



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GABRIELA DO NASCIMENTO LOPES PESSOA

**ANÁLISE LINGUÍSTICA NO MATERIAL ESTRUTURADO DO PROGRAMA
ALFABETIZA MACEIÓ: PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

MACEIÓ - AL

2025

GABRIELA DO NASCIMENTO LOPES PESSOA

**ANÁLISE LINGUÍSTICA NO MATERIAL ESTRUTURADO DO PROGRAMA
ALFABETIZA MACEIÓ: PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos.

MACEIÓ - AL

2025

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Valter dos Santos Andrade – CRB-1251

- P475a Pessoa, Gabriela do Nascimento Lopes.
Análise linguística no material estruturado do Programa Alfabetiza Maceió: proposições para o ensino de língua portuguesa / Gabriela do Nascimento Lopes Pessoa – 2025.
111 f. : il.
- Orientadora: Adriana Cavalcanti dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2025.
- Bibliografia: f. 106-111.
1. Análise linguística. 2. Caderno de atividade – Língua portuguesa.
3. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 4. Programa Alfabetiza Maceió.
I. Título.

CDU: 372.881



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE ALAGOAS


UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANÁLISE LINGUÍSTICA NO MATERIAL ESTRUTURADO DO PROGRAMA
ALFABETIZA MACEIÓ: PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA


GABRIELA DO NASCIMENTO LOPES PESSOA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 19 de março de 2025.


Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS**
Data: 20/03/2025 13:46:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa.Dra.Adriana Cavalcanti dos Santos, Universidade Federal de Alagoas
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **YANA LISS SOARES GOMES**
Data: 20/03/2025 17:46:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Yana Liss Soares Gomes, Universidade Federal de Alagoas
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
 **TATIANE CASTRO DOS SANTOS OLIVEIRA**
Data: 21/03/2025 09:53:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos, Universidade Federal do Acre (UFAC)
Avaliadora Externa à Instituição

À Maria Helena e Maria Jocelene, que cuidaram dos seus com muita dedicação e força, sempre lhes lembrando do valor que tem a educação.

AGRADECIMENTOS

Finalizar este ciclo de mestrado causa uma mistura de sentimentos: felicidade, alívio, saudades e, sobretudo, gratidão. Gratidão pelas experiências, pelos aprendizados e por todos os sujeitos que tornaram o percurso mais leve e menos desafiador. Sendo assim, deixo aqui meus sinceros agradecimentos.

Às professoras Adriana Cavalcanti e Maria Auxiliadora. Que sorte a minha ter sido acompanhada desde a graduação por orientadoras tão incríveis. Duas mulheres com mentes brilhantes e corações generosos, que estão sempre acreditando, apoiando e incentivando seus estudantes e orientandos a serem o melhor possível.

Aos meus companheiros de pesquisa, do GEGALV e GELLITE. É uma alegria imensa compartilhar vivências e aprender com vocês. Meu desejo é que tenhamos, cada vez mais, professores pesquisadores dedicados à garantia de uma educação pública democrática, plural e de qualidade.

Às professoras Tatiane Castro e Yana Liss, que contribuíram com suas experiências e seus conhecimentos para a construção deste trabalho. Gratidão, pelos valiosos apontamentos e por todo cuidado ao fazê-los.

Às psicólogas Andrezza e Janielle, profissionais incríveis que me auxiliaram a aprender a acalmar os pensamentos, agir com tranquilidade e não deixar a ansiedade tomar conta.

Aos meus amigos, os quais me apoiam, entendem e encorajam em todos os momentos da minha vida. Vocês fazem meus dias mais felizes.

Finalmente, a todos da minha família, que sempre estão presentes e, ao longo desta jornada, compreenderam quando eu não pude estar. Em especial, à minha mãe, que me ensinou tudo o que sei, inclusive a nunca desistir, mesmo quando as coisas estão difíceis; ao meu pai, que lia o jornal para mim e contava histórias do macaco Tico, fazendo de mim uma leitora ávida e curiosa, algo que carregou até os dias de hoje; à minha irmã, que sempre me defendeu, nunca largou a minha mão e para quem eu posso admitir que sou sensível demais para tudo isso; e à minha avó, que cuidou de mim como uma filha e me mostrou a importância da autonomia. Cada pedaço de mim tem muito deles e serei eternamente grata por isso.

RESUMO

Esta pesquisa definiu como objetivo analisar as propostas de atividades centradas em práticas de análise linguística do Caderno de Atividades de Língua Portuguesa nº 1, adotado pelo Programa Alfabetiza Maceió, destinado às classes de 1º ano do Ensino Fundamental. Considerando a necessidade de investigar as políticas de recomposição de aprendizagens no ciclo de alfabetização, assim como o uso de materiais estruturados nesse processo, questiona-se: como as práticas de análise linguística são propostas no material estruturado do Alfabetiza Maceió e quais as premissas teórico-metodológicas norteiam tais direcionamentos pedagógicos? Desse modo, o objetivo geral desdobrou-se nos objetivos específicos: a) identificar a concepção de alfabetização que norteia as propostas de atividades voltadas para as práticas de análise linguística no material estruturado; b) verificar como as práticas de linguagem (Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de textos e Análise Linguística/Semiótica) são organizadas ao longo das propostas de atividades do material estruturado; c) investigar de que modo as atividades contidas no Caderno 1 de Língua Portuguesa, centradas nas práticas de análise linguística, contribuem para a apropriação e domínio do Sistema de Escrita Alfabética em contexto de letramentos; e d) analisar como o trabalho docente é direcionado a partir das orientações didáticas. A presente investigação, de abordagem qualitativa (Minayo, 2001), constitui-se como uma pesquisa documental (Lüdke; André, 1986), a partir da análise dos materiais estruturados de Língua Portuguesa, adotados pelo programa Alfabetiza Maceió, destinados ao 1º ano do Ensino Fundamental. Os resultados apontam uma estreita relação entre o material estruturado e a anterior Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019a), no que concerne à concepção de alfabetização, de maneira que o Sistema de Escrita Alfabética é entendido como um código e as práticas de leitura e de escrita não são propostas em diferentes situações de usos sociais da língua. Nas atividades, foram identificadas como habilidades recorrentes do eixo da análise linguística/semiótica: segmentar oralmente palavras em sílabas; comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais; comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais; reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades e jogos de palavras. Apesar de reconhecer a importância do desenvolvimento de tais habilidades linguísticas, durante o processo de alfabetização, muitas das propostas estão centradas na memorização e repetição de palavras, bem como não fornecem desafios capazes de promover uma melhor aprendizagem por parte das crianças. No que diz respeito às orientações para o professor, a análise do material revelou uma concepção de professor como um mero executor de tarefas, uma vez que estabelece etapas que deveriam ser seguidas à risca para o sucesso do referido programa.

Palavras-chave: Análise Linguística. Material estruturado. Programa Alfabetiza Maceió. Alfabetização.

ABSTRACT

This study analyzed the activity proposals focused on linguistic analysis practices from the Portuguese Language Activity Book No. 1, adopted by the AlfabetizaMaceió Program, designed for 1st-grade classes of Elementary School. Considering the need to investigate learning recovery policies in the literacy cycle, as well as the use of structured materials in this process, questions are raised: how are linguistic analysis practices proposed in the structured material of AlfabetizaMaceió and what theoretical-methodological premises guide such pedagogical directions? Thus, the general objective was unfolded into the following specific objectives: a) to identify the literacy concept underlying the activity proposals focused on linguistic analysis practices in the structured material; b) to verify how language practices (Orality, Reading/Listening, Text Production, and Linguistic/Semiotic Analysis) are organized throughout the activity proposals in the structured material; c) to investigate how the activities in the Portuguese Language Book 1, centered on linguistic analysis practices, contribute to the appropriation and mastery of the Alphabetic Writing System in literacy contexts; and d) to analyze how teaching practices are directed by the didactic guidelines. This investigation, with a qualitative approach (Minayo, 2001) constitutes a documentary research (Lüdke & André, 1986), exploring the structured Portuguese Language materials adopted by the Alfabetiza Maceió program for the 1st grade of Elementary School. The results point out a close relationship between the structured material and the National Literacy Policy (Brazil, 2019a), regarding the literacy concept, where the Alphabetic Writing System is understood as a code, and reading and writing practices are not proposed in different social uses of language. In the activities, the following recurring skills in the linguistic/semiotic analysis axis were identified: orally segmenting words into syllables; comparing words by identifying similarities and differences in initial syllable sounds; comparing words by identifying similarities and differences in medial and final syllable sounds; recognizing rhymes, sounds, and wordplay in versified texts. Although the importance of developing such linguistic skills during the literacy process is recognized, many proposals focus on memorization and repetition of words and do not provide challengescapable of promoting better learning by children. Regarding the teacher's guidelines, a conception of the teacher as a task executor was revealed, establishing steps that should be followed strictly for the aforementioned program's success.

Keywords: Linguistic Analysis. Structured Material. Alfabetiza Maceió Program. Literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Referências à escrita como um código encontradas nos documentos norteadores da PNA.....	39
Quadro 2 – Ocorrência das habilidades pertencentes aos eixos de linguagem.....	66
Quadro 3 – Ocorrência das habilidades pertencentes eixo da oralidade, no Caderno de Orientações Gerais e Suplementares.....	67
Quadro 4 – Gêneros textuais presentes nas atividades do Caderno de Atividades nº 1.....	68
Quadro 5 – Habilidades de análise linguística/semiótica no Caderno de Língua Portuguesa nº1.....	71
Quadro 6 – Objetivos de aprendizagem estabelecidos na Atividade 7.....	72
Quadro 7 – Objetivos de aprendizagem estabelecidos na Atividade 13.....	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Orientações didáticas para realização da Atividade 1.....	55
Figura 2 – Programa de ensino para Língua Portuguesa (etapa 1).....	57
Figura 3 – Sugestão de rotina para turmas de 1º ano do Ensino Fundamental....	58
Figura 4 – Passo a Passo de Linguagem.....	60
Figura 5 – Rotina do caderno de atividades de linguagem.....	62
Figura 6 – Menções à consciência fonológica e à consciência fonêmica no material estruturado.....	64
Figura 7 – Proposta de leitura do poema “O Gato”, de Vinicius de Moraes.....	74
Figura 8 – “CONVERSANDO COM O TEXTO” – questões 2 e 3.....	76
Figura 9 – Bloco “EXPRESSOM”, orientações didáticas.....	80
Figura 10 – Bloco “AB CONHECER”, 4ª questão.....	81
Figura 11 – Bloco “AB CONHECER”, 5ª questão.....	82
Figura 12 – Bloco “AB CONHECER”, 6ª questão.....	83
Figura 13 – Bloco “AB CONHECER”, 8ª questão.....	84
Figura 14 –Bloco “AB CONHECER”, 10ª questão.....	86
Figura 15 – Bloco “LER É LEGAL!” Poema “Lobo”.....	88
Figura 16 –Bloco “CONVERSANDO COM O TEXTO”, questões 2 e 3.....	91
Figura 17 – Bloco “AB CONHECER”, 4ª questão.....	94
Figura 18 – Bloco “AB CONHECER”, 5ª questão.....	95
Figura 19 – Bloco “AB CONHECER”, 7ª questão.....	96
Figura 20 – Bloco “AB CONHECER”, 8ª questão.....	97
Figura 21 – Bloco “PARA GOSTAR DE ESCREVER”, 9ª questão.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID-19	Coronavirus Disease 2019 (SARS-CoV-2)
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NLG	New London Group
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFA	Programa de Formação de Professores da Educação Básica
RCM	Referencial Curricular de Maceió
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	17
3 POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	28
3.1 Política Nacional de Alfabetização e a instrução fônica sistemática	31
3.1.1 Notas sobre consciência fonológica, consciência fonêmica e alfabetização	38
4 ADOÇÃO DE MATERIAIS ESTRUTURADOS NO CONTEXTO DO PROGRAMA ALFABETIZA MACEIÓ	42
5 METODOLOGIA	50
6 PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO MATERIAL ESTRUTURADO DO PROGRAMA ALFABETIZA MACEIÓ	53
6.1 Caderno de Atividade de Língua Portuguesa nº 1	61
7 ANÁLISE LINGUÍSTICA NO MATERIAL ESTRUTURADO DO ALFABETIZA MACEIÓ: EVIDÊNCIAS E PRÁTICAS	71
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	106

1 INTRODUÇÃO

O fracasso na alfabetização é um problema histórico no Brasil, que permeia todo o processo de escolarização de crianças e adolescentes. Esse desafio afeta, principalmente, os estudantes das camadas populares, inseridos nas redes públicas de ensino. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), as crianças pertencentes às famílias economicamente favorecidas mantêm uma participação maior e mais significativa em atividades sociais mediadas pela escrita do que as crianças situadas nas classes mais vulneráveis. Essa desigualdade é refletida ao longo de toda vida escolar dos sujeitos e somatiza-se a outros fatores de caráter político e pedagógico, os quais ocasionam o fracasso escolar.

Para além da desigualdade social, como uma das principais causas do fracasso está a desassociação entre os processos de alfabetização e letramento, assim como a descontinuidade das políticas de alfabetização implementadas pelos governos municipais, estaduais e federal (Soares, 2022). Além disso, a alternância entre diferentes métodos de alfabetização, muitas vezes relacionada a essas rupturas nas políticas públicas, contribui ainda mais para o agravamento do problema (Frade, 2005).

De acordo com o relatório de resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (edição de 2021), cerca de 60,8% dos estudantes que cursavam o 2º ano do Ensino Fundamental não alcançaram o nível 5 de proficiência em língua portuguesa¹. Conforme esse documento oficial, isso significa que tais alunos não dominavam habilidades básicas a serem alcançadas ao final desse ciclo. Em contrapartida, apenas 7,4% e 3,1% dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental estavam situados, respectivamente, nos níveis 7 e 8 de proficiência, considerados os dois níveis de maior complexidade da escala.

A respeito dos dados de Alagoas, na edição de 2021 do Saeb (Brasil, 2023a), o estado obteve uma média de proficiência de 733,3, o que demonstrava, na época, um contingente de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental que se encontrava no

¹Na edição de 2021 do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Escala de Proficiência em Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental foi dividida em níveis de 1 a 8. Além desses níveis, foi apresentado o nível “abaixo de 1”, no qual foram incluídos os estudantes que apresentavam dificuldades em habilidades como: “[...] localizar informação explícita ao final de texto muito curto ou escrever ortograficamente palavras trissílabas, canônicas ou não canônicas, com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas” (Brasil, 2023a, p. 37).

nível 3 da escala de proficiência. Além disso, segundo o relatório, 19,9% dos alunos do 2º ano encontravam-se no nível abaixo de 1, enquanto apenas 0,5% dos estudantes alagoanos dessa mesma etapa dominavam as habilidades referentes ao nível 8 da escala.

É válido salientar que a aplicação do Saeb 2021 ocorreu em meio ao cenário da pandemia de covid-19 e de seus desdobramentos, os quais se somaram aos desafios já existentes no contexto educacional brasileiro e resultaram em grandes perdas para os processos de ensino e de aprendizagem em toda a educação básica, sobretudo nas redes públicas de ensino.

Entre as medidas de contingenciamento executadas durante a pandemia, esteve a suspensão das aulas presenciais nas escolas e a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Nesse cenário, as desigualdades sociais se tornaram ainda mais evidentes: de acordo com um estudo desenvolvido por Santos, Alves e Galvão (2023), diferentes artefatos digitais foram utilizados como suporte para mediar e reforçar as aprendizagens dos estudantes ao longo do ERE, entre eles, vídeos, áudios, fotografias, bibliotecas e jogos *online*. No entanto, conforme a pesquisa, a ausência de conexão satisfatória com a internet e a carência de recursos próprios prejudicaram a adesão e participação dos alunos nas aulas.

Santos, Santos e Santos (2021), ao analisar as percepções de professores de língua portuguesa acerca dos usos das tecnologias na educação escolar, durante o ERE, identificaram que esses profissionais tiveram dificuldades de acesso aos suportes digitais, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos docentes, como um dos principais desafios para a prática pedagógica.

Com o retorno às aulas presenciais, novas adversidades passaram a ser enfrentadas pelos docentes na educação básica: conforme investigação de Lustosa, Caetano e Salustiano (2024), as salas de aula voltaram ainda mais heterogêneas, apresentando defasagens e rupturas no ensino, além da necessidade de trabalhar com os estudantes habilidades relacionadas à interação social.

Para superar essas dificuldades relacionadas às lacunas nas aprendizagens ocasionadas pela suspensão das aulas presenciais e tentar reduzir os danos educacionais causados pela pandemia de Covid-19, as esferas governamentais desenvolveram programas e ações destinados à recomposição e à recuperação de aprendizagens.

No que concerne às intervenções políticas voltadas para o campo da alfabetização, segundo Santos e Mendes (2024), no estado de Alagoas, foram instituídas três ações principais: o programa “Escola 10 – Criança Alfabetizada”, fomentado pelo governo estadual; o programa “Conquista Maceió”, desenvolvido pela Prefeitura de Maceió e o Instituto Alicerce; e o programa “Alfabetiza Maceió”, efetivado através de uma parceria entre a Prefeitura de Maceió, a Fundação Lemann e o Instituto Bem Comum.

Nesta pesquisa há um interesse específico no Alfabetiza Maceió, considerando o protagonismo que esse programa assumiu no cenário municipal de recomposição das aprendizagens, a partir da questão norteadora: como as práticas de análise linguística são propostas no material estruturado do Alfabetiza Maceió e quais as premissas teórico-metodológicas que norteiam tais direcionamentos pedagógicos? Ademais, pergunta-se: qual a concepção de alfabetização que norteia essas propostas? Como as práticas de linguagem (Oralidade, Leitura/Escuta, Produção Textual e Análise Linguística/Semiótica) estão organizadas e distribuídas ao longo das atividades? Como as propostas de atividades com foco nas práticas de análise linguística contribuem para a apropriação e o domínio do sistema de escrita alfabética em um contexto de letramentos? De que maneira as orientações didáticas direcionam o trabalho docente e qual a visão de professor que elas revelam?

A fim de encontrar respostas para essas indagações, a presente pesquisa² assume como objetivo geral: analisar as propostas de atividades centradas em práticas de análise linguística presentes no Caderno de Língua Portuguesa nº 1, adotado pelo programa Alfabetiza Maceió, destinado às classes de 1º ano do Ensino Fundamental.

A partir do objetivo geral supracitado, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) identificar a concepção de alfabetização que norteia as propostas de atividades voltadas para as práticas de análise linguística no material estruturado; b) verificar como as práticas de linguagem (Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de textos e Análise Linguística/Semiótica) são organizadas ao longo das propostas de atividades do material estruturado; c) investigar de que modo as atividades contidas

² Essa pesquisa compõe o projeto ALFABETIZAÇÃO: INTERVENÇÕES POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM ALAGOAS, coordenado pela profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos e fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas.

no Caderno 1 de Língua Portuguesa, centradas nas práticas de análise linguística, contribuem para a apropriação e domínio do Sistema de Escrita Alfabética em contexto de letramentos; e d) analisar como o trabalho docente é direcionado através das orientações didáticas.

Ressalta-se que, nesta investigação, o foco mantido na análise linguística é justificado pelo fato de esse eixo integrador das práticas de linguagem, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estar diretamente ligado ao processo de alfabetização, visto que envolve conhecimentos nas áreas da fono-ortografia, da morfossintaxe, da sintaxe e da semântica, englobando, também, o estudo dos elementos notacionais da escrita e do fenômeno da variação linguística (Alagoas, 2019). Além disso, a escolha pelo material estruturado destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental motivou-se pelo interesse em verificar a concepção de alfabetização adotada pelo programa Alfabetiza Maceió, principalmente no que diz respeito às práticas de análise linguística propostas para o primeiro ano do ciclo de alfabetização.

Este trabalho está organizado em sete capítulos: no primeiro capítulo são apresentadas reflexões acerca das práticas de análise linguística que devem ser desenvolvidas no ciclo de alfabetização, de acordo com documentos referenciais curriculares (Brasil, 1997; Brasil, 2018; Maceió, 2020) e segundo pesquisadores da área, como Leal (2005), Brandão e Leal (2005), Mendonça (2007), Antunes (2007), Moraes (2012; 2020; 2023; 2024) e Soares (2021; 2022).

No segundo capítulo, é exposto um breve histórico das políticas voltadas para a alfabetização que foram implementadas ao longo dos últimos 20 anos em âmbito nacional, sendo destacados os principais aspectos teórico-metodológicos. Neste capítulo, há uma subseção dedicada à discussão acerca da Política Nacional de Alfabetização, que, instituída em 2019, retomou a “querela dos métodos” (Mortatti, 2019) ao estabelecer a instrução fônica sistemática como principal orientação para o processo de alfabetização.

O terceiro capítulo é constituído por discussões sobre a adoção de materiais estruturados tanto no contexto do programa Alfabetiza Maceió, quanto em outros cenários da educação brasileira. Para isso, são elencados os estudos de Britto (2011), Adrião *et al.* (2009), Silva e Albuquerque (2021) e Andrade (2023). Além

disso, é feita uma breve descrição do programa Alfabetiza Maceió e dos seus materiais estruturados integrantes.

No quarto capítulo é apresentado o percurso metodológico realizado ao longo desta investigação, que assumiu uma abordagem qualitativa (Minayo, 2001), constituindo-se como uma pesquisa documental (Lüdke; André, 1986). Dessa forma, as etapas da pesquisa são explicadas e as decisões tomadas em cada uma delas são justificadas. Também são retomados os questionamentos norteadores e os objetivos da investigação.

No quinto e sexto capítulo são discutidos os resultados da investigação. Para isso, inicialmente, é feita a caracterização dos materiais analisados. Em seguida, são apontadas como estão organizadas as práticas de linguagem ao longo das atividades do caderno de Língua Portuguesa. Posteriormente, o foco é dado às práticas de análise linguística, por meio do seu mapeamento e da apresentação de duas atividades selecionadas do Caderno de Língua Portuguesa destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental.

Nas considerações finais, são tecidos comentários acerca do trabalho realizado, dos dados obtidos e analisados, bem como sobre as possíveis contribuições desta pesquisa para o campo dos debates acerca dos processos de alfabetização e letramento.

Esta pesquisa, para a autora, tem sua relevância apoiada na necessidade de investigar as políticas de governo(s) desenvolvidas para a recomposição das aprendizagens no âmbito da alfabetização, identificando as bases teórico-metodológicas que norteiam as suas ações. Ademais, considera-se fundamental analisar os materiais estruturados que integram tais programas, a fim de verificar se apresentam propostas que possibilitem o domínio e a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética por meio de práticas de análise linguística envolvidas em contexto de letramentos.³

³ Para essa pesquisa, optou-se pela adoção do termo letramentos (no plural), com base nos estudos do Grupo de Nova Londres (1996), os quais propunham uma “pedagogia dos multiletramentos” considerando dois aspectos principais que estão presentes no processo de construção de significados: a diversidade social e a multimodalidade. Nesse contexto de multiletramentos, são reconhecidas “múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual” (NLG, 1996, p. 64 *apud* Kalantzis, 2020, p.19). No entanto, em alguns momentos será utilizado o termo letramento (no singular) para fins de concordância com a referência bibliográfica utilizada.

Espera-se que, a partir dos dados e das reflexões que serão apresentadas, torne-se possível contribuir com o debate acerca das ações políticas voltadas para a recomposição de aprendizagens no campo da alfabetização, bem como sobre o uso de materiais estruturados nas redes públicas de educação ao longo desse processo.

2 PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

No Brasil, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, entende-se que o ensino de Língua Portuguesa deve estar voltado para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (Brasil, 1997). Essa concepção parte do pressuposto que a língua é um objeto histórico e social, que se realiza em situações de uso de fato, isso é, nas práticas sociais. Conforme o referido documento, “produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico” (Brasil, 1997, p. 22).

Em consonância, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) retoma essa perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e assume o texto como unidade de trabalho, de maneira que indica “sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2018, p. 67). Assim, no campo da Língua Portuguesa, os eixos de integração apresentados pela BNCC estão de acordo com os documentos curriculares anteriores e correspondem às práticas de linguagem: Leitura/Escuta, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística/semiótica.

De acordo com a Base, o eixo Leitura “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador, com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2018, p. 71). Nesse sentido, envolve habilidades relacionadas à reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos que pertencem a diferentes gêneros e circulam em diversas esferas de atividade humana; à dialogia e relação entre textos; aos recursos de textualidade; à compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de diferentes recursos linguísticos e semióticos; às estratégias e procedimentos de leitura; e à adesão às práticas de leitura (Brasil, 2018).

O eixo da Produção de textos “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemióticos, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2018, p. 76). Desse modo, engloba as seguintes dimensões: reflexão sobre as condições de produção dos textos, de acordo com os seus objetivos e a sua circulação em

diferentes mídias e campos da atividade humana; dialogia e relação entre os textos; alimentação temática; construção da textualidade; aspectos notacionais e gramaticais; e estratégias de produção (planejamento, revisão, reescrita e avaliação) (Brasil, 2018).

O eixo da Oralidade, por sua vez, é constituído por “práticas de linguagem que ocorrem em situação oral, com ou sem contato face a face” (Brasil, 2018, p. 78), de maneira que o tratamento de tais práticas envolve: a reflexão sobre a produção de textos orais de diferentes gêneros e que circulam em diversas mídias e campos da atividade humana; compreensão de textos orais; a produção de textos orais considerando as estratégias de planejamento, produção, *redesign* e avaliação; e a compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, expressividade, gestualidade etc.) (Brasil, 2018). Ainda, a BNCC ressalta que o eixo da Oralidade também engloba habilidades descritas nos eixos de Leitura e de Produção de textos.

No que tange ao eixo da Análise Linguística/Semiótica, foco deste estudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais demarcaram a importância de atividades de análise linguística para o desenvolvimento das habilidades de ler, interpretar e produzir textos com autonomia e competência satisfatória. De acordo com o documento, a prática de se pensar e falar sobre a linguagem é uma das muitas ações que um indivíduo letrado deve ser capaz de realizar. Assim, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, a análise linguística, junto às outras práticas de linguagem, assume um papel fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem da língua escrita nas escolas.

De acordo com Santos, Albuquerque e Mendonça (2005), a escola é o lugar privilegiado para o desenvolvimento das práticas de análise linguística de forma consciente e sistemática. Entretanto, segundo as pesquisadoras, é importante considerar a diferença entre “fazer análise linguística” e “ter aula de gramática”, pois

[...] na primeira, a reflexão está a serviço dos demais eixos do ensino de língua, enquanto que, na segunda, o foco do ensino está na aprendizagem de nomenclaturas e regras, desvinculadas de situações de uso da língua (Santos; Albuquerque; Mendonça, 2005, p. 123).

Sobre essa diferenciação, Mendonça (2007) destaca que a perspectiva de análise linguística como um “[...] movimento de reflexão sobre o funcionamento da linguagem” (p. 95) originou-se em meados dos anos 80, período em que o ensino da língua escrita passou a ser analisado sob o viés dos estudos construtivistas e a linguagem passou a ser concebida como meio de interação. Nessa ótica, a língua é tida como um objeto social, heterogêneo e variável, sendo analisada segundo aspectos internos (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica), bem como elementos extralinguísticos: fatos históricos, sociais, geográficos e culturais (Cavalcante, 2008). Assim,

[...] ler é relacionar o texto com os diversos contextos que o cercam [...] a escrita é um trabalho consciente, com finalidade, interlocutores e gênero discursivo definidos. A oralidade, nessa perspectiva, é tida como tão importante quanto a escrita, pois a adequação de ambas depende da situação real de interação comunicativa. As variedades linguísticas são consideradas e entendidas, levando-se em conta o contexto, os objetivos e as circunstâncias (o que, para quem, para que, quando, onde... os textos são produzidos). As atividades de estudo de LP consideram o funcionamento textual, discursivo, pragmático, sintático e semântico dos textos, trabalham com a produção dos efeitos de sentido, com o uso real da língua (Doretto; Beloti, 2011, p. 88).

Em momentos anteriores, como nos anos 60 e 70, nos quais a linguagem era tida como expressão do pensamento e instrumento de comunicação (Geraldí, 2011), respectivamente, as práticas de análise linguística estavam restritas à descrição, classificação e repetição das estruturas da língua (fonemas, morfemas, palavras e frases).

Para além disso, as ações de leitura focavam na decodificação do texto, que por sua vez, era considerado um produto pronto e acabado; as produções textuais se voltavam para o uso “correto” da língua e para a reprodução de tipologias como narração e dissertação; enquanto a oralidade era apontada como uma habilidade inferior à escrita, tendo a sua importância renegada (Doretto; Beloti, 2011). Percebe-se, então, uma visão de ensino cujo foco estava na apreensão de regras gramaticais para um “bom” uso da variedade dominante em todas as situações comunicativas, sem haver uma preocupação com os diferentes contextos de uso da língua e com a necessidade de articulação entre as práticas de linguagem.

Com a mudança de paradigmas, o ensino da gramática em si mesmo, com foco no domínio da norma padrão, cedeu espaço para um estudo da língua constituído pela integração entre os eixos da oralidade, da leitura, da escrita e da análise linguística, de maneira que o objetivo principal seria formar sujeitos capazes de escrever, ler e interpretar textos de forma autônoma, competente e significativa, em diversas situações sociais, não apenas no ambiente escolar.

Ao abordar a análise linguística, Geraldi (2011) ressalta que, para além de aspectos gramaticais e ortográficos, essa prática de linguagem envolve “questões amplas a propósito” do texto, entre elas: coesão e coerência, adequação aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados e organização e inclusão de informações. Segundo o pesquisador,

[...] a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno em seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (Geraldi, 2011, p. 61).

Em conformidade, Antunes (2007) afirma que “[...] a língua, por ser uma **atividade interativa, direcionada para a comunicação social**, supõe **outros componentes além da gramática**, todos, relevantes, cada um constitutivo à sua maneira e em interação com os outros” (p. 40, grifo da autora). Para a autora, a interação verbal requer conhecimento do mundo, das regras de textualização e das normas sociais de uso da língua.

Dessa forma, de acordo com Antunes (2007), para que um sujeito seja considerado comunicativamente eficaz, não basta que domine apenas as regras de gramática. É importante que, dentre outras habilidades, tenha clareza sobre quais objetivos pretende alcançar, quais ideias deseja apresentar, quem são seus interlocutores e qual modalidade (oral ou escrita) e registro (formal ou informal) são mais apropriados para se expressar.

Neves (2002, p. 250) defende que “[...] nenhum falante de uma língua precisa primeiro estudar regras de aplicação que uma disciplina gramatical lhe oferece, para depois ser falante competente de sua língua”. Nesse sentido, para a pesquisadora, é fundamental que a escola utilize a linguagem em funcionamento como objeto de reflexão, pois, é a partir disso que o estudante pode pensar sobre os recursos linguísticos utilizados em suas produções textuais (sejam elas orais ou escritas;

formais ou informais) e os efeitos de sentido ocasionados pelas escolhas das “peças linguísticas” em seus argumentos (Neves, 2002).

Retomando os documentos referenciais para o ensino de Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) indica que o eixo da análise linguística/semiótica compreende:

[...] os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (Brasil, 2018, p. 80).

Isso significa que, durante atividades de leitura e de produção textual, os estudantes devem estar atentos aos efeitos de sentidos dos textos, considerando, entre outros elementos, seus objetivos, suas situações de produção e seus conteúdos. Para tanto, os sujeitos mobilizam “[...] conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos” (Brasil, 2018, p. 81). Esses conhecimentos, de acordo com a BNCC, são construídos concomitantemente ao longo do Ensino Fundamental, estando interligados e atuando de forma complementar.

Abordando de maneira mais específica os anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme a BNCC, nessa etapa, as práticas de análise linguística/semiótica estão diretamente relacionadas ao processo de alfabetização, nos dois primeiros anos, e, ao longo dos três anos seguintes, à observação do funcionamento da língua, de suas convenções e regularidades (ortografização), bem como do uso de diferentes linguagens e seus efeitos nos discursos (Brasil, 2018). Desse modo, para as turmas de 1º e 2º ano, o documento aponta como objetos de conhecimento situados no eixo da análise linguística/semiótica: conhecimento do alfabeto do português do Brasil; construção do sistema alfabético; construção do sistema alfabético e da ortografia; conhecimento das diversas grafias do alfabeto; acentuação; segmentação de palavras/classificação de palavras por número de sílabas; pontuação; morfologia; sinonímia e antonímia; forma de composição do texto; e adequação do texto às normas de escrita (Brasil, 2018).

Ressalta-se que, ao tratar da BNCC e das inadequações encontradas neste documento, Morais (2020) critica o uso do termo “construção” [do sistema alfabético e da ortografia] associado a expressões como “mecânica da escrita/leitura”, “codificar” e “decodificar”, uma vez que, para o autor, tais terminologias revelam uma visão associacionista de alfabetização e se distanciam de uma noção genuinamente construtivista de aprendizagem. Além disso, o pesquisador destaca que a Base reduziu o ciclo de alfabetização a dois anos, indo na contramão de políticas e programas fundamentais e sem assumir o compromisso de promover, já na Educação Infantil, o desenvolvimento de práticas de letramentos e – ao final dessa etapa - oportunidades para que as crianças avancem na compreensão do SEA (Morais, 2022).

Em concordância com a BNCC, o Referencial Curricular de Maceió para o Ensino Fundamental (doravante, RCM), ao abordar ensino de Língua Portuguesa, retoma a proposta de sistematização da escrita alfabética nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e propõe para os anos seguintes “[...] a análise e a reflexão sobre o funcionamento da língua, suas regularidades e seus efeitos de sentido produzidos a partir do uso dos recursos linguísticos nas diferentes situações de comunicação” (Maceió, 2020, p. 392). Segundo o Referencial:

Para o aprendiz se apropriar da escrita alfabética é necessário um ensino com enfoque no significante, ou seja, é preciso que as atenções se voltem para a sequência de letras da palavra escrita e a sequência de sons que se pronuncia na leitura da palavra, e é necessário fazer análise das partes sonoras e gráficas das palavras. Depois de ter compreendido as relações grafofônicas e ter se tornado alfabético, o aprendiz necessita avançar no que diz respeito às convenções ortográficas da nossa língua, visto que a ortografia contribui para estabelecer a comunicação por meio da escrita (Maceió, 2020, p. 394).

Nessa seara, abordando a alfabetização e a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) nos anos iniciais do ensino fundamental, o documento apresenta estudos realizados por Ferreira (1986), Soares (2021, 2022) e Morais (2012), apontando um conjunto de propriedades do SEA, as quais são consideradas essenciais para o domínio da leitura e da escrita. Entre essas propriedades estão:

- Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.

- As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b. d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p) [...]
- Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo que distintas palavras compartilham as mesmas letras [...]
- As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
- As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
- As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra [...]
- As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (Morais, 2012, p. 51 *apud*. Maceió, 2020, p. 392-393).

Com base nas propriedades apresentadas, o documento evidencia algumas “operações metafônicas” (Maceió, 2020) que podem ser desenvolvidas a fim de que o sujeito tome consciência das propriedades do sistema de escrita alfabética, a saber:

[...] pronunciar palavras, separando-as de acordo com a quantidade de emissões sonoras; juntar partes de palavras escutadas separadamente; contar partes de palavras; comparar palavras tendo como referência o tamanho e identificar semelhanças sonoras entre partes das palavras (Maceió, 2020, p. 393-394).

Morais (2012), um dos pesquisadores utilizados como base para construção teórica do RCM, ao tratar da reflexão sobre os aspectos fonológicos das palavras, uma das propriedades do SEA, apresenta atividades que podem auxiliar as crianças a chegarem em uma hipótese alfabética de escrita. Para o autor, é importante que os estudantes sejam estimulados a:

- 1) contar as sílabas de palavras e comparar palavras quanto ao número de sílabas (identificando se uma palavra é maior que outra ou se têm a mesma quantidade de sílabas);
- 2) dizer uma palavra maior (ou menor) que outra;
- 3) identificar palavras que começam com a mesma sílaba;
- 4) produzir palavras que começam com a mesma sílaba;
- 5) identificar palavras que rimam;
- 6) produzir palavra que rima com outra;
- 7) identificar palavras que começam com o mesmo fonema (Morais, 2012, p. 131-132).

Conforme Morais (2012, p. 132), ao realizar as atividades acima, “[...] os alunos estão classificando (ou categorizando) palavras quanto aos critérios de tamanho (número de sílabas) ou de semelhança sonora (identificação de aliterações nas sílabas ou sons iniciais e identificação de rimas”. De acordo com ele, tais práticas são fundamentais para o desenvolvimento da consciência fonológica, que, por sua vez, constitui-se como um elemento bem mais amplo que a consciência fonêmica.

Em complementaridade, de acordo com o Referencial Curricular de Maceió (Maceió, 2020), para além dos aspectos centrados na apropriação do sistema de escrita alfabética, o documento também aponta como integrantes do eixo de análise linguística/semiótica as práticas de análise de recursos linguísticos e expressivos que são responsáveis pelos efeitos de sentido dos textos.

Ainda segundo o RCM (Maceió, 2020), e com base nos estudos de Antunes (2007), ao realizar tais práticas, o sujeito mobiliza diferentes tipos de conhecimentos: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, conhecimento sociointeracional e conhecimento das regularidades textuais. Nesse sentido, o referencial ressalta que, sob a concepção de estudo da língua adotada (perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem), “[...] a gramática é apenas um dos sistemas a serem mobilizados, mas não o único” (Maceió, 2020, p. 396).

Retoma-se aqui a ideia apresentada por Mendonça (2007): para se obter melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem, a ação mais pertinente seria integrar os quatro eixos básicos da língua (leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística), o que ocorreria através dos seguintes procedimentos:

- a AL realizada a partir da leitura/escuta de textos, buscando-se refletir sobre como a escolha de certas palavras, expressões ou construções linguísticas contribuem para a construção de sentidos de cada texto [...];
- a AL realizada a partir da produção de textos, buscando-se refletir sobre aspectos da elaboração do texto escrito ou oral, tais como adequação do gênero à situação sociocomunicativa, critérios de textualidade (coesão, coerência), seleção de registro (formal, informal, semiformal, etc.), atendimento à norma-padrão [...];
- a AL realizada a respeito de certo tópico, dentre os conhecimentos linguísticos a serem trabalhados na escola, buscando-se a compreensão do seu funcionamento no âmbito da língua (ex.: formação de palavras); essas capacidades contribuiriam, em última análise, para a ampla formação linguística dos alunos (Mendonça, 2007, p. 100-101).

Quanto à especificidade da análise linguística/semiótica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Mendonça (2007) destaca que, apesar de o processo de apropriação do SEA assumir um lugar de destaque, outros aspectos relacionados à reflexão sobre a linguagem devem ser contemplados nesse momento de escolarização, mesmo que não estejam ligados diretamente ao sistema de escrita. De acordo com a autora, é possível e importante “[...] mesmo quando os alunos não se alfabetizaram ainda, levá-los a pensar sobre certas ocorrências em textos e avaliar as hipóteses construídas, no processo de ensino-aprendizagem” (Mendonça, 2007, p. 104).

Brandão e Leal (2005) destacam que, mesmo em atividades voltadas principalmente para a apropriação do sistema de escrita alfabético e de suas convenções ortográficas, não se deve esquecer que “[...] a leitura e a escrita são primordialmente atividades de construção de sentidos” (Brandão; Leal, 2005, p. 33). Isso porque, de acordo com as autoras, não há como formar leitores e produtores de textos competentes se os estudantes não estão inseridos em situações significativas de comunicação.

Morais e Silva (2007) também reafirmam a importância de articular o trabalho acerca de conhecimentos linguísticos com a leitura, compreensão e produção de textos, sejam eles orais ou escritos. Para os autores,

a análise linguística pode acontecer tanto **durante** como **em continuidade** aos momentos iniciais da produção de textos. No primeiro caso, trata-se de reflexões acerca do uso de conhecimentos linguísticos diversos – como pontuação, paragrafação, coesão, concordância, entre outros – que o docente pode ir desenvolvendo com os alunos durante a escrita da versão inicial de um texto. Nessas ocasiões, o professor estará colaborando, na realidade, na **reflexão durante o processo de produção mesmo do texto** (geração e seleção de ideias, registro e revisão em processo (Morais; Silva, 2007, p. 140, grifo do autor).

Nesse cenário, ao tratar de estratégias didático-pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula pelos professores, Leal (2005) ressalta a importância de o docente ter a habilidade de identificar as necessidades de cada aluno, sabendo atuar com todos ao mesmo tempo. Para tanto, são propostas situações organizadas em grandes grupos, pequenos grupos, duplas e em atividades individuais, nas quais

podem ser realizadas atividades unificadas ou diversificadas, dependendo do contexto da sala de aula e dos objetivos de aprendizagem.

Segundo a pesquisadora, durante as atividades em grandes grupos, os estudantes podem estar desenvolvendo conhecimentos em comum ou focando em pontos diferentes, a depender do que já sabem, como é o caso de atividades que envolvem os princípios de escrita alfabética. O mesmo pode acontecer em atividades organizadas em pequenos grupos:

Uma atividade de reflexão fonológica pode, para alguns alunos, ajudá-los a entender que a escrita tem propriedades do significante (palavra) e não do objeto representado; para outros, pode servir para ajudá-los a superar dificuldades ortográficas de trocas entre pares mínimos (p/b, t/d, f/v); para outros, pode servir para que percebam que existe uma unidade sonora menor que a sílaba (fonema) e que possam identificá-la; para outros, pode ajudá-los a se apropriarem de correspondências grafofônicas (Leal, 2005, p. 92).

No que tange às atividades em pequenos grupos, tal organização, segundo Leal (2005), possibilita a troca de experiências, questionamentos e conhecimentos entre os estudantes de uma maneira mais “íntima”. Essa troca de experiências pode ocorrer de forma ainda mais eficaz durante atividades realizadas em duplas. Isso acontece porque os alunos “[...] levantam hipóteses, discutem e argumentam sobre suas ideias de forma mais intensa, sem que precisem disputar a fala com um grupo maior” (Leal, 2005, p. 103). A autora ainda aponta que em todas essas situações é fundamental parear alunos que não irão fornecer respostas imediatas aos seus colegas, mas que irão pensar juntos, considerando os diferentes aspectos das questões propostas e mobilizando diversos conhecimentos para a sua resolução.

Ao tratar das atividades realizadas em pequenos grupos, Leão (2013) demonstra que, nesse contexto, os alunos podem experimentar uma prática colaborativa na qual são capazes de assumir diferentes papéis enunciativos. Em uma produção textual, por exemplo, um aluno pode produzir e ditar o texto, enquanto um segundo estudante escreve e, após, o terceiro revisa o produto. Para além disso, a autora destaca que o professor assume um papel significativo nesses momentos, explicando a atividade a ser desenvolvida e oferecendo auxílio pedagógico quando necessário.

Conforme Leal (2005) e Leão (2013), as formas de organização mencionadas acima trazem benefícios e auxiliam de maneira satisfatória nos processos de ensino

e de aprendizagem, desde que o docente saiba variar esses modos de distribuição de acordo com os seus objetivos didáticos e com as necessidades de cada aluno.

Tratando das escolhas realizadas em função dos objetivos didáticos os quais deseja alcançar, Shiraishi e Carreiro (2013) destacam que o planejamento deve ser compreendido pelo professor como um momento de reflexão, pesquisa e de reorientação do fazer pedagógico. Para tanto, é fundamental que o docente parta do diagnóstico da turma, considerando os saberes consolidados pelos estudantes e aqueles que serão alcançados. A partir do diagnóstico, o professor poderá organizar a sua rotina pedagógica, estabelecendo metas e objetivos de aprendizagem. Nesse cenário,

[...] além de analisar o alcance de cada atividade, é necessário verificar se a rotina pedagógica contempla todos os eixos de maneira equilibrada, ou se configura desfalque, se há investimento excessivo em um eixo específico que esteja interferindo no aprendizado do aluno (Shiraishi; Carneiro, 2013, p. 138).

No que diz respeito à avaliação, Mendonça (2007) também ressalta a importância dos registros feitos pelo professor para o acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Em complementaridade, para Albuquerque e Morais (2007), sob uma perspectiva construtivista, o foco da avaliação deve ser a construção do conhecimento, não sua mensuração ou classificação. Assim, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, os registros do professor devem apresentar os progressos feitos pelos alunos, com relação aos conhecimentos acerca do Sistema de Escrita Alfabética, como também à compreensão e à produção de textos reais. Destaca-se, por fim, que a avaliação deve considerar e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem apresentados pelos estudantes, constituindo-se como um processo formativo, contínuo e inclusivo.

3 POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo, propõe-se a exposição de um breve histórico das políticas voltadas para a alfabetização que foram implementadas ao longo dos últimos 20 anos no âmbito nacional, sendo destacados os seus principais aspectos teórico-metodológicos. A partir disso, busca-se demonstrar que as concepções de língua e de linguagem adotadas e evidenciadas por documentos norteadores moldam a elaboração de diferentes políticas públicas, que estiveram (e permanecem) voltadas para a garantia e melhoria da alfabetização de crianças, bem como influenciam diretamente nas práticas de ensino da Língua Portuguesa.

Teixeira e Silva (2021), ao analisarem as políticas de alfabetização dos últimos 20 anos, destacam o desenvolvimento do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Brasil, 2001), do Pró-Letramento (Brasil, 2005; 2007), do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012) e da Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019).

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) tinha como objetivo “[...] desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (Brasil, 2001, p. 5). Para isso, as atividades de formação eram baseadas no conhecimento sobre o ensino da língua escrita que havia sido construído nas últimas duas décadas, sobretudo a partir dos estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro acerca da psicogênese da língua escrita. De acordo com o seu documento de apresentação, os conteúdos recorrentes do PROFA seriam:

[...] como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas (Brasil, 2001, p. 6).

Ainda, de maneira complementar, esses dois temas estariam permeados por questões gerais cujo eixo central seria a gestão da sala de aula:

Construção da autonomia intelectual dos alunos; atendimento das diversidades na classe; interação e cooperação; disponibilidade para a aprendizagem; organização racional do tempo e do espaço;

seleção de materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho; articulação de objetivos de ensino e objetivos de realização do aluno; e aproximação máxima entre 'versão escolar' e 'versão social' das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdos escolares (Brasil, 2001, p. 6).

Desse modo, o programa estava organizado em três módulos, os quais eram constituídos por unidades, equivalentes a um ou mais encontros formativos, que, por sua vez, contavam com propostas de atividades fundamentadas em estratégias de resolução de situações-problema:

[...] análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise de adequação de uma dada atividade considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados (Brasil, 2001, p. 21).

A partir de 2005, foi implantado o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, um programa que também estava voltado à formação continuada de professores, visando à melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A fim de desenvolver as atividades previstas, foi estabelecido um regime de colaboração entre o Ministério da Educação, as universidades formadoras (integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada) e as redes públicas de ensino. Nesse contexto, o Pró-Letramento contava com materiais desenvolvidos por universidades, os quais eram estudados durante as atividades formativas, que ocorriam presencialmente ou a distância. Esses materiais estavam divididos em dois volumes: Alfabetização e Linguagem e Matemática. A respeito do volume de Alfabetização e Linguagem, nele eram abordados os seguintes temas:

- Capacidades linguísticas da alfabetização e avaliação;
- Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação;
- A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino;
- Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura;
- O lúdico na sala de aula: projetos e jogos;
- O livro didático em sala de aula: algumas reflexões;
- Modos de falar/Modos de escrever (Brasil, 2007, p. 7).

Segundo o Guia Geral do Pró-Letramento, além da melhoria da qualidade de aprendizagem por parte dos estudantes, o programa também buscava contribuir

para o desenvolvimento de uma cultura de formação continuada de caráter reflexivo, contribuindo para “[...] a evolução funcional e o aprimoramento das competências dos professores” (Brasil, 2007, p. 2), ao valorizar e propor reflexões sobre suas experiências pessoais, suas incursões teóricas e os seus saberes da prática.

Já em 2012, também seguindo a ótica evidenciada pelos referenciais curriculares e adotada por programas como o PROFA e Pró-Letramento, o Governo Federal iniciou a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O PNAIC foi um acordo formal entre as esferas municipais, estaduais e federal, que teve como objetivo alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. Para tanto, o Pacto apoiou-se em quatro eixos de atuação: 1) formação continuada presencial para professores (as) alfabetizadores (as) e para orientadores (as) de estudo; 2) avaliações sistemáticas que também contemplavam as avaliações processuais; 3) gestão, controle social e mobilização, que consistia em um arranjo institucional para gestão das ações do Pacto; e 4) distribuição de materiais didáticos e de tecnologias educacionais através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Nesse cenário, o programa defendia que:

[...] as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem importante, mas, para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia, é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos (Brasil, 2012, p. 22).

Com base nessa premissa, os cadernos de formação, que abordavam as concepções e os princípios orientadores do currículo na alfabetização, apresentavam direitos gerais de aprendizagem no campo da língua portuguesa, assim como conhecimentos e habilidades específicas para cada ano do ciclo de alfabetização (na época, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental). Esses conhecimentos estavam organizados por eixos de ensino: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. Ademais, os cadernos sinalizavam, por meio das letras I, A e C, respectivamente, se em cada etapa escolar indicada o conhecimento

ou a habilidade exposta deveria ser introduzido, aprofundado ou consolidado. Conforme o texto,

[...] um determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem um tempo maior para a apropriação (Brasil, 2012, p. 31).

No desenvolvimento do PNAIC – e também das outras políticas anteriores –, percebe-se a predominância da concepção de linguagem como forma de interação. De acordo com Cavalcante (2008), sob essa perspectiva, cada ato comunicativo pode ser analisado levando em consideração vários aspectos, como: interlocutores; o propósito verbal; forma e conteúdo da mensagem; e variedade de linguagem utilizada. Nesse cenário, ao admitir a língua como um objeto heterogêneo e variável que permeia a interação humana, o objetivo das aulas de Língua Portuguesa torna-se promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas a fim de formar sujeitos leitores e produtores de textos autônomos e competentes, respeitando seus direitos de aprendizagem e os diferentes ritmos existentes na construção do conhecimento.

Em 2019, houve a revogação do PNAIC e a implementação da Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019), a qual representou uma ruptura com o curso de políticas de alfabetização e de formação que vinha sendo tomado por meio de programas como o PROFA, Pró-Letramento e PNAIC, sobretudo no que diz respeito aos aspectos teórico-metodológicos que norteavam as suas estratégias e práticas de ensino. Dada a aproximação do programa Alfabetiza Maceió com a PNA, essa política será abordada de maneira mais detalhada na subseção seguinte.

3.1 Política Nacional de Alfabetização e a instrução fônica sistemática

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída em 11 de abril de 2019, através do Decreto nº 9.765, em um suposto esforço para melhorar os processos e resultados da alfabetização no Brasil. De acordo com o chamado Caderno da PNA, essa política originou-se da “[...] urgência de mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia” (Brasil,

2019a, p. 10). Dessa forma, a PNA adotou uma perspectiva baseada na ciência cognitiva da leitura, que “[...] se ocupa especialmente dos processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e de escrita” e aponta para um ensino explícito e sistemático da leitura e da escrita, considerando que “[...] a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural nem espontânea” (Brasil, 2019a, p. 20).

Nesse contexto, foram definidos como objetivos da PNA:

- I. elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;
- II. contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;
- III. assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País;
- IV. impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis; e
- V. promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia (Brasil, 2019b, p. 52-53).

Para alcançar tais objetivos e visando “[...] garantir o padrão de qualidade de suas iniciativas” (Brasil, 2019a, p. 40), o Ministério da Educação propôs a adoção de termos como literacia e numeracia, assim como a ênfase em seis componentes considerados essenciais para a alfabetização: “[...] consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita” (Brasil, 2019a, p. 40). De acordo com o documento, essas medidas buscavam garantir uma maior eficácia da política, por intermédio da fundamentação em evidências das ciências cognitivas e da aproximação com políticas públicas consideradas exitosas, tanto na esfera nacional quanto na esfera internacional.

Segundo o Decreto nº 9.765, entende-se como consciência fonêmica o “[...] conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente” (Brasil, 2019b). Nesse sentido, o documento destaca a importância de um ensino intencional e sistematizado, a fim de possibilitar que os estudantes compreendam o princípio alfabético, isto é, “[...] que os fonemas se relacionam com grafemas ou, dito de outro modo, de que as letras representam os sons da fala” (Brasil, 2019a, p. 33).

Com relação à instrução fônica sistemática, o decreto a define como “[...] o ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada” (Brasil, 2019b). Para os elaboradores da política, a instrução fônica sistemática se demonstra uma aliada fundamental para o processo de alfabetização, considerando que ela “[...] melhora significativamente o reconhecimento de palavras, a ortografia e a fluência em leitura oral” (Brasil, 2019a, p. 33). No entanto, o Caderno da PNA declara que não se deve confundir a instrução fônica sistemática com um método de ensino, uma vez que “[...] ela é apenas um componente que permite compreender o princípio alfabético” (Brasil, 2019a, p. 33).

Sobre as políticas públicas que foram desenvolvidas pelo Ministério da Educação nos últimos vinte anos, Teixeira e Silva (2021) afirmam que

[A PNA] traz um ‘novo’ paradigma de ensino, pois defende a instrução fônica, destacando que para aprender a ler e a escrever as crianças precisam ser ensinadas tendo por foco prioritário, desde o início do processo, o sistema alfabético e as correspondências grafofonêmicas, percebendo a leitura inicial como um ato que deriva da decodificação, sendo a leitura compreensiva a segunda etapa deste processo (Teixeira; Silva, 2021, p. 677).

Desse modo, para as autoras, a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) representou uma grande ruptura no percurso histórico das políticas públicas voltadas para a alfabetização e para a formação de professores. Isso ocorreu, em primeiro lugar, porque a PNA afastou-se do discurso teórico-metodológico baseado no construtivismo, que foi utilizado em programas como PROFA, Pró-Letramento e PNAIC. Para além disso, de acordo com as pesquisadoras, ao definir a instrução fônica como algo “novo”, “revolucionário” e “baseado em evidências científicas”, a PNA retomou a antiga discussão sobre os métodos de alfabetização e se tornou a primeira política pública, desde a redemocratização, a recomendar uma abordagem de ensino específica.

Em conformidade, Mortatti (2019) afirma que a PNA retomou a chamada “querela dos métodos”, que, para a referida autora, é a face mais visível das tensões, disputas e rupturas presentes no campo da alfabetização no Brasil. Conforme seus estudos,

Essas disputas estavam/estão relacionadas com o que, em cada momento, se considera(va) ser o ‘novo’ e ‘revolucionário’ método de alfabetização, que deve(ia) substituir ou ‘erradicar’/‘eliminar’ o(s)

método(s) 'antigo(s) e tradicional(ais)', acusados de serem os responsáveis/culpados pelo recorrente diagnóstico do fracasso da escola em ensinar crianças a ler e escrever, com a eficiência e a eficácia demandadas pelas urgências políticas e sociais de cada momento (Mortatti, 2019, p. 35).

Segundo a pesquisadora, essa política de estado assumiu características de um projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador, ao decretar um novo tipo de disputa entre “modernos e antigos” e reintroduzir o método fônico como a única saída para as dificuldades encontradas no âmbito da alfabetização. A respeito do método fônico, Mortatti (2019) destaca que:

[...] esse não é o único método ‘fundamentado em evidências científicas’; sua imposição não é a solução para os problemas de ordem política, social, cultural envolvidos na alfabetização e não contempla a complexidade das demais facetas de processo de ensino e aprendizagem; o conceito rudimentar de alfabetização como ‘ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético’ não tem como consequência direta a capacidade de ‘ler e escrever com autonomia e compreensão’; esse conceito rudimentar de alfabetização penaliza alunos de escolas públicas, reforçando as desigualdades sociais (Mortatti, 2019, p. 43).

Assim, a autora ressalta que a solução dos “problemas da alfabetização” não depende exclusivamente da escolha entre um método ou outro, segundo critérios de eficiência e eficácia. Ademais, retomando a concepção da instrução fônica sistemática como a “[...] abordagem mais eficaz para o ensino da leitura e da escrita” (Brasil, 2019a), Mortatti denuncia que, apesar do (falso) discurso de que a PNA apresenta imparcialidade científica e neutralidade ideológica, essa política infringiu princípios democráticos e constitucionais - sobretudo aqueles referentes ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas -, optando pelo apagamento dos estudos e das contribuições de diferentes pesquisadores brasileiros no que diz respeito ao campo da alfabetização e das suas múltiplas facetas. De acordo com Mortatti (2019, p. 42), essas tentativas de negação/apagamento são evidenciadas através de táticas como o

[...] silenciamento/ocultação de qualquer vestígio ou referência (inclusive bibliográfica) seja a políticas anteriores para a alfabetização, seja a sujeitos institucionais ou acadêmicos que as fundamentaram ou elaboraram ou implementaram (Mortatti, 2019, p. 42).

Nesse contexto, a fim de auxiliar na disseminação e consolidação dos pressupostos teórico-metodológicos estabelecidos pela Política Nacional de Alfabetização, em 2020, o Ministério da Educação instituiu o Programa Tempo de Aprender, através da Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Para cumprir a finalidade de “[...] melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil” (Brasil, 2020), o referido programa foi organizado em quatro eixos: I) Formação continuada de profissionais de alfabetização; II) Apoio pedagógico para a alfabetização; III) Aprimoramento das avaliações da alfabetização; e IV) Valorização dos profissionais da alfabetização (Brasil, 2020).

O Programa Tempo de Aprender “[...] minimiza o trabalho complexo e multifacetado da alfabetização, pressupondo que a codificação e a decodificação dos sons promoveriam, por si só, o aprendizado da leitura e escrita de palavras e frases” (Nogueira; Lapuente, 2021 p. 14). Além disso, as autoras chamam atenção para o fato de que, assim como em outros documentos norteadores da Política Nacional de Alfabetização, há um apagamento de pesquisas brasileiras feitas anteriormente, de modo a reforçar o seu apoio teórico em “evidências científicas”. Na sequência, as pesquisadoras ressaltam a forma autoritária e unilateral como o Programa foi instituído, sem haver o diálogo com diferentes esferas da sociedade interessadas e responsáveis pela construção de políticas públicas no âmbito da alfabetização, sobretudo as universidades federais.

No que tange ao eixo Formação continuada de profissionais de alfabetização, ao fazer uma análise dos vídeos contidos na formação *online* do curso “Práticas de Alfabetização”, integrante do programa Tempo de Aprender, Nogueira e Lapuente (2021) apontam o seu caráter fortemente prescritivo. Conforme as autoras, os vídeos demonstrativos seguem o mesmo padrão (I - professor apresenta o conteúdo; II – professor e alunos praticam juntos; III – os estudantes praticam em conjunto; IV – é realizada a prática individual) e revelam uma concepção de ensino e de aprendizagem na qual o professor assume o papel de mero executor de tarefas, enquanto os alunos tornam-se sujeitos passivos na construção do conhecimento, apenas reproduzindo o modelo fornecido pelo docente.

Santos (2022), ao investigar a participação de professores alfabetizadores do estado de Alagoas no referido curso, também reforça o seu caráter inflexivo. De acordo com o pesquisador:

[...] o curso, de caráter prescritivo, aparenta possuir uma natureza engessatória do fazer docente-alfabetizador, pois pretende-se apenas executável, não recontextualizável [...] Há, portanto, o nítido reforço ideológico dos propositores nas práticas alfabetizadoras, enquanto palavra dada, objetivando controlar o fazer do professor alfabetizador (Santos, 2022, p. 67).

No entanto, os dados da pesquisa desenvolvida por Santos (2022) também revelam que, apesar de compreender a PNA como uma proposta prática e de fácil compreensão e aplicação, os professores-alfabetizadores ressignificam e recontextualizam essa política em suas práticas pedagógicas, incorporando outras estratégias didáticas com base nos conhecimentos construídos ao longo da experiência na docência, bem como na participação em formações realizadas em programas anteriores, como PROFA, Pró-Letramento e PNAIC.

Para além do Programa Tempo de Aprender, com o curso Práticas de Alfabetização, outro exemplo marcante da imposição da instrução fônica promovida pela PNA foi a alteração realizada no edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o ciclo 2023. De acordo com o Documento Referencial Técnico-Científico divulgado em fevereiro de 2021, os materiais do PNLD destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental deveriam estar alinhados às diretrizes da Política Nacional de Alfabetização, reafirmando que a política “[...] advoga pelo respaldo de **evidências científicas** e pela adoção de **experiências exitosas**” (Brasil, 2021, p. 15, grifo nosso). Desse modo, conforme o documento, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, seria imprescindível a abordagem dos seis componentes considerados essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita.

Com base nesse trecho, identifica-se o mesmo discurso presente no caderno da PNA, cuja ênfase está no amparo em “evidências científicas”, como se as pesquisas e políticas públicas anteriores não fossem válidas devido ao fato de estarem situadas em um campo teórico-metodológico divergente. Além disso, conforme Coutinho-Mounier, Albuquerque e Souza (2021),

[...] a PNA, que se constitui em um dos documentos norteadores do edital do referido PNLD [2023], fala em evidências científicas que comprovam a eficácia do trabalho baseado na instrução fônica, mas não apresenta pesquisas que analisaram ‘práticas reais’ de

alfabetização nessa perspectiva, que indiquem o que fazem professoras e alunos cotidianamente e o que as crianças aprendem (Coutinho-Mounier; Albuquerque; Souza 2021, p. 121).

Para além da adoção do método fônico, o edital do PNLD 2023 também propôs o fornecimento de materiais de apoio à prática docente. De acordo com o Referencial Técnico-Científico,

Esses materiais têm como principal objetivo o reforço das aprendizagens e o estabelecimento de uma cultura de acompanhamento e avaliação. Eles são compostos de diagnósticos formativos de entrada, de controle e de saída para os diferentes temas abordados. São compostos também de exercícios de prática em uma sequência necessária para a efetiva consolidação dos conteúdos apresentados (Brasil, 2021, p. 31).

Apesar de declarar que os materiais não buscam influir na liberdade e na autonomia dos professores, o referencial do PNLD publicado em 2021 reafirmava que as obras deveriam ser organizadas de forma estruturada, com itinerários claros e sugestões de atividades a cada aula, seguindo a progressão de aprendizagem das crianças ao longo do ano letivo. Além disso, sinalizava a presença de “[...] orientações de boas práticas relacionadas à consolidação das aprendizagens anteriores e possibilidades de correção das defasagens de ensino” (Brasil, 2021, p. 31).

Assim, segundo Albuquerque e Ferreira (2019), essa tendência de aprovação e disponibilização de obras contendo orientações aos professores, com sugestões de atividades e avaliações a serem desenvolvidas ao longo do ano, assemelha-se às propostas de sistemas estruturados de ensino, cujo uso é cada vez mais frequente no Brasil e será discutido mais adiante.

Destaca-se que, em 2023, com as mudanças ocorridas no Governo Federal, houve a revogação da PNA e, posteriormente, a instituição do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Buscando “garantir o direito à alfabetização”, o Compromisso retoma alguns elementos estruturantes do PNAIC, inclusive seus pressupostos teórico-metodológicos, e estabelece como objetivos:

- I – implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental; e
- II – promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das

competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental (Brasil, 2023b).

Para tanto, o Compromisso define como eixos estruturantes das políticas, programas e ações integradas: a) governança e gestão da política de alfabetização; b) formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar; c) melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos; d) sistemas de avaliação; e e) reconhecimento e compartilhamento de boas práticas (Brasil, 2023b). Além disso, estabelece um regime de colaboração entre os entes federativos, de modo a melhorar a qualidade da educação e combater as desigualdades de aprendizagem em todo o território nacional, observando, no entanto, as singularidades de cada rede de ensino e de cada segmento da educação básica.

Convém retomar que, apesar de o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada ser a política vigente a partir de junho de 2023, o Programa Alfabetiza Maceió foi implantado no período de execução da Política Nacional de Alfabetização (2019-2023). Dessa forma, o destaque assumido pela PNA no presente trabalho é justificado pela aproximação entre o Alfabetiza Maceió e a referida política.

3.1.1 Notas sobre consciência fonológica, consciência fonêmica e alfabetização

Com base nas menções à consciência fonêmica e à instrução fônica feitas pela Política Nacional de Alfabetização (2019), considera-se pertinente apresentar algumas colocações feitas por Morais (2012, 2023) e Soares (2021) no que diz respeito às dimensões da alfabetização e ao lugar que a consciência fonológica, a consciência fonêmica e a instrução fônica ocupam nesse processo.

Inicialmente, destaca-se na PNA a ideia da escrita alfabética como um código:

Quadro 1 – Referências à escrita como um código encontradas nos documentos norteadores da PNA.

Citação	Referência
Convém aqui explicar o que vem a ser ler e escrever com autonomia. É conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas a ponto de conseguir ler e escrever apropriadamente, sem a intervenção, antes necessária, de um mediador. É ser capaz de ler e de escrever corretamente qualquer palavra da sua língua, até mesmo uma palavra nunca antes lida ou ouvida, ou uma pseudopalavra, que atenda às regras do código ortográfico.	(Brasil, 2019a, p. 19, grifo nosso).
Ehri (2005, 2013, 2014) identificou quatro fases do desenvolvimento da leitura e da escrita, que refletem o conhecimento e o uso que a criança faz do sistema de escrita . Isso quer dizer que o que a leva a passar de uma fase para outra é o conhecimento e o uso que faz do código alfabético , isto é, das relações entre letras e sons.	(Brasil, 2019a, p. 27, grifo nosso).
[...] O objetivo da leitura é a compreensão. Nós lemos para compreender, mas ler não é compreender. Para compreender textos, é necessário desenvolver diferentes habilidades e capacidades relacionadas à compreensão da linguagem e ao código alfabético (Brasil, 2019a, p. 28, grifo nosso).	(Brasil, 2019a, p. 28, grifo nosso).
De fato, aprender as relações grafofonêmicas do código alfabético da língua portuguesa não significa esgotar totalmente o processo de aprendizagem de leitura e escrita, que inclui ainda a aquisição de fluência oral, a ampliação do vocabulário, as estratégias de compreensão de textos e outras habilidades e conhecimentos que devem ser adquiridos e desenvolvidos ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental.	(Brasil, 2019a, p. 32, grifo nosso).

Fonte: Brasil (2019a).

Observa-se que a PNA toma a escrita alfabética como um código e não como um sistema notacional, mesmo apontando em diversos momentos que o processo de alfabetização está além das ações de codificar e decodificar. Essa postura influencia diretamente o trato da língua no âmbito escolar.

De acordo com Moraes (2012), os termos “código”, “codificar” e “decodificar” podem transmitir uma imagem equivocada e falsamente simplificada do esforço cognitivo que é necessário para se alfabetizar. Para o pesquisador, é importante que o sistema de escrita alfabética seja analisado como um sistema notacional cujas propriedades específicas devem ser conhecidas pelo aluno a fim de tornar-se alfabetizado.

Em conformidade, Magda Soares (2021) afirma que a caracterização do sistema de escrita alfabética como um código é bastante comum, o que explica o uso frequente das expressões “codificar” e “decodificar”. Entretanto, apesar de comum, essa alusão pode ser considerada imprópria, uma vez que:

[...] um código é, em seu sentido próprio, um sistema que **substitui** ou **esconde** os signos de um outro sistema já existente [...] O sistema alfabético é o sistema primeiro, não é um sistema de substituição de outro preexistente - não é um código, a não ser que se considerasse que os grafemas ‘substituem’ os sons da fala, o que não é linguisticamente verdadeiro: os grafemas **representam** os sons da fala, e o sistema de escrita alfabético foi inventado como um **sistema de representação**, não como um código (Soares, 2021, p. 46-47, grifo da autora).

Soares dá continuidade à discussão afirmando que: “[...] na perspectiva do ensino, [...] assume-se que a escrita, para a criança, em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, é tanto um **sistema de representação** quanto um **sistema notacional**” (2021, p. 48, grifo da autora). Desse modo, destaca-se novamente a importância de tratar a escrita como um sistema notacional, com regras de construção e produção, múltiplas facetas e especificidades, não como um mero código.

A respeito da consciência fonológica e da consciência fonêmica, também mencionadas nos documentos da PNA, julga-se fundamental esclarecer as influências de tais habilidades para o processo de alfabetização, no entanto, reconhecendo os seus limites. De acordo com Moraes (2012), a consciência fonológica pode ser caracterizada como um grande conjunto de habilidades variáveis que estão voltadas para a reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras. Segundo o autor, constituem-se como habilidades de consciência fonológica: pronunciar as palavras, separando-as em sílabas; comparar palavras quanto ao tamanho, segundo a quantidade de segmentos sonoros; identificar semelhanças entre os pedaços sonoros das palavras (sílabas e/ou fonemas, rimas

e/ou aliterações); e identificar que no interior de uma palavra pode ser encontrada outra palavra.

É importante salientar que a consciência fonológica não deve ser tomada como um fim em si mesma. Desse modo, Morais (2012, p. 91) defende que “[...] o desenvolvimento das habilidades fonológicas é uma condição necessária, mas não suficiente, para uma criança atingir a hipótese alfabética”, isso é, essas habilidades auxiliam o sujeito em seu processo de alfabetização, mas o seu domínio não significa que o sujeito está totalmente alfabetizado. Além disso, o pesquisador destaca que a consciência fonológica não deve ser reduzida à consciência fonêmica.

A consciência fonêmica, por sua vez, não pode ser resumida à habilidade de pronunciar fonemas em voz alta. Segundo Soares (2021), considerando que os fonemas são representações abstratas, não audíveis e não pronunciáveis isoladamente,

[...] não se justificam propostas de ensino da língua escrita que pressupõem a possibilidade de pronúncia isolada de fonemas, ou consideram como ‘pré-requisito’ para a alfabetização o desenvolvimento da consciência fonêmica por meio de exercícios e treinos de reconhecimento e manipulação de fonemas (Soares, 2021, p. 208).

Morais (2023), ao abordar atividades fonêmicas - referindo-se à segmentação de palavras em fonemas, síntese de fonemas e adição/subtração/substituição de fonemas para formar novas palavras -, destaca que elas se revelaram muito difíceis ou até mesmo impossíveis de serem realizadas, de forma que não trazem benefícios para a aprendizagem.

No entanto, isso não significa que a consciência fonêmica não tenha um papel importante no processo de alfabetização. Para Soares (2021), há uma relação de interação recíproca entre consciência fonêmica e alfabetização:

A reciprocidade entre consciência fonêmica e aprendizagem de uma escrita alfabética pode ser assim explicada: como os fonemas são segmentos abstratos da estrutura fonológica da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente, é sua representação por letras ou grafemas, tornando visíveis palavras sonoras, que suscita a sensibilidade fonêmica, a qual, por sua vez, leva à compreensão das relações entre fonemas e grafemas (Soares, 2021, p. 207).

Em conformidade, Morais (2023), com base nos estudos de Ferreiro (2003), destaca que a escrita propicia uma reflexão sobre a língua ao transformá-la em um

objeto materializado e, conseqüentemente, analisável. Segundo o pesquisador, “[...] a escrita estabiliza, materializa o não tratável na mente como unidade, permite analisar paradigmaticamente sequências repetidas, além de propiciar a leitura do que já foi escrito” (Morais, 2023, p. 145). Assim, pode-se dizer que as letras tornam os fonemas “visíveis” durante a escrita, auxiliando na compreensão do princípio alfabético e, em conseqüência, na aprendizagem da leitura e da escrita.

Dessa maneira, observa-se a importância de práticas voltadas para o domínio da consciência fonológica e da consciência fonêmica, sem restringi-las aos treinos de reconhecimento e manipulação de fonemas. De acordo com Moraes (2023), alguns recursos podem ser de grande auxílio durante essas atividades, a saber: jogos de linguagem; trabalho com palavras estáveis; uso de figuras, como imagens, desenhos e fotos; e exploração de gêneros da tradição popular, como cantigas, parlendas, trava-línguas, cordéis e adivinhas. Para Queiroz e Pereira (2013), a ludicidade é um elemento fundamental nas estratégias que buscam desenvolver a consciência fonológica das crianças, uma vez que proporcionam um aprendizado mais prazeroso acerca do funcionamento da língua.

Por fim, Moraes (2023) ressalta que essas propostas se contrapõem à ideia da criação de programas para “treinamento da consciência fonológica”. Segundo o pesquisador, nesses treinamentos, é marcante

[...] a visão da notação escrita como mero código e a simplificação do que se entende por domínio do sistema alfabético a uma mera aprendizagem associativa de quais fonemas correspondem a quais grafemas (Morais, 2023, p. 143).

Além disso, para o estudioso, as propostas contidas em tais programas seguem uma sequência fixa e rígida, que desconsidera a autonomia e a diversidade de saberes de estudantes e professores.

4 ADOÇÃO DE MATERIAIS ESTRUTURADOS NO CONTEXTO DO PROGRAMA ALFABETIZA MACEIÓ

A aquisição e o uso de materiais estruturados no contexto educacional brasileiro não é um acontecimento exclusivo da atualidade. De acordo com Britto (2011), desde meados dos anos 2000, os materiais didáticos fornecidos através de programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) começaram a ser complementados ou substituídos por sistemas apostilados de ensino, sobretudo em municípios “de pequeno porte”.

Segundo Adrião *et al.* (2009), a parceria entre prefeituras e iniciativa privada, no âmbito da aquisição de sistemas apostilados e materiais estruturados de ensino, é constituída por

[...] atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas: formação continuada de educadores; efetivo acompanhamento das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna, entre as principais encontradas (Adrião *et al.*, 2009, p. 806).

Desse modo, ainda conforme as autoras, os acordos firmados entre as esferas público e privada estão além da simples aquisição de materiais didáticos: em primeiro lugar, representam a transferência de responsabilidades do poder público estatal para a iniciativa privada no que diz respeito à elaboração e operacionalização de políticas públicas; em continuidade, é a partir de tais parcerias que o setor privado amplia o seu mercado ao mesmo tempo em que interfere na gestão do sistema escolar público local (com o aval das autoridades governamentais). Nesse sentido, é reafirmada a necessidade de um olhar crítico a respeito das relações entre empresas privadas e educação pública, devido a aspectos como:

falta de controle social ou técnico, fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais e serviços comprados pelos municípios, duplo pagamento pelo mesmo serviço, vinculação do direito à qualidade de ensino submetida à lógica do lucro e padronização/homogeneização de conteúdos e currículos como parâmetro de qualidade (Adrião *et al.*, 2009, p. 806-807).

Com relação à falta de controle social ou técnico, Britto (2011) ressalta que, de maneira diferente dos livros didáticos adquiridos por meio do PNLD, os materiais

estruturados pertencentes aos sistemas apostilados de ensino não passam por nenhum tipo de avaliação oficial. Assim,

[...] diferentes estudos identificaram sérios problemas conceituais e gráficos em apostilas de sistemas de ensino, além da utilização de abordagens pedagógicas descontextualizadas e excessivamente esquemáticas (Britto, 2011, p.14).

Isso é comprovado por Silva e Albuquerque (2021), que, em uma pesquisa sobre os manuais do professor incluídos no Programa Alfa e Beto, relataram uma série de erros conceituais assim como orientações equivocadas ou de difícil compreensão:

Os dois manuais apresentam orientações equivocadas ou de difícil compreensão. [...] Já no manual do Aprender a ler, em uma atividade que envolve a leitura de um poema (p. 9), afirma-se que ‘cada parte se chama verso ou estrofe’, não explicitando para o professor e para o aluno a diferença entre esses dois termos. Tal afirmação pode induzir as crianças a pensarem que verso e estrofe são a mesma coisa. Nessa mesma lição o autor sugere aos professores que perguntem aos alunos ‘que título você daria a história?’ (p.13 do Manual). No entanto, o texto é um poema e não uma história. Esses equívocos podem levar professores e alunos a se apropriarem de conceitos errados (Silva; Albuquerque, 2021, p. 112).

Dessa forma, conforme demonstrado pelas autoras, os equívocos contidos nos materiais podem levar à apropriação de conceitos incorretos, por parte de estudantes e professores, o que impacta negativamente todo o processo de ensino e aprendizagem, desde os anos iniciais até os anos finais da Educação Básica.

No que concerne ao “duplo pagamento pelo mesmo serviço”, Adrião *et al.* esclarece que

A população já remunera empresas privadas do setor editorial, triadas por avaliação técnica para a produção de livros didáticos que integram os programas federais e cujo acervo está disponível gratuitamente às redes municipais de ensino. Os recursos que sustentam o PNLD são oriundos do orçamento do Ministério de Educação (MEC) destinado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Adrião *et al.*, 2009, p. 806).

De maneira complementar ao que é posto sobre o duplo pagamento por um mesmo serviço, Britto (2011) ressalta que as verbas que são utilizadas para aquisição e distribuição de materiais estruturados - cuja pertinência e qualidade são questionadas - poderiam ser aplicadas em outros setores da educação, visando a

expansão da oferta educacional e a melhoria da qualidade de ensino. Para a pesquisadora, o ideal seria destinar tais recursos à

[...] oferta de creches e pré-escolas e educação de jovens e adultos; adoção da jornada integral no Ensino Fundamental; oferta de cursos técnicos e profissionalizantes; incrementos na remuneração dos profissionais da educação; instalação de laboratórios e equipamentos diversos nas escolas (Britto, 2011, p. 15).

Uma outra crítica feita à aquisição e utilização de materiais estruturados nas escolas das redes públicas de ensino está relacionada à redução (ou até mesmo completa retirada) da autonomia dos docentes e das próprias instituições escolares. De acordo com Andrade (2023), esses materiais geralmente apresentam rotinas estruturadas que devem ser seguidas à risca pelos professores, considerando os profissionais como mero reprodutores de uma cartilha e de um método apontado como “o mais eficaz” para a aprendizagem. Segundo a autora,

[...] as implementações desses sistemas ocorrem de maneira vertical, sem a participação dos gestores e docentes; as formações continuadas priorizam o treinamento acerca da utilização dos materiais, além dos sistemas de monitoramento das rotinas pré-estabelecidas e avaliações dos sistemas de ensino, e quando se fala em aprendizagem, prioriza-se a homogeneidade do ensino com atividades padronizadas e o foco na preparação para as avaliações externas como o Prova Brasil (Andrade, 2023, p. 49).

Em seus estudos sobre o Programa Alfa e Beto, Silva e Albuquerque (2021) também observaram que os manuais destinados aos professores apresentavam textos instrucionais, indicando os procedimentos que deveriam ser seguidos “passo a passo” pelo docente durante o desenvolvimento das atividades. De acordo com as autoras,

Em vários momentos, o professor é ‘lembrado’ de que, para que os alunos tenham êxito no aprendizado, terá que realizar todas as atividades presentes no livro didático e exatamente da forma que são orientadas nos manuais [...] o professor é aquele que deve realizar tudo o que foi prescrito nos manuais a ele destinado, caso contrário, será culpado pelos eventuais ‘fracassos’ dos seus alunos (Silva; Albuquerque, 2021, p. 104).

Assim, a postura adotada pelo material estruturado em questão (e pelos outros que seguem os mesmos princípios teórico-metodológicos) corrobora com a ideia do professor como um mero executor de tarefas, e como o único responsável

pelo sucesso - ou fracasso - dos estudantes, desconsiderando as especificidades de cada escola, cada turma e de cada estudante, e assumindo que todas as crianças partem do mesmo nível de conhecimento e habilidades.

No que tange à homogeneidade e à padronização do ensino, essa medida é justificada por uma suposta necessidade de reduzir as desigualdades existentes entre as escolas, garantindo um padrão mínimo de qualidade para todos os estudantes. Nesse contexto,

As instituições privadas que oferecem os sistemas de ensino, com algumas exceções e variações, tendem não só a determinar os conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores, mas também os tempos de trabalho, as rotinas e a metodologia de ensino. Também a assessoria prestada, com variações de regularidade e de práticas, atua monitorando a implementação do material comprado pela municipalidade (Adrião *et al.*, 2009, p. 811).

No entanto, como demonstra Adrião *et al.* (2009), se, por um lado, essas ações são justificadas por uma preocupação com as desigualdades existentes entre escolas e estudantes, por outro, interferem de maneira negativa na autonomia das unidades escolares e de seus docentes frente à organização do trabalho pedagógico “[...] ao retirar-lhes, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias” (Adrião *et al.*, 2009, p. 810).

Apesar das diversas críticas feitas ao uso de materiais estruturados em detrimento de outros recursos didático-pedagógicos, tornam-se cada vez mais frequentes as parcerias entre prefeituras e empresas privadas para o desenvolvimento de programas cuja base está na distribuição desses materiais e na formação docente para o uso de tais recursos. Britto (2011) destaca três possíveis causas para essa “proliferação”:

A primeira diz respeito ao fortalecimento da cultura da avaliação na educação, que dá grande visibilidade aos resultados alcançados em exames padronizados e rankings de rendimento dos alunos. A segunda está relacionada a um contexto de municipalização do ensino fundamental, em que as prefeituras tiveram aumentadas suas responsabilidades para com a oferta e a manutenção dessa etapa da Educação Básica, sem necessariamente contarem com as condições técnicas e políticas para tal. A terceira refere-se ao esgotamento da capacidade de crescimento dos sistemas apostilados no setor privado e ao amplo mercado potencial vislumbrado nas redes públicas [...]. O interesse mercadológico de poderosos grupos

privados na disseminação de seus produtos educacionais não deve ser desprezado como fator de persuasão junto aos gestores locais e autoridades nacionais envolvidas com a Educação Básica pública (Britto, 2011, p. 16-17).

Nesse cenário, o uso de materiais estruturados apresenta-se como uma solução poderosa para os problemas enfrentados nas redes públicas de Educação Básica, bem como propagandeia a possibilidade de alcançar melhores resultados nas avaliações, sobretudo nas avaliações externas e em larga escala.

Ademais, acrescenta-se a esses fatores a pandemia de covid-19 e a consequente adoção do Ensino Remoto Emergencial, que evidenciou ainda mais as dificuldades e ocasionou grandes lacunas de aprendizagem ao longo de toda a Educação Básica. Como uma forma de reverter esses danos, governos municipais e estaduais passaram a desenvolver políticas voltadas para a recomposição de aprendizagens. No campo da alfabetização, o uso de materiais estruturados assume um forte papel nessas ações.

Dentre os municípios que estabeleceram contratos com empresas privadas para receber “apoio técnico”, está o município de Maceió, que aderiu ao Educar pra Valer através do Programa Alfabetiza Maceió.

O Alfabetiza Maceió foi criado por intermédio da Portaria nº 0263, de 30 de agosto de 2021. De acordo com essa portaria, o programa teria como objetivo “[...] melhorar a qualidade de alfabetização das crianças do 1º ao 5º ano em todas as escolas de ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Maceió” (Maceió, 2021a). De maneira mais específica, em um edital voltado à formação continuada de profissionais da rede pública municipal de educação, é exposto que esse programa visa:

[...] contribuir no processo de alfabetização com aprendizagem significativa dos/as estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, elevar o percentual de estudantes ao nível adequado em Língua Portuguesa e Matemática de acordo com os parâmetros do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), elevar os indicadores de fluxo escolar e garantir o direito de aprender dos/as estudantes e a formação continuada aos/às gestores/as, professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as no fortalecimento das práticas alfabetizadoras da Rede Municipal de Educação (Maceió, 2021b, p. 4).

É importante lembrar que o Alfabetiza Maceió originou-se de uma parceria entre a Prefeitura de Maceió, a Lyceum Consultoria e a Associação Bem Comum, consistindo em uma iniciativa derivada do programa Educar pra Valer.

Conforme os dados exibidos no site da Associação Bem Comum, o Educar pra Valer

[...] consiste no apoio técnico a alguns municípios brasileiros com graves problemas educacionais que queiram se comprometer com medidas de gestão educacional e pedagógica para garantir o ingresso, permanência e a excelência de aprendizagem das crianças nas escolas públicas” (Associação Bem Comum, 2018).

Além disso, a atuação desse programa é caracterizada pela promoção de cinco eixos básicos: Gestão da rede; Gestão pedagógica; Formação; Acompanhamento; e Sustentabilidade. Nesse contexto,

O programa se realiza na construção de uma política pública educacional que assegure a alfabetização das crianças na idade certa e a aprendizagem adequada dos conteúdos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Realizando uma avaliação diagnóstica para estudo da realidade atual de cada rede e, então, constrói conjuntamente com a gestão educacional um plano de ação em que são elencadas ações prioritárias para condução do trabalho da comunidade escolar com foco na aprendizagem dos estudantes. Ademais, para garantir a sustentabilidade das ações, são previstas ações relacionadas à promulgação de leis e instituição de incentivos às escolas e/ou profissionais que atingiram as metas. Além disso, prevê articulação com associações e instituições locais que possam contribuir com a educação pública (Associação Bem Comum, 2018).

Dessa forma, para além das ações destinadas à formação continuada dos professores da rede, o programa Alfabetiza Maceió também conta com a distribuição de materiais estruturados para as turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Somados aos materiais dos estudantes, o programa também conta com manuais destinados aos professores: cadernos de respostas para as atividades; cadernos de orientações gerais e estudos suplementares; e cadernos de orientações didáticas. Neste último estão contidas “sugestões de como o professor deve proceder em cada atividade”. Ainda, de acordo com as instruções fornecidas pelos autores do material estruturado, as atividades propostas no caderno de orientações didáticas “[...] são complementares e consonantes ao caderno dos alunos, estão organizadas por blocos e o professor deve utilizá-las para o planejamento e organização de sua aula” (Oliveira; Rossi, 2021c, p. 35).

Com base nisso, percebe-se que a base teórico-metodológica que norteia as propostas de atividades do programa Alfabetiza Maceió está relacionada à Política Nacional de Alfabetização, instituída em 2019 e revogada em 2023. Como mencionado anteriormente, a PNA estabelecia a ênfase em seis componentes considerados essenciais para a alfabetização: “[...] consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita” (Brasil, 2019a, p. 40), compreendendo a instrução fônica sistemática como “[...] o ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada” (Brasil, 2019b).

Esses seis elementos estruturantes, mesmo que de forma implícita, estão presentes nos cadernos de atividades dos alunos e também nas orientações didáticas fornecidas ao professor, principalmente o componente instrução fônica sistemática, uma vez que, assumindo a língua como um código, o material estruturado preza pelo seu domínio, assim como pelo desenvolvimento de habilidades como fluência oral e ampliação de vocabulário por meio de práticas de repetição e cópia.

Ademais, as orientações para o professor seguem o mesmo caráter prescritivo observado no programa Tempo de Aprender e no curso Práticas de Alfabetização, de modo que o professor deve seguir fielmente todas as etapas do material, a fim de garantir o aprendizado dos alunos. Nessa perspectiva, contudo, não é considerada a heterogeneidade encontrada nas salas de aula brasileiras, com estudantes em diferentes níveis e ritmos de aprendizagem.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo é apresentado o percurso metodológico desenvolvido ao longo da presente investigação, que assumiu uma abordagem qualitativa (Minayo, 2001), constituindo-se como uma pesquisa documental (Lüdke; André, 1986). Conforme Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos de um novo tema ou problema”. Ainda segundo as autoras,

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke; André, 1986, p. 39).

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), ao abordarem aspectos teóricos e metodológicos sobre a pesquisa documental, também defendem o uso de documentos em investigações nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, uma vez que isso “[...] possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (p. 2). Com base nisso, no contexto da presente pesquisa, considerou-se que a análise dos materiais estruturados que compõem o programa Alfabetiza Maceió, com foco no caderno de Língua Portuguesa destinado às turmas de 1º ano, possibilitava identificar como as práticas de análise linguística são propostas e quais as premissas teórico-metodológicas que norteiam tais atividades.

Em complementaridade, a adição de documentos que tratam das políticas voltadas para a alfabetização - como o Decreto nº 9.765, o Caderno da PNA e a portaria que instituiu o programa Alfabetiza Maceió (Portaria nº 0263/2021), por exemplo - permitiu que fosse realizada uma contextualização do período de desenvolvimento do programa Alfabetiza Maceió e da adoção de materiais feita durante sua vigência.

Além disso, foram consultados os estudos desenvolvidos no campo da alfabetização e letramento por autores como Leal (2005), Brandão e Leal (2005), Mendonça (2007), Antunes (2007), Morais (2012, 2020, 2023, 2024) e Soares (2021, 2022). Também foram visitadas as obras de autores que tratam das políticas de alfabetização, em especial a PNA, como Mortatti (2019), Teixeira e Silva (2021), Coutinho-Mounier, Albuquerque e Souza (2021).

Com relação ao tratamento e à análise dos dados coletados, foram utilizadas as premissas da Análise de Conteúdo, formulada por Bardin (2016). De acordo com a autora, essa técnica é constituída por três etapas principais: a) pré-análise; b) exploração do material; e, c) tratamento dos dados obtidos e interpretação. A escolha por essa metodologia foi realizada considerando o seu caráter exploratório, explicativo e interpretativo, que permite a exploração profunda de determinado conteúdo, possibilitando a compreensão de seus padrões, tendências e significados (Bardin, 2016).

Nesse contexto, foram desenvolvidas as seguintes etapas de pesquisa: 1) levantamento bibliográfico; 2) pré-análise dos materiais estruturados integrantes do programa Alfabetiza Maceió; 3) exploração do Caderno de Atividades de Língua Portuguesa nº 1, bem como dos cadernos destinados ao professor e referentes ao 1º ano do Ensino Fundamental; 4) tratamento, interpretação e sistematização dos dados encontrados.

Na etapa de levantamento bibliográfico, como exposto anteriormente, foram consultados estudos e pesquisas que tratam dos processos de alfabetização e letramento, assim como das práticas de análise linguística no ciclo de alfabetização: Leal (2005), Brandão e Leal (2005), Mendonça (2007), Antunes (2007), Morais (2012, 2020, 2023, 2024) e Soares (2021, 2022). Em complementaridade, foram exploradas as pesquisas que versam sobre as parcerias entre os setores público e privado, no âmbito da elaboração e desenvolvimento de políticas voltadas à alfabetização, com foco na adoção de materiais estruturados nas redes públicas de educação: Britto (2011), Adrião *et al.* (2009), Silva e Albuquerque (2021) e Andrade (2023). Além disso, também foram consultados documentos orientadores e normativos do ensino de língua portuguesa na Educação Básica, a saber: Brasil (1997; 2013; 2017; 2019b), Alagoas (2019), e Maceió (2020; 2021a; 2021b).

Após o levantamento bibliográfico, foi realizada a pré-análise dos materiais estruturados que integram o programa Alfabetiza Maceió. Segundo Bardin (2016), a etapa da pré-análise é composta por três atividades básicas: a) leitura flutuante; b) escolha dos documentos; e, c) preparação do material. Assim, foram escolhidos para análise: o Caderno de Atividades de Língua Portuguesa nº 1 (Oliveira; Rossi, 2021a), o Caderno de Orientações Didáticas - Caderno 1 (Oliveira; Rossi, 2021b), e o Caderno de Orientações Gerais e Estudos Suplementares – Língua Portuguesa e Matemática (Oliveira; Rossi, 2021c). Todos esses cadernos são integrantes do programa Alfabetiza Maceió e referentes às turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.

Ressalta-se que a escolha pelos referidos cadernos ocorreu devido ao interesse em analisar as práticas de análise linguística propostas para a primeira turma do ciclo de alfabetização, assim como identificar a concepção de alfabetização adotada pelo Alfabetiza Maceió. Em adição, a análise e descrição das orientações para os professores foi considerada essencial para a compreensão da visão de professor priorizada pelo material estruturado – sujeito crítico e ator do fazer pedagógico ou sujeito executor de tarefas?

A fim de guiar a etapa de exploração dos materiais, foram elencados cinco questionamentos norteadores: quais são as propostas de atividades voltadas para as práticas de análise linguística que estão presentes no caderno de atividades nº 1? Qual a concepção de alfabetização que norteia essas propostas? Como as práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, produção textual e análise linguística/semiótica) estão organizadas e distribuídas ao longo das atividades? Como as propostas de atividades com foco nas práticas de análise linguística contribuem para a apropriação e o domínio do sistema de escrita alfabética em um contexto de letramentos? De que maneira as orientações didáticas direcionam o trabalho docente e qual a visão de professor que elas revelam?

Na etapa de exploração dos materiais, as atividades contidas no Caderno de Atividades de Língua Portuguesa nº 1 foram analisadas em conjunto com as orientações para o professor. Para tanto, em um primeiro momento, as habilidades abordadas em todas as 40 atividades presentes no caderno foram catalogadas, tendo em vista identificar as habilidades pertencentes ao eixo de análise linguística/semiótica; observar a distribuição e organização das práticas de

linguagem relativas à oralidade, leitura/escuta e produção textual ao longo do caderno de atividades; e inferir a concepção de alfabetização adotada pelo material estruturado integrante do programa Alfabetiza Maceió.

Em seguida, ainda na etapa de exploração dos materiais, foram retomadas a leitura e apreciação das 40 atividades presentes no Caderno Nº 1, dessa vez, com foco nos gêneros textuais apresentados em cada uma, de maneira que fosse possível observar a variedade textual abrangida pelo material estruturado e a possibilidade de contribuir para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética por meio do uso efetivo da língua em diferentes situações de interação linguística, isso é, em contexto de letramentos.

Para além dos textos, também foram investigados os comandos fornecidos nas questões das atividades. Nesse momento, foi dado destaque aos seguintes blocos: “CONVERSANDO COM O TEXTO”, considerando as práticas de análise linguística como recursos para construção e interpretação de sentidos dos textos; “AB CONHECER”, levando em conta a estreita relação entre análise linguística e o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e, por fim, do bloco “PARA GOSTAR DE ESCREVER”, tendo em mente os processos cognitivos que envolvem a análise linguística para a produção textual, conforme as convenções da língua portuguesa e os seus contextos de uso.

Em um terceiro momento da etapa de exploração, foram selecionadas cinco atividades para análises mais detalhadas, sendo elas: atividade 7, 13, 21, 26 e 38. Para a seleção dessas propostas, utilizou-se como critério de inclusão a possibilidade de envolver as habilidades de análise linguística identificadas no primeiro momento de exploração do material. O segundo critério de inclusão foi a incorporação de diferentes propostas de atividades de maneira que possibilitasse certa variedade de habilidades de análise linguística, de objetivos de aprendizagem e processos cognitivos.

Para compor este texto, foram selecionadas as análises das atividades 7 e 13. Essa escolha ocorreu a fim de manter a variedade de propostas, mas, por outro lado, evitar a repetição excessiva de uma mesma tarefa.

6 PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO MATERIAL ESTRUTURADO DO PROGRAMA ALFABETIZA MACEIÓ

Esta seção está organizada em duas partes: inicialmente, é feita a caracterização dos materiais selecionados para análise: Caderno de Orientações Didáticas, Caderno de Orientações Gerais e Estudos Suplementares e Caderno de Atividades de Língua Portuguesa nº 1. Em seguida, desenvolve-se a discussão acerca da distribuição e organização das práticas de linguagem ao longo das 40 atividades presentes no caderno do aluno.

a. CARACTERIZAÇÃO DOS MATERIAIS ESTRUTURADOS DO ALFABETIZA MACEIÓ

No campo de conhecimento da Língua Portuguesa, os materiais estruturados do programa Alfabetiza Maceió são compostos por: a) caderno de atividades para os alunos, os quais incluem atividades de leitura, compreensão textual, princípio alfabético e produção escrita; b) cadernos de textos de fluência, destinados ao trabalho com a fluência de leitura através de textos específicos; c) cadernos “Alfa Ler”, que são utilizados como apoio à alfabetização, incluem atividades diárias voltadas para a aprendizagem do princípio alfabético e estão em consonância com o caderno de atividades diárias; e, d) caderno “Relembrando”, cujas atividades diárias de leitura, compreensão textual, análise linguística/semiótica e produção escrita são adaptadas para os alunos de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental que ainda se encontram em processo de alfabetização.

Somados aos materiais dos estudantes, o programa também conta com manuais destinados aos professores: cadernos de respostas das atividades; cadernos de orientações didáticas; e cadernos de orientações gerais e estudos suplementares. Ressalta-se que, na presente investigação, o foco esteve nos materiais destinados ao 1º ano do Ensino Fundamental, de maneira que os esforços de análise foram direcionados para o Caderno de Atividades de Língua Portuguesa nº 1, enquanto os cadernos de orientações (didáticas e gerais) foram utilizados como suporte para a coleta de dados. Nesse sentido, considera-se importante realizar uma breve caracterização dos referidos objetos.

i. Caderno de Orientações Didáticas – Caderno 1

O Caderno de Orientações Didáticas (Oliveira; Rossi, 2021b) é ordenado por seções de atividades (atividade 1, atividade 2, atividade 3 e assim por diante), de acordo com a ordem estabelecida no caderno do aluno. Nele, estão contidas orientações sobre como o professor deve conduzir as ações de cada bloco. Além disso, no início de cada seção de atividade, são apresentadas as principais habilidades que serão desenvolvidas ao longo das tarefas e os seus respectivos objetivos de aprendizagem. As respostas das atividades não estão expostas nesse caderno, pois foram colocadas no Caderno de Respostas 1 (Oliveira; Rossi, 2021d), material que não foi explorado nas análises, considerando sua pouca contribuição para o alcance dos objetivos desta pesquisa.

A figura abaixo exemplifica a estrutura do Caderno de Orientações Didáticas.

Figura 1 - Orientações didáticas para realização da Atividade 1.

CADERNO1- Língua Portuguesa **7º ANO**

Atividade 1

(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.

- Identificar, em canção popular, rimas.

(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

- Participar de situações de leitura de canção popular.
- Reconhecer o tema/assunto da canção popular.
- Reconhecer e operar com a letra inicial do nome.

(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.

- Identificar e saber o nome das letras.

(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.

- Conhecer letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.

TEXTO: SE EU FOSSE UM PEIXINHO (CANÇÃO POPULAR)

ACOLHIDA

Escolha uma criança cujo nome comece com a letra A e convide-a a ficar no centro da roda. Cante com as crianças da turma:

*Bom dia como é o seu nome
que a turma toda quer saber? (Alan)
Alan é o nome dele
Oh, Alan muito prazer!*

Prossiga perguntando:

- Alan, qual é o seu nome completo? (Alan Silva Araújo)
- Alan é o seu nome. Silva Araújo é o seu sobrenome.

PREDIÇÃO

- O texto de hoje fala de um ser vivo que vive no mar.
- Você conhece uma canção que fala disso? Qual é?
- Vamos ouvir o texto e validar?

LER É LEGAL!

- 1º: Exponha na sala a cantiga popular ampliada. Faça uma leitura exemplar do texto, que deve estar completo (com o nome MARIA.).
- 2º: Convide as crianças a circularem o nome de pessoa que aparecem no texto.
- 3º: Faça uma segunda leitura modelo.

Lyceum Consultoria Educacional Ltda. Página 03

CADERNO1- Língua Portuguesa **7º ANO**

4º: Convide as crianças a imitarem a sua leitura. Finalize fazendo uma terceira leitura modelo e, logo depois, combine com as crianças uma leitura em "cloze": você lê, para, e as crianças completam lendo a palavra que você não leu. (Esta ação é possível com esse texto, neste momento, porque é conhecido pelas crianças.)

CONVERSANDO COM O TEXTO

- Você já conhecia esse texto? É uma... (cantiga popular.)
- No texto aparece um nome de um animal e um nome de pessoa. Quais são é?

Desenvolvam as questões do bloco e vá contextualizando sempre que julgar necessário.

- Vamos logo fazer um mar de letrinhas, pois a canoa precisa navegar.

Acompanhe o desempenho das crianças e faça as intervenções importantes aos avanços individual e coletivo.

EXPRESSOM

Juntos, digam as letras do alfabeto em sequência. Conhecer o nome das letras é muito importante.

Logo depois, chame as crianças para indicarem no alfabeto a sua letra (letra inicial do seu nome), dizendo o nome e fazendo o som correspondente à letra com a sua ajuda.

Proponha que cada criança faça o som da letra do seu nome.

Ex: V de Vera. [V].

Aproveite e estimule-as a dizerem outra palavra com a mesma letra inicial.

Finalizem esse momento fazendo a leitura do alfabeto.

AB CONHECER

Pergunte às crianças:

- Quantas letras tem o alfabeto? Quantas e quais são as vogais? Informe que as outras letras são consoantes.

Façam um painel com as várias formas de representar a letra A. (Utilize jornais, revistas, rótulos etc.).

Distribua as fichas dos nomes e solicite que as crianças quantifiquem as letras dos seus nomes. Explore o nome:

- Tem alguma letra que se repete no seu nome? Como é o nome dela?
- O seu nome é grande ou pequeno? Qual é o maior nome da nossa sala? E o menor?

Realizem as atividades com as crianças. Leiam os enunciados e discutam cada uma das questões antes de responderem. O professor deve circular pelas carteiras para observar o desempenho e as dificuldades de cada criança, atendendo-as.

Lyceum Consultoria Educacional Ltda. Página 04

Fonte: Oliveira; Rossi (2021b, p. 3-4).

A partir da análise do Caderno de Orientações Didáticas, destaca-se o seu caráter predominantemente instrucional. Admite-se que, muito além de fornecer sugestões de como proceder em determinadas atividades, esse material cria uma espécie de roteiro, conduzindo o docente à determinada postura, que é considerada mais adequada para o desenvolvimento das tarefas. Em alguns trechos, não é indicado somente quais textos devem ser lidos, quais perguntas devem ser feitas, ou quais dinâmicas devem ser realizadas, mas também é apontado como o professor deve se portar na sala de aula e, até mesmo, qual tom de voz utilizar: “o professor deve circular pelas carteiras para observar o desempenho e as dificuldades de cada criança, atendendo-as” (Oliveira; Rossi, 2021b, p. 4); “acompanhe a forma correta de segurar o lápis, estimule o cuidado com a força e a leveza excessiva na hora da escrita e chame atenção para o tamanho da letra” (p. 5); “fale a palavra PIPA. Fale alto, baixo, rápido, devagar, muitas vezes” (p. 17); “diga para as crianças: CHEGOU A HORA DE ESCREVER!” (p. 48).

Retoma-se, então, o que foi demonstrado nos estudos de Andrade (2023), Silva e Albuquerque (2021): a visão de professor expressa nesses materiais, mesmo que de forma implícita, é a de um sujeito acrítico, mero executor de tarefas, que deve seguir à risca todos os comandos contidos no caderno (ou melhor, manual) de orientações, a fim de garantir o aprendizado dos seus estudantes.

ii. Caderno de Orientações Gerais e Estudos Suplementares – 1º ano

Esse caderno está organizado em duas partes principais: Orientações Gerais, na qual é apresentado um programa de ensino para as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, e Estudos Suplementares, em que são expostos diversos textos que abordam temáticas como: as habilidades da BNCC e sua progressão, os conceitos de alfabetização e letramento, consciência fonológica e alfabetização, fluência de leitura, tipologia e gênero textual, entre outras.

Na primeira parte, é indicado um programa de ensino para Língua Portuguesa, o qual, de acordo com os autores do material, busca articular os processos de alfabetização e letramento, a fim de assegurar aos estudantes a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e as condições de uso da língua em práticas sociais de

leitura e de escrita. Esse programa de ensino é organizado em quatro etapas, cada uma dividida em dois meses de trabalho. Destarte, para cada mês pertencente a uma etapa, são apontadas habilidades referentes às práticas de linguagem (análise linguística/semiótica, oralidade, leitura/escuta e produção escrita), as quais devem ser trabalhadas, tendo em vista serem identificadas e desenvolvidas nos estudantes, conforme exemplifica a figura a seguir.

Figura 2 - Programa de ensino para Língua Portuguesa (etapa 1)

Orientações Gerais – Língua Portuguesa e Matemática	1º Ano	Orientações Gerais – Língua Portuguesa e Matemática	1º Ano
<p>PROGRAMA DE ENSINO DISTRIBUIÇÃO DAS HABILIDADES POR ETAPA</p> <p>ETAPA 1</p> <p>Algumas habilidades referentes às práticas de linguagem: análise linguística/semiótica, oralidade, leitura, compreensão leitora e escrita, que são recorrentes, podem ser identificadas:</p> <p>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA (ALFABETIZAÇÃO) (EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala. (EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras. (EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.</p> <p>ORALIDADE (EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. (EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. (EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor. (EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz. (EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).</p> <p>LEITURA/ESCUITA (COMPREENSÃO LEITORA) (EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página. (EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização. - Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ouvir (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a audição de textos. <i>Habilidade acrescentada/modificada</i> (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos ouvidos ou lidos. Identificar a ideia central do texto lido ou ouvido, demonstrando compreensão global. <i>Habilidade acrescentada/modificada</i> (EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. (EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. As habilidades que serão exploradas neste caderno, além das recorrentes, estão destacadas em cada atividade.</p>		<p>1º MÊS</p> <p>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA (ALFABETIZAÇÃO) (EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. - Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos. (EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas. - Decompor as palavras de forma silábica, na fala. - Identificar a primeira e a última letra de palavra. - Identificar número de sílabas em palavra ouvida e lida. (EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais. - Identificar palavras que começam com a mesma letra. - Identificar letra inicial em palavras. - Identificar palavras que começam com a mesma sílaba. - Identificar sílaba inicial em palavras. - Completar palavras com sílaba inicial. (EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras. - Identificar e saber o nome das letras. - Conhecer a ordem alfabética. (EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas. - Conhecer letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas. (EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco. - Compreender que no sistema de escrita do português, há convenções para indicar a delimitação das palavras (espaços em branco). - Reconhecer o número de palavras em frases. (EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais. - Identificar palavras que terminam com a mesma sílaba. - Identificar palavras que terminam com a mesma letra. - Identificar letra final em palavras. - Completar palavras com letra final. - Identificar sílaba final em palavras. (EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação. - Identificar a presença e a função do ponto de interrogação. - Identificar a presença e a função do ponto final. (EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço. - Ouvir a leitura de texto narrativo (conto). - Reconhecer o assunto do texto (conto). - Identificar elementos de uma narrativa lida: personagens (conto). - Ouvir a leitura de texto narrativo (piada). - Identificar elementos de uma narrativa escutada: personagens (piada). (EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, alterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido. - Identificar, em canção popular, rimas. - Perceber o ritmo e a melodia ao ouvir canção.</p>	
Lyceum Consultoria Educacional Ltda. Página 7		Lyceum Consultoria Educacional Ltda. Página 8	

Fonte: Oliveira; Rossi (2021c, p. 7-8).

Após exibir o programa de ensino, o material apresenta sugestões de gêneros textuais para o trabalho sistemático da leitura. Entre os gêneros citados estão: adivinha, agenda, biografia, calendário, canções infantis e de roda, conto, convite, trava-língua, verbete, fábula, letra de música, lista, parlenda, piada, poema, receita, regras de convivência e tirinha (Oliveira; Rossi, 2021c). Além disso, também são colocadas propostas de produção escrita para o trabalho sistemático: alfabeto/vogais; nome/sobrenome; crachá; letras com diferentes grafias; nome das

coisas; palavras iniciadas com a letra ...; ditado; autobiografia; cruzadinha; frase a partir de imagem; texto em “cloze”; e complemento de frase (Oliveira; Rossi, 2021c).

Em continuidade, são expostos os materiais que integram o Programa Educar pra Valer (Associação Bem Comum, 2018) e, conseqüentemente, o Alfabetiza Maceió. Também são explicados os blocos presentes nos cadernos de atividades dos estudantes, os quais serão abordados mais adiante.

Ainda na seção de orientações gerais para o ensino de Língua Portuguesa, o caderno apresenta uma sugestão de rotina de aulas, para cada professor seguir com seus alunos, indicando que o docente poderá adaptar a rotina de acordo com as necessidades da sua turma.

Figura 3 - Sugestão de rotina para turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.

SUGESTÃO DE ROTINA DA AULA				
1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia
Acolhida (10 minutos)	Acolhida (10 minutos)	Acolhida (10 minutos)	Acolhida (10 minutos)	Acolhida (10 minutos)
Correção da tarefa (20 minutos)	Correção da tarefa (20 minutos)	Correção da tarefa (20 minutos)	Correção da tarefa (20 minutos)	Correção da tarefa (20 minutos)
Passo a passo de linguagem (75 minutos)	Passo a passo de linguagem (75 minutos)	Passo a passo de linguagem (75 minutos)	Passo a passo de linguagem (75 minutos)	Passo a passo de linguagem (75 minutos)
Atividades a cargo do professor (30 minutos)	Atividades a cargo do professor (30 minutos)	Atividades a cargo do professor (30 minutos)	Atividades a cargo do professor (30 minutos)	Atividades a cargo do professor (30 minutos)
Matemática (45 minutos)	Outras disciplinas (45 minutos)	Matemática (45 minutos)	Outras disciplinas (45 minutos)	Matemática (45 minutos)
Leitura compartilhada (20 minutos)	Leitura compartilhada (20 minutos)	Leitura compartilhada (20 minutos)	Leitura compartilhada (20 minutos)	Leitura compartilhada (20 minutos)
Explicação da tarefa de casa (10 minutos)	Explicação da tarefa de casa (10 minutos)	Explicação da tarefa de casa (10 minutos)	Explicação da tarefa de casa (10 minutos)	Explicação da tarefa de casa (10 minutos)

Fonte: Oliveira; Rossi (2021c, p. 38).

Nessa sugestão de rotina, constata-se a priorização da disciplina Língua Portuguesa em detrimento das outras áreas de conhecimento, sobretudo Ciências da Natureza e Ciências Humanas: enquanto é destinada uma média de 6h semanais para o passo a passo de linguagem, as atividades situadas na área da Matemática são organizadas em apenas 1 hora e 30 minutos por semana. A situação é ainda mais inquietante no que concerne a outras disciplinas da formação geral básica do ensino fundamental: Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso dividem entre

si menos de 2h semanais de trabalho. Arte e Educação Física, apesar de estarem situadas no campo das Linguagens, também são ignoradas na rotina apresentada. Considera-se que essa organização promove a desvalorização de outras áreas de conhecimento, que são renegadas e esquecidas, assim como prejudica o trabalho interdisciplinar, fundamental em todas as etapas da educação básica.

Destaca-se que não se trata de negar a importância da apropriação do SEA nesta etapa. No entanto, é importante considerar a concepção de educação apresentada no Referencial Curricular de Maceió para o Ensino Fundamental: conforme o documento, “[...] compreende-se que um currículo escolar integral precisa ser plural, sistêmico e interdisciplinar, propor a superação do conhecimento científico fragmentado e valorizar os saberes da realidade do sujeito” (Maceió, 2020, p. 56).

Nesse sentido, o Referencial Curricular de Maceió reconhece a necessidade de práticas pedagógicas que superem a fragmentação do conhecimento e a dicotomia entre as disciplinas curriculares. Para tanto, propõe a adoção da perspectiva interdisciplinar a fim de promover uma educação integral dos sujeitos, isso é, que envolva todas as suas dimensões (mental, afetiva, social e física).

Uma das estratégias apresentadas pelo referencial é a integração de Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) ao currículo escolar, de modo que macrotemas, como Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, Direitos Humanos, Multiculturalismo, Saúde e Economia (Maceió, 2020), sejam discutidos nos componentes curriculares (Arte, Ciências da Natureza, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática). Entende-se, então, que, ao desconsiderar a importância de todos esses componentes curriculares, a rotina proposta pelo material estruturado não está de acordo com a concepção de educação assumida pelo referencial.

Além disso, ressalta-se que, ao mesmo tempo em que coloca essa rotina como uma sugestão, o material estruturado estabelece um programa de ensino por etapas, definindo quais habilidades devem ser abordados pelo professor, ao longo dos meses de trabalho. Assim, mesmo que o docente não siga a rotina exatamente como é posta por esse material, precisa torná-lo o seu principal recurso didático, a fim de dar conta das etapas do programa e de suas respectivas demandas. Em

outras palavras, a autonomia do professor é, no mínimo, condicionada uso do material estruturado.

Para além da sugestão de rotina, também são colocadas orientações sobre como o docente deve conduzir o chamado “passo a passo de linguagem”, isso é, a sequência de atividades presentes no caderno do estudante. Essas orientações incluem as etapas das atividades (predição, leitura oral exemplar do professor, contextualização da leitura, leitura individual, atividades de consciência fonêmica, atividades de princípio alfabético e atividades do aluno), os objetivos de cada etapa, bem como os procedimentos que devem ser realizados.

Figura 4 – Passo a Passo de Linguagem.

Orientações Gerais – Língua Portuguesa e Matemática
1º Ano

PASSO A PASSO DE LINGUAGEM

1º Passo – PREDIÇÃO (Orientações didáticas)
Objetivos: Explicitar os objetivos para a leitura.
 Levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto.
 Motivar os alunos para a leitura.
Procedimentos: Propor perguntas que poderão ser respondidas após a leitura e/ou levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir de indícios oferecidos pelo título, autor, ilustrações etc.

2º Passo – LEITURA ORAL EXEMPLAR DO PROFESSOR (Orientações didáticas e caderno de atividades)
Objetivos: Ouvir a leitura do adulto como exemplo de fluência, acompanhando o texto em silêncio.
 Automatizar a decodificação, através do reconhecimento visual, de um maior número de palavras para permitir ao cérebro maior tempo para a compreensão.
 Desenvolver a capacidade de ouvir com atenção e interesse a leitura de adulto, como exemplo de fluência.
 Absorver as estruturas fundamentais da língua escrita.
Procedimentos: Realizar três leituras do texto de forma clara e audível.

3º Passo – CONTEXTUALIZAÇÃO DA LEITURA (Orientações didáticas)
Objetivos: Tirar as dúvidas de compreensão da leitura.
 Validar as hipóteses levantadas na predição.
 Discutir funções e estrutura do texto.
Procedimentos: Perguntas orais sobre o texto (estudo dirigido); esclarecimento de dúvidas.

4º Passo - LEITURA INDIVIDUAL (Orientações didáticas)
Objetivos: Exercitar o reconhecimento de palavras, a velocidade de leitura e melhorar a fluência.
Procedimentos: Leitura em dupla: uma criança lê o texto para a outra que acompanha fazendo leitura silenciosa; leitura cumulativa; leitura antifônica; leitura de revezamento.

5º Passo – ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONÊMICA (Orientações didáticas e caderno de atividades)
Objetivo: Desenvolver a consciência de que as palavras são formadas por uma sequência de sons.
Procedimentos: Identificação de rimas e aliterações em atividades orais; composição e decomposição dos sons que constituem as palavras.

6º Passo – ATIVIDADES DE PRINCÍPIO ALFABÉTICO (Orientações didáticas e caderno de atividades)
Objetivo: Desenvolver a ideia de que grafemas (letras ou grupos de letras) representam fonemas.
Procedimentos: Comparação de palavras; associação de letras iniciais a palavras; montagem e desmontagem de palavras; identificação de letras em palavras etc.

7º Passo - ATIVIDADES DO ALUNO - envolve questões de compreensão, vocabulário e desenvolvimento da leitura e escrita (Orientações didáticas e caderno de atividades)
Objetivos: Localizar informações explícitas no texto.
 Inferir as informações implícitas no texto.
 Refletir sobre a escrita.
 Exercitar a escrita.
 Desenvolver a habilidade de decodificação.
Procedimentos: O professor lê em voz alta o enunciado de cada questão, chamando a atenção para o entendimento do enunciado. Em seguida, pergunta aos alunos o que deve ser feito, para fixar bem a compreensão do significado; cada criança responde às questões em seu próprio material, exercitando a escrita espontânea; o professor faz a correção coletiva das atividades, valorizando o processo que cada aluno desenvolveu para encontrar a resposta, não o produto final. Pode ser realizada por blocos, intercalando com as atividades de vivência.

Atenção Professor! Na hora da leitura:

- Não faça do tempo de ler uma oportunidade de punir as crianças;
- Não coloque as crianças com dificuldades de leitura em situações embaraçosas como ler em voz alta. Acompanhe-as de perto. Ler deve ser um prazer!!!

Observa-se, novamente, o caráter instrucional contido nessas orientações e a figura do professor como executor de tarefas, não como mediador no processo de construção do conhecimento.

Por fim, nos Estudos Suplementares, como mencionado anteriormente, são colocados textos que abordam temáticas no campo do aprendizado da língua escrita. Esses textos demonstram uma contradição: apresentam as concepções de pesquisadores e pesquisadoras que abordam o aprendizado da língua escrita sob uma perspectiva construtivista, destacando a importância do alfabetizar letrando, mas, também, incluem compilações de autores e autoras que entendem a alfabetização como um processo restrito à codificação e a decodificação, ressaltando a necessidade de treinamentos (e não práticas sociais e contextualizadas) no âmbito da leitura e da escrita.

6.1 Caderno de Atividade de Língua Portuguesa nº 1

O Caderno de Atividades de Língua Portuguesa do 1º ano (Oliveira; Rossi, 2021a), objeto central da presente investigação, é composto por 40 atividades. Essas atividades estão organizadas em blocos, que, por vez, são separados de acordo com os conteúdos abordados. Dessa forma, estão presentes no material os seguintes blocos:

➤ **“LER É LEGAL!”**: busca promover o contato dos estudantes com a variedade textual, visando desenvolver o prazer pela leitura, a linguagem oral e o conhecimento funcional da escrita. De acordo com as orientações gerais para o professor, esse bloco tem relação direta com o desenvolvimento da fluência de leitura, uma das aprendizagens consideradas essenciais para o processo de alfabetização.

➤ **“CONVERSANDO COM O TEXTO”**: abrange as áreas da compreensão de textos e do vocabulário. Conforme o material estruturado, o trabalho com a compreensão de textos auxilia os estudantes na realização de inferências e comparações, bem como na formulação de perguntas relacionadas ao conteúdo do texto. Já o conhecimento do vocabulário é apontado como um dos fatores que cooperam no entendimento do discurso (Oliveira; Rossi, 2021c).

➤ **“EXPRESSOM”**: esse bloco está presente apenas no material de orientações didáticas para o professor. Além disso, uma vez que está situado antes

do bloco “AB CONHECER” e apresenta relação estreita com o mesmo, traz propostas voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica/fonêmica e à reflexão sobre o princípio alfabético.

➤ **“AB CONHECER”**: segundo as orientações gerais para o professor, esse bloco envolve dois eixos: consciência fonológica/fonêmica e princípio alfabético. Desse modo, busca “[...] promover a interação dos alunos com o alfabeto, percebendo-o como um conjunto de letras que formam todas as palavras” (Oliveira; Rossi, 2021c, p. 36).

➤ **“VAIVÉM DAS PALAVRAS”**: o foco desse bloco é auxiliar os alunos a desenvolverem habilidades de análise da estrutura de frases, buscando compreender a rede de relações que existe entre as palavras. Ressalta-se que esse bloco não está presente em todas as atividades do caderno. De acordo com a sugestão de rotina apresentada pelo material estruturado, é esperado que o passo a passo de linguagem, seja desenvolvido em todos os dias letivos da semana (segunda a sexta), no entanto, o bloco “VAIVÉM DAS PALAVRAS” tem sua ocorrência observada apenas nas atividades que, seguindo a rotina, seriam desenvolvidas no 5º dia da semana, conforme demonstra a imagem abaixo.

Figura 5 - Rotina do caderno de atividades de linguagem.

ROTINA DO CADERNO DE ATIVIDADES DE LINGUAGEM

BLOCOS	1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia
Ler é legal!	X	X	X	X	X
Conversando com o texto	X	X	X	X	X
Expressom (Orientações Didáticas)	X	X	X	X	X
AB Conhecer	X	X	X	X	X
Vaivém das palavras (Cadernos 1 e 2)					X
Vaivém das palavras (Cadernos 3 e 4)		X		X	
Para gostar de escrever	X	X	X	X	X
Cada texto do seu jeito					X
Para gostar de ler	X		X		X

Fonte: Oliveira; Rossi (2021c, p. 38).

➤ **“PARA GOSTAR DE ESCREVER”**: de acordo com os autores do material, esse bloco busca oportunizar às crianças atividades de escrita, garantindo “[...] a experimentação da escrita como representação do que pensa ou fala” (Oliveira;

Rossi, 2021c, p. 37). Dessa maneira, está fundamentado nas propostas de compreensão e valorização do uso da escrita em diferentes contextos de produção.

➤ **“CADA TEXTO DO SEU JEITO”**: seu objetivo central é posto de forma bastante sucinta: “[...] visa à comparação entre os textos de diferentes gêneros” (Oliveira; Rossi, 2021c, p. 37). De maneira semelhante ao **“VAIVÉM DAS PALAVRAS”**, esse bloco ocorre apenas nas atividades que são previstas para o 5º dia da rotina de linguagem.

➤ **“PARA GOSTAR DE LER”**: esse bloco envolve a leitura de diferentes textos, a fim de desenvolver nos estudantes o gosto pela leitura. Também não está presente em todas as atividades, porém, diferente dos blocos **“VAIVÉM DAS PALAVRAS”** e **“CADA TEXTO DO SEU JEITO”**, é observado em uma frequência maior e de maneira intercalada, sendo desenvolvido no 1º, 3º e 5º dia de cada semana.


De acordo com os autores do material estruturado, apesar dessa organização, diferentes eixos de conhecimento, objetos e habilidades podem ser abordados em um mesmo bloco, considerando que o caderno de atividades busca um tratamento integrado entre os conteúdos. Nessa perspectiva de integração, é considerado fundamental que seja desenvolvido “[...] o trabalho sistemático com a aprendizagem do **código alfabético** e do **fônico** (relação entre letras e sons), incluindo sobremaneira o trabalho com textos significativos e que participem do cotidiano dos alunos (textos reais)” (Oliveira; Rossi, 2021c, p. 6, grifo nosso).

Observa-se que o material estruturado, de maneira semelhante e interligada à Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019), retoma a concepção do sistema de escrita alfabética como um código, atrelando a sua aprendizagem à instrução fônica sistemática. Relembra-se que, de acordo com a PNA, a instrução fônica sistemática é um dos componentes que auxiliam na compreensão do princípio alfabético, o qual é definido como “[...] a sistemática e as relações previsíveis entre grafemas e fonemas” (Brasil, 2019a, p. 33). Ainda, conforme o documento norteador da política, para um ensino eficaz do conhecimento fônico, é necessário que seja desenvolvido um plano de ensino que aborde, através de uma sequência lógica, as relações fonema-grafema.

Desse modo, estando em conformidade com a PNA, ao longo do passo a passo de linguagem, o material estruturado estabelece a realização de atividades de

consciência fonêmica, buscando “[...] desenvolver a consciência de que as palavras são formadas por uma sequência de sons”, e de princípio alfabético, objetivando “desenvolver a ideia de que grafemas (letras ou grupos de letras) representam fonemas” (Oliveira; Rossi, 2021c, p. 39). Essas atividades, como já demonstrado, concentram-se, principalmente, no bloco “AB CONHECER”. Ademais, ressalta-se que, em diferentes momentos, o material estruturado alterna entre o uso dos termos “consciência fonológica” e “consciência fonêmica”, salientando a necessidade de o aluno compreender que “as palavras são feitas de sons”, como demonstra a figura a seguir:

Figura 6 – Menções à consciência fonológica e à consciência fonêmica no material estruturado.



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

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

Caderno de Orientações Gerais e Estudos Suplementares, página 36.

5º Passo – ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONÊMICA (Orientações didáticas e caderno de atividades)

Objetivo: Desenvolver a consciência de que as palavras são formadas por uma sequência de sons.

Procedimentos: Identificação de rimas e aliterações em atividades orais; composição e decomposição dos sons que constituem as palavras.

Caderno de Orientações Gerais e Estudos Suplementares, página 39.

Fonte: Oliveira; Rossi (2021c, p. 36 e 39).

Recupera-se, nessa discussão, a diferença entre consciência fonológica e consciência fonêmica: a consciência fonológica está situada no âmbito dos conhecimentos que compõem a consciência metalinguística⁴ do sujeito, envolvendo uma gama de habilidades voltadas para a reflexão sobre os segmentos sonoros das

⁴A consciência metalinguística pode ser explicada como a capacidade de refletir sobre a linguagem. De acordo com Morais (2023), “[...] essa reflexão pode se vincular a diferentes dimensões da língua: seus sons, suas palavras ou partes destas, as formas sintáticas usadas nos textos que construímos, as características e propriedades dos textos orais e escritos” (p. 41).

palavras, enquanto que a consciência fonêmica consiste em uma das dimensões da consciência fonológica, estando relacionada à compreensão de que as palavras podem ser segmentadas em unidades ainda menores do que as sílabas – os fonemas.

No entanto, ressalta-se também que a consciência fonêmica não deve ser reduzida à habilidade de pronunciar fonemas em voz alta. Moraes (2023) afirma que, entendendo a escrita como um sistema notacional, e não como um código, supera-se a ideia de que essa habilidade é requisito essencial para a alfabetização e que o estudante deve ser submetido a diversos treinos de segmentação e pronúncia fonêmica. Não se trata de recusar a importância da consciência fonológica, mas entender que ela, como um fim em si mesma, não garante a alfabetização. Além disso, o seu desenvolvimento deve ser feito de forma lúdica, a partir de textos como cantigas, parlendas, trava-línguas e adivinhas, por exemplo.

Para além da consciência fonêmica, o material estruturado também prevê atividades voltadas para a melhoria da fluência da leitura e para automatização da decodificação, bem como para o exercício da escrita, o que mais uma vez revela a visão de escrita como código. Essas práticas serão abordadas na seção seguinte.

b. PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO MATERIAL ESTRUTURADO DO ALFABETIZA MACEIÓ

O Caderno de Atividades de Língua Portuguesa nº 1 tem como objetivo principal auxiliar no desenvolvimento de habilidades consideradas essenciais para a alfabetização, integrando a aprendizagem do código alfabético e do fônico com o trabalho com textos significativos. Estando em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, estabelece um programa de ensino constituído por habilidades que estão situadas nos eixos de oralidade, leitura/escuta, produção textual e análise linguística/semiótica.

Desse modo, a fim de verificar como as práticas de linguagem estão organizadas ao longo do material, optou-se por um mapeamento das habilidades e objetivos de aprendizagem apresentados no início de cada atividade pelo caderno de orientações didáticas. O quadro abaixo apresenta a frequência em que foram encontradas habilidades pertencentes aos quatro eixos de linguagem:

Quadro 2 - Ocorrência das habilidades pertencentes aos eixos de linguagem.

Eixo de linguagem	Frequência
Análise linguística/semiótica	139 menções
Leitura/escuta	26 menções
Oralidade	2 menções
Produção textual	39 menções

Fonte: Oliveira e Rossi (2021b).

É possível observar a predominância das habilidades pertencentes ao eixo de análise linguística/semiótica. Isso pode ser explicado por dois elementos principais: 1) o eixo de análise linguística/semiótica, na BNCC, estar diretamente relacionado ao processo de alfabetização no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental; 2) diversas atividades envolverem duas ou mais habilidades situadas em tal eixo, englobando ações como: comparações de palavras, buscando a identificação de semelhanças entre os sons de sílabas iniciais, mediais e finais; nomeação de letras do alfabeto; reconhecimento, em textos versificados, de rimas e sonoridades entre as palavras; e jogos de palavras entre palavras e expressões. Como anunciado pelo material estruturado, essas habilidades visam sobretudo o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência fonêmica, assim como o domínio do princípio alfabético.

Outro fato que se destaca é a baixa frequência de habilidades situadas no eixo da oralidade. Ao longo das orientações didáticas para as 40 atividades presentes no caderno do aluno, foram catalogadas apenas duas menções a esse eixo – uma na atividade 21 e outra na atividade 38, ambas consistindo em “[...] recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas” (Brasil, 2018, p.105 *apud* Oliveira; Rossi, 2021b, p. 74).

No Caderno de Orientações Gerais e Estudos Suplementares, são mencionadas outras habilidades pertencentes ao eixo da oralidade, sendo elas:

Quadro 3 – Ocorrência das habilidades pertencentes eixo da oralidade, no Caderno de Orientações Gerais e Suplementares.

Habilidade	Frequência
(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	Citada 3 vezes.
(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	Citada 3 vezes.
(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.	Citada 3 vezes.
(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	Citada 3 vezes.
(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	Citada 3 vezes.
(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	Citada 6 vezes.
(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	Citada 2 vezes.

Fonte: Oliveira e Rossi (2021c).

O material estruturado indica que as habilidades apontadas no quadro acima são recorrentes em todas as etapas do seu programa de ensino. No entanto, com exceção da habilidade “recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas”, que é mencionada apenas duas vezes, nenhuma dessas habilidades é citada no caderno de orientações didáticas, o que revela uma contradição: essas habilidades e seus respectivos objetivos de aprendizagem são dados como recorrentes, no entanto, não há menção ao seu desenvolvimento nas orientações didáticas específicas, como é feito com as habilidades pertencentes aos outros eixos de linguagem.

Nesse contexto, é retomada uma concepção de ensino da língua na qual a oralidade não tem sua importância reconhecida e valorizada. Conforme Assunção, Mendonça e Delphino (2013),

[...] a rigor, no ensino, só recentemente a competência oral começou a ser aceita ou compreendida como objeto de abordagem escolar. E quando o é, costuma não passar de ponte para o aprendizado da escrita, muito mais respeitada que a expressão oral, em virtude de valores tradicionais (Assunção; Mendonça; Delphino, 2013, p. 176).

Para as autoras, considerando que a escrita é culturalmente mais valorizada que a expressão oral, esta última tende a ser desvalorizada no contexto escolar, sendo atrelada, ainda, à manutenção do clima disciplinar escolar. Todavia, é fundamental reconhecer que a língua oral, assim como a escrita, tem valor social no processo de aprendizagem dos educandos e na construção de sua identidade.

No âmbito das práticas de leitura/escuta, tratando da diversidade de gêneros textuais presentes no material, foi observada uma certa variedade de textos. Alguns deles não foram localizados no caderno de atividades, mas, sim, no caderno de orientações didáticas, estando situados no bloco “PARA GOSTAR DE LER”. O Quadro 4 apresenta os gêneros textuais encontrados e a sua frequência ao longo das quarenta atividades propostas pelo material.

Quadro 4 - Gêneros textuais presentes nas atividades do Caderno de Atividades nº 1.

Gênero textual	Recorrência
Adivinha	Presente em 3 atividades
Canção	Presente em 3 atividades
Canção popular	Presente em 3 atividades
Conto	Presente em 14 atividades
Fábula	Presente em 1 atividade
Lista	Presente em 4 atividades
Parlenda	Presente em 1 atividade
Piada	Presente em 1 atividade
Pintura	Presente em 1 atividade
Poema	Presente em 23 atividades
Quadrinha	Presente em 1 atividade
Receita	Presente em 1 atividade
Texto enciclopédico	Presente em 2 atividades

Tirinha	Presente em 1 atividade
Trava-língua	Presente em 3 atividades
Verbetes	Presente em 1 atividade

Fonte: Oliveira e Rossi (2021a; 2021b).

Com base nos dados apresentados pelo quadro, os gêneros textuais com maior frequência nas propostas de atividades foram poema e conto, com 23 e 13 ocorrências respectivamente. De acordo com Magda Soares (2022), alguns gêneros textuais são considerados mais adequados para as práticas de leitura e de interpretação por crianças que estão em processo de alfabetização, de maneira que são mais presentes nesse ciclo escolar. Dentre tais textos, estão os da esfera literária, poemas e os contos.

Segundo a autora, os poemas auxiliam as crianças na percepção dos jogos de sons e dos sentidos das palavras, ao mesmo tempo em que incentivam “[...] uma percepção do mundo estética, emotiva” (Soares, 2022, p. 212). Já os contos “[...] possibilitam momentos de leitura e de prazer, incentivam a fantasia e o imaginário, colaboram no processo de amadurecimento emocional, ampliam a visão do mundo e a compreensão do ser humano” (Soares, 2022, p. 212). Assim, a alta frequência desses gêneros textuais pode ser explicada pela sua pertinência para as práticas de leitura no ciclo de alfabetização.

Entretanto, apesar dessa diversidade, verificou-se que, nos blocos “LER É LEGAL!”, “CONVERSANDO COM O TEXTO” e “PARA GOSTAR DE LER”, as tarefas ficaram mais limitadas às repetições de leitura e à localização de informações explícitas contidas nos textos. Pôde-se perceber que o aspecto lúdico e criativo foi deixado de lado, para que o foco estivesse no desenvolvimento da fluência leitora (um dos objetivos centrais do material estruturado para o 1º ano), de maneira que as práticas de leitura assumiram um caráter mais repetitivo e mecânico.

No que concerne ao eixo de produção textual, observou-se que as práticas se constituíam, majoritariamente, em: copiar palavras, substituir imagens/gravuras pelos seus nomes (seja de forma isolada ou em uma frase curta), retirar palavras de uma frase e escrevê-las nos espaços adequados, bem como copiar frases indicadas pelo material estruturado. Percebe-se, então, que a escrita é entendida como uma atividade mecânica, e não como uma habilidade cognitiva que envolve diversas ações complexas para além da codificação.

De acordo com Silva e Melo (2007), a produção de textos é uma atividade cognitiva e social. Nesse contexto,

[...] envolve não somente a ativação e a coordenação de diversas ações cognitivas complexas (elaboração e seleção de ideias e conteúdos, textualização, registro e revisão), mas também a consideração de aspectos relativos às condições de produção dos textos (finalidade, destinatário, gênero textual, situação de interação entre outros) (Silva; Melo, 2007, p. 42).

Assim, como já reforçado por diversos pesquisadores, é fundamental que os alunos estejam inseridos em situações significativas de interação comunicativa, a fim de formar leitores e produtores autônomos e competentes. Entretanto, como foi observado e será discutido mais adiante, no contexto escolar, os alunos são orientados a escrever, sem que a finalidade, os objetivos e os interlocutores do seu texto sejam bem definidos, isso é, o ato de escrever torna-se apenas uma tarefa cujo objetivo é apreender as regras estruturais da língua.

7 ANÁLISE LINGUÍSTICA NO MATERIAL ESTRUTURADO DO ALFABETIZA MACEIÓ: EVIDÊNCIAS E PRÁTICAS

Nesta seção, são discutidas as práticas de análise linguística que estão presentes no Caderno de Atividades de Língua Portuguesa nº 1. Para tanto, considerando a importância da integração entre os quatro eixos básicos da língua – leitura/escuta, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica (Brasil, 2018) -, serão apresentadas duas atividades que foram retiradas do caderno do aluno (Oliveira; Rossi, 2021a). Essas atividades serão analisadas e descritas, buscando identificar se as propostas de análise linguística são desenvolvidas em contexto de letramentos, isso é, de uso efetivo da língua em diferentes situações de interação linguística por meio do trabalho com os gêneros textuais, considerando a diversidade social e a multimodalidade que constituem as diversas formas de comunicação e de construção de sentidos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

No Caderno de Língua Portuguesa (Oliveira; Rossi, 2021b), em cada atividade há a menção de, no mínimo, uma habilidade pertencente ao eixo de análise linguística/semiótica, segundo o estabelecido pela BNCC. Nesse cenário, o Quadro 5 apresenta todas as habilidades referentes a esse eixo que foram encontradas ao longo das quarenta propostas de atividades.

Quadro 5 - Habilidades de análise linguística/semiótica no Caderno de Língua Portuguesa nº1.

Habilidades de análise linguística/semiótica	Frequência das atividades propostas
(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	8 vezes
(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.	19 vezes
(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	8 vezes
(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.	3 vezes
(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.	30 vezes
(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	23 vezes
(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.	9 vezes
(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita,	4 vezes

por espaços em branco.	
(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.	15 vezes
(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	4 vezes
(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	16 vezes (sendo duas delas em uma mesma atividade)

Fonte: Oliveira e Rossi (2021b).

No exposto, observou-se uma frequência superior das habilidades relacionadas às ações de comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre os sons de sílabas iniciais, mediais e finais (EF01LP09 e EF01LP13), bem como de nomear letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras (EF01LP10). Além disso, considerando o trabalho realizado com os gêneros textuais, sobretudo, poemas e contos, também foi verificada a forte recorrência de habilidades direcionadas ao conhecimento de formas de composição de narrativas (EF01LP26) e de textos poéticos (EF12LP19).

Nas subseções a seguir, serão realizadas as análises e discussões acerca das atividades selecionadas, verificando como são desenvolvidas essas habilidades referentes ao eixo de análise linguística.

a. Atividade 1

A primeira atividade do Caderno de Língua Portuguesa a ser analisada é a sétima proposta pelo material⁵, contendo, ao todo, dez questões. O Quadro 6 apresenta os objetivos de aprendizagem estabelecidos pela atividade e as habilidades da BNCC com as quais estão relacionados.

Quadro 6 - Objetivos de aprendizagem estabelecidos na Atividade 7.

Objetivos de aprendizagem	Habilidades conforme a BNCC
Reconhecer a estrutura dos textos versificados (poema).	(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

⁵Atividade 7, páginas 21, 22 e 23 do Caderno de Atividades de Língua Portuguesa nº 1.

Participar de situações de leitura de poema.	(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
Reconhecer o gênero textual (poema).	(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
Identificar o número de sílabas em palavra ouvida e lida.	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.
Identificar e saber o nome das letras.	(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.
Conhecer a ordem alfabética.	(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.
Identificar palavras que começam com a mesma sílaba.	(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.
Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.	(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.

Fonte: Oliveira e Rossi (2021b, p. 25).

Como exposto, as atividades do caderno são organizadas por blocos, segundo os objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, a presente atividade está estruturada em cinco blocos: “LER É LEGAL!” (que é antecedido pela acolhida e pela predição); “CONVERSANDO COM O TEXTO”; “EXPRESSOM” (localizado no caderno de orientações didáticas); “AB CONHECER”; e “PARA GOSTAR DE ESCREVER”. Considerando o foco da investigação nas práticas de análise linguística, será dado destaque às propostas situadas nesse eixo de atuação.

● BLOCO “LER É LEGAL!”

Antes de iniciar as atividades do bloco, o material estruturado propõe um momento de acolhida e de predição sobre o texto a ser lido. Nesse momento, é orientado que o professor desafie os estudantes a descobrirem qual será o gênero do texto do dia: “será um conto, uma adivinha, uma piada, uma receita ou um texto informativo?” (Oliveira; Rossi, 2021b, p. 26). Após as respostas das crianças, inicia-se a leitura do poema “O Gato”, de Vinícius de Moraes, como demonstra a Figura 7.

Figura 7 - Proposta de leitura do poema “O Gato”, de Vinicius de Moraes.



Fonte: Oliveira e Rossi (2021a, p. 21).

Para o momento da leitura, as orientações didáticas instruem que o professor siga quatro etapas: 1) leitura exemplar feita pelo docente, enquanto os estudantes acompanham silenciosamente; 2) diálogo com a turma sobre o gênero textual lido e sobre a maneira como a leitura foi realizada (rápida ou lenta; algo que chamou a atenção dos alunos; dicas para ler bem); 3) realização de uma segunda leitura modelo; e 4) leitura coletiva do texto, com algumas crianças sendo convidadas a ler individualmente e imitando a leitura feita pelo professor.

Essa ação de ler um mesmo texto por diversas vezes está relacionada ao objetivo de desenvolver a fluência leitora nos estudantes, considerada pelo material estruturado como uma habilidade essencial para o avanço na compreensão de textos. Para além disso, também pode ser associada às orientações fornecidas pela Política Nacional de Alfabetização. De acordo com o Caderno da PNA,

[...] a fluência em leitura oral é a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia [...] É desenvolvida em sala de aula pelo incentivo à prática de leitura de textos em voz alta, individual e coletivamente, acrescida da modelagem da leitura fluente (Brasil, 2019a, p. 33).

Ao tratar da leitura com fluência, Magda Soares (2022) afirma que pode ser caracterizada como “[...] reconhecimento rápido e correto de palavras e de conjunto de palavras, ritmo e entonação adequados, o que depende da compreensão do texto” (p. 246). Nesse contexto, a pesquisadora propõe a leitura compartilhada como uma atividade que auxilia no desenvolvimento desse conjunto de habilidades. A leitura compartilhada é composta pelas seguintes etapas:

1. A/O professora/or lê oralmente o texto, os alunos apenas ouvem.
2. A/O professora/or esclarece dificuldades de compreensão do texto, se houver.
3. Os alunos recebem o texto (impresso ou apresentado em cartaz quando é bem curto, como um poema, uma parlenda) e acompanham a segunda leitura da/o professora/or, que chama a atenção para a pontuação e seu efeito na entonação.
4. A/O professora/or relê oralmente o texto em partes: após cada parte, os alunos repetem o trecho, como um eco (Soares, 2022, p. 247).

Dessa forma, Soares (2022) reconhece a importância de atividades voltadas para o desenvolvimento da fluência na leitura de texto, de maneira que as crianças possam desenvolver a capacidade de ler textos com precisão, ritmo e entonação adequados.

No entanto, considera-se importante destacar diferenças fundamentais percebidas entre as duas propostas: enquanto o material estruturado foca apenas no reconhecimento visual das palavras, reforçando a ideia de leitura como mera decodificação, Soares (2022) destaca a necessidade de direcionar a atenção dos alunos para os recursos linguísticos que auxiliam na construção do texto e de seus sentidos, como é o caso da pontuação e os seus efeitos na entonação durante a leitura, por exemplo. Para além disso, a pesquisadora ressalta que a leitura de poemas deve ter por objetivo, principalmente, o desenvolvimento de uma percepção de mundo sensível, estética, emotiva e criativa, por parte da criança, não estando restrita ao estudo e análise de sua estrutura.

● BLOCO “CONVERSANDO COM O TEXTO”

Em continuidade, no bloco “CONVERSANDO COM O TEXTO”, com base na leitura do poema “O Gato”, de Vinícius de Moraes, são propostos os seguintes questionamentos: “2. Qual dos animais abaixo aparece no poema? Circule a sua

resposta. 3. Que bichinho o gatinho quer pegar? Pinte sua resposta” (Oliveira; Rossi, 2021a, p. 21).

Figura 8 - “CONVERSANDO COM O TEXTO” – questões 2 e 3.

The image shows two pages from a Portuguese language textbook. The left page is titled "Atividade 7" and contains a poem about a cat. The poem is titled "O GATO" and is attributed to "VINÍCIUS DE MORAES". The poem reads: "COM UM LINDO SALTO / LESTO E SEGURO / O GATO PASSA / DO CHÃO AO MURO / LENTO MUDANDO / DE OPINIÃO / PASSA DE NOVO / DO MURO AO CHÃO / E PEGA CORRE / BEM DE MANSINHO / ATRÁS DE UM POBRE / DE UM PASSARINHO". Below the poem are three questions: 1. LER O POEMA. 2. QUAL DOS ANIMAIS ABAIXO APARECE NO POEMA? CIRCULE SUA RESPOSTA. 3. QUE BICHINHO O GATO QUER PEGAR? PINTÉ SUA RESPOSTA. The right page is titled "CONVERSANDO COM O TEXTO" and shows the same three questions with illustrations of a horse, a chicken, a cat, a dog, and a bird for selection. An arrow points from the left page to the right page.

Fonte: Oliveira e Rossi (2021a, p. 21).

Somadas a essas questões, nas orientações para o professor, o material sugere que o docente incentive as crianças a indicar quantos animais são citados no texto. Também solicita que os estudantes identifiquem o autor do texto e informem onde o poema pode ser encontrado. Observa-se que os objetivos de aprendizagem (participar de situações de leitura de poema e reconhecer a estrutura dos textos versificados) estão relacionados à habilidade “**ler e compreender**, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa, e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à finalidade” (Brasil, 2018, apud Oliveira; Rossi, 2021b, p. 25, grifo nosso).

Retoma-se, então, que o material estruturado está alinhado ao que é estabelecido pela BNCC no que diz respeito às habilidades e competências situadas no campo da leitura, sobretudo, na dimensão de estratégias e procedimentos de leitura, com foco na localização/recuperação de informações.

No entanto, esse alinhamento com a Base não significa, necessariamente, um ponto positivo. De acordo com Moraes (2020), ao longo da BNCC, os termos “ler” e “compreender” são utilizados de forma difusa, isso é, de maneira pouco clara. Além disso, segundo o pesquisador, ainda no eixo da leitura, a Base não especifica quais habilidades a serem priorizadas nas séries do ciclo de alfabetização (1º e 2º ano), apontando, somente a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, competências que não estejam limitadas à extração de informações explícitas.

Diante do exposto, as ações de leitura e de compreensão nesta atividade estão limitadas à habilidade de localizar informações explícitas em um texto (Brasil, 2018), o que é uma habilidade importante, mas não a única a ser desenvolvida.

Para Oliveira e Antunes (2013), entendendo a leitura como uma prática social, ao buscar formar leitores competentes e autônomos, torna-se necessário abandonar a concepção de leitura como uma prática escolar de mera decodificação e assumir o papel fundamental exercido pela mediação do professor. Nesse sentido, as autoras destacam que

Para encontrar sentido na leitura, alguns requisitos são básicos para o leitor, tais como: conhecer os objetivos que se deve alcançar com a leitura; ser uma leitura desafiadora, com textos não conhecidos, mas que ao mesmo tempo aborde questões consideravelmente familiares. O professor deve valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e, a partir da leitura, fornecer subsídios para que esses conhecimentos se ampliem (Oliveira; Antunes, 2013, p. 77).

É ressaltada a importância do processo de construção e verificação de hipóteses com a participação ativa dos educandos, de modo que cada aluno possa refletir sobre a leitura feita, expressar suas opiniões e escutar as ideias dos colegas de turma. De acordo com Oliveira e Antunes (2013), é importante observar nesses momentos se os estudantes demonstram uma percepção crítica dos fatos apresentados, além de compreender a ideia principal do texto e identificar seus elementos estruturantes.

● **BLOCO “EXPRESSOM”**

Após o bloco “CONVERSANDO COM O TEXTO”, são iniciadas as tarefas do bloco “EXPRESSOM”, que está localizado apenas no Caderno de Orientações Didáticas. Nessa etapa, é proposta uma atividade cujo foco está no reconhecimento

da quantidade de letras e de sílabas observadas na palavra GATO. Para tanto, são sugeridas seis perguntas norteadoras:

- Qual é o animal citado no poema de Vinícius de Moraes?
- Para escrever a palavra GATO que letras usamos? Vamos tentar?
- Quantas letras tem a palavra gato?
- E quantas vezes abrimos a boca para falar a palavra gato?
- Qual é o primeiro pedaço da palavra que falamos? (GA)
- E o segundo? (TO) (Oliveira; Rossi, 2021b, p. 27).

Observa-se que, a partir de tais perguntas e utilizando a palavra GATO como objeto de reflexão, procura-se atingir os objetivos: a) identificar o número de sílabas em palavra ouvida e lida; b) identificar e saber o nome das letras. De acordo com Morais (2012),

[...] é perfeitamente possível conjugar atividades de pura expressão lúdica, em que as crianças dançam e cantam (cantigas de roda ou outros textos poéticos da tradição oral), com atividades em que assistem à leitura de tais textos, participam de tal leitura e começam, curiosamente, a explorar palavras daqueles textos (Morais, 2012, p. 98).

Fica explícito, assim, o benefício em promover atividades de reflexão sobre as palavras a partir de textos lidos e conhecidos pelas crianças. Contudo, o autor ressalta que o professor deve demonstrar cuidado ao explicar as demandas para os alunos, organizando a participação de todos e fazendo pequenas correções quando necessárias, além de não restringir esses momentos ao ensino repetitivo de uma correspondência fonográfica específica.

Retoma-se o destacado por Soares (2022): a apreciação de poemas não deve ter o ensino de correspondências fonema-grafema como um fim em si mesmo, ela deve manter seu aspecto lúdico e criativo. Ao analisar as ações dos blocos anteriores, percebe-se que o aspecto lúdico que deveria estar presente na apreciação do poema, não é explorado. Além disso, não é fornecida oportunidade de as crianças explorarem outras palavras do poema que lhes geram curiosidade.

Ainda no bloco “EXPRESSOM”, no momento seguinte, é sugerido que o professor fale as palavras GAROTO, TOMATE, TORRESMO, CIGANA, PATO, CIGARRA, GALHO e GAFANHOTO, tendo em vista fazer com que as crianças identifiquem qual a sílaba da palavra gato que aparece nas palavras citadas. Constata-se nessa proposta a inclusão do desenvolvimento de uma das habilidades que integram a consciência fonológica: identificar semelhanças entre alguns

pedaços sonoros das palavras. Dessa forma, as crianças devem perceber que a sílaba GA está presente nas palavras GAROTO, CIGANA, CIGARRA, GALHO e GAFANHOTO; enquanto a sílaba TO pode ser localizada nas palavras GAROTO, TOMATE, TORRESMO, PATO e GAFANHOTO.

A oralidade, neste momento, exerce um papel crucial, mesmo que o material estruturado, intencionalmente ou não, opte por lhe desconsiderar. Conforme Queiroz e Pereira (2013),

[...] diferentes atividades pedagógicas, com ênfase na oralidade, objetivam desenvolver habilidades de reconhecimento e discriminação de sons de fala. Essas são habilidades que requerem a atenção auditiva, assim como ritmo, memorização e outras propriedades da consciência fonológica (Queiroz; Pereira, 2013, p. 38).

Assim, é possível afirmar que os estudantes necessitam de atenção auditiva a fim de reconhecer as semelhanças entre as palavras, neste caso, algumas de suas sílabas. Todavia, destaca-se a importância de não reduzir a oralidade a um mero instrumento para reconhecimento dos segmentos sonoros das palavras, retirando o aspecto lúdico e criativo da apreciação de textos como os poemas. Além disso, considera-se interessante que o docente, após o reconhecimento das palavras por parte dos alunos, fizesse o seu registro escrito a fim de auxiliar na compreensão da relação entre os segmentos orais das palavras e a sua representação gráfica.

Para finalizar as propostas do bloco “EXPRESSOM”, é proposto que o professor incentive os alunos a identificar quantas sílabas as palavras GALINHA, PATO e GAFANHOTO contêm. Em seguida, o material estruturado sugere que o docente represente essas palavras com palmas, de acordo com a quantidade de sílabas de cada uma, de modo que os estudantes possam descobrir a palavra representada.

Figura 9 - Bloco “EXPRESSOM”, orientações didáticas.

- *Quantas sílabas tem*
 GALINHA – (3)
 PATO – (2)
 GAFANHOTO – (4)
- *Agora vou bater palmas e vocês descobrirão que palavra estou representando;*



Fonte: Oliveira e Rossi (2021b, p. 27).

Novamente, verifica-se uma proposta direcionada ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à consciência fonológica, voltada para a identificação do número de sílabas presentes em uma palavra ouvida e/ou lida. No entanto, essa identificação das sílabas e, conseqüentemente, das palavras, assume um aspecto diferenciado: a criança deve estabelecer uma relação entre a quantidade de palmas batidas pela professora e a quantidade de sílabas presentes em cada palavra – para a palavra GALINHA, três palmas; para a palavra PATO, duas palmas; já para a palavra GAFANHOTO, quatro palmas.

● BLOCO “AB CONHECER”

Iniciando o bloco “AB CONHECER”, que tem seu foco no desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica e na compreensão do princípio alfabético, na quarta questão da atividade é solicitado que as crianças leiam a palavra GATO e, em seguida, completem uma tabela com as informações solicitadas – primeira letra, última letra e quantidade de letras da palavra lida.

Figura 10 - Bloco “AB CONHECER”, 4ª questão.

The image displays two pages from a Portuguese language workbook. The left page is titled 'AB CONHECER' and contains several activities related to the word 'GATO' (cat). Activity 4 asks the student to read the word and complete a table with the first letter, last letter, and total number of letters. Activity 5 involves dividing the word into syllables and drawing a dot for each syllable in other words. Activity 6 is a word search for the letters that form the name of the animal. Activity 7 asks questions about the letters in the word. The right page shows a simplified version of activity 4, focusing only on the table completion for the word 'GATO'.

Left Page (Activity 4):

PRIMEIRA LETRA	ÚLTIMA LETRA	QUANTIDADE DE LETRAS

Right Page (Activity 4):

PRIMEIRA LETRA	ÚLTIMA LETRA	QUANTIDADE DE LETRAS

Fonte: Oliveira e Rossi (2021a, p. 22).

Nessa 4ª questão, a palavra utilizada como objeto de reflexão é a mesma utilizada nas questões anteriores, retirada do poema lido no início da atividade. Assim, novamente, os alunos são incentivados a identificar a primeira letra, a última letra e a quantidade de letras que constitui a palavra GATO. Pode-se inferir que a ideia do material estruturado é trabalhar com uma palavra que já faça parte do vocabulário das crianças e que seja facilmente reconhecida. No entanto, considerando que é apresentada a mesma proposta – com a mesma palavra – de uma tarefa anterior, entende-se que não é fornecido nenhum desafio aos estudantes que lhes garanta um avanço na aprendizagem.

Em seguida, na quinta questão da atividade, o material estruturado orienta que as crianças observem como a palavra GATO fica ao ser dividida em sílabas. Com base no exemplo fornecido, é solicitado que os estudantes desenhem “[...] uma bolinha para cada sílaba nas demais palavras” (Oliveira; Rossi, 2021a, p. 22).

Figura 11 - Bloco “AB CONHECER”, 5ª questão.

4. LEIA A PALAVRA ABAIXO E COMPLETE A TABELA.

	PRIMEIRA LETRA	ÚLTIMA LETRA	QUANTIDADE DE LETRAS
GATO			

5. VEJA COMO FICA A PALAVRA ABAIXO DIVIDIDA EM SÍLABAS. DEPOIS, DESENHE UMA BOLINHA PARA CADA SÍLABA NAS DEMAIS PALAVRAS.

6. ENCONTRE NO ALFABETO AS LETRAS QUE FORMAM O NOME DO ANIMAL AO LADO E Pinte-as.

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

7. LEIA NOVAMENTE A PALAVRA GATO E RESPONDA ÀS PERGUNTAS.

- QUAL LETRA VEM DEPOIS DA LETRA G? _____
- E DEPOIS DA LETRA A? _____
- QUAL LETRA VEM DEPOIS DA LETRA T? _____
- E ANTES DA LETRA O? _____

8. VEJA COMO FICA A PALAVRA ABAIXO DIVIDIDA EM SÍLABAS. DEPOIS, DESENHE UMA BOLINHA PARA CADA SÍLABA NAS DEMAIS PALAVRAS.

GA LI NHA GO TA GO RI LA GA LO

Fonte: Oliveira e Rossi (2021a, p. 22).

Para essa questão, nas orientações didáticas, é sugerido que o professor explique aos alunos que “[...] sílabas e pedaços são a mesma coisa, isto é, significa o número de vezes que abrimos a boca para falar as palavras” (Oliveira; Rossi, 2021b, p. 28). Dessa maneira, constata-se que o foco dessa tarefa está na habilidade de segmentar oralmente as palavras em sílabas.

Segundo Morais (2012), no âmbito escolar, é importante que os estudantes sejam incentivados a “[...] contar sílabas de palavras e comparar palavras quanto ao número de sílabas (identificando se uma palavra é maior que outra ou se têm a mesma quantidade de sílabas)” (p. 131). Essa habilidade também deve ser articulada com a identificação e produção de palavras que começam com a mesma sílaba, assim como identificação e produção de palavras que rimam. Conforme o pesquisador,

[...] ao realizar tais atividades, os alunos estão classificando (ou categorizando) palavras quanto aos critérios de tamanho (número de sílabas) ou de semelhança sonora (identificação de aliterações nas sílabas ou sons iniciais e identificação de rimas) (Morais, 2012, p. 132).

Dessa maneira, é reconhecida a importância de atividades que envolvam a identificação da quantidade de sílabas em uma palavra. No entanto, ressalta-se,

novamente, que a utilização das mesmas palavras já utilizadas anteriormente não fornece desafio ou inovação para as crianças. Além disso, nesse momento, a atividade se restringe à ação de contar as sílabas das palavras apresentadas, sem propor um momento de comparação entre elas, a fim de que as crianças possam refletir sobre quais palavras são maiores e quais são menores, e/ou sobre quais apresentam semelhanças em seus “pedaços sonoros”.

Em continuidade, na sexta questão da atividade, é proposto que as crianças encontrem e pintem, em um quadro com as letras do alfabeto, as letras que formam a palavra GATO, como demonstra a Figura 12.

Figura 12 - Bloco “AB CONHECER”, 6ª questão.

4. LEIA A PALAVRA ABAIXO E COMPLETE A TABELA.

PRIMEIRA LETRA	ÚLTIMA LETRA	QUANTIDADE DE LETRAS
G	O	5

5. VEJA COMO FICA A PALAVRA ABAIXO DIVIDIDA EM SÍLABAS. DEPOIS, DESENHE UMA BOLINHA VERMELHA EM CADA SÍLABA NAS DEMAIS PALAVRAS.

GA TO

GA LI NHA GO TA GO RI LA GA LO

6. ENCONTRE NO ALFABETO AS LETRAS QUE FORMAM O NOME DO ANIMAL AO LADO E PINTÉ-AS.

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

7. LEIA NOVAMENTE A PALAVRA GATO E RESPONDA AS PERGUNTAS.

- QUAL LETRA VEM DEPOIS DA LETRA G? _____
- E DEPOIS DA LETRA A? _____
- QUAL LETRA VEM DEPOIS DA LETRA T? _____
- E ANTES DA LETRA O? _____

Fonte: Oliveira e Rossi (2021a, p. 22).

De acordo com Soares (2021, p. 209), o conhecimento das letras é um “[...] componente fundamental da compreensão do princípio alfabético”. Contudo, a pesquisadora ressalta que

[...] o simples contato com as letras, a memorização da escrita do próprio nome ou eventualmente de outros nomes, a recitação do alfabeto, caracterizam o momento apenas inicial do desenvolvimento da criança em direção à compreensão da natureza das relações entre letras e a língua escrita (Soares, 2021, p. 209).

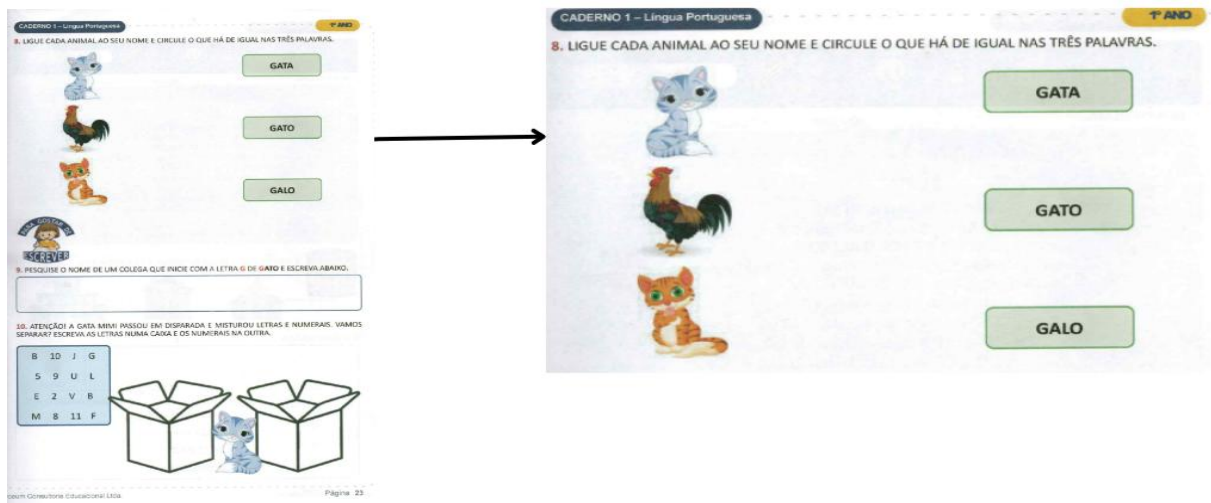
Assim, percebe-se a importância de desenvolver atividades que auxiliem as crianças no conhecimento das letras e das suas relações com fonemas, porém, sem

utilizar de treinos exaustivos para isso, e apresentando propostas que possibilitem o avanço dos estudantes para um nível em que consigam fonetizar a escrita, isto é, tornem-se “[...] capaz de identificar fonemas em palavras e sílabas, chegando assim à consciência fonêmica” (Soares, 2021, p. 213).

Todavia, no que tange à sexta e à sétima questão da atividade, entende-se que elas não possibilitam avanços no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que os mesmos aspectos da palavra GATO, já abordados em diversas questões anteriores, são apresentados novamente: neste ponto da atividade, já não ocorre reflexão, mas, sim, uma repetição das letras que constituem a palavra, buscando o seu reconhecimento e memorização.

Na oitava questão, ainda no bloco “AB CONHECER”, o Caderno de Atividades apresenta desenho de animais e pede que os alunos liguem cada animal ao seu nome. Após isso, as crianças devem circular o que há de igual nas três palavras.

Figura 13 - Bloco “AB CONHECER”, 8ª questão.



Fonte: Oliveira e Rossi (2021a, p. 23).

Verifica-se que essa proposta de tarefa envolve a habilidade de comparar palavras, identificando semelhanças entre as sílabas iniciais (Brasil, 2018). Porém, ressalta-se que, uma vez que a escrita de todas as palavras já se encontra evidenciadas nos quadros, há a possibilidade de as crianças não refletirem sobre os seus segmentos sonoros como o esperado.

Segundo Morais (2012), em algumas atividades, a depender do objetivo que se pretende alcançar, o ideal é não colocar a escrita das palavras, pelo menos em um momento inicial, a fim de evitar que os estudantes não reflitam sobre os seus segmentos sonoros ao se guiarem somente pelas pistas gráficas. Entende-se que tal lógica pode ser aplicada nessa questão em específico. Ademais, considera-se que, para promover uma reflexão satisfatória acerca das semelhanças entre sílabas iniciais de palavras, o professor poderia sugerir que as crianças expressem outras palavras que também iniciam com a sílaba GA, indo além das palavras GATA, GATO e GALO.

● BLOCO “PARA GOSTAR DE ESCREVER”

Iniciadas as propostas do bloco “PARA GOSTAR DE ESCREVER”, na nona questão da atividade, é orientado que os estudantes pesquisem o nome de um colega que inicie com a “letra G de GATO” e escrevam no espaço indicado. Nas orientações para o professor, propõe-se que os alunos sejam incentivados a copiar o título do texto lido no início da atividade – o poema O Gato, de Vinicius de Moraes – e escrevam o nome de uma pessoa para cada letra do título “[...] caprichando na letra e não se esquecendo de nenhuma” (Oliveira; Rossi, 2021b, p. 28). É importante ressaltar que o Caderno de Orientações Didáticas considera essa escrita como uma escrita espontânea, que deve ser socializada e validada pelo professor.

Finalmente, na décima e última questão da atividade, é solicitado que as crianças diferenciem letras e numerais, escrevendo as letras em um espaço e os numerais em outro.

Figura 14 - Bloco “AB CONHECER”, 10ª questão.

8. LIGUE CADA ANIMAL AO SEU NOME E CIRCULE O QUE NÃO DE REGAL NAS TRÊS PALAVRAS.

GATA

GATO

GALO

9. PESQUISE O NOME DE UM COLEGA QUE INICIE COM A LETRA G E ESCRIBA ABAIXO.

10. ATENÇÃO! A GATA MIMI PASSOU EM DISPARADA E MISTUROU LETRAS E NUMERAIS. VAMOS SEPARAR? ESCREVA AS LETRAS NUMA CAIXA E OS NUMERAIS NA OUTRA.

B	10	J	G
5	9	U	L
E	2	V	B
M	8	11	F

Fonte: Oliveira e Rossi (2021a, p. 23).

Em ambas as propostas supracitadas, as práticas de escrita estão limitadas à cópia de palavras e de letras fornecidos pelo material estruturado. Nesse cenário, a escrita não é tomada como interação, com objetivos, interlocutores e situação de uso bem definidos. Assim, os estudantes não são incentivados a fazer da escrita uma atividade de construção de sentidos, desenvolvendo estratégias de planejamento, produção, revisão e reflexão, que, aliadas às práticas de análise linguística, contribuem intensamente para a formação do educando.

Em síntese, a Atividade 7 do Caderno de Língua Portuguesa envolve atividades centradas, principalmente, na segmentação de palavras em sílabas e na identificação de semelhanças entre as sílabas iniciais das diferentes palavras. Essas habilidades estão relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, que, como já mencionado, constitui-se como um elemento fundamental (mas não suficiente por si mesmo) para o processo de alfabetização. Com relação ao poema lido no início da atividade, observou-se que esse foi utilizado majoritariamente para o desenvolvimento das propostas destinadas à apropriação do SEA, tendo o seu título (O Gato) como objeto para reflexão em grande parte das questões do bloco “AB CONHECER”.

b. Atividade 2

A segunda atividade analisada, nesta pesquisa, é a décima terceira a ser proposta pelo Caderno de Língua Portuguesa e é constituída por nove questões⁶. O quadro a seguir apresenta os objetivos de aprendizagem que, segundo o material estruturado, são desenvolvidos ao longo das tarefas.

Quadro 7 - Objetivos de aprendizagem estabelecidos na Atividade 13.

Objetivos de aprendizagem	Habilidades conforme a BNCC
Reconhecer a estrutura dos textos versificados (poema).	(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.
Participar de situações de leitura de poema.	(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
Reconhecer o gênero textual poema, identificando palavras que rimam.	(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
Reconhecer o número de palavras em frases.	(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.
Identificar a presença e a função do ponto de interrogação e do ponto final.	(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.
Escrever palavras espontaneamente.	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética– usando letras/grafemas que representem fonemas.
Identificar e corrigir, com a mediação do(a) professor(a), erros ortográficos ao observar escritas convencionais.	(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.

Fonte: Oliveira e Rossi (2021b, p. 46).

A atividade é composta pelos seguintes blocos: “LER É LEGAL!” (precedido pela acolhida e pelo momento de predição), “CONVERSANDO COM O TEXTO”, “EXPRESSOM” (presente apenas no Caderno de Orientações Didáticas), “AB

⁶Atividade 13, encontrada nas páginas 39, 40 e 41 do Caderno de Atividades de Língua Portuguesa nº 1.

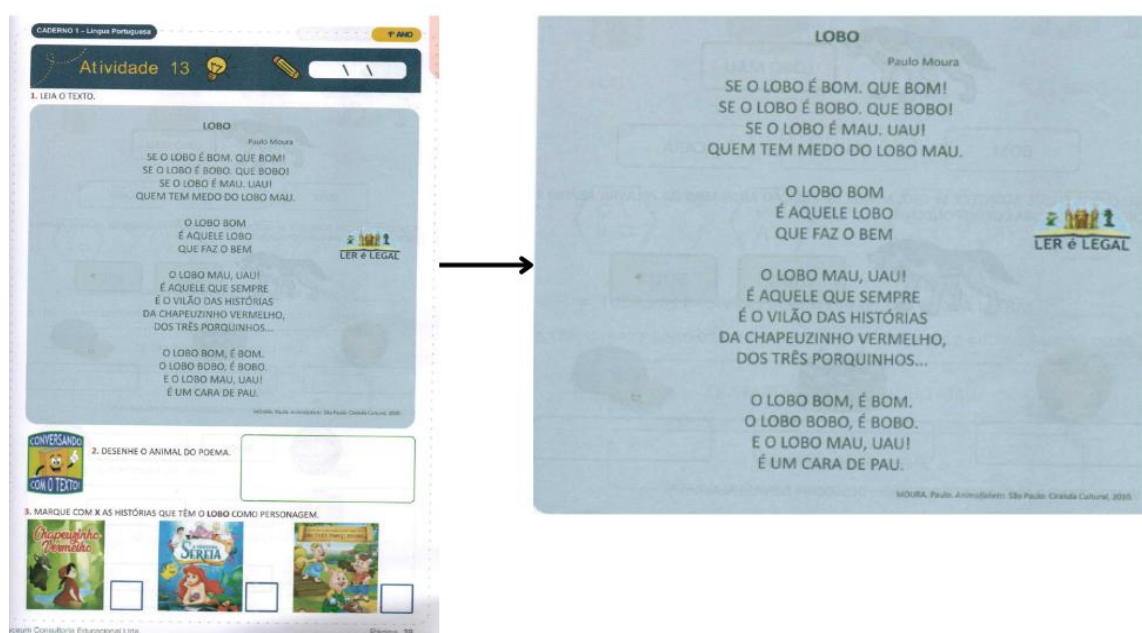
CONHECER”, “PARA GOSTAR DE ESCREVER” e, por fim, “PARA GOSTAR DE LER” (também presente apenas no caderno de orientações para o professor). Conforme exposto anteriormente, nesta seção, o foco será dado aos blocos “LER É LEGAL!”, “CONVERSANDO COM O TEXTO”, “EXPRESSOM”, “AB CONHECER” e “PARA GOSTAR DE ESCREVER”.

● BLOCO “LER É LEGAL!”

Tendo como ponto de partida o bloco “LER É LEGAL!”, a primeira tarefa proposta é a leitura do poema “Lobo”, de Paulo Moura. Como preparação para a leitura, no Caderno de Orientações Didáticas, é sugerido que o professor incentive os estudantes a descobrir o título do texto por intermédio do seguinte comentário: “O texto de hoje tem como título o nome de um animal que causa muito medo. Em algumas histórias ele é o personagem malvado como: Os três porquinhos e Chapeuzinho Vermelho. Que animal será esse?” (Oliveira; Rossi, 2021b, p. 46).

Nesse contexto, observa-se que, inicialmente, além de preparar as crianças para a leitura do texto, despertando a sua curiosidade, também busca mobilizar os seus conhecimentos prévios, de maneira que os alunos relembrem histórias nas quais o lobo mau está presente. Assim, após o momento de predição, é iniciada a leitura do poema.

Figura 15 - Bloco “LER É LEGAL!” Poema “Lobo”.



Fonte: Oliveira e Rossi (2021a, p. 39).

Para a leitura do texto, são propostas pelo material estruturado quatro etapas principais: na primeira etapa, o professor deve fazer a leitura exemplar e, em seguida, perguntar aos alunos qual o título e quem é o autor do texto. De acordo com as orientações didáticas, as respostas devem ser escritas no quadro e lidas várias vezes.

Na segunda etapa do bloco, é proposto que as crianças sejam convidadas a enumerar os versos do poema. Depois disso, com a turma organizada em dois grupos, deve ser combinada uma leitura em coro alternada: “[...] o professor faz a leitura do verso 1 e o grupo 1 repete a leitura; logo depois, o professor lê o verso 2 e o grupo 2 repete em coro a leitura do professor, e assim, sucessivamente, até que todo o texto seja lido” (Oliveira; Rossi, 2021b, p. 47).

Já na terceira etapa, recomenda-se que o professor realize uma segunda leitura exemplar e, após isso, circule determinadas palavras no texto para que as crianças leiam algumas vezes. Por fim, na quarta etapa do bloco, é proposta uma leitura coletiva das palavras circuladas no texto, bem como do próprio texto completo.

Segundo Magda Soares (2022), a leitura exemplar feita pelo professor é uma estratégia fundamental para atividades de leitura no ciclo de alfabetização. De acordo com a pesquisadora,

Para crianças que ainda não sabem ler – na educação infantil, talvez ainda no 1º ano – **ouvir** o texto lido pela/o professora/or e interpretá-lo oralmente, com a mediação da/o professora/or, já desenvolve habilidades que serão consolidadas na compreensão e interpretação autônomas de textos escritos. Para crianças que já sabem ler, a leitura pela/o professora/or prepara a criança para **ler** o texto, tanto oralmente quanto silenciosamente. Em ambas as modalidades – leitura oral ou leitura silenciosa – a compreensão e interpretação prévias do texto apoiam e facilitam a leitura (Soares, 2022, p. 245, grifo da autora).

Desse modo, os momentos de leitura exemplar possibilitam que os alunos observem o professor lendo com precisão, ritmo e entonação adequados para, após isso, repetirem de forma autônoma. O mesmo ocorre com a leitura coletiva. Assim, conforme Soares (2022), essas estratégias permitem ao professor envolver toda a turma em atividades de leitura, contribuindo para o desenvolvimento da fluência leitora dos alunos, bem como para a ampliação das habilidades de compreensão e interpretação de textos.

Esse movimento de repetição de leitura do texto também é previsto nas orientações da Política Nacional de Alfabetização. No entanto, distancia-se do que é proposto por Soares (e por pesquisadores que abordam o ensino da língua em uma perspectiva interacionista) em diversos aspectos, sobretudo no que diz respeito às habilidades de compreensão e interpretação de textos: enquanto Soares (2022) destaca a importância de ambas habilidades, o Caderno da PNA, ao abordar o desenvolvimento de vocabulário a partir das práticas de leitura, chama atenção apenas para a compreensão de textos:

Pode-se desenvolver o vocabulário indiretamente, por meio de práticas de linguagem oral ou de leitura em voz alta, feita por um mediador ou pela própria criança; ou diretamente, por meio de práticas intencionais de ensino, tanto de palavras individuais, quanto de estratégias de aprendizagem de palavras. Um amplo vocabulário, aliado à capacidade de reconhecer automaticamente palavras, é base para uma boa **compreensão de textos** (Brasil, 2019a, p. 34, grifo nosso).

Considera-se fundamental mencionar a diferença entre compreender e interpretar textos; conforme Soares (2022),

[...] **compreender** um texto é entender o que foi escrito: captar os significados das palavras, identificar os fatos e ideias que estão no texto. **Interpretar** um texto é estabelecer conexões entre os fatos e ideias que estão subentendidas no texto (Soares, 2022, p. 242, grifo da autora).

Destarte, é essa diferenciação que orienta o planejamento e o desenvolvimento das estratégias de leitura pelo professor, considerando a importância de os estudantes desenvolverem ambas habilidades.

● BLOCO “CONVERSANDO COM O TEXTO”

Com base na leitura do poema, no bloco “CONVERSANDO COM O TEXTO”, são propostas duas tarefas: desenhar o animal do poema e, em seguida, dentre as histórias Chapeuzinho Vermelho, A Pequena Sereia e os Três Porquinhos, marcar com um X aquelas que têm o lobo como personagem.

Figura 16 - Bloco “CONVERSANDO COM O TEXTO”, questões 2 e 3.

The image displays two versions of a worksheet titled "CONVERSANDO COM O TEXTO".

Left Screenshot (Original):

- Section 1:** "LEIA O TEXTO." (Read the text.)
- Poem:**

LOBO
Paulo Moura
 SE O LOBO É BOM, QUE BOM!
 SE O LOBO É BOBO, QUE BOBO!
 SE O LOBO É MALU, UAU!
 QUEM TEM MEDO DO LOBO MALU.

O LOBO BOM
 É AQUELE LOBO
 QUE FAZ O BEM.

O LOBO MALU, UAU!
 É AQUELE QUE SEMPRE
 É O VILÃO DAS HISTÓRIAS
 DA CHAPEUZINHO VERMELHO,
 DOS TRÊS PORQUINHOS...

O LOBO BOM, É BOM,
 O LOBO BOBO, É BOBO,
 E O LOBO MALU, UAU!
 É UM CARA DE PAU.
- Section 2:** "DESENHE O ANIMAL DO POEMA." (Draw the animal from the poem.)
- Section 3:** "MARQUE COM X AS HISTÓRIAS QUE TÊM O LOBO COMO PERSONAGEM." (Mark with X the stories that have the wolf as a character.)
- Options for Section 3:** Three story covers: "Chapeuzinho Vermelho", "A Loba Solteira", and "Os Três Porquinhos".

Right Screenshot (Completed):

- Section 2:** A drawing of a wolf is shown in the box.
- Section 3:** The three story covers are shown with an 'X' marked in the box next to each one, indicating they all feature a wolf.

Fonte: Oliveira e Rossi (2021a, p. 39).

Observa-se que a terceira questão retoma os conhecimentos prévios dos alunos a respeito das histórias que têm o lobo como personagem. Além disso, nas orientações para o professor, é sugerido que sejam abordados o autor do texto e onde o poema pode ser encontrado, de maneira que a proposta pode ser considerada, apesar de simplificada, situada em um contexto de letramento, uma vez que valoriza os conhecimentos dos alunos no que diz respeito à sua inserção no contexto literário.

Conforme Cavalcante e Marcuschi (2007), os estudantes estão constantemente em contato com diversos textos, sejam eles orais ou escritos, dentro ou fora da escola. Para as autoras, é possível que alguns gêneros textuais de circulação social, como o debate, a entrevista e a exposição oral, sejam explorados no cotidiano escolar, a fim de auxiliar no bom desempenho de certas práticas orais. Assim, entende-se que este momento se constituiria como uma grande oportunidade para o desenvolvimento da competência oral das crianças, através da qual expressam seus pontos de vista e argumentos. No entanto, a “conversa” sobre o texto se mantém superficial, uma vez que os alunos não são convidados a expressar, oralmente ou através da escrita, de forma mais aprofundada, suas impressões e sentimentos sobre o texto lido.

● BLOCO “EXPRESSOM”

Finalizadas as questões do bloco “CONVERSANDO COM O TEXTO”, são iniciadas as propostas do bloco “EXPRESSOM”, que está presente apenas nas orientações para o professor e tem suas propostas interligadas ao bloco “AB CONHECER”. Inicialmente, é proposto que o professor escreva a palavra LOBO no quadro, leia com as crianças e, em seguida, pergunte:

- Que palavra rima com LOBO? (BOBO)
- E com MAU? (PAU, SAL)
- E se eu trocar as sílabas da palavra LOBO de lugar como é que fica?
- Quem sabe dizer uma palavra que tem B no início e O no final e não é bolo?
- Quem sabe dizer uma palavra que tem L no início e O no final e não é lobo? (Oliveira; Rossi, 2021b, p. 47).

Nota-se que, a partir dessas perguntas, o material estruturado busca mobilizar as habilidades dos estudantes em identificar palavras que rimam, palavras que iniciam com a mesma letra, palavras que terminam com a mesma letra e palavras que compartilham o mesmo segmento sonoro (neste caso, a sílaba) em diferentes posições. Assim como em atividades anteriores, as habilidades envolvidas nessa proposta estão relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica.

De acordo com Morais (2023),

[...] do ponto de vista cognitivo, geralmente temos mais facilidade em identificar características semelhantes ante estímulos que já nos são apresentados num conjunto [...] que ter que evocar em nossa mente, sem nenhuma “amostra” (de palavras ou gravuras) à nossa vista, um exemplar que pertença à mesma categoria (Morais, 2023, p. 138-139).

Desse modo, ao solicitar que as crianças produzam outras palavras seguindo as orientações fornecidas (letra inicial e letra final), o material avança no grau de dificuldade, possibilitando que o aluno recorra ao seu repertório lexical (Soares, 2021) para encontrar tais palavras.

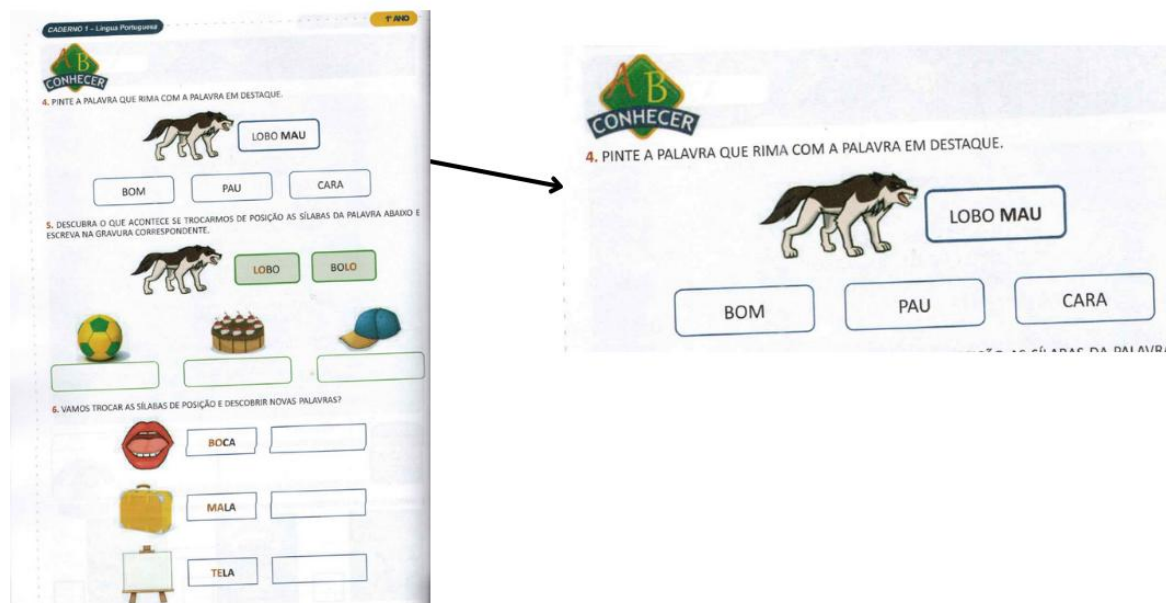
● BLOCO “AB CONHECER”

Na continuidade da Atividade 13, antes das questões presentes no bloco “AB CONHECER”, é sugerido que o/a professor/a realize um ditado de sílabas trocadas com as crianças. Nesse ditado, o/a professor/a fala uma palavra e as crianças devem escrever as sílabas trocadas, formando uma nova palavra. Como exemplo, o material estruturado indica as palavras TELA, LATA, MALA e MATO, que deverão ser transformadas em LATE, TALA, LAMA e TOMA.

Conforme Jaime Zorzi (2017), atividades que propõem a inversão da posição das sílabas de uma palavra podem auxiliar o estudante na compreensão do processo de formação de palavras, independentemente dos seus significados. Além disso, para o autor, essas propostas também são capazes de “[...] [levar o aprendiz a] compreender a mobilidade que as sílabas possuem; compreender as possibilidades de organização de sequências silábicas e julgar se os novos resultados geram ou não palavras conhecidas” (Zorzi, 2017, p. 19). Desse modo, constata-se que essa proposta busca mobilizar os conhecimentos das crianças acerca da formação de palavras através da manipulação de seus segmentos sonoros.

Concluído o ditado de sílabas trocadas, na quarta questão da atividade, é solicitado que os estudantes pintem a palavra que rima com a que está em destaque, como demonstra a Figura 17.

Figura 17 - Bloco “AB CONHECER”, 4ª questão.



Fonte: Oliveira e Rossi (2021a, p. 40).

Na quarta questão, é retomado o trabalho com as rimas, utilizando, para isso, de palavras encontradas no poema lido anteriormente (lobo, mau, bom, pau e cara). Essa escolha por palavras já vistas – e provavelmente conhecidas pelos alunos – revela um padrão seguido pelo material estruturado: o texto apresentado no início da atividade, no bloco “LER É LEGAL!”, tem determinadas palavras retiradas e colocadas como objetos de estudo ao longo do bloco “AB CONHECER”, visando o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica, assim como a apropriação do princípio alfabético.

Entende-se que a tarefa poderia ser expandida para que os alunos encontrassem outras palavras que rimassem com “mau”, “bom”, “pau” e “cara” e, com o auxílio do professor, registrassem a forma escrita das mesmas. De acordo com Moraes (2023), identificar e produzir palavras que rimam com outras são habilidades de consciência fonológica capazes de auxiliar na compreensão do SEA, uma vez que possibilitam a reflexão sobre as partes orais das palavras e suas semelhanças, bem como acerca da relação existente entre esses “pedaços orais” e as letras que utilizamos para escrever. Além disso, o autor destaca que a atividade de produzir palavras que são semelhantes é um pouco mais complexa do que a identificação entre palavras já apresentadas, pois o indivíduo precisa recorrer ao seu léxico mental ao produzir uma nova palavra.

Ressalta-se, no entanto, que a consciência fonológica por si só não é suficiente para a compreensão e o domínio do sistema de escrita alfabética. Ademais, a promoção dessas habilidades não deve ser feita a partir de treinamentos, visando unicamente preparar as crianças para a alfabetização. Nesse contexto, Morais (2023) elenca alguns critérios que podem ser utilizados pelo professor para desenvolver atividades que envolvam a consciência fonológica: 1) não restringir o repertório de palavras a um texto lido previamente; 2) não confinar as palavras a um campo semântico; 3) utilizar palavras familiares, que tenham seus significados conhecidos; 4) atentar-se para a seleção de palavras que serão analisadas e/ou produzidas pelas crianças a fim de que a tarefa seja possível e motivadora.

Partindo para a quinta questão da atividade, utilizando a figura de um lobo e as palavras LOBO e BOLO em dois quadros, respectivamente, é orientado que os estudantes descubram o que acontece quando as sílabas da palavra LOBO são trocadas de posição e escrevam na gravura correspondente.

Figura 18 - Bloco “AB CONHECER”, 5ª questão.

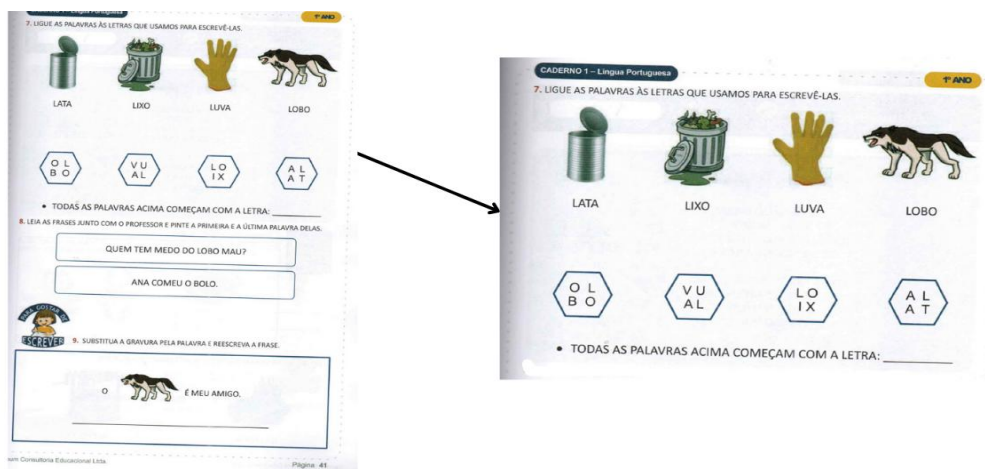
Fonte: Oliveira e Rossi (2021a, p. 40).

Verifica-se que as palavras escolhidas (bola, bolo e boné) compartilham semelhanças entre suas sílabas iniciais, de maneira que os estudantes podem ser incentivados a identificar e expressar essa semelhança, além de perceber que um mesmo segmento sonoro pode estar presente em diversas palavras e em diferentes posições (inicial, medial ou final).

Em uma estrutura semelhante, na sexta questão da atividade é solicitado que os alunos alterem a posição das sílabas das palavras BOCA, MALA e TELA, a fim de descobrir novas palavras. Observa-se que, na referida questão, as palavras MALA e TELA já haviam sido utilizadas como objeto de reflexão nessa mesma atividade, durante o ditado de sílabas trocadas. Essa proposta revela a constante repetição de palavras, tendo em vista que elas possam ter a sua escrita reconhecida mais facilmente e, conseqüentemente, as crianças dirijam mais atenção às suas partes orais. No entanto, como mencionado anteriormente, essa repetição exaustiva pode fazer com que os estudantes apenas memorizem as palavras, sem, de fato, realizar uma reflexão acerca de sua constituição, leitura e escrita.

Partindo para a sétima questão, também com o auxílio de figuras, é recomendado que as crianças liguem as palavras LATA, LIXO, LOBO e LUVA às letras que são utilizadas para escrevê-las. Em seguida, os alunos devem indicar que todas as palavras iniciam com a letra L.

Figura 19 - Bloco “AB CONHECER”, 7ª questão.

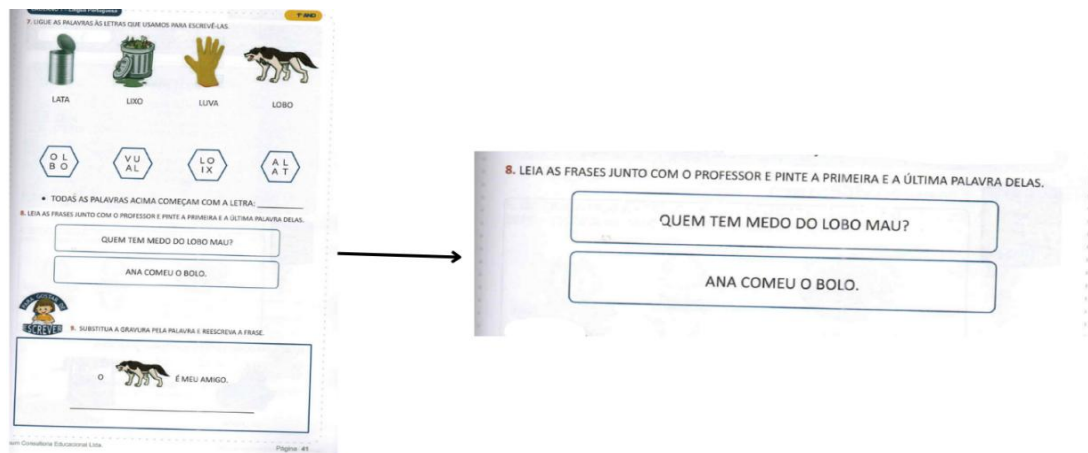


Fonte: Oliveira e Rossi (2021a, p. 41).

Faz-se pertinente destacar que a sétima questão envolve o conhecimento das letras, de modo que os estudantes devem reconhecer aquelas utilizadas para a escrita de cada palavra, assim como identificar que todas as palavras iniciam com a letra L. Essa operação é facilitada pela presença das imagens de suporte e pelas próprias palavras escritas que as acompanham. O desafio, nesse caso, é promovido pelo fato de as letras estarem embaralhadas.

A última questão do bloco “AB CONHECER” orienta que os alunos leiam as frases indicadas junto ao professor e pintem a primeira e a última palavra de cada uma delas. As frases são: “QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU?” e “ANA COMEU O BOLO”, conforme exhibe a Figura 20.

Figura 20 - Bloco “AB CONHECER”, 8ª questão.



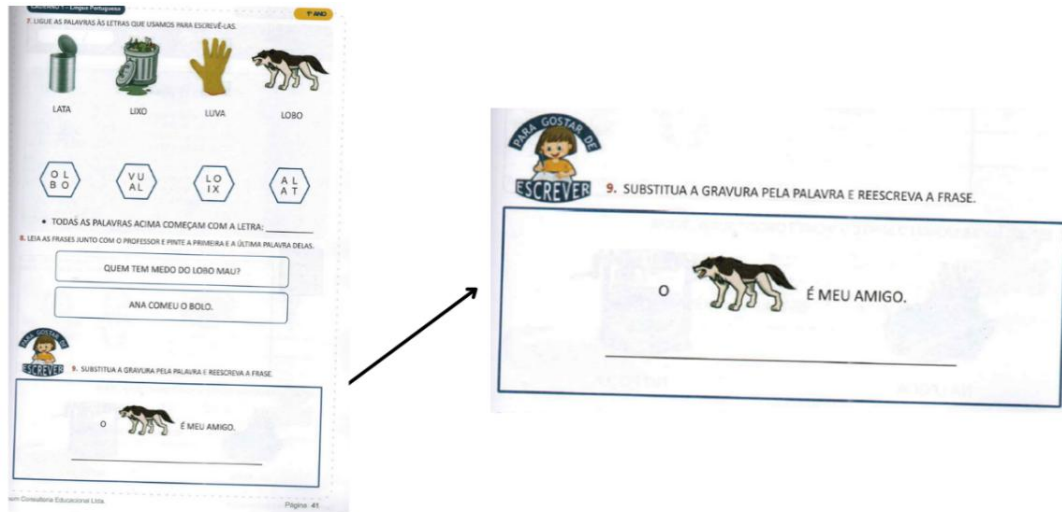
Fonte: Oliveira e Rossi (2021a, p. 41).

Atenta-se para o fato de que, apesar de o material estruturado indicar como objetivos de aprendizagem a identificação das funções do ponto de interrogação e do ponto final em uma frase, não há nenhuma orientação para o professor acerca da abordagem dessas pontuações nas frases expostas. Além disso, considera-se que a produção e/ou a leitura de textos pertencentes a diferentes gêneros e tipologias, com objetivos e contextos bem definidos, é muito mais benéfico para a compreensão das funções dos sinais de pontuação, do que frases colocadas de maneira artificial e descontextualizada, apenas para treinar a leitura dos estudantes.

● BLOCO “PARA GOSTAR DE ESCREVER”

Com a conclusão do bloco “AB CONHECER”, o material estruturado direciona o professor e os estudantes para a última tarefa da atividade, presente no bloco “PARA GOSTAR DE ESCREVER”. Nesse momento, é solicitado que os alunos substituam a gravura de um lobo pela sua palavra e reescrevam a frase.

Figura 21 - Bloco “PARA GOSTAR DE ESCREVER”, 9ª questão.



Fonte: Oliveira e Rossi (2021a, p. 41).

Evidencia-se que a prática de escrita, nesta questão, está limitada à substituição de uma figura pela palavra e pela cópia do restante de uma frase. De acordo com Magda Soares (2021), a criança

[...] aprende a escrever produzindo palavras e textos **reais** – não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para a prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai ainda aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: **alfabetizar letrando** (Soares, 2021, p. 350, grifo da autora).

Assim, pode-se constatar que a última questão da atividade, de forma semelhante à questão 8, está mais voltada para o ensino do – considerado pelo material estruturado – código alfabético a partir de frases artificiais, afastando-se de propostas de leitura e de escrita em contextos de uso real e efetivo da língua.

De modo sintetizado, é possível afirmar que a Atividade 13 envolve, majoritariamente, propostas voltadas para a reflexão sobre a formação de palavras, sobretudo no que concerne às rimas e à inversão de sílabas, estando situadas, assim como na Atividade 7, no campo do desenvolvimento da consciência fonológica. Contudo, de forma semelhante à atividade analisada anteriormente, é observada a repetição exaustiva de palavras de forma a treinar tais habilidades.

c. PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E ALFABETIZAR LETRANDO: DISTANCIAMENTOS NO PROGRAMA ALFABETIZA MACEIÓ

A partir dos estudos realizados, pôde-se perceber que as práticas de análise linguística propostas pelo Caderno de Atividades de Língua Portuguesa do programa Alfabetiza Maceió estão voltadas principalmente para o domínio do princípio alfabético e para a apropriação do sistema de escrita alfabética, tomado pelo material como um código.

Nesse cenário, as tarefas localizadas estão situadas no bloco “AB CONHECER” e buscam desenvolver, sobretudo, a consciência fonológica dos alunos, a partir de ações como: segmentar palavras em sílabas; identificar o número de sílabas em palavras; comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais e finais; identificar letra inicial e letra final em palavras; e identificar palavras que rimam.

Essas habilidades certamente contribuem para o processo de alfabetização, uma vez que promovem o desenvolvimento da consciência fonológica, que, por sua vez, está relacionada à reflexão sobre as partes orais das palavras e suas formas escritas. No entanto, não devem ser tomadas como um fim em si mesmas, e não são garantias de uma alfabetização em contexto de letramentos. Conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), em um cenário de multiletramentos, o ensino da leitura e da escrita não está restrito à comunicação alfabética. Para os autores,

[...] as capacidades a serem trabalhadas em processos de letramento devem envolver não apenas o conhecimento de convenções formais por meio de uma variedade de modos, mas também a comunicação eficiente em diversos ambientes e usos de ferramentas de *design* de textos que são multimodais, em vez de depender apenas da modalidade escrita (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 22).

Além disso, apesar de, nos anos iniciais, as práticas de análise linguística estarem voltadas para a apropriação do SEA, elas não devem ficar restritas a esse processo. Como demonstra Geraldí (2011), essa prática de linguagem envolve também questões “amplas a propósito do texto”.

Em conformidade, Brandão e Leal (2005) ressaltam que leitura e escrita são atividades de construção de sentidos, de maneira que não há como formar leitores e produtores de textos competentes se os estudantes não estão inseridos em situações significativas de comunicação. Ainda nesse contexto, Mendonça (2007)

destaca a necessidade de articular as práticas de análise linguística às outras práticas de linguagem: leitura/escuta, produção de textos e oralidade.

Em 2012, no âmbito do PNAIC (Brasil, 2012), um dos cadernos de formação abordava o currículo na alfabetização. Nesse caderno, foram apresentados os direitos de aprendizagem no campo da Língua Portuguesa. Tratando especificamente do eixo de análise linguística/semiótica, o material o estruturou em duas partes: 1) Discursividade, textualidade e normatividade; e 2) Apropriação do sistema de escrita alfabética. Assim, para além dos objetivos relacionados à apropriação do SEA, também foram colocados para o 1º ano do Ensino Fundamental:

- Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.
- Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.
- Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.
- Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades
- Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).
- Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).
- Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.
- Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.
- Segmentar palavras em textos (Brasil, 2012b, p. 34).

Algumas dessas habilidades deveriam ser introduzidas no 1º ano, aprofundadas e consolidadas no 2º e no 3º ano. No entanto, já eram reconhecidas como essenciais para a formação de sujeitos leitores e escritores autônomos.

Observa-se que esses direitos de aprendizagem, preconizados anteriormente em documentos orientadores para o ensino de Língua Portuguesa, não tiveram o espaço merecido no material estruturado. De forma semelhante, diversos direitos de aprendizagem situados nos eixos de leitura/escuta, produção de texto e, principalmente, oralidade também foram deixados de lado ao longo das propostas de atividades.

Com isso, é possível afirmar que, apresentando uma concepção de alfabetização interligada ao que foi definido pela Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019), considerando o Sistema de Escrita Alfabética como um código, o material estruturado se afasta de uma perspectiva de “alfabetizar letrando” (Soares, 2022). Nessa esteira, há uma certa diversidade de gêneros textuais, no entanto, eles são explorados apenas superficialmente, servindo como pretexto para o ensino de habilidades voltadas ao domínio do princípio alfabético. Para além disso, as práticas de produção escrita não são situadas em um contexto real e efetivo da língua; bem como passam a ser utilizadas somente para ensino de convenções de escrita, sem que seja estabelecido um propósito interativo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância de investigar as políticas públicas voltadas para a recomposição das aprendizagens no âmbito da alfabetização, bem como o uso de materiais estruturados nas redes públicas de ensino ao longo desse processo, esta pesquisa buscou analisar as propostas de atividades centradas em práticas de análise linguística que estão presentes no Caderno de Atividades de Língua Portuguesa nº 1, adotado pelo programa Alfabetiza Maceió, destinado às turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.

O objetivo geral desdobrou-se nos objetivos específicos: a) identificar a concepção de alfabetização que norteia as propostas de atividades voltadas para as práticas de análise linguística no material estruturado; b) verificar como as práticas de linguagem estão organizadas ao longo das propostas do material estruturado; c) investigar de que modo as atividades contidas no Caderno 1 de Língua Portuguesa, centradas nas práticas de análise linguística, contribuem para a apropriação e o domínio do SEA em contexto de letramentos; e d) analisar como o trabalho docente é direcionado através das orientações didáticas.

A decisão em manter o foco na análise linguística/semiótica se justificou pela estreita relação entre esse eixo integrador das práticas de linguagem (Brasil, 2018) e o processo de alfabetização, uma vez que, segundo o Referencial Curricular de Alagoas, as práticas de análise linguística envolvem conhecimentos nas áreas da fono-ortografia, da morfossintaxe, da sintaxe e da semântica, o que inclui o estudo dos elementos notacionais da escrita (Alagoas, 2019).

A partir de uma pesquisa documental (Lüdke; André, 1986), constatou-se que o programa Alfabetiza Maceió apresenta relação direta com a Política Nacional de Alfabetização, que instituiu como pilares do processo de alfabetização: a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, a consciência fonêmica, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão de textos e produção de escrita. Nesse contexto, o material estruturado adotado pelo referido programa entende o sistema notacional de escrita como um código, associando a sua aprendizagem ao domínio do código fônico.

Ao verificar como as práticas de linguagem estavam organizadas ao longo do material, observou-se a baixa frequência de habilidades relacionadas ao eixo da oralidade, ressaltando uma concepção de alfabetização na qual a expressão oral não

tem o seu valor social reconhecido. Com relação à leitura, constatou-se que as propostas de atividades ficaram restritas à localização de informações explícitas e assumiram um caráter repetitivo e mecânico. As práticas de produção escrita, por sua vez, constituíram-se, majoritariamente, por ações de copiar palavras, substituir gravuras pelos seus nomes e reescrever palavras e frases nos espaços indicados.

No que diz respeito às práticas de análise linguística, foco do presente estudo, o bloco “AB CONHECER” concentra a maior parte das propostas situadas nesse campo de atuação. Destaca-se que esse bloco é caracterizado pela presença de atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência fonêmica, bem como para a aquisição do princípio alfabético. Desse modo, identificou-se uma frequência maior das seguintes habilidades: comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais; nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras; e reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações. Essas habilidades, e todas as outras citadas pelo material estruturado, estão de acordo com a BNCC e, como mencionado anteriormente, são situadas no campo das habilidades relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica.

A investigação demonstrou que boa parte das tarefas contidas no bloco “AB CONHECER” são desenvolvidas a partir de palavras retiradas dos textos lidos anteriormente, no bloco “LER É LEGAL!”. No entanto, apesar dessa tentativa de contextualização, em algumas propostas, como nas tarefas do bloco “PARA GOSTAR DE ESCREVER”, ainda são encontradas frases ou palavras descontextualizadas (para que os alunos leiam ou copiem), sendo enfatizada apenas a faceta linguística (Soares, 2021) da alfabetização.

Tratando da presença de gêneros textuais no material estruturado destinado ao 1º ano - considerada fundamental para analisar se as atividades são desenvolvidas em contextos de letramentos -, identificou-se uma variedade de textos, entre eles: adivinha, canção, conto, fábula, lista, parlenda, piada, pintura, poema, quadrinha, receita, texto enciclopédico, tirinha, trava-língua e verbete. Desses, houve destaque para poema e conto, uma vez que tais gêneros literários são muito frequentes no cotidiano das crianças, possibilitam momentos de diversão e criatividade e, no caso do poema, auxilia na percepção de jogos de sons das

palavras. Entretanto, após a leitura de tais textos, as atividades focavam na retirada de informações explícitas, deixando de lado ações voltadas para a interpretação e até mesmo para a percepção emotiva e criativa. Desse modo, destaca-se o uso do texto apenas como pretexto para o desenvolvimento de outras atividades, não como unidade central de trabalho, com a análise de seus contextos de produção e de recursos linguísticos utilizados.

No que tange às orientações didáticas direcionadas ao docente, predominou uma visão de professor como executor de tarefas, de modo que todos os passos indicados pelo material estruturado (rotina, passo a passo de linguagem, avaliação) deveriam ser seguidos à risca, a fim de garantir o sucesso do programa e da aprendizagem dos estudantes. Isso reflete, também, a noção de alfabetização como um processo mecânico, rígido e descontextualizado de uma realidade heterogênea.

Em suma, as atividades presentes no material adotado pelo programa Alfabetiza Maceió buscam desenvolver habilidades importantes para o processo de alfabetização, com foco na consciência fonológica. No entanto, revelam uma concepção de alfabetização que vai de encontro àquela assumida por documentos curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e o próprio Referencial Curricular de Maceió para o Ensino Fundamental, os quais consideram a linguagem como uma atividade discursiva e dialógica, de modo que o aprendizado da língua escrita perpassa fatores históricos, sociais e culturais, assim como o seu uso efetivo em diferentes situações de interação.

Nesse sentido, questiona-se a pertinência da adoção de tal material – tanto no âmbito da recomposição das aprendizagens, quanto em caráter de complementaridade regular –, considerando a aquisição de livros didáticos e literários já avaliados e selecionados por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, voltados para a alfabetização verdadeiramente situada em um contexto de letramentos, de acordo com os documentos referenciais curriculares e que não assumem as habilidades da consciência fonológica como competências que devem ser treinadas exaustivamente através da memorização e repetição de determinadas palavras.

Esta investigação não é considerada finalizada. Ao contrário, espera-se que, ao mesmo tempo em que contribui para o debate e reflexão acerca do uso de materiais estruturados no ciclo de alfabetização e em ações de recomposição de

aprendizagem, também seja impulsionada e provocada por outras pesquisas, discussões e, por que não, por outros pontos de vista.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “Sistemas de Ensino” por municípios paulistas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 29 abr. 2024.
- ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas (Ensino Fundamental)**. Alagoas: Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, 2019.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. de.; FERREIRA, A. T. B. Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 250-270, abr./jun. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701617>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/SdxBGsvHHtjMzJJ3cHHcY9c/?lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2024.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. de.; MORAIS, A. G. de. Avaliação e alfabetização. *In*: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 127-142.
- ANDRADE, V. S. A. **Alfabetização no programa Educar pra Valer: o que propõem os materiais para o ensino da leitura e da escrita no 2º ano do ensino fundamental?** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023, 125p.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. **Programa Educar pra Valer**. Associação Bem Comum, Fortaleza, CE. 2018. Disponível em: <https://abemcomum.org/programa-educar-pra-valer/>. Acesso em: fev. 2024.
- ASSUNÇÃO, C. A. de A. de.; MENDONÇA, M. do C. C.; DELPHINO, R. M. Pouca ênfase na competência oral dos alunos. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 165-178.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 27-44.

BRASIL. **Apresentação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.** Brasília, DF: Ministério da Educação. 2023b. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/cartilha.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Curricular – BNCC.** Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em 10 jan. 2024.

BRASIL. **Documento Referencial Técnico-Científico: Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2023 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: https://www.fn-de.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLDApoio_a_Gestao/2023/Documento%20Tcnico-Cientfico%20do%20MEC%20-%20110221-01.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização, concepções e princípios.** Ano 1, unidade 1. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. 2012. 57 p.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 144p.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Alfabetização, 2019a. 54p.

BRASIL. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020.** Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Guia geral.** Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: documento de apresentação.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. **Relatório de Resultados do SAEB 2021 – VOLUME 2.** Brasília, DF: Ministério da Educação / Inep. 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_2.pdf. Acesso em: abr. 2024.

BRITTO, T. F. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados.** Brasília: Centro de Estudos da Consultoria do Senado, 2011. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-92-o-livro-didatico-o-mercado-editorial-e-os-sistemas-de-ensino-apostilados>. Acesso em: 29 abr. 2024.

CAVALCANTE, M. A. S. LÍNGUA, LINGUAGEM E GRAMÁTICA. In: CAVALCANTE, M. A. S.; FREITAS, M. L. de Q. (Org.). **O ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais**: eventos e práticas de letramento. 1 ed. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 11-31.

CAVALCANTE, M. C. B.; MARCUSCHI, B. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 123-144.

COUTINHO-MOUNIER, M. L.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de.; SOUZA, S. B. Práticas de alfabetização com uso dos materiais do programa *Alfa e Beto* e de livros didáticos do PNLD: o que fazem as professoras? O que aprendem os alunos? In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B. (Orgs.). **Práticas de alfabetização**: o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente. Curitiba: CRV, 2021. p. 117-146.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Encontros de Vista**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 79-94, 2011. Disponível em: <https://journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4470>. Acesso em: 29 out. 2024.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 72 p.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

LEAL, T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168p.

LEÃO, A. L. de J. Refacção dos trabalhos escolares: realidade possível? In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 149-163.

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

LUSTOSA, F. G.; CAETANO, M. A. R.; SALUSTIANO, D. A. Desafios do retorno presencial no pós-pandemia em escolas do Ceará. In: MACEDO, M. S. A. N. *et al.* **Retratos da alfabetização no pós-pandemia**: resultados de uma pesquisa em rede. 1. ed. Curitiba: CRV, 2024. 426 p.

MACEIÓ. **Edital Nº 003/2021** – Processo seletivo interno para contratação temporária de formadoras/es, coordenadoras/es logísticas/os e tutoras/es para o programa de formação continuada de profissionais da rede pública municipal de

educação de Maceió. Maceió, AL: Diário Oficial Eletrônico do Município de Maceió, 2021b. Nº 6323b, p. 2.

MACEIÓ. **Referencial curricular de Maceió para educação fundamental**. Maceió: Editora Viva, 2020. 114 p.

MACEIÓ. **Portaria nº 0263/2021**. Programa Alfabetiza Maceió. Cria o Projeto Alfabetiza Maceió, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Maceió e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico do Município de Maceió. 2021a. Disponível em:
https://drive.google.com/file/d/1zJjndLE6HTGd1hzTdefTS9zVI_aV_5KR/view?usp=s
 haring. Acesso em: 29 abr. 2024.

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

MENDONÇA, M. Análise linguística: por que e como avaliar. *In*: MARCURSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-109.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, A. G. de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 01–16, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp01-16. Disponível em:
<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955>. Acesso em: 29 out. 2024.

MORAIS, A. G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1 ed. 4ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MORAIS, A. G. de. POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL, HOJE: PRECISAMOS CONTINUAR RESISTINDO E APRENDENDO COM PAULO FREIRE. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 16, p. 1–14, 2022. DOI: 10.47249/rba2022584. Disponível em:
<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/584>. Acesso em: 29 out. 2024.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. 1. ed. 8ª reimpressão. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Produção de textos escritos e análise linguística na escola. *In*: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 135-150.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: Notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S.

l., v. 7, n. 3, p. 17–51, 2019. DOI: 10.34024/olhares.2019.v7.9980. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980>. Acesso em: 27 abr. 2024.

NEVES, M. H. de M. A gramática escolar no contexto do uso linguístico. **Revista de Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 233–253, 2002. DOI: 10.17851/2237-2083.10.2.233-253. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/28866>. Acesso em: 20 dez. 2024.

NOGUEIRA, G. M.; LAPUENTE, J. S. M. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 26, p. 1–17, 2021. DOI: 10.24220/2318-0870v26e2021a4933. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4933>. Acesso em: 29 out. 2024.

OLIVEIRA, T. de.; ANTUNES, R. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 63-80.

OLIVEIRA, J. E.; ROSSI, J. R. D. **1º ano - Português – Caderno de atividades n. 1**. Sobral: Lyceum – Consultoria Educacional Ltda., 2021a.

OLIVEIRA, J. E.; ROSSI, J. R. D. **Orientações didáticas: Língua Portuguesa – Caderno 1 – 1º ano**. Sobral: Lyceum – Consultoria Educacional Ltda., 2021b.

OLIVEIRA, J. E.; ROSSI, J. R. D. **Orientações gerais e estudos suplementares: Língua Portuguesa e Matemática – Caderno 1 – 1º ano**. Sobral: Lyceum – Consultoria Educacional Ltda., 2021c.

QUEIROZ, E. F.; PEREIRA, A. de. S. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 31-44.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: jan. 2024.

SANTOS, J. N. **Política Nacional de Alfabetização: discursos formativos de professores alfabetizadores no âmbito do Programa Tempo de Aprender**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2022. 237p.

SANTOS, A. C.; MENDES, A. S. S. Políticas públicas de alfabetização: ações implementadas para a recomposição de aprendizagens em Alagoas. **Anais do II Seminário AlfaRede**. Campinas (SP): PUC-Campinas, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ii-seminario-alfarede/808255-POLITICAS->

PUBLICAS-DE-ALFABETIZACAO--ACOES-IMPLEMENTADAS-PARA-A-RECOMPOSICAO-DE-APRENDIZAGENS-EM-ALAGOAS. Acesso em: 26 jun. 2024.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MENDONÇA, M. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 111-132.

SANTOS, A. C.; ALVES, A. L. S.; GALVÃO, E. R. S. Alfabetização e Ensino Remoto emergencial: evidências da sala de aula whatsapp. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 19, p. 1–12, 2023. DOI: 10.47249/rba2023680. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/680>. Acesso em: 29 out. 2024.

SANTOS, A. C.; SANTOS, N. A.; SANTOS, W. P. Tecnologias digitais e educação escolar em tempos de pandemia da COVID-19: Percepções de professores/as de Língua Portuguesa. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S. l.], n. 59, p. 97–115, 2021. DOI: 10.24840/esc.vi59.338. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/338>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SHIRAISHI, E. G.; CARREIRO, S. D. Pouca ênfase no reforço de habilidades letradas. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 125-148.

SILVA, C. V. A.; ALBUQUERQUE, E. B. C. O MANUAL DO PROFESSOR DO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO DO PROGRAMA ALFA E BETO: qual a sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino de leitura e escrita? *In*: ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B. (Orgs.). **Práticas de alfabetização**: o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente. Curitiba: CRV, 2021. p 97-116.

SILVA, A.; MELO, K. L. R. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. *In*: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-28.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1 ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1 ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

TEIXEIRA, L. A.; SILVA, T. Programas de Formação de Professores Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 665–679, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n2a2021-60397. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60397>. Acesso em: 26 maio 2023.