SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Centro de Educação
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Cursos de Mestrado
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO DO PNLD 2023: tecendo reflexões sobre o que é proposto e o que fazem as docentes em suas práticas alfabetizadoras

Recife
2025

EDLANE ALVES DE LIMA

LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO DO PNLD 2023: tecendo reflexões sobre o que é proposto e o que fazem as docentes em suas práticas alfabetizadoras

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

Orientador (a): Prof.ª. Dr.ª Eliana Borges Correia de Albuquerque

Recife

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Lima, Edlane Alves de.
Livros didáticos de alfabetização do PNLD 2023: tecendo reflexões sobre o que é proposto e o que fazem as docentes em suas práticas alfabetizadoras / Edlane Alves de Lima. - Recife, 2025.
146f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
Orientação: Eliana Borges Correia de Albuquerque.
Inclui referências e anexos.

1. PNLD 2023; 2. Alfabetização; 3. Práticas pedagógicas; 4. PNA; 5. Livros didáticos. I. Albuquerque, Eliana Borges Correia de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

EDLANE ALVES DE LIMA

LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO DO PNLD 2023: tecendo reflexões sobre o que é proposto e o que fazem as docentes em suas práticas alfabetizadoras

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

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Eliana Borges Correia de Albuquerque (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.ª Dr.ª Andrea Tereza Brito Ferreira (2ª Examinadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.ª Dr.ª Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral (3ª Examinadora)

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Para Dona Mercedes (*in memoriam*), nordestina, analfabeta, dona de casa que plantou a semente dos estudos como forma de emancipação feminina nas netas. Te ouvi. Obrigada.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela dádiva da vida e livre arbítrio nas escolhas que me trouxeram até aqui.

Ao amor de minha caminhada, Jailson, pelo apoio incondicional e paciência frente às angústias e surtos no processo de escrita.

As minhas filhas, Isabela e Gabriella, por serem a mola propulsora que me move na busca de melhorias pessoais internas e externas. Eu as amo demais.

Às colegas de trabalho, amigas e pessoas mais chegadas que contribuíram com seus olhares, enriquecendo essa escrita com ideias, leituras, escutas e apoio. Carrego-as no meu coração.

A minha amiga Débora Amorim, pelo seu olhar, suas palavras, seu encorajamento e apoio. Ter sua amizade por tantos anos é uma honra indescritível.

A minha orientadora, Profª. Drª. Eliana Borges Correia de Albuquerque, por me aceitar como sua orientanda e me ensinar com maestria os caminhos da alfabetização, elucidando as dúvidas, compartilhando saberes, demonstrando o quanto participar do mundo da leitura e da escrita é empolgante e gratificante. Muito obrigada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas aulas ministradas, conselhos, escutas e apoio, principalmente na pessoa do Prof. Dr. Artur Gomes de Morais. Foi um prazer indescritível participar e aprender em suas aulas.

As professoras da minha banca de qualificação, Profa. Drª. Andrea Tereza Brito Ferreira e Profa. Drª. Ana Catarina dos Santos Pereira, pelas sugestões que enriqueceram a pesquisa e a escrita desta dissertação.

Às professoras participantes desta pesquisa, por me aceitarem em suas salas de aula e compartilharem comigo de suas rotinas e angústias. Toda a minha admiração a quem ensina em escola pública, com poucos recursos e adversidades, mas não perdem a esperança por dias melhores.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste estudo.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as propostas de alfabetização presentes em livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2023 e os usos que docentes fazem desse material em suas práticas pedagógicas. Como procedimentos metodológicos, realizamos a análise documental do livro *A Conquista*, da autora Isabela Carpaneda, de Língua Portuguesa, vol.1, utilizado na rede municipal do Jaboatão dos Guararapes em 2023; entrevistas semiestruturadas e observações das práticas de duas professoras que utilizaram o livro didático em suas práticas alfabetizadoras. O estudo, de abordagem qualitativa, teve como base a análise de conteúdo de Bardin (1977) na produção e análise dos dados. A análise documental indicou que o livro pesquisado sofreu modificações para se adequar às exigências requeridas pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em abril de 2019, e revogada em 2023. As propostas de alfabetização destacam o trabalho com a instrução fonêmica a partir de atividades envolvendo a cópia e memorização de letras, palavras e fonemas, conjuntamente a outras atividades que buscam promover reflexões sobre os princípios do sistema de escrita alfabética (SEA). Em relação aos usos do livro pelas professoras participantes, os dados demostraram a autonomia das educadoras no uso do material de acordo com as especificidades de suas turmas, a partir de seus conhecimentos plurais e da construção de táticas (CERTEAU, 1994) com base em suas experiencias profissionais (TARDIF, 2022). Desta forma, uma professora subutilizou o livro enquanto outra o manteve como principal material em seu planejamento. Ambas as docentes, no entanto, apresentaram dificuldades no desenvolvimento de atividades do livro envolvendo os fonemas, optando pelo trabalho no nível das letras. Enfim, apesar do livro aprovado no PNLD 2023 ter legitimado as mudanças requeridas pela PNA no que se refere à redução da alfabetização à instrução fônica e à concepção de escrita como código, nas práticas cotidianas as professoras reinventam e reconstruíram as propostas do manual que receberam, não se limitando a atuarem como executoras das prescrições

Palavras-chave: PNLD 2023, Alfabetização, Práticas Pedagógicas, PNA, Livros Didáticos.

ABSTRACT

The research aimed to analyze the literacy proposals present in the textbooks approved by Brazil's 2023 National Textbook Program (Programa Nacional de Livro Didático, or PNLD) and how teachers made use of this material in their pedagogical practices. Methodologically, the research consisted of: a documentary analysis of the textbook *A Conquista: Língua Portuguesa, Volume 1*, by Isabella Carpaneda; a study of its use in the municipal school network of Jaboatão dos Guararapes in 2023; and observations of and semi-structured interviews with two teachers who used the textbook in their literacy teachings. The study utilized a qualitative approach in the production and analysis of data based on Bardin's (1977) content analysis. The documentary analysis indicated that the researched book underwent modifications to adapt to the requirements of the National Literacy Policy (Política Nacional de Alfabetização, or PNA) established in April 2019 and later revoked in 2023. The literacy proposal emphasize the work with phonemic instruction based on activities involving copying and memorizing letters, words, and phonemes together with other activities seeking to promote reflections of key principles of the "alphabetic writing system" (sistema de escrita alfabética, or SEA). With respect to the textbook use by the participating teachers, the data demonstrated the autonomy of the educators in applying the material according to the specific needs of their classes, based on their plural knowledge and construction of tactics (CERTEAU, 1994) stemming from their professional experience (TARDIF, 2022). It was observed that one teacher underutilized the textook while another maintained it as the central material of her lesson planning. Both teachers, however, experienced difficulties developing effective lesson activities from the textbook involving phonemes, opting instead to work at the level of letters. Despite the textbook's approval by the PNLD 2023 having legitimized the changes required by the PNA regarding the reduction of literacy to phonic instruction and the conception of writing as a code, this research shows that in practice teachers reinvent and reconstruct the proposals of their received textbooks, not limiting themselves to acting simply as executors of the what has been prescribed.

Keywords: PNLD 2023, Literacy, Pedagogical Practices, PNA,Textbooks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sala de aula da professora Célia. 57
Figura 2: Sala de aula da professora Célia. 57
Figura 3: Sala de aula da professora Célia. 57
Figura 4: Sala de aula da professora Mariana. 58
Figura 5: Sala de aula da professora Mariana. 58
Figura 6: Sala de aula da professora Mariana. 58
Figura 7: Livro A Conquista, PNLD 2023. 63
Figura 8: Sumário, livro do aluno. A Conquista, PNLD 2023. 63
Figura 9: Manual do professor. A Conquista, PNLD 2023. 64
Figura 10: Atividade da seção "preparação para a leitura". Livro do professor. A Conquista, PNLD 2023. 65
Figura 11: Atividade da seção "preparação para a leitura". Livro do professor. A Conquista, PNLD 2023. 65
Figura 12: Atividade da seção leitura, pág. 55. A conquista, PNLD 2023. 66
Figura 13: Manual do professor. A Conquista, PNLD 2023. 66
Figura 14: Atividade do capítulo 3, pág.69. A Conquista, PNLD 2023. 67
Figura 15: Manual do professor. A Conquista, PNLD 2023. 67
Figura 16: Atividade referente a letra P, pág.70. A Conquista, PNLD 2023. 69
Figura 17: Atividade de cópia de palavras e trava-línguas da letra P, pág. 70. A Conquista, PNLD 2023. 69
Figura 18: Seção "Dicionário ilustrado", pág.164. A Conquista, PNLD 2023. 71
Figura 19: Seção "Dicionário ilustrado", pág. 165. A Conquista, PLD 2023. 71
Figura 20: Atividade de cópia e tracejado da letra P, pág.22. A Conquista, PNLD 2023. 73
Figura 21: Atividades com a letra D, pág.78. A Conquista, PNLD 2023. 75
Figura 22: Atividade com o trava-línguas da letra D e fonema /d/, pág. 78. A Conquista, PNLD 2023. 75
Figura 23: Manual do professor. A Conquista, PNLD 2023. 75
Figura 24: Atividade de partição de palavras em sílabas, pág. 70. A Conquista, PNLD 2023. 76
Figura 25: Mesma atividade com enfoque maior, pág.70. A Conquista, PNLD 2023. 76
Figura 26: Jogos de alfabetização. Turma professora Célia. 81
Figura 27: Atividade da ficha "A Casa e seu dono". Professora, Célia. 84
Figura 28: Atividade de reflexão fonológica. Professora, Célia. 84
Figura 29: Ficha de atividade padrão CCV. R travado. Professora, Célia. 84
Figura 30: atividade sobre o Dia da Árvore. Professora Célia. 86

Figura 31. Atividade caça-palavras. Professora Célia. 87
Figura 32: Atividade no caderno. Professora Célia. 88
Figura 33: Atividade no caderno. Professora Célia. 88
Figura 34:Atividade da pág. 169. A conquista, 92
Figura 35: Texto transcrito pela professora Célia, 1ª observação. 92
Figura 36: 14ª observação. Reprodução do texto no quadro. Professora Célia. 94
Figura 37: 19ª observação. Reprodução do texto no quadro. Professora Célia. 94
Figura 38: Atividade da página 133. Livro A Conquista. 96
Figura 39: Orientações do Manual do professor para o trabalho da questão 01 letras A e B. Livro A Conquista. 96
Figura 40: Atividade da página 155. Livro A Conquista. 98
Figura 41: Atividade da página 170. A Conquista, PNLD 2023 99
Figura 42: Atividade da página 171. A Conquista, PNLD 2023 99
Figura 43: Atividade da página 192. A Conquista, PNLD 2023 101
Figura 44: Manual do professor referente ao exercício da página 192 livro A Conquista. 103
Figura 45: Atividade da página 171. Livro A Conquista. 103
Figura 46: Atividade da página 134. Livro A Conquista. 105
Figura 47: Atividade da página 134. Professora Célia. 105
Figura 48: Atividade da página 156. Livro A conquista. 106
Figura 49: Explicação da atividade da página 156. Professora Célia. 106
Figura 50: Atividade da página 140. Livro A Conquista. 107
Figura 51: Atividade no quadro da página 140. Professora, Célia. 107
Figura 52: Escrita da rotina, 13ªobservação. Professora Mariana. 109
Figura 53: Escrita da rotina, 09ª observação. Professora Mariana. 109
Figura 54: Escrita da rotina, 5ª observação. Professora Mariana 109
Figura 55: Atividade do livro "Marina sonha em ser bailarina". Professora Mariana. 110
Figura 56: Atividade de leitura do texto. Professora Mariana. 111
Figura 57:Atividade no quadro. Professora, Mariana. 112
Figura 58: Ficha do texto "Bruxa, bruxa, venha a minha festa. Professora Mariana. 113
Figura 59: Ficha do texto "A cruel criatura". Professora Mariana. 113
Figura 60: Ficha atividade do texto " A cruel criatura" 113
Figura 61: Jogo de Alfabetização. Grupo 1. Professora Mariana. 114
Figura 62: Jogo de Alfabetização. Grupo 1. Professora Mariana. 114
Figura 63: Jogo de Alfabetização. Grupo 2. Professora Mariana. 114
Figura 64: Ficha sobre o Folclore. Professora Mariana. 116
Figura 65: Atividade no quadro de matemática. Professora Mariana 116

Figura 66: Ficha para casa Professora Mariana. 116
Figura 67: Atividade com listas. Professora, Mariana. 119
Figura 68: Ficha de matemática, para casa. Professora, Mariana. 119
Figura 69: Ficha sobre o Folclore com escrita de palavras. 120
Figura 70: Explicação da atividade. Professora, Mariana. 120
Figura 71: Atividade da página 187. Advinha. A Conquista, PNLD 2023. 124
Figura 72: Atividade da página 203. Cantiga popular. A Conquista, PNLD 2023. 124
Figura 73: Atividade da página 211. Parlenda. A Conquista, PNLD 2023 124
Figura 74: Escrita de um bilhete. Professora, Mariana. 126
Figura 75: Bilhete enviado para a merendeira. Professora, Mariana. 126
Figura 76: Atividade da página 147. A Conquista, PNLD 2023 126
Figura 77: Atividade da página 148. A Conquista, PNLD 2023 127
Figura 78: Atividade da página 81. A Conquista, PNLD 2023 128
Figura 79: Atividade da página 82. A Conquista, PNLD 2023 128
Figura 80: Atividade da página 83. A Conquista, PNLD 2023 129
Figura 81: Atividade da página 84. A Conquista, PNLD 2023 129
Figura 82: Texto transcrito da página 169. A Conquista, 2023. 130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Complementação do levantamento de pesquisas sobre os livros didáticos de alfabetização. (2018-2023) ---------- 20
Quadro 2:Formação e tempo de experiência das professoras participantes da pesquisa------- 55
Quadro 3: Coletânea textual do livro A Conquista. PNLD 2023.---------- 67
Quadro 4: Quadro de rotina da professora Célia. ---------- 79
Quadro 5: Atividades do livro A Conquista Língua Portuguesa utilizadas pela professora Célia. ---------- 89
Quadro 6: Rotina da professora Mariana. ----------108
Quadro 7: Usos das fichas. Professora Mariana. ----------115
Quadro 8: Atividades do livro A Conquista Língua Portuguesa utilizadas pela professora Mariana. ----------122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantitativo de gêneros textuais encontrados no livro A Conquista PNLD 2023 -- 70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Atividades envolvendo letras no livro A Conquista do PNLD 2023 72
Tabela 2: Atividades envolvendo fonemas no livro A Conquista do PNLD 2023. 73
Tabela 3: Atividades envolvendo sílabas no livro A Conquista do PNLD 2023..... 75
Tabela 4: Atividades envolvendo rimas e aliterações no livro A Conquista do PNLD 2023..... 77
Tabela 5: Atividades envolvendo palavras no livro A Conquista do PNLD 2023 77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATTENA	Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEEL	Centro de Estudo em Educação e Linguagem
CONABE	Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **17**

CAPÍTULO I: HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, MÉTODOS E LIVROS DIDÁTICOS: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS **24**

1.1 História da alfabetização no Brasil e o (não)uso de métodos no ensino da leitura e da escrita.. ..... **24**

1.2 Propostas de alfabetização em documentos oficiais **33**

1.3 Cartilhas, O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e as mudanças nas propostas de alfabetização **37**

1.4 Práticas de alfabetização e os usos dos livros didáticos aprovados no PNLD: o que apontam algumas pesquisas? **44**

CAPÍTULO 2: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA **54**

2.1 Campo e sujeitos da pesquisa **55**

2.2 Procedimentos Metodológicos **58**

2.2.1. A análise documental **59**

2.2.2. As entrevistas **59**

2.2.3. As observações **60**

CAPÍTULO 3: PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO NO LIVRO "A CONQUISTA" DO PNLD 2023 ..... **62**

3.1 – O trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética..... 71

CAPÍTULO 4: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E OS USOS DO LIVRO *A CONQUISTA*, DO PNLD 2023 ..... **79**

4.1 Práticas de alfabetização da professora Célia e os usos do livro didático *A conquista* 79

4.2 Práticas de alfabetização da professora Mariana e os usos do livro didático *A conquista* 108

CONSIDERAÇÕES FINAIS **136**

REFERÊNCIAS **140**

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um tema recorrente e complexo que continua suscitando importantes debates no cenário educacional brasileiro desde quando se iniciou, em nosso país, a consolidação de um sistema público de ensino, no final do século XIX. O fracasso escolar, um dos aspectos desses debates, historicamente, tem sido uma constante verificação nas avaliações realizadas pelos poderes públicos devido aos baixos índices percebidos nas habilidades iniciais de leitura e escrita por estudantes na fase de alfabetização. Este fato, segundo Soares (2020), leva o poder público a implantar políticas públicas que alcançam materiais didáticos, formação de professores e metodologias de alfabetização que podem ser cancelados e substituídos a cada nova gestão.

Em abril de 2023, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou o resultado de uma pesquisa intitulada "Alfabetiza Brasil" [1]que indicou que apenas 56% das crianças brasileiras alcançaram o índice de alfabetização definidos por eles para o 2º ano do ensino fundamental. A referida pesquisa apontou que o país conseguiu recuperar o índice de desempenho que tínhamos antes do período pandêmico nessa área, entretanto, este mesmo resultado mostra o tanto que ainda devemos avançar para garantir a alfabetização dos alunos dentro da idade certa. É nesse cenário que políticas públicas são construídas no intuito de normatizar os currículos educacionais, influenciando, entre outros aspectos, os materiais didáticos que chegam às salas de aula.

O uso de materiais pedagógicos na alfabetização, entre eles o livro didático, é uma temática presente em minha vida há mais de 10 anos por ser professora alfabetizadora de dois municípios da região metropolitana do Recife: Jaboatão dos Guararapes e Paulista, que buscam melhorar seus índices nas avaliações por meio de políticas públicas atreladas ao governo federal e estadual. Dito isto, em 2018, o município do Paulista adotou, para sua rede, um material apostilado, que ainda se encontra em uso em 2025. Esse material deveria ser utilizado conjuntamente com os livros didáticos adquiridos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que até a sua edição de 2019 contemplava os livros de alfabetização em uma perspectiva construtivista de ensino voltada para o "alfabetizar letrando". Assim, na tentativa de equilibrar dois materiais didáticos com propostas de alfabetização distintas dentro de minha

[1] Esta pesquisa faz parte do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada instituído pelo governo federal sob o Decreto 11.5561/2023, disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-da-alfabetizacao/resultados. Acessado em jul.2024.

prática pedagógica, surgiu a primeira pergunta norteadora da nossa pesquisa: como as minhas colegas alfabetizadoras da rede municipal do Paulista utilizariam esses dois materiais em suas rotinas de sala de aula?

Em 2022, ingressei no programa de pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tendo como questão norteadora para investigação o problema apresentado anteriormente. Entretanto, devido a problemas de distribuição do material apostilado e a à impossibilidade de ir a campo, uma vez que, neste município, as aulas ainda ocorriam de forma remota em 2022 por causa da pandemia da Covid-19, nossa pesquisa precisou ser revista.

No início da gestão do presidente Jair Bolsonaro, em abril de 2019, foi sancionada uma política pública que estabelecia o método fônico como o único caminho baseado em evidências cientificas para alfabetizar. Intitulada como Política Nacional de Alfabetização (PNA), ela trazia seis eixos de atuação que incluíam, além da instrução fônica, a literacia e a fluência de leitura oral. Para tanto, os livros didáticos de alfabetização que seriam distribuídos pelo PNLD 2023 precisaram se adaptar à PNA, como foi explicitado no Edital de convocação nº01/2021 do referido Programa. Albuquerque e Ferreira (2021), ao se referirem a este edital, alertaram para a regulação e o controle das práticas de ensino a partir da estruturação e da concepção de alfabetização que deveriam nortear a avaliação dos livros didáticos inscritos nessa edição do PNLD. Apesar de ter sido revogada no momento da escrita desta dissertação, por meio do decreto nº 11.556 de 2023, as proposições impostas pela PNA afetaram a forma como os livros didáticos de alfabetização foram concebidos no âmbito do PNLD 2023. Essa transição gera debates sobre a eficácia do método fônico em comparação com abordagens mais construtivistas, tornando-se importante tomar o livro didático como objeto de estudo no sentido de entender as propostas de alfabetização desse "novo" material e como elas são desenvolvidas nas práticas de ensino da leitura e da escrita de professoras alfabetizadoras.

Nessa perspectiva, mantendo o nosso olhar para os livros didáticos, nossa pesquisa se debruçou em analisar como duas professoras de turmas de alfabetização do município do Jaboatão dos Guararapes se relacionavam com esse material e quais usos dele faziam em suas práticas pedagógicas. Para isso, analisamos o livro *A Conquista*, de Língua Portuguesa, volume 1, da Isabela Carpaneda, inscrito no PNLD 2023. A seleção desse material deveu-se por ser a principal escolha das escolas do município de Jaboatão dos Guararapes. Concentramos a nossa pesquisa nesse município devido ao retorno dessa rede às aulas presenciais antes do município de Paulista. Buscamos ouvir as professoras em seus locais de trabalho, na tentativa de dar voz às suas experiências e saberes, conectando as práticas reais às discussões propostas pela academia.

Nessa direção, na busca das leituras que nos subsidiassem no desenvolvimento dessa dissertação, nos deparamos com diversos autores e autoras que já tomaram os livros didáticos de alfabetização (a partir de agora LD) como objeto de investigação. Cordeiro (2020), em sua tese de doutorado que aborda as concepções didáticas dos livros de alfabetização inscritos no PNLD 1996 – 2019, fez um levantamento de pesquisas relacionadas a esses compêndios realizadas entre os anos 2000 e 2019 e traçou um perfil de como elas se apresentavam em duas plataformas de busca: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Segundo a referida autora, seu levantamento teve por objetivo complementar os dados da pesquisa realizada por Teixeira, em 2014, que revelou 52 pesquisas, nos mesmos bancos anteriormente relacionados, sobre os livros didáticos de alfabetização entre 1987 e 2011. Desta forma, o levantamento de pesquisa de Cordeiro, excetuando-se as duplicidades, apresentou 24 novos estudos sobre este objeto de investigação. A referida autora esclarece que, factualmente, essas pesquisas podem ser classificadas em três principais grupos de acordo com sua abordagem: as políticas públicas que envolvem os livros didáticos (em maior quantidade), as análises e usos dos livros didáticos e, as escolhas deles como subsídios para as práticas docentes. Dentre as 24 novas pesquisas elencadas por Cordeiro, 13 se referiam ao conteúdo dos livros, 05 abordavam a relação do professor com este objeto, 02 falavam sobre o design desses materiais, 01 versava sobre o manual do professor e as outras tomaram outros temas como objetivo de pesquisa. Destacou-se, ainda, a contribuição do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), ligado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e do Centro de Estudo em Educação e Linguagem (CEEL), ligado à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no aumento de pesquisas relacionadas aos livros didáticos voltados para a alfabetização. Tais dados corroboram com o discurso de Batista (2009) que afirma que esse tipo de impresso deve ser estudado para compreender as complexas relações estabelecidas nos seus usos, seus pressupostos ideológicos e seus fundamentos teórico-metodológicos.

Assim, com o intuito de complementar as pesquisas apresentadas por Cordeiro (2020, op.cit.) e dar continuidade ao estado da arte sobre as pesquisas que envolvem os livros didáticos de alfabetização, em julho de 2023, realizamos novas buscas nos repositórios anteriormente referidos e no depósito da Universidade Federal de Pernambuco (ATTENA). Para tanto, buscamos delimitar nossa busca para as produções dos últimos cinco anos (2018 – 2023). As palavras-chaves utilizadas foram: livros didáticos de alfabetização; usos de livros didáticos de alfabetização; PNLD 2023; livros didáticos; manuais de alfabetização. Encontramos, no total,

353 pesquisas que atendiam preliminarmente ao nosso critério de busca[2]. Após fazermos um cruzamento dos resultados entre as plataformas, detectamos a repetição de algumas pesquisas em mais de uma delas. Assim, após o descarte de tais repetições e considerando nosso objeto de estudo – livros didáticos de alfabetização e os usos que os docentes fazem desse material - foram listados 10 estudos com foco nos livros didáticos de alfabetização, os quais são apresentados no Quadro 01.

Quadro 1: Complementação do levantamento de pesquisas sobre os livros didáticos de alfabetização. (2018-2023)

Autor	Instituição	Título	Ano	Área	Abordagem	PNLD
Lima, Yasmin dos Santos	UFC	A abordagem da consciência fonológica em livros didáticos do Pnld 2019-2022 adotados por escolas públicas do município de Fortaleza - Ceará para o ciclo de alfabetização	2023	Mestrado Educação	Análise do LD.	2022 e 2019
MENDES, Estephane Priscilla Dos Santos	UFPE	A oralidade nos livros didáticos e nas salas de aula de alfabetização: compreensões docentes e uso do livro didático para esse ensino	2022	Doutorado em Educação	Análise e uso dos LD.	2019
Ferrari, Camila Delatore	UNIOESTE	Variedades linguísticas e relações entre oralidade e escrita: análise crítica dos livros didáticos de alfabetização de Foz do Iguaçu	2021	Mestrado Letras	Análise do conteúdo do LD.	2019
MOLIN, Katiane Dal	UPF	O sistema de escrita alfabética no livro didático de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental: uma análise na perspectiva do	2021	Mestrado Letras	Análise do LD.	2016

[2] No processo de busca, identificamos pesquisas relacionadas à alfabetização matemática e cartográfica, ao letramento científico e aos usos de livros de português destinados aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Tais pesquisas não foram consideradas por não condizerem com o objeto da nossa investigação.

		alfabetizar letrando				
PIRES, Renata Luchi	Ufes	Produção de textos no livro didático de alfabetização: análise documental em diálogo com professoras alfabetizadoras	2021	Mestrado Educação	Análise, escolha e uso LD.	2019
Perfeito, Vânia Márcia Silvério	UNB	Entre os saberes a ensinar e o efetivamente ensinado: um estudo acerca da análise, escolha e uso do livro didático de alfabetização	2020	Mestrado Educação	Análise e uso do LD.	2019
CORDEIRO, Haudrey Fernanda Bronner Foltran	UFPR	A perspectiva do alfabetizar letrando nos livros didáticos de alfabetização do programa nacional do livro didático (1996-2019): relações entre as culturas político-institucional e acadêmica'	2020	Doutorado em Educação	Produção do LD.	2016 2019
ZANOLLA, Taciana	UCS	Processos de alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do ensino fundamental - PNLD 2019	2019	Doutorado	Análise e uso do LD e do Manual do professor.	2019
CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de	UFMG	A representação do professor em Manuais do Professor de livros de alfabetização do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD	2019	Doutorado Educação	Manual do professor	2000 a 2016.
ROSAL, Maria Elisabeth Barbosa	UNICSUL	O ENSINO DA LEITURA NO 1º ANO DO ensino fundamental: um olhar para o livro didático Ápis	2018	Mestrado Letras	Análise e uso do LD	2016

Fonte: A autora (2023)

Como pode ser observado, destes 10 estudos, 02 investigaram aspectos da oralidade nos livros didáticos; 01 se dedicou às produções textuais; 02 se debruçaram sobre o manual do professor e o seu papel na sala de aula; 01 analisou a produção deles e 04 conversam diretamente

com os objetivos da nossa pesquisa quando examinaram os livros didáticos e as práticas de professores mediante seus usos.

As pesquisas de Rosal (2018), Zanolla (2019), Perfeito (2020) e Pires (2021) atestaram a existência de práticas sistemáticas alinhadas às propostas dos livros analisados. Essas autoras observaram que havia espaço para fabricações singulares ancoradas nas experiências profissionais das professoras investigadas. Os livros analisados, no geral, possuíam dispositivos que auxiliaram na boa relação de seu uso com o planejamento e preparação das atividades regulares vivenciadas nas salas de aula.

Já a tese de Cordeiro (2020, op.cit.), intitulada "A perspectiva do alfabetizar letrando nos livros didáticos de alfabetização do Programa Nacional Do Livro Didático (1996-2019): Relações entre as culturas político-institucional e acadêmica", procurou analisar como os livros de alfabetização de três edições do PNLD (2013, 2016, 2019) incorporaram a perspectiva da alfabetização através do letramento nos contextos em que foram produzidos. A autora atestou a presença hegemônica dessa concepção nos livros analisados, fruto das relações entre a cultura acadêmica e as políticas-institucionais vigentes à época em que os compêndios foram produzidos.

De maneira geral, todos os estudos mencionados anteriormente se basearam nas edições do programa realizadas entre 2000 e 2022, tendo a maioria se dedicado à edição de 2019. Nenhuma das pesquisas do Quadro 1 teve como objeto de investigação livros didáticos aprovados no PNLD 2023, que corresponde ao último edital voltado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Até o PNLD 2019, os livros didáticos analisados apresentavam uma visão de alfabetização que se relacionava com o letramento. A pesquisa conduzida por Cordeiro (2020, op.cit.) confirma essa constatação. Em sua análise, a pesquisadora notou que os livros aprovados no PNLD 2019 não passaram por mudanças significativas, apesar do edital do referido Programa ter se baseado em uma versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que definia a alfabetização como a habilidade de codificação e decodificação. As editoras não conseguiram se adaptar a tempo a essa versão da BNCC, que acabou não sendo a versão final publicada em 20 de dezembro de 2017, pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho.

Até julho de 2023, momento em que realizamos o estado da arte da nossa pesquisa, não havia estudos disponíveis que mostrassem as alterações ocorridas nos livros didáticos em relação à PNA (2019) a partir do PNLD 2023, nem que tenham investigado as práticas de professoras alfabetizadoras com o uso dos livros aprovados nessa última edição do referido Programa.

Assim, nossa pesquisa teve, como objetivo geral, analisar as propostas de alfabetização presentes em um livro didático aprovado no PNLD 2023 e os usos que docentes fazem desse material em suas práticas de alfabetização. Como objetivos específicos buscamos:

- compreender as propostas de alfabetização presentes em um livro didático do PNLD 2023 utilizado na rede municipal do Jaboatão dos Guararapes;
- investigar o que pensam as professoras alfabetizadoras sobre o livro do PNLD 2023 que usam em suas práticas;
- compreender os usos que as professoras fazem do livro didático do PNLD 2023 em suas práticas de ensino da leitura e da escrita.

Organizamos esta dissertação em 04 capítulos. No primeiro capítulo, trataremos do arcabouço teórico que fundamentou nosso estudo, discutindo sobre o livro didático enquanto objeto de estudo da cultura escolar, desde os processos históricos que iniciaram seu uso até a criação do PNLD. Essa seção também apresenta uma revisão sobre os métodos de alfabetização no Brasil, as propostas de alfabetização nos documentos oficiais e os conhecimentos intrínsecos do professor em sua jornada pedagógica. No segundo capítulo, apresentaremos o percurso metodológico escolhido para a elaboração dessa investigação, os objetivos que nortearam essa pesquisa, o campo onde a pesquisa foi desenvolvida, assim como os sujeitos dela participantes. No terceiro capítulo, analisaremos as propostas de alfabetização contidas no livro *A Conquista*, vol. 1, de Língua Portuguesa, utilizado pelas participantes da pesquisa bem como as atividades voltadas para a aquisição do SEA. No quarto capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa. Analisaremos os usos desse livro nas práticas de duas professoras que lecionavam em turmas do 1º ano de escolas da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

CAPÍTULO I: HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, MÉTODOS E LIVROS DIDÁTICOS: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

1.1 História da alfabetização no Brasil e o (não)uso de métodos no ensino da leitura e da escrita

Falar em alfabetização envolve, em geral, a discussão sobre o melhor método para alfabetizar ou, como aconteceu no Brasil a partir dos anos de 1980, sobre a necessidade de métodos para o ensino da leitura e da escrita. Envolve, também, a discussão sobre quais recursos utilizar nesse ensino. Dentre esses recursos, o livro didático tem se constituído como um importante recurso no qual se veiculam os conhecimentos escolares produzidos historicamente pela sociedade e que constituem as formas e os modos da vida escolar. (Albuquerque; Ferreira, 2021).

Uma vez que nesta pesquisa estamos discutindo as propostas de alfabetização em um livro aprovado no PNLD 2023 e os seus usos por professoras alfabetizadoras, traremos, nessa seção, uma reflexão sobre a alfabetização no cenário brasileiro para compreendermos que os livros didáticos de alfabetização e as práticas de ensino da leitura e da escrita são frutos, dentre outros aspectos, de políticas públicas baseadas em concepções teóricas presentes em diferentes momentos da nossa história. Assim, inicialmente, em uma visão republicana de educação existente nos primórdios da nossa construção enquanto nação, a urgência para modernizar o país se fazia presente, e a necessidade de que a população dominasse a cultura letrada ficava cada vez mais evidente. Para tanto, era necessário que o governo definisse como imperiosa a necessidade de sistematizar em um único movimento o ensino da leitura e da escrita no Brasil.

Sobre esse aspecto, Mortatti (2006, p.02) aduz que: "[...] saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social". Assim, tornou-se urgente ofertar uma escolarização ampla e unificar o método de ensino utilizado, visando à facilitação do conteúdo ministrado de forma simultânea e em todo lugar. Sob esse mote do domínio da leitura e da escrita e sobre qual unidade linguística deveria ser considerada para tal ensino, ao longo do tempo, uma disputa se solidificou no campo educacional entre os teóricos que defendiam os métodos sintéticos (alfabético, fônico e silábico) e os que defendiam os métodos analíticos (palavração, sentenciação global ou de contos), num movimento que Soares (2021) denominou de pendular e cíclico. Esses métodos tinham por objetivo encontrar "soluções" para os altos índices de analfabetismo que o país estava mergulhado.

A fim de organizar de maneira cronológica a ampliação do ensino da leitura e da escrita e os materiais utilizados para este fim, Mortatti (2019) estruturou a história dos métodos em quatro momentos específicos. O primeiro, chamado de "A Metodização do ensino da leitura", data do final do Império brasileiro e remonta às aulas régias e à utilização das cartas de ABC. Os métodos de marcha sintética eram utilizados nesse momento e, a depender da unidade linguística a ser trabalhada, se alternariam entre o alfabético (partindo dos nomes das letras); o fônico (partindo dos sons correspondentes às letras) ou o de silabação (emissão de sons das sílabas) de acordo com progressiva ordem de dificuldade.

O segundo momento classificado pela autora é chamado de "Institucionalização do Método Analítico". Iniciado em 1890 seguindo até meados de 1920, teve início a partir da reforma da instrução pública do estado de São Paulo que tinha por objetivo servir de modelo para os demais estados do Brasil. Nele, o método analítico foi apresentado como revolucionário, pois: "baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção – de caráter biopsicofisiológico – da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética" (MORTATTI, 2019, p.35).

Com as mudanças nos contextos culturais, econômicos e políticos que ocorriam no país, Mortatti (2019) aponta que outras concepções educacionais foram surgindo fazendo com que aumentasse o descontentamento quanto à utilização do método analítico. A autonomia didática do professor, trazida pela Reforma Sampaio Dória (1920), bem como os estudos da Escola Nova e da Psicologia, Sociologia e Biologia, contribuíram para o terceiro momento da alfabetização chamado de "Alfabetização sob medida". Surge, então, o método misto ou eclético como resposta à insatisfação dos professores numa tentativa de conciliar as duas teorias metodológicas existentes. Isso posto, num processo de diluição progressiva, os métodos passaram a ser relativizados e secundarizados. O livro Testes de ABC, de Lourenço Filho (1934), fruto dessa nova concepção psicológica aplicada à educação, propunha atividades que media o nível de maturidade da criança para as classes de alfabetização. Sobre ele, Mortatti (2019, p.38) relata que:

> O autor apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1º grau (atual 1º ano do Ensino Fundamental), que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades das crianças no aprendizado da leitura e escrita. Propõe, então, as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e à eficácia da alfabetização.

No início da década de 1980, um salto gigantesco influenciou o campo da educação ao transferir as discussões sobre qual o melhor método de ensino para o processo de aprendizagem

que as crianças percorrem ao aprender. Esse salto, resultante de um novo paradigma educacional, deveu-se à propagação, aqui no Brasil, dos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1986). Essa nova teoria demandava o abandono de práticas tradicionais baseadas nos métodos sintéticos e analíticos e apresentava os estudos do Construtivismo como uma inovação conceitual em que a desmetodização e o abandono das cartilhas era urgente. Sobre esse momento, Cordeiro (2020 op.cit., p. 68) afirma que:

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

A esse quarto momento, Mortatti (2019) denominou de "Alfabetização: Construtivismo e desmetodização". Assim, o foco da aprendizagem sai da ação exclusiva do professor baseada no uso das cartilhas de base sintética ou analítica e passa para uma prática pedagógica intencional que precisava respeitar as particularidades do processo de cada criança. Nesse contexto, a língua deixa de ser vista como um código e passa a ser tratada como um sistema notacional cuja lógica o aprendiz precisaria compreender na direção de sua apropriação feita de forma reflexiva (Morais, 2020b). Foi por meio da teoria elaborada por Ferreiro e Teberosky (1986) que compreendemos as percepções sistemáticas dos aprendizes na elucidação das hipóteses das escritas através da formulação dos quatro estágios, assim chamados de: Pré-Silábico, Silábico, Silábico-Alfabético e Alfabético.

Essa teoria buscou elucidar os caminhos pelos quais as crianças de 4 e 6 anos aprendem a ler e a escrever a partir do reconhecimento da competência linguística delas. As autoras demonstraram que, ao chegarem em uma sala de aula, as crianças revelavam um notável conhecimento de sua língua materna e que os utilizavam em seus atos de fala. Essa competência linguística deveria ser aprimorada por práticas escolares que enxergassem esses sujeitos como seres que buscam compreender o mundo que os rodeia. Por ser uma teoria psicogenética, o foco é posto nos processos cognitivos que as crianças realizam em sua progressiva aproximação da escrita alfabética. Desta forma, o objeto de conhecimento é a escrita e essa, na abordagem da psicogênese da língua escrita, passou a ser vista como um sistema de representação. Por se apoiar nos estudos de Piaget sobre a compreensão das capacidades cognoscitivas dos aprendizes, a referida teoria, ao tomar como foco o ser que aprende e sua relação com o objeto

da sua aprendizagem, propôs um desvio das práticas centradas no professor em uma perspectiva de transmissão dos conhecimentos por ele às crianças.

Desta forma, para Ferreiro e Teberosky (1986), no seu processo de apropriação da escrita, a criança constrói hipóteses que vão evoluindo por meio da vivência de conflitos de ordem cognitiva. Morais (2020b) aduz que, em uma perspectiva evolutiva, nesse trajeto de compreensão das regras e convenções do alfabeto, o educando precisa desvendar duas questões fundamentais relacionadas à apropriação da escrita alfabética – o que a escrita nota e como ela faz essa notação. Para desvendar às referidas questões, Morais (2020b, p. 51) afirma que os educandos precisarão compreender e se apropriar de um conjunto de propriedades relativas à notação alfabética, que envolve os seguintes princípios:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que tem um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e que pequenas variações produzem mudanças nas suas identidades apesar de seus formatos variados;
3. A ordem das letras no interior de uma palavra não pode ser alterada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra ao mesmo tempo que diferentes palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições dentro das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que as substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que falamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons podem ser notados com mais de uma letra;
9. Além das letras, podemos usar acentos (marcas) que modificam a tonicidade ou o som das letras e sílabas onde aparecem;
10. Nossa língua possui variações quanto as combinações entre Consoantes e Vogais (CV, CCV, CVV, CVC, VCV, ...) predominando a estrutura CV contendo, ao menos, uma vogal em todas as sílabas.

A perspectiva da teoria da *Psicogênese da Língua Escrita* atesta que a aprendizagem das crianças acontece de forma gradativa e progressiva e não por uma ordem hierárquica de

habilidades padronizadas, como defendem os métodos tradicionais. Ela se dá de maneira evolutiva pela construção que os próprios aprendizes realizam sobre suas hipóteses do sistema de escrita.

No processo de apropriação da escrita alfabética, as hipóteses de escritas apontadas por Ferreiro e Teberosky se relacionam aos conhecimentos que os aprendizes possuem sobre os princípios do nosso sistema de escrita. Assim, na fase *pré-silábica*, os aprendizes não percebem ainda que a escrita nota a pauta sonora das palavras. Inicialmente, elas podem representar a escrita através de rabiscos ou desenhos, o que Soares (2020) denominou de fase icônica, evoluindo para garatujas ou rabiscos através do contato com a escrita, sobretudo no contexto escolar. Inicia-se, então, o entendimento da linearidade da escrita, da esquerda para a direita, de cima para baixo, que se escreve palavras com letras e usam letras de seu repertório de conhecimento. Entretanto, elas ainda não conseguem responder à questão sobre o que a escrita representa. Na fase *silábica*, o educando consegue segmentar a cadeia sonora das palavras em sílabas e representar com letras esses segmentos. Esse salto qualitativo demonstra que ela é capaz de entender que o que a escrita registra é a pauta sonora das palavras. Inicialmente, as crianças tendem a registrar qualquer letra para representar cada sílaba, não fazendo relação com os sons -fonemas- da palavra. Neste caso, o aprendiz apresenta uma escrita silábica sem valor sonoro. Quando ele consegue registrar uma letra para cada sílaba com valor sonoro convencional, geralmente registrando as vogais, ele se encontra na fase silábica com valor sonoro. Morais (2020b) ao discutir sobre os novos conflitos cognitivos que os aprendizes passam nesta fase, defende a vivência de atividades de consciência fonológica, como aliterações e rimas, como forma de ajudar no avanço para as etapas seguintes.

A fase *silábico-alfabética* é marcada pela percepção da segmentação de algumas sílabas em unidades menores -fonemas-, registrando mais de uma letra para sua representação. Considerada como uma fase de transição, esta requer um domínio maior das correspondências grafema-fonema por parte do aprendiz em seu processo progressivo da compreensão da escrita (SOARES, 2020). Todo esse caminho percorrido de forma gradual visa atingir o ponto de chegada que é o da escrita *alfabética* (fase alfabética ou ortográfica). Nesta fase, o educando consegue responder às duas questões relacionadas ao SEA sobre o que a escrita nota e como ela faz essa notação. Assim, em sua escrita, o aprendiz consegue representar uma letra para cada fonema da palavra ainda que de forma idealizada, como explica Morais (2020b, p. 65), onde "cada letra deveria equivaler a um (único) som e cada som deveria ser notado por uma (única) letra". Surge, então, um novo desafio que é o de ensinar as convenções som-grafia da nossa língua. Desta forma, para se atingir a condição de alfabetizado, o educando deve ter

domínio das relações entre as letras e os sons e os usos dessas correspondências nas diferentes estruturas silábicas da nossa língua em um processo global que envolve, segundo Morais (2020b, p.66), "o conhecimento e uso "cuidadoso" dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas o desenvolvimento de automatismos e agilidades nos processos dos atos de ler e escrever".

Por não considerarem o percurso de aprendizagem dos educandos mencionado acima, os métodos tradicionais de ensino, sintético ou analítico, passaram a encontrar forte resistência no novo cenário educacional a partir da década de 1980. Soares (2004, p.65) afirma que a teoria da *psicogênese da língua escrita* alterou o entendimento acerca dos processos de aprendizagem e "apagou a diferenciação que havia entre a aprendizagem do sistema de escrita e as práticas efetivas de leitura e da escrita". Surge, nesse contexto, a necessidade de se criar meios pelos quais os aprendizes interajam, na escola, com materiais reais de leitura e não com materiais artificialmente produzidos para este fim. Dessa forma, os estudos do letramento, no Brasil, são iniciados ainda na década de 1980 e aprofundados na década de 1990 e início dos anos 2000.

Soares (2009, p.33) afirma que o letramento, traduzido do inglês *Literacy*, foi apresentado pelos estudos de Mary Kato (1986) e Kleimam e Tfouni (1995). Segundo Oliveira (2020, p.24):

> O emprego do termo Letramento, aqui no Brasil, teve sua origem documentada no campo das ciências linguísticas e da educação a partir da segunda metade dos anos de 1980. No entanto [...] em solo nacional, ao contrário do que aconteceu em outros países, ganhou terreno um grande embate em torno dessa palavra, pela confusão que se estabeleceu entre alfabetização e letramento. Isso aconteceu porque a ideia subjacente ao conceito de Letramento, ainda, estava ligada a uma concepção cognitivista de leitura e escrita.

Ainda segundo Soares (2009), houve, em nosso país, uma necessidade de nomear e reconhecer práticas sociais de leitura e escrita que fossem para além do saber ler e escrever. Esse mesmo movimento também tinha sido experenciado na França, Portugal, Inglaterra e Estados Unidos sob o enfoque da não dominância das competências dos usos de leitura e da escrita para uma efetiva participação nas práticas sociais e profissionais. Dessa forma, nesses países, o letramento surge de forma independente do processo de alfabetização, mantendo sua especificidade acerca do controle da habilidade de ler e escrever.

No Brasil ocorreu o oposto. Soares (2004, p. 7) afirma que as habilidades necessárias para usufruir das práticas de leitura de maneira competente "tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização". Ou seja, para nós, os conceitos de alfabetização e letramento se

justapõem, se mesclam num processo de interdependência e indissociabilidade. Assim, a partir de 1990, os estudos sobre o tema revelam ser esta uma prática social de identidade ampla e multifacetada, diferenciada da alfabetização, porém associada a ela. Assim, Soares (2003a, p.35) define o vocábulo como: "A capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvam a língua escrita". Esse pensamento ajudou a solidificar a compreensão de se alfabetizar letrando, entendendo que apenas o domínio do processo de alfabetização não seria capaz de garantir a leitura, a compreensão e a produção de todos os gêneros textuais.

Sem desabonar a incontestável contribuição que a mudança paradigmática trazida pela teoria da *Psicogênese da Língua Escrita* realizou no campo educacional, Soares (2023, p. 40) chamou atenção para o que ela denominou de 'desinvenção da alfabetização'. O termo se refere à perda da especificidade do processo de alfabetização associada a uma interpretação errônea da teoria construtivista. Essa interpretação levou professores a acreditarem que: "os educandos, espontaneamente e sem ensino sistemático, avançariam nas fases da psicogênese e chegariam a uma hipótese alfabética". Com isso, passou-se a acreditar que apenas com o convívio intenso com materiais escritos e que circulam nas esferas sociais a criança se alfabetizaria sozinha. Desta forma, a faceta psicológica da alfabetização obscureceu a sua faceta linguística.

Ainda de acordo com Soares (2023), outro fator que corroborou com esse apagamento da faceta linguística foi a falsa inferência da própria concepção construtivista em acreditar na ausência de necessidade de método para alfabetizar. Dessa forma, a conotação negativa de tal palavra em referência aos métodos tradicionais de ensino fez com que esse termo fosse banido das salas de aula. Para Soares (2023), os métodos tradicionais existentes não esgotavam em si todas as alternativas metodológicas para o ensino da leitura e da escrita. Ela defende a retomada da especificidade da alfabetização sem dissociá-la do processo de letramento. Para a referida autora, o importante é

> Promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e de outro e, consequentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro dessa concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino [...] e formas de ação pedagógica diferenciadas. (SOARES, 2023, p.46)

Morais (2020b) também apresenta algumas lacunas que a interpretação equivocada da teoria da psicogênese provocou. Uma delas se refere à falta de uma didática para alfabetizar

traduzida em um ensino sem propósito. Acreditava-se que não era necessário ensinar as correspondências grafema-fonema, uma vez que, de maneira natural, cada uma no seu tempo, as crianças descobririam sozinhas como a escrita funciona. Como resultado, tais crenças ajudaram a fomentar duras críticas à teoria construtivista culminando na proposta de retorno dos métodos tradicionais que realizam o ensino direto e explicito das correspondências sonoras da fala.

Com a difusão da teoria da *Psicogênese da Língua Escrita* no Brasil, passamos a compreender as etapas pelas quais os aprendizes atravessavam o processo de apropriação da escrita alfabética. No entanto, faltava-nos saber quais atividades os docentes deveriam realizar para promover os avanços das crianças nesse processo de apropriação do SEA. Faltava-nos saber o "como fazer", que metodologias usar.

Para responder a essa questão, primeiramente, devemos compreender que, para aprender a ler e a escrever, o aprendiz deverá voltar a sua atenção para os sons da fala, realizando reflexões que o ajudem a ter consciência das relações entre a pauta sonora e a sua grafia. Para isso, ele precisará desenvolver habilidades de consciência fonológica que variam de acordo com a operação cognitiva necessária para a análise das partes menores de uma palavra. A consciência fonológica entendida, consoante Soares (2021), como a capacidade de manipular intencionalmente os extratos sonoros da fala e segmentá-las em unidades menores começou a ser estudada a partir dos anos 1970, por estudiosos como Kavanagh e Mattingly. Esses estudos, de língua inglesa, buscavam compreender as relações entre os sons da língua oral e a sua representação na língua escrita na aquisição do princípio alfabético pelas crianças. No português brasileiro, Soares (2021) aponta para as contribuições das pesquisas realizadas por Maluf, Zanella e Panez (2006) e por Morais (1986, 2006, 2015, 2016) sobre o assunto. Esses estudos comprovaram que a competência de manipular as unidades menores da fala se relacionam significativamente com a aprendizagem inicial da língua escrita.

Morais (2020b,2019a) expressa que a consciência fonológica é um grande conjunto de habilidades de reflexão sobre os segmentos sonoros que podem variar de acordo com as operações cognitivas e a unidades sonoras que serão objeto dessa reflexão. Essas unidades podem ser: "um fonema, uma sílaba, uma rima, um segmento intrassilábico ou uma palavra inteira dentro de outra palavra" (MORAIS, 2019a, p.50). Em relação às operações cognitivas, elas podem envolver a *identificação* de segmentos sonoros em palavras, a *partição* e/ou *contagem* de palavras em sílabas ou fonemas, a *comparação* de palavras quanto a presença de unidades sonoras iguais, a *produção* de palavras que possuam os mesmos sons, dentre outras. Essas operações, segundo o referido autor, devem ser vivenciadas em atividades desde a

educação infantil, possibilitando que as crianças participem ativamente do seu processo de apropriação do SEA.

Morais (2015) ainda afirma que apesar dos estudos sobre a consciência fonológica atestarem a importância de se ofertar esses tipos de atividades desde o último ano da educação infantil, Ferreiro e Teberosky (1986) desconsideraram essas contribuições no processo de aquisição da escrita alfabética. Para elas, essa habilidade metalinguística seria uma consequência natural da alfabetização, na qual a criança, em certo momento, adquiriria de forma espontânea a sensibilidade às partes menores das palavras através dos jogos e brincadeiras orais. Entretanto, Morais (2015, 2020b) aduz que é por meio das oportunidades que a escola oferece sobre a análise das partes orais e gráficas das palavras, que se apresentam como essenciais no processo de compreensão da escrita alfabética, que os aprendizes adquirirão a capacidade de pensar sobre os segmentos sonoros e assim entenderem como a escrita alfabética funciona.

Dentre as mais variadas operações já citadas sobre a promoção da consciência fonológica, o autor supracitado adverte sobre o perigo em reduzir estas habilidades à consciência fonêmica tomando-a como requisito e condição para a alfabetização, como apregoam os defensores do método fônico. Para Morais (2020b, p.88), "As crianças, assim como os adultos superletrados, tendem a nunca conseguir pronunciar um a um os fonemas de cada palavra. Tampouco conseguem contar fonemas de uma palavra, segmentando-os um a um". Desta forma, algumas habilidades de manipulação intencional de estratos abstratos como o fonema se mostraram extremamente difíceis pois, como atesta Soares (2021, p.196), os fonemas são "unidades inaudíveis e impronunciáveis isoladamente". Como resultado, propostas de ensino que utilizem a ideia da pronúncia isolada de fonemas como pré-requisito para a alfabetização não se justificam, pela compreensão de que os aprendizes, inicialmente, não compreendem ainda as propriedades da notação escrita. Mas, tais propostas que defendem o método fônico de alfabetização foram fortalecidas no Basil, recentemente, com a publicação, em 2019, da Política Nacional de Alfabetização (PNA) que prioriza a instrução fônica e faz um apagamento das discussões sobre alfabetização e letramento no Brasil.

Na seção a seguir, abordaremos como diferentes documentos oficiais publicados em nosso país abordam a questão da alfabetização.

1.2 Propostas de alfabetização em documentos oficiais

As mudanças nas concepções de alfabetização influenciadas, principalmente, pela teoria da *Psicogênese da Língua Escrita* e pelos estudos sobre letramento, influenciaram na construção de políticas públicas e documentos curriculares. Um exemplo significativo foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, que trouxeram orientações sobre o conteúdo e a forma de ensino referentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Com o intuito de contribuir na formação cidadã, esse documento apresentou metas de qualidade para subsidiar a organização dos currículos dos municípios brasileiros. Segundo Cordeiro (2020 op. cit.), os PCNs enfatizaram a importância do "alfabetizar letrando" a partir da introdução de textos reais encontrados na sociedade.

Em 2013 as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNS) foram aprovadas estabelecendo uma diretriz única nacional com os mesmos propósitos dos PCNS, até a elaboração da Base Comum Curricular (BNCC) em 2017.

Programas voltados para a formação do professor como o Pró-Letramento (2006 -2012) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2013-2018) também contribuíram para o fortalecimento e disseminação das discussões que permeavam o campo acadêmico sobre os estudos da *Psicogênese da Língua Escrita*, do letramento e da importância das atividades reflexivas de consciência fonológica na alfabetização dos estudantes. O Pró-letramento foi um programa voltado para as áreas de Português e Matemática, das séries iniciais, tendo como objetivo ofertar formações continuadas aos professores para a melhoria da leitura, da escrita e da matemática. Em seu caderno voltado para a área de Alfabetização e Linguagem, questões como conceitos e concepções de alfabetização foram trazidas a partir de uma leitura assentada nos princípios da língua como um sistema de escrita interativo, vivenciado nos diversos contextos sociais com uma diversidade de funções e estilos que devem ser ensinadas aos discentes de forma reflexiva e participativa. Essa concepção norteou a construção de habilidades que deveriam ser introduzidas, trabalhadas e consolidadas nos três primeiros anos do ensino fundamental a fim de obter uma alfabetização plena dos estudantes (BRASIL, 2008, p.09).

O PNAIC, instituído pela Portaria, 867 de 04 de julho de 2012, foi um programa voltado para a formação continuada de professores alfabetizadores tendo o mesmo objetivo do pró-letramento, que era o de melhorar os índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB). Considerado o maior programa de formação de professores, o PNAIC estabeleceu o compromisso dos entes federados (União, Estados e Municípios) com a alfabetização das

crianças. Os cadernos voltados para o trabalho com a língua portuguesa retrataram as mesmas diretrizes que já vinham sendo adotadas no programa anterior, ou seja, na continuidade dos estudos ne perspectiva do alfabetizar letrando. Com um currículo voltado para as os direitos de aprendizagens gerais que atravessam toda a ação pedagógica, o programa instituiu cinco eixos de trabalho para a Língua Portuguesa compreendidos em: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura, produção de textos e oralidade. Assim, no caderno de apresentação que traz os objetivos do curso, a formação dos professores deveria contribuir para que os docentes pudessem: "Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos, utilizando, sobretudo, [...] outros textos publicados pelo MEC". (BRASIL, 2012b, Caderno de Apresentação, p. 31)

Isso posto, por muito tempo, a perspectiva de alfabetizar letrando se tornou uma metodologia dominante tanto nos programas quanto nos documentos oficiais produzidos pelo MEC até a chegada das discussões sobre a construção de um único currículo. A Base Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo construído a partir da necessidade de haver um documento oficial comum a todas as escolas brasileiras, previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996). Segundo Morais (2020a, p.2) a BNCC: "prescreve um conjunto progressivo de aprendizagens, supostamente essenciais, que todos os alunos deveriam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica". O processo de construção dessa base passou por cinco etapas, iniciando em 2015 com uma consulta pública até o final de 2017, quando foi aprovada, sem debates públicos, em sua terceira versão. Entretanto, segundo o referido autor (2020c), o texto da BNCC traz sérios problemas relacionados à alfabetização. Ela não propõe qualquer atividade que envolva o ensino explícito das letras, a exploração da consciência fonológica ou o trabalho com compreensão leitora na Educação Infantil. Essas atividades, só devem ser iniciadas e vivenciadas, em sua totalidade, a partir dos dois primeiros anos do ensino fundamental numa perspectiva de "codificar e decodificar os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras)". (BRASIL, 2018, p.90)

Essa redução torna-se problemática ao impor um tempo de aprendizagem aos alunos sem considerar os conhecimentos prévios, as interações, as formas de apreender, a heterogeneidade da turma e as diversas facetas que envolvem o processo de alfabetização. Restringe o processo educacional à capacidade mecânica de relacionar fonemas e grafemas ao trazer terminologias próprias dos métodos tradicionais de ensino, numa clara visão associacionista com atividades memorísticas e repetitivas, que consideram a escrita como um código. Ela também não estabelece progressões para o ensino da língua escrita entre as etapas da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, excluindo o termo "escrita" dos campos das

experiencias da Educação Infantil. Por fim, a relação entre a alfabetização e o letramento não é discutida na BNCC, apesar do vocábulo estar presente no texto, ignorando todo o debate vivido desde a década de 1980, ela prescreve gêneros simples para os dois primeiros anos (MORAIS, 2020a, 2020c). O mesmo autor adjetiva este documento como conceitualmente pobre, esclarecendo que:

> O texto oficial não assume de maneira explícita uma visão associacionista de aprendizado da escrita alfabética, embora tenda a valorizar o domínio da "mecânica" da leitura de palavras e as habilidades de "codificar" e "decodificar". Por outro lado, se permite usar de forma aligeirada expressões como "construção do alfabeto" e prescreve somente para o final do segundo ano o aprendizado das relações fonema-grafema e grafema-fonema mais simples de nossa escrita, num flagrante problema de progressão didática. Ainda quanto a esse último ponto, é também evidente a ausência de prescrição de habilidades que deem conta do domínio de todas as convenções entre grafemas e fonemas de nossa língua e do domínio das diversas estruturas silábicas que compõem as palavras do português. (MORAIS, 2020a, p.13)

A BNCC, portanto, é um documento oficial imposto, na versão que foi publicada em 2017, sem debates, influenciado por grupos empresariais, com lacunas e inadequações, como defende Morais (2022) e que serve como:

> Agenda prioritária de organismos internacionais, [...] contemplando interesses aos quais seus representantes "auto atribuem" hegemonia nas disputas de poder, mas que são muito diferentes daqueles relacionados com a desejada melhoria, de fato, da qualidade da educação brasileira pública, universal, laica e gratuita. (MORTATTI, 2015, p. 202)

Em 2019, com a ascensão de um governo da extrema direita, novas mudanças foram inseridas no campo da Educação, da alfabetização e dos programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação. A equipe ministerial escolhida à época questionava os índices apresentados nas avaliações externas e internas e nos processos de alfabetização no Brasil que demonstravam um resultado inadequado de nível de leitura e escrita e de matemática em nosso país. Imbuídos de tal informação e acreditando que, para superar esses resultados, a metodologia de ensino deveria ser modificada, foi publicada, em 11 de abril de 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), por meio do Decreto nº 9.765. Esse decreto trouxe, com base em evidências científicas da área da neurociência, a proposição da instrução fônica para a alfabetização das crianças desde a Educação Infantil. Essa política tinha por objetivo "alinhar as diretrizes educacionais nacionais àquelas de países estrangeiros e melhorar a qualidade da alfabetização combatendo o analfabetismo funcional". (BRASIL, 2019).

Desse modo, na Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE), ocorrida em agosto de 2019, foi lançada a cartilha da PNA que apresentava os

objetivos e fundamentos para o ensino da leitura e da escrita. Em seu interior, esse documento trazia orientações baseadas na neurociência e em estudos internacionais que asseguravam ser o método fônico o caminho para o "sucesso da alfabetização". Em seu caderno, foram instituídos seis pilares para o desenvolvimento da língua escrita através dos quais as crianças conseguiriam ler e escrever com autonomia que são: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, desenvolvimento do vocabulário, a fluência em leitura oral, a compreensão de textos e a produção de escrita (BRASIL, 2019, p.33). Construído de maneira unilateral, sem discussões democráticas e coletivas, o documento reduziu a alfabetização a um método e, com isso, rompeu com toda a tradição de estudos sobre letramento ao excluir esse termo de seus documentos e substitui-lo pela palavra literacia.

Para Mortatti (2019) a ideia de que esse "novo" modelo de alfabetização, trazido pela PNA, baseada em pesquisas da área da neurociência é falsa pois ela visa: encobrir políticas públicas exitosas que não utilizaram desse viés científico em sua elaboração, oriundas de estudos consistentes na área da linguística e das ciências cognitivas; ocultar que os problemas da alfabetização brasileira derivam de diversos fatores sociais, econômicos e políticos e da não priorização de uma educação de qualidade pelos governantes gerando: "desigualdades sociais [...], especialmente em decorrência da falta de investimentos prioritários na escola pública e gratuita, como estabelecido na Constituição Federal de 1988" (MORTATTI, 2019,p.27); atribuir falaciosamente que o método fônico é uma "nova" metodologia de ensino quando sabemos que na história da alfabetização no Brasil ele já foi utilizado e superado como demonstram os estudos de Soares (2021), Albuquerque (2019,2023), Mortatti (2019,2006) e, por fim, o:

> Conceito de alfabetização como "ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão": essa é uma **falsa premissa**, pois se trata de conceito rudimentar de alfabetização, que penaliza alunos de escolas públicas e reforça as desigualdades sociais, ocultando-se resultados de pesquisas científicas que advertem para o fato de que a "consciência fonêmica" não tem como consequência direta a capacidade de leitura e escrita de "textos com autonomia e compreensão" (MORTATTI, 2019, p. 28, grifo do autor)

Como resultado, a PNA representou uma política de retrocessos ao inviabilizar o direito de escolha das escolas e educadores às metodologias mais adequadas as suas realidades educacionais. Além disso, buscou apagar as habilidades de escrita e suas funções sociais reduzindo-a a uma aprendizagem mecânica de códigos e dos sons, de forma sistemática,

partindo das relações fonêmicas das mais fáceis para as mais difíceis. A leitura, como abordado por Frade (2019), também é apresentada, no documento da PNA, de forma reduzida ao vinculá-la ao processo de decodificação sem considerar a compreensão textual, a partir de uma prontidão na fluência de leitura rápida e memorísticas. Morais (2019b), em artigo que analisou as convergências e divergências entre as prescrições da BNCC e da PNA, aponta que como pontos de convergência os dois documentos trazem a perspectiva reducionista da alfabetização, a diminuição do ciclo alfabetizador para dois anos e o apagamento do letramento e das reflexões fonológicas necessárias ao ato de apropriação da escrita alfabética. Como ponto de divergência, o autor destaca que os proponentes da PNA foram ainda mais autoritários, "impondo o método fônico, querendo varrer da história recente da alfabetização brasileira o letramento, o cuidado de alfabetizar ao mesmo tempo em que se ampliam as práticas de leitura e escrita". (MORAIS, 2019b, p.67)

Uma das ações da PNA se relacionou às mudanças no PNLD que, em 2022 passou a ofertar livros didáticos para a Educação Infantil (turmas de 4 e 5 anos) com base em suas premissas. Quanto aos livros didáticos de alfabetização, destinados às crianças dos 1º e 2º anos, o Edital do PNLD 2023 propôs mudanças para garantir que tais livros trabalhassem com a instrução fônica defendida na PNA. Na próxima seção, falaremos a respeito dessa Política e das mudanças ocorridas a partir da sua publicação.

1.3 Cartilhas, O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e as mudanças nas propostas de alfabetização

Sabemos que os livros didáticos podem desempenhar um papel importante na organização do trabalho do professor. Da educação infantil ao ensino médio, esses exemplares servem como ferramenta para a disseminação dos conhecimentos culturalmente sistematizados pela sociedade. Presentes no cotidiano escolar desde o século XIX, eles são importantes instrumentos pedagógicos que auxiliam na prática docente. Isso se dá devido a:

> [...] sua existência na sala de aula já está legitimada por tradição (não é necessário instituí-lo), ele ajuda o professor a resolver problemas, - provendo exercícios que os alunos podem fazer sozinhos – e, por intermédio do manual didático, o professor pode receber orientações pedagógicas que seriam muito mais difíceis de chegar até ele por outros meios escritos – principalmente porque, no manual, as orientações estão vinculadas a atividades específicas que ele pode pôr em prática durante o ano letivo (SILVA apud LERNER, 2012, p. 115-116).

Segundo Maciel; Frade (2004, p.546), esse material, em muitas situações, é a "primeira via de acesso à cultura do impresso, uma vez que em nossa sociedade grandes parcelas da população vieram constituindo suas 'bibliotecas' e seus modos de ler a partir da escola". Concordamos com Batista; Val (2004, p.17) quando dizem que o LD é um "objeto de especial atenção, dotado de mecanismos específicos para controle de sua produção, escolha e uso, para controle, portanto, daquilo que se ensina e do modo pelo qual se ensina", tornando-se, assim, uma fonte riquíssima para entender e analisar os processos de transmissão dos saberes escolares. Ao se pensar em discutir os processos históricos da alfabetização no Brasil, automaticamente, somos levados à memória os primeiros livros destinados ao ensino da leitura e da escrita: as cartilhas. Por muito tempo, foram elas as responsáveis pela educação dos alunos através dos métodos de ensino que representavam. Da Silva; Morais (2021, p.3) as definem como um material pedagógico tradicional pelo qual:

> [...] materializavam, por meios de conteúdos, das atividades e da progressão propostos, o conjunto de princípios (psicológicos, linguísticos e pedagógicos) que sustentavam os métodos tradicionais de alfabetização, fossem sintéticos ou analíticos.

A primeira cartilha que se tem conhecimento data de 1540, época em que a educação estava a cargo dos Jesuítas e ler o catecismo era de fundamental importância. Por muitas vezes, elas eram o único material utilizado para o ensino dos conteúdos básicos e continham atividades de memorização e repetição, com certa ordem crescente de dificuldade, vinculadas às letras/sílabas das palavras aprendidas. Cordeiro (2020 op. cit.) informa que essas cartilhas, importadas de Portugal, pois a publicação de livros próprios era proibida até 1808 (Mortatti, 2019), perduraram todo o período imperial até meados do século XX.

Na busca por nacionalizar essas cartilhas, professores fluminenses e paulistas passaram a produzi-las a partir de suas experiências didáticas. De base sintética[3] (soletração e silabação) elas traziam atividades que partiam dos nomes das letras até o ensino de frases. Já as produzidas no início do século XX derivavam de uma outra teoria. A Cartilha Maternal de João de Deus (1876), por exemplo, era baseada no método analítico de palavração que partia do ensino da

[3] "Os métodos de alfabetização podem ser hoje classificados em dois tipos básicos: sintético e analítico, conforme a "marcha" didática, respectivamente: da "parte" para o "todo" ou do "todo" para as "partes". Dependendo do que foi considerada a unidade linguística a partir da qual se devia iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou "todo" ou "parte", ao longo da história da alfabetização no Brasil, foi-se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória: métodos de marcha sintética: alfabético, fônico ("fonêmico" ou "fonemático"), silábico; e métodos de marcha analítica: palavração, sentenciação, historieta, (global de) contos". (Mortatti, 2019, p.32).

leitura pela palavra para depois analisá-la em suas partes menores. À época, ela foi considerada moderna por se diferenciar dos métodos rotineiros (sintéticos) até então em uso.

As cartilhas produzidas entre 1890 até meados de 1920, como a Cartilha Analítica de Arnaldo Barreto (1907), traziam atividades que partiam de historietas, palavras ou sentenças. Neste caso específico, as atividades de decifração foram apresentadas juntas com as de compreensão através de frases soltas, enumeradas e escritas em letra cursiva. É também nesse momento que o termo Alfabetização começa a ser utilizado em referência ao ensino da leitura e da escrita.

Em 1930, devido ao destaque que a educação ganhava por causa da Proclamação da República, as cartilhas passaram a se basear nos métodos mistos ou ecléticos com as cartas de ABC de Lourenço Filho. Soares (2021) explica que esse método partia da concepção da escrita ora dando ênfase aos nomes das letras e ao valor sonoro (método sintético), ora dando ênfase à compreensão da palavra para dela chegar as partes menores (método analítico). Como representante do método misto, a cartilha Caminho Suave (1948 – 1996), de Branca Alves de Lima, destacava-se por sua vasta tiragem e foi considerada um fenômeno editorial contando com 133 edições. Utilizando-se da alfabetização por imagens, ou seja, unindo em um mesmo exemplar a associação de imagens às letras, ela partia do ensino das vogais para os encontros vocálicos e as sílabas, junto aos pseudostextos. Esta cartilha se fez presente por muitos anos como material didático sendo substituída pelos LD de alfabetização a partir do PNLD 1998. Independente dos métodos por elas seguido, esses materiais possuíam uma mesma linha transmissiva de atuação, ou seja, os professores deveriam dominar e seguir à risca os comandos trazidos por elas, que consoante Mortatti (2000), iniciavam as atividades das questões mais simples para as mais complexas homogeneizando a aprendizagem dos alunos.

As cartilhas permaneceram disponíveis para a escolha dos professores até meados de 1996 quando o programa responsável pela escolha e distribuição dos livros didáticos a ser utilizados pelas escolas públicas sofreu modificações. Assim, Albuquerque; Ferreira (2021) ao discorrerem sobre as primeiras políticas públicas voltadas para os LD, afirmam que foi a partir de 1930 que essas políticas foram construídas com intenção de organizar ações que buscavam melhorar o acesso aos livros didáticos através de comissões e programas voltados para este fim até que, sob novas perspectivas democráticas, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) surgiu em 1985, instituído pelo Decreto Lei nº 91.542. Cassiano (2007, p.21) reitera que:

> A produção de um programa para o livro didático e o consequente apagamento do já existente condizem com uma estratégia política em que o objetivo é o de

> agregar valor positivo a determinado governo, que não quer ter sua imagem política associada ao governo anterior, que nesse caso, era uma ditadura.

Batista (2001, p.11), no seu comentário sobre este programa, descreve-o como: "Resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações para definir as relações do Estado com o material didático brasileiro". Dentro de suas especificidades e obrigatoriedades, o PNLD vem acompanhando todos os governos designados nos últimos 35 anos nos mais diferentes contextos políticos e ideológicos, mantendo a prerrogativa de avaliar, adquirir e distribuir os livros didáticos reutilizáveis às escolas públicas com recursos federais e tendo a sua escolha realizada pelos professores. Ainda sobre o programa, Cassiano (2007, p.21) reafirma a importância de sua criação ao declarar que o mesmo: "Revolucionou o mercado de livros no Brasil, culminando numa distribuição gratuita sem precedentes desses manuais na história do país".

Até a década de 1990, apesar de haver uma enorme quantidade de livros comprados e distribuídos, não existia, até então, a preocupação com a qualidade e a correção dos materiais que eram adquiridos das editoras pelo Ministério da Educação, para serem distribuídos às escolas públicas de nosso país. Batista (2001, p.12) sinaliza que diversas pesquisas realizadas à época denunciavam a falta de qualidade das produções didáticas ao relatar que elas:

> Vinham mostrando, também, que esses livros, muitas vezes de baixa qualidade, terminavam por constituir, para parte significativa da escola brasileira, o principal impresso utilizado por professores e alunos. Seja em razão de uma inadequada formação de professores (inicial ou continuada), seja em razão de precárias condições de trabalho docente, seja, ainda, em razão das dificuldades enfrentadas para produzir e circular o livro no Brasil (particularmente para fazê-lo circular na escola), o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula.

Somente a partir da década de 1990, o MEC inicia um movimento mais efetivo na busca de discutir sobre a qualidade desse material, incentivado pelo Plano Decenal de Educação para todos de 1993. Este plano foi um documento elaborado pelo Governo Federal e tinha como meta cumprir as determinações da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada pela Unesco em 1990, num prazo de dez anos (1993 a 2003). Uma das diretrizes contidas nele era: "O aprimoramento da distribuição e das características físicas dos livros, capacitação adequada do professor para avaliar e selecionar o manual a ser utilizado e melhorar a qualidade desse livro" (BATISTA 2001, p.12).

É em 1996 que o MEC amplia sua atuação e passa a exercer um papel pedagógico e avaliativo sobre os livros a serem adquiridos, por meio de comissões formadas por professores e pesquisadores universitários.". Esses, formularam critérios avaliativos de ordem conceitual (os livros não podiam conter erros ou induzir a erros) e de ordem política (os livros deveriam ser isentos de preconceito, discriminação, proselitismo político e religioso). É nesse momento que as cartilhas deixam de fazer parte da lista de livros recomendados para a alfabetização. No PNLD 1997, os livros avaliados foram classificados em quatro tipos: *os excluídos*, os *não-recomendados, os recomendados com ressalvas e os recomendados*. Essa classificação estava disponibilizada dentro do Guia de Livros Didáticos que passou a ser entregue aos professores a cada edição do PNLD. Batista (2001) ressalta que o Guia proporciona aos professores condições para escolherem, dentre os manuais didáticos nele indicados, aqueles que mais se adequam as suas especificidades pedagógicas. Nessa primeira edição do PNLD, os professores poderiam escolher obras que obtiveram a classificação *recomendados, recomendados com ressalvas ou* os *não- recomendados*, mas que faziam parte do catálogo do programa. No PNLD 1998, algumas alterações foram realizadas no processo de avaliação, como a avaliação dos livros voltados para a alfabetização e a inserção de estrelas para as classificações das obras. Nela, obtinham três estrelas os livros *recomendados com distinção*, duas estrelas *os recomendados* e uma estrela para os *recomendados com ressalvas*.

No PNLD 1999, a categoria dos *não-recomendados* é extinta e acrescenta-se um terceiro critério avaliativo de natureza metodológica voltada para as atividades ofertadas nas coleções. Nos anos seguintes, o PNLD se incumbiu em distribuir os LD aos seguimentos do ensino fundamental, de forma alternada, incluindo dicionários da língua portuguesa, distribuindo-os no ano anterior de sua utilização. O PNLD 2001 foi o primeiro a apresentar os critérios de avaliação de cada área de conhecimento.

Em relação à alfabetização, os livros, gradativamente, sofreram alterações para se adequarem às recentes discussões teóricas do campo da psicologia e da sociolinguística. Pesquisas realizadas por Morais; Albuquerque (2005); Silva (2004); Castanheira; Evangelista (2002); Albuquerque; Ferreira (2019), demonstraram que a principal mudança se deu na substituição dos textos cartilhados (pseudostextos) por textos reais dos mais diversos gêneros. Essa mudança evidenciou a inclusão das reflexões sobre o letramento e do novo conceito de alfabetização nos novos livros didáticos. Com o início do pró-letramento em 2006, essas discussões foram apresentadas e ampliadas no fascículo 06 da coleção intitulado *O livro didático em sala de aula: algumas reflexões.* Nele, encontramos discussões que ajudaram o professor a entender sobre a importância dos LD e do PNLD, sobre o processo de avaliação

desses materiais no âmbito do programa, seu processo de escolha, usos e suas modificações (CORDEIRO, 2020 op.cit.). Em relação às modificações, observou-se que os novos livros recomendados pelo MEC ainda possuíam uma resistência quanto ao seu uso devido à crítica dos professores em relação às atividades neles contidas (Albuquerque; Ferreira, 2019). A pesquisa realizada por Morais; Albuquerque (2005b) apontou que as atividades referentes à apropriação do SEA presentes nos livros didáticos aprovados no PNLD 2001 ainda não eram satisfatórias em quantidade e em qualidade. Essa discussão será apresentada mais adiante.

Como abordado por Albuquerque; Ferreira (2019), no PNLD 2010 novas mudanças aconteceram a partir da instituição da Lei nº 11.274/06 que modificou o ensino fundamental para 09 anos. Nesse contexto, os livros voltados para o ensino da leitura e da escrita foram organizados em coleções intitulada *letramento e alfabetização*. O PNLD de 2013 também trouxe novas configurações ao utilizar uma coleção com três volumes para os livros de português destinados a alfabetização. Cordeiro (2020) aduz que essa mudança veio relacionada à criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC em 2012. Este programa do MEC foi criado com o compromisso de atender à meta 05 do PNE que pretendia alfabetizar todas as crianças até, no máximo, o final do 3º ano do ensino fundamental. As ações dele se voltaram para 04 eixos de trabalho que incluíam, além das formações e discussões sobre o que era produzido nessa área, os materiais e os livros didáticos utilizados nessa etapa de ensino. O PNAIC contribuiu para a formação e aprimoramento dos professores ofertando recursos metodológicos e pedagógicos garantindo os direitos de aprendizagens dos educandos, especialmente, no campo da alfabetização.

O PNLD 2016, também construído no âmbito do PNAIC, trouxe referenciais tanto no seu edital quanto no guia sobre a colaboração desse programa nos processos formativos e estudos na área. As coleções aprovadas nessa versão mantiveram sua organização atreladas ao ensino construtivista com ênfase na alfabetização e no letramento. Até essa versão do programa, os professores e as escolas possuíam autonomia na escolha dos livros didáticos que possuíam uma concepção de linguagem e ensino da língua escrita ancorada numa perspectiva psicogenética da aquisição da escrita. A partir de 2017, o PNLD alterou sua forma de atuação em resposta às mudanças ocorridas no governo Temer (2016-2018). O edital de convocação do PNLD 2019, de acordo com Albuquerque; Ferreira (2019, p.31) "indicou a possibilidade de inscrição de "obras didáticas que façam parte de sistemas estruturados de ensino". Também não apresentou os critérios de avaliação para cada eixo de ensino da Língua Portuguesa, como acontecia nas edições anteriores do Programa. Trouxe a unificação das ações do PNLD ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), responsável pela compra das obras literárias

e a mudança da nomenclatura para Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Por fim, indicou que as avaliações seriam feitas com base na versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) existente na época da publicação do edital, que não correspondia com a versão homologada em dezembro de 2017. Para Morais (2022, p.6):

> [...] os livros didáticos pioraram. As grandes editoras correram para "alinhar-se à BNCC" e coleções de livros didáticos que eram bem cuidadosas no que propunham, por exemplo, para o ensino de compreensão de leitura, perderam qualidade... porque tiveram que seguir as prescrições da Base.

É na esteira dessas mudanças que o PNLD 2019 aconteceu. Dentre as modificações acima elencadas, houve outros referentes aos materiais aprovados na época. As obras passaram a ser apresentadas em uma única coleção, consumível e com um ciclo de uso de 4 anos, atendendo às prescrições da BNCC que diminuiu o ciclo de alfabetização para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Em 2019, com o início de um novo governo e com a imposição de uma nova política voltada para a alfabetização (PNA), que estabelecia um único modelo de ensino – o fônico – numa perspectiva de alfabetização como a aprendizagem da decodificação e codificação, novas diretrizes são construídas em relação aos livros didáticos. É no âmbito dessa política e da BNCC que o edital para o PNLD 2023 é lançado.

Publicado em 18/02/2021, o edital[4], voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental, apresenta no anexo II os critérios gerais para a avaliação pedagógica das obras didáticas, destacando que os livros de alfabetização, destinado às crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, precisariam atender ao que estava disposto na PNA, como podemos observar a seguir:

> Atender ao disposto na Política Nacional de Alfabetização — PNA e: 2.4.4.1. Priorizar a alfabetização no 1º ano do ensino fundamental, conforme o art. 5º, I da PNA. [...] 2.4.4.4. Promover a aprendizagem dos componentes essenciais para a alfabetização, no que for aplicável ao ano escolar que a criança esteja cursando.
> 4.1.1. Abordar o componente essencial para a alfabetização "conhecimento alfabético" e: 4.1.1.1. Estruturar o livro em torno da apresentação de todas as relações entre grafemas e fonemas, distribuindo-as ao longo dos capítulos de acordo com sua ordem de complexidade, enfatizando: 4.1.1.1.1. as relações mais simples entre grafemas e fonemas; 4.1.1.1.2. as relações mais complexas entre grafemas e fonemas, como dígrafos, sinais gráficos e cedilha, de forma a colaborar com a futura consolidação do conhecimento no 2º e no 3º ano; 4.1.1.1.3. a apresentação de novas letras nas formas bastão e cursiva, pareadas em maiúsculas e minúsculas; 4.1.1.1.4. a associação de cada letra a exemplos

[4] Edital de convocação nº01/2021 - CGPLI (Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2023).

> de palavras que contenham a relação grafema-fonema; 4.1.1.1.5. a produção e a identificação, pela criança, de palavras que comecem com o som (fonema) da letra trabalhada.

Isso posto, os livros didáticos destinados a esta fase da escolarização deveriam trazer atividades que trabalhassem as habilidades específicas de codificação e decodificação, caligrafia, e exercícios que apresentassem todas as relações existentes entre fonemas e grafemas de acordo com um padrão de complexidade, do mais simples para o mais complexo, reeditando assim as antigas cartilhas de alfabetização baseadas no método fônico. A fluência leitora deveria ser estimulada obedecendo a uma precisão determinada pela PNA, feita em voz alta e utilizando uma lista de palavras ou pseudopalavras, frases ou textos. Além disso, este mesmo documento propunha que o manual do professor oferecesse "orientações estruturadas com propostas de itinerários claros e sequenciados para a realização das atividades sugeridas a cada aula, considerando a totalidade da progressão das aprendizagens pretendidas para o ano escolar" (ANEXO III, p.45), numa tentativa de regulação do que é ensinado. Observa-se, portanto, nas palavras de Albuquerque; Ferreira (2021, p.33) que as professoras receberiam "materiais didáticos estruturados, produzidos com o objetivo de regular e controlar as práticas de ensino na perspectiva do método fônico de alfabetização".

Considerando os impactos da PNA (2019) nas mudanças dos livros didáticos de alfabetização avaliados e aprovados no âmbito do PNLD 2023, temos, como um dos objetivos da nossa pesquisa, analisar livros de alfabetização aprovados nessa última edição do programa, para avaliar o impacto da PNA nos livros que seriam escolhidos e utilizados pelos docentes no período de 2023 a 2026, uma vez que os livros escolhidos pelos docentes no PNLD 2023 irão ser usados por quatro anos. Como abordado na introdução, pretendemos, também, analisar os usos que as professoras fazem dos livros aprovados no PNLD 2023. Para isso, antes de apresentarmos a metodologia da nossa pesquisa, consideramos importante discutirmos, com base em pesquisas, os usos que os alfabetizadores têm feito dos livros aprovados no referido programa, considerando as mudanças que eles sofreram no percurso histórico da alfabetização brasileira.

1.4 Práticas de alfabetização e os usos dos livros didáticos aprovados no PNLD: o que apontam algumas pesquisas?

Com a ampliação das funções do PNLD em 1996, os livros didáticos passaram a ser submetidos a uma análise pedagógica, com o objetivo a fim de aferir sua qualidade com base em critérios definidos para os materiais que seriam utilizados nas escolas. Segundo Batista

(2001), esses critérios, de cunho político e conceitual, garantiriam que os novos livros não apresentassem erros ou induzissem a erros e não possuíssem qualquer tipo de preconceito, discriminação ou partidarismo religioso. Os materiais aprovados passaram a fazer parte do Guia de Livros Didáticos que traziam resenhas sobre os mesmos e os critérios de análise adotados, a fim de garantir a qualidade sobre o produto que chegaria às mãos dos professores. Da Silva; Morais (2021, p.03) afirmam que esses critérios estabelecidos pelo programa acabaram por legitimar um:

> Conjunto de princípios e de abordagens teórico-metodológicas a serem considerados na produção de novos livros didáticos destinados às crianças da antiga 1ª série e, posteriormente, do ciclo de alfabetização, ao mesmo tempo que impulsionou mudanças em obras que já se encontravam em uso – às vezes, por um tempo considerável – nas salas de aula das escolas brasileiras.

Assim, no PNLD 1998, professores puderam escolher seus exemplares a partir de uma classificação, assinalada com estrelas, criada pelo MEC entre livros *recomendados com distinção* (03 estrelas), *recomendados* (02 estrelas) ou *recomendados com ressalvas* (01 estrela). As cartilhas foram avaliadas com a menção *não recomendados,* sendo ainda opção de escolha dos professores, como foi o caso da cartilha "*Eu gosto de ler e escrever"*, de autoria de Célia Maria Costa Passos e Zeneide Albuquerque Inocêncio da Silva (ALBUQUERQUE; SOUZA, 2021). Cordeiro (2020, op. cit., p.106) afirma que nessa versão do PNLD foram aprovados 12 livros de alfabetização, sendo três avaliados como *recomendados*. Em suas palavras, as ressalvas referentes aos livros de alfabetização constantes no guia destinado ao professor traziam que:

> Os apontamentos estavam relacionados a pouca exploração de atividades de compreensão e interpretação escrita, enfatizando apenas o oral, e a falta de propostas de produção escrita que contemplassem situações comunicativas prevalecendo os textos narrativos.

Tais observações demonstram que apesar do avanço na incorporação do letramento relacionado à diversidade de textos encontrados nas novas coleções, essas transformações não foram suficientes para a adesão dos professores aos mesmos. Santos; Albuquerque; Mendonça (2007, p.114), ao se referirem aos novos livros de alfabetização, afirmam que:

> Os livros didáticos de LP recomendados pelo PNLD, mesmo aqueles recomendados com ressalvas, têm inserido uma diversidade de gêneros, mas isso não é suficiente. Um equívoco comum tem sido a mera introdução de

> gêneros diversos que são trabalhados apenas uma vez ou a apresentação do gênero, sem que se explorem suas características. Muitas vezes, não se utilizam estratégias de leitura específicas para os gêneros, tratando-os de igual modo.

Neste caso, a priorização de atividades que tem o texto como ponto inicial acarretou a dificuldade de uso dos novos manuais, como apontam diversas pesquisas. Bregunci e Silva (2002), ao pesquisarem sobre os usos dos livros de alfabetização aprovados no PNLD 2001, concluíram que a dificuldade estava centrada na quantidade de textos longos e complexos que não se adequavam ao tipo de clientela atendida e que, portanto, os educadores ainda optavam pelas cartilhas por questões culturais e de fácil entendimento. Além disso, os novos materiais, por priorizarem os eixos de leitura e produção textual, não traziam atividades de exploração do SEA, reafirmando o que Soares (2004) denominou de desinvenção da alfabetização.

Morais; Albuquerque (2005a), em um estudo que buscou investigar as mudanças nos livros de alfabetização também aprovados no PNLD 2001, concluíram que os autores investigados das obras analisadas pareciam estar mais preocupados com o eixo do letramento do que com a apropriação do SEA. Esta pesquisa analisou nove LD: três cartilhas que utilizavam os métodos tradicionais e seis livros aprovados pelo PNLD 2001 (três aprovados como *recomendados* e três como *recomendados com ressalvas*), que traziam atividades numa proposta construtivista. Eles observaram que as atividades propostas nas obras tradicionais continuavam sem reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), priorizando a cópia e memorização de sílabas e palavras, além de manterem a presença de textos artificiais que não faziam conexão com os que circulavam na sociedade. Em contrapartida, os seis livros aprovados no PNLD 2001, que compunham uma visão progressista de ensino, traziam uma variedade maior de gêneros textuais, mas havia poucas atividades de reflexão do SEA.

Com o tempo, a melhoria da qualidade dos livros foi sendo percebida com os avanços e mudanças nas avaliações a cada edição do PNLD. Com a entrada das Universidades Federais nos processos de avaliação dos livros a partir de 2001, principalmente no que se refere ao eixo da alfabetização, estes materiais passaram por modificações que evidenciaram a cultura acadêmica dentro do programa. Em 2004, sob a coordenação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais, os processos de avaliação dos livros de alfabetização, por exemplo, foram relacionados entre os caminhos do conhecimento do sistema alfabético e a necessidade de reflexão entre a pauta sonora da fala e a escrita (CORDEIRO, 2020, op. cit.).

Nos anos que se seguiram, o programa continuou a passar por alterações no seu processo de avaliação para abarcar os avanços produzidos academicamente a partir dos programas Pró-

letramento (2006 – 2012) e o PNAIC (2012-2018). Nesta altura, os livros já não recebiam classificações por estrelas ou recomendações e estavam organizados por coleções. A fim de verificar a qualidade dos materiais voltados para a alfabetização, a pesquisa de Albuquerque; Souza (2021) buscou analisar as propostas de uma mesma coleção intitulada "Eu Gosto" presentes no PNLD 1998 e 2016. Mantendo-se a autoria, as pesquisadoras observaram que as duas versões do livro trouxeram propostas diferenciadas em seu interior. A coleção aprovada em 1998 fazia parte da categoria *não-recomendado* e nele foram encontradas uma predominância de textos artificiais (66 textos), de atividades voltadas para a leitura de famílias silábicas e cópia de sílabas e palavras com os padrões ensinados. Desta forma, concluíram que, nessa versão, as atividades ofertadas se tornavam mecânicas, voltadas para cópias, podendo ser respondidas mesmo se o aluno não soubesse ler. Já na coleção de 2016, intitulada "Eu Gosto: Letramento e alfabetização", as pesquisadoras constataram que a organização do livro se apresentava por unidades temáticas, que havia a presença de gêneros textuais diversos e as atividades exploravam diversas estratégias para a apropriação do SEA. Esta coleção buscou "romper com a perspectiva de ensino da língua como código, considerando-a como um sistema notacional cujos princípios precisam ser compreendidos pelos alunos" (ALBUQUERQUE; SOUZA 2021, p.55).

Em um outro estudo, Da Silva; Morais (2021) buscaram analisar quais critérios foram utilizados nos Guias de Livros Didáticos referentes ao ensino direto do sistema de escrita alfabética no PNLD, referente ao período de 1998 a 2016. A partir da análise das fichas de avaliação contidas no Guia do Livro Didático referente ao eixo acima mencionado, os pesquisadores perceberam que as edições iniciais do programa (2001, 2004) trouxeram maiores critérios destinados ao letramento do que a exploração do SEA. Essa percepção se alinha ao que já foi discutido anteriormente nas pesquisas de Santos; Albuquerque; Mendonça (2007), Bregunci; Silva (2002) e Morais; Albuquerque (2005a). Os mesmos pesquisadores, constataram que é a partir do PNLD 2007 que há uma ampliação progressiva de atividades presentes nos compêndios que contemplam habilidades de domínio do SEA trazendo um equilíbrio no trabalho com a Língua Portuguesa.

A versão do PNLD 2019 sofreu novas alterações com a exigência da adequação das obras à BNCC. Organizados em coleções únicas, as obras destinadas à alfabetização passaram a contemplar os dois primeiros anos dessa etapa da escolarização. No Guia, os princípios da alfabetização e do letramento continuaram presentes atestando a necessidade da continuação da aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Cordeiro (2020) realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar de que forma a alfabetização, articulada ao letramento, aparece em uma

mesma coleção inscrita no PNLD de 2013, 2016 e 2019. Para isso, realizou uma pesquisa documental que envolveu a análise dos Guias, das resenhas e das atividades contidas nos materiais nas três versões do programa. A coleção escolhida foi a *Porta Aberta/ Encontros*, de Isabela Carpaneda. Segundo a pesquisadora, houve uma melhoria na qualidade dos livros apresentados em 2013 em comparação aos de 2016, no que se refere à diversidade textual e às atividades voltadas para o conhecimento do sistema alfabético. Na versão de 2013, as atividades voltadas para a exploração do SEA estavam agrupadas a partir das famílias silábicas, enquanto nas versões de 2016 e 2019, essas atividades deram lugar à exploração da língua a partir de textos da tradição oral. Cordeiro também constatou que, nos Guias de 2013 e 2016, havia uma mesma orientação teórico-metodológica, afirmada na perspectiva do alfabetizar letrando. A mesma observação foi feita em relação ao livro de 2019, apesar da mudança nos critérios de avaliação do programa, que passaram a atender às habilidades da terceira versão da BNCC. Como os autores tiveram pouco tempo para se adaptarem à nova proposta curricular, o livro de 2019 manteve-se semelhante à versão de 2016.

Entretanto, não foram apenas as mudanças didáticas nos livros de alfabetização que foram percebidas a partir da década de 1980. A forma como os educadores ressignificaram o uso desse material e a própria concepção de livro também mudaram. Durante muito tempo, esses exemplares foram considerados estruturadores e reguladores das práticas docentes, instituindo o que deveria ser ensinado, de que forma e como deveria acontecer. Para Albuquerque; Ferreira (2021), esse entendimento reforçava uma separação entre aqueles que executavam o trabalho - o professor, e aqueles que o prescreviam – os autores de livros didáticos e de documentos oficiais. Assim, o papel do professor era de executor do que estava prescrito.

Com a ampliação do PNLD atrelado às mudanças teóricas no campo da educação e da alfabetização, novos enfoques foram sendo discutidos e incorporados, tanto para o papel dos LD quanto para a função do educador e da educadora. Os livros deixaram de ser vistos como material estruturante e passaram a ser mais um recurso nas práticas educativas dos mestres. Estes, por sua vez, passaram a ser reconhecidos como sujeitos produtores de saberes construídos nas vivências profissionais e pessoais do seu cotidiano. Logo, a relação que eles fazem com esses saberes não pode ser reduzida a transmissão de conhecimentos.

Pesquisas que buscam compreender os usos que professores fazem dos livros didáticos ressaltaram as mudanças ocorridas nesta relação. Albuquerque e Ferreira (2019) realizaram uma investigação com dois objetivos principais: analisar as mudanças ocorridas nos livros de alfabetização a partir das fichas de avaliação das edições do PNLD de 2004 a 2013 e investigar os usos que os professores faziam desse material. Para este último objetivo, entrevistaram 24

docentes do 1º ano do ensino fundamental de três redes municipais da região metropolitana do Recife. As pesquisadoras averiguaram que os usos dos livros didáticos (LD) se apresentaram de formas variadas, que vão desde a utilização sequencial das atividades dentro de uma rotina estabelecida até o uso desses livros como complemento das atividades propostas. Os resultados do estudo demonstraram que as professoras não possuíam mais uma relação de exclusividade com este material como tradicionalmente faziam com as cartilhas.

Perfeito (2020), ao analisar os usos que uma professora fez do livro *Ápis* de Língua Portuguesa no 3º ano do ensino fundamental, constatou que a docente estabeleceu uma prática sistemática de uso do material a partir de seus conhecimentos e táticas. Nas observações de 12 jornadas pedagógicas da professora, notou-se que o livro foi utilizado diariamente atendendo às demandas de trabalho com a Língua Portuguesa requeridas para a série em questão, de forma sequenciada, seguindo, na maioria das vezes, as proposições contidas nos enunciados das atividades, com intervenções e fabricações próprias da professora.

Pires (2021) buscou pesquisar como duas professoras alfabetizadoras utilizavam o livro didático *Aprender Juntos* de Língua Portuguesa do 1º ano, durante a pandemia de Covid-19, no que se refere às propostas e planejamentos de produção textual a partir de rodas de conversa. Destacou que as professoras buscaram novas formas de utilizar o LD diante dos desafios das aulas remotas e das novas formas de interação virtual, seguindo os comandos do livro no que se refere à produção de textos e realizando ajustes e complementações relacionadas as suas expertises profissionais.

Rosal (2018), ao analisar as práticas necessárias as professoras para o ensino da leitura em uma turma do 1º ano, a partir do livro *Ápis – Letramento e Alfabetização* de Língua Portuguesa, averiguou a importância da presença da autonomia das mestras em ressignificar as propostas do livro adequando-as para os níveis de aprendizagens de seus aprendizes. O importante a considerar nesses estudos é que as professoras, ao utilizarem o livro didático, demonstram possuir autonomia para decidir o espaço que eles ocuparão e as formas como eles se materializarão em suas práticas pedagógicas.

A compreensão da prática docente exige uma abordagem que vá além das prescrições curriculares, métodos de ensino, formas de ensinar. O cotidiano escolar é um espaço complexo, marcado pelo dinamismo das interações que ali permeiam, constantes adaptações e escolhas pedagógicas que muitas vezes escapam aos manuais e formas de ensino postos pelas políticas educacionais. Para compreender essa realidade, é primordial considerar diferentes perspectivas teóricas que iluminam a ação dos professores em contextos reais.

Tardif (2022) atesta que os saberes trazidos pelos educadores são plurais e provenientes de várias fontes. Eles não se reduzem exclusivamente aos processamentos mentais envolvidos nos conhecimentos, mas também aos saberes sociais construídos nas interações desses profissionais com os sujeitos que permeiam o universo escolar. Neste viés, é de suma importância que olhemos o professor como profissional "que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros" (TARDIF, 2022, p.31).

Esses saberes, ainda segundo o autor supracitado, vêm da formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial, sendo este último o mais importante por fundamentar a sua prática e garantir a sua competência profissional. Por saber disciplinar, o autor entende como aqueles que são selecionados e transmitidos pelas universidades ao longo da formação inicial e continuada desse profissional e que trazem consigo os saberes culturais e sociais do grupo ao qual está inserido. O saber curricular se refere às postulações contidas nas orientações curriculares dos Estados ou Municípios que regulam os objetivos, metas e conteúdos a serem vivenciados nas salas de aula. Já os saberes profissionais são aqueles repassados pelas instituições de formação de professores. Neles estão inseridas as orientações das atividades educativas a serem postas em prática como forma de doutrinas. Para Varella; Silva (2023, p. 5) esses saberes:

> [...] seguem a concepção das ideologias dominantes e, logo, são incorporadas a formação do professor. Por exemplo, quando alguma rede educacional lança um produto, teoria, técnica de alfabetização e esta é incorporada à prática docente sem mesmo haver uma reflexão sobre sua eficácia, mas por fazer parte de um saber pertencente a um grupo dominante se torna parte integrante da formação do professor.

Por fim, tem-se o saber experiencial que é o saber construído a partir das práticas cotidianas do professor. Por ser dinâmico, este saber sofre influências do meio, sendo validado ou não por seus pares em uma relação individual e, também, coletiva. Para o autor, esse saber é: "heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes". (TARDIF, 2022, p.109). Assim, de acordo com essa perspectiva, quanto mais tempo de atuação o educador tiver diante das diversas situações que permeiam uma sala de aula, maior será o conjunto de saberes experienciais que ele terá. Desta forma, torna-se imprescindível a valorização dos saberes construídos na carreira profissional pois eles constituem a base que orienta o desenvolvimento das práticas cotidianas dos docentes, lugar no qual esses saberes são testados e aplicados.

Outra autora também discute a importância dos saberes construídos pelos educadores na interação que eles realizam com seus pares. Chartier (2007) afirma que essas relações e os

saberes teóricos produzidos podem acontecer a partir do privilégio de informações do como fazer e a efetiva relação dessas informações no cotidiano da sala de aula. Assim, as práticas pedagógicas dos professores são constituídas de um conjunto de maneiras, inovadoras ou não, que visam facilitar o ensino dos conteúdos por meio um saber-fazer único e adaptado ao contexto local. Segundo a referida autora, os educadores se apropriam dos conhecimentos academicamente produzidos fazendo uma releitura dos seus pressupostos, considerando o que pode ser aplicável dentro da sua realidade escolar, dada as interpretações singulares advindas da formação, atuação ou observação de outras práticas. O professor torna-se agente ativo na construção dos seus conhecimentos e do seu fazer.

É nessa relação entre os saberes aprendidos e postos em prática que Certeau (1994) observa a existência de táticas e estratégias no interior da escola, que ajudam a elucidar os processos de construção do que ele chamou de cotidiano. Para ele, o cotidiano é um espaço onde os sujeitos podem exercer suas atividades de maneira inventiva dentro de sistemas já pré-estabelecidos. Este, por sua vez, é formado por práticas que são "fabricadas" a partir da vivência das atividades exercidas no dia a dia. (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2021). É na vivência cotidiana na escola que os professores reinterpretam e ressignificam o que lhes são impostos pelas orientações oficiais das estruturas dominantes, em uma relação entre estratégias e táticas adquiridas de sua experiencia profissional. Por "estratégia", entende-se o "cálculo ou manipulação de relações de força que se tornam possível a partir do momento em que um sujeito de poder é isolável e tem lugar de poder e saber (próprio)". Desta maneira, os estudiosos/pesquisadores responsáveis pelas elaborações dos documentos oficiais, diretrizes, normas e leis, pensaram sobre a alfabetização e a escola e construíram estratégias de operacionalização. Estas, por sua vez, seriam fabricadas nas práticas cotidianas por meio das "táticas" utilizadas pelos professores, remodeladas de acordo com suas próprias impressões. As táticas, portanto, seriam as ações calculadas e manipuladas na busca por um fazer próprio cheio de pertinências advindas da vida cotidiana. (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2021)

Para Ferreira; Albuquerque (2021), até 1960, as pesquisas sobre as práticas dos professores estavam voltadas para o seu conhecimento sobre o que ensinar. A figura do professor era vista como central no papel de seguir as prescrições presentes nos manuais didáticos e transmiti-los seguindo as mesmas ordens de sua organização. Mais à frente, o foco do trabalho foi mudado para os aspectos didático-metodológicos, enfatizado pelo "ensino dirigido, ao planejamento técnico e as tabelas de avaliação" (p.16), desta forma, os educadores eram vistos (ainda o são?) como replicadores das teorias e técnicas ideologicamente construídas. Com a mudança surgida a partir da década de 1990, baseado nos estudos de Nóvoa

(1995, 2001), uma nova concepção mais articulada com o cotidiano escolar surgiu trazendo uma proposta de confluência entre a vida profissional e pessoal dos professores, enxergando-os como sujeitos plurais que fabricam e constroem seus saberes e suas práticas pedagógicas de maneira inventiva e produtiva como resultado das interações sociais vividas por eles (CERTEAU, 1994)

Nesse sentido, pesquisas que analisaram as práticas de professoras em turmas de alfabetização atestaram essa pluralidade no manejo de táticas e saberes no cotidiano escolar por professores que escolhem os caminhos que serão percorridos no seu fazer pedagógico. Silva; Albuquerque (2021) buscaram compreender como as práticas de alfabetização foram fabricadas por duas professoras do 2º e 3º anos do ensino fundamental em uma escola pública. Constataram que as duas docentes possuíam esquemas profissionais (Goigoux, 2007) semelhantes e que eram mobilizados para o trato com a heterogeneidade da turma, havendo espaço para fabricações singulares advindas de suas experiências profissionais. Já Nascimento; Ferreira (2021) buscaram analisar como as fabricações de práticas pedagógicas são influenciadas pela pluralidade de saberes docente através da observação do cotidiano de uma professora alfabetizadora do 3º ano do ensino fundamental. As autoras detectaram que a professora utilizou de seus conhecimentos no propósito de facilitar a aprendizagem de seu grupo classe mediante a heterogeneidade apresentada. Também constataram uma prática pautada na reflexão e na mediação de seu papel enquanto facilitadora de conhecimentos colaborando na aprendizagem de seus alunos.

Ferreira e Albuquerque (2021) ao explicitarem os caminhos tomados nas ações e constituições profissionais, se referem, também, ao conceito de esquemas profissionais de Goigoux e Vergnaud (2005). Segundo as autoras, esse conceito ajuda os pesquisadores a compreenderem as formas como se constituem os aspectos cognitivos dos professores nas situações de ensino em sala de aula. Desta forma, entende-se por esquemas:

> As ações organizadas pelos sujeitos para o desenvolvimento de atividades de ensino, nos quais mobilizam os diferentes conhecimentos construídos por eles ao longo do desenvolvimento profissional e social, e de certo modo, se relacionam com as prescrições primárias e secundárias que são colocadas em prática em determinadas situações didáticas, sejam elas planejadas ou não". (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2021. p, 22)

Para Goigoux (2007), esses esquemas se relacionam à forma como os professores estabelecem seus objetivos didáticos a partir das necessidades observadas em sua prática. Quanto mais experiente for o docente, mais esquemas profissionais serão empregados nos

processos de mediação entre os saberes construídos e as necessidades dos alunos. É na utilização de seus conhecimentos práticos que os professores, em seu cotidiano, empregam os conhecimentos técnicos adquiridos e que podem, como afirma Chartier (2007), coexistir numa mesma prática pedagógica com perspectivas teóricas consideradas diferenciadas ou antagônicas. Nesse sentido, as mudanças existentes nas práticas pedagógicas dos docentes fazem parte das mudanças paradigmáticas ocorridas no campo educacional, permitindo o empoderamento dos mesmos nas discussões acadêmicas e na forma de ensinar.

Goigoux (2007) ainda afirma que os esquemas profissionais emergem de situações específicas do contexto escolar e permite a tomada de decisões rápidas, inventivas, flexíveis e ajustadas aos contextos apresentados, num processo evolutivo e reflexivo. Por ser mais elaborado, os esquemas profissionais são essenciais para lidar com as complexidades da imprevisibilidade e heterogeneidade do cotidiano escolar. Assim, de acordo com Varella; Silva (2023, p. 11), a função do esquema profissional é "engendrar a atividade docente em interação com os alunos na medida do avanço das situações didáticas apresentadas". Por fim, embora distintos em seus em seus fundamentos teóricos, os conceitos de táticas de Certeau (1994), saberes na ação de Chartier (2007) e os esquemas profissionais de Goigoux (2007) podem ser articulados na análise da prática docente. Inseridos em contextos regulados por programas, currículos e materiais voltados para a alfabetização, os professores lançam mão no desenvolvimento de esquemas profissionais para agir inventivamente, utilizando, muitas vezes, de táticas para adaptar ou ressignificar as normas estabelecidas.

Diante do exposto, este estudo tem como um de seus objetivos investigar os usos que duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes fazem do livro didáticos do PNLD 2023, o qual, para ser aprovado no referido Programa, precisava estar "estrategicamente" vinculado à Política Nacional de Alfabetização. No próximo capítulo, apresentaremos os caminhos metodológicos da pesquisa.

CAPÍTULO 2: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Considerando que essa pesquisa tem por **objetivos geral** analisar as propostas de alfabetização presentes no livro "A Conquista", aprovado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2023, bem como, investigar os usos que as docentes fazem desse material em suas práticas pedagógicas, elencamos, a seguir, os objetivos específicos que delineiam os caminhos da investigação. Nesse movimento, buscamos, como **objetivos específicos**, compreender as propostas de alfabetização presentes no referido livro; investigar o que pensam as professoras alfabetizadoras sobre o livro utilizado e compreender os usos em suas práticas de ensino da leitura e da escrita. Escolhemos a abordagem qualitativa, do tipo documental com enfoque na análise de conteúdo de Bardin (2010) na avaliação do manual didático escolhido pela rede acima referida.

Para Santos (2011), a função primordial da análise de conteúdo é o desvendar crítico através de uma descrição objetiva e sistemática. Para a autora, essa análise é "um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos extremamente diversificados". Dialogando com Bardin (2010), essa pesquisa exige do pesquisador um levantamento do conjunto de saberes e representações sociais do tema proposto a fim de garantir a compreensão de tudo que o caracteriza, produzindo inferências e, com isso, categorizações. Seguindo essa perspectiva, Moraes (1999, p.02) disserta sobre a análise de conteúdo enfocando a sua utilização para:

> Descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise (...), ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Ela faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

De acordo com Minayo (2011, p. 622), a pesquisa qualitativa é:

> Composta por um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação. E o movimento que informa qualquer abordagem ou análise se baseia em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar.

Por ser de cunho humano e social, os sujeitos têm a capacidade de transformar o futuro a partir do seu protagonismo, da sua experiência e vivência, que é única e depende de sua

personalidade, biografia e de sua participação na história. Desta forma, detalharemos a seguir os percursos que seguimos nessa investigação, apresentando o campo e os sujeitos da pesquisa, as etapas percorridas para aquisição dos dados, bem como os procedimentos e os métodos da análise de dados.

2.1 Campo e sujeitos da pesquisa

A nossa pesquisa foi realizada na rede municipal do Jaboatão dos Guararapes, numa escola localizada no Curado IV. A escolha desse campo deveu-se à facilidade de acesso da pesquisadora por esta pertencer ao quadro funcional do município. A escola está inserida no bairro há mais de 17 anos e oferece da Educação Infantil até o Fundamental 2. Atende às comunidades dos Curados III e IV até o bairro rural de Cova de Onça, totalizando 650 alunos atendidos nos dois turnos. É atendida pelo programa ônibus na escola.

A escola é composta por dois prédios: um anexo, onde funcionam a Educação Infantil e os 1º anos do Ensino Fundamental, e a sede (um galpão), que abriga as demais séries. No intuito de preservar o anonimato dos sujeitos participantes, optamos por não revelar o nome da instituição escolar e mencionar as docentes por nomes fictícios. O prédio que abriga as salas dos 1º anos é uma casa alugada adaptada para se transformar em uma escola. Possui 05 salas de aula que não são climatizadas, 01 sala de atendimento especializado, 01 secretaria, 01 cozinha, 02 banheiros e uma pequena área para guardar material não utilizado. A biblioteca desse anexo funciona em estantes de ferro localizadas no 1º andar e as salas possuem pequenas janelas e ventiladores de parede. Por não ter espaço para as refeições, os alunos costumam lanchar dentro das salas de aula.

Elegemos duas professoras dessa escola como sujeitos participantes. A escolha delas foi baseada nos seguintes critérios: professoras que usassem o livro didático de alfabetização em sua rotina escolar; que atuassem em turmas do 1º ano no ano em 2023 (ano da realização das observações de aulas das docentes) e que demonstrassem receptividade em participar de uma pesquisa acadêmica.

Para traçarmos o perfil das educadoras e de suas turmas, realizamos uma entrevista inicial que nos permitiu a elaboração do Quadro 2, apresentado a seguir:

Quadro 2:Formação e tempo de experiência das professoras participantes da pesquisa

Formação/ Experiência profissional	**Célia**	**Mariana**
Graduação (curso, instituição e ano de conclusão)	Geografia FAINTVISA	Pedagogia UFPE

	2006 Com habilitação no Magistério	2011
Pós-Graduação (curso, instituição e ano de conclusão)	Geografia do mundo tropical UPE 2008 Psicopedagogia ESUDA 2016	-
Quantidade de anos de experiência na docência	20	11
Quantidade de anos de experiência na docência em turmas de alfabetização	02	08
Atuação em outra escola	Sim Rede pública	Sim Rede particular
Função exercida na outra escola	professora	professora

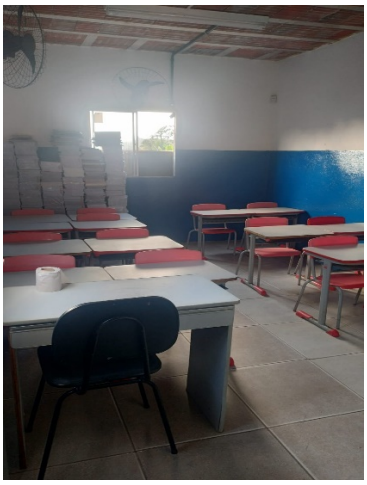
Fonte: Dados da pesquisa. (2023)

Podemos observar, no Quadro 1, as diferenças de formação e tempo de atuação em salas de alfabetização entre as duas profissionais. A primeira professora, que chamaremos de Célia, estava na rede municipal há dois anos, época em que chegou à escola e assumiu uma turma de alfabetização pela primeira vez. Formada em Geografia há 17 anos, possuía pós-graduação em Geografia e em Psicopedagogia. Também tinha formação no Magistério em nível do 2º grau (atual Ensino Médio). Atuava na rede estadual no outro horário como professora do ensino médio, tendo passado por outras redes de ensino públicas, por meio de contratos, desde 2017. Sua turma era formada por 18 estudantes, sendo 09 meninas e 09 meninos, com faixa etária entre 06 e 07 anos. Havia uma auxiliar de classe que fornecia apoio a uma criança com TEA. Ao longo das observações, a frequência variou entre 04 e 11 alunos. A professora relatou que as constantes faltas se deviam aos surtos de viroses ou à quebra do ônibus escolar, revelando, em sua opinião, serem essas as causas do baixo rendimento de seus estudantes no aprendizado da escrita e da leitura. Com relação aos níveis de escrita da turma, na entrevista inicial, a professora sinalizou que 01 aluno estava na hipótese silábica quantitativa, 09 na silábica qualitativa, 06 na silábica-alfabética e 02 na alfabética. A docente demonstrou gostar do livro didático adotado, utilizando-o com certa regularidade.

Em referência à organização da sala e dos materiais disponíveis, ela dividia sua turma em mesas e cadeiras distribuídas em pares (Figuras 01, 02 e 03). Havia 3 ventiladores de teto dos quais 2 estavam quebrados. Possuía alguns cartazes nas paredes referentes às famílias silábicas, o calendário e a contagem de meninos e meninas presentes no dia. Os materiais de

uso coletivo da turma ficavam nos armários dispostos fora do ambiente da sala de aula. Os estudantes eram divididos em duplas, tendo autonomia para escolher livremente o local onde desejavam se sentar.

Figura 1: Sala de aula da professora Célia.

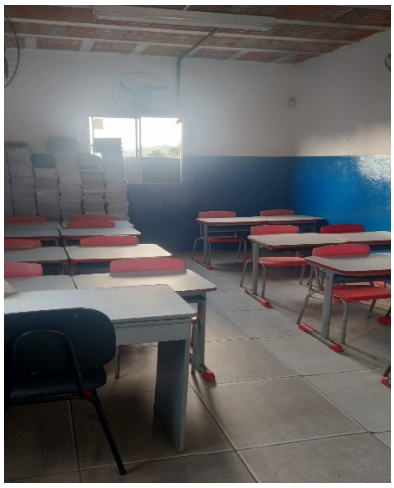


Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Figura 2: Sala de aula da professora Célia.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Figura 3: Sala de aula da professora Célia.



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A segunda professora participante, Mariana, nos foi apresentada pela gestora escolar e estava na rede do Jaboatão dos Guararapes desde 2021, época em que chegou à escola e assumiu a sala do 1º ano A. Era formada em Pedagogia há 13 anos. Possuía outro vínculo empregatício em uma instituição privada em Recife, onde exercia a função de professora alfabetizadora há 08 anos. Sua turma na escola campo da nossa pesquisa era composta por 18 estudantes, sendo 10 meninos e 08 meninas, com faixa etária entre 06 e 07 anos. A frequência às aulas era pouco regular. Ao longo das observações ela variou entre 06 e 15 estudantes. A professora relatou o mesmo motivo apresentado por Célia para a baixa assiduidade de sua turma. Com relação aos níveis de hipóteses de escrita da turma, em sua entrevista inicial, a professora sinalizou que 04 crianças estavam na hipótese silábica qualitativa, 12 na silábica-alfabética e 02 na alfabética.

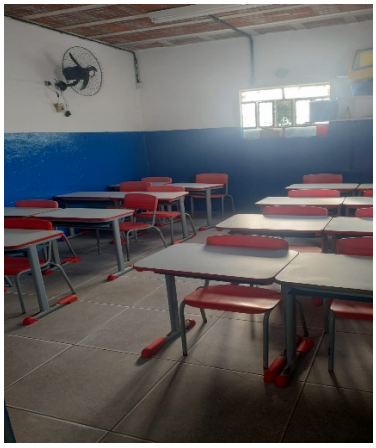
Quanto à organização da sala de aula e dos materiais disponíveis, ela mantinha um ambiente organizado, com uma lista de chamada com os nomes das crianças ao lado do quadro branco, um calendário do mês e o alfabeto na parede oposta (Figuras 04,05 e 06). De acordo com sua entrevista, as mesinhas e cadeiras eram distribuídas em pares e os alunos divididos em duplas produtivas de acordo com suas hipóteses de escrita. A sala possuía duas prateleiras onde eram guardados os cadernos de desenho e 02 ventiladores de parede. É importante destacar que,

por ser muito pequena, os armários que acomodavam os outros materiais ficavam do lado de fora da sala. No período que acompanhamos suas aulas a professora manifestou não gostar do livro didático adotado, optando por utilizar outras ferramentas pedagógicas em suas aulas. Sobre o manual didático escolhido pela rede, a educadora afirmou não o utilizar regularmente em sua prática pedagógica demonstrando ter algumas resistências a ele.

Figura 4: Sala de aula da professora Mariana.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Figura 5: Sala de aula da professora Mariana.



Fonte: Dados de pesquisa (2023)

Figura 6: Sala de aula da professora Mariana.

Fonte: Dados de pesquisa (2023)

Fonte: A autora (2023)

2.2 Procedimentos Metodológicos

Definido a temática em torno dos objetivos traçados, utilizamos três procedimentos metodológicos: *análise documental, entrevistas* e *observação* das práticas das duas docentes participantes da pesquisa. Inicialmente realizamos a *análise documental* do livro *A Conquista* de Língua Portuguesa do 1º ano do ensino fundamental, com vistas a compreender as propostas de alfabetização contidas nele a partir das novas prescrições do PNLD 2023. As *entrevistas* foram realizadas com o intuito de traçarmos o perfil das professoras pesquisadas, bem como o de suas turmas, além de investigarmos suas percepções sobre o livro utilizado em sala de aula, a fim de compreender as ações por elas desenvolvidas no contexto de uso desse material. As *observações* foram efetivadas com o objetivo de acessarmos as práticas de alfabetização executadas em sala de aula a fim de compreendermos o uso do livro. A seguir, detalharemos como esses procedimentos foram desenvolvidos em nossa pesquisa.

2.2.1. A análise documental

No que diz respeito à escolha pela análise de documento, acreditamos que tal perspectiva analítica visa "Identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse do pesquisador" (LÜDKE E ANDRÉ ,1986, p.38) Os documentos constituem uma ótima fonte de informações que fundamentam o pesquisador nas suas análises. Neste caso, tomamos o livro didático como fonte dessas informações, por se tratar de um material presente na cultura escolar, que contribui para a perpetuação dos conhecimentos historicamente construídos, por meio da seleção de conteúdos a serem ministrados pelo professor. Nesse contexto, realizamos uma análise documental do exemplar do livro "A Conquista", vol. 1, de Língua Portuguesa (2021), da autora Isabela Carpaneda, inscrito no PNLD 2023, destinado ao professor. A escolha desse livro se deu por ter sido essa a coleção de Língua Portuguesa do PNLD 2023 adotada pela escola. Analisamos o Manual do Professor por considerarmos que ele oferece as orientações de como o trabalho com a língua deve ser realizado na sala de aula. Para a construção das categorias de análise, tomamos como referência a pesquisa de Ferreira; Albuquerque; Cabral; Tavares (2009), bem como os estudos realizados no grupo de pesquisa sobre LD da UFPE, a partir das atividades que envolveram o ensino do sistema de escrita presentes no manual, a saber: 1) atividade cognitiva demandada; 2) distribuição dos exercícios no livro; 3) natureza das operações.

2.2.2. As entrevistas

Compreendendo que a pesquisa tem como função inicial oferecer informações primordiais para um objeto de pesquisa, a entrevista é vista como instrumento básico para a captação dos dados desejados. Para Lukde; André (1986) tal ferramenta é um meio de interação entre quem pergunta e quem responde através de uma captação imediata de informações verdadeiras e autênticas. Diante do exposto, realizamos três etapas de entrevista, apontadas na dimensão semiestruturada. Na visão de Marconi; Lakatos (2003), essa dimensão oportuniza liberdade para o entrevistador em movimentar-se em qualquer direção, explorando as questões de forma mais ampla e permitindo adaptações. Esse tipo de entrevista, na perspectiva de Lukde; André (1986) é mais apropriada para o trabalho na área de educação por facilitar a abordagem aos sujeitos que constituem esse espaço.

Desta forma, executamos três momentos distintos de entrevistas com as participantes da pesquisa. Inicialmente elaboramos uma entrevista inicial, na qual preparamos algumas perguntas que nos orientassem nesse primeiro contato com as professoras. Com o objetivo de traçar o perfil acadêmico, profissional e o nível de escrita em que a turma se encontrava, a entrevista foi realizada em momentos específicos, individualmente, dentro do ambiente de trabalho, fora da sala de aula, com o auxílio do recurso de gravação de **voz**, a fim de garantir a transcrição integral das respostas das professoras sobre o que elas pensam do LD utilizado em sala de aula e como organizavam sua prática em torno dele. No decorrer das observações, em dois momentos distintos, realizamos uma mini entrevista com as educadoras no intuito de registrar quais as táticas utilizadas por elas na elaboração das atividades e o porquê. Tal análise serviu para subsidiar os conhecimentos empregados pelas mestras na construção de seus saberes na prática. Essas minientrevistas foram realizadas no final da aula, tendo como recurso de registro as gravações em áudio. Para a entrevista final, utilizamos um roteiro previamente elaborado (Anexo 1) que pode ser ajustado ao longo de sua realização. De modo geral, questionamos as mestras quanto aos usos do LD em suas rotinas, quais as impressões sobre as atividades voltadas ao trabalho com o SEA e qual a importância desse material em sua sala de aula. Assim como em todo o percurso das observações, registramos essa etapa final por meio de áudio e gravações que foram transcritas em sua integridade e utilizadas como subsídio na escrita das rotinas e usos dos LD nesta pesquisa.

2.2.3. As observações

Nesta etapa da pesquisa, optamos por realizar uma observação direta das práticas das professoras com vistas a tentar responder quais são os usos que elas faziam do LD analisado. Para tanto, as observações possibilitam um contato pessoal do pesquisador com seu objeto de pesquisa, proporcionando, segundo Lüdke e André (1986), a compreensão de situações ou fenômenos variados que podem não ser detectados por meio de perguntas. Nesta pesquisa, utilizamos a observação direta que, segundo os mesmos autores, permite que o observador aprenda com os sujeitos pesquisados sua visão de mundo e os seus significados acerca da sua prática e do ambiente que o cerca. As observações da prática de cada docente ocorreram entre os meses de agosto a dezembro de 2023, perfazendo um total de vinte aulas em cada sala de aula, com intervalos que compreenderam os feriados, as paradas previstas no calendário do município ou impossibilidades das mestras, perfazendo um total de quatro meses mergulhados

na rotina da escola tomada por campo de pesquisa. Assim sendo, por algumas semanas, as observações não ocorreram de forma diária. Para o registro delas utilizamos como recurso a gravação de áudio, um diário de campo e registros fotográficos das atividades realizadas em sala de aula.

No capítulo a seguir apresentaremos a análise do livro pesquisado e os usos feitos pelas professoras a partir dos dados coletados.

CAPÍTULO 3: PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO NO LIVRO "A CONQUISTA" DO PNLD 2023

No PNLD 2023, a rede municipal de ensino da cidade de Jaboatão dos Guararapes optou por fazer uma escolha única dos livros didáticos que seriam usados pelos estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Na área de Língua Portuguesa, o livro escolhido foi *A Conquista* (figura 03), de autoria de Isabella Carpaneda. Nas suas primeiras páginas, a autora é apresentada como:

> Pós-Graduada em Língua Portuguesa pelo Instituto AVM - Faculdade Integrada (RJ). Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília e pelo Centro de Educação Unificado de Brasília, com habilitação em Administração Escolar. Coordenadora Pedagógica e elaboradora de Material Pedagógico para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental há mais de 25 anos. Professora em cursos de formação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental em vários Estados desde 1990. Assessora Pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Brasília desde 1984. (CARPANEDA, 2021, p.01)

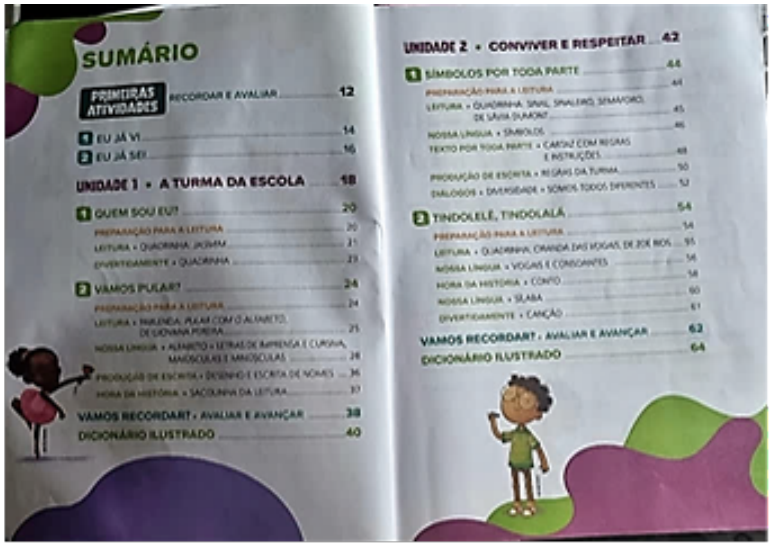
Autora de outros exemplares que circulam ou já circularam pelo PNLD há mais de 20 anos, pode-se dizer que suas obras foram usadas na alfabetização de milhares de alunos, razão pela qual se inscreve a importância de pesquisas que analisem as obras que chegaram em nossas escolas em 2023, no contexto da BNCC, publicada em 2017, e da PNA, publicada em 2019. O livro *A Conquista,* aprovado no PNLD 2023, possui uma unidade introdutória denominada de *primeiras atividades* e mais oito unidades temáticas, subdivididas em 2 ou 3 capítulos, como podemos ver na figura 07[5]. Cada capítulo se desdobra em seções distintas que variam de acordo com o objetivo a ser trabalhado, estruturados da seguinte forma: *preparação para a leitura*, *leitura, nossa língua, texto por toda parte, hora da história, produção de escrita, produção oral, diálogos, dicionário ilustrado, vamos recordar e divertidamente*. Apenas as seções *leitura* e *preparação para a leitura* estão presentes em todos os capítulos como atividades fixas.

[5] Para fins de qualidade de imagem, utilizamos a versão digital do livro disponibilizado pela editora FTD em sua página da internet em 2023. Disponível em: https://pnld.ftd.com.br/anos-iniciais/objeto-1/a-conquista/lingua-portuguesa/

Figura 7: Livro A Conquista, PNLD 2023.

Fonte: Carpaneda, 2021.

Figura 8: Sumário, livro do aluno. A Conquista, PNLD 2023.



Fonte: Carpaneda, 2021.

Na resenha[6] disponibilizada de forma virtual, a organização do livro é apresentada da seguinte forma:

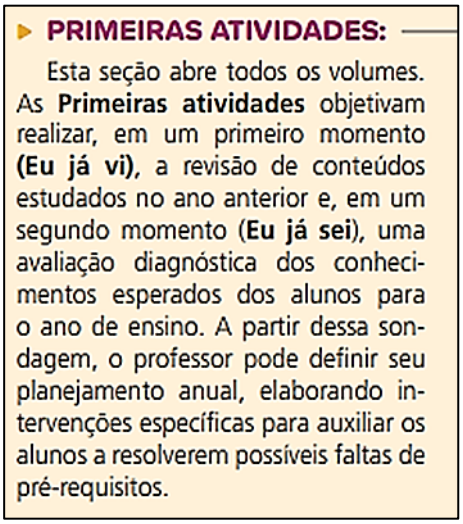
> Estão organizados com apresentação, sumário e miolo, dividido em parte introdutória, com função diagnóstica, e oito unidades temáticas, organizadas em capítulos. As unidades temáticas abordam os tópicos necessários ao desenvolvimento das habilidades de linguagem, priorizando-se diferentes gêneros textuais, partindo-se dos mais simples, como alguns dos gêneros de tradição oral, até os mais complexos, como gêneros escritos de diferentes esferas discursivas. Ao final de cada volume, há uma seção destinada à avaliação, além de referências bibliográficas, sugestões de leitura para o professor, fichas de avaliação e material complementar.

Percebemos que já nas primeiras linhas de apresentação sobre o manual encontramos indícios de uma proposta homogeneizadora de apresentação das habilidades da língua "partindo-se dos mais simples, [...], até os mais complexos, [...]" característicos dos métodos tradicionais de ensino. A unidade introdutória tem por finalidade realizar uma sondagem/ avaliação das habilidades aprendidas pelo aluno na educação infantil. Divididas em duas seções denominadas *eu já vi, eu já sei*, é composta por atividades de escrita do nome próprio, identificação das diferenças entre letras e números e os conhecimentos adquiridos da relação

[6] Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2023_anos_iniciais_ensino_fundamental_obras_didaticas/componente-curricular/pnld_2023_anos_iniciais_ensino_fundamental_obras_didaticas_lingua_portuguesa. Acesso em jul 2023.

letra-som. No manual do professor, encontramos uma breve explicação do que se espera dessa unidade, como pode ser observado na Figura 09.

Figura 9: Manual do professor. A Conquista, PNLD 2023.



PRIMEIRAS ATIVIDADES:

Esta seção abre todos os volumes. As **Primeiras atividades** objetivam realizar, em um primeiro momento **(Eu já vi)**, a revisão de conteúdos estudados no ano anterior e, em um segundo momento (**Eu já sei**), uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos esperados dos alunos para o ano de ensino. A partir dessa sondagem, o professor pode definir seu planejamento anual, elaborando intervenções específicas para auxiliar os alunos a resolverem possíveis faltas de pré-requisitos.

Fonte: Carpaneda, 2021.

Os capítulos são iniciados por imagens que fazem alusão ao texto que será trabalhado na seção *leitura*. Assim, no capítulo 01, intitulado “QUEM SOU EU?”, há imagens de flores que remetem à quadrinha *Jasmim,* (Figuras 10 e 11). Esta atividade tem por objetivo levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema proposto, afirmando, segundo o manual, que:

> Esta seção tem como enfoque a investigação do texto em duas perspectivas: quanto à compreensão do assunto tratado e quanto às características do gênero textual. Explora capacidades de localização de informação, de inferência, de apreciação etc. Apresenta também perguntas que exploram os elementos linguísticos e extralinguísticos relacionados a esse texto, como as marcas de formalidade e informalidade e os efeitos de sentido. De modo geral, a finalidade desta seção é propor perguntas que auxiliem os alunos a compreenderem o texto e algumas das características do gênero textual trabalhado. (Carpaneda, 2021, p.05)

Figura 10: Atividade da seção "preparação para a leitura". Livro do professor. A Conquista, PNLD 2023.

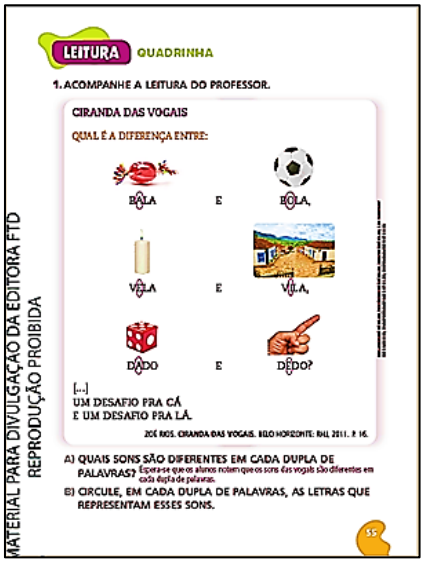
Fonte: Carpaneda, 2021.

Figura 11: Atividade da seção "preparação para a leitura". Livro do professor. A Conquista, PNLD 2023.

Fonte: Carpaneda, 2021.

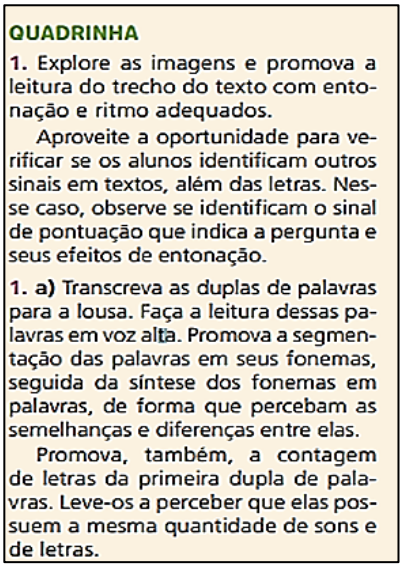
Observamos que a maior parte dos textos propostos para o trabalho na seção leitura não são apresentados em sua íntegra ou não trazem qualquer informação sobre a adaptação dos mesmos para esta obra. Dos quase 164 textos das mais diferentes esferas sociais, os que correspondem ao gênero *poema,* em sua maioria*,* são adaptações destinadas para o trabalho com a fluência de leitura e o fonema tratado na unidade. O texto apresentado no capítulo 02 (figura 12) intitulado "*Ciranda das Vogais" de Zoé Rios*, é de um livro aprovado no PNLD obras complementares que traz a brincadeira com a sonoridade das palavras através de cantigas conhecidas pelas crianças. Como podemos perceber na figura 13, o texto foi adaptado com o objetivo único de levar os alunos a reconhecerem isoladamente as diferenças entre as palavras a partir da troca do fonema.

Figura 12: Atividade da seção leitura, pág. 55.
A conquista, PNLD 2023.



Fonte: Carpaneda, 2021.

Figura 13: Manual do professor.
A Conquista, PNLD 2023.



QUADRINHA

1. Explore as imagens e promova a leitura do trecho do texto com entonação e ritmo adequados.

Aproveite a oportunidade para verificar se os alunos identificam outros sinais em textos, além das letras. Nesse caso, observe se identificam o sinal de pontuação que indica a pergunta e seus efeitos de entonação.

1. a) Transcreva as duplas de palavras para a lousa. Faça a leitura dessas palavras em voz alta. Promova a segmentação das palavras em seus fonemas, seguida da síntese dos fonemas em palavras, de forma que percebam as semelhanças e diferenças entre elas.

Promova, também, a contagem de letras da primeira dupla de palavras. Leve-os a perceber que elas possuem a mesma quantidade de sons e de letras.

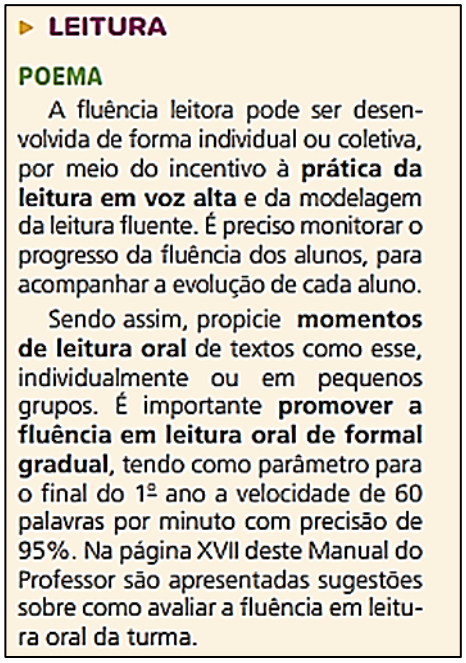
Fonte: Carpaneda, 2021.

Em nenhum momento a autora do livro didático recomenda que o professor busque pelo texto original ou faz menção sobre a existência do livro através do programa do PNLD obras complementares. Tampouco há alguma observação sobre a adaptação do texto, como podemos ver na figura 12. Perde-se, portanto, a oportunidade de desenvolver uma atividade mais enriquecedora e prazerosa partindo da própria brincadeira com as palavras que o livro literário propõe ou com as rimas. Da mesma forma, na unidade 03, capítulo 01, temos o *poema* intitulado "A pipa e o vento", de Cleonice Rainho (figura 14). O que consta é a última estrofe do poema que, na versão original, possui 3 estrofes e, mais uma vez, não há indicação de que o texto apresentado é um fragmento. Percebe-se que o objetivo da leitura do texto se relaciona com o trabalho com o fonema /p/. No manual do professor, a autora estimula a fluência de leitura, dentro dos padrões impostos pela PNA, em relação à velocidade das palavras e a sua precisão (figura 15). As demais orientações seguintes perpassam pela explicação da relação biunívoca do fonema trabalhado, os diversos tipos de letras e orientações acerca do preenchimento das atividades propostas. Mais uma vez o texto original é empobrecido a fim de encaixá-lo no trabalho com a instrução fônica e fluência de leitura proposto na PNA.

Figura 14: Atividade do capítulo 3, pág.69. A Conquista, PNLD 2023.

Fonte: Carpaneda, 2021.

Figura 15: Manual do professor. A Conquista, PNLD 2023.



LEITURA

POEMA

A fluência leitora pode ser desenvolvida de forma individual ou coletiva, por meio do incentivo à **prática da leitura em voz alta** e da modelagem da leitura fluente. É preciso monitorar o progresso da fluência dos alunos, para acompanhar a evolução de cada aluno.

Sendo assim, propicie **momentos de leitura oral** de textos como esse, individualmente ou em pequenos grupos. É importante **promover a fluência em leitura oral de formal gradual**, tendo como parâmetro para o final do 1º ano a velocidade de 60 palavras por minuto com precisão de 95%. Na página XVII deste Manual do Professor são apresentadas sugestões sobre como avaliar a fluência em leitura oral da turma.

Fonte: Carpaneda, 2021.

Em todo o livro, apenas três textos (poemas) são apresentados em sua íntegra. Eles estão transcritos na parte inicial do manual do professor e possuem indicações para a sua leitura dentro das orientações contidas na seção *hora da história*. No final de cada unidade, há uma seção intitulada *dicionário ilustrado* que tem por objetivo trazer palavras desconhecidas e aumentar o léxico de conhecimento do aluno, fazendo-se acompanhadas de ilustrações que facilitam o seu entendimento. Acerca da variedade dos gêneros textuais afirmado na resenha dessa obra, o Quadro 3 apresenta a coletânea encontrada, revelando, em se tratando especificamente dos textos da tradição oral, a predominância dos poemas (25) e dos trava-línguas (21).

Quadro 3: Coletânea textual do livro A Conquista. PNLD 2023.

GÊNEROS TEXTUAIS	*A CONQUISTA*
Verbete	32
Poema	25
Trava-língua	21

Texto didático[7]	19
Conto	09
Parlenda	08
Legenda	07
Cantiga	07
Quadrinha	07
Adivinha	05
Texto informativo	04
Bilhete	03
Texto não-verbal	03
Conto de acumulação	02
Cartaz	02
Receita	02
Lista	01
Convite	01
Notícia	01
Tirinha	01
Charada	01
Texto literário	01
Anúncio	01
Calendário	01
Capa de livro	-
História em quadrinhos	-
Crachá	-
Texto instrucional	-
TOTAL	164

Fonte: A autora (2023)

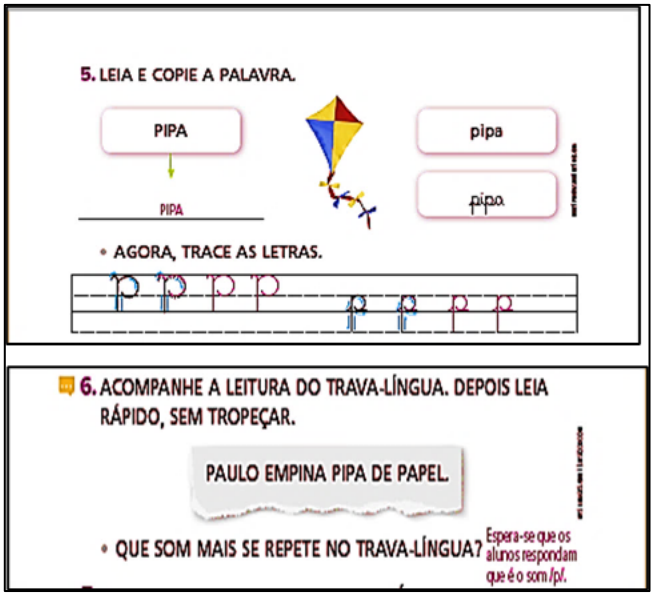
[7] Textos didáticos em geral são textos escritos pelo autor do livro didático para apresentar conceitos ou fazer explicações sobre determinado assunto.

Sobre os trava-línguas, observamos que a sua frequência está diretamente ligada ao trabalho com as letras/fonemas apresentadas em cada capítulo. Esta atividade é realizada após a cópia da palavra-chave da lição e do treino motor da letra em cursiva maiúscula e minúscula (figuras 16 e 17). Os trava-línguas, na verdade, são frases criadas que contém a repetição da letra/fonema que está sendo trabalhada e por muitas vezes são textos desconhecidos. Seu objetivo é chamar a atenção para a percepção e repetição do som dos fonemas isoladamente. Na figura 17 observamos como tal atividade deve ser explorada pelo professor de acordo com as premissas contidas na PNA.

Figura 16: Atividade referente a letra P, pág.70. A Conquista, PNLD 2023.

Fonte: Carpaneda, 2021.

Figura 17: Atividade de cópia de palavras e trava-línguas da letra P, pág. 70. A Conquista, PNLD 2023.



Fonte: Carpaneda, 2021.

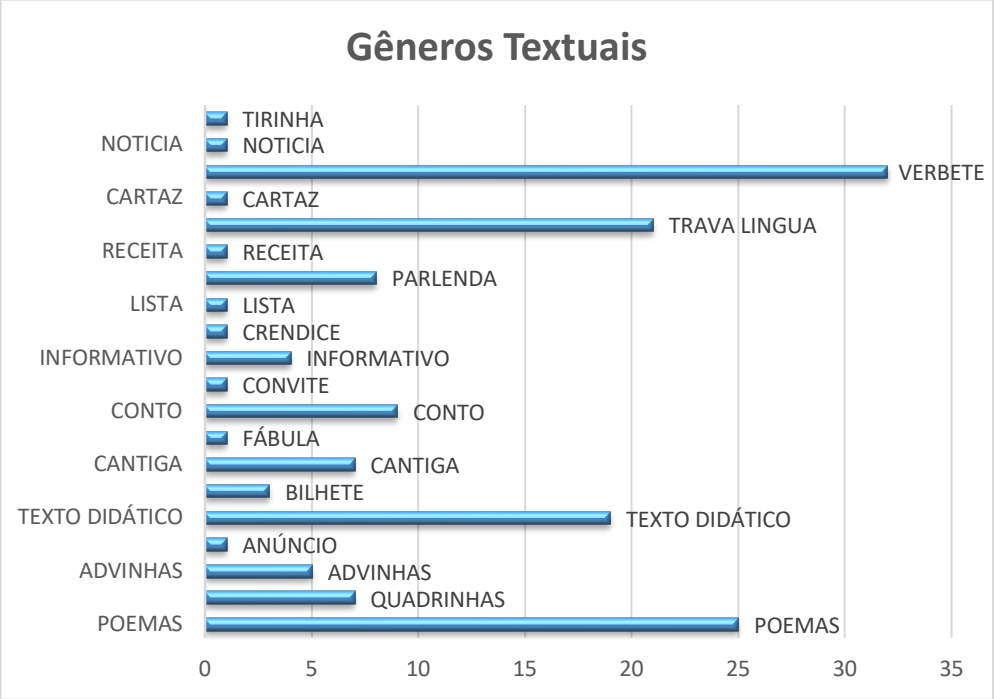
Soares (2020), ao retratar o percurso que a criança percorre entre a consciência fonológica e a consciência fonêmica, nos diz que, em seu processo de aprendizagem, ela descobre que as palavras são cadeias sonoras que podem ser segmentadas em unidades menores sendo a mais perceptível, primeiramente, as sílabas, ataques e rimas das silabas, para posteriormente, perceber os fonemas. É só com o desenvolvimento da escrita alfabética que a criança desenvolve a consciência dos fonemas. Por serem representações abstratas, e muitas vezes impronunciáveis, "a consciência fonêmica dificilmente se desenvolve de forma espontânea (p.194). Concordamos com Soares (2020) e com Morais (2020b) ao apontarem a não necessidade de se trabalhar exaustivamente as repetições das relações entre letras e sons

como atividade essencial para a aquisição dos conhecimentos acerca dos princípios do SEA. Esse tipo de aprendizagem, vista como acumulativa, enxerga a criança como um sujeito que não cria/ pensa sobre a funcionalidade da língua escrita e que, sem muito esforço, conseguiria pronunciar os fonemas de forma isolada.

Assim, o trabalho com os trava-línguas perde a sua natureza potencialmente lúdica ao não ser explorado como os textos da tradição oral que são facilmente reconhecidos e memorizados pois fazem parte da cultura do brincar infantil. Albuquerque; Morais (2005, p.156), ao destacarem a importância do trabalho com esses gêneros, declaram que eles: "são adequados para a promoção da consciência fonológica por serem facilmente memorizados ajudando o aluno a refletirem sobre as relações entre as partes escritas e faladas das palavras".

Em se tratando dos gêneros textuais da tradição oral, encontramos neste volume uma quantidade pequena de quadrinhas (07), advinhas (05), parlendas (08) e cantigas (07). O gráfico 01 exibe a distribuição quantitativa dos gêneros textuais identificados na análise.

Gráfico 1: Quantitativo de gêneros textuais encontrados no livro A Conquista PNLD 2023



Fonte: A autora (2023).

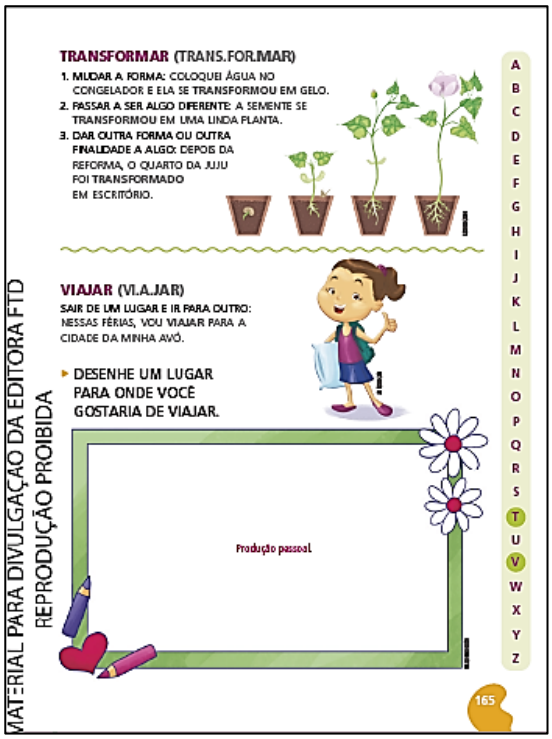
Soares (2020), ao falar sobre a importância do trabalho com os gêneros textuais, observa que alguns deles são mais adequados ao ciclo de alfabetização, como os textos interativos (bilhetes, cartas, convites) prescritivos (regras de jogo) narrativos (contos, história em quadrinhos, fábulas) expositivos (notícia, textos expositivos, verbetes) e poéticos (poemas,

parlendas, cantigas, trava-línguas, advinhas). Esses gêneros podem contribuir para a apropriação SEA, uma vez que favorecem seu reconhecimento pelos aprendizes, que convivem com eles desde muito cedo. Além disso, possibilitam a inserção do lúdico e das brincadeiras, incentivam o imaginário e a fantasia, ampliando, assim, o conhecimento de mundo das crianças. Fazendo um comparativo entre os gêneros preferenciais descritos por Soares e os que se encontram no livro analisado, concluímos que alguns gêneros nem foram considerados (fábulas, cartas, regras de jogo) e outros foram pouco considerados (lista, convite, tirinha, ...). Já os verbetes (32) aparecem em maior quantidade por estarem inseridos na seção *dicionário ilustrado*, como pode ser observado nas Figuras 18 e 19.

Figura 18: Seção "Dicionário ilustrado", pág.164. A Conquista, PNLD 2023.

Fonte: Carpaneda, 2021.

Figura 19: Seção "Dicionário ilustrado", pág. 165. A Conquista, PLD 2023.



Fonte: Carpaneda, 2021.

3.1 – O trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética

O trabalho com o sistema de escrita alfabética no livro analisado é realizado dentro da seção “Nossa língua”. Agrupadas a partir das regularidades diretas, as letras são apresentadas em cada capítulo com atividades que se repetem de cópia de uma palavra-chave iniciada pela letra estudada, seguido do treino motor da letra, como mostra a figura 20. Dessa forma,

encontramos um predomínio de atividades voltadas para o trabalho com as **letras** (73 atividades). A Tabela 1 apresenta a variedade e a quantidade de atividades que envolvem esta unidade linguística no material analisado. Destaca-se uma prevalência na *cópia de letras (22)*; na *identificação de palavras que possuam determinada letra sem apoio de gravura (06)* seguida *da contagem de letras/sílabas/parte de silabas (06).*

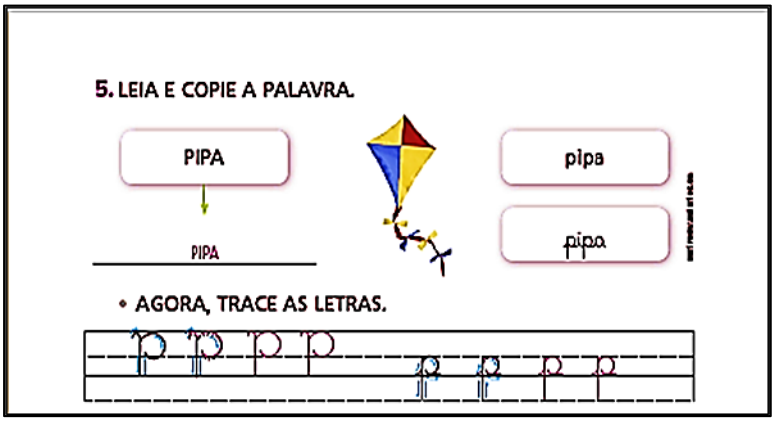
Tabela 1: Atividades envolvendo letras no livro A Conquista do PNLD 2023

LETRAS	TOTAL
Cópia de letra/cobrir letra	**22**
Identificação de palavras que possuem letra X em determinada posição (ou não) sem apoio de gravura e com correspondência escrita (pode ser realizada por discriminação visual)	**06**
Contagem de letras/silabas/partes de silabas	**06**
Completar palavras com letras com apoio de imagem	**05**
Identificação de letras em posição x com apoio de imagem	**04**
Contagem de letras em palavras	**04**
Escrita de letra	**04**
Identificação de letras (vogais/encontros vocálicos/consoantes)	**03**
Apresentação do alfabeto	**02**
Exploração de ordem alfabética	**02**
Diferenciação de letras/palavras/números/outros	**02**
Comparação de palavras quanto ao número de letras	**02**
Exploração de diferentes tipos de letras	**02**
Leitura/identificação de letras no alfabeto com auxílio	**01**
Leitura/identificação de letras no alfabeto sem auxílio	**01**
Identificação de letras em posição x sem apoio de imagem	**01**
Comparação de palavras que se diferenciam em uma letra com apoio de imagem	**01**
Comparação de palavras que se diferenciam em uma letra sem apoio de imagem	**01**
Partição escrita de palavras em letras	**01**
Completar palavras com letras sem apoio de imagem	**01**
Escrita/cópia de letra com apoio de imagem	**01**
Identificação de palavras que possuam letra x em determinada posição (ou não) com correspondência escrita	**01**
TOTAL	**73**

Fonte: A autora (2023).

As atividades de copiar e cobrir letras estão diretamente ligadas à concepção de escrita como um código. Morais (2020b) afirma que tal concepção concebe o educando como uma tábula rasa que adquire os conhecimentos por meio de repetições e memorizações dentro de um padrão adultocêntrico que vai do mais fácil para o mais difícil. Constante em todo o livro, tal atividade atende ao que está disposto na PNA, que ordena: “a apresentação de novas letras nas formas bastão e cursiva, pareadas em maiúsculas e minúsculas; a associação de cada letra a exemplos de palavras que contenham a relação grafema-fonema”. (BRASIL, 2019, p.49)

Figura 20: Atividade de cópia e tracejado da letra P, pág.22. A Conquista, PNLD 2023.



Fonte: Carpaneda, 2021.

No decorrer de nossa análise, encontramos atividades que promovem o conhecimento das letras a partir da reflexão sobre suas quantidades em palavras por meio de operações cognitivas de comparação, contagem, identificação e partição. Todavia, tais atividades, em número reduzido, se perdem mediante a preferência por exercícios de cópia e memorização de letras. Morais (2020b) explica que no processo de aquisição do SEA o aluno passará por um processo de compreensão e internalização das regras e propriedades do mesmo. Ele precisará decifrar duas questões principais: o que as letras notam e como elas funcionam para criar representações. Desta forma, o autor apresenta um conjunto de propriedades relativas à notação do princípio alfabético de que devem ser internalizadas e reconstruídas pelas crianças em seu processo de alfabetização, descritas no Capítulo 1 dessa dissertação. Ou seja, em seu processo de apropriação do SEA o aluno deve vivenciar atividades que tragam uma riqueza de variação cognitiva sobre as partes ou segmentos das palavras. Copiar por copiar não oferece ao aprendiz os desafios necessários para seu avanço no processo de alfabetização.

Para a unidade **fonemas**, a Tabela 2 resume o que encontramos no livro analisado. Destacamos a prevalência das atividades de *Identificação/ apresentação das letras (de palavras ou não) e dos sons que elas representam/exploração das letras e dos sons de palavras (17).*

Tabela 2: Atividades envolvendo fonemas no livro A Conquista do PNLD 2023.

FONEMAS	TOTAL
Identificação/ apresentação das letras (de palavras ou não) e dos sons que elas representam/exploração das letras e dos sons de palavras	**17**
Identificação de palavras que começam/terminam com fonema x com correspondência escrita e com apoio de imagem	**04**
Escrita de palavras com troca/acréscimo de letras/fonema com apoio de imagem	**04**

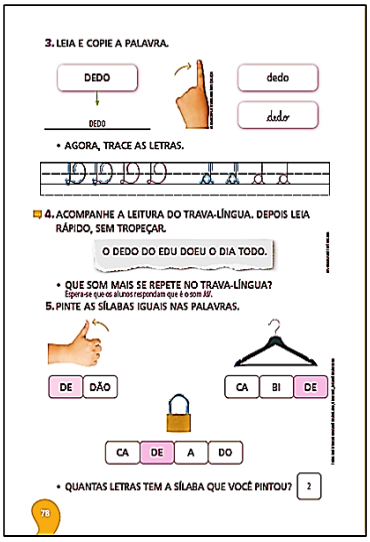
Exploração da relação som/ grafia	**02**
Identificação de palavras que começam/terminam com o fonema "X" com correspondência escrita e sem apoio de imagem.	**02**
Escrita de palavras com troca/acréscimo de letras/fonemas sem apoio de imagem	**02**
Escrita/formação de palavra que se diferenciam em uma letra/som com apoio de imagem	**02**
Escrita de fonema inicial sem correspondência escrita	**02**
Pronunciar fonema inicial (e outros fonemas) de palavras conhecidas ou não	**01**
Escrita/formação de palavra que se diferenciam em uma letra/som sem apoio de imagem	**01**
Comparação dos sons das letras (fonemas) em palavras	**01**
Produção (oral e/ou por desenho) de palavras que possuem determinado fonema (no início ou outra posição)	**01**
Contar palavras em fonemas.	**01**
Pronunciar fonemas de determinadas letras ou escrever as letras de determinados fonemas	**01**
TOTAL	**41**

Fonte: A autora (2023).

Como dito anteriormente, o trabalho com o fonema aparece, em grande maioria, junto aos trava-línguas, com o objetivo de reconhecimento, por parte dos estudantes, de que para cada letra existe um fonema/som. Morais (2020b, p.107) ao relatar sobre a desnecessária repetição de atividades de pronúncia de fonemas isolados nos diz que esse método "[...] submetem os alfabetizandos à leitura de falsos textos, nos quais determinada relação entre letra e som é repetida em cantilenas de palavras artificialmente selecionadas [...], constituindo um amontoado de frases desconectadas"

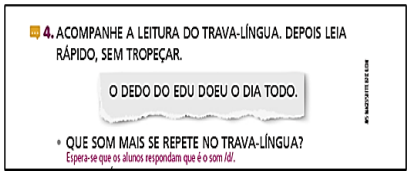
Assim parece o trabalho proposto com os trava-línguas trazidos na obra analisada. As figuras 21 e 22 trazem mais um exemplo de como essas atividades são apresentadas no livro junto com as prescrições contidas no manual do professor (Figura 23). Observamos que o foco é atender ao que está prescrito na PNA e no edital do PLD 2023, como já falado anteriormente. Propor atividades que manipulem intencionalmente os fonemas exige que o educando já esteja em um nível avançado de compreensão do SEA, ou seja, que já esteja alfabetizado. E ainda que estejam alfabetizados, Morais (2020b) afirma que crianças e adultos superletrados encontram dificuldades em pronunciar os fonemas um a um ou segmentá-los.

Figura 21: Atividades com a letra D, pág.78. A Conquista, PNLD 2023.



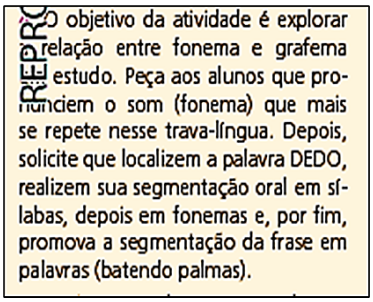
Fonte: Carpaneda, 2021.

Figura 22: Atividade com o trava-línguas da letra D e fonema /d/, pág. 78. A Conquista, PNLD 2023.



Fonte: Carpaneda, 2021.

Figura 23: Manual do professor. A Conquista, PNLD 2023.


O objetivo da atividade é explorar a relação entre fonema e grafema em estudo. Peça aos alunos que pronunciem o som (fonema) que mais se repete nesse trava-língua. Depois, solicite que localizem a palavra DEDO, realizem sua segmentação oral em sílabas, depois em fonemas e, por fim, promova a segmentação da frase em palavras (batendo palmas).

Fonte: Carpaneda, 2021.

Sobre à unidade ***sílaba***, destacamos as atividades de *completar palavras com sílabas com apoio de imagem (11) e partição escrita de palavras em sílabas com apoio de imagem (07)* como mostra a Tabela 3. Apesar de serem poucas no livro analisado (total de 36 atividades) quando comparadas aos fonemas e letras, tais exercícios são importantes no processo de aquisição do SEA por serem de mais fácil compreensão. Soares (2020) explica que desde cedo as crianças são capazes de dividir as palavras em sílabas manifestando essa habilidade de forma espontânea. Essa consciência silábica é importante para a compreensão dos princípios do sistema alfabético de escrita pois ajuda o educando a compreender que as palavras são formadas por unidades menores correspondentes às sílabas, que podem ser facilmente identificadas, diferentemente dos fonemas consonantais.

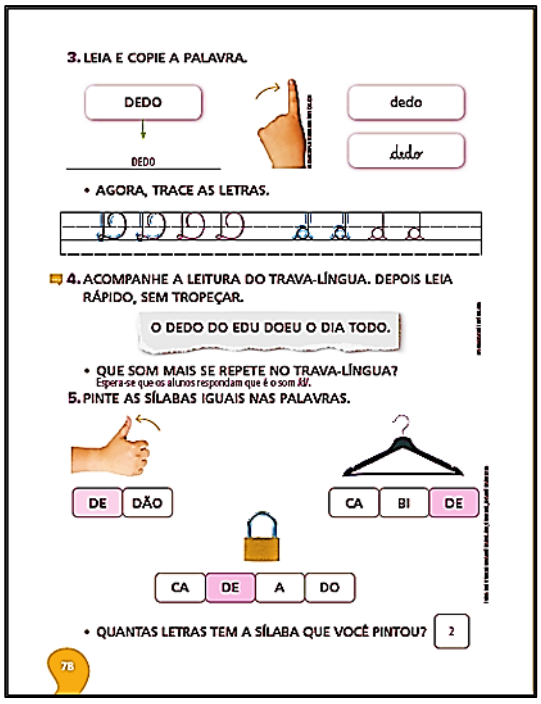
Tabela 3: Atividades envolvendo sílabas no livro A Conquista do PNLD 2023.

SÍLABAS	TOTAL
Completar palavras com sílabas com apoio de imagem	**11**
Identificação de sílaba em posição x com correspondência escrita	**07**
Partição escrita de palavras em sílabas com apoio de imagem	**07**
Contagem de sílabas em palavras	**04**
Partição oral de palavras em sílabas	**02**
Identificação de palavras que possuem a mesma sílaba em determinada posição (ou não) sem correspondência escrita e com apoio de imagem	**02**
Partição escrita de palavras em sílabas sem apoio de imagem	**01**
Escrita de silaba (inicial, medial e final) de palavra	**01**
Identificação de palavras que possuem a mesma sílaba em determinada posição (ou não) com correspondência escrita e com apoio de imagem	**01**
TOTAL	**36**

Fonte: A autora (2023).

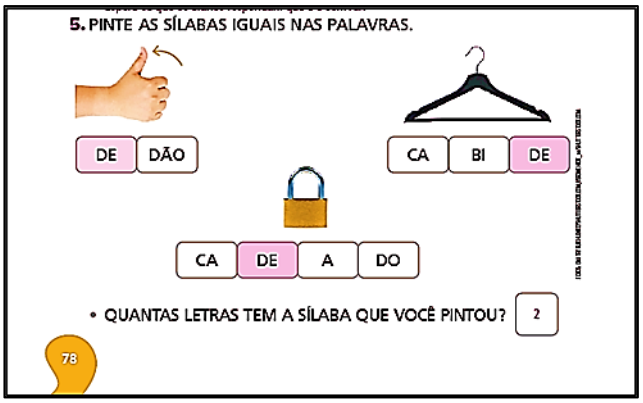
Assim, a proposta de trabalho com as sílabas, leva o aluno a refletir sobre elas como unidades fonológicas tanto no que se refere à sua partição nas palavras quanto à identificação que palavras diferentes podem compartilhar as mesmas sílabas. As figuras 24 e 25, por exemplo, exemplificam uma atividade que solicita que o aluno perceba a repetição de uma mesma sílaba em diferentes palavras. Como há apoio de imagem junto à escrita da palavra, o aluno não encontrará dificuldades em realizá-la. Desta forma, nos apoiamos em Morais (2020b, p.89) quando diz que: "certas habilidades fonológicas que operam sobre sílabas [...] se apresentam como essenciais para o aprendiz fazer o percurso da reconstrução mental das propriedades do alfabeto".

Figura 24: Atividade de partição de palavras em sílabas, pág. 70. A Conquista, PNLD 2023.



Fonte: Carpaneda, 2021.

Figura 25: Mesma atividade com enfoque maior, pág.70. A Conquista, PNLD 2023.



Fonte: Carpaneda, 2021.

No que se refere à unidade **rimas e aliterações**, a Tabela 4 apresenta a frequência de atividades presentes no livro analisado. Destaca-se a *identificação de aliteração com correspondência escrita (20)* devido à apresentação de um trava-línguas para cada letra/fonema trabalhado. Observamos que pouquíssimas atividades com rimas foram encontradas na obra (21 atividades). Esse tipo de atividade facilita a reflexão entre as partes orais e as escritas das

palavras, de maneira lúdica, ajudando os alfabetizando a compreenderem que, ao unirmos a letras em nossa escrita, representamos partes das palavras que falamos e a desenvolver a consciência fonológica.

Tabela 4: Atividades envolvendo rimas e aliterações no livro A Conquista do PNLD 2023.

RIMAS E ALITERAÇÃO	**QUANT**
Identificação de aliteração com correspondência escrita	**20**
Escrita ou produção (oral) de palavras que rimam	**10**
Identificação de rima com correspondência escrita sem apoio de imagem	**07**
Identificação de rima com correspondência escrita com apoio de imagem	**04**
TOTAL	**41**

Fonte: A autora (2023).

Em relação à unidade **palavras**, a Tabela 5 sintetiza a variedade de atividades encontradas em nossa análise. Destacamos a predominância das *atividades de leitura (77) e cópia (32) de palavras com apoio de imagens.* Por manter as imagens das palavras como pistas que ajudam o educando a refletir sobre as letras e a fazer relações entre a pauta sonora e a sua escrita, as atividades de cópia de palavras tornam-se interessantes pois não se limitam a um exercício mecânico de repetição de traçados diferentes como no exemplo dado na figura 21.

Tabela 5: Atividades envolvendo palavras no livro A Conquista do PNLD 2023

PALAVRAS	**TOTAL**
Leitura de palavra com apoio de imagem	49
Cópia de palavra com apoio de imagem	32
Leitura de Palavras	28
Cópia de palavra	20
Escrita de palavra	15
Escrita de palavra com apoio de imagem	14
Identificação de palavras em texto	12
Escrita de palavra conhecida	11
Escrita de palavra a partir de letra/sílaba dada	07
Escrita de palavra como souber	04
Formação de palavras a partir de sílabas dadas com apoio de imagem	03
Identificação de palavra dentro de palavra sem apoio de imagem	03
Contagem de palavras	02
Formação de palavras a partir de letras dadas com apoio de imagem e uso - ou não - de alfabeto móvel	02
Formação de palavras a partir de pistas ou enigmas	02
Formação de palavras a partir de sílabas dadas sem apoio de imagem	01
Juntar/copiar silaba para formar palavras sem apoio de imagem	01
Escrita coletiva de palavras	01
Identificação de palavra dentro de palavra com apoio de imagem	01

Ditado de palavras	01
TOTAL	**209**

Fonte: A autora (2023).

Contudo, percebemos que outras boas atividades que promovem a consciência fonológica apareceram em pouquíssimas quantidades. Exercícios de formação de palavras a partir de pistas ou enigmas, identificação de palavra dentro de palavra ou formação de palavras que começam com som parecido são importantes, pois ajudam na compreensão de que partes orais parecidas das palavras são grafadas de forma parecida ou que palavras podem compartilhar pedaços escritos iguais e que rimam.

Por fim, nas unidades frases e textos encontramos 31 e 22 atividades no total, respectivamente. Destacamos as atividades de *leitura de frases (31)* na unidade frases e *leitura de texto com auxílio do professor/ acompanhar leitura de texto pelo professor (22)* na unidade texto. As leituras de textos geralmente são acompanhadas pelo professor e são atividades importantes na aprendizagem do SEA, pois auxiliam na compreensão da relação som-grafia das palavras, ajudam na interpretação daquilo que está sendo lido através de estratégias para esse fim e aumentam o vocabulário dos alunos.

Enfim, as atividades contidas no livro *A Conquista* atendem ao que está disposto no edital do PNLD 2023 e na PNA sobre a instrução fônica apresentando, também, outras atividades, em menor quantidade, que trabalham a consciência fonológica em uma perspectiva mais reflexiva. Cabem aos professores ressignificar tais atividades ou aplicá-las como são propostas no livro. Sendo assim, no próximo capítulo, discutiremos como duas professoras do 1º ano (ciclo de alfabetização) utilizaram o livro analisado no seu cotidiano.

CAPÍTULO 4: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E OS USOS DO LIVRO *A CONQUISTA*, DO PNLD 2023

4.1 Práticas de alfabetização da professora Célia e os usos do livro didático *A conquista*

Neste capítulo, discutiremos como as duas professoras se apropriaram do livro didático e ressignificaram seus usos de acordo com seus saberes e suas expertises didáticas. Optamos por apresentar a análise das práticas de alfabetização de cada professora por vez para melhor compreensão dos seus trabalhos.

Nos 20 dias em que estivemos na sala da professora Célia para fazermos observações de suas aulas no que se refere ao trabalho com a leitura e a escrita, constatamos que diferentes atividades foram realizadas, como pode ser observado no Quadro 3, que apresenta a rotina da professora Célia nos dias em que observamos suas aulas.

Quadro 4: Quadro de rotina da professora Célia.

ATIVIDADES	**DIAS OBSERVADOS**																			
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**
Chegada na sala de aula (organização, conversa)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Atividade no LD Português	x				x					x	x			x					x	x
Atividade no LD Matemática		x				x			x							x				
Atividade no LD outras disciplinas							x								x					
Leitura literária		x		x						x				x						
Recreio	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Jogos de alfabetização								x												
Ficha			x	x								x	x					x		
Calendário			x			x														
Tarefa de casa	x			x	x	x									x					x
Brincadeiras livres	x	x	x				x				x									x

Desenho livre			x			x					x		x		x		x			
Atividade externa a escola						x														
Correção atividade de casa							x													
Saída	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Como podemos observar no quadro acima, constatamos que todos os dias a professora Célia iniciava suas aulas com uma conversa informal com os alunos, ao mesmo tempo em que organizava a sala. Em seguida, ela desenvolvia as atividades do dia utilizando os livros didáticos com uma certa frequência. Das 20 observações realizadas em sua sala, 13 envolveram o uso de livros didáticos, sendo o livro A Conquista (da área de Língua Portuguesa) usado em 7 dias; o de Matemática em 4 dias e os dos demais componentes curriculares em 2 dias. Segundo Célia, os livros eram utilizados de acordo com o horário semanal fornecido pela secretaria de educação do município à secretaria escolar, repassado aos professores e seguido rigorosamente conforme recomendado. As aulas voltadas para o ensino de língua portuguesa aconteciam sempre as segundas, quartas e sextas-feiras.

Notamos que, em apenas 04 dias, houve leituras literárias feitas pela educadora. Essas leituras, foram realizadas a partir dos livros disponíveis na biblioteca da escola e tinham por objetivo estimular a leitura dos alunos. Assim, na segunda aula observada, essa atividade aconteceu no início do horário letivo com a turma dividida em duplas para realizar uma leitura silenciosa do livro *Os Três Porquinhos*. Após esse momento, a educadora convidou para a frente da sala dois alunos que ainda não tinham o domínio do SEA para realizar a leitura através das imagens contidas no livro. Eles não apresentaram dificuldade na realização da atividade devido ao reconhecimento da história como parte do repertório infantil. Em seguida, a educadora realizou perguntas sobre a história lida para que todos os alunos pudessem participar. A docente enfatizou a lição contida no final da história e chamou a atenção para o nome da autora e da ilustradora que constavam na capa do livro. Por fim, requisitou a leitura da história por um aluno que já conseguia ler. Nesta atividade, Célia não realizou uma leitura mediada da história. Soares (2020) afirma que a mediação do professor oportuniza o desenvolvimento de estratégias de compreensão e interpretação do texto bem como promove o prazer pela leitura e serve como modelo de fluência para os futuros leitores.

Jogos de alfabetização foram usados apenas no 8º dia de observação, e esse uso ocorreu devido à quebra do ônibus escolar e à baixa frequência dos alunos neste dia. A professora, após o momento inicial da aula que envolvia uma conversa informal e a organização da sala, optou por oferecer um jogo de sílabas que consistia em escrever silabicamente o nome de figuras com padrões simples, ou seja, consoante-vogal. A educadora se propôs a ajudar o grupo formado pelas quatro alunas (figura 26) frequentes nesse dia a formação das palavras, pois elas se encontravam na fase silábica qualitativa tendo mais sensibilidade aos sons das vogais. Entretanto, ao perceber a dificuldade das alunas em realizar a atividade (elas não conseguiam notar os sons das consoantes na formação das palavras), a professora optou por oferecer outra atividade que fosse mais significativa ao nível de escrita que as alunas se encontravam. Assim, ofereceu letras móveis para que elas montassem a sequência alfabética ao mesmo tempo que auxiliou na compreensão dos nomes das letras dando ênfase as consoantes. Tal atividade, segundo Soares (2021, p. 218) pode auxiliar na compreensão do SEA pois: "conhecer nomes de letras em que está presente o fonema [...] pode auxiliar a criança, na fase inicial de aprendizagem da escrita, a identificar a relação letra-fonema e a desenvolver a consciência grafofonêmica".

Dessa forma, em relação aos jogos de alfabetização, apesar de afirmar em entrevista que os utilizava em sua rotina, não presenciamos sua utilização em outros momentos das observações realizadas.

Figura 26: Jogos de alfabetização. Turma professora Célia.

Fonte: Dados de pesquisa

As atividades de brincadeiras e desenhos livres, constantes em sua rotina, eram propostas pela educadora para manter os alunos entretidos ora no início das aulas, enquanto

organizava os materiais do dia em um espaço adjacente (2 vezes), ora no final do turno quando não tinham mais nenhuma atividade pedagógica a ser realizada e ficavam à espera da hora da largada (4 vezes). Ou ainda quando oferecia suporte aos estudantes que necessitavam de assistência adicional para concluir suas atividades (4 vezes). Neste caso, os alunos que já liam e escreviam com autonomia terminavam as atividades do livro com mais rapidez e eram liberados para brincarem/desenharem enquanto os outros que não concluíram se dirigiam à mesa da professora para obterem ajuda em suas lições. Célia costumava olhar as respostas das atividades, apontar para os equívocos registrados e pedir que os alunos refizessem a escrita de forma correta. Por vezes conseguia auxiliá-los promovendo a reflexão do SEA, outras vezes não. Muitos pediam auxílio à professora auxiliar do atendimento especializado (AEE) que dizia as letras que eles deveriam escrever para formar os nomes das figuras sem a promoção de reflexões acerca do SEA.

Por fim, a utilização de fichas com atividades foi observada em 05 dias, sendo três vezes para o trabalho com a língua portuguesa e duas para a área de matemática. Na 3ª observação realizada, Célia iniciou as atividades do dia efetuando a leitura do calendário e preenchendo no quadro branco a data, o mês e o ano em que estávamos. Em seguida, distribuiu os cadernos de classe dos alunos e colou a ficha com um texto chamado "A Casa e seu dono" (figura 27). Os alunos preencheram o cabeçalho da ficha atentando-se para a escrita dos seus nomes de forma completa. A seguir, a professora realizou a leitura inicial do texto solicitando a ajuda dos estudantes que já sabiam ler para completarem as frases do texto. Toda a turma começou a participar uma vez que havia figuras na ficha. Depois, Célia chamou a atenção para as rimas presentes no texto escrevendo no quadro as palavras CACO e MACACO. Podemos acompanhar como essa atividade foi pensada pela professora no trecho a seguir.

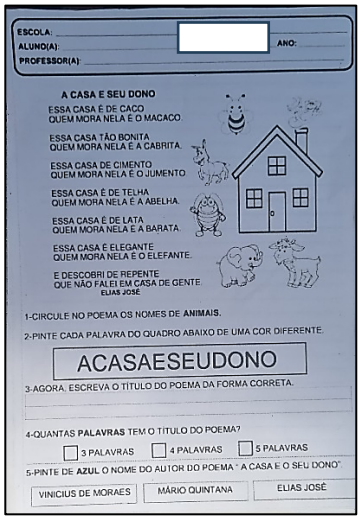
P: Quem lembra em outros momentos que tia Célia falou sobre palavras que rimam?
A: sim.
P: Vamos ler aqui? (aponta para o quadro) CA-CO, MA-CA-CO. (alunos tentam ler junto) O que essas palavrinhas têm em comum?
P: O final rima ou não?
A: Sim.
P: Quais outras palavras que rimam? Vou chamar aqui no quadro para sublinharem. Vamos ver: CA-BRI-TA, BO-NI-TA. Vem aqui, aluna C. Circula nessas palavrinhas o que tem de igual.
C: (aluna não acerta)
P: Não é isso. De novo, vou dar outra chance. O que tem de igual nessas duas palavrinhas?
C: (aluna ainda não acerta)
P: Isso aqui ó (professora pega o piloto e circula as partes finais das palavras) BRI-TA, NI-TA.
P: Outra pessoa agora. As palavras são: JU-MEN-TO e CI-MEN-TO. Vem aluno M.
P: É o que que elas têm igual?
M: (aluno acerta)
P: Muito bem. Olha aqui: MENTO nas duas palavras. Na palavra cimento qual a primeira sílaba?

M e I: CI
P: Qual a segunda sílaba?
A: MEN
P: Qual a terceira sílaba?
A: TO
P: E na palavra jumento? Vamos contar aqui pra tia? 1, 2, 3. (aponta no quadro as sílabas escritas da palavra)
P: A segunda e a terceira sílabas tem a mesma escrita tá vendo? E na palavra TELHA e ABELHA? Vem aluno G.
G: (aluno não consegue e circula apenas a letra A)
P: É só a letra A?
A: Não.
P: Quais são as partes que tenho que circular?
M e A: o É, L, H.
(e assim segue a aula até terminar todas as palavras do texto)

3ª observação, professora Célia.

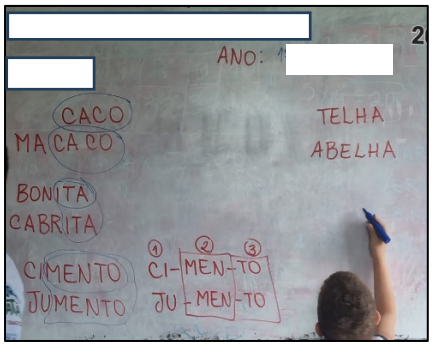
A partir do extrato, notamos que a educadora se preocupou em trabalhar com as rimas presentes no texto buscando identificar com os alunos as partes iguais das palavras, promovendo reflexões sobre as letras iguais nos finais de cada uma delas, como podemos ver na figura 28. Mesmo percebendo a dificuldade que alguns alunos possuíam em não reconhecer as rimas, Célia optou por encerrar a reflexão que vinha fazendo e partir para o preenchimento das questões contidas na ficha (figura 27). Na atividade, a questão 1 pedia que os nomes dos animais fossem circulados no poema. Essa questão foi resolvida com certa rapidez, pois os alunos perceberam que os nomes dos animais estavam no final de cada frase. A questão 2 trazia o comando de pintar cada palavra da frase, que estava escrita dentro do quadro, com uma cor diferente.

Figura 27: Atividade da ficha "A Casa e seu dono". Professora, Célia.



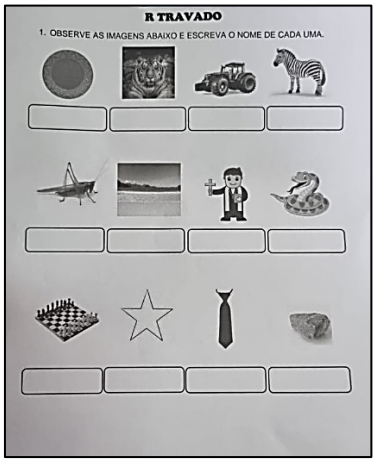
Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Figura 28: Atividade de reflexão fonológica. Professora, Célia.



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Figura 29: Ficha de atividade padrão CCV. R travado. Professora, Célia.



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Ao perceber que a maioria dos alunos pintavam cada letra da frase de uma cor, a professora requisitou a atenção deles e foi ao quadro para explicar como deveriam fazer a atividade. Escreveu a frase no quadro do mesmo jeito que estava na ficha e foi separando as palavras e pedindo que cada aluno pintassem as palavras. Como já estava perto do horário do lanche, Célia optou por não realizar nenhuma reflexão sobre letras, palavras e frase, nem sobre a necessidade de segmentar as palavras para uma melhor compreensão do que é lido. Entretanto, seguiu realizando as questões 3, 4 e 5 escrevendo no quadro as respostas para que os alunos copiassem.

Na volta do lanche, a educadora distribuiu outra ficha (figura 29) para os alunos preencherem os nomes das figuras de forma autônoma. A ficha era composta por figuras formadas por palavras no padrão CCV no intuito de trabalhar o R travado. A atividade conseguiu ser realizada por três alunos que eram mais avançados em relação aos outros. Os demais alunos apresentaram muitas dificuldades na realização da mesma buscando ajuda da educadora ou da professora de apoio constantemente. Ao ser questionada de o porquê aplicar essa atividade para sua turma, a docente respondeu que queria perceber o avanço da escrita dos alunos e que iria guardar essa ficha com ela. Notando a dificuldade da resolução da atividade, recolheu as fichas, pediu que todos guardassem o material e avisou que no próximo dia iria trazer outra atividade para treinar a escrita de palavras complexas com eles. Por fim, começou

a explicar como se formava as palavras do exercício recolhido anteriormente. No extrato da aula abaixo podemos observar como ela terminou a aula:

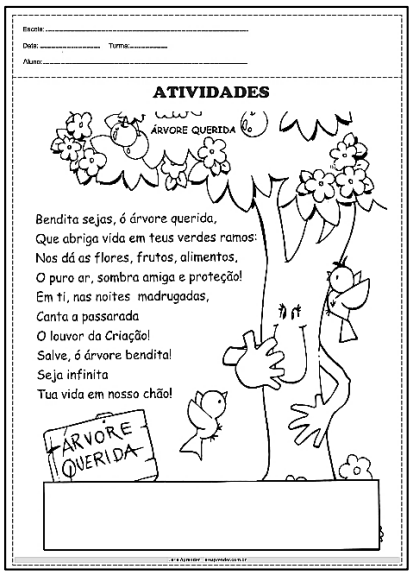
P: Olha gente, amanhã tia Célia vai fazer a correção, eu vou trazer outra atividade *pra* gente fazer sobre essa que vocês pintaram [...] alguns conseguiram fazer outros não e vou mostrar a diferença (chama a atenção de um aluno). Lembram que eu disse a vocês que se a gente acrescentar uma palavrinha ou tirar uma palavrinha o som muda? Então aqui ó, a gente vai acrescentar a letrinha R. primeira figura que estava na ficha era uma?
Alunos: Prato.
P: (a professora escreve PATO no quadro). Que sílaba é essa aqui?
Alunos: PA
P: E essa?
Alunos: TO
P: Que palavra formou?
M: PATO.
P: Mas se eu pego aqui ó (escreve a letra R no meio da silaba PA) vamos pronunciar PRA-TO?
Alunos: PRA -TO
P: A linguinha de vocês tremeu não?
Alunos: Não!
P: PRA- TO (dando ênfase no som do PRA). Agora diz: PATO
Alunos: repetem: PATO
P: O som é diferente ou não PRATO e PATO?
A: Sim
P: A língua tremeu ou não na hora que a gente fala PRATO? Bora descobrir? Aqui ó PRRRAAA. Pra gente transformar o PA para PRA, a gente vai acrescentar a letrinha?
M: A
P: R. A letrinha P e a letrinha R. Aqui se pronuncia?
I: PA
P: E aqui se pronuncia?
M: PRA
P: Eu vou escrever a palavra prato de que forma agora? Desse primeiro (aponta para o PA) ou o segundo (aponta para o PRA)?
Alunos: O segundo.
P: TIGRE (escreve o quadro Tige). TIGE né não? Pra ficar GRE o que eu preciso fazer?
M: Coloca o R no meio.
P: Então fica assim né TI-GRE (escreve no quadro a palavra). Amanhã eu vou devolver a folhinha pra gente tentar fazer, tá. Combinado? Pronto, agora vou deixar vocês brincarem um pouquinho.

3ª observação, professora Célia.

Na 4ª observação, a ficha utilizada foi de uma atividade sobre a árvore (figura 30). Para aproveitar o Dia da Árvore, Célia propõe contar uma história chamada "O céu do Baobá". Trata-se de um conto africano que fala da criação dessa árvore. No meio da contação da história, a professora vai fazendo perguntas sobre o continente africano, sobre características comuns das árvores e sobre alguns personagens que estão no conto no intuito de levantar os conhecimentos dos alunos sobre aqueles nomes. Poucos alunos responderam. Em seguida, a docente convida

um aluno ao quadro e pede para que ele desenhe uma árvore grande. Distribui a ficha e lê o texto para os alunos.

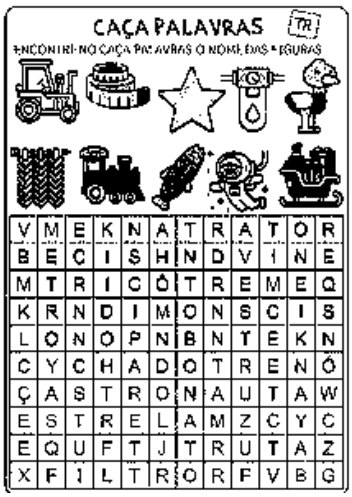
Figura 30: atividade sobre o Dia da Árvore. Professora Célia.



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Logo após, realizou com os alunos o preenchimento das partes de uma árvore escrevendo no quadro os nomes delas perguntando e explicando as funções de cada uma. Depois, pediu que os alunos desenhassem suas próprias árvores no caderno e copiassem do quadro as partes escritas pela educadora. Enquanto realizavam a atividade, Célia colocou uma música que falava sobre a importância de preservar o meio ambiente. Na volta do lanche, a professora devolveu a ficha da aula anterior (figura 29) e convidou os alunos a tentarem escrever os nomes das figuras novamente. Pediu para aqueles que já tinham feito a atividade na aula anterior olhar a escrita das palavras e corrigir possíveis erros e buscou dar suporte aos que tinham mais dificuldades. Notamos que os alunos mais avançados realizaram o pedido da professora e devolveram rapidamente as fichas. Por sua vez, Célia distribuiu nova ficha a estes alunos que constava de um caça-palavras (figura 31) com palavras de sílabas complexas.

Figura 31. Atividade caça-palavras. Professora Célia.

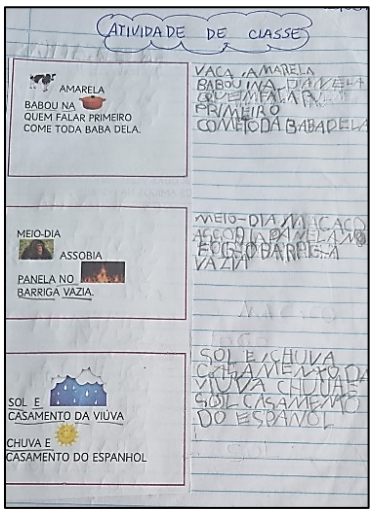


Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Enquanto os alunos tentavam realizar a atividade da nova ficha, a educadora voltou-se para os demais estudantes, agrupados em sua mesa, para ajudá-los na escrita das palavras que faltavam. Para isso, ela iniciava a explicação pelas sílabas com padrões simples para depois acrescentar a letra R formando as sílabas complexas. Entretanto, a dificuldade da maioria dos alunos em associar o som da sílaba às letras correspondentes contribuiu para a não efetivação da atividade. Mesmo recorrendo ao cartaz com as sílabas que tinha na parede, Célia não conseguiu obter grandes avanços. Por isso, desistiu de continuar com a atividade deixando que esses alunos pintassem as figuras constantes na ficha.

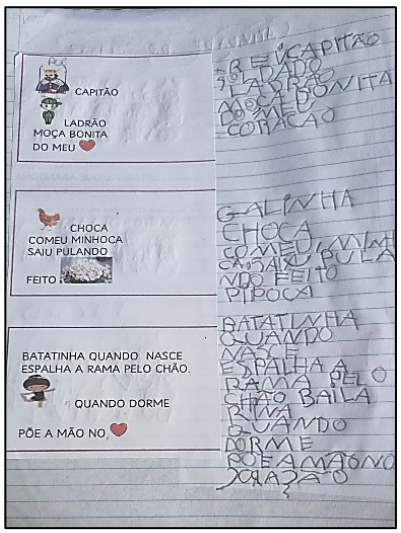
O terceiro momento em que esse material foi utilizado aconteceu na 12ª observação e foi voltado para o gênero textual parlenda. Célia iniciou a aula dando uma breve explicação do que se tratava o gênero a ser trabalhado e distribuiu seis fichas (figuras 32 e 33) que continham imagens e palavras para os alunos adivinharem quais parlendas estavam sendo representadas. Inicialmente, Célia pede a atenção da turma para a leitura que ela realizaria dos textos, pedindo ajuda dos alunos na identificação das imagens. Observamos que duas parlendas foram completadas por memória pelos alunos. Na sequência, a professora fez algumas perguntas sobre os textos lidos e orientou a colagem dos mesmos nos cadernos de classe dos alunos. No quadro branco ela numerou os textos e os escreveu, em letra bastão, fazendo reflexões sobre a escrita de algumas palavras e pediu que os alunos fizessem a cópia nos cadernos.

Figura 32: Atividade no caderno. Professora Célia.



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Figura 33: Atividade no caderno. Professora Célia.



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Considerando os usos das fichas acima relatado, percebemos que a proposta de trabalho com este material não ocorria de forma satisfatória, considerando-se os níveis de escrita e leitura da turma. Apesar de ter escolhido bons textos que trabalhavam com rimas, como as parlendas, Célia não explorava esse recurso linguístico de modo a levar as crianças a perceber que as palavras se relacionam pelo som, e que aquelas que terminam com o mesmo som (que rimam) em geral também possuem a mesma sequência de letras no final. Como pode ser observado nas figuras 32 e 33, a docente optou por realizar a cópia das parlendas, no lugar de explorá-las. Enfim, as atividades selecionadas em fichas trazidas pela professora Célia apresentaram um nível grande de dificuldade para a maioria dos seus alunos acarretando a perda do interesse dos mesmos na escrita das palavras.

Também observamos que as atividades destinadas para casa foram realizadas em seis dos 20 dias de observação, em sua maioria realizadas nos livros didáticos utilizados ou em fichas coladas nos cadernos dos alunos.

Sobre a utilização do livro didático de português, durante as observações notamos que ele é bem presente na prática da professora. Das 288 páginas que o livro *A Conquista* de Língua Portuguesa possuía, a maioria já estava preenchida no mês de outubro. Entretanto, o uso do livro didático não era feito de forma sequenciada. A professora procurava realizar atividades que conversassem com alguma leitura realizada pelos alunos ou com as datas comemorativas. Na entrevista, ela confessou que utilizava os livros frequentemente, como podemos acompanhar no trecho a seguir:

> O livro auxilia (o planejamento) porque eu fico entre ele e a ficha. Meu plano B é sempre a ficha. Dou preferência ao livro. Facilita muito e a questão de não ter o recurso de xerox. Então o livro ajuda nessa questão. Quando trabalho o livro não trabalho a ficha. (Célia – entrevista)

Para um melhor entendimento sobre seu uso, o Quadro 5 apresenta as páginas do livro que foram trabalhadas nos sete dias em que observamos o uso desse material, com a indicação dos textos lidos e/ou atividades realizadas.

Quadro 5: Atividades do livro A Conquista Língua Portuguesa utilizadas pela professora Célia.

	Páginas do livro	**Texto lido**	**Atividades propostas nas páginas do livro**	**Atividades realizadas do livro**	**Atividades que foram acrescentadas pela docente**
Observação 1	169,170,171	Poema "O Maracá" Texto escrito no quadro branco.	01- Leitura coletiva do poema; 02- Circular no Poema os nomes; 03- Cópia de palavras; 04- A- Leitura de palavra, cópia de palavra; B- Cópia de letras, cobrir letras; 05- Leitura de texto tradição oral 06- Leitura de palavras e identificação de palavras com apoio de imagens; 07- Identificação de palavra dentro de palavra; 08- Formação de palavras a partir de troca de letras.	Questões 01, 03, 04,05, 06, 07 e 08.	Leitura de sílabas; Contagem de letras; Contagem de sílabas; Identificação de sílabas; Contagem de palavras do texto; Partição de palavras em sílabas; Formação de palavras a partir de sílabas dadas.
Observação 5	132,133,134,135	Poema "Maria pé de lata Texto escrito no quadro branco"	01- Leitura coletiva do poema; 02- A- Leitura de palavra, cópia de palavra; B- Cópia de letras, cobrir letras; 03- Leitura de texto tradição oral 04- A- Formação de palavras a partir de sílabas dadas; B -Leitura de palavra com e sem apoio de imagem, 05- Identificação de sílaba em posição X com correspondência escrita;	Questões 01,02,04,05 e 06.	Escrita de palavra com apoio de imagem; Identificação de letras iguais em palavras;

			06- Completar frase com palavras sem apoio de imagem.		
Observação 10	155,156,157,158	Cantiga "A janelinha" Texto escrito no quadro branco	01- Leitura/ Cantar de forma coletiva o texto; 02- Perguntas de inferência textual; 03- Perguntas de inferência textual; 04- Outros; 05- A- Formação de palavras a partir de sílabas dadas; B -Leitura de palavra com e sem apoio de imagem, 06- Leitura de texto tradição oral 07- Identificação de sílaba em posição X com correspondência escrita, Cópia de palavras; 08- Formação de palavras a partir de letras dadas sem apoio de imagem; 09- Leitura de palavra, escrita de palavra com apoio de imagem.	Questões 01, 05,07,08 e 09.	Identificação de letras; Exploração de diferentes tipos de letras; Formação de palavras a partir de letra dada; Contagem de letras e sílabas; Leitura família silábicas.
Observação 11	162,163	Gênero textual: Bilhete	01- Leitura do aluno a- Inferência textual; b- Inferência textual; c- Escrita de palavra sem apoio de imagem. 02- Leitura de palavras; 03- Cópia de palavras.	Questões 01 e 02.	
Observação 14	138, 139, 140,141	Gênero textual: Quadrinha Texto escrito no quadro branco	01- Leitura coletiva. Escrita de palavras com apoio de imagens; 02- A- Formação de palavras a partir de sílabas dadas; B -Leitura de palavra com e sem apoio de imagem, 03- Leitura de texto tradição oral 04- Leitura de palavras com apoio de imagem, completar palavras com sílabas com apoio de imagem;	Questões 01,02,03,04 e 05.	Identificação de letras; Exploração de diferentes tipos de letras; Exploração de sílabas.
Observação 19	192,193	Poema sem título. Texto escrito no quadro branco	01- Criar título para o poema, cópia de palavras; 02- Identificação das letras e dos sons que elas representam. 03- Completar frase com palavras sem apoio de	Questões 01,02,03 e 04	

			imagem, cópia de frase; 04- Formação de palavras a partir de sílabas dadas sem apoio de imagem		
Observação 20	77,78,79	Gênero Textual: Parlenda	01- Leitura feita pelo professor; 02- Criação de uma lista; 03- A- Formação de palavras a partir de sílabas dadas; B - Leitura de palavra com e sem apoio de imagem; 04- Leitura de texto tradição oral 05- Identificação de sílaba em posição X com correspondência escrita, Contagem de sílabas de palavras. 06- Completar palavras com sílabas com apoio de imagem, cópia de palavras.	Questões 01,02,03,04, 05 e 06.	

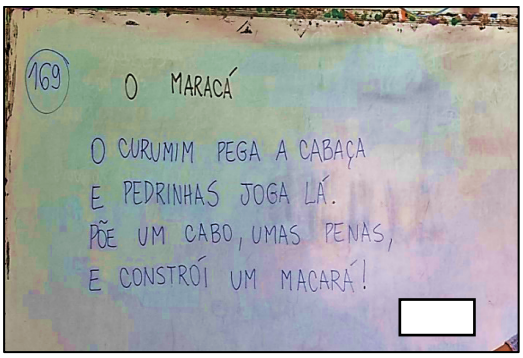
Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Como podemos observar, em geral, ela seguia as atividades propostas pelo livro acrescentando outras que faziam parte de seus esquemas profissionais. Para trabalhar o material textual presente no livro didático, por exemplo, ela explorava essa atividade de forma peculiar copiando-a no quadro branco para a apreciação e acompanhamento da turma. Dos sete dias com o trabalho com o livro didático, em cinco ela escreveu os textos no quadro branco. Desta forma, no 1º dia da observação, ela iniciou a aula transcrevendo o texto da página 169 do livro, como pode ser observado nas figuras 34 e 35.

Figura 34:Atividade da pág. 169. A conquista, PNLD 2023.

Fonte: Carpaneda, 2021.

Figura 35: Texto transcrito pela professora Célia, 1ª observação.



Fonte*:* Dados da pesquisa (2023)

A atividade propunha uma leitura compartilhada entre o professor e o aluno e a localização de informações no texto lido. Célia, entretanto, optou por modificar o comando e ler o texto sozinha, já que a maioria dos alunos de sua turma ainda não liam. Essa unidade dá início ao trabalho com a letra M possuindo como palavra-chave *o Maracá*. Em sua entrevista, a educadora fez referência à qualidade dos textos impressos no livro didático afirmando que eles, por serem pequenos, eram de fácil acompanhamento pelos estudantes.

> São textos menores que facilitam o acompanhamento do aluno na leitura e as atividades de interpretação textual são mais coerentes para os meninos. Uma proposta mais flexível, conseguem compreender melhor. Sublinham o título, tem um jeito mais fácil de compreender. (Célia - entrevista).

Neste dia, após transcrever o texto no quadro (figura 35), a mestra explicou aos alunos que o texto que iriam ler era um poema e que ele tinha um jeitinho certo de ser pronunciado. Depois, realizou algumas perguntas antes de iniciar a leitura do texto tendo como apoio um cartaz afixado na parede da sala que continha as famílias silábicas. Por fim, chamou a atenção para a palavra-chave que seria trabalhada. No extrato a seguir, é possível acompanhar o início dessa aula.

(início da aula. A professora pede que os alunos encontrem a página 169 sozinhos e espera que cada um procure em seus livros. Depois de todos terem achado, ela realiza algumas perguntas apontando para o cartaz das famílias silábicas).

P: Quem ainda não conhece as letras pode me dizer que letra é essa?
I: H?

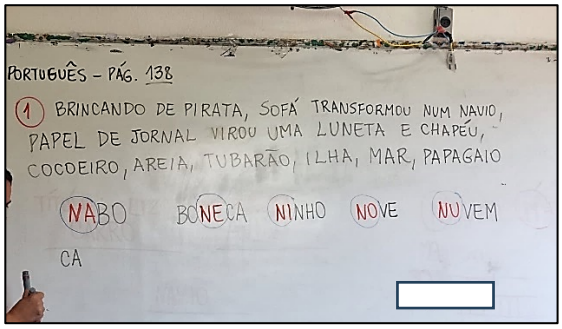
M: Pode dizer? A.
P: A né. E aqui?
T: I
P: E essa aluna A?
A: Q de queijo.
P: E esse, gente?
A: V de Vitória.
(e segue perguntando o nome de várias letras alternadamente no cartaz).
P: Presta atenção. O W em alguns momentos pode ter o som de U mas também pode ter o som do V. Como no nome Walquíria, que pode ser escrito tanto com W como com V mas vai ter o som de V.
(continua perguntando os nomes das letras que está no cartaz).
P: Então vamos lá, vamos agora dizer o nome das letras na ordem alfabética?
Alunos: (dizem os nomes das letras ajudados pela professora)
P: Já que a gente conseguiu dizer as letrinhas do alfabeto, vamos tentar ler esse textinho que está aí no livro e que tia Célia pôs aqui no quadro?
P: Esse texto que vamos ler é um poema e ele tem um jeitinho certo de ser pronunciado. Um jeitinho certo de falar.
P: Vamos descobrir que texto é esse: No texto tem o que? Quais as coisas importantes no texto?
P: A primeira linha recebe o nome de que?
P: Esqueceram? Ó, essa primeira linha aqui ela geralmente está com uma cor diferente. No livro de vocês que cor tem essa mesma frase que a tia Célia colocou de preto no quadro?
Alunos: (inaudível)
P: Roxinho, não é? Essa primeira frase chamamos de título. O que será que vai falar o texto? E a pessoa que escreve as histórias tem nome de que?
M: Autores.
P: Autores.
P: E quem faz os desenhos tem nome de que? Ilustradores.
P: Então vamos aqui tentar ler o que está escrito. Que letrinha é essa?
Alunos: O
P: O
P: O M junto com a letrinha A como é que fica?
Alunos: MA
P: E aqui? (aponta para o RA)
M: R e A – RA
P: E o C e o A? C com a letrinha A fica como?
T: GA
P: Como é? É GA ou é CA?
Alunos: CA
P: Vamos lá, O ma-ra-cá. Vamos repetir? O maracá.
Alunos: O maracá.

(1ª observação, professora Célia)

Partindo do extrato, notamos que a educadora buscou realizar a leitura inicial do texto a partir da decodificação dos fragmentos menores nas palavras, no caso as sílabas. Em seguida, perguntou aos alunos se eles sabiam o que era um maracá e pediu que eles prestassem atenção no desenho que estava no livro. Conversou com os alunos que aquilo era um instrumento musical utilizado pelos povos indígenas. Depois, ela efetuou a leitura de todo o texto chamando a atenção para as palavras pouco conhecidas - curumim e cabaça - realizando pequenas

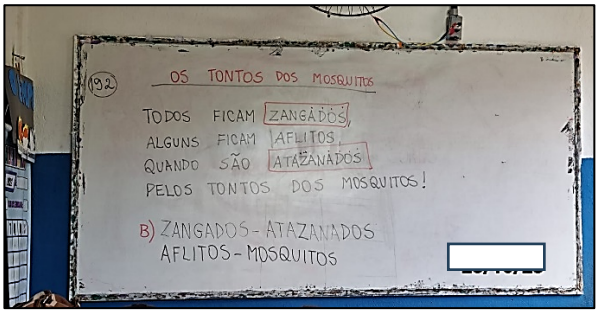
explicações sobre elas. Ressaltamos que o manual do professor traz a indicação da realização da leitura de fluência nesse momento, seguindo a métrica da precisão baseada nos parâmetros encontrados na PNA (2019) e já destacados neste trabalho, e foi isso que a docente fez. No caso em questão, a professora, assim como na realização das leituras literárias, não leu o poema considerando a questão literária e estética.

Figura 36: 14ª observação. Reprodução do texto no quadro. Professora Célia.



Fonte: Dados da pesquisa 2023.

Figura 37: 19ª observação. Reprodução do texto no quadro. Professora Célia.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A utilização da transcrição de textos, atividades e desenho das figuras presentes no livro didático para o quadro branco (figuras 36 e 37) foi uma ação recorrente realizada pela professora e observada nas aulas de números: 5, 10, 14, 19, parecendo se constituir em um esquema profissional (Goigoux, 2007). Essa ação se relaciona, como abordado por Tardif (2022), aos saberes experienciais e foi evidenciada por ela em sua entrevista ao ser solicitada a dizer de onde vinha a ideia de reproduzir os textos do livro no quadro:

> Vem de mim mesma, porque eu via a necessidade deles. Porque, assim, na minha vida os meus alunos, no meu entendimento, têm que entender. Se eu não entender, não adianta você falar. Eu vou olhar pra tu e vou dizer: mulher, não entendi! Então, assim, eu queria que eles compreendessem o que eu queria falar. Então minha fala solta pra uma criança que não tem essa maturidade, ela não ia entender. Então eu escrevo. E foi isso que começou a ajudá-los a fazer as primeiras leituras de palavrinhas. Porque mostrar essa palavra, mostrar essas frases, mostrar o que a gente está trabalhando. Aí aquele último que eu passei, que eu copiei a música, passei a música e coloquei estrofe por estrofe e mostrava. (Célia – entrevista)

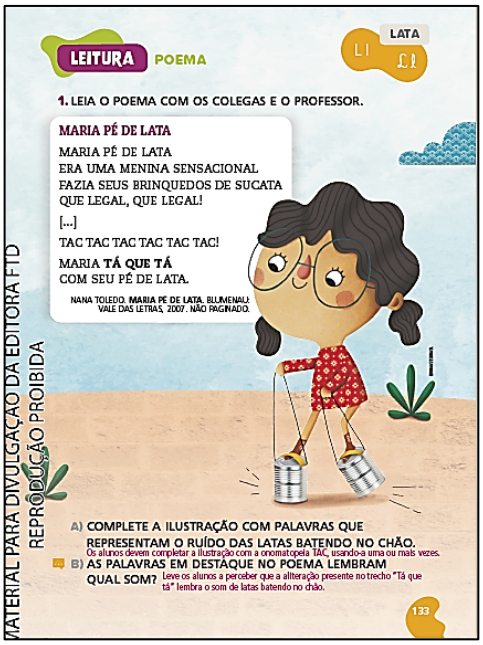
Sendo assim, a professora acredita que replicar fielmente o que estava no livro proporcionaria uma familiaridade com o material, facilitando a compreensão e o acompanhamento das atividades que estavam sendo abordadas.

Quanto aos comandos das atividades do livro didático, Célia não os seguia à risca. Uma tática bastante mobilizada por ela era o acréscimo de elementos que não estavam contemplados no manual do professor ou nos comandos das atividades de interpretação textual do livro, como por exemplo o trabalho com os nomes dos alunos, a identificação e leitura das letras, contagem de letras, identificação de letras iniciais e/ou finais nas palavras e partição de palavras em sílabas. Essas atividades, para ela, são essenciais em uma turma de alfabetização e devem fazer parte da sua rotina.

> Acho que as atividades de compreensão e reconhecimento de letras, fazer diferenciação entre números, letras e símbolos, depois perceber as sílabas dentro das palavras, dos textos, entender que aquela silaba não está solta, que está dentro de uma palavra e que não é de forma isolada, são importantes para uma turma de alfabetização. (Célia - entrevista)

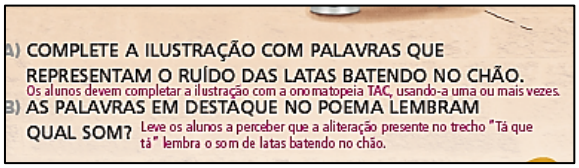
Na 5ª observação, o texto trabalhado (Figura 38) fazia referência à letra L com o poema "Maria pé de lata". Após relembrar à turma que eles já tinham feito brinquedos de material reciclável no 1º semestre, Célia iniciou a aula transcrevendo o texto para o quadro. Em seguida, chamou a atenção para o título do texto, sinalizou que ele estava de outra cor e pediu para o aluno que sabia ler efetuar a leitura dele. Dando continuidade, realizou a leitura do texto apontando as palavras na medida que o fazia. Essa tática ajuda os alunos a compreenderem que a parte escrita é compreendida por letras, que se lê da esquerda para a direita, de cima para baixo, que há espaços entre as palavras, ajudando-os na reflexão dos aspectos convencionais do SEA (Morais,2020b).

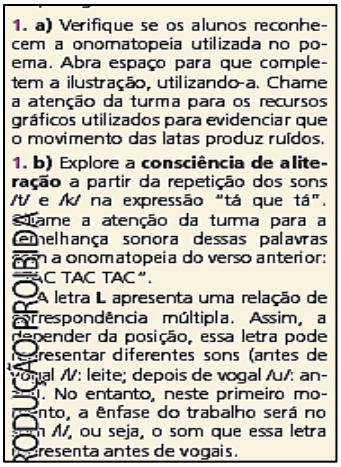
Figura 38: Atividade da página 133. Livro A Conquista.



Fonte: Carpaneda, 2021.

Figura 39: Orientações do Manual do professor para o trabalho da questão 01 letras A e B. Livro A Conquista.




1. **a)** Verifique se os alunos reconhecem a onomatopeia utilizada no poema. Abra espaço para que completem a ilustração, utilizando-a. Chame a atenção da turma para os recursos gráficos utilizados para evidenciar que o movimento das latas produz ruídos.

1. **b)** Explore a **consciência de aliteração** a partir da repetição dos sons /t/ e /k/ na expressão "tá que tá". Chame a atenção da turma para a semelhança sonora dessas palavras com a onomatopeia do verso anterior: "TAC TAC TAC".

A letra **L** apresenta uma relação de correspondência múltipla. Assim, a depender da posição, essa letra pode representar diferentes sons (antes de vogal /l/: leite; depois de vogal /u/: anel). No entanto, neste primeiro momento, a ênfase do trabalho será no som /l/, ou seja, o som que essa letra representa antes de vogais.

Fonte: Carpaneda. 2021

Após esse momento, a professora chamou a atenção para a palavra – sensacional - buscando explorar o significado dela, no que um aluno respondeu que era uma coisa incrível. Seguindo com os comandos do livro, Célia buscou realizar a atividade B da questão 01 (Figura 38) pedindo que os alunos batessem os pés no chão e identificassem qual o som que estava fazendo. Nesse sentido, ela, no lugar de levar as crianças a entenderem que a aliteração presente no trecho "tá que tá" lembra os sons de latas batendo no chão, como consta nas orientações presentes no Manual do Professor ((Figura 39), fez uma alteração ao solicitar que eles batessem os pés no chão. Ora, mas os sons de batidas de pés no chão não são os mesmos de latas batendo. Tal tática indica que a docente não compreendeu o comando e não conseguiu trabalhar com os estudantes a onomatopeia "TAC, TAC, TAC" que apresenta a repetição do fonema relacionado à letra T. Vejamos o extrato desse momento a partir da leitura realizada.

P: Então na letra A diz assim: “Complete a ilustração com as palavras que representam o barulho das latas batendo no chão”. Qual é a palavra que vamos colocar aí? Qual o barulho que as latas fez?
T: tá-tá?
P: Então aí do ladinho vamos escrever? Aí pertinho das latas.
Pe: É pra escrever o que?
J: Pé de lata.
M: Não é isso não.
Pe: Õ tia, é pra escrever pé de lata?
P: Não! É tac-tac!
T: começa com P é?
M: (outro aluno repete o som pac, pac, pac)
(professora escreve TAC- TAC no quadro para os alunos escrevem no livro)
P: Pronto. Embaixo diz assim ó: “As palavras em destaque lembram qual som?”
P: Tá que tá lembra algum som? Sim ou não?
Alunos: Sim
P: Que som é esse? (e bate os pés no chão)
M e Pe: (reproduzem o som ta, ta, ta)
P: Ó, quando a gente bate a mãozinha a gente faz.... bate aí na madeira. (alunos batem na mesa) Faz ta que tá ou não?
Alunos: Não!
P: Agora batam os pés. (alunos batem os pés) Faz ou não?
T:Não!
M: Faz!
P: Faz tá que tá, né não. Tá vendo, é o tá que tá que fica em destaque. (escreve no quadro a frase tá que tá). Tá que tá é o sonzinho que faz quando a gente bate os pés no chão.
P: Vamos lá, vira a página agora. Número 02.

05ª observação, professora Célia.

Diante do aqui exposto, nota-se que a maioria das crianças tiveram dificuldade em entender a proposta da atividade. Na busca de forçar a compreensão sonora do “TAC- TAC” com a expressão TÁ-QUE-TÁ, proposto pelo manual com o trabalho dos fonemas /t/ e /k/, a professora levou a turma a escrever algo que não estava suficientemente perceptível a todos. Em geral, o trabalho com os fonemas proposto no livro não era efetivado pela educadora como veremos mais à frente.

Na 10ª observação o texto trabalhado foi uma cantiga conhecida da tradição popular chamada “A Janelinha”. Seguindo suas ações já automatizadas, a professora leu o texto no quadro branco e depois cantou com os alunos como proposto pelo manual do professor (Figura 40).

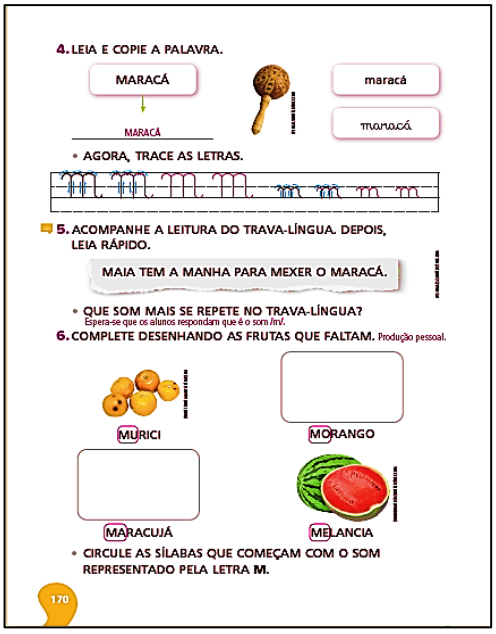
Figura 40: Atividade da página 155. Livro A Conquista.

Fonte: Carpaneda, 2021.

Ao trabalhar a parte de interpretação textual, Célia realiza apenas uma pergunta acerca do porquê de as janelas abrirem e fecharem. Depois, requisita que os alunos circulem as palavras abrir e fechar sem refletir o sentido opostos das palavras, como o livro sugere, e segue para as atividades de apropriação do SEA. Da mesma forma, a leitura do gênero textual bilhete realizada na 11ª observação seguiu a mesma metodologia aplicada nas situações anteriores. Ou seja, a ação recorrente de transcrever os textos, realizar algumas questões e acrescentar novos elementos faziam parte de seus esquemas profissionais com vistas a contemplar as diferentes hipóteses de escrita e leitura de sua turma.

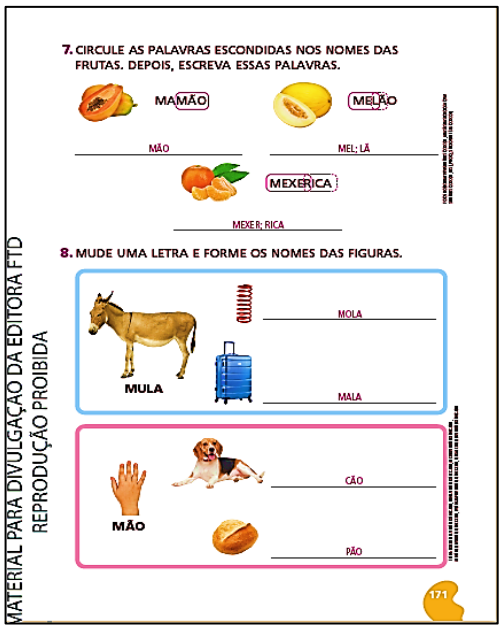
Como abordado no capítulo destinado à análise do livro *A Conquista*, após o trabalho com o texto, iniciavam-se as atividades voltadas para a apropriação do SEA. As figuras 41 e 42 mostram as atividades que foram realizadas após a leitura do texto “O maracá” na 1ª observação.

Figura 41: Atividade da página 170. A Conquista, PNLD 2023



Fonte: Carpaneda, 2021.

Figura 42: Atividade da página 171. A Conquista, PNLD 2023



Fonte: Carpaneda, 2021.

Inicialmente, os alunos realizaram a cópia da letra estudada, tracejando-a como o livro sugeria. Mas o interessante é que essa atividade foi feita automaticamente por todas as crianças sem que a educadora solicitasse. Este tipo de atividade, presente em todo o livro, segundo Morais (2020b) é de pura cópia, podendo ser realizada pelos estudantes independentemente de saberem o que estão copiando. Em seguida, a professora Célia fez algumas atividades de exploração das sílabas e letras da palavra MARACÁ, atividades estas que não estavam presentes no livro. Ela chamou a atenção para a palavra "maracá". Realizou uma explicação sobre as partes menores que compunham essa palavra – as sílabas e as letras - e fez a contagem de cada uma no final da explicação. Depois perguntou aos alunos qual era a letra inicial e a letra final da palavra estudada, chamando a atenção para o fato de que o M da palavra maracá é o mesmo do nome do aluno Miguel e Matheus que estavam na sala, estimulando as crianças a dizerem palavras que começavam com a letra estudada. Essas atividades são importantes para auxiliar os alunos que ainda não atingiram uma hipótese alfabética a perceberem que as letras notam ou representam a pauta sonora das palavras que falamos.

No momento seguinte, a educadora realizou a leitura do trava-língua presente no livro, pedindo que os alunos repetissem a frase pronunciada o mais rápido que pudessem, buscando garantir o caráter lúdico que o gênero propõe. Entretanto, a educadora não solicitou que os educandos falassem o som que mais se repete, que era a atividade proposta no livro (Atividade

05), como podemos ver na figura 41. Essa mesma conduta foi percebida na realização da questão 06 ao pedir para os alunos circularem a letra M das sílabas e não o som. O extrato da aula, apresentado a seguir, mostra a mudança nos comandos das atividades:

P: Qual o desenho ao lado do maracujá?
M: Melancia.
P: (Escreve no quadro) Me-lan-ci-a.
P: Ô M, você me perguntou como faz o LAN. Olha aqui no quadro.
P: Aí tem o seguinte. Estão vendo lá embaixo que tem um pontinho depois do número 06? Sim ou não?
Alunos: Sim
P: Aí tem uma frase que está pedindo para vocês fazerem alguma coisa. Vamos ver o que é?
P: "Circular as silabas que começam com o som representando a letrinha M". Em quais dessas sílabas os nomes começam com a letrinha M?
P: Aqui, mu-ri-ci. Qual delas que eu vou circular que começa com a letrinha M?
L: o I?
P: Começa com a letrinha M?
M: MU
P: Que letra é essa?
J: M
P: O M ele tá sozinho. O M quando está sozinho ele diz alguma coisa?
Alunos: não.
P: Mas quando eu ponho as vogais do lado dele... quais são as vogais, quem se lembra?
Pe e A: a,e,i,o,u.
P: Se eu tenho a letrinha M junto com a letrinha A como é que fica?
A: MA
P: Deixa de ser M e se transforma em?
Alunos: MA
P: Se eu tenho a letrinha M junto com a letrinha E fica?
Alunos: ME
P: Se eu tenho a letrinha M junto com a letrinha I fica?
Alunos: MI
P: Se eu tenho a letrinha M junto com a letrinha O fica?
Alunos: MO
P: Se eu tenho a letrinha M sozinha só tenho o M. Mas se eu junto ela com a letrinha U, vou ter?
Alunos: MU
P: Vamos ler aqui?
Pe e A: Ma, me, mi, mo, um.
P: O MA é a mesma coisa de ME? De MI?
Alunos: não.
P: Pronuncia essas sílabas e vê como fica diferente. Então, a gente vai procurar essas sílabas nas palavras aqui do livro.

(1ª observação, professora Célia)

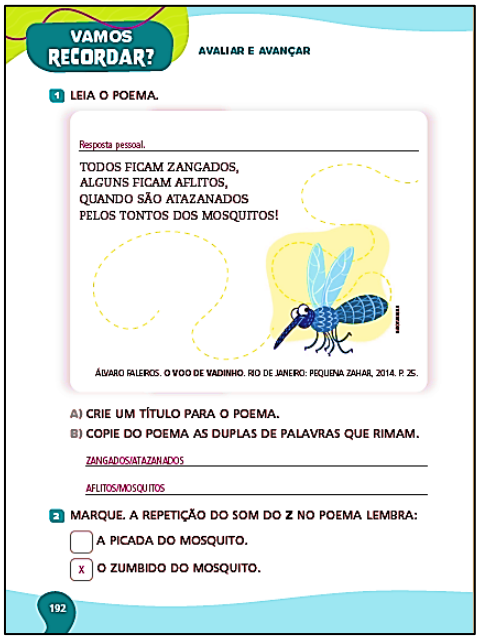
Como percebemos, a execução da atividade ocorreu de maneira diferenciada do previsto. Célia "reinventou" as propostas do livro adicionando conhecimentos aos quais ela dominava, trabalhando com a família silábica da letra M. Nesse sentido, todas as atividades realizadas do livro, no período da nossa observação, que compreendiam o trabalho com os

fonemas eram modificadas para o trabalho com as letras e/ou sílabas, ou eram suprimidas. Apesar disso, em sua entrevista, Célia afirmou que utilizava o método fônico por considerá-lo eficaz no processo de alfabetização das crianças.

> Eu gosto de trabalhar, posso estar equivocada, é fazer essa ponte de trabalhar o som, trazer o tradicional. Porque o aluno pode passar a vida todinha copiando essas famílias silábicas aí, todinha, mas ele não compreender o som, não vai adiantar. Não vai funcionar. Foi quando eu percebi uma coisa que super funcionou foi quando fui trabalhar com os dígrafos, colocar o r no meio das letrinhas e aí eu trabalhei, a letrinha b é uma consoante a letrinha A ela vai ter uma força diferente, uma pronúncia vai ficar diferente, a língua vai tremer. Se eu colocar o l, a língua vai dobrar, e esse som. Quando eu percebi que eles começaram a entender aquilo através dessa situação, eles pegaram o fio da meada e eu acho que é por aí que eu tenho que seguir. (Célia – entrevista).

Ao contrário de sua afirmação, notamos que a professora encontrou dificuldades na realização de três atividades que propunham a manipulação de fonemas. Na 19ª observação, por exemplo, após a realização da leitura do texto como nos mostra a figura 43, Célia partiu para a realização das atividades que envolviam rimas e fonemas. Inicialmente, veremos como foi abordada a atividade sobre as rimas, para em seguida, analisarmos as dificuldades das três atividades sobre fonemas nos dias observados.

Figura 43: Atividade da página 192. A Conquista, PNLD 2023.



Fonte: Carpaneda 2021.

Após a explicação de que faltava o título do texto, perguntou aos alunos qual seria um bom título para o texto lido, atividade apresentada após a leitura do poema, e escreveu "o tonto dos mosquitos" sugerido pelos alunos. Depois, pediu que as crianças copiassem o título no espaço correto em seus próprios exemplares. Em seguida, realizou a atividade B da questão 01 referente às rimas. No extrato a seguir, acompanharemos a execução desta atividade.

P: Na letrinha B tem assim "copie do poema a dupla de palavras que rimam". Quem lembra quais são as palavras que rimam? Acontece o que quando uma palavra rima com a outra?
(alunos não respondem)
P: Quando elas terminam do mesmo jeito. A duplinha que a gente vai encontrar da palavrinha ó. Que palavrinha é essa? Zangados. Qual é a palavrinha que vai rimar com a palavra zangados?
P: Aflitos, atazanados ou mosquito?
M: Atazanados! (outros alunos repetem junto ao colega)
P: Atazanados (e circula no quadro as primeiras duplas que rimam). P, vamos mostrar para a aluna L que ainda não conseguiu ver as rimas. Olha, termina com a letrinha A. Tem letrinha A aqui? Não né. Terminou igualzinho? (aluna balança a cabeça que sim).
P: Quais são então a primeira duplinha? Zangados rima com que? A-ta-za-na-dos. Vamos escrever aí. Eita, agora a gente vai encontrar outra duplinha que vai rimar. Aqui ó aflitos. Ele rima com mosquitos?
Alunos: sim
P: Não precisa nem escrever aqui. Vamos colocar direto, na primeira linha ó, escreve aqui. (orienta os alunos onde devem escrever as palavras)

19ª observação, professora Célia.

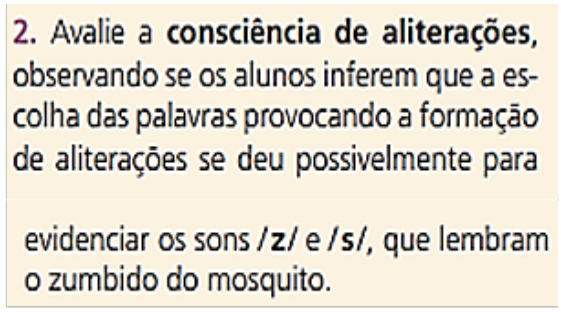
A forma como a atividade foi conduzida não permitiu que a maioria dos alunos compreendessem o que é a rima. A professora realizou perguntas e ela mesma antecipou as respostas sem oferecer a reflexão de que as rimas consistem nas repetições de sons, em geral, maiores que as sílabas. Neste caso, ela tentou chamar a atenção para as letras iguais no final das palavras – zangados e atazanados - e não para o som produzido. As atividades com a rima foram pouco exploradas por Célia nos dias de nossa observação. Presenciamos apenas dois momentos em que elas foram abordadas explicitamente sempre a partir das letras em comum no final das palavras, como no exemplo acima ou no trabalho com a ficha (Figura 27) do extrato da aula da 3ª observação.

Na continuidade da realização das atividades do livro, a professora partiu para a atividade 2 que tratava sobre o fonema ("repetição do Z no poema"). Ao ler a questão para si, a educadora não entendeu a proposta da atividade necessitando buscar orientação no livro do professor (Figura 44). Após a leitura do manual e ainda com dúvidas sobre a atividade, ela buscou a ajuda da outra professora do 1º ano a fim de solucionar o problema. Entretanto, não obteve êxito. O que observamos é que essa questão apresenta problemas, uma vez que o texto

não explora o som da letra Z relacionando-o ao zumbido do mosquito. O som da referida letra só aparece nas palavras ZANGADOS e ATAZANADOS, que rimam. Assim, a questão proposta no manual e sua resposta não estão adequados ao texto apresentado. A professora, não entendendo a questão, optou em continuar realizando as atividades seguintes do livro que consistiam na complementação de frases com palavras sem apoio de imagem e na escrita de palavras a partir de sílabas dadas. A tentativa de adequar as atividades do livro didático à PNA, seguindo as exigências do Edital do PNLD 2023, levou os autores a propor atividades com fonemas tomando o texto como pretexto para tal exploração, e algumas delas eram de difícil compreensão para a docente que não as entendiam, seja por serem confusas ou mesmo inadequadas. Percebemos a mesma dificuldade nas atividades das páginas 133 (Figura 38), com a reprodução da onomatopeia "tac-tac" e dos seus fonemas /t/ e /k/, como analisado anteriormente.

Já a atividade 8 da p. 171 do livro (figura 42), consistia na escrita de palavras com troca de letras, mas o Manual do Professor (Figura 45) orientava a realização da contagem de fonemas, letras e sílabas das palavras.

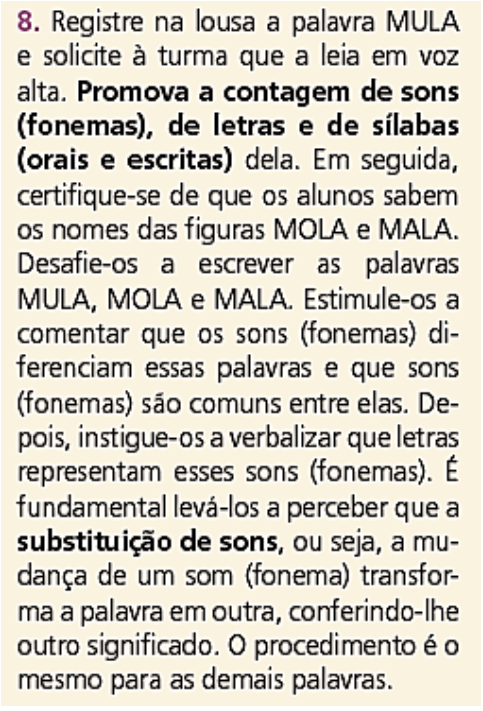
Figura 44: Manual do professor referente ao exercício da página 192 livro A Conquista.


2. Avalie a **consciência de aliterações,** observando se os alunos inferem que a escolha das palavras provocando a formação de aliterações se deu possivelmente para

evidenciar os sons **/z/** e **/s/**, que lembram o zumbido do mosquito.

Fonte: Carpaneda, 2021.

Figura 45: Atividade da página 171. Livro A Conquista.


8. Registre na lousa a palavra MULA e solicite à turma que a leia em voz alta. **Promova a contagem de sons (fonemas), de letras e de sílabas (orais e escritas)** dela. Em seguida, certifique-se de que os alunos sabem os nomes das figuras MOLA e MALA. Desafie-os a escrever as palavras MULA, MOLA e MALA. Estimule-os a comentar que os sons (fonemas) diferenciam essas palavras e que sons (fonemas) são comuns entre elas. Depois, instigue-os a verbalizar que letras representam esses sons (fonemas). É fundamental levá-los a perceber que a **substituição de sons**, ou seja, a mudança de um som (fonema) transforma a palavra em outra, conferindo-lhe outro significado. O procedimento é o mesmo para as demais palavras.

Fonte: Carpaneda,2021.

A docente não seguiu as orientações presentes no Manual do Professor e realizou a atividade em uma perspectiva de levar os alunos a refletirem que quando se troca uma letra na palavra, se muda o sentido da palavra. Apesar de dizer em sua entrevista que gostava do método fônico para a alfabetização dos alunos, a professora não aplicou em sua sala de aula e recorria ao nome das letras ou às sílabas para realizar as atividades de apropriação do SEA. Ela inclusive, em diálogo apresentado anteriormente na 1ª observação, trabalhou com as crianças o fato de que "a letra sozinha não diz nada", o que parece se referir ao fato de os fonemas consonantais serem de difícil percepção, como abordado por Soares (2021) e Morais (2020b). Outros autores também compreendem que o trabalho com o fonema é pesaroso e desnecessário para uma criança que está em processo de alfabetização. Cerdas (2022) afirma que este método fragmenta o material de leitura ao propor que o leitor seja capaz de emitir sons correspondentes a um grupo de letras o que gera prejuízo na compreensão do que está sendo lido. Já Morais (2020b, p,88) afirma: "As crianças, assim como os adultos superletrados, tendem a nunca conseguir pronunciar um a um os fonemas de cada palavra. Tampouco conseguem contar os fonemas de uma palavra, segmentando-os um a um".

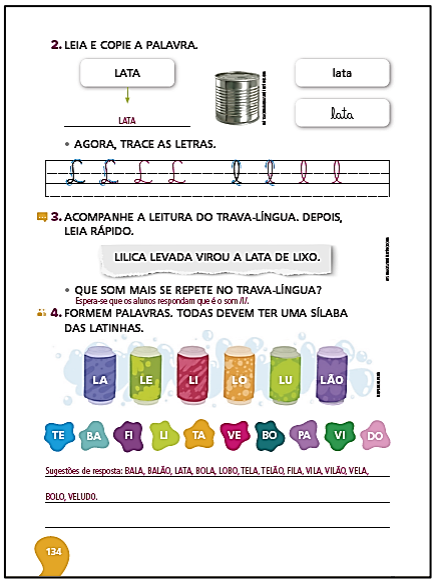
Enfim, no que diz respeito as atividades de apropriação do SEA realizadas por Célia em suas práticas de alfabetização, presenciamos, como já dito anteriormente, a prevalência por aquelas que envolvem: contar as letras das palavras, reconhecer as letras do alfabeto e nomeá-las, reconhecer sílabas, contar as sílabas das palavras, segmentar palavras em sílabas, identificar letras iniciais e finais das palavras e produzir palavras que iniciem com letras dadas. Assim, na continuação da atividade realizada, por exemplo, na 5ª observação, ela escreveu no quadro a palavra "lata" perguntando aos alunos quais letras compunham essa palavra. Depois, solicitou que os mesmos realizassem a cópia da referida palavra e a cópia da letra L, chamando a atenção para as setas que indicavam o movimento de escrita dessa letra em cursiva maiúscula e minúscula (Figura 46). Essas atividades de cópia das letras se mostraram bastante positivas para a educadora, como podemos observar no trecho da entrevista abaixo.

> Acho elas positivas porque a criança vai compreender que em algum momento ela vai precisar fazer a transferência da letra bastão para a letra cursiva e que serve como treino. (Célia – entrevista).

Ao fazer a observação sobre a letra, ela aproveitou para perguntar quem na sala tinha o nome que começava com a letra L. A aluna Letícia reconheceu a letra de seu nome, assim como outros alunos reconheceram o L no nome Miguel e Mirelly, Em seguida, Célia continuou

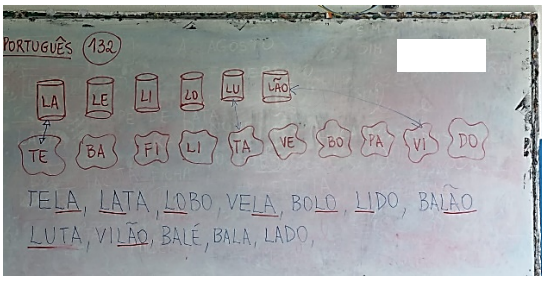
explorando os nomes dos alunos escrevendo-os no quadro e identificando cada letra que os compunham. A questão 03 do trava-línguas foi suprimida. Seguindo a sequência das atividades, Célia encontrou dificuldades na realização da questão 04. Esta consistia na escrita de palavras que deveriam conter uma sílaba das latinhas combinada com sílabas dos círculos. Como a atividade não trazia imagens que ajudassem os alunos na escrita das palavras e a maioria se encontrar na fase silábica qualitativa, percebendo os sons das vogais, esses, não conseguiram realizar a atividade gerando uma dispersão na sala de aula no que levou a uma escrita de palavras inexistentes apenas pela junção aleatória das sílabas dadas.

Figura 46: Atividade da página 134. Livro A Conquista.



Fonte: Carpaneda,2021.

Figura 47: Atividade da página 134. Professora Célia.



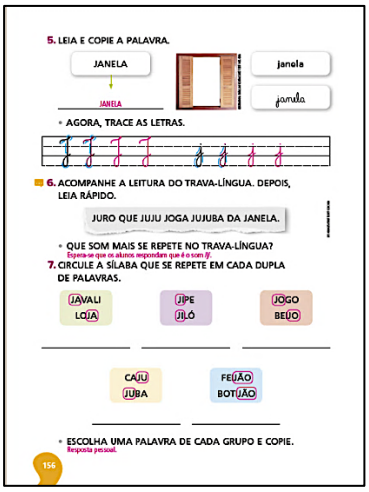
Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Ao perceber que a maioria da turma não estava conseguindo realizar a atividade, a professora, utilizando da sua tática habitual, foi ao quadro e transcreveu a atividade do livro. Depois, perguntou quais palavras haviam sido feitas pela turma. Apenas os 02 alunos que estavam na fase mais avançada de escrita e já sabiam ler responderam à questão enquanto ela copiava no quadro as respostas (Figura 47). Ao término, pediu que os outros alunos apagassem o que haviam escrito e copiassem as respostas do quadro.

Já na atividade da página 156, vivenciada na 10ª observação, a professora realizou novas intervenções para a letra estudada. No quadro, ela buscou representar a letra J nas quatro formas que pode ser encontrada a partir da palavra-chave “janelinha” da cantiga que compõe essa

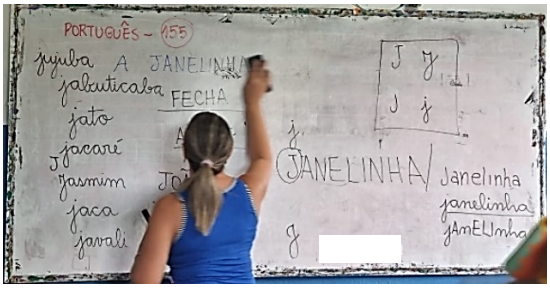
unidade. Para além dessa reflexão, pediu aos alunos que dissessem quais palavras que eles conheciam que começavam com essa letra e, também, as escreveu em letra cursiva, ora perguntando quais sílabas formavam aquela palavra, ora perguntando quais letras deveria utilizar, como podemos ver na Figura 49, criando assim uma lista de palavras. Em seguida, seguiu promovendo a reflexão da escrita da palavra-chave ao escrevê-la em cursiva e em letra de imprensa, pedindo para que os alunos observassem que mesmo a forma das letras sendo diferentes, a palavra era a mesma. Esta atividade é importante para a aquisição do SEA ao levar as crianças a compreenderem que "as variações na tipografia não criam novas letras, nem alteram, em princípio, o significado das palavras" (Morais, 2020b, p.144)

Figura 48: Atividade da página 156. Livro A conquista.



Fonte: Carpaneda, 2021.

Figura 49: Explicação da atividade da página 156. Professora Célia.



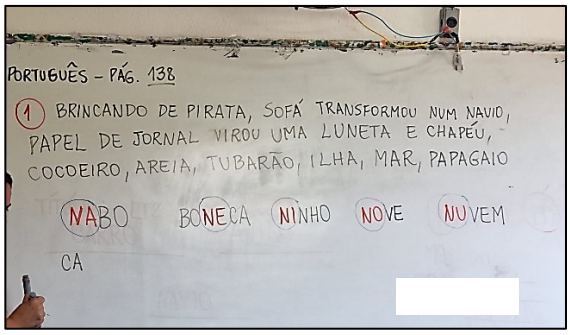
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Posteriormente, solicitou que os alunos realizassem a cópia da palavra "janela" e a cópia das letras J, suprimindo a leitura do trava-línguas (Figura 48). Por fim, realizou a atividade de número 07 que consistia na identificação de sílabas iguais nas palavras dadas. Um dado interessante notado nesta aula foi a realização da cópia da palavra-chave e das letras por dois alunos que estavam na fase silábica qualitativa antes do comando da professora, o que nos leva a inferir que esse tipo da atividade, limitada e pouco reflexiva, pode ser realizada sem qualquer intervenção do educador apenas pela cópia. Em outra atividade, realizada na 14ª observação, Célia trabalhou as sílabas que compunham a família silábica da letra N ao responder à questão 04 do livro (Figura 50).

Figura 50: Atividade da página 140. Livro A Conquista.

Fonte: Carpaneda, 2021.

Figura 51: Atividade no quadro da página 140. Professora, Célia.



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A docente recorreu ao quadro como sempre fez (Figura 51) fazendo reflexões a partir das sílabas das palavras e depois solicitou que os estudantes dissessem qual sílaba deveria ser colocada nos espaços vazios para completar a palavras da atividade. Em algumas palavras, ela trocou a sílaba para refletir com os alunos se a escrita correspondia a imagem, como por exemplo na palavra “panela” escreveu “panala” e perguntou se estava correto.

Mediante a análise do conjunto de seu trabalho podemos inferir que Célia utilizou de táticas profissionais para dar conta em alfabetizar sua turma. Ela realizou boas atividades de reflexão voltadas para a apropriação do SEA em quase todos os dias do uso do livro didático de português que se mostraram parte importante de seu fazer pedagógico e de sua rotina. Mesmo não seguindo a sequência de trabalho proposta no livro, a docente demonstrou que este material auxiliou no desenvolvimento do seu planejamento. Além do livro, as fichas também tiveram um papel importante em sua rotina, apesar de não serem vinculadas às atividades do livro didático de português. O trabalho com as fichas tinha o propósito de complementação de saberes que Célia julgava insuficientes no livro didático, o que foi dito por ela na entrevista. Por fim, como apontado anteriormente, a docente realizou mudanças e acréscimos nos comandos de diversas atividades que se adequaram aos saberes de sua prática (Chartier, 2007), revelando uma construção/reconstrução singular oriundas da sua formação, atuação ou troca de experiências que vão além das prescrições oficiais e teorias pensadas pelos órgãos oficiais educativos (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2021).

4.2 Práticas de alfabetização da professora Mariana e os usos do livro didático *A conquista*

Nos 20 dias em que estivemos na sala da professora Mariana, também constatamos diferentes atividades realizadas no que diz respeito ao trabalho com a leitura e a escrita, como poder ser observado no Quadro 6, que apresenta a sua rotina.

Quadro 6: Rotina da professora Mariana.

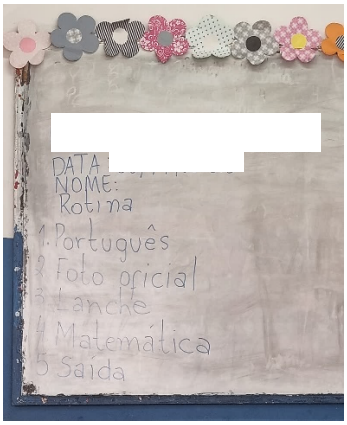
ATIVIDADES	**DIAS OBSERVADOS**																			
	1º	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**6º**	**7º**	**8º**	**9º**	**10º**	**11º**	**12º**	**13º**	**14º**	**15º**	**16º**	**17º**	**18º**	**19º**	**20º**
Chegada na sala de aula (organização, rotina)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Atividade no LD Português	x							x				x		x	x		x	x		
Atividade no LD Matemática																		x	x	
Atividade no LD outras disciplinas																	x			
Leitura literária					x	x				x	x	x								x
Lanche	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Jogos de alfabetização							x													
Fichas	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x			x				x
Caderno de classe	x	x	x	x	x	x	x				x	x	x		x	x				x
Tarefa de casa			x	x					x	x										x
Massinha/brinquedos	x			x		x	x	x	x			x				x				x
Apresentação dos alunos	x				x										x					
Correção atividade de casa		x						x								x				
Desenho dirigido			x	x	x	x		x	x		x	x		x						
Vídeo educativo			x																	

Atividade de reflexão do SEA no quadro	x	x		x		x	x		x	x	x	x			x	x				
Saída	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

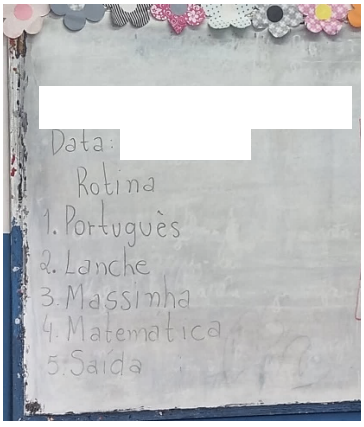
Como podemos observar no quadro acima, constatamos que a rotina da professora Mariana era mais extensa e diversificada. Ela, iniciava suas aulas escrevendo no quadro branco a rotina que seria vivenciada no dia (Figuras 52,53 e 54). Essa escrita era feita conjuntamente com os alunos. Esses momentos de interação entre a professora e a turma serviam também para acomodá-los nas cadeiras enquanto todos chegavam. Dos 20 dias em que observamos suas aulas, 10 envolveram o uso de livros didáticos, sendo o livro *A Conquista* (da área de Língua Portuguesa) usado em 7 dias; o de Matemática em 2 dias e os dos demais componentes curriculares em 1 dia. Os livros eram utilizados de acordo com um horário criado pela professora. O livro voltado para o ensino da língua era utilizado as segundas, quintas e sextas.

Figura 52: Escrita da rotina, 13ªobservação. Professora Mariana.



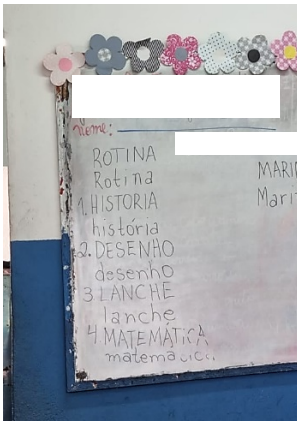
Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Figura 53: Escrita da rotina, 09ª observação. Professora Mariana.



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Figura 54: Escrita da rotina, 5ª observação. Professora Mariana

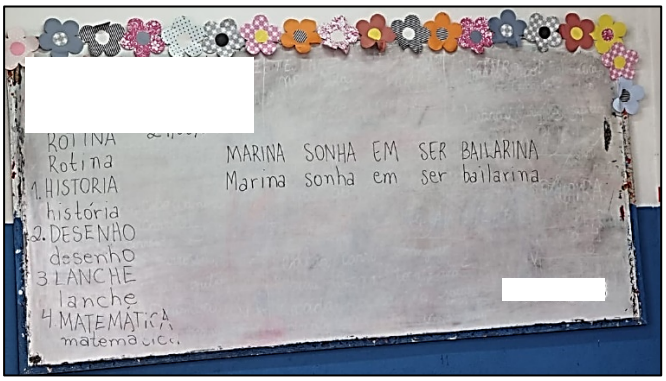


Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Percebemos que em 5 dias houve leituras literárias realizadas pela educadora. Essas leituras foram realizadas a partir dos livros disponíveis na biblioteca da escola ou do seu acervo pessoal e tinham por objetivo conectar a leitura com uma sequência didática preparada, uma data comemorativa do calendário escolar ou ser uma leitura deleite. Sempre realizada após o momento de escrita e leitura da rotina, primeiros momentos da aula, a primeira leitura literária

aconteceu na 5ª observação. As crianças, divididas em pares produtivos, escutaram a leitura do livro “Marina sonha em ser bailarina”, da autora Vanessa Alexandre, e que pertencia ao catálogo de biblioteca da escola. Essa leitura deveu-se à vivência do dia da pessoa com deficiência que constava no calendário educacional do município do Jaboatão dos Guararapes. Enquanto realizava a leitura, Mariana chamou a atenção para o fato de a personagem do livro ser uma menina cadeirante que não tinha limitações sobre seus sonhos. Depois, realizou perguntas e tirou dúvidas dos alunos sobre a leitura realizada e sobre pessoas com deficiência. Em seguida, requisitou que os alunos pegassem seus cadernos de desenho para realizarem um registro do que tinham compreendido da história copiando do quadro o título do livro que foi escrito de maneira reflexiva ao nível das letras e sílabas, em letra bastão e em letra de imprensa (Figura 55). A professora avisa para os alunos copiarem somente a letra bastão. Mais tarde, ao ser questionada sobre a escrita dos dois tipos de letra, Mariana contou que era para os alunos irem se habituando às diferentes formas que as letras podem ser encontradas nos mais diversos textos existentes.

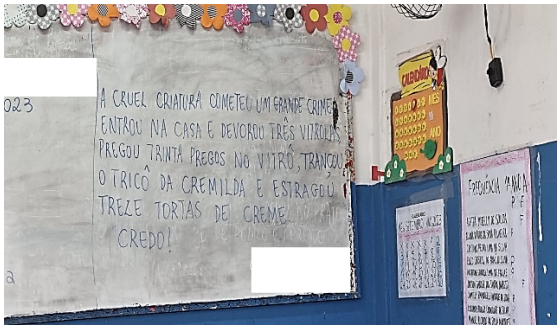
Figura 55: Atividade do livro "Marina sonha em ser bailarina". Professora Mariana.



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Na 06ª observação, Mariana leu um trava-língua do texto “A cruel criatura” de Eva Furnari, como parte das atividades referentes a uma sequência didática sobre o folclore. De início, ela escreveu o texto no quadro (Figura 56) e fez uma leitura pausada sobre ele. Após esse momento, pediu que os alunos repetissem com ela a leitura de cada frase do texto. Percebemos que essa leitura se deu um pouco mais pausada devido às palavras com sílabas travadas existentes no mesmo. Ela lia as palavras, os alunos repetiam e ela propunha que tentassem ler o mais rápido possível, incentivando que todos participassem da atividade.

Figura 56: Atividade de leitura do texto. Professora Mariana.

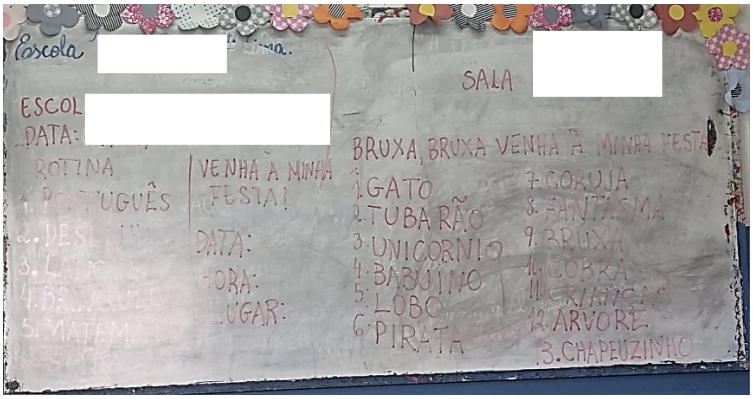


Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Mesmo com dificuldade em realizar uma leitura sem interrupções, percebemos que Mariana buscou trazer o caráter lúdico requerido pelo gênero textual, principalmente por causa dos conhecimentos dos alunos acerca de leituras de trava-línguas já realizadas anteriormente. Em seguida, a professora propôs que a turma pensasse sobre essa cruel criatura realizando um desenho, em seus cadernos de desenho, a partir das dicas que leu. A cada dica lida, ela repetia e se certificava que os alunos tinham entendido sobre a característica da criatura. Após todos realizarem seus desenhos e pintarem, Mariana colou no quadro (Figura 59) o desenho da cruel criatura e chamou um por um para mostrar seus próprios desenhos para a turma. Por fim, releu o texto do quadro com os alunos e avisou que colaria uma atividade (Figura 60) sobre o texto para ser realizado em casa.

Na 10ª observação, a leitura realizada foi do livro “Bruxa, bruxa, venha a minha festa” do autor Arden Druce e traduzido por Gilda de Aquino, oriundo de seu acervo pessoal. A professora iniciou a leitura mostrando a capa do livro e fazendo perguntas de inferência sobre a história que seria lida. Depois mostrou na capa do livro a localização de informações sobre o nome do autor, do ilustrador e da tradutora, explicando o papel de cada um na confecção do exemplar, realizando a leitura logo em seguida. Após esse momento, Mariana elaborou perguntas de compreensão textual chamando a atenção para os nomes dos personagens (Figura 57). Foi ao quadro e escreveu esses nomes em forma de lista realizando reflexões sobre letras e sílabas na escrita de cada um.

Figura 57:Atividade no quadro. Professora, Mariana.



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

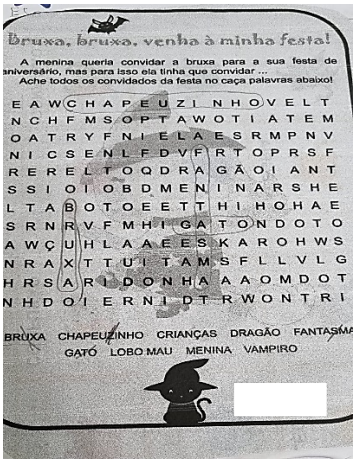
Vejamos abaixo como se deu esse trecho da aula:

P: Então vamos lá. Como é que eu escrevo o nome Bruxa ?
G: B, R, U, tia
M: Depois X, A.
P: Muito bem, G e M. Bruxa. E como eu faço venha? Como é o VE, A?
A: V,E.
P: E o nha, G?
G: N,H,A.
P:Agora eu quero escrever festa. Alguém sabe como faço a sílaba FES?
A: não!
C: F,E
P: Tá faltando uma letra, C para formar FES.
G: O s.
P: Pronto. Fes-ta. (escreve todo o título do livro)
P: No livro que a gente leu, a bruxa dizia que só iria à festa se fossem convidados outros animais. Quem lembra os animais que apareceram na história?
A: Gato, lobo, unicórnio, coruja, cobra, ...
G: Dragão!
P: Vamos lá, vamos fazer uma lista dos personagens que apareceram na história. O primeiro é gato. Como escrevo essa palavra?
L: G, A,T,O
(Professora escreve no quadro)
P: Próximo. Tubarão. Como faço tubarão. Tem quantas sílabas tubarão? (alunos contam as sílabas nos dedos)
G: três!
P: Isso! Então me digam as letras
G: T,U,B,A,R,A,O
P: TU-BA-RÃO. Falta o que nesse A aqui pro som sair de AO para ÃO?
G: O acento que parece uma cobrinha
P: o til.
(e assim segue com todas as palavras da lista. Ela realiza partições em silabas ou em letras, contagem de sílabas ou letras e identificação das nasalidades das sílabas)

10ª observação, professora Mariana.

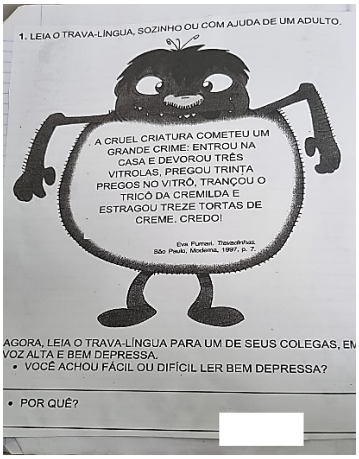
O objetivo de Mariana em refletir sobre as partes orais e escritas das palavras partindo-as em segmentos menores possibilita o desenvolvimento da consciência fonológica e do avanço das hipóteses do sistema alfabético dos alunos, como defende Morais (2020) e Soares (2020). Mariana direcionou as perguntas, ora sobre as letras, ora sobre as sílabas, de acordo com o nível de escrita de sua turma fazendo com que todos refletissem dentro de suas capacidades. Após a escrita da lista, ela colou uma atividade (figura 58) de caça-palavras para que todos procurassem os nomes da lista elaborada.

Figura 58: Ficha do texto "Bruxa, bruxa, venha a minha festa. Professora Mariana.



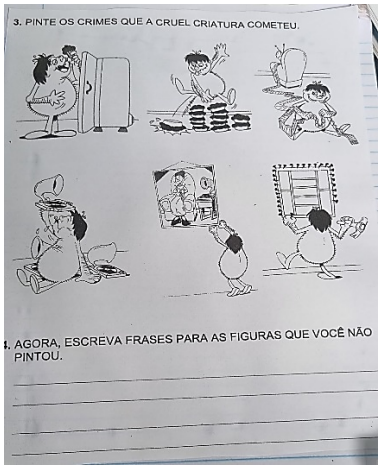
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 59: Ficha do texto "A cruel criatura". Professora Mariana.



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Figura 60: Ficha atividade do texto " A cruel criatura"



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Já na 11ª observação, a leitura realizada teve como objetivo proporcionar um momento de leitura por deleite, com o livro paradidático Sou indígena e sou criança, do autor César Obeid. Após realizar a leitura, Mariana efetuou poucas perguntas de compreensão textual, levantando os conhecimentos prévios dos alunos acerca da cultura indígena numa conversa com os alunos que estavam sentados em pares. Por fim, realizou a escrita de uma lista de coisas do universo indígena que faziam parte do imaginário popular e das que apareceram na leitura do livro. Em seguida, requisitou que eles escrevessem a lista criada em seus cadernos de classe. Neste dia, após o lanche, os alunos puderam desenhar e pintar sobre as partes da história que mais gostaram e, por fim, realizaram brincadeiras com a massinha ou blocos de montar até a hora de largarem.

Para finalizar, na 12ª observação, a leitura do texto “Bruxa, bruxa venha a minha festa” foi retomada para o trabalho com o gênero textual Convite, realizado no livro didático de

português. Nesta aula, a professora optou pelo reconto da história a partir das memórias dos alunos. Essa atividade será retomada mais à frente.

Os jogos de alfabetização foram usados apenas 1 vez. Apesar de mencionar na sua entrevista que os utiliza para promover os avanços dos alunos em suas aprendizagens, não observamos seu manuseio em nenhum outro momento. No dia de sua aplicação, eles foram utilizados devido à baixa frequência dos alunos por problemas no ônibus escolar, o que também aconteceu na prática da professora Célia. A educadora dividiu os discentes em 02 grupos de trabalho de acordo com suas hipóteses de escrita. No primeiro grupo, a proposta era formar a ordem alfabética com o jogo do dominó ou com o alfabeto móvel (figuras 61 e 62). O grupo 02 recebeu um jogo de sílabas com o objetivo de formar os nomes das figuras (figura 63).

Figura 61: Jogo de Alfabetização. Grupo 1. Professora Mariana.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Figura 62: Jogo de Alfabetização. Grupo 1. Professora Mariana.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Figura 63: Jogo de Alfabetização. Grupo 2. Professora Mariana.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Percebemos que a educadora fazia pequenas intervenções nos grupos auxiliando-os com suas dúvidas ou redirecionando a atividade. Uma aluna, por exemplo, do grupo 2, terminou a atividade das silabas muito rápido. Ela foi desafiada a construir novas palavras com as sílabas disponíveis. Neste caso, o novo desafio lançado estimulou a aluna a refletir mentalmente sobre os segmentos sonoros e construir outras palavras mobilizando os seus conhecimentos sobre o SEA. A atividade se mostrou interessante para avaliar os avanços sobre a escrita e leitura da aluna.

As atividades com brincadeiras e desenhos livres, constantes em sua rotina, foi

percebida ao longo de 09 observações. Elas aconteceram sempre na volta do lanche. Na entrevista, Mariana destacou fazer uso desta tática para acalmar as crianças e também promover um momento lúdico mantendo um pouco a rotina vivida por eles na educação infantil. Os desenhos dirigidos, que também faziam parte dessas atividades, apareceram de acordo com algum conteúdo que foi trabalhado no dia ou a algo que já havia sido visto em sala de aula anteriormente.

Por último, a utilização de fichas com atividades foi observada em 13 dias, junto com o caderno de classe, ocupando a maior parte da prática pedagógica de Mariana. Dos 13 dias observados, 10 foi para o trabalho com a Língua Portuguesa e 08 para o trabalho com Matemática. Na entrevista, a professora comentou que prefere trabalhar com sequencias didáticas e as fichas por sua familiaridade vivenciada em seu outro vínculo privado que não utiliza livro didático de português.

> Gosto de trabalhar com sequencias didáticas. Ela e o texto são o carro chefe do meu trabalho. Gosto da sequência pois vai encaixando uma coisa com a outra, que é uma coisa que eu não consigo no livro didático. (entrevista – Mariana)

Para um melhor entendimento sobre o uso das fichas, o Quadro 7 nos mostra quais disciplinas foram trabalhadas e os gêneros textuais abordados. O trabalho mais efetivo com o SEA foi realizado nos dias que as fichas eram utilizadas como único material didático.

Quadro 7: Usos das fichas. Professora Mariana.

	Disciplina trabalhada	Gênero proposto
Observação 1	Ficha de português + LDP	Texto informativo - Folclore
Observação 2	Ficha de português e Matemática	Poema – brincadeiras folclore
Observação 3	Ficha de matemática	Trilha do folclore
Observação 4	Ficha de português	Lendas do folclore
Observação 5	Ficha de Matemática	Sequência numérica
Observação 6	Ficha de português e matemática	Poema: Cruel Criatura Trava-línguas. Problemas matemáticos.
Observação 7	Ficha de português + jogo alfabetização	Atividades reflexão do SEA
Observação 8	Ficha de português e matemática + LDP	Bilhete. Dezenas e unidades
Observação 10	Ficha de português e matemática	Bilhete. Dezenas e unidades
Observação 11	Ficha de Matemática	Sistema monetário
Observação 13	Ficha de português	Convite

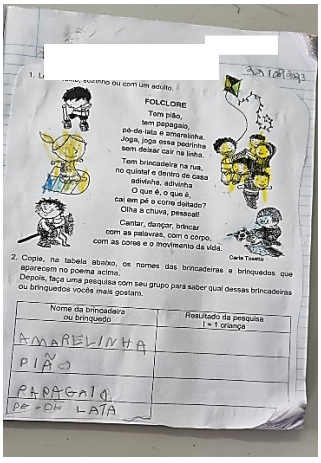
Observação 16	Ficha de português e matemática	Convite. Contagem de elementos
Observação 20	Ficha de português	Poema: Leilão de Jardim.

Fonte: A autora.

Geralmente, essas fichas continham um texto a ser lido, atividades de exploração do texto e atividades de apropriação do SEA. Essas últimas atividades eram compostas por contagem de letras em palavras, contagem de sílabas em palavras, identificação de sílabas iniciais em palavras e escrita de palavras com padrões silábicos CV, CCV.

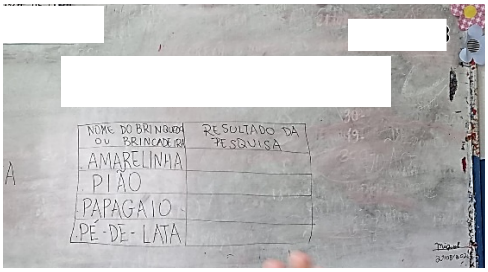
Na 2ª observação, a professora iniciou a aula retomando o assunto trabalhado no dia anterior e releu o texto que foi mandado para casa. Após, explicou aos alunos que eles iriam aprender sobre brinquedos e brincadeiras que faziam parte da cultura popular. Colou a ficha no caderno dos alunos e pediu para que eles copiassem o cabeçalho no local apropriado (Figura 64). Logo em seguida, Mariana leu o texto de forma pausada e sem interrupções. Depois, releu o texto pedindo que os alunos prestassem atenção aos nomes dos brinquedos e brincadeiras contidos nas linhas. Para isso, ela foi numerando cada linha para que os alunos que não sabiam ler pudessem identificar a parte do texto que ela estava lendo. Para finalizar, ela perguntou quais brincadeiras do texto os alunos conheciam e se havia outras a serem adicionadas.

Figura 64: Ficha sobre o Folclore. Professora Mariana.



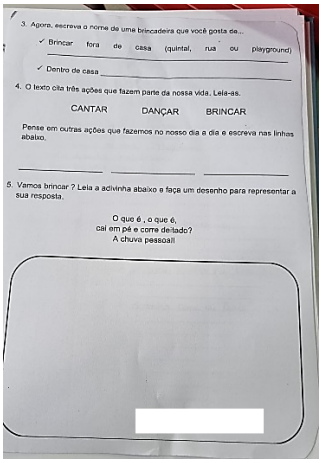
Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Figura 65: Atividade no quadro de matemática. Professora Mariana



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Figura 66: Ficha para casa Professora Mariana.



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

No momento seguinte, Mariana reproduziu a tabela do exercício da ficha no quadro branco (Figura 65) e solicitou aos alunos que a ajudassem a preenchê-la seguindo o comando da atividade. No trecho de aula abaixo podemos conferir esse momento.

P: Vamos lá, pessoal. Qual a primeira brincadeira que vamos escrever nessa tabela do exercício?
A: Amarelinha, pião, ...
P: Vamos escrever amarelinha. Quantos pedaços tem a palavra amarelinha?
A: Quatro!
A²: Cinco
A³: Três!
P: Três? Vamos contar? Levanta a mão aí e acompanha comigo. A-ma-re-li-nha. Quantos pedaços?
A: Cinco!
P: Muito bem. Qual a primeira letra?
A: A
P: Isso. A.... E agora, como faz o MA?
A²: M,A
P: A-MA, e agora?
A³: RE, R, E, tia.
P: Isso. A-ma-re-li, com L, I. E o NHA, alguém sabe?
M: N, H, A.
P: Isso, M. N, H, A, nha. Escrevemos amarelinha.
P: J, me diz como escrevo a palavra pião?
J: P, i, (o ão ele não sabe)
P: Olha, gente. Pião a gente escreve: p,i e o aõ a gente forma com ã,o. Ok?
P: Ó, olha só. E papagaio? Como é que se escreve? Primeiro, quantas letras tem a palavra papagaio?
A: oito letras.
P: E quantas sílabas? Contem aí pra mim?
M: Quatro.
P: Isso, vamos todos contar? Pa-pa-gai-o. Agora vamos escrever. Como faz PA, D?
D: D e a?
P: Não. D e A faz DA de Davi, danone, dado. Eu quero PA de pato, Paulo, ...
D: é o P?
P: isso. P e o A faz PA. Mas, olha só, a sílaba PA esta se repetindo na palavra, né? PA-PA (faz com as mãos) então vamos escrever duas vezes. (e escreve no quadro). Agora o GA, como que faz?
I: G e o A
P: Isso. Vamos prestar atenção J? Então a gente já tem pa-pa-ga e falta o I, O. Papagaio.
P: E o último?
G: pé de lata, tia.
P: pode ser G. Pé de lata tem três palavras, ó.
E: Pé é o P, E, né tia?
P: Isso! Pé com um acento no é, de D, E e lata vocês vão escrever sozinhos. Quero ver.
(Depois escreve no quadro a palavra inteira)

02ª observação, professora Mariana.

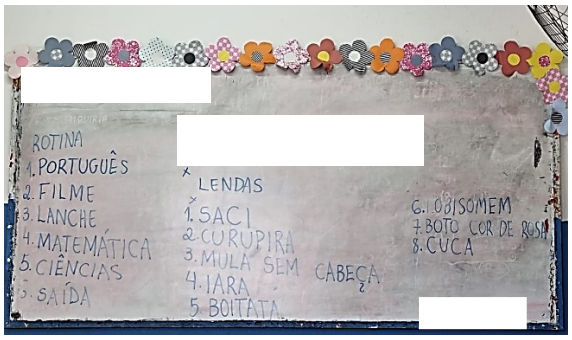
A professora expressou que faz atividades de consciência fonológica com o objetivo de "melhorar as correspondências som-escrita" dos seus alunos auxiliando os que precisam avançar em suas hipóteses de escrita a refletir sobre os pedaços menores das palavras e a consolidar a aprendizagem dos que já atingiram uma hipótese alfabética de escrita. Foi a forma

que encontrou em beneficiar todos com as atividades. Após a escrita das palavras na ficha, os alunos pediram para pintar os desenhos. Em seguida, Mariana conduziu uma votação com a turma sobre as brincadeiras preferidas, conforme as opções apresentadas na ficha, pedindo para os alunos copiarem o resultado enquanto colava no caderno de casa a atividade de outra ficha (Figura 66). Após o lanche, a professora colou outra ficha, na qual transformou a tabela previamente preenchida em um gráfico de barras, com o objetivo de trabalhar conceitos matemáticos com os alunos. Ao ser questionada, em sua entrevista, de onde vinham as fichas, Mariana respondeu que trazia do outro vínculo que trabalhava por ter um grande acervo construído pelas professoras.

> a gente tem um acervo já que vem sendo construído desde a pandemia e que constantemente é modificado. Tem uma bagagem legal também. E aí, por exemplo, a gente fez uma proposta com o livro "Viviana a rainha do pijama", então a gente trabalhou uma sequência didática e diversificou as atividades dentro daquela proposta. (Entrevista - Mariana.)

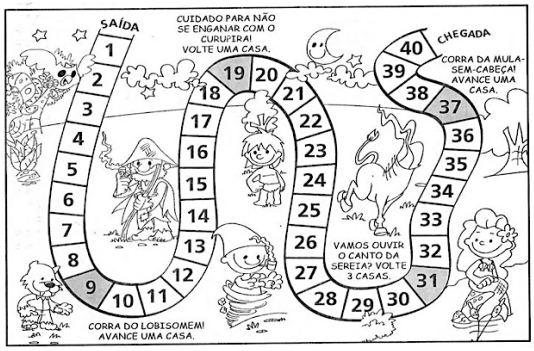
Na 3ª observação, a sequência didática sobre o folclore foi continuada. Neste dia, a professora optou por trabalhar com as lendas folclóricas. Distribuiu os cadernos de desenho e pediu que cada aluno desenhasse a sua lenda preferida tomando o cuidado de não haver lendas repetidas. Enquanto os alunos desenhavam e pintavam, Mariana se dirigiu banca por banca para averiguar se tinham entendido o comando dado. Após verificar que alguns já tinham terminado, pediu que estes escrevessem o nome da lenda de sua escolha. Notamos que a professora mediou dentro dos conhecimentos de cada aluno e refletiu sobre a escrita individualmente. Assim, para os alunos que já sabiam ler ela requisitou a leitura dos nomes das lendas, fazendo correções ortográficas quando necessário; para os que estavam numa hipótese de escrita silábica–alfabética, fez reflexões ao nível das sílabas e se deteve a ajudar a dupla de alunos que estavam na hipótese qualitativa. No momento seguinte, com toda a turma, ela solicitou que escrevessem as lendas desenhadas em forma de lista e foi ao quadro para organizar a escrita delas (Figura 67). A escrita da lista seguiu os mesmos moldes de reflexão fonológica adotado no extrato da 2ª observação acima descrito.

Figura 67: Atividade com listas. Professora, Mariana.



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Figura 68: Ficha de matemática, para casa. Professora, Mariana.



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Para finalizar a aula, após o lanche e do momento de brincadeiras, Mariana colou a ficha de matemática (Figura 68) como atividade de casa e explicou que a atividade colada era uma trilha que apresentava os personagens vistos na aula e regras próprias de ser jogada. Ressaltou a importância de os alunos convidarem um adulto para brincarem com eles. A aula foi finalizada com vídeos alusivos as lendas folclóricas mais conhecidas assistida em uma plataforma digital.

Na 4ª observação, Mariana iniciou a aula copiando o cabeçalho da escola, a data e a rotina do dia. Em seguida, resgatou as aprendizagens da aula anterior e informou que trabalhariam a escrita dos nomes das lendas vistas. Na sequência, colou a ficha com a atividade nos cadernos dos alunos (Figura 69). Pediu para os alunos dizerem quais lendas estavam representadas no desenho da atividade e registrou no quadro as palavras – saci, cuca, curupira e lobisomem. Em seguida, solicitou que os alunos observassem os quadradinhos que estavam na atividade e explicou que algumas palavras estavam divididas em sílabas e outras em letras. No relato abaixo, acompanharemos as ações usadas por Mariana na realização dessa atividade.

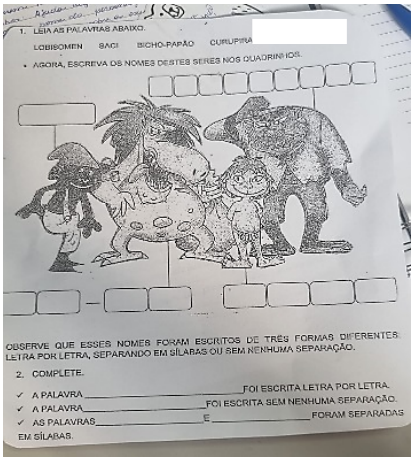
P: Olhem para esse quadradinho aqui. A seta está indicando para a figura do lobisomem. Vamos contar quantos quadradinhos tem? (e faz a contagem)
A: nove.
P: A gente contou as sílabas ou as letras da palavra lobisomem?
A: Letras.
A²: Sílabas.
(não há consenso entre os alunos. Alguns gritam letras e outros sílabas)
P: Eita, a escrita está em letras ó. Nove letras, nove quadradinhos. Escrevam aí o nome.
P: Agora aqui ó, presta atenção. Tem dois quadrados e a seta está indicando para o saci. Contem aí quantas letras tem a palavra: saci?

A: Quatro.
P: E agora, qual palavra vou escrever dentro desse único quadrado?
A: Saci.
P: Vamos tentar fazer sozinhos os demais nomes? Só olhar no quadro.

04ª observação, professora Mariana.

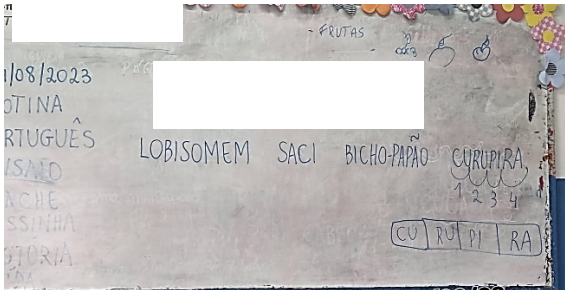
Na tentativa de realização individual da atividade, percebemos que os alunos nas hipóteses silábica qualitativa não sabiam separar as palavras em letras ou em sílabas, buscando copiar a atividade dos alunos que estavam em hipóteses mais avançadas. O aluno G percebeu que o espaço destinado à escrita da palavra "cuca" tinha um pequeno traço que separava dois quadrados e foi questionar a professora sobre isso. Mariana, ao se dar conta do ocorrido, e sem identificar qual lenda era o desenho, buscou ajuda de outros profissionais da escola a fim de obter esclarecimentos. Descobriu, por fim, que a figura era o bicho-papão. Ela então voltou ao quadro e escreveu a palavra (Figura 70) e explicou aos alunos que dentro de dois quadrados, ficariam três letras juntas, estimulando-os a repartir a palavra com auxílio dos dedos. Da mesma forma, explicou a separação silábica da palavra curupira refletindo a quantidade de sílabas e de letras da palavra.

Figura 69: Ficha sobre o Folclore com escrita de palavras.



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Figura 70: Explicação da atividade. Professora, Mariana.



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Para a realização da questão 02 da ficha, o trecho abaixo relata como foi executado.

P: Na questão 02 tem assim: "Qual palavra foi escrita letra por letra"?
M: Lobisomem.
P: Vamos lá, copiem esse nome aqui ó. (Aponta para o quadro).
P: "Qual palavra foi escrita sem nenhuma separação?

E: Bicho-papão, saci, curupira, ...
P: Eita, menino. Uma palavra só. Qual delas a gente não tem quadradinhos separando as sílabas?
M: Saci!
P: Isso.
P: E quais foram separadas em sílabas?
M: Curupira e bicho-papão.
P: Vamos lá, pessoal, todo mundo completando.
(professora vai de banca em banca olhando se os alunos responderam corretamente)
P: V, olha aqui. Tá faltando alguma coisa nessa palavra aqui. Lê comigo: CU-RU-PI- ?
V: RA
P: Cadê o RA? Você não escreveu. Como faz o RA.
(Aluna olha para o quadro)
V: R, A.
P: Isso mesmo. Escreva aqui (aponta para o espaço que a aluna deve escrever)

04ª observação, professora Mariana.

Mariana possui o esquema profissional de reproduzir no quadro as atividades realizadas das fichas. Nesses momentos, ela aproveitou para realizar reflexões fonológicas coletivas a partir das hipóteses de escrita dos seus estudantes, levando-os a avançarem na apropriação do SEA. Esse tipo de mediação, segundo Leal (2005, p.96)

> [...] atingem diferentes resultados, com base em distintos objetivos didáticos. Ressaltamos, [...], a necessidade de que o(a) professor(a) saiba o que as atividades podem favorecer e participem com os alunos, mediando as relações entre os alunos e o objeto de aprendizagem – o sistema alfabético, de maneira que eles em alguns momentos possam estar aprendendo as mesmas coisas e, em outros, possam estar aprendendo coisas diferentes.

As demais observações em que as fichas foram utilizadas seguiram a mesma tática descrita nas atividades acima sem grandes alterações. Sobre a utilização do livro didático de português, durante as observações, notamos que ele é subutilizado. Das 288 páginas que o livro *A Conquista* de Língua Portuguesa possuía, metade estavam preenchidas no mês de novembro. O uso do livro não seguiu a sequência planejada pela autora. A professora procurava realizar as atividades que conversassem com as sequências didáticas planejadas. Na entrevista, ela confessou a dificuldade que tem em utilizar esse material, como podemos acompanhar no trecho a seguir:

> Eu acho que tem uma limitação que é minha sobre o trabalho com o LD. É o segundo ano que eu tenho contato com este material porque na minha experiencia de 10 anos de sala de aula, eu nunca trabalhei com eles. Então tudo isso acaba fazendo com que eu não tenha muito empenho pra usar. Então esse *A Conquista* eu tenho dificuldade porque tem atividades que aparecem que eu acho que não são importantes naquele momento, como por exemplo, toda vez que ele traz uma atividade ele mostra a letra cursiva. Eu acho que isso é uma coisa periférica. Outras coisas são importantes como a

> compreensão do texto, o vocabulário e a ampliação ...., destaque de rimas, e eu sinto falta disso. Então ele vai fazer lá, quando eles pedem pra criança mudar a letra. É massa para elas perceberem que mudou a letra, mudou o sentido, mas a gente tem que ampliar isso. Vamos pensar em outras palavras que a gente vai mudar a letra e alterar o sentido? Ou por que mudou o sentido? Ou o que significa essa palavra? Óbvio que o professor vai fazer essa mediação, então eu acho que faltou essa mediação e essa atividade é muito recorrente no livro. (Entrevista – Mariana).

Para um melhor entendimento sobre o uso do livro didático, o Quadro 8 apresenta as páginas do livro que foram trabalhadas nos sete dias em que observamos o uso desse material, com a indicação dos textos e/ou fichas lidas e atividades realizadas.

Quadro 8: Atividades do livro A Conquista Língua Portuguesa utilizadas pela professora Mariana.

	Páginas do livro	**Texto lido**	**Atividades propostas nas páginas do livro**	**Atividades realizadas do livro**	**Atividades que foram acrescentadas pela docente**
Observação 1	187, 203,211	Advinha, cantiga e parlenda + ficha	01- Atividades de compreensão textual		Leitura em grupo; Apresentação em grupo.
Observação 8	147, 148	Bilhete	01- Leitura do bilhete pelo professor; 02- Atividades de compreensão textual 03- Atividade de compreensão textual.	Questões 01,02,03	Reflexão da escrita de palavras ao nível das letras. Escrita de um bilhete para a merendeira da escola.
Observação 12	81,82	Convite	01- Leitura do texto pelo professor; 02- Atividade de compreensão textual; 03- Atividade de compreensão textual; 04- Atividade de compreensão textual; 05- Atividade de compreensão textual; 06- Atividade de compreensão textual;	Questões 01, 02,03,05 e 06	Identificação de letras; Identificação de sílabas; Contagem de letras e sílabas.
Observação 14	83,84	Poema: “Para que serve um dedo?”	07- Leitura do professor; 08- Escrita de palavra com apoio de figura	Questões 07 e 08	Característica do gênero; Exploração de rimas;
Observação 15	86	Gênero textual: convite	01- Criação de um convite.	Questão 01	Mudança na proposta de criação do convite.
Observação 17	169,170	Poema: “O Maracá”	01- Leitura coletiva do poema;	Questões	Leitura de sílabas;

			02- Circular no Poema os nomes; 03- Cópia de palavras; 04- A- Leitura de palavra, cópia de palavra; B- Cópia de letras, cobrir letras; 05- Leitura de texto tradição oral 06- Leitura de palavras e identificação de palavras com apoio de imagens;	01,02,03, 04,05 e 06	Contagem de letras; Contagem de sílabas; Identificação de sílabas; Identificação de rimas com correspondência escrita sem apoio de imagem.
Observação 18	171	Continuação da atividade	07- Palavra dentro de palavra; 08- Formação de palavras com troca de letra.	Questões 07 e 08	Identificação de sílabas; Escrita de palavras a partir de sílabas dadas.

Fonte: A autora.

De acordo com o quadro, o livro didático apareceu como complemento no planejamento de atividades das sequências didáticas realizadas. Em apenas 01 observação, este material foi o protagonista da aula ofertada.

No primeiro dia da nossa observação, a turma estava envolvida com a continuidade de uma sequência didática sobre o folclore. Mariana escreveu no quadro a rotina do dia e algumas palavras de personagens que já tinham aparecido nas atividades anteriores. Ela fez uma retomada do que eles já tinham estudado e explicou que nesse momento eles aprenderiam sobre lendas e brincadeiras que faziam parte da temática. Assim, pediu para os alunos que abrissem o livro nas páginas 187, 203 e 211 (figuras 71,72 e 73) e acompanhassem a leitura de uma cantiga popular e uma advinha.

Figura 71: Atividade da página 187. Advinha. A Conquista, PNLD 2023.

Fonte: Carpaneda, 2021.

Figura 72: Atividade da página 203. Cantiga popular. A Conquista, PNLD 2023.

Fonte: Carpaneda,2021.

Figura 73: Atividade da página 211. Parlenda. A Conquista, PNLD 2023.

Fonte: Carpaneda, 2021.

Os alunos foram divididos em grupos produtivos para estudarem os textos do livro ficando a professora com o grupo 3 que era composto por alunos que ainda não liam. Após esse momento, os alunos foram encorajados a se apresentarem perante a turma recitando e cantando, com a ajuda da mestra, os textos estudados. No extrato da aula apresentado a seguir, podemos acompanhar como o livro didático foi utilizado nesse dia:

P: Gente, olha pra cá. Agora é hora de todo mundo olhar pra cá. Hoje é que dia da semana?
A: 21. Ontem foi 20.
P: Não, quero saber se é segunda, terça, quarta, ...?
A: Segunda-feira.
P: Quem lembra que essa semana, no dia 22, tem uma coisa que vamos comemorar. É o folclore. Alguém sabe o que é o folclore?
A: O Saci.
P: Pedro falou uma coisa importante. Tem a ver com o saci, mas não somente o saci. Então nossa rotina começa com?
A: Português.
P: Isso, Português. Depois tem desenho, depois?
A: tem o lanche, depois tem ciências.
A2: Depois tem massinha.
P: Isso, depois do lanche tem massinha. Depois ciências e depois saída.
P: Pedro falou que tem mais uma coisa que tem com o folclore. A mula sem cabeça, o boitatá.
A: Tem a sereia.
A: Tem o dragão.
P: O curupira. (e escreve no quadro)
P: Tudo isso que vocês estão falando são histórias que se chamam lendas. E tudo isso faz parte do folclore. Só que tem outras coisas que fazem parte do folclore. Alguém sabe me dizer quais são as outras coisas que tem?
A: O saci.
A2: A Iara

A3: Já colocou
P: Uma parte do folclore são as lendas. Outra parte são outras coisas, por exemplo, vocês lembram daquela lista que fizemos dos brinquedos de antigamente? Quais foram os brinquedos que apareceram?
A: Boneca
A2: pião
A3: brinquedo de papel
P: Isso mesmo. Esses são os brinquedos populares e brincadeiras que já estão há muito tempo entre nós. Agora nós vamos desenhar aquilo que você achou mais importante sobre o Folclore até que o texto que eu pedi para xerocar esteja pronto. Vamos lá?
(....)
P: No livro, na página 187, tem a advinha. O grupo 1 vai apresentar essa advinha. Nós vamos ler e memorizar para apresentarmos essa advinha. O grupo 2 vai cantar a cantiga que está lá na página 206. Vamos lá, vamos abrir nas páginas que falei?
A: É só ler?
P: Não, vai ler e apresentar. O grupo 3, vai ficar na página 211 que é uma parlenda. Bora lá, todos abrindo nas páginas que falei.

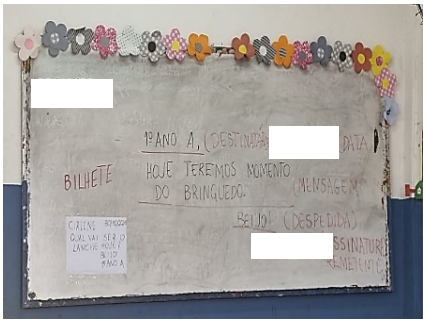
(1ª observação, professora Mariana)

Mariana ajudou o grupo 3 a ler e a repetir a leitura até que todos do grupo memorizassem a parlenda enquanto os grupos 1 e 2 tentavam memorizar suas falas sem a ajuda dela. Em seguida, passou pelos outros grupos e realizou a leitura dos textos ensinando o ritmo da cantiga. Percebemos que a leitura dos textos era acompanhada pelos dedos da professora indicando as partes que estavam sendo lidas. No momento seguinte, os grupos apresentaram seus textos sendo ajudados por Mariana. A leitura dos gêneros serviu como momento deleite da turma com o propósito de diversão e ampliação de conhecimentos, sem a realização de questões relacionadas a compreensão do que foi lido. E como se tratava de textos da tradição oral, as crianças que ainda não conseguiam ler com autonomia puderam memorizar o texto a apresentá-lo junto com os colegas.

O segundo momento de uso do LD ocorreu na 8ª observação, com o intuito de complementar o trabalho de uma sequência didática sobre o gênero textual bilhete. Inicialmente, a professora escreveu no quadro branco um pequeno texto e pediu a um aluno que lesse o que estava escrito (Figura 74). Após esse momento, ela releu o texto e perguntou se aquilo era um convite, uma lista ou uma receita. O aluno que leu respondeu que era um bilhete. Mediante a resposta, ela iniciou a explicação sobre as características desse gênero textual nomeando as partes de um bilhete e dando exemplos de outros que poderiam existir. Para exemplificar melhor, ela propôs que a turma escrevesse um bilhete, numa folha de papel, para a merendeira da escola perguntando qual seria o cardápio do dia (Figura 75) e pediu que um

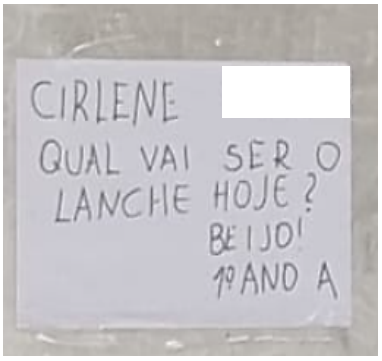
aluno entregasse o texto escrito junto a uma outra folha para a resposta.

Figura 74: Escrita de um bilhete. Professora, Mariana.



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Figura 75: Bilhete enviado para a merendeira. Professora, Mariana.



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

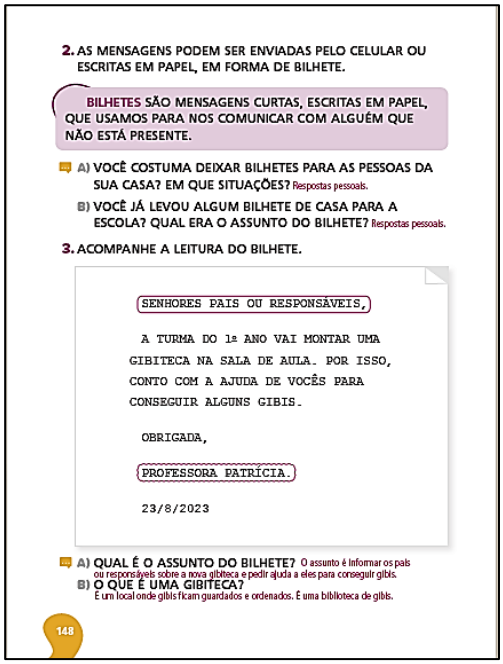
Figura 76: Atividade da página 147. A Conquista, PNLD 2023.

Fonte: Carpaneda, 2021.

Enquanto esperavam pela resposta, Mariana pediu que os alunos abrissem os livros na página 147 (Figura 76). Ela explicou que o texto que estava escrito numa tela de aparelho eletrônico constante na atividade do livro também era um bilhete e leu o que estava escrito nela. No momento seguinte, realizou as perguntas de compreensão textual do exercício ajudando os alunos a marcarem o X nos quadrados corretos. Depois, ela continuou com a leitura das questões da página 148 (Figura 77). Na questão 01, letra A, ela auxiliou a escrita do sim ou do não, escrevendo as palavras no quadro e passando de banca em banca para ver se os alunos tinham escrito a resposta no lugar correto.

Logo após isso, realizou a leitura do bilhete constante na questão 03 (Figura 77). Pediu que os alunos acompanhassem a leitura do texto com seus próprios dedos. Depois, fez perguntas sobre o que foi lido e identificou as características que esse gênero deve ter no exemplo dado. Finalizou a atividade respondendo no quadro as letras A e B do exercício. Ao término das questões, Mariana se deteve na resposta do bilhete enviado pela merendeira analisando a resposta escrita e fazendo correções orais sobre as características do gênero que não foram contempladas pela merendeira.

Figura 77: Atividade da página 148. A Conquista, PNLD 2023.



2. AS MENSAGENS PODEM SER ENVIADAS PELO CELULAR OU ESCRITAS EM PAPEL, EM FORMA DE BILHETE.

BILHETES SÃO MENSAGENS CURTAS, ESCRITAS EM PAPEL, QUE USAMOS PARA NOS COMUNICAR COM ALGUÉM QUE NÃO ESTÁ PRESENTE.

A) VOCÊ COSTUMA DEIXAR BILHETES PARA AS PESSOAS DA SUA CASA? EM QUE SITUAÇÕES? Respostas pessoais.

B) VOCÊ JÁ LEVOU ALGUM BILHETE DE CASA PARA A ESCOLA? QUAL ERA O ASSUNTO DO BILHETE? Respostas pessoais.

3. ACOMPANHE A LEITURA DO BILHETE.

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS,

A TURMA DO 1º ANO VAI MONTAR UMA GIBITECA NA SALA DE AULA. POR ISSO, CONTO COM A AJUDA DE VOCÊS PARA CONSEGUIR ALGUNS GIBIS.

OBRIGADA,

PROFESSORA PATRÍCIA.

23/8/2023

A) QUAL É O ASSUNTO DO BILHETE? O assunto é informar os pais ou responsáveis sobre a nova gibiteca e pedir ajuda a eles para conseguir gibis.

B) O QUE É UMA GIBITECA? É um local onde gibis ficam guardados e ordenados. É uma biblioteca de gibis.

148

Fonte: Carpaneda, 2021.

Na 12ª observação, o uso do livro didático também serviu de complementação para as atividades acerca do gênero textual convite. A professora já tinha lido o livro “Bruxa, bruxa, venha a minha festa” e já tinha criado uma lista de convidados presentes na história. Após fazer uma releitura do livro e refletir, ao nível das letras, sobre a escrita do título, Mariana perguntou à turma o que se escreve para convidar alguém para uma festa de aniversário. Em seguida, chamou a atenção para os dados que um convite deve ter, escrevendo no quadro as partes que eles devem possuir como: nome do convidado, local, data e hora da festa. Junto à turma, preencheram esses dados completando as informações que o gênero precisava ter. Após isso, pediu que os alunos abrissem o livro na página 81 (Figura 78) e acompanhassem a leitura de um convite.

No extrato abaixo acompanharemos esse momento da aula.

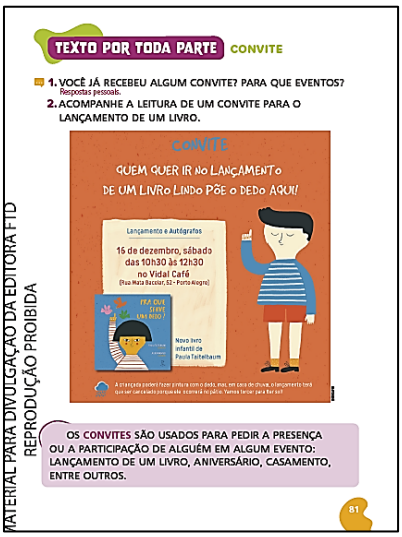
P: Esse texto da página 81 é um convite. Presta atenção (realiza a leitura do texto) G: Tia, esse convite não é de aniversário! P: Isso mesmo G. Esse convite é para o que? (alunos não respondem) P: É um convite de lançamento de um livro. A capa do livro é essa aqui. Aqui tá perguntando assim: “quem quer ir para um lançamento de um livro põe o dedo aqui”? Ó, V ta perguntando o que é pra circular? P: A gente vai circular o título do livro. Esse aqui ó. Entendeu A?

P: Vocês conseguem me dizer onde está escrito o local e a data desse lançamento?
G: Dia 16 de Dezembro. Tá bem grandão aqui ó.
P: Dia 16/12, as 10:30 né, no Vidal Café e o endereço tá bem pequenininho aqui.
P: Muito bem. Essas são as informações que um convite deve ter.

(12ªobservação, professora Mariana).

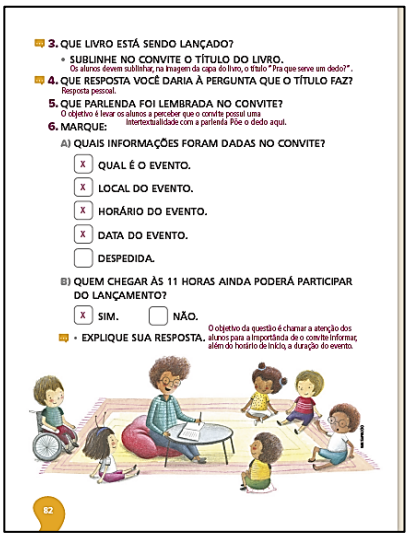
Após identificarem as características presentes no convite, a professora realizou as atividades de compreensão do texto contidas na página 82 (Figura 79). Mariana leu a pergunta 03, escreveu no quadro o título do livro para os alunos sublinharem no convite e pulou a questão 04. Ao ler a questão 05, ela perguntou se existia alguma parlenda que falava sobre dedos. O aluno G disse que sim e recitou: “dedo mindinho, seu vizinho, maior de todos e fura bolo”. Então Mariana pediu que eles escrevessem a palavra “dedo” embaixo da questão 05 e passou pelas bancas para observar a escrita dos alunos. Na questão 06, ajudou os alunos a marcarem as informações contidas no convite lendo as frases de todos os quadrinhos. Para finalizar, pediu que os alunos pegassem seus cadernos de desenho e criassem um convite de aniversário convidando a bruxa para a festa deles.

Figura 78: Atividade da página 81. A Conquista, PNLD 2023



Fonte: Carpaneda, 2021.

Figura 79: Atividade da página 82. A Conquista, PNLD 2023.



Fonte: Carpaneda, 2021.

Ao chamar a atenção para as características textuais dos gêneros trabalhados e propor escritas sobre eles, Mariana utilizou o que Soares (2020) defendeu sobre a produção de textos em situações reais de interação. O bilhete para a merendeira atendeu a essa escrita real ao ser perguntado qual o cardápio daquele dia. E a resposta da mesma serviu de análise para a turma

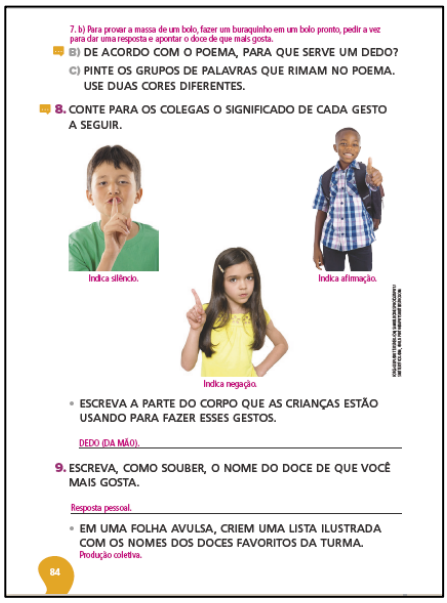
da falta das partes que devem compor o gênero textual trabalhado, que não foram contemplados pela emissora como o nome do destinatário, a despedida e o nome do remetente. Esta mesma atividade foi vivenciada na 15ª observação quando Mariana propôs reescrever o convite da figura 77 convidando os pais para uma atividade que iria ser feita na escola. Deste modo, apesar de não conseguir ajustar a escrita de texto para contextos reais de uso frequentemente em sua rotina, o professor deve: "[...] criar situações reais que se aproximem, tanto quanto possível, de situações de interação por meio da escrita, propondo que a criança produza um texto tendo o que dizer, com determinado objetivo, dirigido a determinados leitores." (SOARES, 2020, p.255)

Na continuação da atividade sobre o convite, na 14ª observação, a professora deu sequência às atividades das páginas 83 e 84 (Figuras 80 e 81). Neste dia, ela iniciou a aula relembrando as características do gênero trabalhado anteriormente e partiu para a leitura do poema "Pra que serve um dedo".

Figura 80: Atividade da página 83. A Conquista, PNLD 2023.

Fonte: Carpaneda,2021.

Figura 81: Atividade da página 84. A Conquista, PNLD 2023.



Fonte: Carpaneda, 2021.

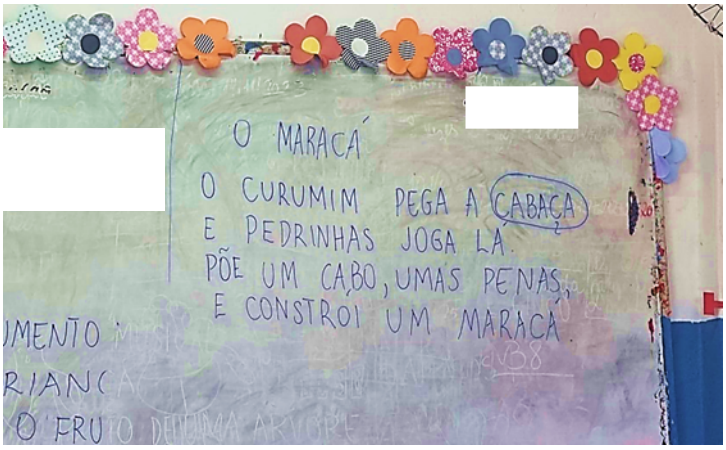
Após realizar uma primeira leitura sem interrupções, ela propôs que os alunos repetissem, após ela, as frases que compunha o texto, proporcionando uma leitura coletiva e participativa do mesmo. Em seguida perguntou aos estudantes se havia palavras que terminavam com o som parecido, ou seja, se havia palavras que rimavam. Explicou aos alunos

que as rimas são palavras que quase sempre tem as letras finais escritas iguais, mas que o som é bem parecido uma com a outra e deu alguns exemplos recitando a parlenda “Hoje é domingo” chamando atenção para as rimas. Depois, voltou ao texto da atividade, leu novamente e alguns alunos perceberam as rimas. Escreveu no quadro os pares de palavras que rimavam e pediu que os alunos as sublinhassem. Em conclusão, realizou as atividades de compreensão textual (Figura 81), refletindo ao nível das sílabas as respostas das questões 08 e 09. Percebemos que Mariana não costuma seguir a ordem das atividades propostas pelo manual, optando por realizar as atividades que conversavam com as sequências didáticas pensadas em seu planejamento. Em apenas 01 observação, a 17ª, Mariana seguiu a sequência inicial proposta pelo livro.

Na 17ª observação, após iniciar sua aula com a escrita da rotina no quadro e relembrar os alunos da leitura feita do livro “Sou criança, sou indígena”, de César Obeid, a professora realizou alguns questionamentos sobre a cultura indígena, reativando os conhecimentos adquiridos naquela ocasião. Depois, pediu para que os alunos abrissem o livro de Português na página 169 (Ver Figura 34). Percebemos que ela seguiu as orientações contidas no manual em relação as perguntas de inferência sobre o texto. Para melhor entendimento da turma sobre a localização das informações, Mariana copia o texto no quadro como mostra a figura 82 utilizando a mesma tática da professora Célia.

De maneira gradativa, a educadora vai relembrando elementos que fazem parte do nosso cotidiano e que são de origem indígena. No trecho da aula abaixo, podemos acompanhar como as atividades constantes na figura 34 foram feitas.

Figura 82: Texto transcrito da página 169. A Conquista, 2023.



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

(Depois de relembrar a leitura do livro na 11ª aula)

P: Muitas comidas que comemos são de origem indígena. Aí no livro de vocês na página 168 iremos observar uma coisa que faz parte da cultura indígena e faz parte do nosso contexto.
P: Aí, ó. O Maracá. Vocês sabem o que é um maracá?
A: Sim.
P: Vocês se lembram que na semana passada que eu falei sobre ele? Maracá é um instrumento musical de origem indígena, geralmente feito de cabaça. Vocês já viram uma cabaça?
G: Não.
P: As cabaças também são usadas em artesanatos. Observe a cabaça a seguir e decore como quiser. (Professora lê o que está no livro). Vamos decorar essa cabaça da maneira como vocês quiserem. Vamos desenhar, ó presta atenção como está no livro. Eles decoraram como uma?
H: Boneca.
P: Pronto, vamos decorar a nossa cabaça? Cada um faz do jeito que quiser.
P: O título desse texto, que é um poema, ele se chama O Maracá. Presta atenção, acompanha a leitura. (professora lê o texto).
G: Rimou.
G: Lê de novo.
P: Vou ler. (Professora lê o texto)
M: Ahh, lá e maracá.
P: Isso mesmo. Tem o som final parecido. Tem algumas palavras aqui que a gente vai descobrir o significado. Quando eu falar, vocês levantam a mão para descobrir o que elas significam, tá? O nome do texto, o maracá. Todo mundo já sabe o que significa o maracá?
G: Sim.
P: O que é o maracá?
G: um instrumento musical.
P: Então isso ó, MA-RA-CÁ. Agora escuta. O Curumim, o que significa? (escreve curumim no quadro) Vamos descobrir o que significa? (e lê o texto novamente)
G: Já sei o que é.
P: O que tu acha que é G? Olha pra imagem e pensa no texto.
G: O índio.
P: Crianças. Os índios quando são crianças são chamados de curumim.
P: E a cabaça o que é? É isso aqui ó (mostra a imagem no celular). Então a cabaça é o fruto. Vocês já viram perto da casa de vocês?
A: acho que sim
P: Então ela é o fruto da árvore.
P: Aqui embaixo no número 2 diz assim: circule no poema os nomes dos materiais usados para fazer o maracá.
G: cabaça, pena, pedrinhas
P: E de um cabo. Vamos achar essas palavras no texto? Olha aqui pro quadro. (circula os nomes dos materiais no quadro).

(17ª observação, professora Mariana).

Vimos, com base no fragmento, que a professora buscou relembrar a leitura de um texto feita na semana anterior e trouxe novas informações contidas no texto a ser lido. Depois, preocupou-se em tirar todas as dúvidas dos alunos sobre as palavras pouco conhecidas. Percebemos que a realização da leitura ocorreu sem interrupções por se tratar de uma atividade habitual na rotina dos discentes. A percepção das rimas do texto, realizada pelos alunos, demonstra que esse tipo de atividade é utilizado em suas aulas.

Após o trabalho textual, a professora iniciou as atividades referentes à apropriação do SEA (Ver figuras 41 e 42). Vejamos a seguir, como ela conduziu essa parte.

P: No número 04 ele diz assim ó: Leia e copie a palavra. Essa palavra aqui maracá. Vamos escrever essa palavra aqui. Quantas sílabas tem a palavra maracá?
A: MA -RA – CÁ, 3.
P: Três. Quantas letras?
L: 3
P: Quantas letras?
G: 6
P: Tem 3 sílabas e 6 letras. Escrevam a palavra nessa linha aí ó.
P: Ó gente, logo embaixo da palavra maracá, ele apresenta pra gente a letra M na cursiva ó. Letra M na cursiva maiúscula e minúscula. Todo mundo escreveu maracá?
P: Presta atenção. O M na letra maiúscula tem o movimento diferente. Ele começa daqui de cima ó (faz o movimento no quadro). Já o minúsculo o movimento é diferente. Ele começa daqui de baixo ó (repete a letra no quadro). Vamos fazer aí.
P: No 5 ele diz assim: acompanhe a leitura do trava-língua depois repitam depois de mim. (Lê o texto e os alunos repetem)
(alunos repetem o texto)
P: É um trava-língua ó, a gente tem que falar rápido pra ver se consegue. Nesse trava-língua qual a letra que se repete?
M: Maracá
H: Manha
P: Presta atenção na pergunta que eu estou fazendo. Qual a letra que se repete no começo em quase todas as palavras?
L: O A.
G: M
P: Aí ele diz assim. Que som mais se repete? É a letra M. A gente vai escrever aqui ó.
P: Ó, embaixo tem algumas frutas que começam com a letra M. Essa daqui se chama murici. Do lado tem uma fruta que não tem a imagem.
A: Morango.
P: Então aqui nesse espaço nós vamos desenhar um morango. Morango começa com MO.
P: Do lado, embaixo do morango tem outra fruta que começa com M também.
A: Melancia.
P: ME-LAN-CI-A. (escreve no quadro). Do lado dela tem um espaço ó. Que começa com MA.
G: Maracujá.
P: Desenha um maracujá.
P: A gente desenhou as frutas que começam com a letra M. Aqui embaixo ele diz assim ó. Circule as sílabas que começam com a letra M. Quais são?
M: M.
P: Presta atenção. As sílabas que começam com a letra M. M é sílaba?
G: Maracujá
G e A: Melancia, murici e morango.
P: Então olha só, murici começa com qual sílaba?
A: M
P: Qual sílaba?
A: MU
P: Então circula o MU. Próxima palavra é morango. Como faço MO?
G: M, O.
P: Vamos circular o MO então. E no maracujá?
A: MA
P: Agora eu tenho um desfio. Cada criança vai pensar uma palavra que comece com MA ou MU ou MO ou ME. Vamos escrever juntos as palavras. Vai pensando aí.

(....)
P: Vamos lá. Vou começar. H, pensou na palavra?
H: Maria.
P: Maria começa igual a maracujá. Maria e maracujá. (vai para o quadro e escreve)
P: T, pensou em uma palavra?
T: Mariana.
P: Olha aí, Maria, Mariana e Maracujá começam com a mesma sílaba.
P: C?
C: Manoel.
P: Manoel inicia igual a maracujá. Acabou com o MA. Vamos agora pensar com outras sílabas.
A: Tia, eu tenho uma palavra.
P: Diga
A: Mussum.
P: Mussum começa igual a muriçi. Tu sabe o que é um mussum?
A: Sei. É uma cobrinha que fica no rego e ela é preta.
A: Tia, tem Murilo.
P: Isso, Murilo. MU-RI-LO.
P: Já completei a fila do MU.
A: Moto
P: Isso, moto começa igual com morango.
P: A, vamos fazer uma com ME de melancia.
A: Melão.
P: Muito bem.

(17ª observação, professora Mariana)

O extrato nos mostra que, nesta ocasião, houve um equilíbrio ao seguir os comandos do material didático. Em quase todas as questões, Mariana fez conforme o livro orientou, acrescentando algumas reflexões entre uma atividade e outra. Neste dia, pela primeira vez, acompanhamos a leitura do trava-língua na sala de aula. Contudo, a professora não seguiu as orientações contidas no manual nas questões 5 e 6 que pediam a exploração do som/fonema. Nessas atividades, ela optou pela exploração das sílabas e dos nomes das letras nas palavras.

Em sua entrevista, ela revelou que existem atividades no livro didático que são desnecessárias e que, portanto, não são realizadas por ela. Em sua opinião, o trabalho de manipulação intencional dos fonemas não é prioridade para uma turma que está no processo de alfabetização.

> O que eu trabalho com eles é a quantidade de silabas e a quantidade de letras. Mas eu fico pensando que o som em si é muito complicado, confuso pra eles. Por exemplo, abelha, um som duas letras. Eu acho que é uma coisa que é dispensável. Eles não vão usar isso. Agora quando eu estou escrevendo abelha e digo: presta atenção: Essa sílaba tem quantas letras? E essa tem quantas letras? Então a sílaba pode ter diferentes quantidades de letras. Eu acho que isso é importante eles saberem. Mas o som em si não sei como isso ajuda eles a desenvolverem a escrita. (Mariana, entrevista)

Nessa fala, Mariana, explicitou a não necessidade de se trabalhar com o som das letras

em uma perspectiva fonêmica defendida na PNA (2019), revelando estar de acordo com o que Morais (2020b) e Soares (2020) defendem em relação ao trabalho com esse segmento sonoro. Em outras ocasiões, percebemos que as atividades voltadas para exploração dos fonemas não eram realizadas pela educadora. Todas as vezes que esses exercícios apareciam, ela direcionava os comandos para a exploração dos nomes das letras e das sílabas nas palavras. Para além do que foi proposto no exercício contido na Figura 41, percebemos, no extrato da aula apresentado, que a professora recorreu a uma atividade de consciência fonológica ao requisitar que os alunos dissessem nomes que começavam com as mesmas sílabas das frutas da atividade. Esse tipo de atividade, segundo Morais (2020b), ajuda os educandos a compreenderem que as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos, classificando-as por semelhanças sonoras.

Na 18ª observação, Mariana terminou os exercícios contidos na página 171 (ver figura 42) finalizando a sequência pensada pela autora. A questão 07 continha uma atividade de palavra dentro de palavra. Assim, a professora optou por refletir as sílabas das palavras e deixar que os alunos descobrissem quais outras palavras estavam presentes na atividade. Neste caso, os alunos com a hipótese mais avançada de escrita e que já liam, auxiliaram nas respostas da questão. Da mesma forma, a atividade da questão 08 foi feita a partir da troca das letras. A professora promoveu a análise das novas palavras e de seus significados a partir das trocas das letras efetuadas.

Mediante a análise do conjunto de seu trabalho, podemos inferir que Mariana utilizou de táticas profissionais alicerçadas em sua experiência de 08 anos em turmas de alfabetização. Ela realizou atividades de reflexão voltadas para a apropriação do SEA em todos os dias de uso das fichas nas sequências didáticas por ela elaboradas. Essas reflexões se mostraram parte importante de seu fazer pedagógico e de sua rotina. O livro didático de português apareceu como complemento das atividades pensadas em seu planejamento, de forma não sequenciada e sem seguir as prescrições contidas em seu manual. Por fim, como apontado anteriormente, a docente realizou mudanças e acréscimos nos comandos de diversas atividades que se adequaram aos saberes de sua prática (Chartier, 2007) observando os avanços e dificuldades dos alunos em suas especificidades.

Considerando todo o exposto, as estratégias profissionais utilizadas por Célia e Mariana possuíram pontos de convergência e divergências. As duas utilizaram da tática de cópia no quadro das atividades do livro ou das fichas para o acompanhamento de todos nas leituras textuais e nas atividades de exploração do SEA. Organizavam seus alunos em pares, utilizaram estratégias de trabalho com as letras ao invés dos fonemas, realizaram situações didáticas em

grandes grupos, promoveram jogos de alfabetização quando a frequência diária decaiu e ofertaram momentos de brincadeiras e desenhos para seus alunos. Entretanto, se distanciaram nos objetivos de cada atividade realizada. Mariana, apesar de ter realizado atividades com o grande grupo, buscou direcionar as perguntas realizando-as de acordo com as hipóteses de escrita de cada um. Ou seja, ela pensava nas prioridades de seus alunos na hora de organizar as propostas de mediação adotadas. Os textos faziam parte de seu planejamento e eram utilizados em sequências didáticas pensadas para vários dias, durante os quais o trabalho com o SEA foi efetivamente vivenciado. Ela buscou consolidar a aprendizagem enfatizando os usos em contextos reais de letramento. Célia, por sua vez, utilizou, majoritariamente, textos do livro didático, por estarem inseridos nas atividades propostas, sem realizar extrapolações para além do que o manual prescrevia. Entretanto, também demonstrou utilizar de estratégias de reflexão que atendessem as necessidades de sua turma.

O uso do livro didático de português, objeto da nossa pesquisa, também apresentou similaridades e diferenças. As duas não utilizaram este material de forma fidedigna à ordem dos capítulos e das páginas estabelecidas pela autora. Enquanto, para Célia, o livro didático foi o principal - embora não o único - material utilizado em suas jornadas de aula, para Mariana ele se constituiu apenas como mais um recurso, sendo articulado a outros instrumentos didáticos. Desta forma, as professoras demonstraram o que a pesquisa de Albuquerque; Ferreira (2019) já havia apontado acerca do afastamento dos docentes de práticas consideradas tradicionais e rígidas como o uso das cartilhas sob suas orientações. Neste caso, Mariana e Célia retraduziram suas práticas desconsiderando alguns comandos postos pelo manual privilegiando seus saberes da ação como defende Chartier (2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo no presente trabalho foi o de compreender as propostas de alfabetização presentes no livro didático do PNLD 2023 utilizado na rede do Jaboatão dos Guararapes; bem como analisar o que pensam e o que fazem as professoras alfabetizadoras a partir das propostas de alfabetização contidas nele.

Para isto, realizamos uma análise sobre as propostas pedagógicas encontradas neste livro didático, efetuando o cruzamento das informações contidas na resenha do livro disponibilizado de forma virtual pelo PNLD, no manual do professor e nas atividades contidas no livro do aluno. Também realizamos observações dos usos desse material em duas salas de aula do 1ºano em uma escola localizada no bairro do Curado IV, no município do Jaboatão dos Guararapes. Por fim, fizemos entrevistas com as educadoras participantes com a intenção de conhecer o que elas pensavam deste material. Desta forma, a seguir, apresentaremos as principais evidências que obtivemos com a realização dessa pesquisa.

Com relação ao LD analisado, observamos um alinhamento nas concepções de leitura e escrita aos métodos tradicionais de ensino que enxergam o ensino da linguagem como um processo de codificação e decodificação de fonemas e grafemas. Observamos que tal alinhamento está baseado nas normativas existentes tanto na BNCC (2018) quanto na PNA (2019). Apesar de afirmar em sua resenha que o LD possuía uma variedade textual contribuindo para uma formação cidadã das práticas sociais, verificamos um empobrecimento da qualidade e da quantidade dos mesmos, na existência de textos desconfigurados do original, retirados de blogs ou criados especificamente para a obra e de pseudostextos travestidos de trava-línguas. Poucos foram os textos conhecidos ou pertencentes à cultura popular incluídos na obra. Percebemos, ainda, que a aparição dos mesmos, por muitas vezes, era utilizada como pretexto para a escolha da palavra geradora que serviria de base para o trabalho dos fonemas.

A leitura era estimulada dentro do aspecto padronizado da aquisição da fluência leitora. O livro propunha o controle e a repetição da leitura, baseados na rapidez e na boa dicção, como meios de se atingir o sucesso nessa área. Para isso, os trava-línguas, em sua maioria criados pelos autores do livro, eram apresentados como uma leitura divertida, dinâmica, mas tinham como objetivo real o trabalho com a repetição fonêmica.

No que concerne às atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética encontradas no livro analisado, em sua maioria, a edição do PNLD 2023 priorizou o trabalho com as letras (73) e com as palavras (209), com predominância para a cópia de letras e leitura de palavras com apoio de imagem. As atividades de cópia de letras se aproximaram das atividades presentes nas antigas cartilhas ao aparecerem de forma repetitiva, vinculadas à apresentação dos fonemas a cada unidade e não demandavam nenhuma reflexão por parte dos alunos. Essas atividades serviam para o treino motor da grafia das letras em sua forma bastão e cursiva. Da mesma forma, a maior parte das leituras de palavras existentes no livro vinham das palavras-chaves, retiradas dos textos introdutórios das unidades, apresentadas nas diferentes tipologias de letras e utilizadas, junto aos trava-línguas, para o trabalho de aliteração no nível dos fonemas. Apesar de manter a figura como apoio para a leitura, essas atividades não ofereciam nenhuma reflexão por parte dos discentes, podendo ser realizadas de forma mecânica. Destacamos, ainda, uma quantidade reduzida de atividades que envolviam a consciência fonológica a partir das rimas (21), sílabas (36) e de palavras dentro de palavras (01). Essas atividades, conforme afirmam Soares (2020), Morais (2020b), Albuquerque (2023) são importantes para a alfabetização por possibilitarem a reflexão metalinguística de como as letras funcionam dentro das palavras no Sistema de Escrita Alfabética.

Apesar do número reduzido, encontramos atividades que favoreciam a reflexão do SEA no nível das letras, sílabas e palavras, revelando a permanência de atividades encontradas em outras edições do referido livro didático. Desta forma, o livro analisado atendeu aos pressupostos contidos tanto na BNCC, mas, principalmente na PNA, sobre a promoção de uma alfabetização baseada num ensino transmissivo direto das correspondências entre fonemas/grafemas, com atividades associacionistas, repetitivas, de instrução fônica, da nossa língua.

Quanto ao trabalho das docentes, constatamos que, de modo geral, ambas utilizaram o livro sem seguir a sequência didática proposta por sua autora, o que indicou a existência de uma autonomia sobre o trabalho realizado em sala de aula. A professora Célia utilizou o manual com mais assiduidade, deixando claro a importância do mesmo para a organização de sua prática pedagógica. Em sua rotina, observamos que a educadora procurou seguir os comandos propostos nas atividades realizando poucas modificações sobre elas. Como tática para atender à heterogeneidade da turma, a professora costumava copiar de forma precisa como os exercícios estavam dispostos no livro. Em sua entrevista, a docente apontou gostar do livro, reconhecendo a instrução fônica como balizadora de seu trabalho e que se sentia confortável na utilização da mesma. Entretanto, em nossas observações, constatamos que as atividades que trabalhavam

com os fonemas não foram realizadas pela docente, seja por causa da dificuldade que ela encontrava em aplicá-las, seja pelo fato de os estudantes não conseguirem compreender e realizar os comandos envolvendo os fonemas. Este impedimento reforça o que Morais (2020b), Soares (2003b,2020,2021) entre outros, discutem sobre a dificuldade de adultos letrados pronunciarem, contarem, separarem, fonemas da cadeia sonora da fala, tornando-se desnecessárias as propostas que envolvem tais habilidades.

Já a educadora Mariana utilizou o livro didático como complemento na elaboração de suas aulas. Apesar de ter sido utilizado com certa frequência, as atividades realizadas eram escolhidas para atender ao planejamento das sequências didáticas elaboradas por ela. Assim, frequentemente, os comandos dos livros eram complementados com outros advindos de sua experiência, oportunizando mais momentos de reflexão sobre a escrita. Em sua entrevista, a docente demonstrou conhecer as propostas de alfabetização baseadas nos métodos tradicionais de ensino e afirmou não concordar com tais visões. Logo, em nossa análise, percebemos que as atividades que trabalhavam os fonemas eram ressignificadas para o trabalho com as letras. Segundo Mariana, essa tática era advinda dos seus estudos, formações continuadas e experiências profissionais em uma escola da rede privada que trabalhava com uma abordagem socioconstrutivista.

Desta forma, para Célia, o livro didático era um material importante na prática pedagógica, ocupando um lugar de destaque em sua rotina, direcionando a forma como seu trabalho deveria ser realizado, embora fizesse alguns ajustes as atividades, principalmente nas que envolviam fonemas. Para Mariana, ele também era um material importante, mas era usado como complemento junto a outros materiais, auxiliando na elaboração de atividades que atendiam às especificidades da sua sala de aula. Assim, neste estudo, observamos duas maneiras distintas de uso do livro didático, mas que se confluem nas relações de autonomia relacionadas às formas desses usos. As duas professoras faziam usos de táticas construídas em suas experiências profissionais, não seguindo à risca as orientações presentes nos livros didáticos, buscando por uma adequação às necessidades de suas turmas. Neste caso, o livro didático assumiu o papel de auxiliar na aprendizagem dos alunos e, como apontado por Lajolo; Zilberman (2019), sua presença, por melhor que seja, não será capaz de superar o trabalho do professor, pois é ele quem dá o tom quanto às propostas apresentadas neste material. Desse modo, o professor, em sua prática docente, contará com este recurso sem, no entanto, ficar limitado a ele.

Por fim, esperamos que os resultados e discussões aqui apresentados ajudem na compreensão da importância do PNLD como programa que democratiza o acesso aos materiais

didáticos que chegam às escolas brasileiras e na percepção de que bons livros didáticos ajudam na promoção de práticas pedagógicas significativas e reflexivas que auxiliam na formação docente. Esperamos também demonstrar que a vinculação do PNLD 2023 à PNA representou um retrocesso no que se refere aos livros de alfabetização, que passaram a contemplar a instrução fônica por meio de atividades que, no cotidiano das práticas docentes, precisaram ser reelaboradas ou descartadas uma vez que eram difíceis de serem realizadas e compreendidas pelos estudantes. Nosso estudo confirma o que vem sendo defendido por Morais (2020b,2019) e Soares (2003b, 2020,2023) de que, no processo de aquisição do SEA, algumas habilidades de consciência fonológica como rimas, comparação de palavras quanto ao tamanho, partição de palavras em sílabas, são importantíssimas e tendem a serem mais viáveis por serem facilmente compreendidas pelas crianças e contribuírem nos conhecimentos sobre a linguagem usada ao escrever diferentemente do que acontece com certas habilidades de instrução fônica. Como a PNA foi revogada em 2023, vamos aguardar o próximo PNLD e como serão as próximas orientações voltadas para os livros didáticos de alfabetização.

.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E.B.C. **Qualquer maneira de alfabetizar vale a pena?** Histórias de alfabetização de uma professora pesquisadora. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

_____. FERREIRA, A.T.B. Livros Didáticos, Cartilhas, Manuais, Apostilas: são eles que alfabetizam? *In:* ALBUQUERQUE, E.B.C.; FERREIRA, A.T.B (org.). **Práticas de Alfabetização: o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente.** Curitiba: Crv, 2021. p. 13-33.

_____. Programa nacional de livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 103, p. 250-270, 2019.

_____. SOUZA, L.P. Do PNLD 1998 ao PNLD 2016: Mudanças no livro de alfabetização Eu gosto. *In*: ALBUQUERQUE, E.B.C.; FERREIRA, A.T.B (org.). **Práticas de Alfabetização:** o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente. Curitiba: Crv, 2021. p. 39- 55.

_____. MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 252-264, 2008.

_____. MORAIS, A. G. O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho. *In*: MORAIS, A. G; ALBUQUERQUE, E.B.C; LEAL, T.F. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p-147-166.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BATISTA, A. A. G. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 58p., Brasília: MEC, 2001.

_____. O conceito de "livros didáticos". **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**, p. 41-73, 2009

_____. COSTA VAL, M. G. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Orgs.). **Livros didáticos de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

_____. Ministério da Educação. **Base Comum Curricular. Brasília**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 15 dez.2022.

_____. PRÓ-LETRAMENTO: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: alfabetização e linguagem**. – ed. rev. e ampl. incluindo AEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 364 p.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do

conhecimento por todas as crianças: ano 02, unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. 47 p.

_____. **Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília :MEC, SEB, 2012. 40 p.

_____. Guia de livros didáticos digital - PNLD 2023. Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2023. Disponível em:<https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2023_anos_iniciais_ensino_fundamental_obras_didaticas/componentecurricular/pnld_2023_anos_iniciais_ensino_fundamental_obras_didaticas_lingua_portuguesa> Acesso em: jul. 2023.

BREGUNCI, M. G. C; SILVA, C.R. **Avaliação de livros didáticos por professores de alfabetização e língua portuguesa e subsídios para o programa nacional de livros didáticos.** 25ª reunião anual da ANPED. Anais. Caxambu – MG, 2002.

CARPANEDA, I. P. M. **A conquista: língua portuguesa: 1º ano**. 1.ed. São Paulo: FTD, 2021.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985- 2007). Tese (Doutorado em Educação) - PUC-SP, São Paulo, 2007.

CERDAS, L. Alfabetizar é mais que ensinar um código: discurso e autoria no ensino da língua. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e240660, 2022.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 1, Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, A.M. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In**: Práticas de leitura e escrita – história e atualidade**. Tradução: Flávia S.; Teresa V.A. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2007.

CORDEIRO, H. F. B. **A perspectiva do alfabetizar letrando nos livros didáticos de alfabetização do Programa Nacional do Livro Didático (1996-2019)**: relações entre as culturas político-institucional e acadêmica. Tese (Doutorado em Educação) UFPR – PR, Paraná, 2020.

DA SILVA, A.; DE MORAIS, A.G. **O ensino da escrita alfabética nos critérios de avaliação do PNLD** (1998-2016): Que conhecimentos e habilidades eram contemplados? Práxis educativa, v. 16, p. 1-22, 2021.

FERREIRA, A.T; ALBUQUERQUE, E. B. C.; CABRAL. A. C.; TAVARES. A. C. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem? In: VAL, M.G. C (org.). **Alfabetização e língua portuguesa – livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. ALBUQUERQUE, E. B. Práticas docentes "exitosas" na alfabetização: fabricações, saberes, esquemas e/ou prescrições? ***In*:** ALBUQUERQUE, E.B.C.; FERREIRA, A.T.B (org.). **Práticas de Alfabetização:** fabricações, saberes, esquemas e/ou prescrições? Curitiba: Crv, 2021. p. 13-29.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GOIGOUX, R. Rien de plus pratique qu'une bonne théorie? Si, deux! Les concepts de schème et de genre au servisse d'une Analyse didactique e l'activité d'enseignement. *In:* MERRI, M. (ed.). **Activité Humaine et conceptualisation.** Questions à Gerard Vergnaund Toulouse: PUM, 2007 (p.91-102).

GOIGOUX, R.; VERGNAUD,G. Schèmes professionnels. **Revue de l'association Internationale dde recherches em didactique du français**. AiRDF, v.36, p.7-10,2005.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Unesp digital, 2019.

LEAL; T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B.C (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 89-110.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (temas básicos de educação e ensino)

MACIEL, F. I. P.; FRADE, I. C. A. S. A história da alfabetização nas cartilhas escolares: práticas pedagógicas, produção e circulação em Minas Gerais, (1834-1997). In: **CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, II**. 2004. p. 545-557.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 17, p. 621-626, set. 2011. Mensal. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?lang=pt. Acesso em: 17 ago. 2021.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999

MORAIS, A. G. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, v. 12, p. 01-16, 2020a.

_____. **Sistema de Escrita Alfabética**. 1. ed.; 7. impres. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2020b.

_____. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **[TESTE] Debates em Educação**, v. 12, n. Esp, p. 01-16, 2020c. Acesso em 02 fev.2023.

_____ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (org.). **O livro didático de Alfabetização:** mudanças e perspectivas de trabalho. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.

_____. ALBUQUERQUE, E.B.C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: COSTA VAL, M.G.; MARCUSCHI, B. (org.). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005b. p.205-236.

_____. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. 1. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019a.

_____. Análise crítica da PNA (política nacional de alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 66-75, 20 out. 2019b. Semestral. Disponível em: http://revistaabalf.com.br/. Acesso em: 18 ago. 2022

_____. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 59-76, jan./jun. 2015. Semestral. Disponível em: http://revistaabalf.com.br/. Acesso em: 02 fev. 2025.

_____. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 1-14, 2022.

MORTATTI, M. R. L História dos métodos de alfabetização no Brasil. *In*: Conferência proferida durante o Seminário" Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo **Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação,** realizado em Brasília, em. 2006. Acesso em: 05 ago. 2023.

_____. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**[online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p. ISBN: 978-85-95463-39-4. https://doi.org/10.7475/9788595463394.

_____. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, v. 20, p. 41-54, 2000.

_____. Essa Base Nacional Comum Curricular: Mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, *[S. l.]*, v. 1, n. 2, 2015. DOI: 10.47249/rba. 2015.v1.69. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/69. Acesso em: 22 out. 2024.

NASCIMENTO, M.C.B; FERREIRA, A.T. B. Alfabetização de crianças do terceiro ano com diferentes hipóteses sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA): quais saberes estão presentes na prática de uma professora? *In*: FERREIRA, A.T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. (org.). **Práticas de Alfabetização: fabricações, saberes, esquemas e/ou prescrições?** Curitiba: Crv, 2021. p. 93-109.

OLIVEIRA, A, S.T. **Letramento literário e escolarização-limites e possibilidades**. 2020.

PERFEITO, V. M. S. **Entre os saberes a ensinar e o efetivamente ensinado: um estudo acerca da análise, escolha e uso do livro didático de alfabetização**. Tese (Doutorado em Educação) UNB – DF, Brasília, 2020.

PIRES, R. L. **Produção de textos no livro didático de alfabetização: análise documental em diálogo com professoras alfabetizadoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) UFES.-ES, Vitória, 2021.

ROSAL, M.E.B. O ensino da leitura no 1º ano do ensino fundamental: um olhar para o livro didático Ápis. Dissertação (Mestrado em Letras) UNICSUL – [S.I.] 2018.

SANTOS, F. M. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p. **Revista Eletrônica de Educação**.

São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br. Acesso em: 03 ago.2020.

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

SILVA, C.S.R. Os Novos livros de alfabetização: o que muda e o que permanece da tradição escolar. In: BATISTA, A.A.G.; COSTA VAL, M.G. (org.). **Livros de Alfabetização e de Português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. p. 137-172.

SILVA, C. V. A. **O livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura e escrita**. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, N.N.T.S; ALBUQUERQUE, E. B. C. A aprendizagem da escrita alfabética em turmas de 2º e 3º ano do ensino fundamental: o que fazer para os alunos avançarem? In: FERREIRA, A.T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. (org.). **Práticas de Alfabetização:** fabricações, saberes, esquemas e/ou prescrições? Curitiba: Crv, 2021. p. 71-91.

SOARES, M. B. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). Letramento no Brasil, São Paulo: Global, 2003a.

_____. **Reinvenção da alfabetização**. 2003b. V.9, n 52. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf Acesso em: 17 ago. 2021.

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

_____. O jogo das escolhas. *In*: MACHADO, Zélia Maria Versiani *et al* (org.). **Escolhas (literárias) em jogo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004.

_____. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

_____. **Alfabetização e letramento**. 7ª ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023. 192p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed., 9ª reimpressão. Petrópolis-RJ. Vozes, 2022.

VARELLA, V. M.; SILVA, T. T. Saberes docentes e esquemas profissionais em situações de produção textual coletiva. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 10, p. 1-27, 2023.

ANEXO 1 – ROTEIRO DAS PERGUNTAS ENTREVISTA

01 BLOCO

01) Como você organiza a sua rotina?
02) Existe algum assunto que você priorize para a turma de alfabetização?
03) Como você avalia a aprendizagem dos seus alunos? Faz um panorama desde o início do ano até aqui.
04) O que você tem feito para que seus alunos avancem no processo de aprendizagem da língua escrita?
05) Como estavam os alunos assim que você os recebeu?
06) O que você acha que é importante a ser trabalhado em uma turma de alfabetização?
07) Saberia me dizer qual é o objeto de conhecimento da alfabetização?
08) O que você diria para outra alfabetizadora sobre o que é importante fazer/ter em uma turma/sala de alfabetização?

02 BLOCO

01) O que você tem achado do livro didático deste ano?
02) Para você, quais as atividades mais interessantes do livro?
03) Como você escolhe as atividades? Segue uma sequência, não e porquê?
04) Quais atividades do livro você não gosta?
05) Quais atividades do livro ajudam no processo de alfabetização?
06) Entre o livro do ano anterior e esse você viu alguma diferença?
07) Você faz alguma atividade para além do livro?
08) Qual a importância do livro didático para a tua prática e teu planejamento?

ROTEIRO DAS MINIENTREVISTAS

01) Qual seu nome?
02) Qual sua graduação? Qual o local que você se formou?
03) Você tem alguma especialização ou pós-graduação? Qual?
04) Quanto tempo nessa rede de ensino? Trabalha em alguma outra?
05) Quanto tempo nessa escola?
06) Você escolheu ensinar no 1º ano?
07) Me conta um pouco da tua experiencia profissional.
08) Você já participou de alguma formação voltada para o livro didático?
09) Como a alfabetização entrou no teu caminho profissional?

10) Quanto tempo você é educadora alfabetizadora?
11) Quais são teus maiores desafios?