias e do acesso ao conhecimento em uma sociedade letrada, desencadeou inquietações sobre em que medida os livros didáticos disponíveis para os primeiros anos do Ensino Fundamental podem apoiar o trabalho do professor alfabetizador em direção a um “alfabetizar letrando” (Soares, 1998, p. 47) e à valorização da função social da leitura e da escrita.

Em escolas públicas de anos iniciais do Ensino Fundamental, pude acompanhar, durante vivências nos estágios docentes obrigatórios, sobretudo em turmas de alfabetização,

¹ Os Guias Digitais do PNLD, documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), que orientam a escolha das obras didáticas pelas escolas, podem ser acessados por meio do seguinte endereço eletrônico: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/gui-a-do-livro-didatico>>.

uma expressiva centralidade atribuída aos livros didáticos disponibilizados pela rede de ensino. Por vezes, esses materiais eram introduzidos na sala de aula de modo acrítico e pouco equilibrado a outros recursos para que, de fato, assumissem o papel de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário, pressões advindas de esferas administrativas superiores para o cumprimento do material em prazos preestabelecidos levavam a um condicionamento às propostas do livro, reduzindo a autonomia docente no que se refere ao planejamento e à organização das aulas. Como consequência, havia pouco espaço para o oferecimento de outras atividades, mais lúdicas, interativas, contextualizadas e próximas à realidade dos estudantes. A rotina resumia-se ao preenchimento de exercícios com a cópia das respostas na lousa, o que dificultava aos professores a identificação e avaliação de quais as reais dificuldades persistentes e quais as efetivas aprendizagens dos estudantes quanto à leitura e à escrita, ao final de um capítulo do livro didático.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto um dos mais atuais e abrangentes documentos normativos definidores do conjunto de aprendizagens a serem desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica brasileira, estabelece que o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental deve ser a alfabetização, mas, para tanto, preconiza o oferecimento de amplas e diversificadas oportunidades de contato com a cultura letrada às crianças (Brasil 2018a).

De acordo com o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que utilizou de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2021, 56% das crianças matriculadas na rede pública brasileira e que terminaram o 2º ano do Ensino Fundamental não aprenderam a ler e a escrever (ONU News, 2024). Assim, esse é um dos números que evidencia que a expectativa da BNCC de que “é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela [a criança] se alfabetize” (Brasil, 2018a, p. 89) ainda se configura como um desafio no país, fazendo-se necessário investir, como aponta o UNICEF, em estratégias e práticas pedagógicas de qualidade, e, nesse viés, também compreender por quais recursos didáticos tais práticas estão sendo sustentadas dentro da escola.

Para Soares (2012), o fracasso na alfabetização é um fenômeno que, embora não careça de pesquisas, por vezes, busca ser explicado a partir de dados desintegrados e tratados isoladamente. A autora indica que, dada a complexidade do processo de alfabetização, “[...] que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, materiais e meios” (Soares, 2012, p. 14), há uma pluralidade de enfoques e componentes que precisam

ser levados em consideração ao investigar o problema — entre os quais, pode-se mencionar o livro didático.

Libâneo (1990) destaca ser essencial que o professor domine com segurança os recursos auxiliares de ensino, conhecendo-os com sensibilidade crítica e aprendendo a utilizá-los efetiva e adequadamente em seu contexto de atuação. Como coparticipante do processo de ensino-aprendizagem, a concretização da proposta curricular depende, em grande medida, da forma como o professor a interpreta e a molda na prática (Onofre; Pátaro; Onofre, 2010).

Geraldi (2016), ao registrar a operacionalidade do livro didático no cotidiano escolar, sinaliza para a perigosa inversão que ocorre quando é esse material que passa a adotar o professor, revelando resquícios do paradigma curricular técnico-linear, associado à presença do controle e da prescrição no processo pedagógico, características que, segundo a autora, embora não estejam, necessariamente, “[...] nas diretrizes curriculares, nem nos planos das escolas [abandonados nos armários, sem sequer influenciar a ação dos professores]” (Geraldi, 2016, p. 125), emergem “[...] através da "maquinaria didática", representada pelo livro didático” (Geraldi, 2016, p. 125).

Em consonância, trabalhos mais recentes confirmam a presença significativa dos livros didáticos entre os instrumentos mediadores básicos do ensino-aprendizagem e, por vezes, um dos poucos e únicos disponíveis em sala de aula para o desenvolvimento do processo de alfabetização (Eugênio; Correia, 2016; Nogueira; Silva; Colombo, 2018; Soares; Brito, 2018; Zanolla, 2019).

Materiais constitutivos da cultura da escola (Munakata, 2016), os livros didáticos passam por reformulações ao longo do tempo em alinhamento às novas exigências da sociedade, bem como para contemplarem as novas perspectivas teóricas desenvolvidas na área da educação. Nessa linha, as cartilhas foram predominantes na alfabetização até a década de 1980, quando começaram a perder força (Santos, 2024). Já no cenário brasileiro atual, o PNLD, em vigor desde 1985, desempenha papel fundamental como política pública voltada ao fornecimento de materiais didáticos gratuitos, de qualidade e atualizados às escolas públicas. Os livros submetidos ao programa devem atender aos critérios de avaliação estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e estar alinhados às diretrizes educacionais vigentes (Brasil, 2018b). No que se refere à alfabetização, Santos (2024) observa que, ao longo de suas edições, o PNLD foi incorporando mudanças teóricas que se refletiram em uma compreensão mais ampliada do processo de leitura e escrita e que influenciou a forma de avaliar as obras didáticas.

Ademais, somado ao PNLD, as escolas públicas contam com outros programas governamentais, de âmbito estadual ou municipal, responsáveis pela distribuição de livros didáticos próprios. No caso da rede estadual paulista, destaca-se, como uma das iniciativas ainda vigente e destinada às etapas do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e do Ensino Médio o material do *Currículo em Ação* (São Paulo, 2022), associado ao Currículo Paulista (São Paulo, 2019).

Diferentemente das coleções aprovadas pelo PNLD, escolhidas pelo corpo docente e pela gestão de cada instituição escolar (Brasil, 2018b) de tal forma que não necessariamente as mesmas obras são utilizadas em todas as escolas do país, o *Currículo em Ação* é enviado às escolas estaduais de São Paulo de maneira unificada, sem passar pelo mesmo nível de rigorosidade avaliativa do programa nacional.

Dessa interpretação derivou-se a seguinte questão que orientou este Trabalho de Conclusão de Curso: Como e em que medida o livro didático *Currículo em Ação - Ciclo de Alfabetização - Língua Portuguesa* (São Paulo, 2022), em sua versão Caderno do Professor — enquanto um dos recursos utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede estadual de São Paulo — pode apoiar o trabalho e contribuir com a prática do docente alfabetizador em sala de aula?

O objetivo geral consistiu em analisar a estrutura e as orientações contidas no volume 1 do livro didático *Currículo em Ação - Ciclo de Alfabetização - Língua Portuguesa* do 1º ano do Ensino Fundamental em sua versão Caderno do Professor, a fim de compreender se o material pode servir de apoio para uma boa prática docente voltada ao ensino da leitura e da escrita.

A partir do objetivo geral, foram derivados os objetivos específicos:

- Sistematizar as principais recomendações e sugestões fornecidas ao professor no volume selecionado;
- Identificar como o material didático orienta o professor a mediar as práticas de leitura e escrita em sala de aula;
- Estabelecer paralelos entre as tendências observadas no volume do material didático e suas possíveis contribuições e repercussões no trabalho do professor alfabetizador, à luz das perspectivas teóricas adotadas.

Para tanto, procedeu-se uma pesquisa documental tendo como fonte de análise o referido volume do livro didático de alfabetização e apoiando-se em técnicas da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Para sustentar a discussão, por sua vez, foram assumidos como referenciais Kleiman (1995; 2005; 2007), Soares (1998; 2012), Lajolo (1996; 2002) e Libâneo

(1990), autores que, entre outros temas, se dedicam, respectivamente, ao estudo da alfabetização e do letramento, do livro didático e do trabalho docente.

Considera-se que a pesquisa pode colaborar com a discussão já existente no campo científico sobre o livro didático de alfabetização e favorecer a aquisição de um olhar mais consciente e reflexivo em relação ao uso desse recurso por parte do professor alfabetizador, bem como sobre o significado que lhe atribui e o espaço que ocupa em sala de aula.

Esclarece-se que este trabalho está estruturado da seguinte forma: nesta seção introdutória, são apresentados o tema e o objeto de pesquisa, as circunstâncias que levaram à sua escolha, a justificativa de sua relevância, a questão norteadora, os objetivos e suas possíveis contribuições; a segunda seção dedica-se à revisão de literatura sobre o objeto de pesquisa; na terceira, são indicadas algumas contribuições dos autores que compõem o referencial teórico; na quarta, são descritos os procedimentos metodológicos utilizados; na quinta, apresentam-se as diferentes dimensões curriculares, situando o material *Currículo em Ação* dentro desse panorama; a sexta seção destina-se à contextualização e à análise propriamente do volume do livro didático a partir de cinco categorias; e, por fim, na sétima seção, são deixadas as considerações finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, busca-se verificar de que maneira o tema do livro didático de alfabetização vem sendo abordado no campo científico brasileiro, bem como averiguar a existência de produções acadêmicas em diálogo com o objeto de pesquisa delimitado neste trabalho: o uso do livro didático como recurso de apoio à prática do professor alfabetizador.

De dezembro/2024 a janeiro/2025, foi realizado um levantamento bibliográfico em três bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)², Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³ e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴. A opção pelas referidas bases deveu-se ao grau de confiabilidade e reconhecimento que possuem na comunidade científica.

Em cada uma das bases foram inseridos os descritores “livro didático”, “alfabetização” e “professor alfabetizador”, cuja definição levou em consideração os termos-chave que constituem o tema e o objeto de pesquisa deste trabalho. Esses descritores foram testados e combinados de diferentes maneiras a partir do emprego do operador booleano *and*⁵.

Para a seleção das produções acadêmicas, utilizou-se da estratégia de leitura dos títulos e de seus respectivos resumos. Foram adotados como critérios de inclusão as pesquisas de acesso aberto, escritas em língua portuguesa, produzidas no Brasil, vinculadas à área da educação e que tratam do livro didático de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental Regular, com destaque para o trabalho do professor e priorizando as pesquisas mais recentes.

Por outro lado, houve a exclusão de pesquisas de acesso restrito, redigidas em outros idiomas, produzidas em outros países, de áreas não vinculadas à educação e que não tratam do livro didático de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental Regular. Assim, foram descartadas, por exemplo, produções acadêmicas que discutem o livro didático de modo demasiadamente abrangente, que abordam outras etapas e modalidades educacionais — como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio — e/ou disciplinas escolares, como Matemática, Geografia e Ciências. Também foram eliminadas produções que, embora contemplem o livro didático de alfabetização, concentram-se em aspectos particulares, tais como as questões étnico-raciais.

² Disponível em: <https://www.scielo.br/>

³ Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

⁴ Disponível em: <https://bdt.d.ibict.br/vufind/>

⁵ Caracter especial de pesquisa que permite a união de dois ou mais termos/expressões, garantindo que o sistema de busca retorne resultados que contenham, obrigatoriamente, uma intersecção entre ambos. PICALHO, A. C.; FADEL, L. M.; GONÇALVES, A. L. Expressões de busca e o uso de diferentes operadores avançados de pesquisa em um mecanismo de busca. **Texto Livre**, v. 16, n. 47531, p. 1-22, 2023.

Além dos critérios de inclusão e exclusão comuns para a busca nas três bases de dados, nos casos em que houve o retorno de um número elevado de resultados, à medida que foram feitas as combinações dos descritores, decidiu-se pela aplicação de filtros específicos disponibilizados em cada uma das bases, os quais possibilitaram um maior refinamento dos resultados, otimizando a seleção das produções.

Em maiores detalhes, o levantamento bibliográfico iniciou-se na base SciELO. Na barra de busca, foi inserido, primeiramente, o descritor “livro didático” de forma isolada, aplicando-se os filtros “coleção: Brasil”, “idioma: português” e “área temática: Ciências Humanas”. Esse procedimento resultou em 243 produções, das quais oito foram selecionadas. Em seguida, realizou-se a combinação entre os descritores “livro didático” *and* “alfabetização”, que retornou 12 referências, sendo que dessas quatro se relacionavam ao tema de pesquisa; contudo, três já tinham sido identificadas na busca anterior, de modo que apenas uma nova produção foi selecionada. Houve também a tentativa de combinar os descritores “livro didático” *and* “professor alfabetizador”, mas não foram encontrados resultados.

Na sequência, optou-se por dar continuidade à busca no Portal de Periódicos da CAPES. Assim como na primeira base, o descritor inicial foi “livro didático”, associado aos filtros “produção nacional”, “área: Ciências Humanas” e “idioma: português”, o que resultou em 3.904 referências. Considerando a quantidade elevada, foi necessária a combinação “livro didático” *and* “alfabetização”, acrescida do filtro “tipo de recurso: artigo”. Essa busca retornou 142 referências, das quais 11 foram selecionadas. Posteriormente, testou-se a combinação “livro didático” *and* “professor alfabetizador”, que resultou em apenas duas produções, nenhuma delas selecionada.

Por fim, a investigação estendeu-se à BDTD. A busca inicial por “livro didático” retornou 8.026 produções, o que demandou novamente a combinação de descritores. Assim, aplicou-se “livro didático” *and* “alfabetização”, juntamente com os filtros “assunto: alfabetização” e “idioma: português”. O resultado foi de 76 produções, das quais nove foram selecionadas. Adicionalmente, utilizou-se a combinação “livro didático” *and* “professor alfabetizador”, que retornou 23 produções, sendo uma selecionada.

A tabela 1 sistematiza o percurso acima descrito ao trazer a quantidade de produções acadêmicas encontradas e selecionadas nas três bases de dados.

Tabela 1 - Quantidade de produções acadêmicas a partir dos descritores inseridos

Base de dados	Descritores	Número de produções acadêmicas encontradas	Número de produções acadêmicas selecionadas
SciELO	livro didático	243	8
	livro didático and alfabetização	12	1
	livro didático and professor alfabetizador	0	0
CAPES	livro didático	3.904	0
	livro didático and alfabetização	142	11
	livro didático and professor alfabetizador	2	0
BDTD	livro didático	8.026	0
	livro didático and alfabetização	76	9
	livro didático and professor alfabetizador	23	1

Fonte: Elaboração própria

A partir da somatória dos números da quarta coluna da tabela 1, tem-se que as buscas nas três bases reuniram um conjunto de 30 produções acadêmicas ligadas ao tema do presente trabalho, sendo percebida uma divisão equilibrada entre a totalidade dos estudos selecionados na SciELO (9), no Portal de Periódicos da CAPES (11) e na BDTD (10). Dessa forma, o levantamento bibliográfico indica que a discussão em torno do livro didático de alfabetização dispõe de certo espaço no cenário das pesquisas científicas de educação no Brasil.

Uma vez diante das 30 referências, os dados e informações principais de cada uma delas (título, autor, tipo de trabalho, nome da revista ou do programa de pós-graduação e ano de publicação ou defesa) foram organizadas no quadro 1 (vide Apêndice A).

O quadro 1 possibilitou inferir que o recorte das pesquisas relacionadas ao livro didático de alfabetização situa-se no período de 2000 a 2024, com as produções acadêmicas bem distribuídas entre esses anos, sendo 20 artigos, nove dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Em relação à origem, nota-se uma diversidade tanto de revistas quanto de programas de pós-graduação, destacando-se, entre eles, a revista *Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas de Educação*, com duas publicações, e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, com três dissertações.

Dando prosseguimento, com o intuito de dispor de um melhor panorama acerca dos conteúdos trazidos pelas 30 pesquisas, foi construído o quadro 2 (vide Apêndice B), que elenca os subtemas mais recorrentes identificados com base na leitura, mais uma vez, dos

resumos, bem como dos subtítulos e de algumas seções que integram as produções acadêmicas.

De modo geral, os subtemas das 30 referências dizem respeito aos significados e valores atribuídos aos livros didáticos; à pertinência e às contribuições desses recursos para a apropriação do sistema de escrita pelos estudantes; às estratégias dos professores e às implicações da formação docente nos usos que deles são feitos. Tem-se, ainda, a presença marcante de menções e análises de obras e coleções didáticas aprovadas em diferentes edições do guia do PNLD. Ademais, percebe-se serem poucos os trabalhos que debruçam-se sobre as orientações específicas trazidas na versão do professor⁶.

A exploração mais atenta das 30 referências revelou, então, a necessidade de um afunilamento, com a eliminação das parcialmente destoantes, sendo feita, tendo como subsídio o quadro 2, a seleção final de seis delas que se mostraram em maior proximidade com o objeto de pesquisa, ou seja, que possuem discussões prioritariamente com foco na prática do docente atuante nos primeiros anos do Ensino Fundamental Regular frente ao livro didático de alfabetização e às orientações nele dispostas. Os títulos das seis produções acadêmicas podem ser conferidos no quadro 3.

Quadro 3 - Relação final das produções acadêmicas em diálogo com o objeto de pesquisa

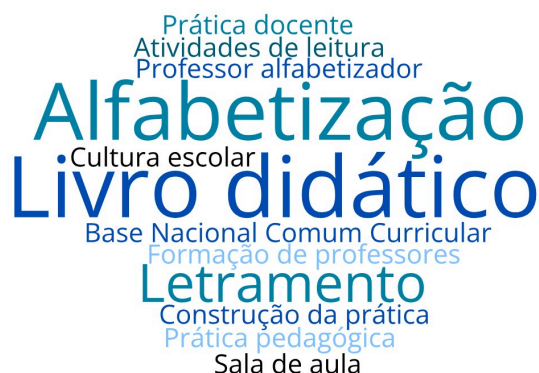
Título	Autor(es)/Ano
1) Os Usos do Livro Didático no Currículo Praticado na Alfabetização	Eugênio e Correia (2016)
2) Implicações da formação de professores na análise e uso do livro didático de alfabetização	Soares e Brito (2018)
3) Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?	Coutinho (2004)
4) O uso do livro didático de letramento e alfabetização no 1º ano do ensino fundamental	Pinton (2013)
5) Relações professor e livro didático de alfabetização	Teixeira (2009)
6) Processos de alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do ensino fundamental - PNLD 2019	Zanolla (2019)

⁶ Das 30 pesquisas, 11 anunciaram, nos próprios resumos, analisar explicitamente as orientações dos manuais do professor; mesmo nelas, a ênfase recaía mais nas atividades a serem destinadas aos estudantes do que nas orientações em si.

Fonte: Elaboração própria

Outrossim, para realçar a articulação das seis referências com o objeto de pesquisa, com o auxílio das funcionalidades de uma ferramenta *online*⁷, as palavras-chave que as compõem foram agrupadas em nível de similitude e contabilizada a frequência com que aparecem, o que deu origem à nuvem de palavras apresentada na figura 1. Como se pode observar, as palavras em maior evidência são “Livro didático” e “Alfabetização”, seguidas de “Letramento”; já “Prática docente”, “Atividades de leitura”, “Professor alfabetizador”, “Cultura escolar”, “Base Nacional Comum Curricular”, “Formação de professores”, “Construção da prática”, “Prática pedagógica” e “Sala de aula” estão em equivalente proporção de tamanho.

Figura 1 - Nuvem de palavras gerada a partir da frequência das palavras-chave das seis produções acadêmicas



Fonte: Elaboração própria

Com o conjunto final das produções acadêmicas, foram realizadas leituras mais atentas de cada uma delas, a fim de compreender aspectos, como a questão de pesquisa, o objetivo geral, a metodologia empregada e as principais conclusões. As discussões trazidas nas seis pesquisas constam brevemente nos próximos parágrafos.

A pesquisa 1, de Eugênio e Correia (2016), buscou discutir os usos do livro didático em classes de alfabetização por professoras graduadas no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Para a obtenção dos dados, os autores valeram-se de um estudo de caso com observações e entrevistas semiestruturadas que tiveram como participantes três docentes alfabetizadoras atuantes em escolas do município de Vitória da Conquista, no estado da Bahia. As análises destacaram a importância atribuída ao livro

⁷ Disponível em: <https://www.wordclouds.com/>

didático na escola e a influência que exerce no dia a dia do trabalho das entrevistadas. Em muitos casos, o livro configura-se como único recurso disponível, tornando-se o principal orientador da proposta curricular e, a depender do modo como é utilizado em sala de aula, tem-se o risco de anular o papel docente (Eugênio; Correia, 2016). Em vista disso, é alertada a relevância de ampliar o debate sobre o livro didático no interior dos cursos de formação de professores, tema ainda pouco abordado nas grades curriculares de licenciaturas, segundo os autores.

A pesquisa 2, de Soares e Brito (2018), objetivou identificar as implicações da formação inicial e continuada de professores na análise e utilização de livros didáticos em turmas de alfabetização. Para tanto, foi adotada como metodologia a pesquisa narrativa com a proposta de produção textual de memoriais formativos por três professoras alfabetizadoras. Os resultados revelaram que, entre as professoras, não há uma análise crítica acerca da função do livro didático e uma das razões apontadas por elas quanto a essa lacuna foi a falta de instrumentalização consistente oferecida pelo curso de Pedagogia, o qual não se configurou como momento significativo para estudo de livros didáticos. Dessa maneira, ainda que tenham expressado preocupações em relação ao uso desses materiais, as professoras pouco se mobilizaram para promover mudanças em suas práticas pedagógicas. Nas conclusões, os autores colocam a complexidade do assunto e sinalizam para a necessidade de novas pesquisas que o aprofundem e que incluam, por exemplo, a análise de documentos em que constem os conteúdos que integram os cursos de Pedagogia.

Na pesquisa 3, Coutinho (2004) investigou as práticas alfabetizadoras de duas docentes que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental em escolas do município de Recife, em Pernambuco. A autora pretendeu analisar como se dava a construção e o desenvolvimento das atividades de leitura na perspectiva do letramento, como as práticas em sala de aula se relacionavam com as orientações dos livros didáticos recomendados pelo PNLD e, por fim, como era conduzido o uso do livro didático adotado. Como metodologia, houve a análise do referido livro, observações semanais nas salas de aula e entrevistas com as professoras. Em relação à análise do material, foi verificada a presença de uma diversidade de gêneros textuais, embora poucas orientações e limitada exploração de estratégias de leitura. No que se refere ao trabalho docente, foi observado que ambas as professoras utilizavam o livro como um material de apoio e, muitas vezes, adaptavam as atividades propostas com complementações e modificações. Ao final, Coutinho (2004) conclui ser essencial o desenvolvimento de outras pesquisas para aprofundamento do assunto tratado em seu trabalho.

A pesquisa 4, de Pinton (2013), teve o objetivo de analisar o uso que uma professora alfabetizadora atuante no município de Juiz de Fora, em Minas Gerais, fazia de um livro didático aprovado pelo PNLD de 2010. As indagações centrais da autora envolviam o perfil do livro, as condições oferecidas por esse material para que o letramento fosse contemplado e os tipos de atividade para os quais a professora mais recorria a ele. Para a geração dos dados, foi realizado um estudo de caso com foco na prática da docente, observações em sala de aula, entrevista, notas em diário de campo e análise documental. Pinton (2013) concluiu que a prática da alfabetizadora ainda carregava certos traços de uma alfabetização tradicional, uma vez que se valia do livro didático para promover a apropriação do sistema de escrita, sem relacionar a alfabetização e o letramento. A autora encerra com a reflexão de que é fundamental que haja uma articulação entre o PNLD e os programas de formação de professores alfabetizadores, de modo a favorecer o processo de alfabetizar e letrar.

Na pesquisa 5, Teixeira (2009) analisou e discutiu as relações entre professores e livros didáticos de alfabetização, com ênfase nos significados que os professores atribuem ao livro didático. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso e como instrumentos foram feitas entrevistas com quatro docentes alfabetizadoras, profissionais da Secretaria de Educação e pedagogas do município de Curitiba, no Paraná, além de uma análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da proposta pedagógica da unidade escolar onde atuavam as professoras. A autora considera o livro didático como um elemento material que integra a cultura escolar, que influencia no pensar e agir dos docentes, os quais estabelecem formas de uso baseadas, principalmente, em suas experiências pessoais e profissionais (Teixeira, 2009). A pesquisa é finalizada destacando a forte incorporação do livro didático no cotidiano escolar e na prática docente, percebida durante seu estudo, sendo esse recurso oficialmente instituído, embora não discutido e refletido pelos profissionais da educação.

Na pesquisa 6, Zanolla (2019) buscou problematizar as atividades propostas e orientações aos professores contidas em livros didáticos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental aprovados no PNLD de 2019. O objetivo do estudo foi analisar os manuais do professor da *Ápis Língua Portuguesa*, coleção de maior adesão na rede de ensino do município de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, para identificar suas contribuições e limites. Quanto à metodologia, a autora classificou a pesquisa como documental e bibliográfica por valer-se da análise da BNCC e do material didático em questão, assim como de um levantamento de pesquisas em diferentes bases de dados. Nas conclusões, Zanolla (2019) reconhece o livro didático como parte da cultura escolar, mas faz a ressalva de que

esse recurso não pode substituir o professor em seu compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Mais especificamente sobre a coleção *Ápis Língua Portuguesa*, a autora indica que tem simultaneamente potencialidades e lacunas, cujas últimas podem ser sanadas pelos docentes desde que façam escolhas adequadas em atendimento às necessidades do grupo de alunos para o qual direciona sua prática.

Tendo em vista a sintetização das seis pesquisas apresentadas, é possível elencar algumas semelhanças entre elas. Todas seguem uma linha de análise qualitativa e, em sua maioria, foram desenvolvidas a partir de estudos de caso com entrevistas e observações das práticas de professoras alfabetizadoras em relação ao uso do livro didático ou a partir da análise documental de materiais didáticos.

É unânime a referência ao livro didático como elemento da cultura escolar, que possui elevado nível de importância e incorporação no fazer docente. Contudo, se no caso das professoras participantes do estudo de Coutinho (2004), é percebida uma certa consciência crítica no uso do livro didático, com o reconhecimento de sua função de apoio à prática pedagógica sem desconsiderar que é passível de fragilidades e que requer adequações diante da realidade da sala de aula, esse cenário configura-se como uma exceção, visto que o mesmo não é demonstrado, por exemplo, por Pinton (2013), Soares e Brito (2018) e Teixeira (2009). Na contramão, essas autoras indicam ser o livro didático, por vezes, pouco refletido e utilizado de forma mecânica pelas professoras, problema que aparenta estar atrelado, ao menos nessas pesquisas, principalmente às lacunas formativas dos professores, sendo comentado sobre o restrito espaço reservado para discussões sobre o livro didático durante a formação inicial docente.

As produções acadêmicas destacam a relevância de que seja dada continuidade às pesquisas sobre o livro didático de alfabetização, deixando aberta a possibilidade de serem seguidos iguais ou diferentes caminhos interpretativos que venham a aprofundar e enriquecer o tema. Tal postura sinaliza, portanto, tratar-se de um amplo campo de investigação e passível de ser explorado em múltiplas dimensões — característica que pode ser justificada justamente pela forte presença do livro didático na cultura escolar.

Faz-se a ressalva de que, ainda que as seis pesquisas estejam situadas nos anos 2000, a mais recente delas, de Zanolla (2019), foi desenvolvida há seis anos atrás, de forma que esse intervalo temporal reforça a necessidade de novos e mais atualizados estudos sobre o tema.

Como último apontamento, nota-se que as pesquisas foram realizadas em distintos contextos regionais do Brasil, Pinton (2013), por exemplo, desenvolveu seu estudo em um município do estado de Minas Gerais; Coutinho (2004) em um município de Pernambuco e

Zanolla (2019) em um município do Rio Grande do Sul, cada qual, embora em consonância a determinadas normativas nacionais, como a BNCC, dispondo, possivelmente, de particularidades nas orientações curriculares e exigências advindas das respectivas redes de ensino e, mais ainda, de cada instituição escolar, que, por consequência, perpassavam as práticas das professoras alfabetizadoras participantes e impactavam no uso que faziam dos livros didáticos a que tinham acesso.

É interessante perceber que, ao longo da revisão de literatura, não foram selecionadas produções acadêmicas desenvolvidas no estado de São Paulo que atendessem aos critérios de inclusão, nem mesmo que enfocassem, em alguma medida, o material *Currículo em Ação - Ciclo de Alfabetização - Língua Portuguesa* (São Paulo, 2022), que é fonte do presente Trabalho de Conclusão de Curso, o que levanta a hipótese de que pouco ainda recebeu tratamento analítico.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, são apresentados os conceitos e concepções que embasam este trabalho e que subsidiaram a interpretação das características predominantes encontradas no material didático analisado.

Para justificar a escolha teórica, cumpre retomar o objetivo geral: analisar a estrutura e as orientações contidas no volume 1 do *Currículo em Ação - Ciclo de Alfabetização - Língua Portuguesa* (São Paulo, 2022) do 1º ano do Ensino Fundamental em sua versão Caderno do Professor, a fim de compreender se o material pode servir de apoio para uma boa prática docente voltada ao ensino da leitura e da escrita. Logo, a definição do referencial norteou-se por três aspectos-chave: a alfabetização, o livro didático e o trabalho docente. Nesse viés, foram adotadas as contribuições de Magda Soares, Angela Kleiman, Marisa Lajolo e José Carlos Libâneo, educadores e escritores brasileiros.

3.1 Contribuições de Magda Soares e Angela Kleiman: alfabetizar e letrar

Ao longo do tempo e conforme o desenvolvimento de novas proposições e tendências no cenário pedagógico, as expectativas em relação à aprendizagem da leitura e da escrita na escola foram ampliadas, o que ocasionou a necessidade de alterações nos perfis dos materiais didáticos voltados a esse fim. As cartilhas, por exemplo, tidas, desde o século XIX, como tradicionais e fundamentais no processo de alfabetização (Soares, 2012), passaram a enfrentar duras críticas e censuras na medida em que novos discursos ganharam força, entre os quais, a Teoria Construtivista, subsidiada por pesquisas como a da psicóloga argentina Emilia Ferreiro a respeito da Psicogênese da Língua Escrita.

A publicação da obra de Ferreiro no contexto brasileiro despertou, a partir da década de 1980, mudanças na maneira de interpretar a alfabetização (Monteiro, 2010), deslocando a ênfase do “como se ensina” para o “como se aprende”, colocando o aprendiz como sujeito ativo no processo de aquisição da linguagem escrita, que, no anseio por conhecer e participar do mundo que o rodeia — permeado pela escrita em suas variadas formas —, levanta sucessivas hipóteses e cria lógicas próprias para compreender esse objeto cultural.

As cartilhas foram gradativamente afastadas das salas de aula, sendo sucedidas pelos chamados livros didáticos de alfabetização, em teoria, estruturados objetivando uma maior coerência com os discursos em circulação (Soares, 2012). No entanto, como alertado por Monteiro (2010) e Soares (2012), o método acartilhado — caracterizado por uma sequência fixa a ser seguida, treinos e repetições excessivas e pouco contextualizadas, focadas na

aquisição de habilidades tidas como “certas” sem que o estudante pense, de fato, sobre sua produção e desempenho — permanece implícita e inconscientemente subsidiando práticas de ensino.

Ainda quanto ao panorama das mudanças de concepções pedagógicas, no Brasil, em meados de 1980, para além da alfabetização, entrou em debate o conceito de letramento (Kleiman, 2007), de modo que dominar o código alfabético passou a não ser mais suficiente, esperando-se que o aluno também consiga se comunicar através da escrita em variadas situações sociais (Kleiman, 2005).

Se a alfabetização visa fundamentalmente garantir a codificação e a decodificação, o entendimento da relação entre letras e sons, grafemas e fonemas no sistema de escrita (Kleiman, 2005), o letramento corresponde ao conjunto de práticas sociais que fazem uso e dependem da escrita para possuírem significados efetivos.

Segundo Soares (1998), ter aprendido o código escrito não é sinônimo de ter se apropriado da escrita, a autora coloca que muitas pessoas sabem ler e escrever, sendo alfabetizadas, embora não necessariamente incorporem a leitura e a escrita, não mobilizando-as com competência nas situações sociais, culturais e discursivas de que participam no dia a dia, ou seja, não têm o costume de ler livros ou jornais, não preenchem um formulário ou redigem um bilhete sem grandes dificuldades, não interpretam as informações básicas contidas em um cartaz e não conseguem localizar os dados em uma bula de remédio ou em uma conta de energia elétrica.

Na definição de Soares (1998), um indivíduo letrado não é apenas aquele que lê e escreve, mas sim “[...] aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 1998, p. 40). Ser letrado é, portanto, um estado de quem interage com as múltiplas funções que a leitura e a escrita desempenham e possibilitam em sua vida.

A alfabetização e o letramento são dois processos distintos, mas que podem e devem ser articulados, sintonizados para que a dimensão linguística e social da leitura e da escrita sejam contempladas, enriquecendo a formação do futuro leitor e escritor. O ideal seria a realização de uma atuação pedagógica com vistas a um “alfabetizar letrando” (Soares, 1998, p. 47) — concepção essa defendida no presente trabalho e que, nesse sentido, guiou a análise do material didático selecionado, pois, ainda conforme Soares (2012), o trabalho do professor alfabetizador implica grande especificidade, exigindo o entendimento de todas as facetas (psicológicas e sociolinguísticas) e de todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos e

ideológicos) da alfabetização e do letramento, sabendo operacionalizá-los no planejamento e elaboração das propostas, bem como no uso coerente dos materiais e recursos disponíveis.

Dessa forma, assumir o compromisso de alfabetizar e letrar, na escola, denota um conjunto de saberes sobre o código escrito, a consideração dos participantes envolvidos na relação de ensino-aprendizagem e igualmente “[...] os elementos materiais que permitem concretizar essa prática em situações de aula, como quadro de giz, ilustrações, livros didáticos e quais outros recursos pedagógicos” (Kleiman, 2005, p. 13).

A partir dos estudos de Kleiman (1995), compreende-se que a promoção de um “alfabetizar letrando” se constitui como um desafio, em razão de que, como comentado anteriormente quando feita menção às cartilhas, nas escolas — as mais importantes entre as instituições que viabilizam o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade —, por vezes, ainda há a priorização somente do domínio do código alfabético, aspecto encarado como uma competência individual e estritamente para fins de continuidade e de sucesso da trajetória escolar dos estudantes. Essa situação, por seu turno, recai sobre o trabalho do professor, levando-o a adotar estratégias não voltadas a contemplar o caráter maior da escrita e suas funcionalidades, mas sim voltadas a um viés mais técnico e neutro, tornando a escrita uma pseudolinguagem, um objeto escolar esvaziado de significado para os alunos (Kleiman, 1995).

As palavras de Soares (2012) reforçam a problemática tratada no parágrafo acima:

A insistência e a persistência da escola em levar os alunos a usar a escrita com as funções que privilegia, insistência e persistência que têm, como principal instrumento, as condições de produção da escrita na escola e a avaliação dessa escrita, são, na verdade, um processo de aprendizagem/desaprendizagem das funções da escrita: enquanto aprende a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança desaprende a escrita como situação de interlocução real (Soares, 2012, p. 73).

Haja vista que há uma pluralidade de modos de pensar a alfabetização e o letramento, diferentes dos defendidos neste trabalho, Street⁸ (1984 *apud* Kleiman, 1995) auxilia no entendimento de que a tendência predominante de uso da leitura e da escrita nas escolas, como exposta na passagem de Soares (2012) acima, pode ser enquadrada dentro de um modelo de letramento que chama de autônomo, no qual a escrita é considerada um produto completo em si, descontextualizado do meio sociocultural e voltado à produção de textos abstratos.

⁸ STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

Ademais, para Kleiman (2005), outro obstáculo que permeia o ensino da leitura e da escrita é a crença ainda presente nas escolas de que a aprendizagem dos estudantes é garantida pelo método utilizado, a tal nível que conceitos, como o próprio letramento, ganham equivocadamente *status* de metodologia para alfabetizar. Todavia, como frisa a autora, o letramento não surge como uma novidade metodológica, mas sim traz a ideia de uma imersão do sujeito no mundo da leitura e da escrita real, significativa e situada, que pode ser favorecida a partir de variadas estratégias pedagógicas, não existindo um único e certo caminho.

De acordo com a Associação Internacional de Leitura (Kleiman, 2005), cumpre ao professor buscar melhor conhecer tanto as diferentes possibilidades de ensinar a ler e a escrever quanto adequá-las às características dos estudantes para os quais direciona seu trabalho, a fim de fazer escolhas apropriadas, ação que não compete a outro especialista, à rede de ensino e tampouco ao material didático em si. Nesse viés, mesmo diante de imposições que atravessam seu trabalho, o docente tem em mãos um certo poder de direcionar o estudante para uma ou outra direção conforme a opção teórica sobre como alfabetizar que acredita ser a mais adequada e as escolhas metodológicas que realiza derivadas dessa teoria, de modo que, então, as práticas alfabetizadoras e de letramento assumem posicionamentos e intervenções diferenciadas.

Na próxima subseção, são trazidas questões mais especificamente ligadas ao livro didático na escola.

3.2 Contribuições de Marisa Lajolo: a questão do livro didático

Ao recorrer aos estudos da escritora e professora Marisa Lajolo, essa conceitua material escolar como tudo aquilo que auxilia no ensino-aprendizagem de conhecimentos formais, cuja difusão é de incumbência da escola. Nesse conjunto de elementos, alguns ganham maior ênfase em comparação a outros, sendo o caso do livro didático, que, principalmente em países caracterizados por precariedades educacionais, não raramente passa a ocupar um lugar de centralidade e, por consequência, a condicionar o que se ensina e como se ensina, o que se aprende e como se aprende (Lajolo, 1996).

É legitimada a importância e o valor do livro didático como instrumento idealizado, produzido e editado, que entra em circulação tendo em vista um uso sistemático e pedagógico, o qual pode favorecer a qualidade do desempenho, seja dos professores, seja dos estudantes.

Como percebe Munakata (2013),

O termo “uso”, empregado por Lajolo (1996), não é por acaso: o que na escola se faz com o livro didático não cabe na simples palavra “leitura”. Certamente é para ser lido, mas essa leitura pode ser silenciosa ou em voz alta, individual ou coletiva; o seu texto pode ser copiado na lousa ou no caderno; suas páginas podem ser rabiscadas, os exercícios e pesquisas que sugere são realizados (às vezes, à revelia do próprio professor); é transportado da casa à escola, da escola para casa; etc. – cada atividade implicando práticas escolares diversificadas (Munakata, 2013, p. 175-176).

Destinado a dois tipos de leitores principais — educadores e educandos — são os professores que têm o privilégio de receber primeiro o material, porém com uma configuração distinta da encontrada nos exemplares entregues aos alunos: acrescida de informações, explicações e sugestões a título de orientar seu trabalho.

Assim, é por intermédio do professor e do uso que ele faz do livro didático que os estudantes têm contato com os conteúdos e as atividades propostas no material. Todavia, para Lajolo (1996), não cumpre ao livro competir com o docente, uma vez que, além de ser somente um dos suportes à sua prática pedagógica, e não o único, não é capaz de substituí-lo. Apenas cada professor, no exercício de sua autonomia, liberdade e competência e em interação efetiva com o grupo de alunos do contexto em que atua, é capaz de avaliar as atividades mais potentes, as complementações e adaptações necessárias e, então, “reescrever” o livro didático cotidianamente, transformando-se em um coautor do material. Nas palavras da autora:

O livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno (Lajolo, 1996, p. 5).

Dessa maneira, a presença do livro didático na sala de aula necessita ser cuidadosa e conscientemente planejada e, nesse movimento, o professor, na contramão de uma peça secundária e de um executor passivo de um *script* que chega pronto às suas mãos (Lajolo, 2002), não pode se abster de suas tarefas ou esquecer de seu papel na aprendizagem dos alunos — uma das finalidades centrais da instituição escolar —, precisa sim afirmar-se como “[...] sujeito de sua prática pedagógica” (Lajolo, 1996, p. 9), sob o risco de, se assim não o fizer, acompanhar cada vez mais a consolidação de um quase mercado escolar em que as obras didáticas já formatadas são monopolizadoras (Lajolo, 2002).

Lajolo (1996) busca desconstruir a ideia de que os livros didáticos que já carregam um certo *status* de “bons”, “corretos” e “adequados” não requerem um olhar atento quanto aos seus componentes. Considera-se que até mesmo o melhor dos livros, entre aqueles mais bem

avaliados, pressupõe que o professor “personifique o uso que dele faz” (Lajolo, 1996, p. 6). Embora não se possa ignorar o fato de que, em algumas situações e diante das exigências do sistema educacional, o professor não possa escolher por usar ou não determinado livro didático (ainda que perceba fragilidades e inadequações), o modo como é feito seu uso pode ser por ele escolhido. Nesse sentido, a autora comenta que há a possibilidade de que o pior dos livros fique bom se estiver na sala de aula de um professor que faça as devidas ponderações, substituições e acréscimos, assim como o inverso também pode acontecer: um bom livro didático pode ter sua qualidade minimizada se mal aproveitado.

Diante disso, na próxima subseção, são trazidos elementos sobre a complexidade do trabalho docente.

3.3 Contribuições de José Carlos Libâneo: a unidade ensino-aprendizagem

José Carlos Libâneo, em sua obra *Didática* (1990), define o trabalho docente como uma atividade intencional e planejada para atingimento da aprendizagem e relembra o caráter bilateral da prática pedagógica, resultado da combinação indissociável das ações e relações recíprocas entre professor e alunos, ambos sujeitos ativos.

Para o autor, o ensino é uma atividade conjunta entre essas duas partes — docente e discentes — sendo que cumpre à primeira fazer a mediação do contato dos alunos com as disciplinas e conteúdos escolares, fornecendo meios para que assimilem os conhecimentos e desenvolvam habilidades e atitudes (Libâneo, 1990).

Na contramão da mera transmissão mecânica de conceitos, a principal tarefa do professor é

[...] garantir a unidade didática entre ensino e aprendizagem, através do processo de ensino. Ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo. O professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria do aluno para a aprendizagem (Libâneo, 1990, p. 81).

Dessa forma, o ensino “[...] está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais” (Libâneo, 1990, p. 223) e, nessa lógica, o professor precisa dominar os conteúdos que leciona com segurança, enriquecê-los com suas próprias contribuições, adequá-los às demandas de sua turma, tornando-o mais vivo e significativo, em resumo, precisa fazer boas seleções, planejar e organizar sua prática de maneira a mobilizar e impulsionar os alunos rumo ao desenvolvimento intelectual e à independência do pensamento.

Uma vez tendo clareza do papel sociopolítico que desempenha, não apenas na escolarização como na sociedade mais ampla, é fundamental que o professor adquira a consciência de que permanentemente necessita desenvolver a capacidade de avaliar os fatos e tópicos de cada matéria, bem como os recursos auxiliares de ensino que tem a sua disposição, conhecendo-os com sensibilidade crítica, descobrindo os significados embutidos nas entrelinhas e aprendendo a usá-los efetiva e adequadamente em seu contexto de atuação.

Em aproximação à Lajolo (1996), Libâneo (1990) tece críticas ao excesso de espaço concedido ao livro didático, que ocasiona o aprisionamento a sua sequência, a reprodução de suas informações de forma estática e apartada da realidade e o desejo por esgotá-lo a qualquer custo.

Vale pontuar que Libâneo (1990) não deixa de reconhecer que a existência de uma base de conhecimentos e de orientações comum — seja a nível nacional, estadual ou municipal e da qual deriva materiais didáticos — é valiosa para o acesso ao saber de forma mais igualitária a todos e para a própria manutenção do sistema escolar, mas deve sempre ser encarada como tal (como uma base) e confrontada frente à visão de homem, de mundo e de educação de cada professor.

A seguir, é apresentada a metodologia adotada para a realização deste trabalho, com a descrição das etapas e procedimentos utilizados para a análise do material didático.

4 METODOLOGIA

A presente monografia constitui-se a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, exploratória quanto aos objetivos e documental quanto aos procedimentos (Prodanov; Freitas, 2013), tendo como fonte um dos volumes do material didático *Currículo em Ação - Ciclo de Alfabetização - Língua Portuguesa* (São Paulo, 2022).

Segundo Gil (2002), a pesquisa documental, ao valer-se de materiais e documentos primários que ainda não receberam um tratamento analítico,

[...] apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica (Gil, 2002, p. 46).

Para Bardin (2016), a análise de documentos corresponde a

[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação (Bardin, 2016, p. 51).

Ancorando-se na técnica de Análise de Conteúdo proposta pela autora, foram seguidas três etapas para a análise do material: (1) pré-análise; (2) exploração do material e (3) tratamento e interpretação dos resultados (Bardin, 2016).

A primeira etapa, chamada de pré-análise, iniciou-se com a busca pelos livros didáticos do *Currículo em Ação*, os quais foram encontrados no *site* da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE)⁹, em formato digital, com acesso livre e possibilidade de *download* gratuito.

Ao navegar por cada uma das pastas e abas do *site*, constatou-se que a edição do material de 2022 era a mais recente disponível, que contemplava o componente curricular de Língua Portuguesa para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental e que possuía a versão Caderno do Professor. Assim, a princípio, optou-se por baixar quatro documentos: os volumes 1 e 2 destinados ao 1º ano e os volumes 1 e 2 destinados ao 2º ano do Ensino Fundamental.

Contudo, ao fazer uma “leitura flutuante” (Bardin, 2016, p. 68), com o intuito de familiarizar-se e criar as primeiras impressões do material, percebeu-se que seria mais viável restringir o *corpus* da análise unicamente ao volume 1 do 1º ano, uma vez sendo verificada

⁹ Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/>

que a estrutura de ambos era muito semelhante, de modo que a configuração das orientações aos professores de um volume poderia, então, fazer-se representativa da tendência seguida nos subsequentes. Além disso, tendo em vista a aplicabilidade da Análise de Conteúdo como técnica, avaliou-se que a inclusão de todos os volumes poderia comprometer a profundidade e consistência da pesquisa qualitativa e impossibilitar o seguimento de regras essenciais à técnica, como a regra da exaustividade, que exige que todos os elementos do *corpus* sejam considerados, sem exclusões arbitrárias, e a regra da representatividade — que justamente permite trabalhar com uma amostra, desde que reflita as características do conjunto original (Bardin, 2016).

Tendo definido o *corpus* de análise, seguiu-se para a etapa de exploração do material, na qual foram realizadas leituras mais atentas e minuciosas, direcionadas às partes que continham orientações, recomendações e sugestões destinadas aos docentes alfabetizadores para não perder de vista os objetivos da pesquisa.

As leituras possibilitaram o estabelecimento da unidade de registro, que, segundo Bardin (2016, p. 134), “[...] É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”, assim, definiu-se como unidades de registro os trechos (orações ou períodos) que continham orientações ao professor alfabetizador. Quanto às unidades de contexto, entendidas como pano de fundo para codificar as unidades de registro (Bardin, 2016), essas corresponderam aos títulos das seções do material didático em que os trechos estavam inseridos em cada unidade e capítulo do livro, acompanhados de suas respectivas páginas. Todas as unidades de registro e contexto localizadas foram extraídas do material e sistematizadas em uma planilha.

Para a terceira etapa, de tratamento e interpretação dos resultados, foi empreendida a operação denominada de categorização. As categorias são entendidas como “[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 2016, p. 147), de modo que há a “passagem de dados brutos a dados organizados” (Bardin, 2016, p. 149).

A autora explica existir a possibilidade de proceder à categorização por meio de dois caminhos distintos: no primeiro, “é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados” (Bardin, 2016, p. 149), já no segundo, “O sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. [...] O título conceitual de cada categoria, somente é

definido no final da operação” (Bardin, 2016, p. 149). No caso da análise de conteúdo aqui discutida, esclarece-se que foi escolhido seguir o segundo caminho. Diante da sistematização das unidades de registro na planilha, foi facilitada a visualização dos pontos predominantes em cada uma, sendo possível colocá-las próximas pela semelhança quanto à natureza da ação que o professor é orientado a realizar.

Portanto, o agrupamento das unidades deu origem a cinco categorias: (1) Gestão da sala de aula; (2) Mediação das atividades de leitura; (3) Mediação das atividades de escrita; (4) Sugestões para uso de recursos pedagógicos complementares e (5) Orientações para acompanhamento da aprendizagem.

A discussão de cada uma das categorias encontra-se disposta mais adiante, na sexta seção deste trabalho.

5 AS DIMENSÕES DO CURRÍCULO

Nesta seção, busca-se situar brevemente o livro didático compreendendo-o dentro de uma lógica curricular sistêmica, de tal forma que é precedido por determinados níveis curriculares e, simultaneamente, influencia na maneira como os outros níveis que o sucedem se desenvolvem.

Para Tomaz Tadeu da Silva, não há um único significado do que essencialmente vem a ser o currículo, pois sua definição está suscetível à perspectiva teórica assumida (Silva, 1999). Cada teoria curricular — tradicional, crítica, pós-crítica — e cada autor que dedica-se ao estudo desse campo, possui uma noção própria de currículo, construída em determinado contexto sócio-histórico e relacionada a uma maneira de conceber as finalidades da educação.

Apoiando-se em Sacristán (2000), que segue uma vertente crítica, ao contrário de um conceito ou de um objeto estático, o currículo é expressão do projeto de cultura e socialização, sendo, portanto, a análise de seu conteúdo e forma, bem como das práticas que se organizam em torno dele, chave para entender o enfoque da instituição escolar em um dado momento. O autor propõe um modelo de compreensão do currículo que se assenta no cruzamento de diferentes influências e campos de atividades, os quais, embora distintos, mantêm entre si relações de interdependência.

Sacristán distingue seis níveis curriculares, sintetizados por Onofre, Pátaro e Onofre (2010) da seguinte forma:

Currículo prescrito: são as prescrições e orientações administrativas referentes, principalmente, aos conteúdos do Currículo. Elas servem de ponto de partida para a elaboração de propostas pedagógicas, livros didáticos, controle do sistema educacional, etc. [...]

Currículo apresentado aos professores: como o currículo prescrito costuma ser muito genérico, não sendo suficiente para orientar a atividade educativa nas aulas, existe uma série de materiais elaborados para traduzir aos professores o significado e os conteúdos do Currículo prescrito.

Currículo moldado pelos professores: o professor é um agente decisivo na concretização do Currículo, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita. O plano, ou programação dos professores, é um exemplo de currículo moldado.

Currículo em ação: é o momento da aula, o momento no qual o Currículo se transforma em método, é a prática.

Currículo realizado: são os efeitos produzidos pela prática; estes podem ser cognitivos, afetivos, sociais ou morais e refletem nas aprendizagens dos alunos e dos professores.

Currículo avaliado: é o momento da avaliação. O Currículo avaliado acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos (Onofre; Pátaro; Onofre, 2010, p. 24, grifo nosso).

Diante disso, transpondo para a discussão do presente trabalho, compreende-se que a BNCC e o Currículo Paulista, enquanto documentos oficiais da educação, respectivamente, em nível nacional e estadual, são exemplos que integram a dimensão do currículo prescrito e constituem referências normativas para a elaboração de materiais didáticos, como é o caso do *Currículo em Ação – Ciclo de Alfabetização – Língua Portuguesa* (São Paulo, 2022), que, por sua vez, corresponde ao currículo apresentado aos professores (Sacristán, 2000).

Diante da vinculação do *Currículo em Ação* ao Currículo Paulista, convém retomar brevemente o surgimento desse documento.

5.1. O Currículo Paulista

Com a aprovação da BNCC, em 2017, iniciou-se um processo de reelaboração curricular nos diferentes estados brasileiros. Acompanhando esse cenário, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) mobilizou-se para a reformulação de seu currículo de modo a adequar-se à Base (Polizeli, 2024).

Portanto, o Currículo Paulista — homologado, em 2019, para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, em 2020, para a etapa do Ensino Médio — emerge com o diferencial intuito de, em alinhamento às definições pedagógicas e competências preconizadas pela BNCC, “traduzir as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada um dos 645 municípios que compõem o Estado de São Paulo” (São Paulo, 2019, p. 11) e, com isso, explicitar aos profissionais da educação atuantes no estado as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral em termos cognitivos, sociais e emocionais dos estudantes paulistas.

De acordo com as informações nele contidas, foi construído de maneira colaborativa, contando com o esforço de profissionais da educação representantes das redes municipais, estadual e privada de ensino e sendo resultado de discussões que envolveram reflexões sobre os diferentes saberes, procedimentos e experiências relacionadas ao fazer docente (São Paulo, 2019).

Na análise de Polizeli (2024), há, no Currículo Paulista, a permanência de grande parte da estrutura e redação da BNCC, sendo mantidas, no caso da etapa do Ensino Fundamental, as competências gerais e as competências específicas. Entre os pontos divergentes mais aparentes, a autora nota o acréscimo de alguns descritores distintos e o desmembramento de uma habilidade, na BNCC, em duas ou mais habilidades, um pouco mais detalhadas, no Currículo Paulista.

Afunilando para a alfabetização, o Currículo Paulista destaca que o estado de São Paulo tem como compromisso público, pactuado com toda a rede, alfabetizar seus alunos até o final do 2º ano do Ensino Fundamental — meta que, inclusive, reflete-se de certa maneira na nomenclatura *Ciclo de Alfabetização* (São Paulo, 2022), utilizada no material do *Currículo em Ação* de Língua Portuguesa para o 1º e 2º ano, da edição de 2022.

Compreende-se que a alfabetização assume centralidade, sendo os conhecimentos a ela relacionados considerados, nas próprias palavras do Currículo Paulista, como “andaimes” (São Paulo, 2019, p. 25) para o acesso dos alunos às aprendizagens posteriores, reiterando-se seu atravessamento nas demais disciplinas escolares para além da Língua Portuguesa. Nesse sentido, ao contrário de restrita à apropriação do código escrito, a alfabetização é mencionada como articulada ao letramento, englobando um conjunto de saberes específicos e com ênfase no desenvolvimento de habilidades para a inserção do sujeito em práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita.

Em consonância à BNCC, ao observar as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental dispostas no Currículo Paulista tem-se que essas, de modo geral, estão relacionadas à compreensão da língua como um fenômeno histórico, social, cultural e identitário; à apropriação da escrita como forma de inserção na cultura letrada, de acesso ao conhecimento e de expressão, interação, protagonismo e autonomia em distintos campos da vida social. É feita menção também ao fenômeno da variação linguística; à necessidade do emprego adequado dos diferentes estilos de linguagem em cada contexto comunicativo; ao posicionamento ético e crítico e ao senso estético do leitor e escritor, percebendo o texto tanto como espaço de manifestação de sentidos, valores e ideologias quanto como espaço para a fruição, a imaginação, a criatividade e o encantamento.

Tido como um marco para a redução das desigualdades educacionais, com foco na melhoria da qualidade da educação para que o estado de São Paulo se firme como uma referência no Brasil (São Paulo, 2019), espera-se que as escolas localizadas em território paulista elaborem suas propostas tendo como parâmetro as indicações do Currículo Paulista, organizando seus tempos, espaços e práticas pedagógicas de modo a serem compatíveis com esse documento e, ao mesmo tempo, em diálogo com as necessidades, possibilidades e especificidades da realidade de cada escola que integra a rede estadual.

Sacristán (2000) indica ser o livro didático um dos instrumentos mais decisivos para que a prática seja configurada a partir do currículo prescrito, isto é, para que as orientações curriculares se tornem aplicáveis. Diante disso, para favorecer o movimento de articulação do processo de ensino-aprendizagem nas escolas com o Currículo Paulista e, por consequência,

com a BNCC, emerge a iniciativa de produção e disponibilização de materiais didáticos próprios da rede estadual, como o *Currículo em Ação*, e o oferecimento de capacitações docentes voltadas ao uso desses materiais.

Por meio do *site* da EFAPE, é possível que professores, coordenadores pedagógicos, diretores e outros profissionais da educação da rede estadual de São Paulo tenham acesso aos livros a serem utilizados em sala de aula e a cursos na modalidade à distância em formato de estudos autônomos feitos em um ambiente virtual de aprendizagem.

5.2. O material do Currículo em Ação

Específico da rede estadual de ensino de São Paulo, o *Currículo em Ação*, trata-se de um material didático complementar destinado às etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que está presente nas escolas paulistas há aproximadamente seis anos, em associação ao Currículo Paulista. Embora não tenha sido encontrado um documento específico sobre sua regulamentação, é formalizado por meio de documentos internos da SEDUC-SP, a exemplo do *Regulamento – Currículo em Ação (Nivelamento) – 1ª Edição/2023*¹⁰, que pode ser localizado na EFAPE.

Dado o caráter mais sucinto em termos de conteúdos e atividades, separados por anos e disciplinas escolares, autores, como Câmara (2012), também categorizam o material como apostilas encadernadas.

Quanto aos elaboradores do *Currículo em Ação*, segundo informações contidas no interior das apostilas disponíveis no *site* da EFAPE, essas foram viabilizadas pela parceria firmada entre a SEDUC-SP, a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo e a Associação Nova Escola, recebendo o financiamento do Instituto Natura e da Fundação Lemann (São Paulo, 2022).

Além disso, há uma pequena explicação de que os conteúdos que integram o material são, em sua maioria, frutos de adaptações de planos de aula de autoria de mais de 600 educadores brasileiros, os quais foram previamente publicados pelo *site* Nova Escola, esse criado e mantido pela Fundação Lemann. Aqui cabe uma observação de que, essa perspectiva, se, à primeira vista, pode ser interpretada como uma parceria colaborativa entre o setor público e o setor privado, especialmente do ramo empresarial, em prol da educação pública brasileira, se analisada um pouco mais a fundo, revela o adentramento cada vez mais

¹⁰ Disponível em:

<<https://efape.educacao.sp.gov.br/acao-formacao/curriculo-em-acao-nivelamento-1a-edicao-2023-seduc-e-sme/>>

expressivo de interesses mercadológicos nas diferentes dimensões dos processos e das práticas escolares (Souza; Silva, 2023), situação que pode acentuar a dificuldade de ocorrer de fato uma “[...] participação coletiva e autônoma da comunidade escolar na produção e escolha dos conteúdos formativos e das metodologias a serem adotados” (Souza; Silva, 2023, p. 14) — tarefa essa transposta para as mãos de grandes empresas.

Ao traçar uma pequena linha do tempo, tem-se que, anteriormente à circulação do material, as escolas públicas do estado de São Paulo contavam com apostilas do Programa *São Paulo Faz Escola*, criado em 2008 (Polizeli, 2024), mais adiante, concomitante ao *Currículo em Ação*, em 2020, houve a utilização temporária do material *Aprender Sempre*, criado pela SEDUC-SP para apoiar a aprendizagem dos estudantes em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, durante as atividades não presenciais, no contexto emergencial da pandemia de Covid-19¹¹.

Ainda que não tenha sido localizada uma publicação oficial de 2025 que trate explicitamente da continuidade do *Currículo em Ação*, há evidências de que seus materiais seguem em uso. Entre essas evidências, destacam-se as erratas publicadas por diferentes Diretorias de Ensino que mencionam o *Currículo em Ação – Livro do Estudante – Anos Iniciais do Ensino Fundamental*¹², bem como a possibilidade de acompanhar, nos últimos anos, algumas notícias veiculadas na mídia envolvendo polêmicas quanto a suas mais recentes reformulações (Cafardo, 2023).

Em 2023, com o início da gestão do então governador de São Paulo, Tarcísio de Freitas, o debate educacional envolvendo o material didático *Currículo em Ação* ganhou força em razão da intenção inicial de interrupção completa da distribuição de seus exemplares na versão impressa para que houvesse a transição para uma versão totalmente digital (Polizeli, 2024).

Após a repercussão negativa da proposta e de uma série de polêmicas e pressões, as apostilas físicas foram reintroduzidas com algumas alterações visando a adequação a uma nova configuração. Hoje, os estudantes permanecem recebendo bimestralmente apostilas consumíveis, nas quais podem anotar e grifar suas páginas, enquanto os professores têm acesso, por meio de *login* e senha no portal *Sala do Futuro*, aos mesmos conteúdos e

¹¹ Doença causada por um novo coronavírus denominado de SARS-CoV-2. Para minimizar o contágio no território brasileiro, em 2020, foram tomadas medidas de segurança em diversos estados, incluindo o fechamento de escolas.

¹² SÃO PAULO (Estado). Errata – Currículo em Ação – Livro do Estudante – Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diretoria de Ensino – Região Sul 2, 14 mar. 2025. Disponível em: <<https://desul2.educacao.sp.gov.br/comunicado-desu2-n-o-240-2025-errata-curriculo-em-acao-livro-do-estudant-e-anos-iniciais/>>. Acesso em: 03 nov. 2025.

atividades dos estudantes, porém em formato de *slides*, já organizados por aula a serem exibidos na televisão das salas de aula para que os alunos acompanhem pela apostila física (Cafardo, 2023).

Em substituição aos exemplares das apostilas físicas na versão caderno do professor, que deixaram de ser impressas, nesses *slides*, no campo de anotações, o professor pode consultar orientações, as habilidades da BNCC que a aula abarca, sugestões de atividades, vídeos e jogos para complementá-la.

Apesar de movimentações da atual gestão estadual para que trabalhassem exclusivamente com o *Currículo em Ação*, visto como suficiente (Cafardo, 2023), as escolas estaduais também continuam sendo contempladas com os livros do PNLD como apoio, cuja escolha compete ao corpo docente de cada instituição escolar, a partir da lista de obras didáticas aprovadas no último edital do programa, que passam por uma avaliação mais minuciosa do MEC (Brasil, 2018b).

Se, por um lado, o livro didático é um instrumento decisivo, balizador do currículo prescrito, para Sacristán (2000) o docente é um agente decisivo no processo de concretização dos conteúdos e dos significados do currículo, visto que, a partir de sua experiência, formação e cultura profissional, pode interpretar as prescrições ou materiais didáticos, conferindo-lhes sentido em sua prática pedagógica.

Nessa relação livro didático-professor e mediante a diversidade de conhecimentos e habilidades que a competência profissional docente exige, Sacristán, coloca que ainda que tenha autonomia, elaborar o currículo “desde o zero” (Sacristán, 2000, p. 148) torna-se inviável: em algum grau o professor precisa saber que pode sim recorrer a certas “pré-elaborações” que “pré-planejam sua atuação” (Sacristán, 2000, p. 148).

6 APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

Esta seção subdivide-se em três partes. Na primeira, é trazido um panorama geral acerca das informações introdutórias e da estrutura do material didático *Currículo em Ação - Ciclo Alfabetização - Língua Portuguesa*, na versão Caderno do Professor, em seu volume 1 do 1º ano do Ensino Fundamental, na segunda, são discutidas as cinco categorias definidas por meio da análise de seu conteúdo (Bardin, 2016) e, na terceira, é feita uma interpretação crítica das características predominantes no material analisado à luz do referencial teórico deste trabalho.

6.1 Uma visão geral

Conforme pontuado na seção de Metodologia, o *corpus* desta análise corresponde ao volume 1, do 1º ano, na versão Caderno do Professor, publicado em 2022. Convém explicar, entretanto, que cada ano escolar do ciclo de alfabetização (1º e 2º ano) conta com dois volumes, correspondentes aos dois semestres do ano letivo. Além disso, cada volume contempla os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, que aparecem nessa ordem e são separados por cores distintas.

Logo no início, tem-se uma pequena apresentação destinada ao professor, redigida pelo então secretário da educação do estado de São Paulo e pela equipe de conteúdo, nela há a indicação de que o material, elaborado com base no Currículo Paulista, propõe-se a contribuir para o fortalecimento da prática docente e para a organização da rotina em sala de aula, guiando-se pelo compromisso de promover práticas sociais de leitura, escrita e cálculo articuladas às experiências cotidianas dos estudantes (São Paulo, 2022).

O livro enfatiza seu papel de acompanhar o professor em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem (antes, durante e após as aulas), apoiando-o “inclusive quando os portões da escola se fecham” (São Paulo, 2022, s.p.). Assim, reforça-se que o docente não ficará desamparado no planejamento, na execução ou na revisão das atividades, encontrando no material um companheiro diário capaz de tornar o processo “mais interessante e eficaz” (São Paulo, 2022, s.p.). Nessa mensagem introdutória, é trazida ainda a concepção de aluno como protagonista e de professor como mediador e facilitador de sua aprendizagem (São Paulo, 2022).

Avançando um pouco nas páginas, o professor é convidado a familiarizar-se com a configuração das unidades e capítulos que integram o material. No caso de Língua

Portuguesa, o volume 1 é constituído por quatro unidades. As unidades 1 e 3 possuem quinze capítulos cada, com foco nos gêneros textuais cantiga e texto acumulativo, contemplando atividades de leitura/escuta, análise linguística/semiótica, oralidade e produção de textos. Já as unidades 2 e 4, com três capítulos cada, concentram-se em práticas de análise linguística, abordando os temas “nome próprio” e “nome de frutas”, com maior ênfase na investigação do sistema de escrita alfabética, suas regras e regularidades.

Cada unidade apresenta, já no começo, a competência geral da BNCC, as habilidades do Currículo Paulista, uma contextualização, o objeto de conhecimento e a prática de linguagem correspondente, além do tópico “Para saber mais”, que sugere referências para aprofundamento. No interior dos capítulos, o professor encontra a contextualização do conteúdo, os materiais necessários, o objetivo de aprendizagem, os conhecimentos prévios esperados dos estudantes e dificuldades antecipadas que podem surgir. Os capítulos seguem uma sequência de três seções: “Contextualizando”, para ativar conhecimentos prévios e despertar interesse; “Praticando”, com atividades para desenvolvimento das habilidades; e “Retomando”, que sintetiza o que foi estudado.

Ao longo dos capítulos, são utilizados ícones que indicam o tipo de atividade (oral, em dupla, em grupo, de recorte, etc.) e intercaladas as orientações com reproduções das páginas do Caderno do Estudante, facilitando a visualização das atividades.

O volume ainda conta com um conjunto de atividades permanentes, situadas antes das unidades, que incluem rodas de leitura, minisseminários, rodas de notícias, assembleias e oficinas de escrita e que trazem orientações detalhadas sobre objetivos, materiais, periodicidade e habilidades mobilizadas, além de sugestões de variações que permitem flexibilizar sua incorporação à rotina da sala de aula.

6.2 Discussão das categorias de análise

Nesta subseção, cada categoria de análise é discutida separadamente e exemplificada por unidades de registro dispostas em quadros.

6.2.1 Gestão da sala de aula

Como é possível observar a partir de alguns exemplos organizados no quadro 4, as unidades de registro relacionadas a esta categoria indicam que o material didático busca

orientar o professor quanto à gestão da sala de aula em dois aspectos principais: a organização dos estudantes e a postura a ser assumida diante da turma.

Quadro 4 - Exemplos da Categoria 1: Gestão da sala de aula

Unidade de contexto	Exemplo de unidade de registro
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 2 - “Lendo, cantando e escrevendo” Seção - “Praticando” (p. 28)	“Deixe que as crianças levantem suas hipóteses”.
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 2 - “Lendo, cantando e escrevendo” Seção - “Praticando” (p. 29)	“Durante a brincadeira de roda, é importante deixar as crianças interpretarem vários papéis, mas permitindo que elas escolham e queiram participar de maneira espontânea”.
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 4 - “Lendo e cantando uma cantiga” Seção - “Retomando” (p. 34)	“Converse com a turma sobre as principais facilidades e dificuldades encontradas ao realizar a leitura da letra da cantiga”.
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 9 - “Outras rimas” Seção - “Praticando” (p. 45)	“Escolha um(a) estudante para falar a palavra escolhida e peça que explique o porquê da escolha. Em seguida pergunte aos(as) colegas se concordam ou se alguém colocou alguma outra opção”.
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 10 - “Sarau de cantigas” Seção - “Contextualizando” (p. 46)	“Organize as crianças em roda para uma conversa inicial e pergunte se elas estão gostando das cantigas que estão aprendendo ou recordando”.
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 11 - “Hora do ensaio!” Seção - “Praticando” (p. 49)	“Procure estimular a autonomia da turma, pois é importante que esse seja um momento de participação ativa dos(as) estudantes nas escolhas e no planejamento do evento”.
Unidade 3 - “Textos acumulativos” Capítulo 2 - “Lendo um texto acumulativo” Seção - “Contextualizando” (p. 70)	“Crie um espaço acolhedor para esse momento em uma roda no pátio, em um tapete embaixo de uma árvore ou em um cantinho da sala”.
Unidade 3 - “Textos acumulativos” Capítulo 3 - “Conto acumulativo - “A casa sonolenta”” Seção - “Retomando” (p. 74)	“Peça que compartilhem as impressões sobre o trecho lido de “A casa sonolenta””.
Unidade 3 - “Textos acumulativos” Capítulo 6 - “Cantiga acumulativa - “Mestre André”” Seção - “Contextualizando” (p. 79)	“Faça desse momento uma diversão para as crianças [...]. Permita que cantem e dancem várias vezes para poderem memorizar a cantiga”.
Unidade 3 - “Textos acumulativos” Capítulo 9 - “Jogo da memória - “A Velha a Fiar”” Seção - “Praticando” (p. 85)	“Pergunte se todos(as) compreenderam as regras e solicite a um(a) estudante voluntário(a) que explique como deve ser o jogo [...]”.
Unidade 3 - “Textos acumulativos” Capítulo 10 - “Cantando uma cantiga acumulativa” Seção - “Praticando” (p. 87)	“Esse é um momento importante para que eles/elas possam se manifestar oralmente, colocar suas hipóteses e argumentar sobre as questões”.

Unidade 3 - “Textos acumulativos” Capítulo 14 - “Produzindo um texto acumulativo” Seção - “Praticando” (p. 94)	“Faça intervenções construtivas de modo a levá-los(as) a refletir. Evite oferecer respostas diretas”.
Unidade 4 - “Explorando as palavras” Capítulo 3 - “Jogo mico das frutas” Seção - “Contextualizando” (p. 102)	“Organize a turma em duplas, com os(as) estudantes que apresentem saberes próximos sobre o sistema alfabético”.

Fonte: Elaboração própria

Sobre o primeiro aspecto, conforme a natureza e o momento de realização das propostas, recomenda-se que os alunos sejam dispostos em roda, semicírculo, duplas, trios ou pequenos grupos, de modo a favorecer as interações, sendo raras menções a atividades individuais. Quanto aos agrupamentos, sugere-se que sejam formados por estudantes com níveis próximos de domínio do sistema alfabético para que possam apoiar-se mutuamente na aprendizagem da leitura e da escrita.

A organização de rodas de conversa aparece de forma recorrente no material, tanto no início, para introduzir um capítulo, quanto no final, para promover o seu fechamento. Durante essas rodas, o professor é orientado a dar abertura para que os alunos levantem hipóteses e a atuar como mediador das discussões, geralmente norteando-se por algumas perguntas presentes no próprio livro, que contribuem para que sejam revelados os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do conteúdo trabalhado em seguida. Além disso, são indicadas como momentos para a socialização de produções dos alunos e para que esses compartilhem oralmente as percepções sobre determinada atividade já finalizada, opinando se acharam a experiência positiva ou negativa. A partir de tais recomendações, pode-se notar que o material tende a dar espaço para que as crianças sejam ouvidas e tenham papel ativo no processo educativo, o que fica mais aparente ao direcionar a atenção para o segundo aspecto relacionado à gestão da sala: a postura docente.

As orientações do livro sinalizam para que o diálogo entre professor e estudantes mantenha-se constante; se cumpre ao professor organizar as propostas, explicar as atividades, orientar sua realização e mediar as interações, os estudantes são corresponsáveis na aprendizagem e com frequência são convidados a participar.

Como condição para a participação e engajamento dos alunos, o material preza que o professor faça antecipações, deixando as crianças cientes do que será abordado na aula e que medie as propostas de modo que sejam significativas, prazerosas e divertidas às crianças para que realmente queiram desenvolvê-las, para tanto, há atividades mais dinâmicas que

envolvem movimentação corporal, musicalização, realização de eventos, dramatizações e jogos.

A organização do espaço físico também é comentada, embora pontualmente, tendo como único exemplo o capítulo 2 da unidade 3, quando sugere-se que o professor crie um ambiente acolhedor, seja em roda no pátio, debaixo de uma árvore ou em um cantinho da sala, para a leitura de um texto acumulativo, o que amplia a percepção de que o espaço escolar não se restringe à sala de aula e que outras dependências podem ser exploradas do ponto de vista pedagógico.

Paulatinamente, o material demonstra que o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa pode ocorrer por meio de experiências interativas, atrativas e estéticas. Nesse viés, o estudo de um gênero textual, como uma cantiga, não necessariamente precisa limitar-se à sua escuta e leitura ou a responder perguntas de interpretação do livro, mas pode incluir a dança e a expressão corporal.

Voltando-se ao protagonismo e autonomia do aluno, o capítulo 11 da unidade 1 é ilustrativo, na medida em que é sugerida a preparação de um sarau de cantigas, no qual os estudantes podem fazer escolhas, planejar e colocar em prática suas ideias, contando com o auxílio docente.

Assim como o sarau de cantigas pode ser compreendido como oportunidade para que os alunos exponham e valorizem seus trabalhos, são mencionados diferentes formatos de apresentações das produções dos estudantes (como o compartilhamento de desenhos e de respostas às atividades escritas do livro) a serem feitas no âmbito da sala de aula ou a serem feitas de forma a envolver outras turmas da escola para apreciação, como mostras teatrais.

O material, seguindo uma perspectiva de construção do conhecimento de forma coletiva, sugere que o professor incentive os próprios alunos a explicarem como realizaram determinada atividade, como acontece no capítulo 9 da unidade 1, no qual aconselha-se a pedir que um estudante explique a razão de ter escolhido uma palavra para completar uma lacuna e, em seguida, a convidar os demais estudantes a argumentar se concordam ou discordam da escolha. Além de desenvolver habilidades de oralidade e argumentação, essa prática desloca o foco da autoridade docente, reconhecendo que os próprios estudantes podem ensinar e aprender juntos, oferecendo explicações que, por vezes, fazem-se mais claras e em proximidade à sua linguagem.

Outro ponto recorrente diz respeito à movimentação do docente, de modo que esse é orientado a circular pela sala de aula, observando mais proximamente o desenvolvimento das atividades e prestando auxílio quando necessário. Contudo, é trazida a importância de evitar

respostas prontas, priorizando intervenções que estimulem a reflexão autônoma dos estudantes, o que é demonstrativo de que o conhecimento não é algo que deve ser dado, transmitido diretamente, mas sim construído.

6.2.2 Mediação das atividades de leitura

As unidades de registro vinculadas a esta categoria indicam que o material didático orienta o professor acerca de posturas e ações para auxiliá-lo na mediação do desenvolvimento de habilidades de leitura pelos estudantes. Alguns exemplos podem ser observados no quadro 5.

Quadro 5 - Exemplos da Categoria 2: Mediação das atividades de leitura

Unidade de contexto	Exemplo de unidade de registro
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 1 - “Cantando e brincando” Seção - “Contextualizando” (p. 28)	“Diga que vocês farão a leitura coletiva da letra para entender a história, que farão a leitura aos poucos, fazendo algumas perguntas [...]”.
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 2 - “Lendo, cantando e escrevendo” Seção - “Praticando” (p. 28 e 29)	“Leia, então, a primeira estrofe da cantiga sinalizando com o dedo ou com uma régua a parte gráfica correspondente aos sons das palavras. Faça isso sem silabar, para não perder o sentido da frase”. “Refaça a leitura completa, solicitando aos(as) estudantes que acompanhem a leitura em seus livros”.
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 3 - “Brincando com uma cantiga” Seção - “Praticando” (p. 31)	“Leia uma vez a cantiga apontando com uma régua ou o dedo e ajustando o falado ao escrito. Em seguida, peça às crianças que façam também a leitura em voz alta acompanhando você”.
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 4 - “Lendo e cantando uma cantiga” Seção - “Praticando” (p. 34)	“Convide um(a) estudante para realizar a leitura da letra da cantiga. Peça a ele/ela que se posicione próximo(a) à lousa em que a letra da cantiga está escrita. [...] Leve em consideração o conhecimento de cada estudante sobre a leitura e a escrita. Para aqueles/aquelas que ainda não dominam a leitura, peça que leiam apenas dois versos da cantiga; para os(as) que já apresentam maior fluidez, incentive a leitura da cantiga na íntegra”.
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 14 - “Escrevendo estrofes” Seção - “Praticando” (p. 54)	“Quando a dupla terminar a escrita, peça que leiam para você, apontando cada palavra com o dedo”.
Unidade 2 - “Nome próprio” Capítulo 1 - “Letras e sílabas” Seção - “Praticando” (p. 60)	“[...] diga que você irá sortear as letras e que precisam prestar bastante atenção, pois, ao ouvir a letra sorteada, devem procurá-la nos nomes que

	escreveram e pintar a letra que ouviram”.
Unidade 2 - “Nome próprio” Capítulo 3 - “Jogos com palavras” Seção - “Retomando” (p. 64)	“Leia em voz alta, apontando com o dedo para cada palavra. Em seguida, peça que acompanhem a leitura em seus materiais e façam uma segunda leitura todos juntos, palavra por palavra”.
Unidade 3 - “Textos acumulativos” Capítulo 2 - “Lendo um texto acumulativo” Seção - “Praticando” (p. 71)	“[...] faça a leitura da história para as crianças, apresentando a ilustração dos personagens à medida que surgem no texto”.
Unidade 3 - “Textos acumulativos” Capítulo 3 - “Conto acumulativo - “A Casa Sonolenta”” Seção - “Praticando” (p. 73)	“[...] reforce com a turma que a leitura de um texto vai além da decodificação das palavras e exige uma interpretação e um entendimento dos fatos de todo o texto, até mesmo do título [...]”.
Unidade 3 - “Textos acumulativos” Capítulo 4 - “Localizando sinais de pontuação e sinais gráficos - “A Grande Beterraba”” Seção - “Contextualizando” (p. 75)	“Explore a leitura com o intuito de que a turma perceba a entonação que você dá à leitura, fazendo as pausas necessárias e dando sentido à leitura do texto acumulativo”.
Unidade 4 - “Explorando as palavras” Capítulo 2 - “Nomes das frutas e suas letras iniciais” Seção - “Contextualizando” (p. 100)	“Leia o nome de cada fruta na ordem e solicite que digam a letra inicial de cada um”.

Fonte: Elaboração própria

Com frequência, o material propõe a realização de leituras coletivas, feitas uma vez pelo professor, refeitas em seguida por ele com toda a turma e nas quais cada criança acompanha o texto em seu Caderno do Estudante. Sugere-se como opção que, nesses momentos, o docente transcreva o texto a ser trabalhado integralmente na lousa, sinalizando com o dedo ou com uma régua na medida em que lê cada palavra, preocupando-se em tornar mais evidente a correspondência entre som e grafia, preservando, contudo, a naturalidade e a fluidez da leitura, sem recorrer à silabação mecânica.

Em alguns capítulos, a depender do gênero textual, orienta-se que essas leituras coletivas sejam acompanhadas por recursos sonoros, como áudios com a letra das cantigas, favorecendo que os alunos percebam o ritmo, a entonação e as rimas. Nesses casos, valoriza-se a realização de pausas ritmadas, a leitura com expressividade e a ênfase na parte final das palavras, justamente para que haja a identificação das características próprias desses textos.

Ainda durante as leituras coletivas, orienta-se que, em alguns casos, ocorram de modo contínuo e, em outros, com pausas e intervenções estratégicas, valendo-se de perguntas, comentários e destaques e dando abertura para que os alunos também coloquem seus questionamentos e observações, de forma que o conteúdo do texto seja depurado gradualmente. Dessa maneira, o material aparenta corroborar o entendimento de que a leitura

não se restringe à decodificação de palavras, mas constitui-se como um processo interpretativo.

Quando se trata de textos acompanhados de ilustrações, principalmente livros de literatura infantil, o material sugere que o professor articule a leitura aos elementos visuais que a representam, mostrando-os à turma.

Além das leituras conduzidas pelo professor, recomenda-se que, em determinados momentos, um estudante seja convidado a ler em voz alta o texto transcrito na lousa ou em um cartaz. Nessa situação, o docente deve orientá-lo igualmente a apontar cada palavra com o dedo, reforçando o ajuste entre o falado e o escrito, especialmente quando se verifica que a leitura ocorre de forma global, sem acompanhamento palavra por palavra, casos em que instrui-se que sejam feitas intervenções.

Embora apareça com menor frequência no volume analisado, é indicada a importância de reservar um tempo para que o aluno possa tentar ler o texto e familiarizar-se com ele silenciosa e individualmente. Além disso, tem-se a sugestão de leituras colaborativas em duplas.

Vale destacar que, de acordo com o nível de leitura de cada estudante, a ser avaliado pelo professor, há sugestões de encaminhamentos distintos: àqueles que ainda possuem pouco domínio do código escrito, recomenda-se que tentem ler apenas trechos, enquanto àqueles com maior domínio, que leiam o texto na íntegra. Observa-se, contudo, que, independentemente do nível de fluência leitora, o ponto de partida proposto é o próprio texto, geralmente em alinhamento ao gênero textual foco de algumas unidades do material didático. Seguindo semelhante linha, de modo geral, nota-se que os exercícios propostos aos estudantes contemplam ditado e localização de palavras que, por exemplo, começam com determinada letra ou sílaba ou que rimam, estando essas contidas nos textos de estudo.

Somada à leitura de textos prontos, o material também orienta que o professor solicite aos alunos que leiam em voz alta suas próprias produções escritas. Essa prática, além de exercitar a leitura, favorece que observem a forma como escreveram, identificando eventuais inadequações na grafia e refletindo sobre a correspondência entre o que escreveram e o que pretendiam expressar.

Destaca-se, na unidade 3, um trecho que aparenta evidenciar a concepção de leitura proposta no material como uma prática que transcende a simples decodificação e que abrange, para além de uma dimensão técnica, uma dimensão comunicativa.

6.2.3 Mediação das atividades de escrita

As unidades de registro relacionadas a esta categoria, cujos exemplos constam no quadro 6, indicam que o material didático orienta o professor, semelhante à categoria anterior, acerca de posturas e ações na mediação do desenvolvimento de habilidades de escrita pelos estudantes.

Quadro 6 - Exemplos da Categoria 3: Mediação das atividades de escrita

Unidade de contexto	Exemplo de unidade de registro”.
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 1 - “Cantando e brincando” Seção - “Retomando” (p. 27)	“[...] convide a turma para escrever uma lista com nomes de cantigas que conhecem. Seja o escriba da lista e, em seguida, peça às crianças que escrevam em seus materiais”.
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 7 - “Descobrimo rimas” Seção - “Contextualizando” (p. 40)	“[...] registre na lousa as duas palavras destacadas, chamando a atenção para a grafia e o som final das palavras”. “Tenha o cuidado de escrever uma palavra embaixo da outra, a fim de facilitar a comparação entre elas”.
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 8 - “Brincando com as rimas” Seção - “Retomando” (p. 43)	“Liste uma palavra por vez na lousa e convide-os(as) a pensar em outras palavras que rimem com elas. Valide as respostas e vá anotando, na lousa, as rimas sugeridas; em seguida, peça que as copiem no local indicado no Caderno do(a) Estudante”.
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 15 - “Revisando estrofes” Seção - “Praticando” (p. 56)	“[...] escreva na lousa da mesma maneira que as duplas registraram. Pergunte às crianças se identificam alguma palavra grafada incorretamente”.
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 15 - “Revisando estrofes” Seção - “Retomando” (p. 57)	“Para finalizar, diga às crianças que agora terão a oportunidade de escrever uma estrofe sozinhas, de memória”.
Unidade 2 - “Nome próprio” Capítulo 2 - “Nomes e separação em sílabas” Seção - “Retomando” (p. 62)	“Proponha para a turma fazer uma lista com outras palavras. Vá anotando na lousa [...]”.
Unidade 2 - “Nome próprio” Capítulo 3 - “Jogos com palavras” Seção - “Contextualizando” (p. 63)	“Proponha que [...] tentem formar novas palavras com as peças do jogo de palavras. Anote-as na lousa para que todos(as) possam ver como são escritas”.
Unidade 2 - “Nome próprio” Capítulo 3 - “Jogos com palavras” Seção - “Retomando” (p. 64)	“Ao final, sistematize apresentando escritas diferentes produzidas pelos(as) estudantes no momento da atividade, refletindo coletivamente sobre a construção do sistema de escrita alfabético”.
Unidade 3 - “Textos acumulativos” Capítulo 1 - “Brincando de acumular ideias” Seção - “Praticando” (p. 68)	“Peça aos(às) estudantes que escolham três personagens que fazem parte da história, que os desenhem nos quadrados e que registrem o nome de cada um deles na linha de seu respectivo quadrado”.
Unidade 3 - “Textos acumulativos” Capítulo 1 - “Brincando de acumular ideias”	“Seja o escriba da lista e, em seguida, peça às crianças que escrevam em seus materiais”.

Seção - “Retomando” (p. 69)	
Unidade 3 - “Textos acumulativos” Capítulo 5 - “Identificando sinais de pontuação e sinais gráficos - “A casa que Pedro fez”” Seção - “Retomando” (p. 78)	“Após essa análise e a confirmação dessa informação, diga que a turma pode criar uma frase com todos os personagens e elementos que aparecem no conto e utilizar vírgulas para separá-los. Seja o escriba da turma e vá anotando no quadro as sugestões das crianças”.
Unidade 3 - “Textos acumulativos” Capítulo 6 - “Cantiga acumulativa - “Mestre André”” Seção - “Retomando” (p. 80)	“[...] proponha que escrevam uma nova estrofe para a cantiga”.
Unidade 3 - “Textos acumulativos” Capítulo 8 - “Escrevendo palavras - “A velha a fiar”” Seção - “Retomando” (p. 83)	“[...] proponha que reescrevam coletivamente o verso”.
Unidade 3 - “Textos acumulativos” Capítulo 9 - “Jogo da memória - “A velha a fiar”” Seção - “Retomando” (p. 85)	“Avisar que você irá falar os nomes dos personagens sorteados e os(as) estudantes, em duplas, deverão escrever, em seus materiais, os nomes das imagens sorteadas na ordem em que aparecem na cantiga”.
Unidade 3 - “Textos acumulativos” Capítulo 14 - “Produzindo um texto acumulativo” Seção - “Contextualizando” (p. 93)	“Para a atividade de produção textual, em especial, para estudantes em fase inicial da alfabetização, são importantes dois pontos: a discussão e a possibilidade de um colega mais avançado atuar como escriba”.
Unidade 3 - “Textos acumulativos” Capítulo 14 - “Produzindo um texto acumulativo” Seção - “Praticando” (p. 94)	“Permita a criação mais espontânea sendo apenas o escriba das ideias apresentadas pela turma [...]”.
Unidade 4 - “Explorando as palavras” Capítulo 2 - “Nomes das frutas e suas letras iniciais” Seção - “Praticando” (p. 100)	“Avisar que você dirá o nome da primeira, e que cada dupla deverá escrever a letra inicial do nome, ao mesmo tempo que tenta redigir com autonomia o nome da fruta selecionada”.
	“Instigue para que as duplas tentem escrever da melhor maneira que puderem, refletindo sobre como se escreve a palavra”.
Unidade 4 - “Explorando as palavras” Capítulo 2 - “Nomes das frutas e suas letras iniciais” Seção - “Retomando” (p. 101)	“Para finalizar o capítulo, escreva na lousa diferentes escritas produzidas pelos/pelas estudantes durante a atividade. Coletivamente, faça reflexões sobre as palavras apresentadas para que, comparando as escritas, avancem na construção do sistema de escrita alfabético”.

Fonte: Elaboração própria

Observa-se a recorrência da figura do professor como escriba. É comum o movimento de o docente escrever na lousa e solicitar que as crianças realizem, em seguida, a cópia correspondente em seus Cadernos do Estudante. Essa escrita, contudo, não se limita à transcrição de respostas ou à correção de exercícios, mas envolve a participação dos alunos. No volume, há, por exemplo, propostas de construção de listas coletivas (como as de cantigas conhecidas, de palavras que rimam entre si, de nomes de frutas ou de determinadas palavras

retiradas dos textos de estudo), bem como atividades de reescrita de versos e de elaboração de frases. O professor é ainda orientado a registrar na lousa as sugestões e apontamentos apresentados pelas crianças em situações de produção escrita coletiva ou durante rodas de conversa, valorizando as contribuições do grupo.

A ênfase no uso da escrita como instrumento de registro e sistematização das ideias revela uma compreensão ampliada sobre seu papel no processo de aprendizagem, extrapolando o simples preenchimento das atividades do livro.

O ato de escrever na lousa possibilita que os alunos percebam a escrita como um meio de expressão e organização do pensamento e, por vezes, serve como referência visual, facilitando a localização das atividades pelos estudantes em seu livro, seja pela escrita do título do texto, seja pela reprodução de partes da atividade tal como aparecem no material do aluno. Como alternativa ao uso da lousa, o livro propõe o registro em cartazes, o que amplia o tempo de permanência das produções coletivas na sala de aula, tornando-as fontes de consulta em atividades futuras.

Para essa escrita na lousa, o material, de forma sutil, orienta o professor a atentar para o formato das letras — sugerindo o uso da letra de imprensa e de tamanho ampliado, considerando o 1º ano do Ensino Fundamental. Observa-se uma preocupação em reforçar convenções gráficas junto aos alunos, como o uso adequado de espaços entre o título e o corpo do texto, entre uma palavra e outra, bem como a organização do texto na lousa, recomendando-se que o professor escreva uma palavra abaixo da outra para facilitar comparações quanto às letras iniciais, terminações e demais aspectos.

No que se refere às atividades de escrita a serem mediadas pelo professor, observa-se a presença de propostas diversificadas no material, como localizar palavras em textos e copiá-las, completar lacunas, realizar ditados, escrever uma palavra para cada letra do alfabeto e utilizar o alfabeto móvel presente como anexo no próprio livro para a construção de palavras.

O material também contempla momentos destinados à produção escrita mais autônoma pelas crianças. Nessas situações, recomenda-se que, em um primeiro momento, o professor priorize a espontaneidade e a criatividade das crianças, sem exigir uma estrutura totalmente coesa, em um segundo momento, sugere-se o aperfeiçoamento gradual do texto, registrando na lousa as produções tal como foram escritas pelos alunos, a fim de que possam revisar e identificar coletivamente eventuais inadequações gráficas, introduzindo reflexões sobre aspectos gramaticais e ortográficos.

6.2.4 Sugestões para uso de recursos pedagógicos complementares

As unidades de registro relacionadas a esta categoria, exemplificadas no quadro 7, possibilitam perceber uma certa diversidade de recursos pedagógicos sugeridos de forma a complementar o livro, o que dá indícios, no próprio material, de que seu uso exclusivo não se apresenta como suficiente.

Quadro 7 - Exemplos da Categoria 4: Sugestões para uso de recursos pedagógicos complementares

Unidade de contexto	Exemplo de unidade de registro
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 2 - “Lendo, cantando e escrevendo” Seção - “Praticando” (p. 28)	“[...] apresente às crianças imagens previamente pesquisadas, desse tipo de morada para que elas possam relacionar o termo ao objeto. Após a análise das imagens, pergunte novamente o que é “SOLAR”.
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 6 - “Título e versos de uma cantiga” Seção - “Contextualizando” (p. 38)	“Informe que as palavras já estão escritas em tiras de papel que você vai entregar [...]”. “Escreva, antecipadamente, o título em uma folha de papel pardo e cole-o na lousa para que seja o suporte em que será ordenada a cantiga”.
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 10 - “Sarau de cantigas” Seção - “Praticando” (p. 47)	“[...] mostre vídeos de diferentes saraus”.
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 14 - “Escrevendo estrofes” Seção - “Praticando” (p. 54)	“Deixe o cartaz ou cartazes confeccionados no capítulo anterior à mostra para que sejam fáceis de ser consultados pelas crianças”.
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 15 - “Revisando estrofes” Seção - “Praticando” (p. 56)	“Apresente à turma a projeção da tela de um computador, tablet ou celular com um editor de texto aberto. Escreva novamente as estrofes da mesma maneira que as duplas escreveram. Vá mostrando para a turma as marcações que o próprio editor de texto faz quando há algo inadequado na escrita de um texto”.
Unidade 2 - “Nome próprio” Capítulo 1 - “Letras e sílabas” Seção - “Praticando” (p. 60)	“Auxilie-os(as) a utilizar o cartaz de nomes da turma para consultar os nomes que querem escrever”.
Unidade 2 - “Nome próprio” Capítulo 2 - “Nomes e separação em sílabas” Seção - “Praticando” (p. 61)	“[...] incentive a consultar o cartaz de nomes da turma ou a ficha individual com o nome do(a) colega”.
Unidade 3 - “Textos acumulativos” Capítulo 3 - “Conto acumulativo - “A casa sonolenta”” Seção - “Praticando” (p. 73)	“O conto sugerido para a aula é “A casa sonolenta”, de Audrey Wood, traduzido por Gisela Maria Padovan para a editora Ática”.

Unidade 3 - “Textos acumulativos” Capítulo 6 - “Cantiga acumulativa - “Mestre André”” Seção - “Contextualizando” (p. 79)	“Se for possível, providencie o áudio da cantiga para reproduzir para os(as) estudantes”.
Unidade 3 - “Textos acumulativos” Capítulo 9 - “Jogo da memória - “A velha a fiar”” Seção - “Praticando” (p. 85)	“[...] diga que a próxima atividade será um jogo da memória com personagens da cantiga “A velha a fiar””.
Unidade 3 - “Textos acumulativos” Capítulo 12 - “Hora da apresentação” Seção - “Retomando” (p. 90)	“As sugestões e as colocações dos(as) estudantes poderão ser registradas com canetas hidrográficas em um cartaz de papel kraft para análise posterior”.
Unidade 4 - “Explorando as palavras” Capítulo 1 - “A letra inicial” Seção - “Contextualizando” (p. 98)	“[...] reproduza para a turma o vídeo da reportagem “Colecionador de frutas raras cultiva 1.300 espécies em sítio de São Paulo” pela BBC Brasil”.
Unidade 4 - “Explorando as palavras” Capítulo 1 - “A letra inicial” Seção - “Contextualizando” (p. 98)	“[...] cada grupo receberá duas imagens de frutas diferentes [...]”.
Unidade 4 - “Explorando as palavras” Capítulo 1 - “Jogo mico das frutas” Seção - “Praticando” (p. 103)	“Peça para os(as) estudantes que destaquem o jogo do mico, o qual está disponível no Anexo 7, Caderno do(a) Estudante”.

Fonte: Elaboração própria

Na abertura de cada capítulo, há uma lista dos materiais recomendados, em formato de tópicos, o que auxilia o professor a organizar-se e, se assim desejar, a providenciar com antecedência o necessário para a realização das propostas.

Ao longo do volume, não se pode desconsiderar a presença de recursos disponibilizados no livro em si, como é o caso do jogo da memória (unidade 3, capítulo 9) e do jogo do mico (unidade 4, capítulo 1), anexos nas páginas finais. Compreende-se que essa alternativa tende a facilitar a adoção de propostas de caráter mais lúdico, uma vez que os anexos já se encontram prontos para utilização, reduzindo o tempo de preparação por parte do professor. Ademais, tais propostas podem proporcionar momentos de aprendizagem mais prazerosos e um maior envolvimento dos estudantes em relação à leitura e à escrita.

Em continuidade, os demais recursos recomendados são, em sua maioria, de baixo custo, de fácil acesso e comumente encontrados em unidades escolares, como papel sulfite, cartolinas, papel pardo, papel kraft e imagens impressas. Interpreta-se que a escolha por sugerir-los, ao invés de outros mais elaborados, possivelmente, indica uma sensibilidade do material em alinhar-se às condições reais das escolas públicas do estado de São Paulo, público-alvo da apostila, não ignorando a existência de possíveis desafios e limitações em termos de infraestrutura, oferecendo, portanto, sugestões viáveis de aplicação nas salas de aula.

Outro ponto de atenção identificado refere-se ao uso de livros paradidáticos, o que fica mais evidente especialmente na unidade 3, dedicada aos textos acumulativos. Assim, embora o livro traga excertos ou textos na íntegra de determinadas obras infantis, aconselha-se que o professor tenha o original em mãos durante as leituras coletivas, o que pode demonstrar uma preocupação com o enriquecimento da experiência literária dos estudantes, ampliando o contato com a materialidade do livro de história e a exploração de seus elementos paratextuais, como capa, contracapa, informações sobre o autor e a editora, bem como das ilustrações.

Em paralelo aos recursos mais convencionais, tem-se o incentivo ao uso de recursos digitais, sobretudo audiovisuais, que sinalizam para uma abertura à inserção das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Entre eles, destacam-se, no volume, equipamentos para reprodução de músicas (particularmente na unidade 1, em função do enfoque no gênero textual cantiga), para projeção de vídeos — com o cuidado de que estejam acompanhados dos respectivos *links* de acesso — e para a utilização de editores de texto e mecanismos de correção automática para que os alunos visualizem, na tela do computador, os erros cometidos na escrita, revelando-se uma diversificada opção de revisão ortográfica.

Percebe-se que os recursos complementares aparecem em diferentes seções do caderno do professor e nessas cumprem funções variadas. Em alguns casos, servem à transcrição de textos para leitura coletiva, funcionando como alternativa ao uso da lousa; em outros, são mobilizados para sistematizar ideias oriundas de discussões tidas com a turma. Além disso, são fonte de inspiração para produções autorais dos estudantes, como ocorre com os vídeos de saraus disponibilizados no capítulo 10, da unidade 1; meio de aprofundamento em aspectos específicos de determinado texto, a exemplo do uso de imagens impressas para melhor ilustrar o significado da expressão “solar”, empregada em uma cantiga popular, no capítulo 2, da unidade 1; ou ainda os recursos podem desencadear debates mais amplos, como no caso do vídeo da reportagem jornalística (unidade 4, capítulo 1), que expande a abordagem da temática dos nomes das frutas.

6.2.5 Orientações para acompanhamento da aprendizagem

O material didático orienta que o acompanhamento da aprendizagem ocorra de maneira contínua. Alguns exemplos encontram-se dispostos no quadro 8.

Quadro 8 - Exemplos da Categoria 5: Orientações para acompanhamento da aprendizagem

Unidade de contexto	Exemplo de unidade de registro
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 3 - “Brincando com uma cantiga” Seção - “Retomando” (p. 32 e 33)	<p>“Para poder avaliar a compreensão leitora das crianças, faça as perguntas de maneira geral, mas solicite que cada criança responda uma pergunta individualmente e vá anotando as respostas”.</p> <p>“Enquanto observa como as crianças fazem a atividade, faça anotações sobre o desempenho delas”.</p>
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 6 - “Título e versos de uma cantiga” Seção - “Retomando” (p. 39)	<p>“A proposta de atividade final deste capítulo é uma avaliação diagnóstica que visa contribuir para a identificação do que o(a) estudante já domina em relação ao sistema de escrita alfabético e à composição do gênero textual cantiga, bem como identificar dificuldades de aprendizagem a serem superadas”.</p>
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 8 - “Brincadeiras com as rimas” Seção - “Retomando” (p. 42)	<p>“Este é um momento importante para uma avaliação diagnóstica, a fim de levantar o que a turma já sabe sobre o assunto. Anote as falas relevantes dos(das) estudantes e faça intervenções quando notar maiores dificuldades”.</p>
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 9 - “Outras rimas” Seção - “Retomando” (p. 45)	<p>“Caminhe pela sala e faça anotações dos possíveis erros/acertos encontrados para poder avaliar a compreensão da turma a respeito da análise sobre as rimas”.</p>
Unidade 1 - “Cantigas populares” Capítulo 12 - “Hora do sarau!” Seção - “Retomando” (p. 51)	<p>“Para finalizar, solicite que as crianças preencham individualmente a autoavaliação que está no Caderno do(a) Estudante”.</p>
Unidade 2 - “Nome próprio” Capítulo 3 - “Jogos com palavras” Seção - “Retomando” (p. 64)	<p>“Enquanto os(as) estudantes procuram as palavras no trava-língua, caminhe pela sala e vá anotando como estão fazendo a atividade, se marcam a palavra toda ou apenas a sílaba indicada”.</p>
Unidade 3 - “Textos acumulativos” Capítulo 6 - “Cantiga acumulativa - “Mestre André”” Seção - “Retomando” (p. 80)	<p>“Circule pela sala e, enquanto observa como as crianças fazem a atividade, faça anotações individuais”.</p>
Unidade 3 - “Textos acumulativos” Capítulo 9 - “Jogo da memória - “A velha a fiar”” Seção - “Retomando” (p. 85)	<p>“Essa proposta de atividade avaliativa poderá auxiliá-lo(a) a entender como as crianças estão em relação à construção do sistema alfabético e permitirá nortear seu trabalho futuro, podendo avançar ou retomar conceitos”.</p>
Unidade 4 - “Explorando as palavras” Capítulo 3 - “Jogo mico das frutas” Seção - “Retomando” (p. 103)	<p>“Escreva os pares na lousa e pergunte se há outras palavras que são escritas com a mesma letra inicial. Essa é uma oportunidade de avaliar se estão conseguindo relacionar o som da letra com a grafia da palavra”.</p>

Fonte: Elaboração própria

Recomenda-se que o docente circule pela sala enquanto os alunos realizam as atividades, observando as estratégias utilizadas, os erros e os acertos e fazendo anotações que possam nortear seu planejamento e intervenções pedagógicas posteriores.

A prática de tomar notas é indicada também durante as rodas de conversa e os momentos de discussão coletiva, nos quais sugere-se o registro das hipóteses e conclusões a que as crianças chegaram. O livro apresenta sugestões de questões que podem auxiliar tanto na observação individual quanto nas interações em grupo, direcionando o olhar do docente conforme a proposta de cada atividade.

Em complemento, há roteiros de perguntas orais para verificar a compreensão dos textos e conteúdos estudados pelas crianças e, ao final de alguns capítulos, há quadros de acompanhamento que sistematizam essas observações, neles, o professor pode responder a uma série de perguntas relacionadas às habilidades de leitura e escrita, assinalando “sim” ou “não”, o que lhe dá, ao final, um panorama geral da turma e do que precisa ser retomado.

Considerando o foco na alfabetização, o material inclui algumas ideias de avaliações diagnósticas, com o objetivo de identificar o nível de domínio de escrita de cada aluno, essas avaliações se apoiam em atividades que se aproveitam dos próprios textos já trabalhados no livro.

São também previstos momentos de autoavaliação, incentivando que os próprios estudantes reflitam sobre o percurso de aprendizagem, assim, as crianças são convidadas a reconhecer se acham que compreenderam o conteúdo estudado, por exemplo, se conseguiram identificar as rimas de uma cantiga ou as características do gênero textual.

6.3 Discussão dos resultados

Uma vez realizada a análise de conteúdo do volume selecionado do *Currículo em Ação – Ciclo de Alfabetização – Língua Portuguesa*, interpreta-se que o material possui potencialidades para apoiar a prática do docente alfabetizador em cada uma das cinco categorias, cujos pontos principais foram retomados na Figura 2.

Figura 2 - Síntese dos principais pontos de cada uma das cinco categorias de análise do material didático

1	GESTÃO DA SALA DE AULA	Organização em grupos; rodas de conversa; interações e socializações; participação ativa dos alunos; diálogo constante professor-alunos; propostas dinâmicas.
2	MEDIAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA	Leituras coletivas (contínuas ou com intervenções); leitura individual ou em voz alta pelos alunos; sinalizações para a associação fonema-grafema; valorização da interpretação e não apenas da decodificação.
3	MEDIAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESCRITA	Professor como escriba; registros coletivos na lousa e cópia no livro didático; momentos de escrita autônoma e revisão coletiva; correção gradual com reflexão sobre aspectos gráficos e ortográficos; escrita como meio de expressão e sistematização de ideias.
4	SUGESTÕES PARA USO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS COMPLEMENTARES	Jogos em anexo no livro didático; materiais acessíveis e de baixo custo (papel sulfite, papel kraft, cartolina); livros paradidáticos; recursos digitais (áudio, vídeo, editores de texto).
5	ORIENTAÇÕES PARA ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM	Avaliação contínua durante as atividades; observação e registro docente; quadros e roteiros de acompanhamento; avaliações diagnósticas com base nas atividades do livro; autoavaliação dos alunos sobre o aprendizado.

Fonte: Elaboração própria

Não se pode deixar de destacar que a configuração do livro se mostra clara e funcional: as divisões em unidades e capítulos, os ícones e as seções favorecem a compreensão de sua dinâmica interna por parte do professor.

Ao propor uma gestão de sala de aula que valorize a interação e a participação de professores e alunos, o material aproxima-se da concepção de Libâneo (1990), para quem o processo pedagógico é bilateral, caracterizado pela relação recíproca entre ambos os sujeitos.

Quanto à mediação das atividades de leitura e escrita, nota-se que, embora, em alguns momentos, haja a presença de atividades de maior sistematização, com um viés mais tradicional, não prevalecem características que remetem ao modelo acartilhado, centrado em exercícios mecânicos (Monteiro, 2010; Soares, 2012). Na contramão dessa tendência, observa-se que, na maior parte das vezes, os capítulos partem do estudo de textos, dos quais se desdobram propostas de dinâmicas, jogos e apresentações, contribuindo para práticas mais contextualizadas. Todavia, esses aspectos positivos não excluem a necessidade de apontar algumas limitações observadas.

Verifica-se, por meio da tabela 2 disposta abaixo, a qual computa a quantidade em que aparecem as unidades de registro de cada uma das cinco categorias, que a maior recorrência de unidades está relacionada à gestão da sala de aula, o que suscita reflexão, pois, tratando-se de um material voltado à alfabetização, seria esperada, possivelmente, uma maior ênfase nas orientações diretamente ligadas ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, essas orientações necessitam ser incorporadas com cautela para que não corra-se o risco de configurarem-se enquanto um *script* das ações docentes.

Tabela 2 - Número de unidades de registro encontradas no material didático por categoria de análise

Categoria de análise	Número de unidades de registro
Gestão da sala de aula	139
Mediação das atividades de leitura	79
Mediação das atividades de escrita	93
Sugestões para uso de recursos pedagógicos complementares	44
Orientações para acompanhamento da aprendizagem	22

Fonte: Elaboração própria

Além disso, apesar de apresentar, ao longo das páginas, passagens que apontam para a importância de compreender a leitura e a escrita para além do domínio do sistema alfabético, o livro didático carece de uma explicitação de sua proposta teórico-metodológica, uma vez que não apresenta, de forma clara, os autores e as concepções que o fundamentam, principalmente quanto à ideia de alfabetização. Essa ausência dificulta que o professor reflita e aprofunde sua compreensão acerca das bases conceituais do material, bem como verifique se essas se alinham às suas próprias.

Assim, o compromisso do livro com um alfabetizar e letrar não se mostra de modo evidente. Por outro lado, ao apoiar-se em uma perspectiva que reconhece o letramento, em sua abrangência, como um fenômeno que envolve um conjunto de práticas sociais nas quais a leitura e a escrita estão presentes em contextos específicos que lhes conferem sentido (Kleiman, 1995; Soares, 1998), é construída a hipótese de que um recurso didático como o livro, por mais que contenha inclinações propícias ou que demonstre abertura à articulação entre os dois processos (alfabetizar e letrar) não certifica que essa articulação aconteça, isso porque ela precisa ser vivenciada no real da sala de aula.

Outro ponto a considerar diz respeito ao momento em que seria mais pertinente a introdução do material na rotina de uma turma, visto que, a unidade 1, parece partir do pressuposto de que os alunos já dominam razoavelmente o traçado das letras e a prática da cópia. Tal abordagem pode indicar a relevância de um trabalho paralelo de alfabetização inicial, considerando a possível heterogeneidade do grupo de crianças do 1º ano.

Outrossim, o foco prolongado em um mesmo gênero textual — como as cantigas, na unidade 1, e os textos acumulativos, na unidade 3 — apesar de bastante rico, precisa ser bem planejado para não levar a uma mera repetição, ao ato de decorar trechos dos textos, podendo causar a diminuição do engajamento dos estudantes.

Há partes em que as orientações tornam-se detalhadas em excesso, como no capítulo 8 da unidade 1, em que o livro descreve, passo a passo, como confeccionar um envelope para guardar o jogo da memória em anexo, assumindo um tom prescritivo em torno de algo que não exige, por assim dizer, muita atenção. Esse caráter é reforçado por previsões desnecessárias, como nos boxes de “expectativas de resposta”, a exemplo na unidade 4, quando se antecipa as frutas que as crianças poderiam mencionar, o que transmite uma sensação de limitação da espontaneidade das interações em sala.

Ainda assim, o *Currículo em Ação* cumpre, em grande parte, o papel apontado por Lajolo (1996): o de servir como suporte, e não “receita” à prática docente. Como a mesma autora ressalta, um bom livro pode tornar-se ruim nas mãos de um professor pouco preparado, ao passo que o inverso também pode ocorrer, pois o livro é passível de ser reescrito no cotidiano (Lajolo, 1996).

Mesmo feitos os destaques acima, não há como prever de que modo cada docente paulista interpreta, adapta ou é pressionado a utilizar o material, tampouco se o considera adequado à uma boa prática alfabetizadora, pois a “boa prática” pode ser subjetiva e particular para cada um, estando ligada ao posicionamento assumido pelo professor, e não obrigatoriamente é sinônimo das concepções de alfabetização, letramento, livro didático ou trabalho docente que guiam este trabalho. Nesse sentido, ao final da análise, permanecem mais questionamentos do que respostas definitivas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente monografia foi desenvolvida a partir de uma análise documental do volume 1 do *Currículo em Ação - Ciclo de Alfabetização - Língua Portuguesa* (São Paulo, 2022), na versão Caderno do Professor, destinada ao 1º ano do Ensino Fundamental, e teve como principal objetivo compreender se o material, em termos de sua estrutura e orientações, pode apoiar uma boa prática por parte do docente alfabetizador.

Como exposto na revisão de literatura que integra este trabalho, o livro didático de alfabetização ocupa um certo espaço no campo científico educacional brasileiro. No recorte temporal de 2000 a 2024, observou-se uma quantidade considerável de produções acadêmicas que o reconhecem como um dos principais suportes à prática pedagógica em sala de aula, embora não deixem de apontar seu uso, por vezes, acrítico e mecânico decorrente de questões, como defasagens na formação profissional docente.

No mais, mesmo com a consulta a diferentes bases de dados, não foram localizados trabalhos que abordassem, em alguma medida, o livro didático de alfabetização do *Currículo em Ação*, recurso específico da rede estadual paulista. Nesse sentido, constituiu-se como um desafio a proposta de focar um material que, apesar do alcance atingido — ao ser disponibilizado a uma grande parcela das escolas públicas do estado de São Paulo —, aparentemente pouco recebeu tratamento analítico. Somam-se a isso as dificuldades diante das restritas informações sobre sua origem e do limitado acesso a todos os seus exemplares e versões nos canais oficiais da secretaria de educação do estado.

O estudo do volume, conduzido em torno de cinco categorias — gestão da sala de aula; mediação das atividades de leitura; mediação das atividades de escrita; sugestões para uso de recursos pedagógicos complementares e orientações para acompanhamento da aprendizagem — delimitadas apoiando-se em técnicas de análise de conteúdo, permitiu identificar que o livro didático dispõe de potencialidades, ainda que com algumas ressalvas, que podem contribuir para o ensino da leitura e da escrita, desde que o professor aproveite-o conscientemente. Isso posto, significa que sua utilização, por si só, está longe de ser suficiente e garantidora da formação de sujeitos plenamente alfabetizados e letrados.

É importante considerar que a análise que levou à interpretação do material como adequado ancorou-se em determinadas concepções de alfabetização, letramento, livro didático e trabalho docente. Dessa forma, a depender da base teórica ou dos procedimentos metodológicos adotados, outras análises do mesmo livro podem conduzir a diferentes resultados.

Entende-se que o professor é sujeito fundamental na concretização, adequação e mudança de qualquer proposta curricular, assim como no processo de alfabetização dos estudantes, mas sobre ele não podem recair todas as responsabilidades de modo exclusivo. No caso, recorda-se que o enfrentamento dos desafios relacionados à alfabetização requer considerar um conjunto de fatores, entre os quais, pode-se citar, a formação docente inicial e continuada, as determinações e burocracias do sistema educacional e a estrutura de trabalho, que impactam, inclusive, na própria relação que o professor constrói com o livro didático — cuja qualidade também necessita ser avaliada. Assim, a ação docente não se dá de modo completamente autônomo, em um vácuo, mas frente às condições reais de um contexto, o que remete à compreensão de currículo como formado por diferentes dimensões interconectadas.

Tendo em vista a complexa rede de fatores envolvidos, sinaliza-se para a importância da continuidade de pesquisas que investiguem a relação entre professor alfabetizador e livro didático de alfabetização, com a expectativa de que este trabalho possa inspirar estudos em semelhantes ou em novas direções.

Mais recentemente, no cenário das escolas públicas paulistas, observa-se o surgimento de um novo desafio relacionado à utilização do *Currículo em Ação*: a remodelação do material em formato digital, no qual as orientações destinadas aos docentes passaram a ser integradas a *slides*. Essa mudança não apenas demanda o aprofundamento de investigações sobre seus efeitos pedagógicos no campo da alfabetização, mas também faz com que surjam perguntas sobre o impacto dessa transformação na noção tradicional de livro didático, associada ao suporte físico e à interação direta do professor e dos estudantes com um impresso.

Portanto, pensando em encaminhamentos para pesquisas subsequentes a este trabalho, que possam vir a enriquecer e atualizar o debate sobre o livro didático de alfabetização, aponta-se ser relevante o enfoque no material do *Currículo em Ação* em formato digital destinado ao ciclo de alfabetização. Junto a uma análise documental, faz-se pertinente a realização de um estudo de campo, a fim de obter maior proximidade com as situações concretas de sala de aula, buscando ouvir os discursos dos professores quanto às relações que estabelecem com as orientações embutidas nessa configuração do material, os desafios enfrentados e o quanto se sentem capacitados do ponto de vista formativo para bem trabalhá-lo com os estudantes.

Adicionalmente, sobre o último aspecto, conforme evidenciado também pela revisão de literatura, convém a realização de estudos que busquem investigar qual espaço tem sido

reservado para a promoção de um debate reflexivo sobre o livro didático de alfabetização nas disciplinas que integram os cursos de Pedagogia do Brasil.

Para finalizar, não se pode deixar de refletir sobre a denominação do material analisado neste trabalho. Ao intitular-se *Currículo em Ação*, parece aproximar-se da ideia de um currículo em movimento, mas, na contramão dessa lógica, defende-se aqui que a dimensão do currículo em ação, ultrapassa o nível prescritivo e de qualquer material, visto que se desenvolve, de fato, na vivência cotidiana das aulas, nas mediações do professor e nas relações que se estabelecem entre os sujeitos do processo educativo, isto é, se desenvolve na prática.

Em síntese, compreende-se que o livro didático, ainda que possa assumir outros formatos, está presente na escola, sendo um material que o professor não pode ignorar simplesmente. Mesmo diante das limitações e imposições, é preciso que encontre brechas para desenvolver uma prática significativa, com clareza quanto aos propósitos que orientam sua atuação, às razões que sustentam suas escolhas e ao ideal de sociedade, sujeito, educação e alfabetização que acredita e tem a intenção de ajudar a alcançar. Com essa perspectiva, reafirma-se a esperança de que sempre há tempo para ressignificar o caminhar docente, transformando o livro didático e outros recursos pedagógicos, por meio de adaptações e complementações, em seus aliados, e não em substitutos de seu fazer.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 29 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD**. Brasília, 2018b. Disponível em: <

CÂMARA, N. S. Análise Comparativa entre o livro didático e a apostila. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012, Alfenas. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 1-7. Disponível em: <https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_239.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

CAFARDO, R. Tarcísio e material didático impresso em SP: entenda idas e vindas do governo. **Terra**, 7 ago. 2023. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/tarcisio-e-material-didatico-impresso-em-sp-entenda-idas-e-vindas-do-governo%2Cd05b246ce7f0b41e84ffbde84ca5fa1fhv0vat1y.html>>. Acesso em: 20 ago. 2025.

COUTINHO, M. L. **Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4636>>. Acesso em: 02 nov. 2024.

EUGÊNIO, B. G.; CORREIA, M. F. Os usos do livro didático no Currículo praticado na alfabetização. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 17, n. 3, p. 251-259, 2016. Disponível em: <<https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/4164>>. Acesso em: 01 nov. 2024.

GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 5, n. 3, p. 111-132, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644307>>. Acesso em: 8 set. 2025.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, v. 16, n. 69, p. 3-9, 1996. Disponível em:
<<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368>>. Acesso em 01 dez. 2024.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MONTEIRO, M. I. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MUNAKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. **História e Educação (Online)**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/heduc/a/cwYpSWdmxxpLjK7ZRGfxhmc/>>. Acesso em: 01 nov. 2024.

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 3, p. 179-197, fev. 2013. Disponível em:
<<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817>>. Acesso em 20 ago. 2025.

NOGUEIRA, A. L. H.; SILVA, M. A.; COLOMBO, S. R. O Trabalho do Professor em Propostas do PNL D de Ensino de Língua Portuguesa. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 313-336, 2018. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/edreal/a/T8tWx8sNCf9J6NGJxwqrbCz/?lang=pt>>. Acesso em: 01 nov. 2024.

ONOFRE, E. M. C.; PÁTARO, C. S. de O.; ONOFRE, M. R. Sala de aula: espaço de encontro de culturas?. In: **Sala de aula: espaço de encontro de culturas**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ONU News. **Brasil: 56% das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental não aprenderam a ler e escrever**. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2024/02/1827087>>. Acesso em: 29 nov. 2024.

PINTON, J. C. **O uso do livro didático de letramento e alfabetização no 1º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2419>>. Acesso em: 02 nov. 2024.

POLIZELI, R. C. A. Da BNCC ao Currículo Paulista: um estudo quantitativo das habilidades de Língua Portuguesa. **SciELO Preprints**, 2024. Disponível em:
<<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/10129>>. Acesso em: 22 ago. 2025.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SACRISTÁN, J. C. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, D. M. A. de A. P. dos. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): notas sobre os significantes de professores alfabetizadores. **Revista Conhecimento Online**, v. 1, p. 60-75, 2024. Disponível em:

<<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/3559>>.

Acesso em: 30 nov. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo: SEDUC-SP, 2019. Disponível em:

<<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>>. Acesso em: 5 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo em Ação**. Ciclo de Alfabetização - Língua Portuguesa 1º ano: Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Caderno do Professor, volume 1. 1. ed. São Paulo: Associação Nova Escola: Governo do Estado de São Paulo, 2022. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/EFAI_ANE_SP_1ANO_Miolo_CP-vol1.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2024.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, F. M. P.; BRITO, A. E. Implicações da formação de professores na análise e uso do livro didático de alfabetização. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 200-213, 2018.

Disponível em: <<https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/3855>>. Acesso em: 01 nov. 2024.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SOUZA, A. L. L. de; SILVA, A. F. da. A atuação do Instituto Natura na educação básica pública brasileira: dimensões e implicações sobre o direito à educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 17, n. 2, 2023. Disponível em:

<<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/87957>>. Acesso em: 12 jun. 2025.

TEIXEIRA, R. F. B. **Relações professor e livro didático de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em:

<<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/25001>>. Acesso em: 02 nov. 2024.

ZANOLLA, T. **Processos de alfabetização em livros didáticos de 1.º e 2.º anos do Ensino Fundamental – PNLD 2019**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020. Disponível em:

<<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5265>>. Acesso em: 01 nov. 2024.

APÊNDICE A

Quadro 1 - Dados referentes às 30 produções acadêmicas próximas ao tema de pesquisa

Título	Base de dados	Tipo	Nome da revista ou programa de pós-graduação	Ano de publicação ou de defesa	Autores
Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula	SciELO	Artigo	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2019	Eliana Borges Correia de Albuquerque; Andrea Tereza Brito Ferreira
O Trabalho do Professor em Propostas do PNLD de Ensino de Língua Portuguesa	SciELO	Artigo	Educação & Realidade	2018	Ana Lúcia Horta Nogueira; Maísa Alves Silva; Silmara Regina Colombo
Livro didático como indício da cultura escolar	SciELO	Artigo	Revista História da Educação	2016	Kazumi Munakata
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Acervos Complementares: vivência das estratégias de leitura na alfabetização	SciELO	Artigo	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2015	Riella Karyna de Albuquerque; Magna Silva Cruz
Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do Código Alfabético	SciELO	Artigo	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2010	João Batista Araujo e Oliveira
O livro didático de língua portuguesa no Brasil	SciELO	Artigo	Educar em Revista	2009	Ivete Aparecida da Silva Ota
Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas	SciELO	Artigo	Educação e Pesquisa	2004	Antonia Terra de Calazans Fernandes
A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo	SciELO	Artigo	Revista Brasileira de Educação	2004	Maria do Socorro Alencar Nunes-Macedo; Eduardo Fleury Mortimer; Judith Green
As faces do livro de leitura	SciELO	Artigo	Cadernos CEDES	2000	Cátia Regina Guidio Alves de Oliveira; Rosa Fátima de Souza
Como os livros didáticos de alfabetização contemplam os diferentes percursos de aprendizagem?	CAPES	Artigo	Olhares	2015	Maísa Alves Silva; Ana Lúcia Horta Nogueira

Alfabetização: os livros didáticos têm promovido a alfabetização?	CAPES	Artigo	Brazilian Journal of Development	2021	Onaide Schwartz; Kátia Maria Roberto de Oliveira Kodama
Para compreender a proposta de alfabetização: o livro didático para o primeiro ano do ensino fundamental em foco	CAPES	Artigo	Acta Scientiarum. Education	2021	Vinícius Adriano de Freitas; Maria Terezinha Bellanda Galuch
A teoria Histórico-Crítica na perspectiva do livro didático de alfabetização e letramento do primeiro ano do Ensino Fundamental	CAPES	Artigo	Saberes Pedagógicos	2019	Sara Cabral de Mattos; Samira Casagrande
Implicações da formação de professores na análise e uso do livro didático de alfabetização	CAPES	Artigo	Debates em Educação	2018	Francisco Marcos Pereira Soares; Antônia Edna Brito
Os Usos do Livro Didático no Currículo Praticado na Alfabetização	CAPES	Artigo	Revista de Ensino Educação e Ciências Humanas	2016	Benedito Eugênio; Marisonia Freire Correia
Discutindo alfabetizações	CAPES	Artigo	Grau Zero – Revista de Crítica Cultural	2016	Thaise da Silva
alfabetização e letramento: a coerência entre pressupostos teóricos e atividades práticas no livro didático	CAPES	Artigo	Revista (Con)Textos Linguísticos	2013	Fabiana Giovani; Francielle Machado dos Santos
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): notas sobre os significantes de professores alfabetizadores	CAPES	Artigo	Revista Conhecimento Online	2024	Douglas Manoel Antônio de Abreu Pestana dos Santos
Análise do material didático do programa ler e escrever: uma proposta formativa de professores	CAPES	Artigo	International Journal of Development Research	2023	Maria Arivalda de Oliveira; Patrícia Ap. Bioto
Contribuições da coleção português: uma proposta para o letramento na formação e práticas docentes	CAPES	Artigo	Revista Brasileira de Alfabetização	2023	Andrea Brito; Eliana Albuquerque; Priscila Santos
Relações professor e livro didático de alfabetização	BDTD	Dissertação	Programa de PósGraduação em Educação, Setor de Educação,	2009	Rosane de Fátima Batista Teixeira

			Universidade Federal do Paraná		
As práticas cotidianas de alfabetização e o livro didático: um estudo etnográfico	BDTD	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná	2014	Rosane de Fátima Batista Teixeira
Alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental: limites e possibilidades da utilização do livro didático no processo de construção da escrita	BDTD	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE	2023	Patrícia Rodrigues de Almeida
Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?	BDTD	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco	2004	Marília de Lucena Coutinho
O uso do livro didático de letramento e alfabetização no 1º ano do ensino fundamental	BDTD	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora	2013	Juliana Clara Pinton
Processos de alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do ensino fundamental - PNLD 2019	BDTD	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul	2019	Taciana Zanolla
Entre os saberes a ensinar e o efetivamente ensinado: um estudo acerca da análise, escolha e uso do livro didático de alfabetização	BDTD	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília	2020	Vânia Márcia Silvério Perfeito
Usar ou não usar os novos livros didáticos de alfabetização? concepções e práticas dos professores ao ensinarem o sistema de escrita alfabética	BDTD	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco	2004	Adriana Alexandre de Araújo Santos
O uso de recursos didáticos e os direitos de aprendizagem de apropriação do sistema de escrita alfabética por professores do 1º ano do ensino fundamental	BDTD	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco	2016	Erika Souza Vieira
O sistema de escrita alfabética no livro didático de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental: uma análise na perspectiva do alfabetizar letrando	BDTD	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas	2021	Katiane Dal Molin

			da Universidade de Passo Fundo		
--	--	--	-----------------------------------	--	--

Fonte: Elaboração própria

APÊNDICE B

Quadro 2 - Subtemas mais recorrentes nas 30 produções acadêmicas próximas ao tema de pesquisa

Referência	Subtemas
Albuquerque e Ferreira (2019)	<ul style="list-style-type: none"> - As mudanças nos critérios de avaliação de livros de alfabetização em edições do PNLD - As influências das mudanças na produção de material - As influências das mudanças nas estratégias de uso do material pelos docentes
Nogueira, Silva e Colombo (2018)	<ul style="list-style-type: none"> - A concretização e as formas de apresentação das propostas do PNLD - Os impactos das propostas do PNLD na constituição do trabalho do professor
Munakata (2016)	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilidades de uso do livro didático como fonte de pesquisa sobre a cultura escolar - Noções de livro didático, cultura escolar e cultura material
Albuquerque e Cruz (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas de leitura por meio do uso das obras do PNLD - Acervos Complementares - Estratégias de professoras para desenvolver a compreensão leitora
Oliveira (2010)	<ul style="list-style-type: none"> - O cumprimento das exigências do edital do Ministério da Educação e das recomendações do PNLD em cartilhas de alfabetização aprovadas em 2010 - As concepções de alfabetização contidas nas propostas das cartilhas
Ota (2009)	<ul style="list-style-type: none"> - O livro didático no Brasil - A construção sócio-histórica do livro didático - O papel do livro didático na sala de aula - O livro didático de Língua Portuguesa, suas concepções metodológicas, a concepção de leitura e o trato com o texto
Fernandes (2004)	<ul style="list-style-type: none"> - As reminiscências do livro didático - Papéis que o livro didático alcança na formação de gerações ou em localidades - Valores atribuídos ao livro didático
Nunes-Macedo, Fleury, Green (2004)	<ul style="list-style-type: none"> - Letramento escolar no primeiro ciclo - A centralidade do livro didático - Processos interacionais de alunos e professora em torno de um livro didático de Língua Portuguesa - A apropriação do material didático na prática da professora - A construção sociocultural do discurso na sala de aula

Oliveira e Souza (2000)	<ul style="list-style-type: none"> - A história do livro didático no Brasil e no estado de São Paulo - O livro como objeto cultural - Faces e usos do livro de leitura na escola
Silva e Nogueira (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Os livros didáticos de alfabetização e a consideração aos diferentes ritmos de aprendizagem e às individualidades dos alunos - Os livros didáticos de alfabetização e o sucesso ou o fracasso escolar - As orientações do livro ao professor e a importância dos ajustes didáticos feitos por ele
Schwartz, Kodama (2021)	<ul style="list-style-type: none"> - A natureza e a eficiência das atividades recomendadas em coletâneas de livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação às redes públicas de ensino - A promoção da alfabetização e do letramento a partir das atividades contidas em livros didáticos - A pertinência dos livros didáticos no processo inicial de alfabetização
Freitas e Galuch (2021)	<ul style="list-style-type: none"> - A relação entre os encaminhamentos dados ao ensino e à aprendizagem inicial da língua escrita e a proposta de formação cultural para crianças em processo de alfabetização - A priorização de situações de vivência do uso social da leitura e da escrita no livro didático
Mattos e Casagrande (2019)	<ul style="list-style-type: none"> - O uso do livro didático para o processo de ensino-aprendizagem do professor/aluno - O livro como fonte de conhecimento para outras práticas pedagógicas - O planejamento do professor
Soares e Brito (2018)	<ul style="list-style-type: none"> - As implicações dos processos de formação de professores no uso do livro didático em turmas de alfabetização - Os usos e funções do livro didático na prática docente
Eugênio e Correia (2016)	<ul style="list-style-type: none"> - Os usos do livro didático nas classes de alfabetização - A importância assumida pelos livros didáticos no cotidiano do trabalho docente
Silva (2016)	<ul style="list-style-type: none"> - As representações dos discursos de alfabetização em livros didáticos do PNL - 2010 - A bricolagem de metodologias contida em livros didáticos para alfabetizar
Giovani e Santos (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - A coerência entre fundamentos norteadores encontrados no manual do professor e as atividades efetivamente propostas no livro do aluno escrito por Magda Soares - A coerência entre teoria e prática - A articulação entre alfabetização e letramento contida no livro didático

Santos (2024)	<ul style="list-style-type: none"> - Significados atribuídos por professores alfabetizadores ao PNLD - O papel do PNLD na prática docente - As implicações do PNLD na alfabetização
Oliveira e Bioto (2023)	<ul style="list-style-type: none"> - Os materiais do programa “Ler e Escrever” como formativos de saberes e práticas docentes - Os materiais didáticos como instituidores de uma concepção de alfabetização - Os materiais didáticos como configuradores do processo de aprendizagem da leitura e da escrita
Brito, Albuquerque e Santos (2023)	<ul style="list-style-type: none"> - A transposição das inovações teóricas relacionadas ao ensino da leitura pelos livros didáticos aprovados no PNLD de 2004 - Os usos do livro didático pelos docentes - As orientações aos professores disponíveis em livro didático da autora Magda Soares
Teixeira (2009)	<ul style="list-style-type: none"> - A conceituação e os significados atribuídos pelos professores ao livro didático - As relações que os professores estabelecem com o livro didático no cotidiano escolar - A função do livro didático no processo de alfabetização
Teixeira (2014)	<ul style="list-style-type: none"> - A organização das condições de ensinar a ler e escrever a partir do livro didático de alfabetização - O livro didático como objeto da cultura escolar - A contribuição do livro didático no pensar e no agir docente
Almeida (2023)	<ul style="list-style-type: none"> - Limites do livro didático na construção da escrita - Possibilidades do livro didático na construção da escrita
Coutinho (2004)	<ul style="list-style-type: none"> - A construção e desenvolvimento de atividades de leitura por professoras na perspectiva do letramento - A prática de ensino de professoras - A utilização do livro didático por professoras
Pinton (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - A prática pedagógica de uma professora alfabetizadora - O modo de utilizar um livro didático de alfabetização por uma professora alfabetizadora
Zanolla (2019)	<ul style="list-style-type: none"> - As propostas de atividade e as orientações ao professor presentes em livros didáticos de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental aprovados no PNLD 2019 - Processos alfabetizadores descritos em manuais do professor - Contribuições e limites do livro didático de alfabetização
Perfeito (2020)	<ul style="list-style-type: none"> - O processo de escolha e o uso docente de um livro didático aprovado pelo PNLD - O processo de transposição didática - O ensino de Língua Portuguesa e o repertório textual do livro didático

Santos (2004)	<ul style="list-style-type: none">- A utilização ou não de livros didáticos de alfabetização recomendados pelo PNLD 2000/2001 por professores- A abordagem do sistema de escrita alfabética por professores
Vieira (2016)	<ul style="list-style-type: none">- O uso dos recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação quanto à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética- A frequência do uso de livros didáticos de letramento e alfabetização, jogos de alfabetização, obras complementares e obras literárias por professores
Dal Molin (2021)	<ul style="list-style-type: none">- As contribuições de uma coleção de livros didáticos para o desenvolvimento da consciência fonológica- As contribuições de uma coleção de livros didáticos para a apropriação do sistema de escrita alfabética

Fonte: Elaboração própria