



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

VIVIAN SOUZA LIMA

**DISCURSOS E RECONFIGURAÇÕES DO PROGRAMA ALFABETIZA MACEIÓ
PARA A RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS DA LÍNGUA ESCRITA**

MACEIÓ / AL

2025

VIVIAN SOUZA LIMA

**DISCURSOS E RECONFIGURAÇÕES DO PROGRAMA ALFABETIZA MACEIÓ
PARA A RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS DA LÍNGUA ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa em Educação e Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos.

MACEIÓ / AL

2025

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

Bibliotecária Responsável: Livia Silva dos Santos - CRB 1670

L732d Lima, Vivian Souza.

Discurso e reconfigurações do programa alfabetiza Maceió para a recomposição de aprendizagem da língua escrita / Vivian Souza. – 2025.

96 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. 72-76

Apêndice: f. 77-96

1. Educação - alfabetização. 2. Programa alfabetiza - Maceió. 3. Prática do professor - Alfabetização. 4. Políticas públicas - Educação. I. Título.

CDU: 37.013

FOLHA DE APROVAÇÃO



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISCURSOS E RECONFIGURAÇÕES DO PROGRAMA
ALFABETIZA MACEIÓ PARA A RECOMPOSIÇÃO DE
APRENDIZAGENS DA LÍNGUA ESCRITA

VIVIAN SOUZA LIMA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 10 de março de 2025.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS
Data: 12/03/2025 16:32:13-0300
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: 13/03/2025 15:42:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

Documento assinado digitalmente
NADSON ARAUJO DOS SANTOS
Data: 12/03/2025 19:06:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Nadson Araujo dos Santos, Universidade Federal do Acre (UFAC)
Avaliador Externo à Instituição

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Aparecida Souza Lima, por ser minha grande inspiração como professora e mulher, apoiando-me em todos os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, composta por mulheres maravilhosas, que sempre estimularam minha evolução nos estudos e acreditaram na minha capacidade de vencer os desafios, mesmo quando eu não acreditava ser possível em alguns momentos. Agradeço à minha “Mainha”, por ser um exemplo de força e meu alicerce para a vida; às minhas irmãs, Vanessa e Vânia, que sempre cuidaram de mim desde a infância; e às minhas sobrinhas, Sofia e Luísa, minhas crianças preferidas no mundo inteiro, que me ensinaram que sempre cabe mais amor no meu coração.

Agradeço às amigas Darlene, Fernanda e Mayara, companheiras de profissão que se tornaram amigas para a vida, e que sempre me apoiam. Minha gratidão à Gabi, cuja amizade foi conquistada durante os dois anos de PPGE e que se tornou uma parceira de estudos e conversas, tornando o processo menos solitário.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos, por sua paciência, leveza, acolhimento e apoio durante o processo de pesquisa. Aos avaliadores da banca de defesa, o Prof. Dr. Nadson Araújo Santos e a Prof.^a Dra. Yana Liss Soares Gomes, pelas contribuições ao meu estudo. À Prof.^a Dra. Valéria Campos Cavalcante, por ser um dos meus estímulos para participar do processo de seleção e conquistar a aprovação no mestrado. Aos colegas do Grupo de Pesquisa Gellite, que fizeram parte desta minha caminhada, especialmente ao Aleph Danillo, pelo seu apoio e profissionalismo.

Agradeço aos professores participantes da pesquisa e às escolas que me receberam de forma acolhedora e me ajudaram durante todo o processo. Agradeço à minha professora de Alfabetização, Maria, por ter conduzido esse processo com tanto carinho, e ao Professor Adeilton, meu professor de Matemática do ensino médio, que é até hoje uma inspiração como docente. E por último, mas não menos importante, quero agradecer a todos os meus alunos e minhas alunas, que me ensinam todos os dias e me fazem querer sempre aprender e melhorar como professora.

“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa se propôs ao estudo sobre o processo de reconfiguração do Programa Alfabetiza Maceió (Maceió, 2021a) no contexto de prática, para a recomposição de aprendizagens da língua escrita das crianças em processo de alfabetização. Diante disso, problematizou-se: De que maneira os discursos dos professores, referente à implementação do Programa Alfabetiza Maceió, relacionam-se com as reconfigurações no contexto de prática? Visando responder esta intenção investigativa, traçou-se o objetivo geral: Analisar os discursos dos professores referentes à implementação do Programa Alfabetiza Maceió (Maceió, 2021a) da Rede Municipal de Educação de Maceió e sua reconfiguração no contexto de prática. O referido objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: a) Analisar o discurso oficial do Programa Alfabetiza Maceió implementado pela Rede Municipal de Educação de Maceió; b) Investigar as práticas dos professores para a recomposição de aprendizagens da língua escrita e suas relações com a proposta oficial do Programa Alfabetiza Maceió; e c) Relacionar os discursos dos professores com as reconfigurações no contexto de prática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual articulou dados do texto da política investigada, observações de práticas em sala de aula e entrevista semiestruturada. Os resultados indicam que o contexto de influência e produção de texto do Programa Alfabetiza Maceió se deu durante a implementação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), e, sendo o programa um reflexo da política nacional da época, este sofre influências do setor privado, reduzindo a alfabetização a processos estruturados e rígidos, que considera a língua como um código. No contexto da prática, os professores articularam no trabalho pedagógico os usos do Caderno de Atividades do Programa Alfabetiza Maceió com o livro do Programa Nacional do Livro Didático, por avaliarem que os alunos estavam em um nível de desenvolvimento além do oferecido pelo material estruturado do programa; a investigação indica que os alunos da Turma 1 vivenciaram práticas de linguagem envolvendo leitura, produção de texto e análise linguística/semiótica, enquanto que os alunos da Turma 2 experienciaram diversas práticas de leitura e algumas produções textuais. No contexto da prática, os professores interpretaram a política proposta, realizando as reconfigurações necessárias a cada contexto. Contudo, o estudo mostra uma variação na interpretação da política pelos professores observados. Durante a investigação, não há indícios de resistência na implementação das intervenções indicadas para a recomposição das aprendizagens nas turmas investigadas, de modo que os problemas apresentados nos discursos dos professores estavam relacionados à condução da execução da política por parte da Secretaria de Educação de Maceió (SEMED).

Palavras-chave: Programa Alfabetiza Maceió. Recomposição de Aprendizagens. Alfabetização.

ABSTRACT

This research aimed at studying the Alfabetiza Maceió Program's reconfiguration (Maceió, 2021a) in the practice context, for the recovery of written language learning of children in the literacy process. In view of this, the following question was raised: How do teachers' discourses regarding the implementation of the Alfabetiza Maceió Program relate to the reconfigurations in the practice context? Aiming to address this investigative intention, the general objective was established: To analyze teachers' discourses regarding the implementation of the Alfabetiza Maceió Program (Maceió, 2021a) in the Municipal Education Network of Maceió and its reconfiguration in the practice context. The aforementioned general objective was broken down into the following specific objectives: a) To analyze the official discourse of the Alfabetiza Maceió Program as implemented by the Municipal Education Network of Maceió; b) To investigate the teachers' practices for the recovery of written language learning and their relationship with the official proposal of the Alfabetiza Maceió Program; and c) To relate the teachers' discourses with the reconfigurations in the practice context. This is a qualitative study, which combined data from the investigated policy text, classroom practice observations and semi-structured interviews. The results point out that the context of influence and text production of the Alfabetiza Maceió Program occurred during the implementation of the National Literacy Policy (PNA), and, since the program is a reflection of the national policy of the time, it is influenced by the private sector, reducing literacy to structured and rigid processes, which consider language as a code. In the practice context, the teachers integrated the use of the Activity Book of the Alfabetiza Maceió Program with the National Textbook Program book in their pedagogical work, as they assessed that the students were at a level of development beyond that offered by the structured material of the program; the investigation indicates that the students of Class 1 engaged in language practices involving reading, text production and linguistic/semiotic analysis, while the students of Class 2 experienced several reading practices and some textual productions. In the practice context, teachers interpreted the proposed policy, making the necessary reconfigurations according to each context. However, the study reveals a variation in the interpretation of the policy by the observed teachers. During the investigation, there was no evidence of resistance in the implementation of the interventions indicated for the recomposition of learning in the investigated classes, so that the problems presented in the teachers' discourses were related to the execution of the policy by the Maceió Department of Education (SEMED).

Keywords: Alfabetiza Maceió Program. Learning Recovery. Literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos norteadores do Programa Alfabetiza Maceió.....	18
Quadro 2 – Exemplo de Unitarização dos dados dos documentos.....	23
Quadro 3 – Exemplo de Categorização dos dados dos documentos.....	23
Quadro 4 – Exemplo de Unitarização dos dados das observações.....	23
Quadro 5 – Exemplo de Categorização dos dados das observações.....	24
Quadro 6 – Exemplo de Unitarização dos dados das entrevistas com professores.	24
Quadro 7 – Exemplo Categorização dos dados das entrevistas com professores	26
Quadro 8 – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA.....	29
Quadro 9 – Pró-Letramento.....	30
Quadro 10 – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.....	30
Quadro 11 – Política Nacional de Alfabetização – PNA.....	31
Quadro 12 – Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.....	32
Quadro 13 – Unitarização dos documentos norteadores do Programa Alfabetiza Maceió.....	41
Quadro 14 – Categorização dos documentos norteadores do Programa Alfabetiza Maceió.....	42
Quadro 15 – Estratégias de recomposição de aprendizagem da REDE.....	45
Quadro 16 – Unitarização das aulas de Língua Portuguesa - Turma 1.....	48
Quadro 17 – Categorização das aulas de Língua Portuguesa - Turma 1.....	49
Quadro 18 – Unitarização das aulas de Língua Portuguesa - Turma 2.....	50
Quadro 19 – Categorização das aulas de Língua Portuguesa - Turma 2.....	51

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	–	Linha do tempo referente às políticas.....	28
Figura 2	–	Ciclo de Políticas Inicial.....	34
Figura 3	–	Ciclo de Políticas Ampliado.....	35
Figura 4	–	Ciclo de Políticas Ampliado	
2.....			36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FAPEAL	Fundação de Amparo à Pesquisa em Alagoas
GELLITE	Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita
MEC	Ministério da Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informática e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 METODOLOGIA	15
2.1 Caminhos da pesquisa	15
2.2 Procedimentos da pesquisa: um estudo de casos múltiplos	16
2.3 Coleta de evidências	17
2.4 Análise de documentos	18
2.5 Observação de práticas de professores alfabetizadores	18
2.5.1 Perfil dos professores participantes da pesquisa	20
2.6 Entrevistas	20
2.7 Análise dos dados	22
2.8 Cuidados éticos na pesquisa	26
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	28
3.1 Políticas de formação de professores alfabetizadores no século XXI	28
3.2 O Ciclo de Políticas Públicas	33
4 RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS: OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA ALFABETIZAÇÃO	38
5 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: UNITARIZAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E METATEXTOS	41
5.1 O contexto de influência e produção de texto do Programa Alfabetiza Maceió	41
5.2 O contexto da prática do Programa Alfabetiza Maceió	47
5.2.1 O Contexto da Prática	48
5.3 Discursos dos professores alfabetizadores	55
5.3.1 Compreensão docente da política pública	55
5.3.2 Recomposição de aprendizagens: desempenho dos alunos	57
5.3.3 Recomposição de aprendizagens: formação continuada	60
5.3.4 O material estruturado do Programa Alfabetiza Maceió	65
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICES	77

1 INTRODUÇÃO

Com a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), em 2020, a educação, no âmbito nacional, passou por adequações curriculares e pedagógicas, de modo que abruptamente escolas precisaram adotar o modelo de ensino remoto emergencial (ERE), cujas interações docente-estudante-família foram permeadas pelo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Essa necessidade de uso das TDIC evidenciou as desigualdades sociais do Brasil e as dificuldades enfrentadas pelas redes públicas de ensino em manter contato criança-família-escola, além do baixo desempenho das crianças em processos de aprendizagem da língua escrita.

Durante os anos de 2020 e 2021, escolas públicas se reinventaram para garantir o acesso à educação aos alunos, em Maceió-Alagoas. Com o retorno às aulas na modalidade presencial em 2022, alunos/as e professores/as das redes públicas de ensino voltaram à sala de aula em uma nova realidade, provocada pela “desordem” do ERE: a) alunos/as não apresentaram habilidades necessárias à prática da leitura e escrita que deveriam ter sido desenvolvidas; e b) professores/as precisaram repensar suas práticas para atender a essas necessidades. Esses fatos implicaram discussões políticas (Damasceno; Chaves; Dias, 2022) relacionadas à necessidade de recuperação e à recomposição das aprendizagens.

Diversos motivos levaram ao não desenvolvimento das habilidades necessárias à aprendizagem da leitura e escrita pelo alunos: falta de acesso à internet e/ou aparelhos eletrônicos na casa dos alunos, famílias vivendo em situação de risco, tornando o ambiente familiar improdutivo para a aprendizagem, falta de suporte do governo para o desenvolvimento do ERE, entre outros. Nessa esteira, segundo Santos, Galvão, Santos e Pinheiro (2022), a pandemia deixou como uma de suas lições a importância da formação contínua e inicial dos professores, destacando a necessidade de políticas que abordem temas como o uso de recursos tecnológicos na alfabetização e a transição entre a cultura do papel e a das telas. No contexto da pandemia, o reconhecimento da valorização do professor alfabetizador, especialmente em relação à integração das tecnologias digitais na sala de aula, torna-se um aspecto essencial tanto no presente quanto no futuro do ensino.

Dado o exposto, o termo recomposição passou a ser foco nas discussões relacionadas ao retorno às aulas presenciais na Secretaria Municipal de Educação

de Maceió (SEMED). Com o ERE, vivências necessárias à aprendizagem da leitura e escrita não foram desenvolvidas. Logo, habilidades não foram aprofundadas no ciclo de alfabetização, por isso a recomposição da aprendizagem se tornou um tema de debate importante no retorno às aulas presenciais (Damasceno; Chaves; Dias, 2022). A partir desse entendimento sobre a recomposição da aprendizagem, a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental vem sendo pautada em desenvolver habilidades necessárias à alfabetização, que os/as alunos/as não tiveram oportunidade de desenvolver durante o ERE.

O interesse pelo presente objeto de investigação surgiu a partir das vivências da pesquisadora em sua atuação na educação pública do município de Maceió como docente, durante o período do ERE. Nesse sentido, o problema desta pesquisa surge a partir das turmas de 2º ano dos Anos Iniciais em que atuou e de sua inquietação sobre como esses alunos tiveram o desenvolvimento das habilidades necessárias à aprendizagem inicial da escrita garantidas pela gestão municipal no pós pandemia.

O referido objeto de investigação carrega uma relevância social e científica, pois algumas turmas passaram todo o ciclo de alfabetização no ERE, e pelas condições sociais e econômicas, muitos/as alunos/as não tiveram acesso a esse ensino. Logo, compreender como esse processo de recomposição das habilidades dos eixos de leitura, oralidade e escrita que permeiam a alfabetização está acontecendo é de suma importância para que as aprendizagens necessárias sejam garantidas aos alunos/as.

É importante investigar sobre as ações que a Secretaria Municipal de Educação de Maceió - AL (SEMED) está realizando para garantir a recomposição das habilidades que não foram adquiridas e como as práticas estão chegando à sala de aula. Assim, levantou-se alguns questionamentos: como estava acontecendo o processo de recomposição da aprendizagem inicial da língua escrita nas turmas que vivenciaram o ciclo de alfabetização no período pandêmico (1º e 2º ano dos Anos Iniciais entre 2020 e 2021)? Quais práticas estavam sendo desenvolvidas pelos/as professores/as que lecionam nas seguintes turmas?

A partir desses questionamentos, foi traçado o objetivo geral: analisar os discursos dos professores referentes à implementação do Programa Alfabetiza Maceió (Maceió, 2021a) da Rede Municipal de Educação de Maceió e sua reconfiguração no contexto de prática.

Os objetivos específicos do estudo foram: 1) Analisar o discurso oficial do Programa Alfabetiza Maceió implementado pela Rede Municipal de Educação de Maceió; 2) Investigar as práticas dos professores para a recomposição de aprendizagens da língua escrita e suas relações com a proposta oficial do Programa Alfabetiza Maceió; 3) Relacionar os discursos dos professores com as reconfigurações no contexto de prática.

Na fundamentação teórica, aborda-se as categorias previamente definidas e seus respectivos autores: 1) Alfabetização e Letramento, Magda Soares (2021) e Arthur Gomes de Moraes (2012); 2) Políticas Públicas, as discussões sobre o Ciclo de Políticas Públicas, de Stephen Ball e Richard Bowe (1992); e 3) Recomposição de Aprendizagens, os estudos recentes resultados do período de pandemia da Covid-19 de autores como: Raimunda Alves Melo, Elvira Cristina Martins Tassoni e João Pedro de Sousa Barrero (2023); Adriana Cavalcanti dos Santos, Érica Raiane de Santana Galvão, Nádson Araújo dos Santos e Viviane Caline de Souza Pinheiro (2022).

Esta dissertação se encontra estruturada em quatro seções. A primeira relata o percurso metodológico para o desenvolvimento da pesquisa, a partir de uma abordagem qualitativa. A segunda discorre sobre as políticas públicas de alfabetização; discute-se as políticas de formação de professores alfabetizadores no século XXI e o Ciclo de Políticas Públicas (Ball; Bowe, 1992). A terceira argumenta sobre as discussões relacionadas à recomposição de aprendizagens. Na quarta, apresenta-se a análise dos dados da pesquisa e, finalmente, nas considerações finais, expõe-se os resultados desta pesquisa, a partir de suas contribuições e limitações para o debate proposto.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho, de abordagem qualitativa (Minayo, 2001), tem como objetivo geral analisar os discursos dos professores referentes à implementação do Programa Alfabetiza Maceió (Maceió, 2021a) da Rede Municipal de Educação de Maceió e sua reconfiguração no contexto de prática. Nesse sentido, “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2021, p. 22).

O recorte temporal da pesquisa abrange os anos de 2020 a 2023, com foco nas reconfigurações do Programa Alfabetiza Maceió no contexto de prática, desenvolvidas em duas turmas de 4º Ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A pesquisa considera os alunos que iniciaram o 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2020, fase em que o processo de alfabetização é iniciado sistematicamente, e que, em 2023, estavam no 4º ano. Esses alunos vivenciaram o ensino remoto no 1º e 2º anos, sendo o 2º ano o período em que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) estabelece o prazo limite para a conclusão da alfabetização.

Como informado na introdução, esta investigação definiu por objetivos específicos: 1) Analisar o discurso oficial do Programa Alfabetiza Maceió implementado pela Rede Municipal de Educação de Maceió; 2) Investigar as práticas dos professores para a recomposição de aprendizagens da língua escrita e suas relações com a proposta oficial do Programa Alfabetiza Maceió; e 3) Relacionar os discursos dos professores com as reconfigurações no contexto de prática.

A seguir, apresentam-se os caminhos percorridos para o desenvolvimento da investigação, a saber: Caminhos da pesquisa; Procedimentos da pesquisa: um estudo de casos múltiplos; Coleta de evidências; Análise de documentos; Observação de práticas de professores alfabetizadores; Perfil dos professores participantes da pesquisa; Entrevistas; Análise de dados; e Cuidados éticos na pesquisa.

2.1 Caminhos da pesquisa

No ano de 2022, através do Edital Fapeal N° 003/2022, a pesquisadora Professora Doutora Adriana Cavalcanti dos Santos captou financiamento concedido pela Fundação de Amparo à Pesquisa em Alagoas (FAPEAL) para o desenvolvimento do estudo “Alfabetização: intervenções políticas e estratégias didáticas para a recuperação das aprendizagens em Alagoas” (Santos, 2022), com o objetivo de investigar as políticas e as estratégias didático-pedagógicas em prol da recuperação das aprendizagens da leitura e da escrita de crianças do ciclo de alfabetização em escolas de Alagoas. Sendo o presente estudo um recorte da referida pesquisa, este trabalho seguiu caminhos metodológicos que serão expostos a seguir.

A partir do projeto de pesquisa desenvolvido para a presente dissertação foram estabelecidos os seguintes pontos: a abordagem de pesquisa, o método de coleta de dados e a análise de dados adequados. Assim, foi possível realizar o levantamento dos dados, que posteriormente foram analisados a partir da metodologia definida.

2.2 Procedimentos da pesquisa: um estudo de casos múltiplos

No que se refere aos procedimentos de coleta de dados, a metodologia adequada para a referida pesquisa foi o Estudo de Caso (Yin, 2015). Segundo o autor, essa metodologia se mostra pertinente quando se colocam questões de “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

O presente estudo tenciona analisar os discursos dos professores referentes à implementação do Programa Alfabetiza Maceió (Maceió, 2021a) da Rede Municipal de Educação de Maceió e sua reconfiguração no contexto de prática. Trata-se de um fenômeno do qual a pesquisadora não possui controle no que tange ao seu desenvolvimento, assim como o fato de que o objeto de análise faz parte de uma problemática atual, resultado de uma crise sanitária que atingiu a todos os setores da vida social, incluindo a educação.

A investigação foi realizada a partir do estudo de casos múltiplos, ou seja, a referida pesquisa é resultado da análise da prática de dois docentes que atuavam

em turmas de 4º Ano, sendo possível, assim, ampliar os benefícios analíticos tendo mais de um caso observado (Yin, 2015).

A partir dos princípios do estudo de caso (Yin, 2015), a investigação buscou preservar as características significativas da prática pedagógica a partir do Programa Alfabetiza Maceió, como um processo organizacional que possui seu desenvolvimento a partir do entendimento daquilo que os sujeitos da pesquisa fazem da política pública estabelecida.

2.3 Coleta de evidências

Em relação às fontes de evidências do estudo, foram utilizados: documentos norteadores da política pública objeto de pesquisa (Maceió, 2021), a prática pedagógica de dois docentes que participaram das formações oferecidas pelo programa estudado, em duas turmas nas quais os professores utilizavam o material didático do referido programa, e a entrevista dos sujeitos envolvidos, os docentes observados. Assim, ocorreu a coleta de evidências em múltiplas fontes, realizando a triangulação entre esses múltiplos dados (Mattar; Ramos, 2021).

A preparação para a coleta das evidências foi realizada a partir do treinamento e desenvolvimento de um protocolo para a investigação (Yin, 2015), a partir da definição prévia de categorias pertinentes ao objeto de estudo, sendo elas: políticas públicas, alfabetização, letramento e recomposição; considerando que outras categorias poderiam emergir a partir da análise de dados. Ademais, destaca-se a definição de um roteiro de observação, para auxiliar na posterior transcrição das gravações que foram realizadas e armazenadas no banco de dados do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE), e entrevista semiestruturada, que, segundo Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023):

[...] tem como característica um roteiro preestabelecido no qual o pesquisador inclui um pequeno número de perguntas abertas e deixa o entrevistado livre para falar, podendo realizar perguntas complementares para compreender o fenômeno investigado (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023, p. 222).

Assim, a pesquisadora necessitou ter clareza do porquê o estudo estava sendo realizado, quais as evidências estavam sendo procuradas, quais variações poderiam ser antecipadas e o que consistiria em uma prova contrária para qualquer

proposição dada, sendo possível realizar a utilização de várias fontes de evidências, a criação de um banco de dados para o estudo de caso e a manutenção de encadeamento das evidências (Yin, 2015). A seguir, será apresentado o percurso para a coleta das evidências nas múltiplas fontes definidas.

2.4 Análise de documentos

A pesquisa documental (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009) foi utilizada para a coleta de dados sobre o Programa Alfabetiza Maceió (Maceió, 2021). Embora a pesquisa documental esteja próxima da pesquisa bibliográfica,

O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 6).

Na coleta de dados da Pesquisa Documental, foram encontrados os seguintes documentos oficiais para análise:

Quadro 1 - Documentos norteadores do Programa Alfabetiza Maceió.

DOCUMENTO	DATA DE PUBLICAÇÃO	DESCRIÇÃO
Portaria Nº 0263/2021	30 de agosto de 2021	Criação do Programa Alfabetiza Maceió.
Edital Nº 003/2021	18 de Novembro de 2021	Seleção interna para contratação de formadores locais.
Portaria Nº 0119/2022	07 de junho de 2022	Organização e oferta da formação continuada.
Caderno de orientações para o ano letivo 2022 (Maceió, 2022)	2022	Orientação para o trabalho pedagógico nas unidades escolares.
Caderno de orientações para o ano letivo 2023 (Maceió, 2023)	2023	Orientação para o trabalho pedagógico nas unidades escolares.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A partir da análise dos documentos descritos no Quadro 1, foram realizadas as seguintes etapas: observação de práticas de professores alfabetizadores e entrevista semiestruturada com os referidos professores, que serão apresentadas a

seguir. Cabe frisar que as etapas fazem parte da metodologia do Estudo de Caso (Yin, 2015).

2.5 Observação de práticas de professores alfabetizadores

A observação das práticas pedagógicas foi desenvolvida em duas salas de aula do 4º ano em escolas da Rede Municipal de Ensino de Maceió, voltadas ao ensino da língua escrita, sendo uma amostra por conveniência, “[...] pois a seleção é feita considerando a facilidade e a disponibilidade, ou seja, são incluídos na amostra os integrantes mais disponíveis para participar [...]” (Mattar; Ramos, 2021), a partir da observação:

[...] o investigador atua meramente como expectador de fenômenos ou fatos, sem, no entanto, realizar qualquer intervenção que possa interferir no curso natural e/ou no desfecho dos mesmos, embora possa, neste meio tempo, realizar medições, análises e outros procedimentos para coleta de dados (Fontellese *et al.*, 2009, p. 6).

As observações foram realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa, ao decorrer do 2º semestre do ano letivo de 2023, sendo 5 observações realizadas em cada turma, totalizando 10 observações de 2 horas.

O protocolo de observações foi seguido como estabelecido na metodologia do estudo. As observações foram realizadas sem intervenção da pesquisadora, sendo um desafio, pois ao estar em uma sala de aula, as crianças naturalmente querem interagir com o adulto que não faz parte da rotina diária. No contexto das observações, foram analisadas as práticas de linguagem, referentes aos conteúdos da perspectiva da recomposição de aprendizagens, habilidades, encaminhamentos didáticos e avaliação, como consta no Apêndice A.

Ambos os docentes, identificados com os respectivos nomes fictícios, Maria e Adeilton, foram informados sobre o objetivo, riscos do estudo e etapas, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), podendo a qualquer momento recusar a participação. Outrossim, a gestão de cada escola, identificadas como Escola R e Escola N, autorizou a realização da pesquisa através de uma declaração, possibilitando o desenvolvimento da referida investigação.

Ao observar, a pesquisadora utilizou um protocolo (Yin, 2015) para auxiliar em seu olhar sobre as práticas vivenciadas pelos docentes (Apêndice B), como também

realizou a gravação do áudio das aulas. Para tanto, utilizou o aparelho celular e o aplicativo “Gravador de Voz”, disponível gratuitamente na *Play Store*. Em seguida, foram realizadas as transcrições dos áudios com auxílio do *Software Online “Reshape”* e, finalmente, revisão da própria pesquisadora para possíveis correções.

2.5.1 Perfil dos professores participantes da pesquisa

No que diz respeito ao perfil dos professores participantes da pesquisa, a Professora Maria, 51 anos, possui o curso Normal, graduação em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e, atualmente, está cursando especialização em Neuropsicopedagogia. Iniciou sua carreira como professora aos 19 anos, intercalando com o trabalho no setor financeiro. Após alguns anos, participou do concurso público para a Secretaria Municipal De Educação de Maceió e leciona há 13 anos na rede pública municipal.

Possui experiência com os Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos. Iniciou o ano letivo de 2023 com a turma de 4º ano observada na presente pesquisa, no entanto, não concluiu o ano letivo, permanecendo com a turma até o final do mês de agosto. Devido à falta de estrutura e a turma numerosa, como também atrasos no pagamento da hora-aula, a Professora Maria decidiu permanecer apenas com a sua turma do horário matutino, em que é efetiva na rede.

O Professor Adeilton, 42 anos, natural do estado da Bahia, possui curso Normal, graduação em História e mestrado em Ciências das Religiões. Iniciou sua carreira como professor em 2007, quando foi convocado para assumir seu cargo como professor do 1º ao 5º ano na Rede Municipal de Educação de Maceió, totalizando 16 anos no magistério, atuando também como professor de História na Secretaria Estadual de Educação de Alagoas.

Durante o ano de 2022 e início de 2023, estava em licença médica, retornando ao trabalho antes de assumir a turma observada, atuando na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Devido ao fechamento das turmas de EJA da escola que lecionava anteriormente, o Professor Adeilton foi lotado na Escola Doutora Nise da Silveira, assumindo o 4º ano em setembro de 2023.

2.6 Entrevistas

A entrevista semiestruturada se mostrou adequada para a presente pesquisa, pois permitiu a interação direta entre a pesquisadora e os docentes participantes, tendo como objetivo no estudo de caso obter informações detalhadas e contextualizadas sobre o objeto de pesquisa, a partir de um conjunto de questões sistematizadas.

Ao realizar a entrevista semiestruturada, conforme Apêndice B, algumas intercorrências fizeram parte do processo, como a dificuldade de agendar um horário em que o Professor Adeilton estivesse disponível, devido à finalização do ano letivo de 2023 e a grande demanda de trabalho na escola. Assim como a Professora Maria, que apresentou dificuldade em definir um horário, pois dependia da professora de Educação Física para assumir a turma no momento da entrevista. Mesmo considerando as dificuldades na utilização da entrevista semiestruturada (Bogdan; Bilken, 1999; Carmo; Ferreira, 2008; Patton, 2002), esta foi a melhor opção metodológica, pois permitiu a interação direta com os entrevistados, flexibilidade na condução, como a profundidade a partir da percepção relativa à comunicação verbal e não verbal.

A partir da entrevista semiestruturada foi possível conduzir uma conversa com os docentes, seguindo o conjunto de questões definidas, realizando perguntas adicionais que foram pertinentes para esclarecer questões que surgiram na entrevista. Assim, delimitou-se o acesso às informações trazidas pelos docentes, sendo possível atingir os objetivos estabelecidos na pesquisa (Boni; Quaresma, 2005). Desse modo, foram seguidas as seguintes etapas: 1. Construção do roteiro; 2. Registro dos dados; 3. Condução da entrevista; 4. Encerramento da entrevista (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023).

A construção do roteiro foi realizada a partir de questões básicas, como indicam Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023), apoiadas em teorias que fundamentaram o estudo, relacionadas às categorias previamente definidas: 1. Alfabetização e letramento; 2. Políticas públicas; 3. Recomposição. Inicialmente, foi elaborado um protocolo de entrevista, listando os aspectos fundamentais da pesquisa: 1. Concepção de alfabetização e letramento; 2. Concepção sobre recomposição de aprendizagem; 3. Participação na formação continuada do programa; 4. Acesso aos materiais pedagógicos do programa; 5. Conhecimento

sobre a política pública que regulariza o programa; 6. Conhecimento sobre as instituições que conduzem o programa.

Após essa etapa, foram elaboradas as questões provisórias, para apreciação externa e adequação do roteiro, que ao final apresentou a estrutura presente no Apêndice B. O registro dos dados foi realizado através de gravação de áudio, utilizando o mesmo equipamento e aplicativo da observação das práticas, como também o *software* para a transcrição das gravações.

A condução da entrevista se deu por meio de uma conversa casual, sendo lembrados, antes do seu início, o objetivo do estudo e a importância da participação do docente, garantindo o seu anonimato. A pesquisadora ouviu atentamente as respostas, procurando identificar oportunidades de novos questionamentos, para entender melhor as colocações dos docentes.

No encerramento da entrevista, foi realizada uma avaliação, de maneira geral, ao indagar o docente se gostaria de acrescentar algum comentário que considerasse pertinente ou esclarecer alguma questão, com o objetivo de oportunizar ao entrevistado a correção ou adição de alguma informação que considerasse conveniente à entrevista.

Logo, por intermédio dos instrumentos de coleta de dados, procurou-se compreender como as ações políticas estão chegando à sala de aula e como os/as professores/as estão percebendo e vivenciando esse processo, buscando triangular os dados coletados a partir da política, das práticas e dos conhecimentos teóricos acerca do objeto de pesquisa.

2.7 Análise dos dados

A análise de dados em um estudo de caso, como realizado nesta investigação, consiste em: examinar, categorizar, classificar e recombinar as evidências, tendo em vista proposições iniciais de um estudo de caso (Yin, 2015). Assim, buscou-se examinar as fontes de evidências, através dos documentos, observação e entrevista, para a categorização, classificação e recombinação com as categorias inicialmente estabelecidas.

Considerando as etapas do estudo de caso, a Análise Textual Discursiva - ATD (Galiuzzi; De Sousa, 2022) se mostrou a opção de análise de dados adequada para o presente estudo, sendo possível compreender a construção de sentidos

presentes no Programa Alfabetiza Maceió, que normatiza o processo de recomposição da aprendizagem, nas práticas pedagógicas e discursos dos/as professores/as investigados/as. A partir da desconstrução do *corpus* de pesquisa, estabelecendo relações entre os elementos, a análise dos dados seguiu as seguintes etapas da ATD: 1. Unitarização; 2. Categorização; 3. Metatexto (Galiuzzi; De Sousa, 2022).

Na Unitarização e Categorização, o *corpus* de pesquisa, ou seja, os documentos, transcrições das observações e da entrevista, foi desmembrado em categorias a *posteriori*, através da nomeação e definição, produzidas por meio de diferentes métodos: dedutivo, a partir da literatura; indutivo, a partir do *corpus*; intuitivo, a partir da intuição que emerge da leitura. Em seguida, as categorias foram comparadas e agrupadas em unidades semelhantes, para a posterior avaliação. Finalmente, o metatexto surgiu a partir da compreensão, explicação e marcas da própria pesquisadora em diálogo com as marcas do referencial, para assim haver o fechamento da análise, sendo ele o resultado do processo.

O Quadro 2, apresenta um exemplo de como foi realizada a unitarização dos documentos. Ademais, o Quadro 3 traz a categorização de análise documental.

Quadro 2 -Exemplo de Unitarização dos dados dos documentos.

UNITARIZAÇÃO		
Documentos norteadores do Programa Alfabetiza Maceió		
	Documentos	Unidades de significado
Unitarização do <i>corpus</i>	Portaria Nº 0263/2021-Criação do Programa Alfabetiza Maceió	O Programa Alfabetiza Maceió objetiva 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.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Quadro 3 -Exemplo de Categorização dos dados dos documentos.

CATEGORIZAÇÃO		
Documentos norteadores do Programa Alfabetiza Maceió		
Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
Melhorar a qualidade de alfabetização do 1º ao 5º	Melhoria da qualidade de alfabetização.	Alfabetização.

ano na rede pública de ensino de Maceió.		
--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A seguir, o Quadro 4 traz um exemplo de como foi realizada a unitarização dos dados recolhidos nas aulas observadas.

Quadro 4 - Exemplo de Unitarização dos dados das observações.

UNITARIZAÇÃO		
Observações de aulas da Turma 1		
	Aula	Unidades de significado
Unitarização do <i>corpus</i>	1	1) Leitura deleite do livro “A Casa das Dez Furunfunfelhas” (Autora: Lenice Gomes); 2) Correção da tarefa para casa do Livro Didático “A Conquista” (p. 63), atividade sobre Adjetivos e Locuções Adjetivas; 3) Estudo sobre Adjetivos e Locuções Adjetivas, respondendo atividade do Livro Didático “A Conquista” (p. 64); 4) Leitura do texto “Resenha Crítica de filme: O Grinch” (p. 64), a professora passou em cada mesa para cada aluno ler um trecho em voz alta.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Em seguida, o Quadro 5 mostra o processo de categorização dessas observações.

Quadro 5 -Exemplo de Categorização dos dados das observações.

CATEGORIZAÇÃO			
Observações de aulas da Turma 1			
Aula	Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
1	Leitura feita pela professora.	Leitura.	Leitura e Análise Linguística.
	Leitura feita pelos alunos		
	Estudo sobre Adjetivos e Locuções Adjetivas.	Adjetivos e Locuções Adjetivas.	

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na sequência, o Quadro 6 apresenta um exemplo do processo de Unitarização dos dados obtidos por meio das entrevistas com professores, que consiste na separação e organização das falas em Unidades de Significado. Em seguida, o Quadro 7 destaca a Categorização dessas unidades, em que os dados

foram agrupados em categorias temáticas, de modo a revelar padrões relevantes ao estudo, possibilitando a compreensão das percepções dos professores sobre o tema investigado.

Quadro 6 -Exemplo de Unitarização dos dados das entrevistas com professores.

UNITARIZAÇÃO		
Entrevistas com professores		
	Perguntas	Respostas
Unitarização do <i>corpus</i>	1- Como você avalia o nível de aprendizagem da turma?	<p>Professor Adeilton: “A turma tinha 29 alunos. Desses 29, posso garantir a você, que 20 estão no nível do quarto ano, tranquilamente. Sete estão próximos do que se espera para o quarto ano e dois serão retidos. Mas a maioria da turma está no nível que eu considero realmente satisfatório. Têm alunos com uma fluência na leitura muito boa”.</p> <p>Professora Maria: “Não, não estava no nível de 4º ano. Eu não vou dizer todas, tinham uns alunos que facilmente eu percebi que iria acompanhar o 4º ano, mais de meia dúzia, então eu entendi que no início a gente estava com 28. Depois é que eles saem migrando, se mudam, mesmo assim, não eram frequentes os 28 todo dia e eu comecei a perceber que tem uma média de uns 6 a 7 alunos que chegaram no nível para o 4º ano, pois recebemos uma demanda de uma escola particular, então com isso facilitou, mas os demais não, eram crianças desconcentradas, tinham muita dificuldade de compreender, de parar para ouvir, dar opinião, tinham uma dificuldade muito grande (...)”.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Quadro 7 -Exemplo de Categorização dos dados das entrevistas com professores.

Categorização			
Entrevistas com professores			
Perguntas	Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
1	Nível de desempenho dos alunos.	Evolução do desempenho ao longo do tempo.	Desempenho dos alunos.
	Participação e frequência.		
	Percepção sobre a fluência de leitura.	Desempenho na fluência de leitura.	

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Seguindo as etapas estabelecidas, utilizando os instrumentos de coleta e análise de dados, e dialogando com os/as autores/as, outras categorias emergiram, resultando na produção dos metatextos, refletindo sobre uma questão educacional importante para a educação municipal de Maceió - AL no pós-pandemia, trazendo contribuições científicas e sociais para a área educacional.

A seguir, apresenta-se o relatório de estudo de casos múltiplos realizado.

2.8 Cuidados éticos na pesquisa

O presente estudo considerou os aspectos éticos da pesquisa científica. A partir da devida autoria das produções aqui utilizadas, garantia da integridade na manipulação e armazenamento dos dados coletados, seguindo o rigor científico, baseado em métodos de coleta e análise de dados amplamente utilizados em pesquisas das Ciências Humanas.

Para a garantia dos aspectos anteriormente citados, os resultados aqui apresentados fazem parte do recorte da pesquisa “ALFABETIZAÇÃO: intervenções políticas e estratégias didáticas para recuperação das aprendizagens em Alagoas”, coordenada pela Prof^aDr^a Adriana Cavalcanti dos Santos e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas, número do parecer 5.435.903.

Os sujeitos participantes concordaram com a participação através da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.). Garantindo, entre várias medidas, a não identificação dos sujeitos na divulgação dos resultados

e a possibilidade de recusar a continuar participando do estudo. Assim, busca-se minimizar os incômodos e possíveis riscos à saúde física e/ou mental.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Esta seção tem como objetivo compreender as políticas de alfabetização e como é realizada a análise de políticas públicas, segundo o Ciclo de Políticas Públicas de Ball e Bowe (1992), relacionando com a política implementada na Rede Municipal de Ensino de Maceió, o Programa Alfabetiza Maceió (Maceió, 2021a).

3.1 Políticas de formação de professores alfabetizadores no século XXI

O foco desta seção se volta a realizar um levantamento sobre as políticas públicas desenvolvidas pelo Ministério da Educação ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, no âmbito da alfabetização no Brasil, buscando compreender as concepções teóricas e discursos sobre alfabetização, presentes em cada política. A seguir, apresenta-se uma linha do tempo referente às políticas:

Figura 1 – Linha do tempo referente às políticas.



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Teixeira e Silva (2021).

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi lançado em 2001, durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, segundo Teixeira e Silva (2021), a gestão do então presidente,

[...] se pautou em um viés macroeconômico de cunho neoliberal. Defendia a ideia de um estado mínimo, em que parte das atividades que faziam parte da educação passassem para a iniciativa privada. Mesmo diante desta concepção o MEC e as SEE foram as responsáveis pelas formações do PROFA, deixando a iniciativa privada em segundo plano (Teixeira; Silva, 2021, p. 670).

Mesmo o PROFA tendo um forte aspecto neoliberal envolvido, o Ministério da Educação foi responsável pelas formações ofertadas pelo programa. No Quadro 8, observa-se que a concepção de alfabetização presente no programa, considerou que o aluno deveria ser entendido como protagonista do processo de alfabetização.

Quadro 8 - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA.

Programa	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores- PROFA.
Objetivo	O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever.
Concepção de Alfabetização	Sob a perspectiva da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro, Teberosky, 1985). Suas pesquisas não levam a uma mera associação da alfabetização com situações de apropriação de um código, mas sim envolvem um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação escrita. As autoras trabalham em uma perspectiva teórico-construtivista que enxerga o aluno como protagonista da sua aprendizagem.
Período	2001-2004

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Brasil (2001).

Em 2005, com o encerramento do PROFA, o governo do Presidente Luiz Inácio “Lula” da Silva lançou o Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação. Durante seu governo, o presidente Lula assumiu um

[...] viés social. Investiu na distribuição de renda e acreditava em um estado forte que pudesse proporcionar condições de renda, educação, saúde a sua população. Neste período as universidades

ganharam força e foram utilizadas em ações de formação de professores (Teixeira; Silva, 2021, p. 271).

Durante o Pró-Letramento, observou-se a participação e integração das universidades públicas no desenvolvimento da nova política, permitindo novas discussões. No Quadro 9, constata-se que o conceito de alfabetização foi ampliado:

Quadro 9 - Pró-Letramento.

Programa	Pró- Letramento- Mobilização pela Qualidade da Educação
Objetivo	O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.
Concepção de Alfabetização	Enquanto no PROFA a criança era levada a pensar sobre o Sistema de Escrita Alfabético, sendo desafiada a construir suas próprias hipóteses a partir das estratégias metodológicas do professor alfabetizador, no Pró-letramento o professor alfabetizador foi levado a pensar que apenas codificar e decodificar a língua escrita não era suficiente, sendo assim, ampliou-se o conceito de alfabetização e assim se agregou a esse processo o termo letramento.
Período	2005-2010

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Brasil (2007).

Em 2012, no governo da Presidenta Dilma Rousseff, foi lançado o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Em sua gestão, a presidenta “[...] deu continuidade às ações iniciadas no Governo Lula no campo econômico, político e educacional, no entanto já sofria os desgastes do seu antecessor” (Teixeira; Silva, 2021, p. 673). No Quadro 10, observa-se que o PNAIC continuou com as ações anteriores, no entanto, incorporou novos estudos no campo da aprendizagem inicial da língua escrita.

Quadro 10 - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

Programa	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
Objetivo	O PNAIC é um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras.
Concepção de Alfabetização	O MEC, com a participação das Universidades parceiras, elaborou Cadernos com referenciais teóricos e metodológicos que bricolaram as

	concepções teórico-construtivistas, presentes no PROFA, as concepções pautadas no letramento, defendida no Pró-letramento, e acrescentaram a essas pesquisas os estudos sobre consciência fonológica, novidade trazida pelo PNAIC.
Período	2012-2018

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Brasil (2012).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa que buscou garantir a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática de todas as crianças, até o 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas urbanas e rurais do Brasil. O programa integrou referenciais teóricos e metodológicos que combinavam concepções construtivistas do PROFA, enfoques de letramento do Pró-letramento e introduziu estudos sobre consciência fonológica, elaborados com a participação de universidades parceiras.

Em 2019, no governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, foi lançada a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019), a gestão do então presidente foi pautada

[...] em um viés neoliberal amparado em um discurso conservador. A ideia de estado mínimo pode ser visibilizado no pouco investimento dado as instituições públicas de ensino superior que são deixadas de lado no que tange a formação docente do alfabetizador que passa para as mãos de institutos privados (Teixeira; Silva, 2021, p. 674-675).

No Quadro 11, apresenta-se um breve panorama sobre a PNA:

Quadro 11 - Política Nacional de Alfabetização - PNA.

Programa	Política Nacional de Alfabetização
Objetivo	A Política Nacional de Alfabetização (PNA) é uma política de Estado instituída para fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas mais recentes evidências científicas, no intuito de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no território brasileiro.
Concepção de Alfabetização	O documento permite-nos inferir que a PNA está fundamentada no princípio da instrução fônica e define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético.
Período	2019-2022

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Brasil (2019).

A PNA procurou desconsiderar as concepções de alfabetização das políticas anteriores, ao afirmar que a nova política seguia evidências científicas, sugerindo que as anteriores não possuíam esse rigor.

Em 2023, no terceiro mandato do presidente Luiz Inácio “Lula” da Silva, a partir do Decreto Nº 11.556 (Brasil, 2023), de 12 de Junho de 2023, foi lançado o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Com a nova política, percebe-se a retomada de concepções teóricas baseadas no letramento, como indica o Quadro 12:

Quadro 12 - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Programa	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
Objetivo	Garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas.
Concepção de Alfabetização	Retoma concepções teóricas relacionadas aos estudos sobre letramento e consciência fonológica, presentes nas políticas anteriores à PNA.
Período	2023- Atualmente

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Brasil (2023).

As políticas de alfabetização no Brasil têm se desenvolvido ao longo do tempo, com diferentes abordagens teóricas e metodológicas, sempre buscando melhorar a qualidade da aprendizagem e combater o analfabetismo. O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) introduziu uma perspectiva teórico-construtivista, centrada na Psicogênese da Língua Escrita, em que a criança é vista como protagonista no processo de aprendizagem, construindo hipóteses sobre o sistema de escrita.

Enquanto o Pró-Letramento ampliou a visão da alfabetização, associando-a ao conceito de letramento, reconhecendo que codificar e decodificar a língua escrita não bastava para o pleno desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) surgiu como uma política integrada, incorporando as bases teóricas do PROFA e do Pró-Letramento, além de introduzir novos estudos sobre a consciência fonológica. Mais recentemente, a

Política Nacional de Alfabetização (PNA) enfatizou a instrução fônica e o uso de evidências científicas para aprimorar a alfabetização no país.

Quanto à política atual, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023) representa uma descontinuidade à PNA, reiterando a importância do letramento e da consciência fonológica como fundamentos para a alfabetização. O Ministério da Educação (MEC) propõe, por meio do Compromisso, recuperar os aspectos positivos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, corrigindo suas fragilidades e direcionando esforços nesse campo (Brasil, 2023).

Para tanto, o Compromisso orienta suas ações em torno de oito elementos essenciais: regime de colaboração e corresponsabilização entre União, estados e municípios; monitoramento e avaliação contínua da política de alfabetização; apoio técnico e financeiro para melhorar a infraestrutura física e pedagógica das escolas públicas que atendem ao ciclo de alfabetização, além de promover a elaboração, aquisição e distribuição de materiais didáticos; formação continuada de professores com uma abordagem colaborativa e contextualizada de aprendizagem; definição de orientações curriculares que considerem a alfabetização como um processo complexo e multidimensional; e o atendimento às necessidades específicas de populações rurais, ribeirinhas, quilombolas, povos originários e pessoas com deficiência (Brasil, 2023).

Mediante o exposto, com o objetivo de contextualizar as políticas nacionais dos últimos anos, para compreender o Contexto de Influência (Ball; Bowe, 1992), a seguir, apresenta-se a abordagem do Ciclo de Políticas em movimento nesta dissertação.

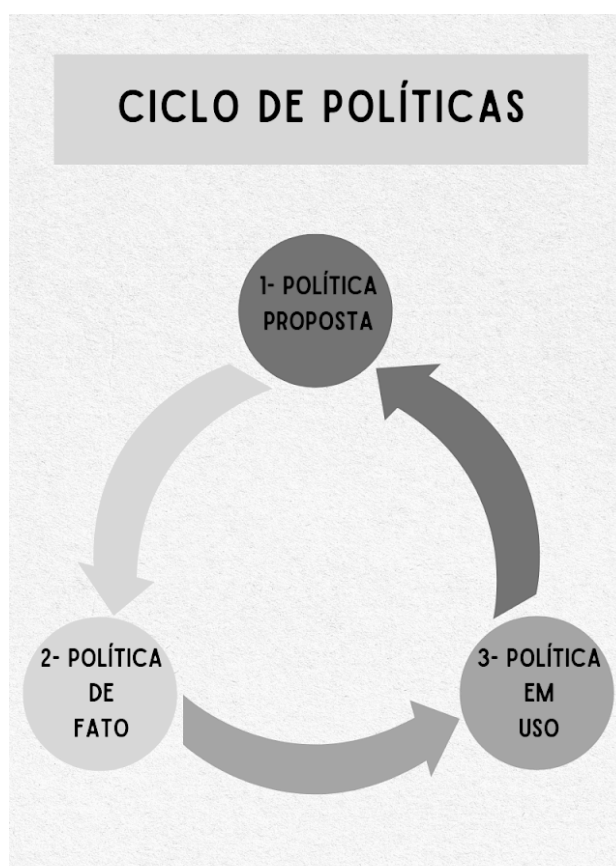
3.2 O Ciclo de Políticas Públicas

Tendo em vista que as políticas públicas são o Estado em ação, “[...] implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para os setores específicos da sociedade” (Höfling, 2021, p. 31), as políticas sociais têm como objetivo reduzir as desigualdades. Assim, as políticas educacionais são políticas públicas de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não somente pensadas pelas suas instituições. As políticas sociais situam-se no interior de um cenário político/histórico, sendo comum a predominância das descontinuidades políticas.

A abordagem do ciclo de políticas foi inicialmente pensada em um ciclo contínuo constituído por 3 facetas ou arenas políticas:

A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (Mainardes, 2005, p. 49).

Figura 2 - Ciclo de Políticas Inicial.



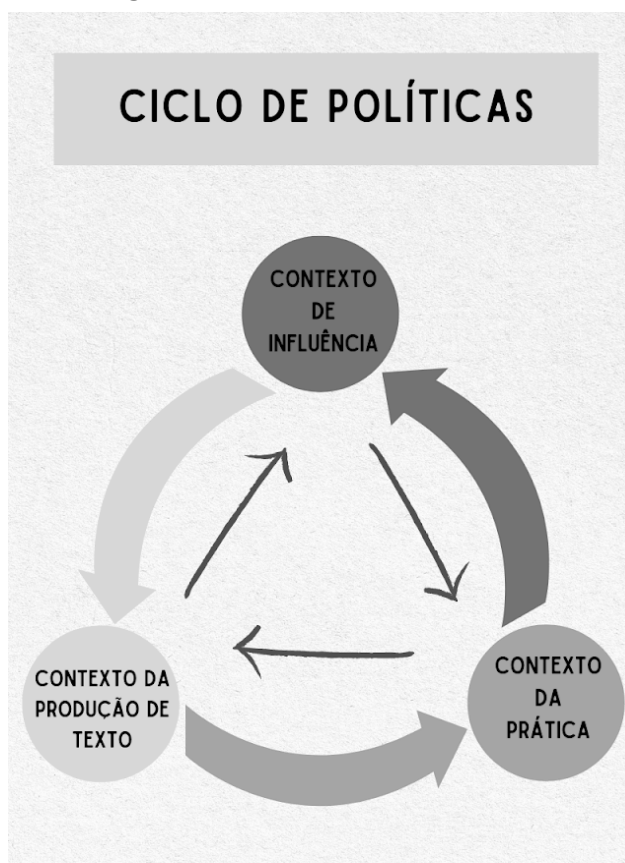
Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Ball e Bowe (1992).

Em seguida, Ball e Bowe (1992) consideraram que a linguagem inicialmente utilizada apresentava rigidez, então, ampliaram o conceito: “No livro *Reforming Education and Changing Schools*, publicado em 1992, Ball e Bowe apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas” (Mainardes,

2005, p. 49), considerando que os profissionais da educação não estão afastados da formulação ou implementação das políticas.

Os autores acreditam que o foco da análise deve ser na formação do discurso e na sua interpretação. Então apresentam um ciclo contínuo: 1. Contexto de influência; 2. Contexto da produção de texto; 3. Contexto da prática.

Figura 3 - Ciclo de Políticas Ampliado.



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Ball e Bowe (1992).

Esses contextos não possuem uma sequência rígida, pois eles se interrelacionam, considerando que cada um desses contextos possui suas disputas. O contexto de influência é

[...] onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado (Mainardes, 2005, p. 51).

O contexto de produção de texto se refere aos

[...] textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e

textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios (Mainardes, 2005, p. 52).

Já o contexto da prática, “[...] é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Mainardes, 2005, p. 53).

Em 1994, no livro *Educationreform: a criticaland post-structural approach*, Ball ampliou o ciclo de políticas adicionando 2 contextos, o quarto contexto do ciclo, “[...] o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada” (Mainardes, 2005, p. 54).

O último contexto, por sua vez,

[...] é o contexto de estratégia política. Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (Mainardes, 2005, p. 55).

Para o autor, é importante a análise do papel do Estado, mas não devemos limitar a análise a isso, pois existem outros atores nesse processo.

Figura 4 - Ciclo de Políticas Ampliado 2.



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Ball (1994).

Em contraste ao pensamento desenvolvido no Ciclo de Políticas Públicas, destacam-se algumas críticas levantadas por Mainardes (2005) a partir do trabalho de alguns autores, como a ausência de clareza na teorização de Estado:

Lingard (1993) argumenta que o ciclo de políticas precisa de uma teoria de Estado mais sofisticada. A partir de uma perspectiva marxista, Hatcher&Troyna (1994) consideram que a abordagem do ciclo de políticas não tem uma teoria de Estado clara [...] (Mainardes, 2005, p. 56).

O Ciclo de Políticas não considera os efeitos das políticas sobre gênero e raça, nesse sentido, “[...] Lingard (1996) ressalta que o ciclo de políticas de Ball contribuiu teórica e empiricamente para a análise de políticas, mas afirma que ele não considerou a questão dos efeitos das políticas sobre gênero e raça” (Mainardes, 2005, p. 57). No entanto, mesmo com as críticas, a abordagem do Ciclo de Políticas oferece instrumentos para analisar a trajetória de políticas educacionais, sendo flexível, por se tratar de uma proposta aberta. Logo, ao utilizar essa abordagem analítica, o pesquisador deve refletir sobre questões que sejam pertinentes para a análise.

Refletindo sobre as questões pertinentes à análise, o presente estudo considera o contexto da prática, que, segundo Mainardes (2005, p. 59), está relacionada à “[...] inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc.”, ao realizar a observação da prática e entrevista com professores que estão atuando na implementação. Assim como o contexto de influência, que

[...] envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas, o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências etc. (Mainardes, 2005, g. 60)

Assim, a partir da perspectiva do Ciclo de Políticas (Ball;Bowe, 1992), torna-se possível analisar a reconfiguração do Programa Alfabetiza Maceió no contexto de prática. Para isso, a seguir, discute-se sobre a recomposição de aprendizagens e os impactos causados pela pandemia na alfabetização.

4 RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS: OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA ALFABETIZAÇÃO

Ao compreender que o processo de ensino-aprendizagem acontece a partir da interação entre os sujeitos, em que o professor atua como mediador do conhecimento e o aluno aprende a partir de vivências com seus pares (Vygotsky, 1998), reconhece-se que, com a pandemia da Covid-19 e o ERE, essas interações foram interrompidas e vivências para a aprendizagem da leitura e escrita não foram realizadas.

No caso do Brasil, que utiliza o sistema federalista, a falta de uma coordenação do Ministério da Educação (MEC) fez com que os estados, municípios e distrito federal sofressem, já que é função da União estabelecer as normativas para os demais entes federativos. Por meio da Portaria 343, de 17 de março de 2020, e da Medida Provisória 934 de 1º de abril de 2020, o governo federal orientou a substituição das aulas presenciais para aulas remotas e definiu que não haveria mais a obrigatoriedade dos 200 dias letivos (BRASIL, 2020a, 2020b). Os estados, os municípios e o Distrito Federal a partir destas normativas passaram a implementar as aulas remotas. De acordo com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME, 2021) grande parte das escolas públicas adotaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE) (Duarte; Duarte; Silva, 2022, p. 113).

A partir da nova realidade imposta pela pandemia, professores alfabetizadores das escolas públicas buscaram alternativas para minimizar os problemas causados pelo ERE. Segundo Santos *et al.* (2022), os professores participantes da pesquisa Alfabetização em Rede relataram algumas estratégias para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos durante esse período: 1) Diagnóstico inicial dos alunos a partir do relato do professor anterior da turma; 2) Envio de atividades impressas ou digitais, embora destaquem que não foram suficientes para o desenvolvimentos dos conhecimentos necessários à aprendizagem da língua escrita; e 4) Leituras realizadas através de videochamadas.

Percebe-se que durante o desenvolvimento do ERE, a preocupação dos docentes passou a ser as habilidades necessárias que não foram desenvolvidas, por esse motivo, mesmo antes do retorno às aulas presenciais, educadores passaram a se questionar como seria esse processo de retorno ao ambiente escolar. Assim, a recomposição de aprendizagens se tornou um tema central no pós-pandemia. Mas por qual motivo não falamos em recuperação de aprendizagem?

A recuperação é um termo adequado quando estamos nos referindo a uma situação em que o sujeito teve a oportunidade de aprender, isto é, a escola de alguma forma trabalhou estas habilidades com o estudante e buscou desenvolver as habilidades. O termo recomposição, por sua vez, diz respeito a aprender aquilo que não foi possível, ou seja, não existe a possibilidade de recuperar aquilo que não foi aprendido (Duarte; Duarte; Silva, 2022, p.118)

Para a recomposição de aprendizagens, precisa-se avaliar as práticas pedagógicas em sala de aula, tendo em vista que práticas tradicionais de ensino já não se mostravam eficazes antes da pandemia, logo, o período pandêmico acelerou mudanças metodológicas que já se mostravam necessárias.

A recomposição da aprendizagem deve priorizar a busca ativa pelos alunos e a redistribuição dos conteúdos. Feito isto, deve-se buscar por novas estratégias de ensino e da aprendizagem, visto que, retomar aos modelos anteriores pós-pandemia, além de ser um grande retrocesso é demonstrar desinteresse por tudo que foi incorporado às metodologias dos educadores em tais momentos (Rolim, 2022, p. 5).

Considerando os avanços possíveis no processo de ensino e aprendizagem, é importante a reflexão sobre as ações voltadas à aquisição da leitura e escrita para garantir o desenvolvimento das habilidades que não foram possíveis, pois “Certamente, durante esses dois anos de pandemia, os alunos mais afetados são aqueles que estavam aprendendo a ler e escrever” (Rolim, 2022, p. 5).

Como dito, no cronotopo da pandemia da Covid-19, as habilidades relacionadas à aprendizagem inicial da língua escrita em muitas escolas brasileiras não foram construídas no ciclo de alfabetização. Segundo a nota técnica “Impactos da pandemia na alfabetização de crianças”, do Todos Pela Educação:

Entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. Eram 1,4 milhão de crianças nessa situação em 2019 e 2,4 milhões em 2021. Em termos relativos, o percentual de crianças de 6 e 7 anos que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever foi de 25,1% em 2019 para 40,8% em 2021 (Todos Pela Educação, 2021, p. 2).

Nesse cenário, a proposta de recomposição de aprendizagens se tornou um tema de debate importante no retorno às aulas presenciais, principalmente nos anos iniciais. Assim, o desenvolvimento de ações que procuram minimizar os impactos sofridos na alfabetização de crianças por todo o país, no âmbito das políticas

públicas nacionais, estaduais e municipais, necessitam de um olhar cuidadoso e crítico.

Ao analisar a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019) , Santos, Galvão e Santos (2022) destacam o conceito de alfabetização presente no documento, que reduz o processo de aprendizagem da língua escrita ao ensino, omitindo a aprendizagem, representando um retrocesso “[...] na compreensão da alfabetização enquanto processo que envolve a relação entre os sujeitos que interagem como objetos de conhecimento em relações de interação, mediação, apropriação e significação” (p. 15).

A partir de uma PNA que limita a concepção de alfabetização à decodificação e à codificação, desconsiderando os estudos que ao longo dos anos contribuíram para a reflexão sobre alfabetização no Brasil, como a Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999), a alfabetização pensada em contexto de letramento (Soares, 2006) ou os estudos sobre a consciência fonológica (Morais, 2012), pode-se inferir uma intenção ao discurso dessa política, que não considera as relações sociais vivenciadas durante o processo de alfabetização.

Considerando que a PNA limita a concepção de alfabetização e desconsidera as relações sociais durante esse processo, levanta-se a hipótese de que as ações políticas municipais, possivelmente, seguem o mesmo viés ideológico, considerando que a lógica neoliberal permeia as políticas educacionais dos últimos anos.

5 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: UNITARIZAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E METATEXTOS

Esta seção objetiva analisar o contexto de influência e produção de texto do Programa Alfabetiza Maceió, o contexto das práticas observadas e dos discursos dos professores alfabetizadores participantes da pesquisa, a partir da ATD (Galiazzi; De Sousa, 2022).

5.1 O contexto de influência e produção de texto do Programa Alfabetiza Maceió

No Quadro 13, destaca-se como foi realizado o processo de Unitarização dos documentos norteadores do Programa Alfabetiza Maceió:

Quadro 13 -Unitarização dos documentos norteadores do Programa Alfabetiza Maceió.

UNITARIZAÇÃO	
Documentos norteadores do Programa Alfabetiza Maceió	
Unitarização do <i>corpus</i>	
Documentos	Unidades de significado
Portaria N° 0263/2021- Criação do Programa Alfabetiza Maceió	O Programa Alfabetiza Maceió objetiva melhorar a qualidade de alfabetização das crianças do 1° ao 5° ano em todas as escolas de ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Maceió.
Portaria N° 0119/2022- Organização e oferta da formação continuada	Os/as docentes, do 1° ao 5° ano, participarão de encontros formativos, ofertados nos turnos vespertino e noturno, do Programa Alfabetiza Maceió, conduzidos por formadores selecionados pelo Centro Municipal de Formação por Edital no. 003/2021, profissionais habilitados da sede, indicados pelas respectivas coordenadorias de ensino das etapas e modalidades da Diretoria de Gestão Educacional- DGE/SEMED e os formadores da Lyceum Consultoria Educacional, conforme cronograma a ser emitido pelo Centro Municipal de Formação.
Caderno de orientações didáticas para o ano letivo de 2022.	O grande objetivo da Recomposição da Aprendizagem no Ensino Fundamentalé otimizar os processos educacionais e programas que favoreçam o desenvolvimentoda aprendizagem dos estudantes, bem como, dar o apoio necessário às equipespedagógicas para tal fim.

	<p>Estratégias da rede no tocante à recomposição da aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correção do fluxo escolar; • Progressão Parcial; • Avaliação diagnóstica; • Disponibilização de material didático complementar para os estudantes; • Formação de professores com foco nos objetivos dos programas; • Ampliação da carga horária semanal dos estudantes com maiores defasagens na aprendizagem para participação nas oficinas de apoio pedagógico no contraturno (leitura, produção textual e resolução de problemas);
	<p>O Alfabetiza Maceió foi lançado em 2021 e tem objetivo de melhorar a qualidade de alfabetização das crianças do 1o ao 5o ano em todas as unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Maceió, no sentido de otimizar o processo de alfabetização e letramento por meio da formação continuada dos educadores da rede, com acompanhamento, monitoramento e apoio às ações pedagógicas nas escolas. O programa é fruto de parceria com o Programa Educar para Valer, da Fundação Lemann e da Associação Bem Comum que prestam cooperação técnica no intuito de apoiar a implementação de boas práticas de gestão.</p>
<p>Caderno de orientações didáticas para o ano letivo de 2023.</p>	<p>O grande objetivo da Recomposição da Aprendizagem no Ensino Fundamental é otimizar os processos educacionais que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, bem como, dar o apoio necessário às equipes pedagógicas para atingir resultados significativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correção do fluxo escolar; • Progressão Parcial; • Avaliação em larga escala; • Oferta de programas e projetos com o objetivo de melhoria da aprendizagem; • Formação de professores com foco na aprendizagem dos estudantes e no desenvolvimento dos programas e dos projetos da rede; e • Ampliação da carga horária semanal dos estudantes com maiores defasagens na aprendizagem para participação no Projeto Conquista Maceió.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A seguir, no Quadro 14, demonstra-se o processo de Categorização dos referidos documentos:

Quadro 14 - Categorização dos documentos norteadores do Programa Alfabetiza Maceió.

CATEGORIZAÇÃO			
Documentos	Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais

Portaria 0263/2021- Criação do Programa Alfabetiza Maceió	Nº do	Melhorar a qualidade de alfabetização do 1º ao 5º ano na rede pública de ensino de Maceió.	Melhoria da qualidade de alfabetização.	Melhoria da alfabetização.
Portaria 0119/2022- Organização e oferta da formação continuada	Nº da	Formação continuada dos professores municipais através do Programa Alfabetiza Maceió, ofertada pelo Centro Municipal de Educação, com formadores selecionados da rede e/ou habilitados da sede e formadores da Lyceum Consultoria Educacional.	Formadores da Lyceum Consultoria Educacional.	Parceria público-privado.
Caderno de orientações didáticas para o ano letivo de 2022.		A recomposição da aprendizagem objetiva otimizar e favorecer a aprendizagem, como apoiar as equipes pedagógicas.	A recomposição da aprendizagem.	Recomposição da aprendizagem.
		Estratégias da rede: correção de fluxo; progressão; avaliação; material didático; formação de professores; apoio no contraturno.	Correção de fluxo; progressão; avaliação; material didático; formação de professores; apoio no contraturno.	Estratégias da rede
		Formação continuada dos educadores; Programa Educar para Valer (Fundação Lemann); Associação Bem Comum.	Parceria público-privado na formação de professores.	Parceria público-privado.
Caderno de orientações didáticas para o ano letivo de 2023.		Objetivo da recomposição de aprendizagem; Otimizar os processos educacionais.	O objetivo da recomposição de aprendizagem.	Recomposição de aprendizagens
		Correção do fluxo escolar; Progressão Parcial; Avaliação em larga escala; Oferta de programas e projetos; Formação de professores; Projeto Conquista Maceió.	Estratégias para a recomposição de aprendizagem.	Estratégias da rede.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O Programa Alfabetiza Maceió, criado no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Maceió, em 30 de agosto de 2021, a partir da Portaria N° 0263 (Maceió, 2021a), tem por 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). Assim, o programa atua na alfabetização na idade certa e na recomposição de aprendizagens. Antes da portaria de criação, foi lançada em 20 de agosto de 2021 a Portaria N° 0251 (Maceió, 2021b), que instituiu a comissão especial para coordenação do processo de seleção de formadores para o programa, formada por servidores da secretaria.

Desse modo, em 18 de novembro de 2021 foi lançado o Edital N° 003/2021 (Maceió, 2021c), com o objetivo de

[...] selecionar profissionais da educação da Rede Pública Municipal de Educação de Maceió, para compor, no ano letivo de 2022, a Rede de Formadores/as da SEMED, com vistas a atender às diferentes demandas formativas dos profissionais da educação [...] (Maceió, p. 2, 2021c).

No Edital N° 003/2021 (Maceió, 2021c) para preenchimento de formadores para atuarem no Programa Alfabetiza Maceió, foram ofertadas 14 vagas para Formador de Alfabetização (1º ao 3º ano), 9 vagas para Formador de Língua Portuguesa (4º e 5º ano) e 9 vagas para Formador de Matemática (4º e 5º ano), totalizando 32 vagas de formadores, para atender a demanda da rede com um quantitativo de cerca de 1.200 professores do 1º ao 5º ano, segundo o Caderno de Orientações Didáticas de 2022. No entanto, foram selecionados 8 formadores para atuarem no programa, durante o período de 2022 e 2023.

Em 10 de março de 2022, a Portaria N° 0119/2022 (Maceió, 2022d) estabeleceu a organização e oferta da formação continuada para os profissionais da educação da rede municipal pública de ensino de Maceió. Durante o ano de 2022, as formações foram realizadas de maneira remota, através do *Google Meet*, e apenas em 2023 elas retornaram à modalidade presencial.

Ressalta-se que a Centro Municipal de Formação, que oferta e organiza a logística para as referidas formações continuadas no município, não possui autonomia para o desenvolvimento das formações, tendo em vista que a prefeitura de Maceió firmou uma parceria com a Lyceum Consultoria Educacional, responsável pelo planejamento das temáticas abordadas durante as formações.

Os/as docentes, do 1o ao 5o ano, participarão de encontros formativos, ofertados nos turnos vespertino e noturno, do Programa Alfabetiza Maceió, conduzidos por formadores selecionados pelo Centro Municipal de Formação por Edital no. 003/2021, profissionais habilitados da sede, indicados pelas respectivas coordenadorias de ensino das etapas e modalidades da Diretoria de Gestão Educacional- DGE/SEMED e os formadores da Lyceum Consultoria Educacional, conforme cronograma a ser emitido pelo Centro Municipal de Formação (Maceió, 2022d)

Embora a recomposição de aprendizagens não seja citada especificamente na portaria de criação do Programa Alfabetiza Maceió, nas Orientações Didáticas Para o Ano Letivo de 2022 e Orientações Didáticas Para o Ano Letivo de 2023, o referido programa surge como uma das ações da rede para a recomposição de aprendizagens. No Quadro 15 é possível observar todas as ações apresentadas:

Quadro 15 - Estratégias de recomposição de aprendizagem da REDE.

Ano letivo	Estratégias de recomposição
2022	1- Correção do fluxo escolar; 2- Progressão Parcial; 3- Avaliação diagnóstica; 4- Disponibilização de material didático complementar para os estudantes; 5- Formação de professores com foco nos objetivos dos programas; 6- Ampliação da carga horária semanal dos estudantes com maiores defasagens na aprendizagem para participação nas oficinas de apoio pedagógico no contraturno (leitura, produção textual e resolução de problemas);
2023	1- Correção do fluxo escolar; 2- Progressão Parcial; 3- Avaliação em larga escala; 4- Oferta de programas e projetos com o objetivo de melhoria da aprendizagem; 5- Formação de professores com foco na aprendizagem dos estudantes e no desenvolvimento dos programas e dos projetos da rede; 6- Ampliação da carga horária semanal dos estudantes com maiores defasagens na aprendizagem para participação no Projeto Conquista Maceió.

Fonte: Orientações Didáticas para o ano letivo de 2022 e 2023.

A partir do disposto no quadro acima, destaca-se que uma das estratégias apresentadas nas orientações de 2022, referente a “Disponibilização de material didático complementar para os estudantes”, foi a retirada das orientações do ano de 2023, no entanto, o mesmo documento menciona a utilização de material estruturado para o desenvolvimento do Programa Alfabetiza Maceió.

O Alfabetiza Maceió tem o objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização e da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática das crianças do 1º ao 5º ano, em todas as unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Maceió, no sentido de otimizar o processo de alfabetização e letramento por meio da formação continuada dos educadores da rede, com acompanhamento, monitoramento e apoio às ações pedagógicas nas escolas, bem como a utilização de material estruturado (Maceió, 2023, p. 26).

O Programa Alfabetiza Maceió surgiu como uma resposta a uma necessidade identificada na educação básica municipal, motivado por preocupações com altas taxas de analfabetismo funcional e baixos índices de desempenho acadêmico enfrentados pela educação de Maceió, e assim como qualquer política pública de recorte social, o Programa Alfabetiza Maceió objetiva a melhora da qualidade, no entanto, é necessária uma análise para afirmar se, de fato, o programa viabiliza isso.

O Programa Alfabetiza Maceió foi desenvolvido em um contexto de grandes mudanças no cenário educacional brasileiro, influenciado pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída durante o governo Bolsonaro. Segundo Santos (2022), a PNA representou uma ruptura com os estudos e práticas consolidadas por pesquisadores brasileiros ao longo de décadas, especialmente no campo da alfabetização e formação de professores. A formulação da PNA priorizou abordagens fonológicas e estruturadas de alfabetização, distanciando-se das metodologias mais progressistas que integravam aspectos sociais, culturais e de desenvolvimento integral da criança.

A crítica de Santos (2022) à PNA aponta para o fortalecimento de uma ideologia de direita, que promoveu políticas públicas alinhadas a uma visão tecnicista e conservadora da educação. Esse movimento foi caracterizado por uma ênfase em resultados quantificáveis, como índices de alfabetização, e uma menor valorização dos processos pedagógicos que consideram o contexto sociocultural dos alunos.

No contexto do Programa Alfabetiza Maceió, essa influência pode ser percebida na priorização de métodos mais rígidos e estruturados para a alfabetização, visando resultados mensuráveis. No entanto, esse enfoque tende a desconsiderar as práticas que envolvem a formação crítica e reflexiva dos professores, bem como as especificidades regionais e locais da comunidade escolar. Ao seguir as diretrizes da PNA, o Programa Alfabetiza Maceió reproduz uma visão simplificada e reducionista da alfabetização, com foco quase exclusivo em

habilidades técnicas, em detrimento de uma abordagem que valorize a diversidade e o desenvolvimento das crianças, relacionado às habilidades de leitura e escrita.

Esse cenário coloca desafios para os professores alfabetizadores, que precisam lidar com as exigências do programa ao mesmo tempo em que buscam manter práticas pedagógicas que considerem o contexto dos alunos.

5.2 O contexto da prática do Programa Alfabetiza Maceió

As observações iniciaram na Escola R no dia 19 de julho de 2023 e finalizaram em 14 de agosto de 2023. Inicialmente, a investigação seria um estudo de caso único, mas, devido a problemas na efetuação de pagamento de salários, a professora regente da turma finalizou seu contrato, permanecendo apenas durante um turno na rede como funcionária efetiva. Assim, foi necessário a mudança para um estudo de casos múltiplos, no entanto, a pesquisadora enfrentou dificuldades em encontrar um docente com disponibilidade para participação na pesquisa e que estivesse dentro dos critérios de inclusão e exclusão para a coleta de evidências.

A Turma 1, da Professora Maria, era composta por 28 alunos, todos já estavam no nível alfabético de Hipótese de Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999). Em relação à rotina da turma, as observações foram realizadas nas duas primeiras aulas de Língua Portuguesa que aconteciam às terças-feiras. As aulas iniciavam com uma oração conduzida pela Professora Maria, seguida de uma conversa informal sobre acontecimentos do dia e verificação da data no calendário da sala.

Antes de finalizar as observações na Turma 1, a pesquisadora tentou encontrar uma nova professora que se disponibilizasse a participar da pesquisa, o que só foi possível cerca de 2 meses depois. Assim, em 30 de outubro de 2023, foram iniciadas as observações na Escola Municipal Doutora Nise da Silveira. A Turma 2 era composta por 29 alunos, sendo 27 no nível alfabético de Hipótese de Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) e 2 no nível silábico-alfabético.

Sobre a rotina da turma, as observações foram realizadas nas duas primeiras aulas de Língua Portuguesa, que aconteciam às terças-feiras. As aulas iniciavam com um momento de leitura silenciosa, devido ao fato de a maioria dos alunos dependerem do transporte escolar para chegar à escola, o que fazia com que o

Professor Adeilton necessitasse aguardar alguns momentos para que toda a turma chegasse, para dar continuidade às aulas.

5.2.1 O Contexto da Prática

A partir das observações das práticas dos professores participantes da pesquisa, as seguintes categorias de análise emergiram: 1. Leitura; 2. Análise Linguística/semiótica; 3. Produção de texto; 4. Oralidade. O Quadro 16 mostra o processo de Unitarização das aulas de Língua Portuguesa observadas na Turma 1:

Quadro 16 - Unitarização das aulas de Língua Portuguesa - Turma 1.

UNITARIZAÇÃO	
Observações de aulas da Turma 1	
Unitarização do <i>corpus</i>	
Aula	Unidades de significado
1	1) Leitura deleite do livro “A Casa das Dez Furunfunfelhas” (Autora: Lenice Gomes); 2) Correção da tarefa para casa do Livro Didático “A Conquista” (Carpaneta, 2021, p. 63), atividade sobre Adjetivos e Locuções Adjetivas; 3) Estudo sobre Adjetivos e Locuções Adjetivas, respondendo atividade do Livro Didático “A Conquista” (Carpaneta, 2021, p. 64); 4) Leitura do texto “Resenha Crítica de filme: O Grinch” (p. 64), a professora passou em cada mesa para cada aluno ler um trecho em voz alta.
2	1) Conversa sobre o jogo da Seleção feminina de futebol que aconteceu pela manhã; 2) Leitura deleite do livro “Como surgiram os vagalumes?” (Autores: Fernando Vilela e Stela Barbieri). 3) Estudo com o gênero textual Anúncio Publicitário, com o livro “A Conquista” (Carpaneta, 2021, p. 67). A atividade foi respondida coletivamente, enquanto a professora passava pelas mesas tirando dúvidas.
3	1) Conversa inicial sobre o jogo da seleção feminina de futebol. 2) Leitura deleite do livro Histórias de Cantigas (Autor: Celso Sisto). 3) Estudo com o “Caderno do Alfabetiza Maceió”, Atividade 5, p. 18. Continuando a partir da questão 4 (Interpretação textual, Consciência fonológica, estrutura de frases, gênero textual: Poema). 4) Leitura coletiva do texto da atividade. 5) Leitura individual do texto da atividade. 6) Responder às questões da atividade, individualmente e depois realizada a correção coletiva.

4	<ol style="list-style-type: none"> 1) Conversa sobre acontecimentos do dia. 2) Leitura deleite do livro Facécias- O menino e o burrinho (Autor: Luiz da Câmara Cascudo). 3) Estudo com o Caderno do Alfabetiza Maceió, Atividade 6, p. 21 (Interpretação textual, Consciência fonológica, estrutura de frases, gênero textual: Biografia). 4) Leitura exemplar realizada pela professora. 5) Leitura coletiva do texto da atividade. 6) Leitura em grupos. 7) Responder às questões da Atividade 6, individualmente e depois correção coletiva.
5	<ol style="list-style-type: none"> 1) Conversa sobre a Bienal do Livro. 2) Leitura deleite do livro Facécias- Adivinha, Adivinhão (Autor: Luiz da Câmara Cascudo). 3) Estudo sobre o Projeto Folclore: “Os folcloristas alagoanos, o folclore é vivo!”. 4) Leitura da biografia do folclorista Théo Brandão, em grupos. 5) Registro no caderno de um resumo da biografia, o resumo foi produzido coletivamente e a professora registrou no quadro para a turma copiar. 6) Registro no caderno de uma atividade com perguntas relacionadas ao resumo.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Com base na Categorização apresentada no Quadro 17, observa-se que a leitura é uma prática que está diariamente na rotina de linguagem da Turma 1:

Quadro 17 -Categorização das aulas de Língua Portuguesa - Turma 1.

CATEGORIZAÇÃO			
Observações de aulas da Turma 1			
Aula	Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
1	Leitura feita pela professora; Adjetivos e Locuções Adjetivas; Leitura feita pelos alunos.	Leitura; Análise linguística.	Leitura; Análise linguística; Oralidade e Produção textual.
2	Conversa; Leitura realizada pela professora; Estudo sobre gênero textual “Anúncio publicitário”.	Oralidade; Leitura	
3	Conversa; Leitura deleite; Interpretação textual; Consciência fonológica; Estrutura de frases; Gênero textual: Poema; Leitura coletiva e individual;	Oralidade; Leitura; Análise linguística.	

4	Conversa; Leitura realizada pela professora; Interpretação textual; Consciência fonológica; Estrutura de frases; Gênero textual: Biografia; Leitura exemplar; Leitura coletiva; Leitura silenciosa;	Oralidade; Leitura; Análise linguística.	
5	Conversa; Leitura realizada pela professora; Produção textual de resumo.	Oralidade; Leitura; Produção textual	

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A observação da primeira aula na Turma 2 iniciou-se na semana em que as avaliações bimestrais estavam acontecendo. Assim, o Quadro 18 apresenta a Unitarização das aulas de Língua Portuguesa:

Quadro 18 - Unitarização das aulas de Língua Portuguesa - Turma 2.

UNITARIZAÇÃO	
Observações de aulas da Turma 2	
Unitarização do <i>corpus</i>	
Aula	Unidades de significado
1	1) Atividade avaliativa de Língua Portuguesa do 3º Bimestre: leitura e interpretação textual, palavras que o g e j tem som de /j/, substantivo coletivo, uso de -oso e -osa. 2) À medida que os alunos realizavam a avaliação escrita, o professor chamou individualmente para a avaliação da fluência de leitura.
2	1) Estudo do Caderno Alfabetiza Maceió- Atividade 19 p. 66 e 67 (Interpretação textual e Conhecimento das letras), leitura silenciosa do texto. 2) Leitura com revezamento- cada estrofe lida por um aluno, previamente definido.
3	1) Leitura silenciosa do texto relato de memória: “Noite de terror” do livro didático “A Conquista” (Carpaneta, p. 266, 2021). 2) Leitura exemplar do professor. 3) Atividade do livro didático “A Conquista”, com questões de interpretação textual (Carpaneta, p. 268, 2021). 4) Leitura silenciosa de texto instrucional “Como fazer um regador” p. 72 do Caderno Alfabetiza Maceió.
4	1) Leitura silenciosa da música que será apresentada na confraternização (A paz-Roupa Nova). Circular até 3 palavras que não sabem o significado. 2) Leitura coletiva, enumerar as estrofes da música, destacar os refrões da música, com dicionários procurando o significado de palavras desconhecidas.
5	1) Ditado temático: Natal- Escrever palavras ditadas pelo professor, separando pelo número de sílabas em uma tabela; Criar e escrever 3 frases relacionadas ao Natal; Criar um desenho natalino e pintar.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Abaixo, o Quadro 19 apresenta a categorização a partir das aulas de Língua Portuguesa da Turma 2:

Quadro 19 - Categorização das aulas de Língua Portuguesa - Turma 2.

CATEGORIZAÇÃO			
Observações de aulas da Turma 2			
Aula	Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
1	Leitura e interpretação textual, palavras que o g e j tem som de /j/, substantivo coletivo, uso de -oso e -osa.	Leitura e Análise linguística.	Leitura; Análise linguística; Oralidade e Produção textual.
2	Leitura, Interpretação textual e Conhecimento das letras	Leitura e Análise linguística.	
3	Leitura exemplar, leitura individual, interpretação textual.	Leitura e interpretação.	
4	Leitura individual, leitura coletiva, significado de palavras.	Leitura e significado de palavras.	
5	Ditado de palavras, separação silábica, produção de frases.	Escrita correta de palavras e consciência silábica.	

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A partir da análise de dados das duas turmas de 4º ano nas categorias de Leitura, Análise linguística, Produção de texto e Oralidade, observou-se que referente à categoria Leitura, as aulas da Turma 1 focaram em leituras variadas, incluindo leitura deleite de diferentes livros, como "A Casa das Dez Furunfunfelhas" e "Facécias". Houveram leituras coletivas e individuais de textos didáticos e literários, além de textos críticos como uma resenha de filme. A leitura em voz alta e a leitura silenciosa foram exploradas, promovendo tanto o prazer da leitura quanto a análise textual.

Em contrapartida, na Turma 2 a leitura foi predominantemente silenciosa, como nas atividades do Caderno Alfabetiza Maceió e no livro "A Conquista". No entanto, houveram momentos de leitura exemplar do professor e de revezamento

entre os alunos. A leitura coletiva também foi usada em atividades como a preparação para a confraternização de fim de ano.

A diversificação das estratégias para o desenvolvimento da leitura favorece um progresso contínuo, como afirmado por Ferreiro (1999), que considera a leitura uma atividade cognitiva ativa, na qual a criança constrói significados de forma gradual. Soares (2004) complementa essa visão ao tratar a leitura como parte de um processo mais amplo de desenvolvimento de habilidades sociais e culturais. A autora distingue a alfabetização, entendida como a aquisição do sistema de escrita, do letramento, que se refere ao uso social da leitura e escrita, destacando a leitura como elemento crucial para a inserção na sociedade. De maneira semelhante, Freire (1989) concebia a leitura como uma leitura do mundo, em que a leitura da palavra está intimamente ligada à compreensão crítica da realidade. Para ele, a leitura era uma ferramenta essencial para a libertação e o desenvolvimento da consciência crítica.

A categoria Análise Linguística, conforme definida por Costa-Hübes e Pereira (2023), é entendida como uma prática de linguagem que envolve o uso social da língua em diferentes contextos, respondendo a demandas histórico-culturais e ideológicas. Ela integra leitura, oralidade e produção de textos, manifestando-se por meio de diversas formas semióticas. Nas aulas de Língua Portuguesa, a análise linguística deve se articular com essas práticas, refletindo como os sujeitos utilizam a linguagem em interações sociais. Em resumo, trata-se de uma atividade de linguagem que adquire significado quando desenvolvida de forma integrada com essas outras práticas, sempre contextualizada socialmente.

O foco da Turma 1 esteve no estudo de adjetivos e locuções adjetivas, com atividades de correção e exercícios do livro didático. Além disso, houve a análise crítica de textos como resenhas de filmes e estudo de gêneros textuais, como o anúncio publicitário. Já na Turma 2, a Análise Linguística se concentrou em aspectos mais estruturais, como a avaliação de uso do -oso/-osa e substantivos coletivos. A leitura e análise de palavras desconhecidas com o uso de dicionários também fizeram parte do ensino.

No que se refere à categoria Produção de Texto, Oliveira, Nascimento e Silva (2021) destacam a importância de o docente proporcionar aos alunos do Ensino Fundamental I momentos de contato com textos diversos. Esse contato permite que o aluno se aproprie de arranjos linguísticos valorizados socialmente, ou seja, da

norma culta da língua. Isso é particularmente relevante para alunos de grupos sociais marginalizados, que frequentemente chegam à escola com arranjos linguísticos baseados na gramática do uso popular, cuja estrutura é simples e, muitas vezes, distante da língua padrão.

Assim, a aula de produção de texto ganha importância, pois é o momento de oferecer ao aluno outros arranjos linguísticos, que são fundamentais para a ascensão social, sem contar os benefícios no desenvolvimento das competências cognitivas. A Turma 1 desenvolveu atividades de Produção de Texto, como o resumo da biografia de Théo Brandão e respostas a questões relacionadas às leituras realizadas. Na Turma 2, por sua vez, a Produção de Texto foi observada nas atividades de escrita como o ditado temático de Natal, no qual os alunos criaram frases.

Sobre a categoria Oralidade, faz-se importante destacar que cabe à instituição de ensino, “[...] bem como aos professores propiciar aos alunos o domínio não apenas da leitura e escrita, mas também da linguagem oral, pois é ela que amplia as possibilidades dos sujeitos de atuarem socialmente” (Araújo; Araújo, 2015, p. 8). A Turma 1 foi incentivada por meio de discussões iniciais sobre temas cotidianos, como o jogo de futebol da seleção brasileira. A professora também realizou leituras exemplares, em que o adulto realiza a leitura de um texto como exemplo para a leitura dos alunos, promovendo a fluência. Enquanto isso, na Turma 2, a Oralidade foi explorada de maneira focada nas avaliações de fluência de leitura, realizada individualmente. O revezamento na leitura de estrofes também contribuiu para o desenvolvimento oral, assim como as discussões sobre as palavras desconhecidas na música.

Marcuschi (2001) afirma que a oralidade é um fenômeno complexo e dinâmico, envolvendo aspectos contextuais, situacionais e cognitivos. Além disso, destaca sua relevância na construção e compartilhamento de significados em contextos sociais. Na Turma 1, a oralidade foi trabalhada de forma ampla e significativa, explorando aspectos contextuais e situacionais. A abordagem incluiu discussões sobre temas cotidianos, como o futebol, um tópico culturalmente relevante que conecta os alunos à sua realidade e contexto social. Além disso, as leituras exemplares realizadas pela professora são estratégias que contribuem para o desenvolvimento da fluência e compreensão leitora, promovendo o compartilhamento de significados e exemplificando práticas de leitura para os

estudantes. Essa abordagem reflete a complexidade mencionada por Marcuschi (2001), pois articula elementos cognitivos, sociais e situacionais na prática de oralidade.

Na Turma 2, a oralidade foi explorada de forma mais estruturada e voltada para avaliações individuais de fluência. Embora o foco na fluência seja um componente importante do desenvolvimento oral, o contexto social e situacional foi menos evidente. Ainda assim, práticas como o revezamento na leitura de estrofes e as discussões sobre palavras desconhecidas na música demonstram uma tentativa de integrar elementos colaborativos e contextuais, o que também contribui para a construção de significados.

Portanto, ambas as abordagens ilustram que a oralidade pode ser trabalhada de maneiras diversas, mas o grau de complexidade e dinamicidade, como apontado por Marcuschi (2001), depende de quão bem os aspectos contextuais, situacionais e cognitivos são integrados. Na Turma 1, essa integração parece ser mais rica e ampla, enquanto na Turma 2 há uma ênfase maior em práticas individuais e estruturadas, com momentos de interação e compartilhamento.

A Turma 1 participou de práticas que valorizavam uma abordagem interativa e dinâmica, com maior integração de diferentes gêneros textuais. Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que o trabalho com gêneros textuais nas aulas permite aos alunos desenvolver habilidades linguísticas em contextos concretos e significativos, conectando o ensino ao uso funcional da língua. Em contraste, a Turma 2 seguiu uma abordagem mais estruturada e formal, com ênfase na leitura silenciosa e na avaliação da fluência individual, um aspecto fundamental para o desenvolvimento da linguagem.

Kuhn e Stahl (2003) descrevem a fluência de leitura como a ponte entre o reconhecimento automático de palavras e a compreensão do texto, ressaltando sua importância no processo de leitura. Embora as duas turmas adotassem abordagens distintas, ambas focaram no desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, análise linguística, produção de texto e oralidade, com estratégias adaptadas às necessidades de seus alunos.

Segundo Ball (2012), o foco da análise de políticas deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no Contexto da Prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Assim, percebe-se que o Programa Alfabetiza Maceió, entendida como uma

política que reorganizou alguns processos institucionais da SEMED, como a autonomia da formação continuada, como citado anteriormente, também reconfigurou as práticas dos professores. Observou-se que a Professora Maria e o Professor Adeilton precisaram adaptar suas práticas ao novo material didático, o Caderno do Programa Alfabetiza Maceió, para um trabalho em conjunto com o livro “A Conquista” do PNLD.

Dado o exposto, na seção a seguir, compreende-se melhor como essa reconfiguração foi conduzida pelos professores.

5.3 Discursos dos professores alfabetizadores

Nesta seção são analisados os discursos dos professores alfabetizadores, no qual emergiram as categorias: 1) Compreensão docente sobre a política pública; 2) Desempenho dos alunos; 3) Formação continuada e 4) Material estruturado.

5.3.1 Compreensão docente da política pública

O discurso, aqui compreendido como uma forma de interação social, segundo Bakhtin (2006), não é apenas um ato individual de comunicação, mas também está inserido em um contexto social e histórico, “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.” (Bakhtin, 2006, p. 290), assim todo enunciado é fundamentalmente dialógico. Em outras palavras, o discurso sempre envolve a interação de diversas vozes, como as de outras pessoas, textos e contextos culturais, cada fala responde a discursos prévios e antecipa reações futuras.

A partir do discurso da Professora Maria percebe-se uma compreensão parcial da política pública relacionada ao Programa Alfabetiza Maceió, especificamente no que tange à sua associação com a Fundação Lemann, “A Fundação Lemann eu conheço. Eu vi há muito tempo, né? Que é mundialmente conhecida. A Fundação Lemann é mundialmente conhecida por desenvolver projetos de apoio à educação (...)” (Professora Maria, 2023).

A professora demonstra conhecimento prévio sobre a fundação e seu prestígio mundial em projetos educacionais, indicando familiaridade com a instituição em um contexto mais amplo. No entanto, há uma desconexão entre o conhecimento geral sobre a Fundação Lemann e sua relação específica com o Programa Alfabetiza Maceió, visto que a professora não se recordava da participação da fundação nesse programa. Segundo Gigante e Lopes (2024), atualmente, políticas educacionais estão sendo desenvolvidas sob uma perspectiva neoliberal, caracterizadas por redes de instituições conhecidas como filantropia 3.0. Araújo e Lopes (2021) argumentam que instituições privadas e filantrópicas estão ascendendo nessas redes discursivas. Essas mudanças na governança resultam em desdobramentos curriculares através de políticas em rede, substituindo a autonomia escolar na elaboração de currículos por planos de aula e guias fornecidos por instituições privadas e fundações filantrópicas. Como aponta Ball (2014), há um deslocamento para relações heterárquicas, em que o poder não é restrito ao setor público ou cargos políticos, mas inclui o poder dos atores sociais que financiam as políticas, reforçando discursos e práticas neoliberais.

Esse discurso indica que, embora a professora possua uma noção do papel da fundação no cenário educacional, há uma lacuna na compreensão detalhada da política pública local e de como os atores externos, como a Fundação Lemann, estão envolvidos diretamente na implementação do programa na rede municipal. Isso pode sugerir a necessidade de maior clareza e comunicação sobre a integração de instituições parceiras nas políticas públicas educacionais para os docentes.

O discurso do Professor Adeilton expressa uma compreensão crítica da política pública educacional, especialmente no que se refere à participação de instituições privadas como a Fundação Lemann e outras no financiamento e implementação de programas na educação pública. Adeilton reconhece a presença dessas instituições, mas questiona fortemente as intenções e os impactos de sua atuação:

Veja, eu sou uma pessoa que sou crítica aos financiamentos de banco, de empresas como a Ford e tal, para a educação. Por quê? Porque depois que a iniciativa privada, ela praticamente está se apropriando do ensino público, com a parceria com governos de origem, de caráter neoliberal (Professor Adeilton, 2024).

Ele identifica o que percebe como um viés predominante nas iniciativas educacionais apoiadas por empresas privadas e governos neoliberais, que é a priorização do empreendedorismo e da formação técnica, voltada para preparar os estudantes para o mercado de trabalho, em vez de fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação de cidadãos plenos. Essa visão está centrada na crítica à "instrumentalização" da educação pública para atender interesses econômicos, em detrimento de um enfoque mais abrangente no desenvolvimento humano e social.

Adeilton também levanta a questão da desigualdade socioeconômica, apontando que as populações atendidas pela escola pública, majoritariamente formadas por alunos de classes trabalhadoras e mais pobres, estariam sendo moldadas para ocupar posições subalternas no mercado de trabalho. Isso gera uma preocupação com a reprodução do *status quo*, em vez de promover mudanças sociais significativas.

Em relação à categoria "Compreensão docente da política pública", a fala revela que Adeilton compreende as políticas públicas educacionais não apenas em termos de sua execução prática, mas também em seu contexto político e ideológico mais amplo. Ele associa essas políticas a uma agenda de manutenção do modelo capitalista, argumentando que elas não promovem transformações estruturais necessárias para uma educação que prepare os estudantes para serem cidadãos críticos e conscientes. Essa postura crítica de Adeilton reflete uma resistência ao modelo neoliberal de educação e sugere a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre os objetivos e valores subjacentes às políticas implementadas na rede pública.

Sobre a manutenção do modelo capitalista citada pelo Professor Adeilton, mesmo que as políticas educacionais apresentem o discurso de melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, a melhora socioeconômica, segundo Fraser (1997), mesmo com essa abordagem tendo como objetivo corrigir a desigualdade econômica, ela não altera as estruturas profundas que causam a desvantagem de classe. Como resultado, é necessário realizar realocações superficiais de forma contínua, o que acaba por rotular a classe mais desfavorecida como intrinsecamente deficiente e insaciável, devido à constante necessidade de mais recursos. Dessa forma, a cada mudança de governo o discurso sempre será a melhora da educação pública, alguns por caminhos que consideram o contexto e o

indivíduo e outros por caminhos que consideram a educação como um processo mecânico, no entanto o que se observa é a conservação das estruturas. Isto reflete no desempenho dos alunos, sendo cada vez mais distante uma educação pública equitativa e inclusiva, como será discutido a seguir.

5.3.2 Recomposição de aprendizagens: desempenho dos alunos

O desempenho dos alunos no processo de recomposição das aprendizagens, conforme abordado nesta pesquisa, é entendido, segundo Duarte, Duarte e Silva (2022), como um desafio, pois é considerado inviável recuperar aquilo que não foi aprendido. O aprendizado de conteúdos não dominados inicialmente não pode ser retomado de maneira plena, tornando-se assim um tema central na educação. Nesse contexto, ao comentar sobre a avaliação do nível de aprendizagem da turma, a professora Maria destacou que, no início do ano

Não, não estava no nível de 4º ano. Eu não vou dizer todos, tinham uns alunos que facilmente eu percebi que iriam acompanhar o 4º ano [...]. Eu comecei a perceber que tem uma média de uns 6 a 7 alunos que facilmente chegaram para o 4º ano, mesmo porque a gente recebeu uma demanda de uma escola particular. Então com isso facilitou, mas os demais não, eram crianças desconcentradas, tinha muita dificuldade de compreender, de parar para ouvir, compreender, dar opinião, tinha uma dificuldade muito grande [...] (Professora Maria, 2023).

O discurso da professora indica o cenário da heterogeneidade da Turma 1 e os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem com o retorno ao ensino presencial. É essencial abordar várias dimensões desse problema, considerando tanto as causas quanto as possíveis soluções para promover uma educação equitativa e inclusiva.

A diversidade de níveis de aprendizagem entre os alunos em uma mesma turma é uma realidade constante nas escolas:

[...] a prática pedagógica enfrenta o desafio, entre outros, da organização de alunos com conhecimentos heterogêneos em séries/anos escolares, procurando responder às exigências institucionais ao mesmo tempo em que busca a melhor contribuição para os alunos. (Lima; Nascimento; Nascimento, 2017, p. 591)

O fato de alguns alunos estarem preparados para acompanhar o currículo do 4º ano, enquanto outros apresentavam dificuldades significativas, é um reflexo das

desigualdades educacionais que permeiam nosso sistema e foram acentuadas durante o ERE. Essa heterogeneidade pode ser exacerbada por vários fatores, como diferenças socioeconômicas, acesso a recursos educacionais e suporte familiar.

A Professora Maria destacou alguns desafios enfrentados ao lidar com essa diversidade, alunos desconcentrados e com dificuldades de compreensão enfrentando barreiras significativas para o aprendizado. Esse fato pode estar relacionado a problemas emocionais ocasionados pela pandemia.

Ao avaliar as questões sociais e psicológicas da pandemia, é visível que esse momento tem grande potencial de afetar o desenvolvimento neuropsíquico das crianças. Nessa faixa etária, devido a fase do neurodesenvolvimento infantil, as mesmas são especialmente vulneráveis a eventos de estresse em virtude da compreensão limitada da situação [...] (Mata *et al.*, 2021, p. 3).

Além disso, a chegada de alunos provenientes de escolas particulares, que geralmente possuem maior suporte e recursos, pode ter acentuado ainda mais essas diferenças dentro da sala de aula.

Em relação ao desempenho dos alunos, o Professor Adeilton refletiu que ao final do ano

A turma tinha 29 alunos. Desses 29, posso garantir a você, que 20 estão no nível do 4º ano tranquilamente. 7 estão próximos do que se espera para o 4º ano. E 2 serão retidos. Mas a maioria da turma está no nível que eu considero realmente satisfatório. Tem alunos que têm uma fluência na leitura muito boa (Professor Adeilton, 2024).

As reflexões do professor indicam o desempenho dos alunos na Turma 2 e os fatores que influenciaram esses resultados. Segundo o professor, uma maioria atingiu ou superou as expectativas, um grupo considerável que está próximo das metas estabelecidas e uma minoria que enfrentou dificuldades significativas.

Avaliar o desempenho dos alunos é uma tarefa complexa que envolve mais do que medir conhecimentos e habilidades acadêmicas. O professor destaca que 20 alunos estão “tranquilamente” no nível do 4º ano e 7 estão “próximos do que se espera”. É importante considerar como essas avaliações foram realizadas e quais critérios foram usados. Avaliações contínuas são fundamentais para obter um quadro preciso do progresso dos alunos e identificar áreas que precisam de intervenção.

Um fato que se destaca na Turma 2, assim como a Turma 1, foi a mudança de professor durante o ano letivo de 2023, assim, questiona-se se essas mudanças ao longo do ano, tiveram alguma influência no desempenho das turmas.

O Professor Adeilton sugere que dois alunos foram retidos, indicando que as intervenções pedagógicas não atenderam plenamente às necessidades desses estudantes, consequência de um conjunto de fatores, como: a ausência de suporte da rede municipal para alunos com dificuldades, a ausência de suporte familiar, entre outros. Para evitar a retenção e promover a equidade educacional, é crucial implementar estratégias de intervenção precoce, como projetos de reforço que auxiliem a suprir as lacunas de aprendizagem.

A menção à “fluência na leitura” como um indicador de bom desempenho ressalta a importância das habilidades de leitura para o sucesso acadêmico, pois, segundo Moraes (2012), o desenvolvimento do sistema de escrita deve ser integrado à compreensão, fluência na leitura e produção de textos. Projetos de incentivo à leitura e práticas pedagógicas que promovem a leitura frequente e diversificada são essenciais para desenvolver essa habilidade fundamental.

A análise do desempenho da turma, realizada pelo Professor Adeilton, destaca a complexidade do processo educativo e a relevância de abordagens diversificadas para atender às necessidades de todos os alunos. Esse é um caminho para assegurar que todos os alunos, independentemente de suas circunstâncias, tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico.

Para enfrentar essas disparidades, é crucial que as escolas públicas adotem práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais dos alunos, essa garantia só é possível a partir de políticas públicas que assegurem esse direito, não apenas de ações individualizadas nas escolas, sendo umas dessas ações políticas a garantia da formação continuada para professores e professoras, que se aborda a seguir.

5.3.3 Recomposição de aprendizagens: formação continuada

Ao ser questionada sobre como avaliava a formação continuada em relação à recomposição da aprendizagem da língua escrita, do discurso da Professora Maria emergiram as seguintes subcategorias: formação presencial, organização e

planejamento das formações, flexibilidade e adaptação de estratégias, suporte emocional e reintegração dos alunos à sala de aula.

A Professora Maria destacou a importância da formação presencial, “Olha, a formação remota, eu entendo, mas a formação presencial, principalmente, eu consigo participar bem [...]”, o que sugere que o contato direto com os formadores e a possibilidade de interação ao vivo são aspectos fundamentais para a eficácia da formação.

A formação presencial permite um espaço mais dinâmico para discussões, esclarecimento de dúvidas e a troca imediata de ideias, o que pode enriquecer o aprendizado dos professores

[...] a formação para mim é um orientador, porque tem toda a organização da formação o propósito do material que os formadores levam e a gente consegue fazer perguntas, por exemplo, na minha realidade, como é que eu coloco? E termina que os formadores colocam uma sugestão [...] (Professora Maria, 2023).

Ressalta-se a importância da formação continuada como espaço de constante aprendizagem para os professores após a formação inicial. Segundo Alves (2006), a formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade.

A organização da formação, incluindo a preparação do material pelos formadores, é mencionada pela Professora Maria como um ponto positivo. A estrutura bem definida das formações parece facilitar a compreensão e a aplicação dos conteúdos pelos professores. Essa organização proporciona um ambiente onde os professores podem fazer perguntas específicas sobre suas realidades e receber respostas práticas e aplicáveis

[...] na formação, eu lembro de dizer: se o aluno não acompanha essa proposta aqui, pega o mesmo tema e reduz. É como a educação num espiral, você está na terceira volta, abaixa um pouquinho pra ir para a segunda volta, e a gente conseguiu fazer isso com o livro 1 do Alfabetiza. A formação nos aliviou, eu acho assim, você vai trabalhar o quarto ano, mas isso não impede que você também, volta e meia, você reduza para o terceiro. Então passou uma tranquilidade para a gente e condições para mim, porque o que eu perguntava era respondido, eu sempre fui bem orientada na minha dúvida. Quando eu perguntava, e com isso eu consegui engrenar e dizer: ‘ele tem essa dúvida aqui, eu vou ter que

voltar só um pouquinho', aí contextualizava mais [...] (Professora Maria, 2023).

A Professora Maria relatou a utilidade das formações em fornecer estratégias para adaptar o conteúdo às necessidades dos alunos. Menciona a técnica de “reduzir” o conteúdo para que os alunos com dificuldades possam acompanhar, ilustrando isso com o uso do “Livro 1 do Alfabetiza”. Essa abordagem de flexibilização permite que os professores ajustem o ritmo e a complexidade das atividades conforme o nível de seus alunos, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva e eficaz.

O discurso da Professora Maria enfatiza a importância de contextualizar as estratégias aprendidas na formação para a realidade específica de sua turma. Ela adaptou as atividades e métodos para atender às necessidades imediatas de seus alunos, utilizando materiais impressos e atividades práticas que ajudaram a engajar os alunos e a restabelecer uma rotina de aprendizado

[...] eu peguei da formação muitas ideias de como reorganizar e até de entender que eu não estava fazendo errado, que não era porque eu não estava dando conta, não era sobre isso, era porque realmente a gente estava com uma demanda totalmente por fora da sala de aula (Professora Maria, 2023).

Pode-se observar um processo de reconfiguração da prática em relação aos documentos e materiais oficiais do Programa Alfabetiza Maceió, pois, segundo Bowe, Ball e Gold (1992), quem formula a política não tem controle sobre como ela será aplicada na prática. Mesmo com orientações vindas a partir da formação continuada para o uso do material didático, a Professora Maria deixa evidente em seu discurso e em sua prática observada em sala de aula, que adaptações e mudanças foram necessárias para atender ao contexto.

A formação continuada parece ter também um papel importante em oferecer suporte emocional e confiança aos professores. A Professora Maria menciona que as formações a ajudaram a entender que os desafios enfrentados na sala de aula não eram resultado de suas habilidades, mas sim das circunstâncias excepcionais causadas pela pandemia. Isso aliviou a pressão e o estresse, permitindo que ela focasse em estratégias práticas para superar os desafios

[...] no início as crianças estavam totalmente dispersas da escola, da sala de aula, tiveram aquelas aulas sufocantes pelo celular, quem pôde acessar, e eles estavam desacostumados na sala de aula,

então aquilo ali era uma perturbação incrível, você tinha que perfilar a turma para mostrar que é uma sala de aula, aqui tem que estar em silêncio, tem que estar prestando atenção, todo totalmente perdido na hora de uma oficina, de fazer trabalho em equipe, um barulho desorganizado [...] (Professora Maria, 2023).

Em sua fala, destaca os desafios de reintegrar os alunos à sala de aula após o período de ensino remoto. A desorganização e a falta de disciplina dos alunos, habituados às aulas pelo celular, representaram uma barreira significativa. As ideias e estratégias fornecidas durante a formação ajudaram-na a organizar a sala de aula, estabelecer normas de comportamento e facilitar a transição dos alunos de volta ao ambiente escolar.

A análise sugere que as formações continuadas devem continuar a ser bem estruturadas e organizadas, proporcionando um espaço de interação e suporte mútuo. Além disso, devem ser flexíveis o suficiente para permitir adaptações às realidades variadas das salas de aula, oferecendo estratégias práticas e aplicáveis que possam ser ajustadas conforme as necessidades específicas dos alunos.

O Professor Adeilton ofereceu uma perspectiva sobre a formação continuada para os professores do Programa Alfabetiza Maceió no contexto de recomposição de aprendizagens pós-pandemia, ao afirmar que

Apreendi coisas que eu ainda não tinha, assim, me tocado. Porque tem os colegas que vão dando. Ah, faz isso, faz isso, faz isso. As experiências são individuais. São estratégias pessoais. Então estratégias a gente aprende com os colegas. Embora os temas sejam recorrentes. É uma coisa familiar para mim [...] Então os temas não foram novidade. Mas as estratégias que a gente aprende com os colegas, sim. Sempre tem uma estratégia diferente que eu nunca pensei nisso. Então foi muito interessante. E a didática da professora (formadora) foi satisfatória (Professor Adeilton, 2024).

A partir da análise do discurso do Professor Adeilton, emergiram as seguintes subcategorias: adesão à formação, impacto da formação, compartilhamento de estratégias, adequação do foco da formação e desafios específicos trazidos pela pandemia.

Ao ser questionado sobre como avaliava a formação continuada em relação à recomposição da aprendizagem inicial da língua escrita, o Professor Adeilton explicou, inicialmente, sobre a sua participação nas formações, “Eu não fui porque eu não sabia. Eu pedi para entrar no grupo. As duas seguintes eu fui. Particpei no Brandão Lima à noite. Gostei bastante da formação continuada [...]”. Menciona

ainda que não participou dos primeiros encontros formativos por desconhecimento, mas, ao tomar conhecimento, esteve nas formações subsequentes. Isso destaca a importância da comunicação clara e do acesso às oportunidades de formação para todos os professores. Ademais, a motivação do professor para participar e o seu reconhecimento da importância da formação contínua refletem um compromisso com o seu desenvolvimento profissional.

O Professor Adeilton se expressou sobre o impacto da formação, mencionando que aprendeu novas estratégias que não havia considerado antes. Esse ponto destaca o valor da formação continuada em proporcionar novas percepções pedagógicas. Mesmo que os temas abordados sejam familiares, as novas estratégias apresentadas podem enriquecer a prática docente e trazer inovação ao ensino.

Seu discurso enfatiza o compartilhamento de estratégias entre colegas como um aspecto crucial da formação. A colaboração entre professores e o compartilhamento de estratégias pessoais são vistos como elementos valiosos. Essa prática colaborativa contribui para a construção de um repertório diversificado de métodos de ensino, beneficiando tanto os professores quanto os alunos. No entanto, o Professor Adeilton demonstra um olhar crítico sobre as formações

[...] as duas experiências que eu tive é o seguinte: Seria melhor que tivesse um pouco mais ênfase em alunos analfabetos. Alunos que não têm fluência na leitura. Pelo que eu percebi, esses dois momentos que eu fui... A ênfase estava já em alunos que poderiam ler com uma certa autonomia (Professor Adeilton, 2024).

O Professor Adeilton observa uma discrepância entre o foco das atividades propostas na formação e as necessidades reais dos alunos. Aponta que a formação estava mais direcionada para alunos que já possuíam alguma autonomia na leitura, enquanto muitos de seus alunos ainda não tinham desenvolvido essa habilidade devido à falta de assistência, exacerbada pela pandemia. Esse *feedback* é crucial para a revisão e ajuste do Programa Alfabetiza Maceió, garantindo que atendam às necessidades reais e diversas dos alunos.

Observa-se uma consequência de quando as políticas são “emprestadas”. Nesse sentido, Power (2024), ao se referir sobre o “empréstimo” de políticas de outros países, defende que há um distanciamento entre a produção de texto e o contexto da prática. No caso do Programa Alfabetiza Maceió, tem-se uma política

“emprestada” da cidade de Sobral, no estado do Ceará, com materiais estruturados e formação continuada fornecidos pela Associação Bem Comum, através do Programa Educar Pra Valer.

Embora o êxito da reforma educacional implementada há quase duas décadas em Sobral/CE e do Programa Alfabetização na Idade Certa, com a colaboração do governo do Estado do Ceará, tenha gerado resultados educacionais significativos até hoje, é importante destacar que esse sucesso em Sobral/CE não implica necessariamente que sua implementação em Maceió/AL atenderia de maneira eficaz às demandas específicas do contexto local:

Então é como se a gente estivesse trabalhando com um público... Ideal para o quarto ano, mas não o real. Que estava com nível de segundo ou de terceiros. Até porque esses alunos do quarto ano... Alguns deles não foram retidos no terceiro ano. Porque estava na pandemia. Que é quando começa a reter. No terceiro, aí não retiveram. Passou pro quarto e alguns passaram sem essa habilidade (Professor Adeilton, 2024).

A pandemia da COVID-19 e a transição para o ensino remoto criaram desafios específicos para a aprendizagem, especialmente para alunos que não tinham suporte adequado em casa. O Professor Adeilton menciona que alguns alunos foram promovidos para o 4º ano sem ter desenvolvido habilidades básicas de leitura e escrita, o que é um reflexo das interrupções e lacunas na aprendizagem causadas pela pandemia. Isso evidencia a necessidade de estratégias específicas para a recomposição dessas aprendizagens e de uma formação que prepare os professores para lidar com esses desafios.

O discurso do Professor Adeilton oferece um panorama detalhado e crítico da formação continuada no contexto do Programa Alfabetiza Maceió. As sugestões apontadas, como o foco maior em alunos que ainda estão desenvolvendo habilidades básicas, são essenciais para melhorar a eficácia da formação. Além disso, a importância do compartilhamento de experiências e a adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades reais dos alunos são elementos fundamentais para o sucesso da formação continuada. Essa análise sugere que o Programa Alfabetiza Maceió precisa ser constantemente avaliado e ajustado para garantir que esteja alinhado com as demandas reais das salas de aula, especialmente em contexto de recomposição pós-pandemia.

5.3.4 O material estruturado do Programa Alfabetiza Maceió

O discurso da professora Maria em relação à categoria material estruturado, apresenta-se através das seguintes subcategorias de análise: Prazos de entrega, Relevância e adequação dos materiais, Impacto no planejamento de aulas e Repercussões do atraso. Ao ser questionada sobre o acesso da Turma 1, ao material estruturado do Programa Alfabetiza Maceió, a Professora Maria relatou:

O primeiro caderno recebemos, se eu estou lembrando direito foi na segunda unidade, a gente já recebeu atrasado. Quando ele chegou, abordou assuntos que eu já tinha passado nas minhas revisões, aí ficou repetitivo, mas eu achei assim, o atraso prejudicou muito, porque se eu fosse usar ele, ia desacelerar onde eu já estava (Professora Maria, 2023).

Maria destaca o problema com o prazo de entrega, pois os materiais foram recebidos com atraso, o que sugere problemas na logística e na gestão do tempo do programa. Esse atraso pode ter comprometido o planejamento e a execução das atividades pedagógicas.

A professora observa a relevância e adequação dos materiais, afirmando que os conteúdos presentes no Caderno 1, recebido com atraso, contemplava habilidades que já haviam sido desenvolvidas anteriormente, resultando em uma repetição desnecessária. Isso indica uma falta de alinhamento entre o conteúdo do programa e as habilidades desenvolvidas na escola.

O atraso na entrega dos materiais impactou o planejamento da Professora Maria, forçando-a a adaptar suas estratégias de ensino. Ela menciona que teve que decidir entre enviar tarefas para casa ou usar o tempo de aula para abordar conteúdos repetitivos. Isso sugere que o atraso e a inadequação do material dificultaram o planejamento eficiente das aulas, obrigando-a a fazer ajustes constantes.

Acerca da repercussão do atraso na entrega do material, a professora enfatiza que teve um impacto negativo e significativo em sua prática pedagógica. Usar materiais atrasados poderia desacelerar o progresso que ela já havia feito com os alunos. Isso indica que a eficiência na distribuição dos recursos é importante para o sucesso do programa.

Segundo Power (2024, p. 363), “À medida que a política se move de um contexto para outro, ela é reinterpretada conforme os atores trazem seus próprios

significados e intenções para a implementação”. No entanto, observa-se que ocorreram falhas logísticas na implementação do Programa Alfabetiza Maceió. Dessa forma, a própria gestão da SEMED não assegurou que a execução do programa fosse realizada de forma assertiva, conforme o esperado em qualquer processo de implementação de políticas públicas. Resta a dúvida sobre se essa falha foi intencional ou não. Nesse contexto, foi necessária a reconfiguração da política na prática, a fim de atender adequadamente à verdadeira demanda da turma da professora Maria.

O discurso da professora Maria revela vários problemas na implementação do Programa Alfabetiza Maceió: 1. Materiais recebidos com atraso comprometem o cronograma pedagógico; 2. Conteúdos repetitivos e não alinhados com a sequência didática já planejada; 3. Atrasos forçam adaptações constantes nas estratégias de ensino; e 4. Atrasos prejudicam significativamente a progressão e a eficácia do ensino. Esses pontos são cruciais para entender as dificuldades enfrentadas na prática e podem servir como base para ajustes e melhorias no programa.

Analisando o contexto da categoria material estruturado do Programa Alfabetiza Maceió, ao ser questionado se a Turma 2 teve acesso a todos os materiais estruturados do programa, obteve-se como resposta: “É, só um. Um de Português e um de Matemática, não teve os outros cadernos. Não teve, não recebemos. E eu conversei também com outros colegas de outras escolas, não, só recebemos o primeiro”. O discurso do Professor Adeilton divide-se em subcategorias de análise que ajudam a compreender os desafios e problemas enfrentados na implementação. As subcategorias incluíram: Disponibilidade de materiais, Inconsistência na implementação, Percepção dos professores e Comunicação entre escolas.

Em relação à disponibilidade de materiais, o professor relata que houve uma distribuição parcial, recebendo apenas um caderno de Português e um de Matemática, em vez dos outros cadernos esperados, que deveriam ser fornecidos a cada bimestre, totalizando 4 cadernos de Português e 4 cadernos de Matemática para o ano letivo de 2023. Esse fato evidencia uma falha na logística ou no planejamento do programa, comprometendo a entrega completa dos materiais necessários para o processo de ensino.

A repetição enfática de “não teve” e “não recebemos” reforça a inconsistência na implementação do programa. Esse ponto destaca a discrepância entre o que foi

prometido e o que foi efetivamente entregue, sugerindo problemas na execução e distribuição dos recursos.

O Professor Adeilton menciona que conversou com colegas de outras escolas, e todos relataram a mesma situação: apenas o primeiro caderno foi recebido. Isso mostra que a percepção dos professores sobre a insuficiência não é isolada, mas compartilhada entre os professores, indicando uma questão sistêmica no programa.

O fato de Adeilton ter buscado informações com colegas sugere uma rede informal de comunicação entre as escolas. Isso pode ser um sinal de que há uma falta de comunicação oficial e transparente por parte das autoridades responsáveis pelo programa, levando os professores a recorrerem entre si para obter informações.

Seu discurso revela uma série de problemas na implementação do Programa Alfabetiza Maceió, a saber: 1. Distribuição incompleta de material estruturado; 2. Falhas na entrega e execução do programa; 3. Percepção de insuficiência e frustração entre os professores; e 4. A comunicação oficial parece ser ineficaz, levando os professores a se informarem entre si.

Diante do exposto, a implementação do Programa Alfabetiza Maceió, uma política baseada no “empréstimo” de uma política bem sucedida em outra cidade, ou seja, um contexto diferente daquele de Maceió, não conseguiu atingir os próprios objetivos traçados no contexto de produção, que seria ofertar a formação continuada baseada na utilização do material estruturado fornecido. Portanto, a reconfiguração que seria observada na prática como parte do próprio Ciclo de Políticas Públicas (Ball; Bowe, 1992) foi potencializada pelo fato de a SEMED não oferecer sequer o necessário para sua efetiva implementação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo estudar o processo de reconfiguração do Programa Alfabetiza Maceió (Maceió, 2021a) no contexto prático, voltado para a recomposição das aprendizagens da língua escrita das crianças em processo de alfabetização. Nesse sentido, ao analisar o discurso do Programa Alfabetiza Maceió nos contextos de influência e produção de texto, observa-se a influência da concepção de alfabetização defendida pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), que tratava a língua como um código.

Embora o discurso do programa enfatizasse o objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização, é possível perceber a influência da PNA na imposição de métodos rígidos e estruturados. Entre os exemplos dessa abordagem, destacam-se a utilização de materiais padronizados, orientações didáticas prescritivas, a imposição de uma rotina pré-estabelecida para as aulas de Língua Portuguesa e as avaliações em larga escala, desenvolvidas pelo Programa Educar Pra Valer, com foco em resultados mensuráveis.

Na implementação do Programa Alfabetiza Maceió, destaca-se a presença de uma parceria público-privada, caracterizando-se como uma política "emprestada" da cidade de Sobral/CE, na qual a Lyceum Consultoria Educacional assumiu a responsabilidade pelos cadernos de atividades, pela formação continuada e pelas avaliações em larga escala. Essa privatização da educação municipal reafirma, mais uma vez, que a política adotada desconsidera as especificidades locais.

Referente às práticas dos professores para a recomposição de aprendizagens da língua escrita e suas relações com a proposta oficial do Programa Alfabetiza Maceió, os docentes utilizaram o Caderno de Atividades do referido programa como também o livro do Plano Nacional do Livro Didático, adaptando as atividades para atender ao nível de desenvolvimento dos alunos. Os Cadernos de Atividades faziam parte das estratégias para a recomposição de aprendizagens da língua escrita. No entanto, o material foi entregue com atraso às escolas, tornando-se um material de reforço escolar para a construção de habilidades de Língua Portuguesa já desenvolvidas e não de recomposição de aprendizagens.

Especificamente, as práticas dos professores observados nem sempre estavam alinhadas, mesmo trabalhando com o mesmo ano escolar. Enquanto a Turma 1 participou de atividades de leitura, produção de texto e análise

linguística/semiótica, a Turma 2 concentrou-se em diversas práticas de leitura e algumas produções textuais. Considerando que ambas as turmas eram do 4º ano, mas em contextos distintos, os professores desenvolveram práticas de linguagem que não favoreciam a recomposição das aprendizagens. Isso ocorreu porque as turmas já haviam avançado nas habilidades de Língua Portuguesa necessárias durante o 1º semestre de 2023, e esse progresso aconteceu sem o apoio do material estruturado fornecido pelo programa.

Ao relacionar os discursos dos professores com as reconfigurações no contexto de prática, observou-se que os docentes demonstraram consciência da necessidade de adaptar o uso do Caderno de Atividades, evitando seguir as orientações didáticas de forma rígida. Além disso, fizeram uso de outros materiais didáticos, além do material estruturado do programa, a fim de não limitar a aprendizagem dos alunos, que já haviam desenvolvido as habilidades de Língua Portuguesa abordadas no Caderno de Atividades.

Os aspectos acima mencionados demonstram que, no contexto da prática, os professores interpretaram a política proposta, realizando as reconfigurações necessárias a cada contexto. Observou-se variações na interpretação da política, pois, enquanto a Professora Maria tinha uma visão otimista da atuação da Fundação Lemann em ações educacionais, o Professor Adeilton demonstrou uma análise mais crítica, problematizando a interferência de instituições privadas na educação pública. Embora existam variações, não foi observada resistência na implementação da política nas turmas investigadas, os problemas apresentados nos discursos dos professores estavam relacionados à condução da execução da política por parte da Secretaria de Educação de Maceió (SEMED).

Em suma, a pesquisa revelou a complexidade da implementação do programa como uma das estratégias para a recomposição das aprendizagens da língua escrita em contextos desafiadores, como o período pós-pandêmico. Nesse cenário, os professores necessitavam de um suporte pedagógico efetivo por parte da SEMED, e, em alguns casos, também de apoio emocional, assim como os próprios alunos.

A investigação evidencia a necessidade de políticas públicas que considerem as realidades específicas das escolas e dos alunos, bem como a importância de práticas pedagógicas flexíveis e adaptadas. Nessa seara, a formação continuada dos professores surge como um elemento crucial, necessitando de um alinhamento

mais estreito com as demandas reais do processo de recomposição de aprendizagens da língua escrita.

Para reiniciar o debate, esta pesquisa contribui para uma compreensão mais profunda do impacto e das limitações do Programa Alfabetiza Maceió, apontando caminhos para o aprimoramento das políticas e práticas educacionais voltadas à alfabetização e recomposição de aprendizagens na Rede Municipal de Educação de Maceió.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P. (Coord.). **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do Ensino Fundamental no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2019.

ALVES, M. O. Silva. **Formação continuada de professores**: reflexões e ações. Monografia de Especialização. Santa Maria-RS, 2006.

ARAÚJO, H.; LOPES, A. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p.1-18, 2021.

ARAÚJO, M. A. T.; ARAÚJO, C. M. **O Ensino da Oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo a partir de Escolas Públicas do Recife**, 2015. Disponível em:
<https://www.ufpe.br/documents/39399/2406246/ARAU%C2%B4JO%3B+ARAU%C2%B4JO+-+2015.1.pdf/debb9bc2-b3ae-447d-8b85-2a7c848869b0>. Acesso em: 11 nov. 2024.

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

BRASIL. **Decreto Nº 11.556 de 12 de Junho de 2023**. Instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PROFA Programa de Formação de Professoras(es) Alfabetizadores**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró - Letramento: Programa de formação continuada de professoras(es) dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo no ciclo de alfabetização**: Consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Brasília: MEC, SEB, 2012.

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

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALL, S. J. **Howschools do policy: policyenactments in secondaryschools.** Routledge, 2012.

BALL, S. J. **Educação Global S.A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reformingeducationandchangingschools: case studies in policysociology.** London: Routledge, 1992.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1999.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista eletrônica dos pós-graduandos em sociologia política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 3, 2005.

CARPANETA, I. P. M. **A conquista:** língua portuguesa. 4º ano: ensino fundamental - anos iniciais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2021.

CARMO, H.; FERREIRA, M. M. **Metodologia da Investigação - Guia para Auto-Aprendizagem.** 2a Ed. Universidade Aberta, 2008.

COSTA-HÜBES, T. C.; PEREIRA, R. A. Prática de análise linguística/semiótica nas aulas de língua portuguesa: o que ainda precisamos discutir? **Letras**, v. 32, n. 64, p. 06-23, jan./jun. 2022.

COSTA, A. P.; MINAYO, M. C. S. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação.** Portugal, v. 40, n. 40, p. 139 - 153, ago./set. 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/download/6439/3910>. Acesso em: 13 out. 2022.

DAMASCENO, G. F. L.; CHAVES, E. R.; DIAS, I. M. S. S. F. Recomposição da aprendizagem: caminho e/ou possibilidade através do programa Mais Paic. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc**, Piauí, v. 5, n. 3, p. 01-18, 2022.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, R. G.; DUARTE, L. F. G.; SILVA, D. S. Políticas educacionais no retorno das atividades presenciais na pandemia: o caso do programa de recomposição de aprendizagens. **Revista Conjecturas.** Brasil, v. 22, n. 12, 2022. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1538>. Acesso em: 16 out. 2022.

FERREIRO, E. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRASER, N. Fromredistributiontorecognition? Dilemmasof justice in a “postsocialist” age. *In*: FRASER, Nancy (ed.). **Justice interruptus.** New York: Routledge, 1997, p. 11-40.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FONTELLES, M. J. *et al.* Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Rev. para. med.** jul.-set. 2009. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-588477>. Acesso em: 21 abr. 2023.

GALIAZZI, M. C.; DE SOUSA, R. S. **Análise textual discursiva**: uma ampliação de horizontes. Ijuí: Ed. Unijuí, 2022.

GIGANTE, C. C.; LOPES, A. C. Rede política pela Educação integral: o caso do Instituto Ayrton Senna. p. 114-145. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Pesquisa em políticas educacionais**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2024.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2021.

KUHN, M. R.; STAHL, S. A. Fluency: A review of developmental and remedial practices. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n. 1, p. 3-21, 2003.

LIMA, L. J. A.; NASCIMENTO, M. F. S.; NASCIMENTO, H. M. F. Prática pedagógica desafiadora frente à diversidade de níveis de alfabetização na sala de aula. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/includere/article/view/7441/pdf>. Acesso em: 05 mai. 2024.

LOUREIRO, C. B.; BERTAGNOLLI, S. C.; SCHMITT, M. A. R. **Abordagens metodológicas aplicadas em pesquisas na informática na educação**. 1.ed. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MATA, A. A. *et al.* Impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental de crianças e adolescentes: uma revisão integrativa. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p. 6901-6917, jan. 2021.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

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

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética (Como eu ensino)**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, A. F. O.; NASCIMENTO, I. A. A.; SILVA, M. S. P. O ensino da produção de texto em perspectiva dialógica: implicações para o ensino fundamental I. **Horizontes**, v. 39, 2021, e021002. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1065>. Acesso em: 31 jan. 2025.

OLIVEIRA, S.; GUIMARÃES, O. M; FERREIRA, J. L. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, maio/ago. 2023.

PATTON, M. Q. **Qualitative Research and Evaluation Methods**. 3 ed., 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1035719X0300300213>. Acesso em: 25 jul. 2024.

POWER, S. Por que as Políticas Educacionais falham? p. 351-370. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ. **Portaria nº 0119 de 10 de março de 2022**. Estabelecer a organização e a oferta da formação continuada das/os profissionais da educação da rede pública municipal de ensino de Maceió, que atuam nos eixos pedagógicos e administrativos e dá outra providência. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Vs6yxMYACXzRFVvjXJGmcfv1qB9kyYYv/view?usp=sharing>. Acesso em: 29 jan. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ. **Portaria nº 0296 de 08 de outubro de 2021**. Cria o Projeto Conquista Maceió, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Maceió e dá outras providências. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1sX7O5NuMoolbV-ou35iV2v-_0dyif0xW/view?usp=sharing. Acesso em: 29 jan. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE 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. 01/09/2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1zJjndLE6HTGd1hzTdefTS9zVI_aV_5KR/view?usp=sharing. Acesso em: 29 jan. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ. **Portaria nº 0208/2022**. Conquista Maceió. Amplia a abrangência do Projeto Conquista Maceió para os estudantes do Ensino Fundamental a partir do 2o ano de escolarização, no âmbito da rede municipal de ensino de Maceió, e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico do Município de Maceió. 15/06/2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MKYfgcoUczn5pXTmSUUC8FOXgYYEZ5cQ/view?usp=sharing>. Acesso em: 29 jan. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ. Secretaria de Educação (SEMED). **Caderno de orientações para o ano letivo de 2022**. 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1CPTg5gKinVsbiopIFk_2bG_1hDKIRHx0/view?usp=drive_link. Acesso em: 29 jan. 2023.

ROLIM, R. C. Impactos do ensino tradicional durante a retomada das aulas presenciais. **Revista científica multidisciplinar**, v.3, n. 4, 2022. Disponível em: <https://www.recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1363/1056>. Acesso em: 15 out. 2024.

SANTOS, J. N.; GALVÃO, É. R. S.; SANTOS, A. C. Política Nacional de Alfabetização: contra-respostas do Grupo GELLITE em defesa da alfabetização. *In*: SANTOS, A. C.; CAVALCANTE, M. A. S.; GOMES, Y. L. S. [Orgs.] **Educação e Linguagem: dos estudos às práticas educativas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/09/EBOOK_Educao-e-Linguagem.pdf. Acesso em: 10 mai. 2023.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Brasil, v. 1, n. 1, jul de 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 16 out. 2023.

SANTOS, A. C. *et al.* Alfabetização e docência em tempos de pandemia: palavras em diálogo. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e156622, 2022 | p. 1-23.

SANTOS, J. N. **Política Nacional de Alfabetização: discursos formativos de professores alfabetizadores no âmbito do programa tempo de aprender**. 194f. (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/11622/1/Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20-%20discursos%20formativos%20de%20professores%20alfabetizadores%20no%20%C3%A2mbito%20do%20Programa%20Tempo%20de%20Aprender.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.

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**, v. 10, n. 2, p. 665-679, mai./ago. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica: Impactos da pandemia na alfabetização de crianças**, 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES**APÊNDICE A - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA**

Escola: _____

Turma: _____

Quantidade de alunos presentes: _____

Data da observação: ____/____/____

Estrutura Física	
Mobiliário:	
Disposição das mesas/cadeiras:	
Estímulos visuais:	
Observações gerais:	

--	--

Recursos em sala de aula	
Recursos voltados à Alfabetização:	
Recursos para leitura:	
Jogos:	
Suporte multimídia:	

Materiais gerais (lápis, papel, tesoura, etc.):	
Observações gerais:	

Organização da sala de aula	
Quantidade de alunos/as:	
Atividades individuais:	

Atividades em grupos:	
Rotina:	
Resolução de conflitos:	
Observações gerais:	

Práticas de Linguagem

Rotina de linguagem:	
Conteúdos na perspectiva da recomposição:	
Habilidades:	
Intervenções/Mediações:	
Avaliação:	

--	--

APÊNDICE B - PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Aspectos fundamentais:

1. Recomposição de aprendizagem; 2. Formação continuada do programa; 3. Materiais pedagógicos do programa; 4. Conhecimento sobre a política pública que regulariza o programa; 5. Conhecimento sobre as instituições que conduzem o programa.

- Questões gerais:

- 1- Qual seu nome completo e idade?
- 2- Qual o nome da escola que leciona?
- 3- Qual a sua formação acadêmica? (Graduação, pós-graduação, cursos)
- 4- Quanto tempo você leciona? E na rede municipal?
Como você assumiu/deixou de assumir a turma?

- Recomposição de aprendizagem:

- 7- Como você avalia o nível de aprendizagem da turma no início do ano letivo?
- 8- E na conclusão do ano letivo?

- Participação na formação continuada do programa:

- 9- Quanto tempo você participa da formação continuada do Programa Alfabetiza Maceió, ofertada pela rede municipal?
- 10- Como você avalia a formação continuada em relação à recomposição da aprendizagem inicial da língua escrita?

- Acesso aos materiais pedagógicos do programa;

- 11- Sua turma teve acesso a todos os materiais pedagógicos do ano letivo?
- 12- Você teve acesso a todos os materiais de apoio pedagógico do ano letivo?
- 13- Como você avalia os materiais em relação à recomposição de aprendizagem inicial da língua escrita?

- Conhecimento sobre a política pública que regulariza o programa:

14- Você conhece a portaria que criou o programa ou outro documento norteador?

- Conhecimento sobre as instituições que conduzem o programa:

15- Você conhece quais as instituições que conduzem o programa?

16- O que você conhece sobre as seguintes instituições: Lyceum Consultoria; Fundação Lemann; Associação Bem Comum?

APÊNDICE C - Metatexto 1 Sobre a melhoria da qualidade na alfabetização.

No que diz respeito à análise dos documentos norteadores do Programa Alfabetiza Maceió, emergiu a categoria: **Melhoria da qualidade na alfabetização**. A Portaria N° 0263/2021, que institui o Programa Alfabetiza Maceió, indica que o programa tem como principal objetivo melhorar a qualidade da alfabetização de alunos do 1° ao 5° ano em todas as escolas da rede pública municipal de Maceió. O programa surge em resposta às lacunas no processo de alfabetização, buscando promover o desenvolvimento integral das habilidades de leitura e escrita entre as crianças, com foco na recomposição das aprendizagens. Ele propõe a utilização de materiais estruturados e formações continuadas para os professores, além de parcerias com instituições externas para apoiar a implementação. A política destaca a importância do monitoramento contínuo dos resultados e do suporte pedagógico para garantir a eficácia e a sustentabilidade do programa ao longo do tempo.

APÊNDICE D - Metatexto 2 Sobre as parcerias público- privado

No que diz respeito à análise dos documentos norteadores do Programa Alfabetiza Maceió, emergiu a categoria: **Parcerias público- privado**. A Portaria Nº 0119/2022, que organiza e oferece formação continuada para docentes do 1º ao 5º ano no âmbito do Programa Alfabetiza Maceió, evidencia o papel fundamental das parcerias público-privadas na implementação da política educacional. Conduzida por formadores do Centro Municipal de Formação, além de profissionais da Lyceum Consultoria Educacional. O programa conta com a cooperação técnica de instituições, como o Programa Educar para Valer, da Fundação Lemann, e a Associação Bem Comum.

APÊNDICE E - Metatexto 3 Sobre a recomposição da aprendizagem

No que diz respeito à análise dos documentos norteadores do Programa Alfabetiza Maceió, emergiu a categoria: **Recomposição da aprendizagem**. O *Caderno de Orientações Didáticas para o Ano Letivo de 2022* e o *Caderno de Orientações Didáticas para o Ano Letivo de 2023*, apresentam a Recomposição da Aprendizagem como uma estratégia essencial para otimizar os processos educacionais no Ensino Fundamental, especialmente após os desafios impostos pela pandemia. O foco central é favorecer o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, suprimindo as lacunas geradas no processo educativo, e garantir que todos alcancem os objetivos propostos para cada etapa de ensino. Para isso, o documento ressalta a importância de dar suporte efetivo às equipes pedagógicas, fornecendo-lhes recursos e diretrizes que as capacitem a planejar e executar intervenções educativas adequadas. A recomposição da aprendizagem, portanto, não se limita a um simples reforço de conteúdos, mas envolve uma reorganização do ensino para atender de forma personalizada às necessidades dos alunos, recuperando o tempo perdido e promovendo uma educação inclusiva e eficaz.

APÊNDICE F - Metatexto 4 Sobre as estratégias da rede

No que diz respeito à análise dos documentos norteadores do Programa Alfabetiza Maceió, emergiu a categoria: **Estratégias da rede**. As estratégias adotadas pela rede para a recomposição da aprendizagem têm como objetivo principal corrigir as defasagens educacionais agravadas pela pandemia, garantindo que os estudantes tenham condições de alcançar os objetivos de sua etapa de ensino. Entre essas ações, destaca-se a *correção do fluxo escolar*, que busca ajustar a progressão dos alunos de acordo com o ritmo de aprendizagem necessário. A *progressão parcial* permite que estudantes avancem ao próximo ano letivo enquanto recuperam habilidades não adquiridas totalmente. A *avaliação em larga escala* atua como uma ferramenta para identificar lacunas no aprendizado e orientar intervenções pedagógicas mais precisas. Além disso, a *oferta de programas e projetos* voltados à melhoria da aprendizagem, como o *Projeto Conquista Maceió*, visa atender alunos com maiores defasagens, ampliando sua carga horária semanal para reforçar o processo de ensino. A *formação de professores*, com foco específico na recomposição de aprendizagens, também é fundamental para assegurar que os educadores estejam capacitados a implementar os programas da rede de maneira eficaz.

APÊNDICE G - Metatexto 5 Sobre Leitura

No que diz respeito à análise das aulas da Turma 1 e 2, emergiu a categoria: **Leitura**. Na Turma 1, a prática de leitura foi marcada pela diversidade de gêneros e modalidades, incluindo leituras deleite de obras literárias como: "A Casa das Dez Furunfunfelhas" e "Facécias", proporcionando aos alunos momentos de apreciação literária. Além disso, foram explorados textos didáticos e críticos, como resenhas de filmes, que incentivaram tanto a leitura em voz alta quanto a leitura silenciosa, promovendo fluência, compreensão textual e análise crítica, contribuindo para um aprendizado dinâmico e interativo. Na Turma 2, a leitura foi sistematizada, com ênfase na leitura silenciosa de textos didáticos, como os do Caderno Alfabetiza Maceió e do livro "A Conquista". No entanto, houveram momentos em que a leitura oral foi valorizada, seja por meio da leitura exemplar feita pelo professor ou do revezamento entre os alunos, o que contribuiu para o desenvolvimento da oralidade e da fluência. A leitura coletiva também foi explorada em atividades como a preparação para a confraternização de final de ano.

APÊNDICE H - Metatexto 6 Sobre Análise Linguística

No que diz respeito à análise das aulas da Turma 1 e 2, emergiu a categoria: **Análise Linguística**. Na Turma 1, a análise linguística concentrou-se no estudo de adjetivos e locuções adjetivas, com atividades baseadas em correções e exercícios do livro didático, além de incluir a análise crítica de textos, como resenhas de filmes, e o estudo de gêneros textuais, como o anúncio publicitário. Já na Turma 2, o enfoque foi estrutural, com ênfase na avaliação do uso de sufixos -oso/-osa e substantivos coletivos. A leitura e análise de palavras desconhecidas, auxiliada pelo uso de dicionários, também integra o ensino, promovendo o enriquecimento vocabular e a compreensão linguística.

APÊNDICE I - Metatexto 7 Sobre Produção de Texto

No que diz respeito à análise das aulas da Turma 1 e 2, emergiu a categoria: **Produção de Texto**. Na Turma 1, a produção de texto foi integrada às atividades de escrita, como a elaboração do resumo da biografia de Théo Brandão e as respostas a questões relacionadas às leituras realizadas. Já na Turma 2, a produção textual foi observada em atividades como o ditado temático de Natal, no qual os alunos criam frases, além de envolver tarefas de escrita propostas no Caderno Alfabetiza Maceió, incentivando o desenvolvimento da expressão escrita.

APÊNDICE J - Metatexto 8 Sobre Oralidade

No que diz respeito à análise das aulas da Turma 1 e 2, emergiu a categoria: **Oralidade**. Na Turma 1, a oralidade foi amplamente incentivada por meio de leituras em voz alta, tanto coletivas quanto individuais, além de discussões iniciais sobre temas cotidianos, como o jogo de futebol da seleção, e leituras exemplares realizadas pela professora, promovendo a fluência. Já na Turma 2, a oralidade foi explorada principalmente em avaliações individuais de fluência de leitura, com o revezamento na leitura de estrofes, contribuindo para o desenvolvimento oral, assim como as discussões sobre palavras desconhecidas presentes na música.

APÊNDICE K - Metatexto 9 Sobre o desempenho dos alunos

No que diz respeito à análise das entrevistas com os professores alfabetizadores participantes da pesquisa, emergiu a categoria: **Desempenho dos alunos**. Em que os professores Adeilton e Maria oferecem percepções diferentes sobre o nível de desempenho dos alunos no 4º ano. Adeilton considera que a maioria dos alunos está dentro do esperado, com 20 no nível adequado, 7 próximos e 2 que serão retidos, ressaltando que alguns têm boa fluência na leitura. Ele demonstra uma visão otimista sobre o progresso geral da turma, é importante ressaltar que o Professor Adeilton não acompanhou a turma durante todo o ano letivo, então ele não pode oferecer sua percepção referente a como a turma estava no início do ano. Por outro lado, Maria adota uma abordagem mais detalhada. Inicialmente, ela observou que apenas 6 ou 7 alunos estavam preparados para o 4º ano, enquanto o restante enfrentava dificuldades de concentração e compreensão. Ao longo do tempo, ela utilizou estratégias pedagógicas variadas, que resultaram em uma melhora significativa, com os alunos atingindo o nível adequado para o 4º ano na segunda e terceira unidade.

APÊNDICE L - Metatexto 10 Sobre a formação continuada

No que diz respeito à análise das entrevistas com os professores alfabetizadores participantes da pesquisa, emergiu a categoria: **Formação continuada**. A análise dos discursos dos professores Maria e Adeilton revelou aspectos importantes sobre a formação continuada no contexto de recomposição das aprendizagens da língua escrita após a pandemia. Para a Professora Maria, a formação presencial foi essencial, pois facilitou a interação direta e o esclarecimento de dúvidas, além de proporcionar um suporte emocional fundamental diante dos desafios enfrentados no pós-pandemia. A flexibilidade e adaptação das estratégias também emergiram como pontos-chave, permitindo que o conteúdo fosse ajustado conforme as necessidades dos alunos, especialmente os que apresentavam dificuldades. Por outro lado, o Professor Adeilton destacou a importância do compartilhamento de estratégias entre colegas, o que enriquece a prática pedagógica. No entanto, ele ressaltou a necessidade de as formações focarem mais nos alunos que ainda não desenvolveram a autonomia na leitura, evidenciando uma lacuna entre o ideal pedagógico proposto e a realidade dos alunos, que foram promovidos durante a pandemia sem as habilidades adequadas. Ambos os discursos destacam a importância de formações que sejam flexíveis, bem planejadas e ajustadas às demandas reais das salas de aula, contribuindo para a recomposição das aprendizagens de forma eficaz.

APÊNDICE M - Metatexto 11 Sobre o material estruturado

No que diz respeito à análise das entrevistas com os professores alfabetizadores participantes da pesquisa, emergiu a categoria: **Material estruturado**. A análise do discurso dos professores Maria e Adeilton revelou desafios significativos na implementação do Programa Alfabetiza Maceió, especialmente no que diz respeito ao material estruturado. A Professora Maria destacou os impactos negativos do atraso na entrega dos materiais, ressaltando a desorganização que isso gerou no planejamento de suas aulas, com conteúdos repetitivos que não estavam alinhados com o progresso dos alunos. O atraso comprometeu a eficiência do ensino e forçou adaptações improvisadas. Já o Professor Adeilton enfatizou a distribuição incompleta dos cadernos, relatando que apenas um caderno de Português e um de Matemática foi recebido, e que essa falha foi constatada por outros colegas de diferentes escolas. Ambos os discursos refletem problemas de logística e comunicação no programa, prejudicando a prática pedagógica e gerando frustração entre os professores. A falta de um fluxo de informações claro e uma distribuição eficiente dos materiais aparecem como barreiras cruciais que precisam ser superadas para garantir o sucesso do programa e a recomposição das aprendizagens.

APÊNDICE N - Metatexto 12 Sobre a compreensão docente da política pública

No que diz respeito à análise das entrevistas com os professores alfabetizadores participantes da pesquisa, emergiu a categoria: **Compreensão docente da política pública**. A análise dos discursos dos professores Maria e Adeilton sobre o Programa Alfabetiza Maceió enquanto política pública, revelou percepções distintas. A Professora Maria demonstrou um entendimento parcial, reconhecendo o prestígio da Fundação Lemann em projetos educacionais globais, mas sem clareza sobre seu envolvimento específico no programa local. Isso evidencia uma desconexão entre o conhecimento geral sobre a fundação e sua atuação na implementação de políticas públicas, apontando para a necessidade de melhor comunicação e transparência sobre essas parcerias nas redes educacionais. Por outro lado, o Professor Adeilton adotou uma postura crítica, interpretando a presença de instituições privadas, como a Fundação Lemann, no contexto educacional como parte de uma agenda neoliberal. Ele questionou o foco das políticas em formar trabalhadores para o mercado, em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania plena, e alertou para o risco de reprodução de desigualdades sociais. Assim, o discurso de Adeilton amplia a compreensão das políticas públicas, ao analisá-las sob uma perspectiva ideológica e política, sugerindo que elas podem reforçar o *status quo*, ao invés de promover mudanças sociais significativas.