



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE**

LAYNNARA BRAZ DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL:  
(DES)CAMINHOS IMPOSTOS PELO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER**

BRASÍLIA, 2023

LAYNNARA BRAZ DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO  
BRASIL: (DES)CAMINHOS IMPOSTOS PELO PROGRAMA TEMPO DE  
APRENDER**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção parcial do título de Licenciada em Pedagogia.

**Orientadora:** Profa. Dra. Solange de Oliveira-Mendes

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sf Santos, Laynnara B. dos  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO  
BRASIL: (DES)CAMINHOS IMPOSTOS PELO PROGRAMA TEMPO DE  
APRENDER / Laynnara B. dos Santos; orientador Solange A.  
de Oliveira-Mendes. -- Brasília, 2023.  
73 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de  
Brasília, 2023.

1. Educação . 2. Alfabetização . 3. Letramento . 4. Tempo  
de Aprender. 5. Método Fônico. I. Oliveira-Mendes, Solange  
A. de, orient. II. Título.

LAYNNARA BRAZ DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL:  
DESCAMINHOS IMPOSTOS PELO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER**

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Solange Alves de Oliveira Mendes – Orientadora

---

Profa. Dra. Sônia Margarida Ribeiro Guedes - Membro Titular Externo - SEEDF

---

Maria Emília Gonzaga de Souza -Membro Titular Interno - FE/UnB

---

Silmara Carina Dornelas Munhoz - Membro Suplente - FE/UnB

*Dedico este trabalho ao meu filho Enzo.*

*Vida, amor e esperança num mundo melhor.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à **Deus**, pela crença de que algo superior a nós nos dá força, fé e coragem para seguir em frente e nos proporcionar novas oportunidades para (re)construir novas versões de nós mesmos.

Aos meus pais, **Roneide e Cláudio** (*in memoriam*), pela formação dos valores de família, da afetividade e da perseverança para seguir os objetivos.

Ao **Lucas**, meu esposo, companheiro que me proporciona a vivência do amor no cotidiano de minha vida. Sua presença significa apoio constante e incansável para eu conciliar o ser esposa, mãe e profissional.

Ao meu filho, **Enzo**, que com sua luz interior, sensibilidade, alegria, amor e superação de seus próprios desafios me proporciona um grande aprendizado de vida, seja na dimensão física ou na espiritual.

Cada um, que com suas particularidades, contribuiu para que minha existência como mãe, ser humano e profissional, se construa dia a dia.

À Profa. Dra. **Solange Alves de Oliveira Mendes**, que com muita sensibilidade soube lembrar-me que, em meio às incertezas, é necessário ter um referencial sólido para defender as posições teóricas assumidas. Por aceitar o desafio em orientar meu trabalho, não me deixando desviar do compromisso, do rigor e da responsabilidade. Por apresentar com muita ternura as orientações, observações e sugestões, que me proporcionam o aprendizado de que, no trabalho acadêmico, devemos apreender o sentido do conhecimento que ultrapassa a verticalidade de saberes. São referências que não se limitam à elaboração deste trabalho, mas se farão presentes durante a nova etapa do processo de aprendizagem que se inicia para mim.

Aos colegas de jornada na UnB e, em particular, pela compreensão, apoio e amizade – **Raissa, Caio e todos** os que participaram de construções coletivas acerca do (re)pensar pedagógico. Agradeço, ainda, a todos que, por vezes, não tiveram a dimensão da sua importância e participação para que eu finalizasse este trabalho. A palavra de incentivo, de carinho, de amizade, de apoio e de credibilidade, em momentos diversos, serviu de impulso para chegar a esta etapa do trabalho.

Alcançar um aprendizado de vida e acadêmico em meio da busca pela superação da dificuldade, do medo e das inseguranças que invade o coração e os próprios pensamentos, caracteriza-se como uma grande vitória. Não uma vitória individual, mas de todo um conjunto de forças e pessoas que torceram e esperaram por essa conquista. A conclusão deste trabalho materializa um pouco esta vitória. Muito obrigada!



“Todo caminho da gente é resvaloso. Mas também, cair não prejudica demais não. A gente levanta, a gente sobe, a gente volta! ...O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois se desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.”

(Grande Sertão: Veredas, 1994).



## RESUMO

O presente estudo analisou as concepções epistemológicas e didáticas para o campo da alfabetização no programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020) e concepções docentes a respeito dessa política. Pretendeu responder a seguinte pergunta: Quais as concepções de alfabetização e letramento presentes no documento, bem como nas narrativas de uma docente atuante no bloco inicial de alfabetização? Para discussão teórica, o estudo ancorou-se em autores/as, tais como: Moraes (2015; 2019; 2020); Soares (2004; 2020) e Mortatti (2019; 2020), entre outros, para o debate em torno dos campos da alfabetização e do letramento. No eixo da formação continuada, a pesquisa contou com contribuições de autores/as como: Pimenta (1999); Ribas (1999); Frade (2005) e Veiga (2009), entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada no segundo semestre de 2022 e concluída no primeiro semestre de 2023. Contou com a análise documental do Programa Tempo de Aprender (2020), bem como de entrevista semiestruturada com uma docente atuante na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em 2023. O tratamento dos dados foi conduzido por meio da análise de conteúdo temática orientada por Bardin (1977) e Franco (1998). Os resultados apontaram que o Programa assume o método fônico como o mais eficaz para garantir a alfabetização das crianças, o que se considera um retrocesso frente às contribuições que vem sendo tecidas por professores pesquisadores renomados no Brasil, cuja defesa é pela perspectiva de alfabetizar letrando, de modo que, até o terceiro ano do ensino fundamental, a criança tenha se apropriado da leitura e da escrita alfabética em concomitância com a linguagem presente nos diversos tipos e gêneros textuais. Essa perspectiva, inclusive, foi a defesa da professora entrevistada que vai na contramão do defendido pelo programa Tempo de Aprender.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Alfabetização; Letramento; Tempo de Aprender; Método fônico

## **ABSTRACT**

The present study analyzed the epistemological and didactic conceptions for the field of literacy in the Tempo de Aprender Program (BRASIL, 2020) and teachers' conceptions regarding this policy. It intended to answer the following question: what are the conceptions of literacy and literacy present in the document, as well as in the narratives of a teacher working in the initial literacy block? For theoretical discussion, the study was anchored in authors such as: Morais (2015; 2019; 2020); Soares (2004; 2020) and Mortatti (2019; 2020), among others, for the debate around the fields of literacy and literacy. In the axis of continuing education, the research had contributions from authors such as: Pimenta (1999); Ribas (1999); Frade (2005) and Veiga (2009), among others. This is a qualitative research, carried out in the second half of 2022 and concluded in the first half of 2023. It included a documental analysis of the Tempo de Aprender Program (2020), as well as a semi-structured interview with a professor working at the Secretary of State for Education of the Federal District, in 2023. Data processing was conducted through thematic content analysis guided by Bardin (1977) and Franco (1998). The results showed that the Program assumes the phonic method as the most effective to guarantee children's literacy, which is considered a setback in the face of the contributions that have been made by renowned research professors in Brazil, whose defense is based on the perspective of teaching literacy, so that, by the third year of elementary school, the child has appropriated alphabetic reading and writing concomitantly with the language present in the various types and textual genres. This perspective was even defended by the teacher interviewed, which goes against the grain of what is defended by the Tempo de Aprender program.

**KEYWORDS:** Education; Literacy; literacy; Time to Learn; Phonic Method

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Programas de Formação Continuada para professores alfabetizadores no Brasil_____	33
Figura 2. Sistematização de atividade do curso Práticas de Alfabetização _____	62

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Ações apoiadas pelo Ministério da Educação	35
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação _____	36
Quadro 2. Roteiro de análise _____	41
Quadro 3. Eixo 1 - Formação Continuada de Profissionais da Alfabetização _____	45
Quadro 4. Eixo 2 - Apoio pedagógico para a alfabetização _____	46
Quadro 5. Eixo 3 - Aprimoramento das avaliações da alfabetização _____	46
Quadro 6. Eixo 4 - Valorização dos profissionais da alfabetização _____	48

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AVAMEC** – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
- ANA** – Avaliação Nacional da Alfabetização
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEALE** – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
- CEEL** – Centro de Estudos em Educação e Linguagem
- CEFIEL** – Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem
- CEFORM** – Centro de Formação Continuada de Professores
- CEFORTEC** – Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- IAB** – Instituto Alfa e Beto
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDDE** – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PMALFA** – Programa Mais Alfabetização
- PNA** - Política Nacional de Alfabetização
- PNAIC** - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNLD** – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
- PRALER** – Programa de Apoio a Leitura e Escrita
- PROFA** – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
- RENAFOR** – Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira
- SEA** - Sistema de escrita alfabética
- SEEDF** – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
- SISU** – Sistema de Seleção Unificada

**SORA** – Sistema Online de Recursos para Alfabetização

**UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais

**UFPE** - Universidade Federal de Pernambuco

**UNB** - Universidade de Brasília

**UNICAMP** – Universidade de Campinas

**UPG** – Universidade de Ponta Grossa

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL.....</b>	<b>17</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES ..</b>	<b>26</b>
<b>2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: AVANÇOS E/OU RETROCESSOS?.....</b>	<b>30</b>
<b>2.3 BREVE HISTÓRICO E CONCEPÇÕES QUE FUNDAMENTAM OS PROGRAMAS ANTECESSORES AO TEMPO DE APRENDER .....</b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....</b>	<b>40</b>
<b>3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL .....</b>	<b>40</b>
<b>3.2 ENTREVISTA .....</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO 4- DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>43</b>
<b>4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM FOCO NO “TEMPO DE APRENDER” .....</b>	<b>43</b>
<b>4.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS DEFENDIDOS PELO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER E PELA PROFESSORA ENTREVISTADA.....</b>	<b>50</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>64</b>
<b>PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS .....</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>67</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>72</b>



## MEMORIAL

Meu nome é Laynnara Braz dos Santos Garavelli e este memorial relata tudo que sou, que construí ao longo de meus 31 anos e como se deu o meu encontro com a educação. Segunda filha de Roneide Braz de Queiroz Santos, dona de casa e uma mãe exemplar e de Cláudio José dos Santos, caminhoneiro, que lutava, diariamente, para dar a mim e a meus irmãos: Nyanne e Matheus, um futuro melhor. Cresci no entorno de Brasília, na cidade de Luziânia-GO e tive uma infância incrível, cheia de muitas brincadeiras e muitos amigos.

Meus pais tiveram suas trajetórias escolares curtas. Meu pai veio de família muito humilde e, desde cedo, precisou ajudar financeiramente nas despesas de casa. Seguiu os passos do pai e se tornou caminhoneiro. Não gostava muito de estudar e, por isso, sua trajetória escolar foi até a 4ª série. Apesar disso, sempre nos lembrava do quão difícil era uma vida sem estudos. Minha mãe veio de uma família de agricultores que vieram para a cidade quando ela era ainda adolescente e, nesse meio tempo, conheceu o meu pai. Começaram a namorar e minha mãe engravidou da minha irmã mais velha.

Com a chegada de uma criança, minha mãe foi obrigada a interromper sua trajetória escolar e, por isso, cursou apenas até a 8ª série nessas circunstâncias. Eles se casaram e dividiam as responsabilidades da nova vida adulta, mesmo ainda sendo adolescentes. Meu pai foi trabalhar e minha mãe se dividia entre os afazeres domésticos e cuidar de uma criança. Anos mais tarde, meus pais queriam aumentar a família e puderam escolher o momento financeiro um pouco melhor para isso e, seis anos depois, eu nasci. Alguns anos mais tarde, veio meu irmão completando, assim, a família. A união conjugal dos dois perdurou por 27 anos e, com o divórcio, minha mãe decidiu retomar alguns sonhos esquecidos. Concluiu o ensino médio e pude presenciar como a educação acende uma luz para guiar as pessoas a descobrirem suas potencialidades. Anos depois, abriu seu restaurante, um sonho antigo, deixado de lado, e hoje é uma microempreendedora na minha cidade natal. Porém, minha trajetória foi diferente, mas pude entender, em muitos momentos, os porquês das dificuldades em seguir os estudos dos meus pais.

Minha primeira memória afetiva na escola foi com a professora Tânia na pré-escola. Ela sempre era tão alegre, com um sorriso no rosto e com atividades tão surpreendentes para uma menina de família pobre que adentrava pela primeira vez a uma escola. As realidades daquela escola eram muito diferentes da minha. Meus pais conseguiram um desconto muito grande na mensalidade, pois era uma escola particular. Esse desconto foi graças a minha avó paterna que trabalhava fornecendo salgados para a cantina da escola. Conseguir pagar uma mensalidade alta para duas crianças naquela época era muito difícil e dispendioso para os meus pais. Contudo,

eles conseguiram me manter até a formatura na turma de pré-escola.

Ao final do ano letivo, meus pais não conseguiram manter as duas filhas nessa escola e tivemos que partir para a escola pública. Lembro-me de estar animada, mas, ao mesmo tempo, triste por deixar para trás amigos, prima (e colega de turma) e professora. Apesar disso, eu estava animada para conhecer novos amiguinhos, nova professora, a escola e aprendizados novos. Passados os primeiros dias de vivência nessa instituição, pude notar que não estava tão mais interessante assim. Isso porque, naquela época, a série para o ingresso para as crianças das escolas públicas era a 1ª série, em torno de sete anos de idade. Eu entendia que iria avançar dentro da minha trajetória escolar, mas não foi bem isso que aconteceu. A 1ª série era a etapa em que a criança adentrava a escola e, por isso, o ritmo, as expectativas de aprendizagem para mim, que tinha passado pela pré-escola, não era um cenário atrativo, prazeroso. Hoje entendo, na teoria e na prática, o *apartheid* educacional mencionado por Artur Morais (2012) sobre as disparidades de acesso e de apropriação do conhecimento, nos cenários da escola pública versus privada brasileiras.

Eu estava percorrendo o mesmo trajeto do ano anterior e tudo que eu queria era que a minha professora percebesse que eu sabia o conteúdo e me desse atividades novas, com novos desafios, mas não foi o que aconteceu. Acredito que me tornei a aluna sabichona, mas não por que eu queria mostrar que sabia para me diferenciar dos demais, mas era mesmo sede de aprendizado. Fui ficando desmotivada e realizava as atividades por ser uma exigência, no menor tempo possível, porém, sem motivação. Naquele ano, senti que perdi tempo.

Quando via minha prima nas reuniões familiares e ela me contava sobre os novos aprendizados que tinha na antiga escola, eu entristecia. Entendia que meus pais não conseguiam me manter na escola particular, mas não aceitava a realidade “nua e crua”. Isso se tornou um grande trauma para mim, no sentido de me sentir inferior na família, de achar que não devia adentrar os mesmos espaços que outros, por não ter e não poder ter os mesmos acessos a conhecimentos que outras pessoas. Caminho em processo de superação, depois de adulta.

Continuei nessa escola até a 5ª série do ensino fundamental. Antes disso, na terceira série, minha melhor amiga ingressou nessa instituição por muita insistência minha e dela com a mãe. Éramos inseparáveis e queríamos estudar juntas, irmos juntas para a escola, passamos todos os momentos que podíamos próximas. Na época, lembro-me de iniciar o ano letivo com essa amiga na mesma turma e, passado algum tempo, pude perceber a desmotivação dela durante as aulas. Lembro de a professora sempre brigar e zombar dela por não estar no “nível” da turma. Todos os dias chegávamos da escola e sempre brincávamos no turno contrário dentro de um antigo depósito em minha casa, onde antes funcionava uma empresa do meu pai, em uma

de suas tentativas de ser microempreendedor.

Nesse dia, após ficar desconfortável com a situação e, inclusive, indagar a professora o porquê de ela fazer minha amiga chorar e receber o castigo junto com ela, virada para porta até o horário da saída. Chegamos da escola e falei para ela que ninguém mais iria zombar dela por não saber as horas (conteúdo daquele dia). Ela estava já com a autoestima abalada por essas interações negativas com a professora e estava relutante em aceitar a ajuda.

Depois de muita insistência, montamos uma miniescola. Quadro, giz, cadeira, livro, caderno, lápis e tudo que tínhamos. Semanas a fio, depois de muitas “didáticas”, conseguimos com que ela abstraísse o conceito de olhar as horas. E, finalmente, vi o brilho nos olhos da minha amiguinha, em poder interagir e perguntar se tinha dúvidas sem ter medo ou se sentir envergonhada. Eu vibrei com ela. Sentia uma enorme satisfação naquela atividade e, quando estava na escola, tentava aprender como era ser professora. Desse momento em diante, eu queria ser professora para o resto da vida.

Passados anos, quando me perguntavam sobre o que eu iria ser, respondia sem titubear: PROFESSORA! Riam. Perguntavam: “Por que? Você sabe quanto um professor ganha? Você pode fazer outras coisas com a sua vida!” Detalhe: eu tinha 13 anos. O sonho foi ficando pequeno. Os familiares se sentiam no direito de decidir por mim qual carreira eu deveria seguir ou não. Sugeriam outras profissões quando nos reencontrávamos. Estavam sempre me indagando se eu ainda continuava com a ideia de ser professora.

Até que veio o Ensino Médio e, com ele, aquela tão conhecida pressão enorme para se escolher uma área para prestar vestibular. Comecei a conhecer novas áreas e nenhuma delas me fazia brilhar os olhos tanto quanto o magistério. Entendi, naquela época, que professor era uma profissão pouco reconhecida e mal remunerada. Rejeitei, desde então, a ideia, e comecei a me identificar com a psicologia.

Após o Ensino Médio, o sonho da graduação foi ficando distante. Nesse meio tempo, me casei e mudei para Pelotas-RS. Comecei a trabalhar na empresa da família do meu ex-esposo e o sonho de fazer uma graduação permeava meus sonhos. Nesse tempo, passava por uma crise depressiva que perdurou por anos e a única força que tinha era para ir trabalhar e voltar para casa todos os dias.

Aos 25 anos, engravidei do Enzo. Costumo pensar que Enzo me salvou. Ele veio para mudar toda a minha história. Sonhei com todos os momentos da maternidade. A infância, a adolescência, a vida adulta. Tive que recalcular a rota quando, Enzo com 1 ano de idade, percebi alguns atrasos no desenvolvimento dele. O pai acreditava que era normal, dado que sua fala era validada pela pediatra em consultas com a falácia de que: “cada criança tem seu próprio ritmo”.

Com os meses passando e eu estudando muito sobre o desenvolvimento infantil, se confirmava que não era normal o atraso na fala de meu filho.

Com 1 ano e 6 meses, como um raio atravessando o meu corpo, li uma matéria sobre autismo. Estava nítido e justificado todos os atrasos. No começo, não tive apoio paterno no tratamento dele e, após isso, me divorciei. Voltei para Luziânia-GO. Começamos o tratamento dele no CEAL/LP – Centro Educacional da Audição e Linguagem Ludovico Pavoni com a ajuda de uma prima que estagiava na época como terapeuta ocupacional. Depois desse conturbado luto pela idealização do filho “perfeito”, decidi que não deveria me anular e deveria abraçar todas as Laynnaras existentes em mim. A Laynnara mãe, a filha, a irmã, a mulher e profissional. e Via -me sem rumo, pois não tinha uma carreira consolidada que desse uma visão de futuro para mim e para o Enzo.

Diante disso, em 2017 comecei a tão sonhada graduação em Psicologia em Brasília, em uma faculdade privada. Estava gostando do curso, me identificando e conseguindo avançar com facilidade. Até que se tornou insustentável continuar com as altas mensalidades e, com isso, tive que trancar o curso. O único jeito que vi de ter uma profissão para ajudar meu filho a ter um futuro melhor foi investindo todo o tempo que tinha em cursinhos preparatórios para entrar na universidade pública.

Via na universidade pública o único e principal caminho para ser trilhado naquele momento. Inicialmente, minha ideia era ingressar em algum curso e, logo após, fazer a transferência para o curso de Psicologia e continuar minha jornada. Em 2018, ao final do ano, participei do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e, com a nota que obtive na prova, entrei pelo SISU na Universidade de Brasília no curso de Pedagogia. Foi um choque. Uma alegria. Eu tinha 28 anos. Uma senhora para a universidade, eu pensava. Mas não tive medo.

A Pedagogia foi um divisor de águas para mim. Foi o encontro com a Laynnara que eu sempre quis ser e a Laynnara que desejaram que eu fosse. Tive que fazer uma escolha, e escolhi continuar na Pedagogia. Eu revisei meu sonho de criança e decidi que queria ser professora! Assim sendo, mergulhei no curso. Mergulhei nos textos, nos aprendizados coletivos, nas trocas sinceras com colegas e professores.

Dentro do curso, pude encontrar professores extraordinários e que desempenharam um papel significativo em minha jornada. Lembro-me da disciplina com a professora Dra. Sinara Pollom Zardo. Diferentes aprendizagens, crianças diversas, didáticas adaptáveis. Enzo é uma criança neurodiversa. Não me esqueço disso em nenhum momento. Foi ele quem me trouxe até aqui e me ajudou a permanecer aqui. É meu objetivo adentrar a educação inclusiva e ajudar outras crianças assim como Enzo, a ocupar seus espaços de direito. É um campo que quero

explorar, pesquisar, contribuir. Como professora, como pesquisadora, como indivíduo.

Quando estava no segundo semestre de 2019, me matriculei na disciplina de Processos de Alfabetização e Letramento. Um campo fascinante e complexo. Adiantei essa disciplina e, graças a isso, pude participar presencialmente das aulas com a professora Solange (a orientadora deste trabalho), ante o surto de Covid-19 que impossibilitou as aulas. A citada disciplina me proporcionou um turbilhão de informações e conhecimentos novos que me deixaram muito intrigada. A professora Solange, no decorrer dessa disciplina, como uma de suas avaliações, propôs que elaborássemos uma sequência didática para turmas de alfabetização.

Meu pensamento se voltou para a minha escola de infância: a escola Municipal Kennedy. A escola que estive da 1ª a 5ª série. Pude fazer minha sequência didática com uma turma de 3º ano, na mesma sala que estive na 1ª série. Foi um encontro. Eu me apaixonei pelos processos de alfabetização e letramento. Era de tamanha complexidade que decidi que não deveria parar os estudos só naquela disciplina. No outro ano, pedi para participar da monitoria. Pude revisitar leituras, autores e participar de novas construções coletivas. Um turbilhão de novas informações.

Em 2022, a professora me convidou para participar de um projeto de Iniciação Científica em andamento. Desafiador. Construtivo. O projeto foi desafiador em termos de escrita acadêmica, análise e aporte teórico, o que me permite concluir, ter sido de fundamental importância na elaboração do meu trabalho de conclusão de curso.

A relevância da temática permitiu abrir meus horizontes sobre o que eu gostaria de pesquisar para elaborar neste trabalho. A complexidade do trabalho desenvolvido dentro do processo é um propulsor, bem como saber que o campo de Alfabetização e Letramento é um campo de disputa metodológica e ideológica.

Com tudo dito até aqui, eu consigo ver uma linha do tempo cheia de construções, desconstruções e reconstruções sobre a minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Ressalto, ainda, que não estou vislumbrada com o trabalho que o pedagogo desempenha diariamente em suas práticas. Sei bem o quão difícil é a carreira docente, quão desafiadoras são as vivências cotidianas e reais da profissão. Estou entusiasmada com o campo aberto proporcionado pela educação. Pela diversidade de saberes, experiências e vivências que essa trajetória traz. Ser docente é, sem dúvida alguma, minha vocação. Eu revisei meu sonho de criança e, finalmente, isso é uma escolha!

## 1 INTRODUÇÃO

A alfabetização se constitui como um processo fundamental na inserção dos sujeitos no universo da escrita. Levando em consideração essa premissa, entendemos que um dos pilares para assegurar às crianças brasileiras o acesso à leitura e à escrita é a formação docente. Sobre esse assunto, sublinhamos que, no Brasil, não visualizamos, antes da década de 1990, políticas de largo alcance voltadas para a formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (BRASIL, 1996) foram expostas discussões sobre a temática.

Um outro fator preocupante, desde a entrada de políticas de formação continuada de professores alfabetizadores no país, é a descontinuidade, já que estas vêm sendo marcadas por políticas de governo e não de Estado e, com isso, tem gerado inconsistências quanto à implementação e vivência longitudinal. Esse cenário, portanto, vem impactando na democratização não só de acesso, mas de construção efetiva, por parte dos sujeitos, da escrita e da leitura. Sobre esse assunto, Soares (2020c) destaca que “a taxa de escolarização da população cresceu significativa, em um processo contínuo que nos trouxe à atual universalização do ensino fundamental: em 2015, a taxa de escolarização de pessoas de 6 a 14 anos atingiu 98,6%” (p. 9). Entretanto, continua a autora, ao considerarmos o eixo da escrita que, de fato, é um fato importante para o aprendiz seguir com sua escolarização, os dados já diferem, visto que, segundo “os resultados da Avaliação Nacional da alfabetização (ANA) em 2016: mais da metade (54,7%) das crianças do 3º ano do ensino fundamental foram avaliadas como estado em ‘nível insuficiente’, quando já teriam pelo menos três anos de escolarização (p. 9).

Com a crise sanitária vivenciada pelo planeta entre 2019/2020, decorrente da pandemia da Covid-19, as desigualdades sociais, econômicas, pedagógicas, escancaram, ainda mais, a situação heterogênea e discrepante presente em nosso país quanto à apropriação da leitura e da escrita. Só para exemplificar, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) preconiza, em alinhamento com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que toda criança esteja alfabetizada até os oito anos de idade. De lá pra cá, políticas divergentes vêm sendo implantadas, modificando o cenário atual de políticas públicas, prescrevendo um estreitamento na prescrição do tempo de alfabetização de três para dois anos, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), de modo arbitrário, reduz, ainda mais, o tempo para assegurar a alfabetização de nossas crianças, dessa vez, de dois para um ano. Num país em que ainda não temos a universalização da educação infantil e que não se

defende, na transição desse segmento para o ensino fundamental, um trabalho lúdico com leitura e escrita, considerando, explicitamente, um trabalho com o sistema de escrita alfabética, um ano seria suficiente para garantir a alfabetização, considerando, sobretudo, o que se tem como definição contemporânea de um sujeito alfabetizado? De acordo com Morais (2012), estar alfabetizado, hoje, compreende manipular, operar, autonomamente com o sistema de escrita alfabética, além de ler, compreender e produzir textos de curta extensão.

Sublinhamos que é consenso que, apesar dos avanços em pesquisas nessa área (alfabetização), pela própria natureza da formação inicial, e a complexidade do campo, é importante investir na formação continuada, de modo a assegurar uma interlocução constante com o chão da escola.

É crucial resgatar a perspectiva de Libâneo (2004), em considerar a formação continuada como extensão da inicial. Por quê? Entendemos que elas possuem especificidades, singularidades que as caracterizam, portanto, embora devam se articular, também se distinguem. Ao focar a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na/para a formação inicial e continuada, Mourão, Souza e Oliveira-Mendes (2022) assinalam o quanto aquele programa vem contribuindo tanto na formação inicial quanto na continuada. Isso não quer dizer que as experiências não possuam pontos de distinção, visto que o contexto, as interações, a didatização são componentes distintivos.

Ao longo da história, diversas discussões sobre a formação docente foram protagonizadas no Brasil. Apesar disso, no que concerne à implementação de políticas públicas educacionais nessa área, compreendemos haver, temporalmente, avanços e retrocessos sobre uma continuidade nos programas de formação continuada para professores alfabetizadores.

É importante ressaltar que a preocupação com o aperfeiçoamento de professores alfabetizadores no Brasil é uma temática recente e, sobretudo nas últimas décadas, em nosso país, diversos programas foram implementados. Ao nos reportarmos às políticas de alcance nacional<sup>1</sup>, localizamos o PROFA — Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001), o PRALER (2003), o Pró-Letramento (BRASIL, 2005), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2012), entre outras iniciativas que fomentaram o campo. Esse último, por questão de descontinuidade teve, em 2018, sua última edição, antecedendo o programa vigente consonante à Política Nacional de Alfabetização (2019): o Tempo de Aprender (2020).

---

<sup>1</sup> Explicitaremos sobre as singularidades dos programas implementados pelo Ministério da Educação no capítulo teórico deste trabalho.

Além de iniciativas nos âmbitos estaduais e municipais, outros programas vêm se destacando em aprofundar seus estudos sobre o processo formativo continuado com centros de estudo sobre alfabetização protagonizadas por universidades públicas brasileiras, tais como: o Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL da UFPE e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE da UFMG.

Compreendemos que, com a última edição do PNAIC (BRASIL, 2012), houve uma nítida ruptura com as perspectivas didático-epistemológicas até então defendidas com a implementação de um novo programa. Conforme destacamos nesse texto introdutório, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), bem como a PNA (BRASIL, 2019) impulsionam rupturas visíveis no desenho das políticas até então presentes no cenário da alfabetização. Em decorrência desses últimos documentos, o que vimos acompanhando é um abismo com o que vinha sendo defendido até então.

A partir dessa contextualização, sentimos a necessidade de aprofundarmos um pouco acerca do papel exercido pelo programa de formação continuada de professores alfabetizadores, o Tempo de Aprender (BRASIL, 2020). Sob contínuas mudanças, investigando as rupturas e/ou permanências que movimentam essas políticas, com olhar específico para o programa, visto que, alinhado com a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) protagoniza um abismo com a perspectiva de alfabetizar letrando (MORAIS, 2015; SOARES, 2004), defendendo, nitidamente, o método fônico.

Esse estudo apresenta uma análise da concepção teórico-metodológica do Programa Tempo de Aprender, que vem sendo implementado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2020), em diversos estados brasileiros. Seguimos explicitando o objetivo geral e específicos adotados na pesquisa e, em seguida, no nosso capítulo metodológico. Dessa forma, para encaminhar tais discussões, o seguinte objetivo geral, foi traçado: analisar o que programa concebe sobre o que diz respeito à alfabetização e ao letramento como eixo metodológico para implementação de política de formação continuada de professores alfabetizadores. Para alcançarmos o objetivo geral, intentamos, por meio dos objetivos específicos, analisar aspectos contrastantes que o diferenciam de seus antecessores, com a finalidade de verificar se sua criação representa mudanças significativas e progressistas no campo da alfabetização e refletir como o professor percebe e entende o fluxo das discontinuidades em políticas de formação de professores.

Seguimos com a explicitação de três capítulos. No primeiro, é apresentado ao leitor o referencial teórico. Nele, discutimos concepções de alfabetização e letramentos, apresentando os principais fatores que influenciaram o campo. Em seguida, são explicitados os principais



fatores que influenciaram as políticas públicas educacionais no que diz respeito à formação continuada de professores. Esse capítulo evidencia a elaboração e implementação de programas voltados para a área. Seguimos com o capítulo da metodologia, onde explicitamos as escolhas metodológicas aplicadas na pesquisa. O terceiro capítulo apresenta, a partir da análise de documentos e materiais de implementação do Programa Tempo de Aprender, as divergências no contexto educacional (alfabetização) com o que vem sendo produzido, historicamente, por docentes e pesquisadores brasileiros. Apresentamos, neste mesmo capítulo, relacionando a análise documental com as concepções de uma docente que atuou no bloco inicial de alfabetização, por meio de entrevista semiestruturada. Conforme pontuamos em um dos objetivos específicos, intentamos trazer para o debate a narrativa de uma professora, por entender que, o ponto de chegada dessas proposições oficiais, se dá pela concretização de suas apropriações e didatizações em sala de aula. Por fim, tecemos algumas reflexões finais.

## CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES

É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas —, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto (FREIRE, 2013, p. 64).

O processo de aquisição da leitura e da escrita, na fase inicial do ensino fundamental (ciclo de alfabetização), entendida como alfabetização, se consolida como uma importante ferramenta emancipatória quando se considera sua potencialidade para a promoção de um distanciamento da educação como sendo produto e concebendo-a como um processo que se desenvolve em várias instâncias sociais, mas que tem, na instituição escolar, seu lócus privilegiado, já que se ancora no planejamento, na formação, na intencionalidade didático-pedagógica.

É inegável que, em nosso país, temos vivido, nos últimos anos, discordâncias nas concepções de alfabetização que vem sinalizando para um apagamento do que vem, historicamente, sendo construído por estudiosos comprometidos com o campo educacional, de maneira ampla, e com a alfabetização, em particular.

Diante de todas as mudanças no cenário de políticas públicas educacionais para a formação continuada de professores, como: a última edição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em 2018, com a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que, além de apresentar várias incongruências com a perspectiva de alfabetizar letrando, reduz o ciclo de alfabetização de três para dois anos. Em continuidade, a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) que defende o método fônico de alfabetização, além de estreitar o tempo para a consolidação da base alfabética de escrita alfabetização de dois para um ano e o Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020), que reflete essa política. Com tudo isso, temos vivido nítidos retrocessos no campo da alfabetização. Daí nosso interesse por analisar impactos dessa última política nas práticas didático-pedagógicas.

Reportando-nos a aspectos históricos da alfabetização, indicamos, com base em contribuições teóricas, pelo menos quatro grandes períodos. O primeiro, segundo Araújo (1996), surgiu na Antiguidade e Idade Média, quando se usava o método de soletração. O segundo período, viera com a criação dos métodos sintéticos e analíticos do qual se estendeu

até a década de 1960. Já o terceiro período, adentrou a história demarcando um tempo de refutamento da necessidade de associar sinais gráficos aos sons da fala para se aprender a ler e escrever surgindo, assim, a teoria da psicogênese da língua escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky (1985). É importante assinalar que as autoras veem na consciência fonológica somente uma consequência da escrita. Por outro lado, autores como Morais (2012), destacam que há, no processo de apropriação da escrita alfabética, uma fase em que o sujeito lança mão de reflexão fonológica para avançar quanto a esse objeto de conhecimento.

Nesse percurso histórico, a questão dos métodos, vem se constituindo como um caminho nitidamente disputado e, por isso, é pertinente remontar esses métodos sintéticos e analíticos que, conforme Morais (2012) possuem, todos, sem exceção, uma base empirista-associacionista de ensino e aprendizagem, concebendo o sujeito que aprende como uma tábula rasa.

Os métodos sintéticos se caracterizam por partirem de unidades linguísticas menores: letras, fonemas, sílabas em direção àquelas maiores: palavras, sentenças “textos” (pseudotextos). Dentre os métodos sintéticos, o mais antigo datado é o alfabético que foi utilizado em massa desde o século XX, segundo Frade (2005). A autora ainda aponta que o mesmo

Consistia em apresentar partes mínimas da escrita, as letras do alfabeto, que, ao se juntarem umas às outras, formavam as sílabas ou partes que dariam origem às palavras. Os aprendizes, primeiro, deveriam decorar o alfabeto, letra por letra, para encontrar as partes que formariam a sílaba ou outro segmento da palavra; somente depois viriam a entender que esses elementos poderiam se transformar numa palavra (FRADE, 2005 p. 23).

O método de soletração era utilizado para que o alfabetizando apreendesse e decorasse a correspondência som/letra. A dificuldade encontrada nesses exercícios era a funcionalidade que eles apresentavam. Sobre isso, Frade (2005) argumenta:

[...]criou-se o procedimento de soletração, que gerou exaustivos exercícios de “cantilenas” (cantorias com os nomes das letras e suas combinações) e também o treino com possíveis combinações de letras em silabários. Essas atividades eram sem sentido, porque demorava-se a chegar ao significado. Imaginem uma pessoa decorando e cantando combinações (be-a-ba, be-e-be, etc.) e soletrando para tentar decifrar a palavra bola: “be-o-bo, ele-a-la = bola” (FRADE, 2005 p. 23).

Sobre o método sintético fônico, a unidade de análise é o fonema. O objetivo é focar letra-som de forma empirista-associacionista, como se houvesse uma relação de homogeneidade nesse processo. Ao contrário, temos uma letra representando vários sons e vice-versa. Sobre isso, Frade (2005) aponta que o método se mostra funcional somente quando há

correspondência direta entre o fonema e sua representação escrita. No entanto, a autora explicita as incongruências da aplicação do método por não existir uma relação direta entre a fala e a escrita. A autora segue apontando que:

há variações dialetais na pronúncia das palavras e, mesmo assim, elas são escritas de forma estável. Por exemplo: a palavra tomate, escrita com o e, é pronunciada como [tumatSi] (“tumatchi”) em algumas regiões do Brasil. Outro problema é que algumas letras podem representar diversos fonemas, segundo sua posição na palavra: a letra s, por exemplo, corresponde a diferentes fonemas, conforme apareça no começo da palavra (sapato, semente, sílaba, sorte, susto) ou entre vogais (casa, pose, música, pouso, usual). Além disso, um fonema pode ser representado por várias letras: o fonema / s / por ser representado pela letra s (sapeca), pela letra c (cenoura), pela letra ç (laço), pelo dígrafo ss (assar), pelo dígrafo sc (descer), pelo dígrafo xc (excelente) (p. 26).

No conjunto dos métodos sintéticos, localizamos, ainda, um dos mais propagados no país: o sintético. Numa sistemática de repetição, os/as estudantes são expostos a exercícios enfadonhos, memorísticos das famílias silábicas, numa cadeia progressiva e fixa. Essa é uma das críticas feitas aos antigos/tradicionais métodos de alfabetização: o engessamento das práticas pedagógicas, bem como as nítidas limitações no trato didático com o objeto escrita alfabética.

Frade (2005) explicita a problemática que envolve o método que seria a de que a organização dos textos produzidos se apresenta em caráter artificial, ou seja, são descolados da função social. Ainda problematizando sobre a aplicação dos métodos de marcha sintética, Morais, Albuquerque e Leal (2005) realçam que

[...] as abordagens sintéticas parecem ignorar, definitivamente, o caráter significativo da escrita no seu processo de aquisição, o que provavelmente implica uma desmotivação para tal aprendizagem, além de não contribuir para auxiliar a criança a perceber a funcionalidade desse objeto para o cotidiano. (p. 21).

Ao contrário dos métodos de marcha sintética, os métodos analíticos partem de unidades linguísticas maiores, conforme sublinhamos anteriormente (palavra, frases/sentenças, “textos”), rumo às unidades menores. Entretanto, do ponto de vista da epistemologia, do ensino, segue a mesma lógica dos sintéticos, ou seja, concebem o sujeito aprendente como uma tábula rasa, investem na memorização e sequenciação do ensino, dentro de um padrão engessado.

Como um modelo, citamos o método por palavrção em que o ponto de partida é a palavra para, em seguida, realizar a partição em sílabas, fonemas, letras e seguir com frases e “textos” (pseudotextos), dentro de uma cadeia fixa/engessada.

No método analítico de sentencição, parte-se da frase em direção às unidades linguísticas menores: palavras, sílabas, fonemas, letras. Também se enfoca os pseudotextos ou textos cartilhados. Todos esses, conforme vimos acentuando, possuem uma base empirista-associaçãoista de ensino e aprendizagem.

Fechando o bloco de métodos analíticos: o método global de contos ou historietas (pseudotextos), segundo Frade (2005):

[...]parte do reconhecimento global de um texto que é memorizado e “lido” durante um período, para o reconhecimento de sentenças, seguido do reconhecimento de expressões (porções de sentido), de palavras e, finalmente, de sílabas. Aqui, não estamos falando de um processo seqüencial e simultâneo entre essas fases. Tomando como foco o sentido, o professor encaminhava o processo utilizando-se, por um período, de textos completos das várias lições seguidas. Somente após esse convívio maior com o texto é que viria uma forma de decomposição, mas com o cuidado de fragmentá-lo em parcelas maiores: primeiro a sentença, depois a palavra (p. 35).

A década de 1980, em nosso país, se constituiu num divisor de águas no campo da alfabetização com a entrada da teoria da teoria da psicogênese da língua escrita elaborada por Ferreiro, Teberosky e colaboradores (1986). Há, portanto, uma revolução conceitual que vem criticar, ferrenhamente, os antigos/tradicionais métodos de alfabetização. O sujeito aprendente se torna protagonista do processo de aprendizagem/construção do conhecimento, daí que ocorre, nitidamente, um deslocamento do eixo do ensino para o da aprendizagem.

Ferreiro e Teberosky (1986) no decorrer de sua pesquisa identificaram quatro fases principais no desenvolvimento da leitura-escrita: a fase pré-silábica, a fase silábica, silábica-alfabética e a fase alfabética. Cada fase é caracterizada por diferentes estruturas gráficas e estruturas semânticas, e a transição entre as fases é influenciada pelo desenvolvimento cognitivo, social e linguístico da criança. A seguir, apresentaremos as singularidades de cada estágio.

A fase pré silábica é criança não estabelece vínculo entre a fala e a escrita. Na fase silábica, o aprendiz já supõe que a escrita representa a fala e tenta dar valor sonoro às letras. Já na hipótese silábico-alfabética, inicia-se o processo de superação da hipótese silábica. Passa-se a fazer uma leitura termo a termo e consegue combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, mas ainda, sem tornar sua escrita socializável. Ex.: CAL = CAVALO.

Por fim, na hipótese alfabética, a criança compreende que a escrita tem função social, compreende a construção do Sistema de Escrita Alfabética e pode iniciar as preocupações pertinentes às questões ortográficas.

Na teoria, há várias análises/descrições do percurso trilhado pelo aprendiz no processo

de (re)construção do sistema de escrita alfabética. De fato, esse sujeito se apropria de um sistema e não um código, conforme assinala Morais (2012). Nesse percurso, vivencia grandes períodos: o da distinção entre o modo de representação/notação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias).

Outrossim, diante das novas perspectivas teóricas expandidas a partir de 1980, outro importante conceito é colocado em ponto focal no campo da alfabetização: o letramento. Precisamos, nesse tópico, esclarecer sobre o choque epistemológico entre letramento e alfabetização. Não porque o processo de alfabetização precisa ser desassociado do processo de letramento e, sim, porque é necessário entender a especificidade de cada um deles. De acordo com Soares (2020c), são conceitos que se entrecruzam, ou seja, ao mesmo tempo em que o sujeito se apropria do sistema de escrita alfabética, o faz no contexto dos usos sociais da leitura e da escrita, por meio da linguagem presentes nos diferentes tipos e gêneros textuais.

No Brasil, tomando como base somente o critério censitário da década de 1940, para um indivíduo ser considerado alfabetizado, era necessário saber ler e escrever, ou seja, escrever o próprio nome, como sinaliza Soares (2004). Já na década de 1990, os critérios foram alterados para saber ler, escrever e utilizar as práticas de leitura e escrita, o que leva a autora a crer que houve uma significativa progressão alinhando a alfabetização ao conceito de letramento, isso porque o processo de letramento é a inserção do indivíduo nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Sobre isso, Soares (1999) pontua:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (p. 3).

Com isso, entendemos que o indivíduo precisa aprender a manipular as diferentes propriedades da escrita alfabética, ao mesmo tempo em que se apropria do uso social da língua por meio dos diferentes tipos e gêneros textuais. A seguir, no detemos na discussão de outro pilar importante dessa pesquisa: a formação docente.

## 2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: AVANÇOS E/OU RETROCESSOS?

Com o acesso à Educação garantido com o artigo nº 205 da Constituição Federal de 1988, o Brasil avançou significativamente nos últimos anos no que diz respeito a esse direito. Ao final da década de 1970 e início de 1980, foi possível visualizar uma crescente acerca dos debates sobre a formação docente no Brasil. Perpassando a década de 1990, temos um marco histórico com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) em 20 de dezembro de 1996, que regulamenta, oficialmente, a carreira docente. É a partir desse amparo normativo que a formação docente inicial dos anos iniciais é elevada a nível superior, surgindo, assim, os cursos de Pedagogia. Trazendo essa breve contextualização sobre formação inicial, recorreremos à compreensão de Veiga (2009) quando aponta que:

[...] a formação docente diz respeito ao movimento de formar [...], de constituir o professor de torná-lo profissional, dotado de saberes inerentes ao desenvolvimento da sua profissão. Essa constituição docente liga-se à idéia de inacabamento; tem início e nunca tem fim. É inconcluso (p. 26).

Portanto, é consenso que a formação docente se compõe de um processo inacabado e, com isso, não só é necessária uma formação adequada, mas, também, a continuidade de qualificação profissional em busca de novas estratégias para adequação e readequação em diferentes espaços pedagógicos, buscando compreender como se constituem as intervenções, como aponta Radvanskei (2016). Nesse processo, é preciso entender, também, a complexidade dos processos de alfabetização e letramento. O termo formação continuada é entendido e concretizado como prática de aperfeiçoamento, qualificação e reflexão. Sobre esse assunto, Ribas et al (1999) destacam que:

[...] a formação continuada além de ser imprescindível devido à natureza da profissão docente, é necessária porque, também traz, em si, a possibilidade de gerar mudanças, uma vez que a finalidade não é apenas atualizar conhecimentos científicos, e sim propiciar, principalmente, a revisão de um conjunto de atitudes e de procedimentos que permita a utilização do conhecimento (p.2-3).

Kramer (2010) aponta a urgência em superar o *status quo* de como o trabalho pedagógico está sendo constituído pós término da graduação, pois: “[...] enquanto prática social, a prática pedagógica é rica, complexa, contraditória” (p. 57), sendo assim, um estágio fundamental para resgatar o caráter dinâmico do ofício docente.

Sobre essa pauta, Pimenta (1997), ancorando-se nos pressupostos metodológicos desenvolvidos por Schön (1992), fala sobre a importância da reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação como configuração identitária fundamental do professor, assim como

ressignificar a formação docente inicial para uma *continuum* (p.11) de formação. Kramer (2010) enfatiza a reelaboração dos saberes que os professores continuamente precisam confrontar a práxis e suas experiências nas práticas cotidianas. Na mesma direção, Pimenta (1997) acentua que:

a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (p. 12).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 1996) inicia a regulamentação da temática e dispõe, em seus artigos, sobre a importância da formação continuada para a carreira docente no Brasil. Em seu artigo 62-A, incluído pela lei nº 12.796 de 2013, em seu parágrafo único, prevê a garantia da formação continuada para os profissionais da Educação. Continuamente, em suas disposições transitórias, em seu artigo 80, está estipulado que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

Em linhas gerais, a lei conduz ao entendimento de que a educação continuada é uma das estratégias para a formação do trabalho, em seu artigo 40. Com esse discurso, a formação continuada passou a ser demarcada como um processo de atualização de conhecimentos e espaços crítico-reflexivos sobre a ação pedagógica.

O segundo marco significativo veio com o Plano Nacional da Educação (PNE), regulamentado pela Lei nº 13.005/2014, enfatizando a estratégia de garantir o acesso à formação continuada em sua meta 16:

[...]Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Perpassado os pressupostos legais que regulamentam a formação continuada no Brasil, precisamos introduzir como se deram, a partir destes desdobramentos entre marcos e políticas públicas, a caracterização dos programas de formação continuada, o que Soares (2008) descreve sinteticamente:



Geralmente a formação continuada é realizada por meio de cursos, palestras, eventos e outros programas ofertados pelas próprias escolas ou pelas mantenedoras, no caso da educação pública, pelas Secretarias Municipais ou estaduais de Educação, bem como pelo governo federal (SOARES, 2008, p. 148).

Consequente, as pesquisas sobre a intencionalidade e os significados acerca da formação continuada, bem como se constituem o tempo/espaço de discussões e busca de ampliação de repertório de adequação das estratégias pedagógicas, foram eixos norteadores da formação continuada construída por programas ofertados, dos quais iremos aprofundar a seguir.

### 2.3 BREVE HISTÓRICO E CONCEPÇÕES QUE FUNDAMENTAM OS PROGRAMAS ANTECESSORES AO TEMPO DE APRENDER

Apesar das discussões sobre como se constituem os espaços críticos-reflexivos para professores no Brasil terem avançado desde a década de 1990, as pesquisas sobre esses mesmos espaços de formação continuada para professores no campo da alfabetização são temáticas recentes.

Sobre esse eixo, apontamos, a seguir, por meio da Figura 1, uma linha do tempo com alguns dos Programas presentes em nosso país ao longo de uma história recente.

Figura 1. Programas de Formação Continuada para professores alfabetizadores no Brasil



Fonte: elaborado pela autora.

Entre 2001 a 2012, vivenciamos um salto significativo quanto às políticas de fomento a

ações voltadas a alfabetização bem como a formação continuada de professores alfabetizadores. Mortatti (2013) descreve esse período, como a “Década da Alfabetização” sendo um período marcado por diversas ações objetivaram contribuir para o trabalho e organização das práticas docentes. Portanto, destacamos que houve essa prioridade de discutir as práticas pedagógicas que alcançassem não só os professores da educação básica, mas, especificamente, os professores alfabetizadores no Brasil.

Por conseguinte, o Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1998) lançou o caderno de Parâmetros Nacionais Curriculares (BRASIL, 1998) com a intenção de, preliminarmente, oferecer uma base comum curricular e ser uma orientação para que as escolas formulassem seus currículos. Após esse período marcado pelos PCN, o Ministério da Educação (BRASIL, 1998) apresenta, a partir daí, alguns programas voltados para a formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil:

Em 2001 foi apresentada a proposta de programa de formação de professores alfabetizadores – o PROFA, com o objetivo de disponibilizar espaços reflexivos-constructivos, sobre a prática pedagógica com o auxílio de cadernos orientadores. O programa norteou seus estudos baseado nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) com a publicação da obra: *Psicogênese da Língua Escrita*.

Com isso, o programa está alinhado com os pressupostos dessa teoria, assumindo uma linha construtivista em que, para o educando aprender a ler e a escrever, é necessário que ele participe de situações que o façam refletir criticamente e fazer relação entre compreender informações, assim como criar suas próprias inferências. Nesse sentido, não é possível mais conceber a alfabetização como meramente um processo de codificação e decodificação.

Sobre esse assunto, Oliveira-Mendes; Silva e Santos (2023) salientam que a teoria da psicogênese da língua escrita não fornece um método de alfabetização e, sim, por ser uma teoria, traz reflexões relevantes de como o sujeito reconstrói a escrita alfabética (p. 181). Desse modo, é possível que o professor, em sala de aula, lance mão de alternativas didáticas para mediar essas aprendizagens.

Em 2003, portanto num curto intervalo temporal, o Ministério da Educação apresenta o Programa de Apoio à Leitura e à Escrita - o PRALER, dando continuidade aos estudos no campo de alfabetização para professores alfabetizadores. O programa está ancorado a auxiliar esses profissionais com ferramentas de apoio à aprendizagem, demonstrado em seu caderno lançado em 2007. O programa fora organizado em formato semipresencial, mesclando atividades de estudo orientados pelos cadernos, bem como reuniões semanais ou quinzenais intituladas como “Sessões Presenciais Coletivas” (p.50), conforme assinala Rocha (2010).

Mais adiante, houve a necessidade de se construir uma articulação entre pesquisas e as práticas pedagógicas cotidianas e, com isso, foi lançada a RENAFOR - Rede Nacional de Formação continuada de professores (BRASIL, 2003). Com isso, Almeida (2020) ressalta a importância da RENAFOR e de como ela se constitui como histórica, com um cenário cheio de avanços e lutas. É importante ressaltar que, apesar de os programas explicitados até aqui, o RENAFOR não se caracteriza como um programa de formação de professores, mas, sim, um programa de ação conjunta entre Universidades e as Secretarias de Educação que fomenta a formação continuada disponibilizando, por meio de seus centros de estudos, planejamentos para a constituição de programas de formação de professores.

Ela se constituiu como política pública de educação e foi institucionalizada pela portaria n° 1403, de 9 de junho de 2003, tornando pública a integração da Rede com centros de pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para redes públicas de ensino, instalados em universidades brasileiras.

Em novembro do mesmo ano, foi aberto edital para que as Universidades pudessem sinalizar interesse e apresentar propostas em construir centros de formação continuada. Vejamos, na Tabela 1 que segue, algumas ações apoiadas pelo MEC.

Tabela 1. Ações apoiadas pelo Ministério da Educação

<b>Ações apoiadas pelo MEC</b>	
<b>Número</b>	<b>Descrição</b>
1	Desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as redes de educação infantil e fundamental, à distância e semipresenciais, incluindo a elaboração de material didático para a formação docente (livros, vídeos, softwares).
2	Desenvolvimento de projetos de formação de tutores para os programas e cursos de formação continuada.
3	Desenvolvimento de tecnologia educacional para o ensino fundamental e a gestão de redes e unidades de educação pública.
4	Associação a instituições de ensino superior e outras organizações para a oferta de programas de formação continuada e a implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades e redes de ensino.

Fonte: Ministério da Educação

Oriunda desta portaria, em 2004, o Ministério da Educação apresenta uma lista de Centros que comporiam a REDE, sendo eles vinte universidades que se constituem como Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Esse documento explicita, ainda, as áreas de formação que essas universidades coordenariam. Aqui nos ateremos a explicitar somente a

área que é foco desta pesquisa, ou seja, o campo de Alfabetização e Linguagem, assim como os responsáveis por coordenar os centros (em sua implementação) e seus objetivos gerais. Vejamos o Quadro 1 que segue:

Quadro 1. Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação

<b>ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM</b>		
<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>CENTRO</b>	<b>COORDENADOR (es)</b>
<b>Universidade Federal de Pernambuco – UFPE</b>	CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem	Artur Gomes de Morais Andréa Tereza Brito Ferreira Eliana Borges Correia de Albuquerque Telma Ferraz Leal
<b>Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG</b>	CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita	Antônio Augusto Gomes Batista Aparecida Paiva
Criado em 1999 e reconhecido como uma das referências nos estudos sobre alfabetização e letramento		
Continua na página seguinte		

Continuação da página anterior		
<b>Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG</b>	CEFORTEC – Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino	Cleide Aparecida Faria Rodrigues
Contribui com os sistemas municipais e estaduais de ensino no processo de formação continuada na área, assim como identifica déficits e planeja novas estratégias.		
<b>Universidade de Brasília – UnB</b>	CFORM – Centro de Formação Continuada de Professores	Glória Pacita Fraguas Vásquez Gomes
Atua em duas linhas de ação: apoio as licenciaturas e na sistematização e ampliação de oferta em formação continuada de professores da educação básica.		
<b>Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP</b>	CEFIEL – Centro de Formação Continuada do Instituto de Estudos da Linguagem	Marilda do Couto Cavalcanti
O Centro foi criado em 2004. A equipe que o constituiu estava envolvida na organização e gerenciamento de cursos de formação para professores.		

Fonte: Ministério da Educação

A posteriori, o Ministério da Educação lança, em 2005, como uma ação que integrou o

Plano Nacional de Qualidade da Educação Básica, o programa Pró-Letramento (BRASIL, 2007). O programa foi realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, articulado com Centros de Estudos fomentado pelo programa, apresentado pelo Quadro 1. O programa objetivou focar na melhoria dos resultados nas avaliações nacionais com enfoque no aperfeiçoamento da aprendizagem da leitura e escrita. Além disso, propunha situações para se refletir as ações pedagógicas por meio de seus cursos estruturados na modalidade semipresencial.

É interessante destacar que uma das razões que motivou a criação do Programa foi justamente o inexpressivo progresso dos alunos na área de alfabetização que, de certo modo, revelaram as dificuldades que os programas antecessores não conseguiram sanar, como sinaliza Alferes (2017).

O Programa se distancia do construtivismo, apontado pelo programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e se aproxima, metodologicamente, da perspectiva de alfabetizar letrando. Portanto, está ancorado no que Soares (2004) aponta como sendo o processo de práticas sociais do uso da língua escrita e da leitura, nos diferentes contextos, articulando ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. A autora aponta, ainda, que, sendo um dos pilares do processo alfabetizador, construtivamente, a perspectiva de alfabetizar letrando integra-se às dimensões interativa e sociocultural para que a aquisição do processo de escrita se complete (SOARES, 2020a). A autora também sublinha a importância de destacar que alfabetização e letramento são dois processos distintos, porém, indissociáveis, possuem suas especificidades, mas precisam caminhar conjuntamente.

Já o PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), foi um programa firmado entre os entes federados, através do Ministério da Educação, para reafirmar e ampliar as metas propostas no “Todos pela Educação” (BRASIL, 2007). Lançado na gestão da presidenta Dilma Rousseff, em 8 de novembro de 2012, o Pacto contou com investimento inicial de R\$ 2,7 bilhões para alcançar os 318 mil professores alfabetizadores (BRASIL, 2019, p. 15).

Esse programa, caracteriza-se pela integração e estruturação de ações para aprimorar a alfabetização no Brasil e um de seus principais compromissos era o de alcançar a meta de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Em relação ao Pró-letramento, de fato, continua acentuando a perspectiva de alfabetizar letrando. É importante destacar que o PNAIC surge a partir do PAIC – Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, da cidade de Sobral no Ceará. A posteriori, alcançou o cenário nacional como PNAIC.

As diretrizes para a implementação do Programa se deram a partir dos seguintes

aspectos normativos: formação continuada de professores em formato presencial; incentivo para a participação docente; disponibilização e ampliação de recursos voltados para a alfabetização; aplicação de avaliações diagnósticas; apoio pedagógico complementar; incentivo para as unidades escolares que obtinham êxito em suas avaliações; gestão e monitoramento do programa; avaliações externas para alunos concluintes do 3º ano e mobilização da comunidade escolar. (BRASIL, 2012a).

Como estratégia de implementação, o PNAIC (BRASIL, 2012) inicialmente disponibilizou cursos de aprofundamento de estudos para os professores orientadores de estudos, que eram uma espécie de tutores de estudos para as unidades executoras de ensino (UEX). Logo em seguida, os professores alfabetizadores eram atendidos pelos orientadores de estudos em formato presencial contemplando, assim, as 120 horas de curso.

Com isso, compreendemos que o Pacto objetivou (e ainda está presente na sala de aula) reduzir a distorção idade-série, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), capacitar adequadamente os docentes, bem como orientá-los sobre como deveria ser a aprendizagem das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2012a). O material é muito amplo e sinaliza para um detalhamento a respeito da progressão do ensino da leitura e da escrita nesse segmento dessa fase da escolarização básica.

Posteriormente e, criado pela portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, o Programa Mais Alfabetização – PMALFA, foi uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos alunos matriculados no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. O programa se articula e se apoia nos pressupostos da versão de 2017 da Base Nacional Comum Curricular, reduzindo o processo de alfabetização de três para dois anos no que diz respeito à consolidação da leitura e da escrita. O Programa

[...] estabelece que, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades, para que os alunos apropriem-se do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2018, p. 4).

Os atores do programa são os professores alfabetizadores, os assistentes de alfabetização, os gestores das unidades escolares, coordenadores das redes de ensino e secretários da educação. A adesão ao programa aconteceu em caráter voluntário e sua execução se dava a partir da presença dos assistentes de alfabetização, por meio de avaliações diagnósticas e formativas com um sistema de monitoramento do programa e com a formação continuada do professor alfabetizador, bem como todos os atores envolvidos.

É importante frisarmos que, enquanto o PNAIC (BRASIL, 2012) foca seus esforços na formação continuada de professores alfabetizadores, o Programa Mais Alfabetização (BRASIL, 2018) restringiu-se a oferecer apoio pedagógico por meio da contratação de assistentes de alfabetização, bem como apoio financeiro, esse concedido por meio do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, para financiar as despesas de custeio como: aquisição de materiais de consumo para efetivação do programa e no ressarcimento de despesas com transportes e/ou alimentação dos assistentes. O programa integra a Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019), sendo uma das ferramentas para a implementação da política articulada com o Programa Tempo de Aprender.

Já o Tempo de Aprender é o programa promovido pelo Ministério da Educação que foi instituído pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 e idealizado pela Secretaria de Alfabetização. Tem como objetivo, “melhorar a alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil (BRASIL, 2020, p 10). Seguindo as diretrizes da Política Nacional de Alfabetização, o “Tempo de Aprender” propõe ações estruturadas em quatro eixos: formação continuada de profissionais da alfabetização; apoio pedagógico para a alfabetização; aprimoramento das avaliações da alfabetização e a valorização dos profissionais da alfabetização<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> No capítulo de análise desta pesquisa, apresentamos os principais aspectos do Programa.

## CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

A presente pesquisa se ancora numa abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1995), orientada pela análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977).

De acordo com André (1995), a pesquisa qualitativa:

[...] se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995, p. 15).

Ancoramos o estudo no critério epistemológico tecido por André (1995) quanto à pesquisa de cunho ou natureza etnográfico, aquela que resguarda a descrição de uma determinada cultura, porém, sem seguir, estritamente, os encaminhamentos adotados por antropólogos na pesquisa etnográfica. Entendemos que, ao recorrermos a técnicas de investigação, tais como: análise de documentos e entrevista semiestruturada, nos situamos no âmbito da pesquisa de tipo etnográfico assinalada por André (1995).

Para o tratamento dos dados, conforme destacado no início desse capítulo, recorreremos à análise de conteúdo temática explicitada por Bardin (1977) e Franco (2018). A metodologia apresentada por Bardin (1977) traz o conjunto de técnicas que o pesquisador deve atravessar para compor a pesquisa. Nessa perspectiva, percorremos a pré-análise, a análise propriamente dita, o tratamento dos resultados por meio da inferência e a interpretação dos dados. A etapa da inferência nos permite apreender e analisar o conteúdo implícito que os documentos possuem a respeito da alfabetização, bem com as narrativas da professora envolvida nessa pesquisa. Pensando em nosso objeto de estudo, seguem reflexões em torno de nossas técnicas de investigação.

### 3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

Conforme realçado, empregamos, neste estudo, a técnica de investigação denominada análise documental, por entendermos, assim como Lüdke e André (1986, p.38), que “[...] a análise documental pode se constituir como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Estamos diante, no contexto contemporâneo, de



diversas políticas no âmbito da alfabetização que nos impulsiona a analisá-las, considerando os impactos que as mesmas exercem no processo educativo, outra característica importante no estudo de tipo etnográfico.

Daí a relevância de analisarmos o Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020), oriundo da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019). A análise documental proposta neste trabalho, busca compreender, primeiramente, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o programa, bem como as especificidades dos conteúdos abordados que norteiam a construção do documento.

Para a etapa de análise dos documentos normativos, foram geradas, em sua etapa de análise documental, as seguintes questões norteadoras:

Quadro 2. Roteiro de análise

Nº	Questão norteadora
1	Quais os pressupostos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento defendidos pela Política Nacional de Alfabetização e assumidos pelo Programa Tempo de Aprender?
2	Existe progressão nessas áreas (alfabetização e letramento) ou retrocesso com a criação do Programa?

Fonte: elaborado pela autora

### 3.2 ENTREVISTA

Optamos, nesse estudo, pela entrevista semiestruturada. A pesquisa realizada contou com a contribuição de uma docente que já atuou, com o bloco inicial de alfabetização pelo período de 1999-2013 e, atualmente, é pedagoga efetiva na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Considerando que a profissional atravessou, em sua atuação, várias políticas de formação de professores alfabetizadores, nosso intento foi apreender suas análises a respeito desses programas, incluindo as implicações nas práticas didático-pedagógicas.

Sobre esse assunto, Poupart (2012) aponta que:

[...] coletar informações, sobre as estruturas e o funcionamento de um grupo, uma instituição, ou mais globalmente, uma formação social determinada. Na ausência de outras fontes de dados, o entrevistado é visto como um informante-chave, capaz

precisamente de ‘informar’ não só sobre suas próprias práticas e suas próprias maneira de pensar, mas também – na medida em que ele é considerado como ‘representativo’ de seu grupo ou de uma fração dele – sobre os diversos componentes de sua sociedade e sobre seus diferentes meios de pertencimento (POUPART, 2012, p. 222).

Outra perspectiva relevante para a composição de etapa de entrevista foram os “argumentos de ordem epistemológica” revelados pelo autor. Segundo ele:

O uso dos métodos qualitativos e da entrevista, em particular, foi e ainda é tido como um meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar as suas realidades. As condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais. A entrevista seria, assim, indispensável, não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas, igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às suas ações (POUPART, 2012, p. 216-217).

Sobre a caracterização da etapa de entrevista dentro da pesquisa, Lüdke e André (1986), ressaltam que ela contribui, positivamente, pois permite captar, imediatamente, uma corrente de informações sobre os mais variados temas. Sobre a escolha em estruturar nossa entrevista em semiestruturada, nos fundamentamos nos pressupostos das autoras, quando sublinham:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (LÜDKE, ANDRE, 1986, p. 34).

Frisamos, com base no roteiro de entrevista, que os tópicos abordados no capítulo das análises foram:

- Impacto dos programas de formação continuada no Brasil;
- Implementação do Programa Tempo de Aprender;
- Perfil de saída dos estudantes que concluem o Bloco Inicial da Alfabetização;
- Atuação do professor diante da diversidade de ritmos;
- Didáticas frente a heterogeneidade de programas voltados à formação de professores;
- Concepções de alfabetização e letramentos disposto no Programa Tempo de Aprender;
- Avaliação dos materiais utilizados pelo Programa;
- Contribuição e mudanças significativas com a implementação do Programa.

A seguir, nossas análises.

## **CAPÍTULO 4- DISCUSSÃO DOS DADOS**

Em continuidade ao que vem sendo realizado desde o primeiro capítulo, para se analisar o documento que foi proposto (Tempo de Aprender), primeiramente, nos propomos a compreender onde ele está inserido, os documentos oficiais que o norteiam e os pressupostos que o fundamentam.

Antes de chegar ao recorte do Programa de Formação Continuada de Professores, especificamente no campo da alfabetização, para responder às perguntas que a pesquisa se propõe a analisar, ocorreu um primeiro contato pelo documento normativo da Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019), investigando os aspectos gerais, conceituais e fundamentais que o embasam.

A Política aponta estar articulada à Base Nacional Comum Curricular em sua versão homologada de 2017, que está ancorada, metodologicamente, ao Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020). Por essa razão, a escolha em percorrer o documento, que nos permite sinalizar alguns aspectos significativos, explanados ao longo da nossa análise. É importante sublinhar que, mais que esse último documento, o Programa Tempo de Aprender reflete, diretamente, a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019).

Após percorrer o documento da Política Nacional de Alfabetização, nos atemos a compreender os aspectos relacionados às proposições voltadas à formação continuada de professores alfabetizadores. Por esta razão, escolhemos o recorte do Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020), especificamente o curso de Práticas de Alfabetização.

Concluindo nosso escopo de análise dos dados, fizemos uma triangulação sobre: o que apontou o documento analisado, a perspectiva de estudiosos do campo, as contribuições trazidas por meio da entrevista semiestruturada mencionada na metodologia e as observações feitas sobre os tópicos analisados. A seguir, explicitamos o processo de concretização do programa Tempo de Aprender, bem como os pressupostos metodológicos assumidos por ele no que diz respeito à alfabetização e letramentos.

### **4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM FOCO NO “TEMPO DE APRENDER”**

Para entendermos a relevância da temática na/para a carreira docente, buscamos, através da entrevista, compreender os impactos dos programas de formação continuada no Brasil e as implicações no chão da sala de aula. Sobre isso, a entrevistada apontou sua perspectiva sobre

as movimentações feitas em políticas públicas educacionais voltadas para a formação continuada no Brasil nos últimos anos:

[...]eu acho muito diversificada. A minha última experiência com formação foi em 2019. Eu participei de um processo seletivo da CAPES para professor dos anos iniciais, né? Aí a gente fez dois meses de formação fora do país, foi até no Canadá a última edição. Essa recente foi para Portugal. E aí lá, era o programa de desenvolvimento de professores dos anos iniciais. É um programa novo, até porque a CAPES é mais para o pessoal do ensino superior, né? Linha de atuação, isso para os anos iniciais, que eles não lançaram, pra ensino fundamental na verdade, né? Lá tinha gente do Brasil todo. Eram 100 professores. E você vê que a diversidade de formação, de oportunidade da formação continuada é muito diversa (PROFESSORA SEEDF, 2023).

Conforme a narrativa da professora, entendemos a relevância por ela atribuída ao processo formativo, sobretudo por instância que, pela própria natureza, estão mais voltadas ao ensino superior. Parece existir, em seu depoimento, a valorização do docente da educação básica. Entretanto, chamamos a atenção para essas conexões internacionais, sobretudo quando se pretende instaurar uma política que não atende às especificidades de nosso país. A respeito da importância da formação, Alvarado-Prata, Freitas e Freitas (2010) realçam que:

o desenvolvimento humano acontece no processo de aprendizagem e vice-versa, a formação também é um processo de desenvolvimento humano e, portanto, profissional. No caso dos docentes, estes se desenvolvem principalmente nos contextos de seu trabalho exercido na instituição escolar onde criam relações alicerçadas em estruturas complexas que as sustentam ou permitem sua alteração. Nesse sentido, espera-se que a formação continuada contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional coletivo docente na instituição escolar (ALVARADO-PRATA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 371).

Conforme sublinhamos, em 2019 o Ministério da Educação apresenta, em 11 de abril, o Decreto nº 9.765 concernente à Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019). Com o objetivo de alcançar melhores resultados na alfabetização brasileira, se baseando em “evidências científicas”, e para alcançar o inciso II do artigo 8 da Política, ela apresenta em 2020 o programa “Tempo de Aprender” (BRASIL, 2020). O programa surge após a implementação da Política Nacional de Alfabetização, iniciativa esta que foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Politicamente, o Ministério da Educação passava neste período, por instabilidade em sua gestão.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Em meio à instabilidade de gestão, foi um dos ministérios com maior rotatividade de ministros dentro do governo do presidente Jair Bolsonaro. Isso influenciou na elaboração tanto na Política Nacional de Alfabetização quanto ao programa de formação continuada de professores: Tempo de Aprender. Enquanto a Política Nacional

Instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 280 de 19 de fevereiro de 2020, o programa divide-se em quatro eixos, sendo eles: eixo 1 - formação continuada de profissionais da alfabetização; eixo 2, apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização; eixo 3, aprimoramento das avaliações da alfabetização e eixo 4, valorização dos profissionais da alfabetização. Abaixo, no Quadro 3, destrinchamos os eixos secundários oriundos dos eixos principais:

Quadro 3. Eixo 1 - Formação Continuada de Profissionais da Alfabetização

<b>Eixo 1 - Formação Continuada de Profissionais da Alfabetização</b>			
1.1 Formação Continuada para Professores Alfabetizadores e para Professores da Educação Infantil; cursos: Práticas de Alfabetização e Práticas de Produção de texto.	1.2 Formação Continuada para Gestores Escolares das Redes Públicas de Ensino; Curso de Formação Prática para Gestores de Alfabetização.	1.3 Programa de Intercâmbio para Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; Curso ABC.	1.4 Desenvolvimento Profissional Cooperativo. Manual de Boas Práticas.

Fonte: Ministério da Educação (BRASIL, 2020)

Esse eixo propõe contemplar a formação continuada de professores com ações de fomento na área, disponibilizando cursos, programa, intercâmbio com universidades estrangeiras e desenvolvimento profissional cooperativo. Importante destacar que não estão disponibilizadas, na plataforma, ações ou informações sobre o item 2.4.

A formação continuada disponibilizada em formato online, como descrito nesse eixo, se dá por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação – AVAMEC, se adequando aos termos do Art. 13 da Portaria MEC nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Vale ressaltar que a plataforma onde está disponível o curso, pode ser acessada por qualquer cidadão e não somente a profissionais da educação. A seguir, por meio do Quadro 4, dados referentes ao Eixo 2.

---

de Alfabetização foi elaborada na gestão do ministro Abraham Weintraub, o programa oriundo dele, o programa de formação de professores - Tempo de Aprender, foi elaborado na gestão do ministro subsequente, Ricardo Rodríguez e apresentado na gestão do ministro Milton Ribeiro. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/grandes-polemicas-e-validade-curta-os-cinco-ministros-da-educacao-de-bolsonaro/>

Quadro 4. Eixo 2 - Apoio pedagógico para a alfabetização

<b>Eixo 2 - Apoio pedagógico para a alfabetização</b>			
2.1 Sistema on-line com Recursos Pedagógicos e Materiais para Suporte à Prática de alfabetização; SORA <sup>4</sup> e Grapho Game <sup>5</sup> .	2.2 Recursos Financeiros de Custeio para Assistente de Alfabetização e outras Despesas previstas em resolução específica; PDDE Alfabetização – Programa Dinheiro Direto na Escola.	2.3 Aprimoramento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD para Educação Infantil e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.	2.4 Atenção individualizada a estudantes e suas famílias. Manual de Boas Práticas.

Fonte: Ministério da Educação (BRASIL, 2020)

O eixo 2 apresenta Apoio Pedagógico para os professores com recursos pedagógicos para dar suporte ao processo de alfabetização. O eixo também apresenta os recursos financeiros de custeio para assistentes de alfabetização com a intenção de auxiliar o professor no processo. Esse desenho descrito se aproxima do programa Mais Alfabetização (BRASIL, 2018).

Já o item 2.3 é destinado ao aprimoramento do PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático e no item 2.4 é disponibilizado material em formato de manual de boas práticas para auxiliar os estudantes e suas famílias. A seguir, no Quadro 5, são apresentadas propostas de aprimoramento das avaliações da alfabetização com o Programa:

Quadro 5. Eixo 3 - Aprimoramento das avaliações da alfabetização

<b>Eixo 3 - Aprimoramento das avaliações da alfabetização</b>			
3.1 Aplicação de Diagnóstico Formativo de Fluência em Leitura; Estudo Nacional de Fluência e Leitura e Inteligência Artificial para Fluência em Leitura.	3.2 Aperfeiçoamento das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb voltadas à alfabetização.	3.3 Avaliação de impacto do Programa; Avaliações de Impacto e Monitoramento de Processos e Resultados	3.4 Avaliação formativa para atenção individualizada Manual de Boas Práticas.

Fonte: Ministério da Educação (BRASIL, 2020)

<sup>4</sup> O SORA – Sistema Online de Recursos para Alfabetização é plataforma criada pelo Ministério da Educação como ferramenta complementar ao Curso Práticas de Alfabetização. Fonte: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/conteudo-tempo-de-aprender/61-perguntas-frequentes/311->.

<sup>5</sup> O Graphogame é um recurso digital em formato de aplicativo desenvolvido pelo Ministério da Educação. O software disponibiliza jogos voltados para as crianças desenvolverem habilidades brincando com os sons das letras e das sílabas. Fonte: [https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/graphogame/pdf/graphogame\\_at.pdf](https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/graphogame/pdf/graphogame_at.pdf).

Nele, estão dispostos materiais de aplicação de diagnóstico no que diz respeito à leitura, aperfeiçoamento do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica no âmbito da alfabetização e avaliação de caráter formativo para atenção individualizada disponibilizada pelo Manual de Boas Práticas. Além disso, estão dispostas, nesse eixo, avaliações de impacto das ações do Programa com o monitoramento do processo e resultados. Segundo o documento:

O monitoramento do Programa Tempo de Aprender prevê os seguintes componentes: I- relatórios dos coordenadores e vice-coordenadores locais; II- relatórios produzidos no âmbito do Sistema On-Line de Recursos para Alfabetização e do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação a partir de registros de uso e questionários aos usuários; III- relatório dos membros das redes ; IV- relatórios dos professores; V- resultados do diagnóstico formativo de fluência em leitura oral e da avaliação de impacto das ações do Programa; e VI- relatórios produzidos por equipes que eventualmente sejam contratadas com a finalidade de aperfeiçoar o monitoramento do Programa. (Conforme o Art. 49 da Portaria 280/2020, que institui o Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020).

É importante destacar que, até o momento, pelo que vimos dos eixos e subeixos, há uma intencionalidade em assegurar a alfabetização em um ano, conforme anunciamos no nosso referencial teórico. Já problematizamos essa pauta, por entendermos, assim como Morais (2012) que, em nosso país, não há um processo democrático de acesso e trabalho exitoso de alfabetização no ciclo (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental). Ou seja, ainda há muito avançar. Questionamos como assegurar, então, a alfabetização em um ano? É importante retomar o conceito de alfabetização na contemporaneidade: além de dominar a base alfabética de escrita, ler, compreender e produzir textos de curta extensão, de acordo com Morais (2012).

O Programa Tempo de Aprender, por meio desses eixos, indica um monitoramento expressivo do trabalho pedagógico num nível mais macro, bem como “controlar” as ações docentes. A menção “Manual de Boas Práticas” parece denunciar, questionar o que vem sendo praticado, até então, pelos/as docentes. A perspectiva de alfabetização se distancia, nitidamente, do alfabetizar letrando (SOARES, 2020) e se aproxima, nitidamente, do método fônico, tão criticado em nosso referencial teórico por suas limitações epistemológicas e didáticas.

Não apreendemos, também, menção à diversidade de tipos e gêneros textuais. Parece existir, de fato, um controle dos textos que devem ser didatizados e tomados como fonte de leitura em sala de aula, comprometendo o uso social da língua nos moldes que defendemos a partir dos autores supracitados.

A seguir, por meio do Quadro 6, os subeixos do item 4, onde estão organizadas as ações voltadas à valorização dos profissionais em alfabetização.

Quadro 6. Eixo 4 - Valorização dos profissionais da alfabetização

<b>Eixo 4 – Valorização dos profissionais da alfabetização</b>	
4.1 Ação reconhecimento Educacional	4.2 Promoção do bem-estar, motivação e engajamento profissional Manual de Boas Práticas.

Fonte: Ministério da Educação (BRASIL, 2020)

No item 4.1, o Portal do Programa está corrompido, demonstrando uma ineficácia da transparência do mesmo, no concernente a esse eixo. O item 4.2 não está disponível na plataforma do governo, portanto, sem nenhuma ação ou informação a respeito. Conforme mencionamos anteriormente, é, no mínimo, curiosa essa desapareição exatamente nesse item que parece ser tão polêmico. Considerando a diversidade formativa, por que o Programa traz, exatamente, um “Manual de Boas Práticas”? Lutamos tanto pela autonomia docente que esse material, no mínimo, parece traçar o que o professor precisa seguir de forma engessada para atender aos ditamos da Política.

Para a implementação do Programa, conforme sinaliza no Art. 4 da Portaria do MEC nº 280/2020, os Estados e Municípios podem aderir ao Programa em caráter voluntário. Apesar disso, a adesão precisa de aprovação em formato coletivo com o Secretário de Educação do ente federado, bem como do Chefe do Executivo. De acordo com o Art. 10 § 2º da Portaria do MEC nº 280/2020, a adesão dos Municípios ao Programa não é condicionada à adesão do Estado. Em contrapartida, quando o Estado e/ou Município decide aderir ao Programa, ele precisa se comprometer a promover as ações, como detalhado no Relatório de Programas e Ações:

Conforme o Art. 12 da Portaria MEC nº 280/2020, a contrapartida dos estados e municípios ao aderir ao Programa: designar um coordenador local e um vice coordenador local, prestar apoio logístico às equipes do MEC, concessionárias ou prestadoras de serviço contratadas pela União para a execução de qualquer parte das ações do Programa; disponibilizar espaço físico para sediar ações que sejam necessárias à adequada execução do Programa; promover a multiplicação dos conteúdos de cursos de formação continuada ou intercâmbio por meio do estabelecimento de uma rede local própria; prestar informações de quaisquer aspectos da execução do Programa ao MEC para fins de monitoramento; e preencher e o enviar os relatórios de execução do Programa periodicamente e quando solicitado pelo MEC (BRASIL, 2020, p. 10).

Conforme vimos destacando, parece haver um controle desde sua gestação até a obtenção de resultados. Nesse modelo estruturado e arbitrário, tudo precisa ser,



minuciosamente, seguido. Essa compreensão não considera as singularidades cotidianas, os processos formativos individuais e fere tudo o que vem sendo produzido por autores renomados da área de alfabetização, bem como realizado por meio de políticas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) que defende, desde sua gênese, a perspectiva de alfabetizar letrando, explicita a progressão do ensino da leitura e da escrita ao longo dos três anos iniciais do ensino fundamental e esteve ancorado num processo formativo de inclusão do docente nas decisões didático-pedagógicas.

A partir dos dados coletados no portal do Programa Tempo de Aprender, reportados pelo Ministério da Educação, com data referência em 12 de setembro de 2022, informa que, dos 5569 entes da federação, 5134 aderiram ao Programa. Isso representa uma adesão de 92,19% dos municípios.

Dialogando com uma docente<sup>6</sup> vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e tratando desse tema, especificamente, ela realçou como se deu a implementação do Programa e os impactos quanto a sua atuação na prática profissional:

[...]quando eu fiz e pelo fato de eu estar, eu estava afastada. Inclusive eu fiz também para conhecer um pouco ver se já tinha alguma ligação com a Base e com a PNA. E, então, não vi essa parte da adesão, né? Eu sabia que podia ser, poderia aderir individualmente igual professor. Você entra como professor, tem várias possibilidades de acessar como estudante, como professor e acessei como professor e fiz a formação. E aí, imediatamente, eu já tinha acesso aos materiais e orientações que você já poderia utilizar aquilo ali. Mas parece que existia uma outra política de adesão: a Secretaria, né? Mais institucional. Não sei dizer. Eu acredito que também tivesse isso, porque eu imagino que não deixa de ser uma política de formação, né? A parte do site ficar individual, a pessoa ir lá fazer, que foi como eu fiz, né? Não tem um impacto que uma Secretaria de Alfabetização quer a partir dentro da Formação Continuada, né? Então acho que devia ter alguma outra rede de incentivo para municípios (PROFESSORA SEEDF, 2023).

Na narrativa da professora, não ficaram tão claras as implicações dessa política em sua prática, em seu exercício profissional. Como frisou, a realização do curso permitiu que fizesse as conexões com a BNCC, bem como com a PNA. A seguir, priorizamos um debate mais específico sobre os pressupostos metodológicos defendidos pelo Programa e as concepções da professora sobre essa pauta.

---

<sup>6</sup>A professora entrevistada iniciou sua graduação em Pedagogia na Universidade do Maranhão – UEMA e a concluiu pelo Centro Universitário ICESP. Possui Mestrado Acadêmico pela Universidade de Brasília – UnB e faz parte do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 2003. Sua atuação docente e com turmas de alfabetização se deu pelo período de 1999-2019 (intercalados entre cargos de coordenação e turmas de alfabetização). Atualmente a professora exerce cargo de gestão em uma instituição da rede.

#### 4.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS DEFENDIDOS PELO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER E PELA PROFESSORA ENTREVISTADA

Conforme anunciamos anteriormente, interessa-nos analisar o que preconiza o Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020) que está alinhado com a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019). Antes, porém, destacamos que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), em sua última versão, aponta a redução do tempo de consolidação para a aquisição da leitura e da escrita de três para dois anos. Em seguida, de acordo com o já sublinhado, a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) reduz, ainda mais, esse tempo de dois para um ano. Uma pergunta que fazemos, diante de tantas mudanças recentes no campo da alfabetização é: tem ocorrido, nesses documentos, uma preocupação com a progressão do ensino e das aprendizagens da leitura e da escrita nos três anos iniciais do ensino fundamental? Sobre isso, os dados da entrevista, aponta o conjunto de competências e habilidades que deveriam ser construídas ao logo do processo. Vejamos o que declarou a professora entrevistada:

Eu creio que a gente pode ter como meta, como meta, a criança do primeiro ano já sair alfabetizada, né? Os nossos documentos deixam a entender que é mais ou menos isso que a gente espera que a criança do primeiro ano já tenha feito essa ultrapassagem dessa barreira do código. E aí ele vai só ampliando dentro do segundo, do terceiro ano essa alfabetização para chegar no terceiro ano, tá, você dizer no sentido estrito que ele está alfabetizado. É isso que eu também compreendo. Quando a gente está dentro da escola que você vê, por exemplo, crianças chegando ao quarto ano, ou seja, já fora do ciclo de alfabetização que ainda não lê e não escreve... e não é uma situação incomum, né? Mas tem um grupo de crianças que vai ficando mais e vai ficando a mais. Então a gente tem que balizar isso, balizar essa nossa meta, com a realidade que nós temos ali, porque é uma realidade, às vezes, muito difícil da gente lidar. Entender como que uma criança que passou pela educação infantil, que a maioria passou. Passou pelo BIA, três anos, que deveria ter consolidado a alfabetização e está no quarto ano sem saber ler, escrever e, às vezes, não tem nenhum comprometimento neurológico, nem um laudo que vai ter necessidade de um período maior. Então, são duas dinâmicas diferentes naquilo que é possível e a realidade que a gente tem, que é muito complexa para a gente afirmar que todas as crianças vão sair alfabetizadas do primeiro ano. Mas eu acho que a gente pode ter como meta e tentando cada vez mais chegar nesses 100% de crianças, já sair do primeiro ano alfabetizada (PROFESSORA SEEDF, 2023).

De acordo com a professora, é importante assegurar a alfabetização no primeiro ano. Inclusive, em relação aos documentos que teve acesso, há uma sinalização para esse aspecto. Acentuou, ainda, que há crianças que alcançam o quarto ano sem ter “ultrapassado a barreira do código” que, conforme Morais (2012) é a apropriação do sistema de escrita alfabética. Ainda conforme a profissional, há aprendizes que cursam a educação infantil, bem como os três anos

do bloco inicial de alfabetização, mas não consolidam a alfabetização. Queremos ressaltar que, em nosso país, não há consenso sobre o ensino da leitura e da escrita na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Ou seja, até que se admite um trabalho com o letramento, mas não com o sistema de escrita alfabética. Quando mencionamos esse aspecto, concordamos com Morais (2012) de que não se trata de criar um estágio de prontidão, mas de oportunizar o sujeito, que já está inserido na cultura escrita, a ler e escrever numa perspectiva lúdica nessa fase da escolarização. Sobre esse assunto, o autor segue apontando que:

[...]ao final da educação infantil, alerta-nos para a urgência de lutarmos contra as consequências negativas de propostas pedagógicas que, em nome do respeito à infância, defendem ardorosamente que na educação infantil os verbos “ensinar” e “aprender” estejam proscritos e que também esteja proibido definir “conteúdos” de ensino e aprendizagem, sob o argumento de que isso privaria as crianças das interações e brincadeiras. Em nosso entender, na prática tais propostas se prestam para manter o *apartheid* entre meninos e meninas pobres e seus pares de classe média (MORAIS, 2012, p. 6-7).

Portanto, compreendemos que as crianças de classe média não possuem essa dificuldade ao adentrarem o ensino fundamental, evidenciando a importância em se discutir a progressão da aprendizagem na educação infantil, buscando romper a barreira do *apartheid* educacional descrito pelo autor, tão presente em nosso país.

Prosseguindo, pensando na heterogeneidade de ritmos que permeia o cotidiano escolar, o programa não problematiza e não aponta sobre quais seriam os encaminhamentos didáticos frente a diversidade de ritmos. Sobre essa pauta, a professora declarou:

Eu acho que esse é o maior desafio do professor atualmente, né? Porque não é mais só a necessidade de ritmo, mas é a diversidade também. Como é que eu digo que está o desenvolvimento da criança, a inclusão? Ela traz uma outra perspectiva, né? Na sala de aula? Nas salas de aula de alfabetização que há décadas atrás a gente não tinha até isso é recente nessa questão da inclusão. Eu lembro quando eu cheguei aqui, em 2003, as crianças que tinham alguma necessidade especial, elas eram pessoas com deficiência, elas ficavam numa sala só. Hoje, cada sala de alfabetização tem duas, três, quatro crianças, né? E aí não é só uma simples diferença entre ritmos, mas entre mesmo as mesmas diversidades. A gente ainda está aprendendo a lidar com isso, mas eu acho possível, sim. Eu acho que as crianças ensinam muita coisa e trouxeram muita contribuição para você diversificar as estratégias. Então, quando você tenta alcançar aquela criança com aquela neurodiversidade, como você diz que é uma outra necessidade que ele tem do material ou do visual, você acaba facilitando para os demais. Você acaba ajudando os outros, que às vezes também precisam dessa parte mais concreta, mais visual. Mais diversificada, né? Sim. Então é isso. É tentar variar o máximo possível, mas, ao mesmo tempo, manter uma rotina e uma rotina de atividades que se repetem. Eu acho que até o Artur Gomes de Morais que diz: a rotina não é a repetição da mesma tarefa, mas a repetição daquela estratégia com atividades diferenciadas. Então, se todo dia eu trabalho o alfabeto, então um dia eu trabalho com música, outro dia numa brincadeira, outro dia eu trabalho mostrando fichas, né? Mas todo dia tem a hora de conhecer as letras do alfabeto, até as crianças aprender o nome de todas. Então isso é possível de fazer com qualquer criança. E eu fiz na minha última

estada em sala de aula e funcionou (PROFESSORA SEEDF, 2023).

Interessante que, além de se remeter à teoria, a professora entrevistada declarou recorrer a diferentes estratégias para alcançar as singularidades de aprendizagem de seus estudantes. Na mesma direção, acentuou a importância de ter expectativas de aprendizagem, a fim de assegurar, dentro das possibilidades reais de uma sala de aula, a progressão do ensino.

Partindo para as concepções metodológicas, o programa Tempo de Aprender baseia-se nos pressupostos defendidos pela Política Nacional de Alfabetização, que está ancorada em uma alfabetização em evidências científicas, apresentando metodologias de ensino fundamentadas em pesquisas de alfabetização sob uma perspectiva clínica e eurocentrista.

No “Eixo 1” o Programa apresenta suas ações voltadas à Formação continuada de profissionais da Alfabetização e, assim, lança, em fevereiro do mesmo ano, o curso *online*: “Práticas de Alfabetização”, disponibilizado pela plataforma digital - Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC).

Tendo como público-alvo professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e assistentes de alfabetização, o curso *online* sistematiza seus conteúdos da seguinte maneira: capítulo 1 – **Introdução**; Capítulo 2 – **Aprendendo a Ouvir**; Capítulo 3 – **Conhecimento Alfabético**; Capítulo 4 – **Fluência**; Capítulo 5 – **Vocabulário**; Capítulo 6 – **Compreensão** e, por fim, Capítulo 7 – **Produção de Escrita**.

O material didático disponibilizado é voltado para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e ainda ressalta que está destinado, também, ao último ano da Educação Infantil, mesmo não trazendo, no seu escopo de curso, os encaminhamentos metodológicos para a progressão de currículo nessa etapa de ensino. Apesar do documento mencionar estar fundamentado nos pressupostos defendidos pela PNA e a BNCC, quando reitera suas preposições metodológicas, diverge no artigo 5º da Política Nacional de Alfabetização, que prioriza a alfabetização no 1º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2019, p.31).

A entrevista realizada sinalizou para uma desarticulação entre alfabetização e letramento. Ao se reportar à Base Nacional Comum Curricular, assinalou:

Eu acho que a BNCC, né? Como a minha pesquisa mostrou (mestrado), ela foi, ela foi se transformando a partir da primeira versão, né? Então, a primeira versão é uma versão muito mais ligada à questão da alfabetização e do letramento, como a gente entende, e como a gente trabalhava aqui no DF a partir do PNAIC, dos próprios programas de formação do MEC. Ele é mais alinhado e na terceira versão isso foi sendo desconstruído. Acho que não há uma terceira versão. Acho que já há ali um embrião do que vem a florescer ali na PNA, né? E aí já é uma divisão assim bem diferenciada do que os Programas e o próprio Ministério da Educação traziam sobre alfabetização e letramento, né? Então já vai para uma visão mais diferenciada do que

a alfabetização e o trabalho com letramento já fica invisibilizado ali, né? Já vai pra questão dos métodos fônicos e mais para essa alfabetização, com o aspecto fonológico que toma mais evidência do que o trabalho com a alfabetização, por exemplo, trazido pelo PNAIC, que esse era um componente, dentre outros. Na PNA não, né? Esse é o componente principal. Então é como se ele apontasse ali pra volta dos treinos fonêmicos, né? E que, de certa forma, indica a predileção por determinados métodos (PROFESSORA SEEDF, 2023).

As contribuições para a formulação dos documentos que compõem o Programa Tempo de Aprender foram feitas por um grupo seletivo de políticos da área da educação e que, curiosamente, são de autores de livros e materiais didáticos que são favoráveis ao método fônico, como o presidente do Instituto Alfa e Beto (IAB)<sup>7</sup>, ABC do alfabetizador (2008), Fernando Capovilla e Alessandra Seabra, entre outros que possuem Programas desenvolvidos por instituições privadas para comercialização nas escolas públicas, conforme aponta Mortatti (2019).

A lógica metodológica de alfabetização com base na ciência cognitiva e em “evidências científicas” dá a inferir que somente essas produções alcançariam um trabalho de alfabetização promissor. Percorrendo o documento, vimos uma inclinação metodológica ao método fônico (BRASIL, 2020). Essa defesa nos leva a um entendimento de que essa abordagem associacionista parece ignorar o caráter significativo do uso social e a funcionalidade da escrita quanto às suas diversas propriedades, levando a uma visão reducionista do processo de alfabetização.

Sobre esse assunto, Mortatti (2019b) sublinha:

A redução às ciências cognitivas como única e autoritariamente consensuada fundamentação teórica válida para a alfabetização [...] visa à destruição simbólica de extenso corpo de conhecimento sobre alfabetização (e sua complexa multifacetação) construído por pesquisadores brasileiros, especialmente na segunda metade do século XX, em diversas áreas e campos de pesquisa, e cujas contribuições são reconhecidas, por exemplo, pelas agências de fomento que os financiam e por qualificados periódicos nacionais e internacionais em que se publicam resultados dessas pesquisas (p. 45).

Mortatti (2010), já denunciava essa proposta como uma *remetodização* da alfabetização caracterizada, principalmente, pela disputa política-ideológica, que requer sempre uma remodelação e/ou atualização dos processos de alfabetização no Brasil. A autora acrescenta:

---

<sup>7</sup>O IAB desenvolve atividades educacionais por meio de parcerias com secretarias de educação e escolas, com ações que incidem em políticas educacionais, publicações, seminários e material didático, todos baseados em “evidências científicas”. O slogan é “Educação baseada em evidências é o nome do jogo”. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/sobre/>.

Além disso, a atual discussão sobre métodos de alfabetização, provocada pela apresentação da proposta do método fônico em oposição ao construtivismo, recoloca no centro dos debates a disputa pela hegemonia de projetos políticos na formulação e implementação de políticas públicas para a alfabetização no Brasil. Esses recursos e objetivos também não são novos e caracterizaram disputas ocorridas em cada um dos quatro momentos cruciais na história da alfabetização no Brasil. Talvez por isso mesmo se tenha sedimentado a expressão querela dos métodos em referência a essa discussão (MORTATTI, 2010, p.334).

No documento, é visível uma inclinação para a implementação aos métodos sintéticos fônicos baseando-se em relatórios internacionais como o *National Early Literacy Panel* (2000) e o *National Reading Panel* (2009)<sup>8</sup>. O documento aponta seis pilares essenciais para a uma alfabetização de sucesso: a consciência fonêmica, a instrução fônica, a fluência em literatura oral, desenvolvimento de vocabulário, composição de textos e produção escrita (BRASIL, 2020, p. 10).

Todos os capítulos apresentam uma construção lógica: **introdução, estratégia de ensino, professor explica e demonstra, professor e alunos praticam juntos, alunos praticam em conjunto e prática individual**. O curso ainda afirma alinhar-se aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento preconizados na BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) apresentando o ano indicado em cada uma de suas atividades.

Sobre a organização dos conteúdos dispostos no curso se aproximarem da construção lógica de ensino de métodos antigos/tradicionais de marcha sintética – método fônico, Morais (2019) sinaliza para essa disposição de conteúdos, apontando:

Temos evidências de que muitas das habilidades que um método fônico típico treina não são necessárias para uma criança compreender o sistema alfabético e que, quando os aprendizes conseguem resolver, por exemplo, as tarefas de segmentação de uma palavra em fonemas ou as de adição ou subtração de fonemas no início de palavras, o que eles fazem é pensar sobre a sequência de letras (e não de fonemas das palavras), porque já alcançaram uma hipótese alfabética e já dominam várias relações fonema-grafema. Ou seja, tal como nós, adultos, aqueles alfabetizando já lançam mão de uma “consciência gráfica” e não apenas ficam “manipulando fonemas” para resolver aquelas tarefas esdrúxulas (MORAIS, 2019, p. 68).

---

<sup>8</sup> O *National Reading Panel* (NRP) foi um documento produzido pela Secretaria de Educação norte-americana que objetiva organizar as evidências de pesquisas produzidas sobre a aprendizagem e ensino de leitura. Mesmo após 20 anos de sua divulgação, o documento fundamenta todos os pressupostos metodológicos defendidos pela Política Nacional de Alfabetização e assumida pelo Programa Tempo de Aprender. Devido à extensão delimitada para esta pesquisa, não será possível apresentar informações detalhadas sobre o documento, ainda assim, por serem imprescindíveis para a compreensão da sequência argumentativa, recomendamos consultar Morais (2020b).

Ainda sobre os encaminhamentos metodológicos e didáticos que encontramos ao analisarmos o programa Tempo de Aprender, que preconizam uma sistematização maçante e repetitiva, a entrevista nos trouxe as seguintes reflexões:

[...] O aluno tem que conhecer o alfabeto, tem que saber que as letras são finitas. Então tem que entender que mudando uma letra de lugar, muda a palavra. Então cada uma daquelas propriedades elas são ponto de partida para a gente criar jogos, criar estratégias, criar atividades, organizar uma rotina, porque é o que o aluno precisa: entender sobre o sistema de escrita alfabética e sobre o que ele precisa compreender para ler e escrever. Então ele precisa conhecer as letras do alfabeto, os sons, eu tenho necessariamente, dentro de uma sala de alfabetização, que ter muitas atividades pra trabalhar esse objetivo, pra que eles aprendam a ler, pra poder eles irem compreendendo. E algumas atividades vão ser anteriores a outras, né? Então muitas atividades esse professor avança muito, sendo que o aluno ainda não sabe todas as letras como é que ele vai avançar, se falta ali um conhecimento básico pra ele, construindo outras coisas a partir daquele. Então o alfabetizador, mesmo experiente, tanto que o alfabetizador experiente, ele já tem essa rotina toda estabelecida de que atividades ele faz cada dia, cada época, cada semana. Você conversar com um professor experiente, o alfabetizador, ele já tem toda essa rotina de saber estabelecido, porque ele já sabe quais atividades são importantes ele ter, quais atividades ele tem de repetir mais ou menos (PROFESSORA SEEDF, 2023).

Muito interessante a narrativa da docente entrevistada quanto à explicitação das propriedades de escrita, da expertise do/a professor/a para enfocá-las e, com isso, assegurar a autonomia do estudante na escrita. Contrariamente a essa perspectiva, os capítulos 2 **Aprendendo a Ouvir** e 3 **Conhecimento Alfabético** dão ênfase a atividades inclinadas aos métodos de abordagem sintética, ou seja, por meio de repetição de palavras e sons de cunho mecanicista, combinando, isoladamente, um elemento sonoro com sua representação gráfica e, com isso, se distanciando do uso significativo da leitura e escrita, essencial para o processo de alfabetização e letramento. Sobre essa pauta, Galvão e Leal (2005) enfatizam que:

[...] as abordagens sintéticas parecem ignorar, definitivamente, o caráter significativo da escrita no seu processo de aquisição, o que provavelmente implica uma desmotivação para tal aprendizagem, além de não contribuir para auxiliar a criança a perceber a funcionalidade desse objeto para o cotidiano (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 20).

Com a entrevista, buscamos compreender sobre a proposição de outros Programas a exemplo do PNAIC e o quanto as propostas se distanciam do Tempo de Aprender. Sobre as diferenças, entrevistada apontou:

Muito. Porque o PNAIC era muito mais aberto. Ele trazia toda uma teoria, toda uma proposta prática, né? Mas deixava aberto para você escolher um método de trabalho, não um método de alfabetização. E parece que esse Programa ele já está, ele já traz

tudo desde as primeiras atividades já. Engessadas, né? Então, **é como se você seguisse uma cartilha**, tem desde de você treinar os sons das palavras, aí vem os sons das sílabas, das letras. Então tem toda uma sequência rígida de atividades e, **inclusive, um passo a passo pra aula**, pra você fazer, né?. Se você for um professor que nunca entrou em sala de aula, você tem um roteiro prontinho pra seguir. Mas aí um professor que, por exemplo, já tem muita experiência, muitas outras formações, ele não vai fazer o uso estrito daquele material, acredito, né? Ele vai pescar ali atividades propostas que vão, que vai filtrar, vai coadunar com o trabalho que a gente faz. Mas a diferença, acho que tá nessa, tá aí um Programa já pronto, né? É como se fosse uma cartilha de como alfabetizar e você segue um passo a passo em todos os eixos (Professora da SEEDF, 2023).

Ainda sobre o capítulo 3, intitulado como: **Conhecimento Alfabético**, compreendemos que o documento caracteriza a sistematização de seus componentes de ensino na aplicação de metodologias que progridem das sentenças de menor valor para as complexas, sem se preocupar com a construção de significado a partir de textos reais. Observamos isso quando ele pauta a progressão como uma estrutura rígida e menciona:

Sabemos que as crianças aprendem a falar naturalmente, junto a pais e cuidadores, mediante a exposição a situações de fala. Porém, para a escrita, a situação é diversa: a aprendizagem não é espontânea e automática, resultante da mera exposição aos textos. É preciso, então, um ensino explícito e sistemático, gradativamente do simples ao complexo (BRASIL, 2020 p. 71).

Concordamos com o ensino explícito e sistemático dos eixos de ensino de língua portuguesa, a partir de uma progressão. Entretanto, ao nos apropriarmos do que preconiza o Tempo de Aprender para alfabetização, de fato, concordamos com Moraes (2012) ao destacar as limitações explícitas da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), cujo Programa anterior está articulado. Vejamos o que Frade (2005) aponta sobre a remodelação do método fônico atualmente, perspectiva presente nos documentos supracitados:

Aplicações mais recentes do método fônico continuam propondo como atividade inicial a apresentação das vogais e, depois, a das consoantes, indicando blocos de atividades específicos a serem seguidos após a apresentação de um e de outro grupo: identificação das letras e repetição de seu nome e do seu som característico; identificação de fonemas em palavras ditas pelo professor ou criação de palavra a partir de um som; ênfase nos sons correspondentes a figuras com letra inicial destacada; identificação de som final e som inicial e também discriminação entre sons diferentes. Assim, os alunos identificam o som, pensam na letra que o representa e acham a palavra que começa com o mesmo som (FRADE, 2005, p. 27).

Assentindo sobre a inclinação do documento ao método fônico, nossa entrevistada destacou:



É como se ele fizesse e voltasse a usar um pouco desses **textos mais didáticos cartilhados**. Em algum momento você percebe isso. Ele fala se o aluno já lê palavras, agora, em certo momento, ele vai ler frases. Mas se ele já lê várias frases, agora ele vai ler um texto maior e que é uma **progressão assim, do simples pro complexo**. Que é que quem trabalha com alfabetização e letramento não segue, né? Então desde cedo você já leva textos maiores pra criança que ainda não sabe ler, você já faz um trabalho com aqueles textos, aquelas histórias. Então você não vai levar uma frase, porque a criança não sabe ler. Você trabalha o texto, o sentido, tudo, né? (Professora da SEEDF).

Desse modo, entendemos que o documento corrobora para um estado de prontidão pelos alfabetizandos, ignorando a importância do letramento, bem como do ensino das diversas propriedades da escrita alfabética. Ainda sobre a sistematização rígida na progressão do ensino, Soares (2020) ainda incrementa a discussão, quando enfatiza:

Seria artificial (impossível!) pretender levar a criança adquirir a fala ensinando-a pronunciar fonemas e reuni-los em sílabas, estas em palavras, para enfim chegar aos textos que a habilitassem a interagir com o convívio social, também se torna artificial levar a criança a aprender a leitura e a escrita desligadas de seu uso, ensinando-a a reconhecer e traçar letras, relacioná-las a valor sonoro, junta-las com as sílabas, essas em palavras, para enfim ler e escrever textos, tornando-se capaz de inserir-se no mundo da escrita (SOARES, 2020, p. 34).

Nesse trecho, identificamos que existe um direcionamento mais expressivo à consciência fonêmica, apontando para uma manipulação isolada dos fonemas que compõem as palavras. De acordo com o Programa:

[...] vimos que desenvolver a consciência dos sons da linguagem é essencial para uma alfabetização bem-sucedida. As estratégias que envolvem a percepção de palavras, de rimas, de sílabas e de aliterações estão mais associadas à consciência fonológica, ou seja, à apreciação geral dos sons da linguagem. E as estratégias que envolvem isolamento, síntese, segmentação e substituição de sons são diretamente associadas à consciência fonêmica, ou seja, à habilidade de identificar e manipular os sons básicos que compõem a fala (BRASIL, 2020, p. 74).

Nesse excerto, é possível apreender a constelação de habilidades fonológicas acentuada por Morais (2012), entretanto, ao longo do documento, é possível apreender a defesa pelo fonema, pela fluência na leitura, sem uma discussão ancorada no letramento tão defendido por autores como Soares (2020). Vejamos o que Morais (2020b) aponta como sendo uma visão muito simplista desse processo de alfabetização:

[...] nos parece uma camisa de força, fundamentada numa perspectiva associacionista de aprendizagem. Dizem que aquela instrução é baseada numa “sequência lógica” e retrucamos que aqueles especialistas a enxergam como tal (“lógica”), porque tratam a

criança como mera receptora e reprodutora de informações prontas e não querem investigar o que ela, nossa criança-aprendiz, pensa sobre letras, sílabas, palavras e textos (p.3).

Ao longo da proposta do curso de formação continuada é possível apreender uma visão muito restrita da alfabetização, sendo compreendida como um processo de codificação e decodificação, o que nos leva a refletir e dialogar com Morais (2012) quando ele critica a correspondência reducionista do ensino da escrita alfabética (SEA) voltado para uma metodologia tecnicista, meramente de correspondência, sob uma perspectiva empirista-associacionista, dentro do espaço pedagógico. O que é confirmado com a fala da entrevistada:

[...]ele meio que reduz esse conceito para sistema de escrita como um código, um código como algo que é dado, que ali você decora e você consegue decodificar. Mas, na prática, a gente vê que não é assim. A criança que sabe todas as letras e os sons das letras, nem sempre ela consegue ler e escrever. Então significa que não basta decodificar, conhecer o código e decodificar. Ou, às vezes se ela lê, mas ela não consegue interpretar, ela não entende o que lê. Então a gente tem muitos casos disso. Então acho que empobrece um pouco esse conceito da alfabetização nesse sentido, que a gente já via nos programas já institucionalizados, como PNAIC, Pró-Letramento, mesmo desde a Alfabetização e Linguagem, ajudar a trazer essa percepção. E aí você faz essa redução do conceito, né? É como se dissesse que a criança aprende as letras e os sons das letras ela vai conseguir ler e escrever. E a gente vê que não é assim que funciona, né? (PROFESSORA SEEDF, 2023).

Transcorrendo o documento, especificamente ao capítulo 4 do curso, com a temática **Vocabulário**, compreendemos que ele está mais inclinado a uma sistematização mecânica e de repetição no processo de ampliação de repertório do que pela manipulação dos mais variados gêneros textuais ou a oportunidade, por meio das atividades, de a criança ter um banco de palavras estáveis, por exemplo. Ele desconsidera o protagonismo do alfabetizando, suas demandas e suas vivências dentro do processo ensino-aprendizagem. Enfatizamos esse aspecto no trecho que segue:

Vamos falar em voz alta uma frase simples com substantivo e verbo. “A flor cresce.” Agora **repitam a frase** comigo. Vamos descrever a cor da flor. “A flor vermelha cresce.” **Repitam comigo**. Agora, vamos descrever onde a flor cresce. “A flor vermelha cresce no jardim.” **Digam essa frase comigo**. Muito bem! Adicionamos a palavra “vermelha” para descrever a cor da flor e as palavras “no jardim” para descrever onde a flor cresce. Quando uma flor cresce, dizemos que ela “desabrocha”. Vou dizer uma frase simples com um substantivo e um verbo. “A flor desabrocha.” **Repitam a frase**. Agora, detalhem mais a frase descrevendo a cor da flor. Qual é a cor da flor? A flor cresce. A flor vermelha cresce. A flor vermelha cresce no jardim (BRASIL, 2020 p. 142).

É necessário propor aos alfabetizando reflexões das conceituações e convenções da

língua escrita, bem como possibilitar as práticas sociais de leitura e escrita e o contato com diferentes gêneros textuais de circulação social durante o processo, conforme defendem Morais (2012) e Soares (2020).

Consentindo com o nosso posicionamento sobre alfabetização e letramento, a nossa entrevistada apontou suas posições teórico-metodológicas:

Eu sou do partido da Magda Soares, são processos diferentes, mas embricados, né? Alfabetização no sentido estrito mesmo, é aquele processo mesmo em que a criança vai se apropriando do sistema de escrita alfabética e entendendo como funciona a relação dos fonemas com os grafemas e de entender esse processo da ler e escrever. E o processo de letramento. Depois, o sentido amplo é alfabetização. Utilizar essa ferramenta da leitura e da escrita para ir aprendendo e ampliando o próprio conhecimento né a partir da língua. Sobre a Língua, inclusive, né? E outras disciplinas. E o letramento? Esse uso social da língua, da leitura e da escrita. O jeito é utilizar essa leitura e essa escrita como uma função social que serve para ou compreender os processos sociais. Ou ele age, seja no trabalho, seja enquanto cidadão, seja numa outra atividade social, política. Então, quanto mais letrado o sujeito é, mais ele tem acesso a essas ferramentas que hoje, de certa forma, modelam o mundo que a gente vive. Se você não tiver um letramento hoje digital, você não tem acesso a sua independência ali financeira, mesmo que você tenha dinheiro, sim. No caso dos idosos, é sempre o cartão que vai tirar o dinheiro é com alguém, porque eles não se sentem capazes de manusear aquela ferramenta, né? De estar ali diante daquela máquina. Então, o letramento da leitura também é isso, né? Certas coisas, se você não compreende, se você não tem acesso, você vai ficando impossibilitado de utilizar (Professora da SEEDF, 2023).

Como alerta a autora Magda Soares (2020), é a partir de uma articulação entre a alfabetização e letramento que se pode assegurar que, efetivamente, haja a apropriação da leitura e da escrita. Ainda fomentando a discussão a respeito da articulação simultânea entre alfabetização e letramento, a autora expõe:

[...]no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização –, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Perpassando nossa análise para o capítulo 5, intitulado como **Fluência**, o documento aponta uma repetição excessiva de sistematização mecânica sobre a construção de fluência em leitura pelo alfabetizandos. Eis um trecho do documento:

Portanto, reler diversas vezes um texto é um treinamento bem-vindo. Pode ajudar

muito as crianças a obterem a capacidade de reconhecer palavras automaticamente. O estudo mostrou, também, que a leitura em revezamento, se não possibilitar a repetição, tem efeitos limitados, mesmo quando todos os alunos leem. A metanálise mostra que, se os alunos não tiverem a oportunidade de aperfeiçoar a leitura de uma passagem, podem não conseguir praticar como deveriam. Por isso, é crucial a leitura guiada, repetida e em voz alta (BRASIL, 2020 p. 111, grifo nosso).

A fluência de leitura só aparece quando os alfabetizandos manipulam diversos gêneros textuais e praticam, além de outros aspectos: a leitura silenciosa, apreende, por meio de um trabalho de compreensão leitora, as características e sentidos do texto. A leitura em voz alta, ao contrário, por si só, exerce uma função coercitiva e pouco produtiva desse processo, conforme atesta Kleiman (2004). Compreendemos que, não necessariamente a repetição, como nos antigos métodos tradicionais de alfabetização, dá conta de uma fluência em leitura. Antes disso, o alfabetizando precisa compreender a estrutura do que está lendo. Sobre o assunto, Morais (2020a) conclui, juntamente com outros autores, analisando o documento do *National Reading Panel*, o qual enfoca que:

[...] os especialistas concluem que a leitura oral guiada, sobretudo a “repetida”, produziria uma melhoria da fluência. Ler muitas vezes um texto em voz alta, com feedback do professor ou de outro adulto, seria um procedimento efetivo para promover habilidades de leitura. O conceito de fluência, no documento, refere-se às habilidades de ler um texto rapidamente, com precisão e expressão adequada, mas não há um aprofundamento da discussão das relações entre a fluência e a compreensão de textos, tema que há muito é tratado na literatura (MORAIS, 2020a, p. 213).

Sobre o capítulo 6 do curso, intitulado: **Compreensão**, não coadunamos com o documento quando ele declara que “a compreensão é o objetivo final da leitura” (BRASIL, 2020 p. 177). Entendemos que o processo de compreensão leva além de somente compreender os significados explícitos e implícitos. A compreensão fornece ao leitor arcabouços argumentativos para a produção escrita, sendo assim, um dos articuladores para a produção textual. É o campo propício para se criar movimentações crítico-argumentativas do que se lê.

Dentro do curso: “Práticas de Alfabetização”, o último capítulo lançado foi o de **Produção de escrita**, trazendo um distanciamento na articulação entre alfabetização e letramento. Quanto a esse tema, a professora entrevistada declarou:

E aí eu lembro que você ia concluindo o módulo a módulo. Eu não lembro se foi só o de produção que demorou a abrir, né? Que abriu depois. Eu lembro que a gente, que eu concluí o curso e o de produção tava lá um aviso que ele estava sendo construído e assim que fosse finalizado. Então eles não tinham construído ainda o módulo de produção, [...]A ação dele já tava bem no período inicial, foi assim que saiu mesmo. [...]Aí toda essa parte inicial, acho que eles já tinham estruturado que era parte do trabalho fonêmico, dos sons, como trabalhar as palavras. Tinha uns vídeos na

plataforma, aí tinha esse roteirinho para o professor e tinha alguma atividade. Por exemplo, se tem um alfabeto, então tem o treino, o treino da escrita, tem o treino lá do traçado, você vê que tem as atividades lá. É do e da produção e foi o último e passou algumas semanas, eu não lembro bem, aí foi disponibilizado, aí sim eu fechei o curso (PROFESSORA SEEDF, 2023).

Conforme anunciado anteriormente, no último item do curso, intitulado como **Produção de escrita**, vimos uma tímida demonstração do curso ao abordar a temática letramento. A professora seguiu sublinhando:

[...]A ênfase que foi dada no programa, o programa ele, ele enfatiza, principalmente, esse componente. Então eu vejo que a partir do letramento, ele perde um pouco, retroage a parte do trabalho com o texto da produção, que é, ao mesmo tempo, vai sendo trabalhada. E aí foca mais essa questão componente fonológico. Eu acho que essa é a maior diferença na diferenciação entre as duas perspectivas (Pnaic versus Tempo de Aprender) de trabalho (PROFESSORA, SEEDF, 2023).

Julgamos, dentro do processo para a consolidação da leitura e escrita, ser imprescindível a manipulação de diferentes gêneros textuais. Dialogicamente, Morais (2015) explora o tema, enfatizando:

Pensamos que é obrigatório tratar o sistema de escrita alfabética como um objeto de conhecimento em si, que exige ensino específico, um ensino que inclua a promoção da consciência fonológica. Mas tal perspectiva não poderá nos fazer esquecer que, já há algum tempo, vimos aprimorando nossa concepção de aluno alfabetizado e que, nos dias atuais, ela pressupõe um cidadão capaz de, com um mínimo de autonomia, participar das práticas sociais de leitura, compreensão e produção de gêneros textuais escritos (MORAIS, 2015, p. 74).

O item ainda aborda as habilidades e competências para se manipular os tipos de produções de escrita (com foco no fonema), conforme realçamos na presente análise. Para isso, descreve o passo a passo por meio da sistematização da atividade, conforme indica a Figura 2:

Figura 2. Sistematização de atividade do curso Práticas de Alfabetização

PE.03.00 | Estratégia de Ensino | 1º Ano

Esconda o cartão com a palavra "bola".

Vamos lentamente dizer "bola" e levantar um dedo para cada som.

[b] [o] [l] [a]

No papel de vocês, escrevam cada letra, pronunciando lentamente cada som.

[b] [o] [l] [a]

Leiam a palavra.

Bola.

Muito bem! Nós lemos e escrevemos "bola".

Repita com a palavra "Lua".

Fonte: Ministério da Educação (BRASIL, 2020, p. 241).

Observando a articulação em se alfabetizar letrando, proposta essa defendida pelo programa antecessor ao Tempo de Aprender – o PNAIC (BRASIL, 2012), a entrevistada apontou as divergências existentes, encontradas ao longo do curso:

No meu caso é como eu já trabalho, tenho contato com essa perspectiva da alfabetização e letramento há bastante tempo, né? Só com o PNAIC foram cinco anos, quatro anos. Então essa eu pude fazer um comparativo, né? Entre as duas perspectivas de alfabetização. E aí algumas atividades, sim, são boas para você sistematizar uma propriedade, para você reforçar uma aprendizagem do estudante. Muitas atividades são interessantes, mas a minha crítica ficou nessa parte do, do enrijecido, que parece que é algo mais engessado. Principalmente trabalho com a produção escrita, né? Muito diferenciada de um trabalho com alfabetização na perspectiva do letramento, muito diferenciado. A parte das atividades de alfabetização você pode pegar e adequar a sua prática de alfabetização com atividades que vão diversificar o que você faz. E dá pra aproveitar bastante coisa, mas você tem que ter uma compreensão de que há uma diferença né, no que está colocado ali, como um trabalho com o texto. Trabalho com sistema de escrita alfabética, que é bem delineado e diferenciado do que a gente costuma fazer, né? Então é mais progressivo, né? Do simples para o complexo. Existe uma ordem de atividades que a gente que trabalha desse outro modo já tem isso, né? Eu não posso levar um texto para o primeiro ano se a criança ainda não sabe ler, né? Fica se subentendido que é isso eu vou trabalhar com, com palavras, só depois pensar em trabalhar com frases e só depois com o texto, né? Mas se você for pensar totalmente o oposto do trabalho que a gente faz (PROFESSORA SEEDF, 2023).

Entendemos ser crucial a autonomia do professor em suas escolhas didáticas e pedagógicas em sala de aula. De acordo com a docente entrevistada, de fato, há proposições no Programa Tempo de Aprender que, no entendimento dela, são importantes de serem realizadas/didatizadas. Entretanto, apontou que a perspectiva de alfabetizar letrando, confere

um leque maior de possibilidades didáticas para a apropriação da leitura e da escrita. O engessamento do que preconiza o Programa Tempo de Aprender acaba por limitar esse trabalho pedagógico com a alfabetização.

Constatamos um retrocesso quanto a essa escrita sistemática ancorada no fonema, visto que, na língua portuguesa, não há homogeneidade entre letra-som, sendo algumas habilidades fonêmicas desnecessárias para a apropriação inicial da escrita alfabética, conforme assinala Morais (2012).

Complementando essa reflexão, o autor supracitado acentua:

Em primeiro lugar, precisamos admitir que a escrita alfabética nota/representa “coisas inestáveis”, isto é, as palavras orais. Como mencionamos há pouco, as palavras de uma língua não têm – não tiveram, nem nunca terão – pronúncia única. Tomemos, por exemplo, as formas de pronunciar o nome do país de onde vieram nossos primeiros colonizadores. Diferentes falantes de nossa língua pronunciam, por exemplo, /purtugal/, /portugau/ ou /purtugau/. Se fôssemos transcrever fielmente os fonemas pronunciados, teríamos, ao final, grafias diferentes (MORAIS, 2005, p. 15).

Com as análises feitas até aqui, observamos que, de acordo com a concepção epistêmico-metodológica norteadora do Programa Tempo de Aprender, houve um investimento maior em destrinchar os itens 2 e 3, evidenciando que a consciência fonêmica (relação grafema-fonema). Esta, certamente, se constitui na preocupação central do documento. Tal premissa foi elucidada pela narrativa da docente que contribuiu com o nosso estudo:

[...]e lá não. Parte já desse trabalho: primeiro você ensina à criança os sons das letras. Aí, depois que ela saber trabalhar com o som da letra, só depois você ensina os nomes das letras e as letras, né? Então tem uma ordem bem específica que você tem que seguir se você quiser seguir um programa, né? Tem o professor que, que vai fazer essa distinção. Se ele vai aderir completamente, então ele já sabe que ele está aderindo a um Programa fechado, completo. E há um método que não deixa de ser um método se você vai seguir. Mas alinhada ao método fônico, eu diria (PROFESSORA SEEDF, 2023).

Em síntese, as concepções docentes elencadas nesse estudo, pelo vimos apresentando e refletindo, se distanciam (e muito) daquelas preconizadas pelo Programa Tempo de Aprender. A profissional vem exercendo há vários anos à docência, atravessou várias políticas e, de fato, se mostrou favorável, pensando na didática de sala de aula, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), visto que defende, entre outros aspectos, a perspectiva de alfabetizar letrando e, para isso, confere autonomia ao professor para lançar mão de várias alternativas didáticas.

Partimos, agora, para as considerações finais dessa pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, analisamos a formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, com atenção específica para o Programa Tempo de Aprender quanto aos seus pressupostos teórico-metodológicos (BRASIL, 2020), inspirado na Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019). O material está disponível, desde 2020, no Ambiente Virtual do Ministério da Educação – AVAMEC.

Conforme sublinhamos ao longo de nossa sistematização, o documento está ancorado nos pressupostos defendidos pela Política Nacional de Alfabetização, instituída por meio de Decreto, contrapondo, desse modo, as produções no que diz respeito às pesquisas nas áreas da alfabetização e do letramento, alavancando, no nosso entendimento, um retrocesso de mais de quarenta anos no campo da alfabetização.

É inquietante que as produções desse documento não foram elaboradas por pesquisadores e/ou grupos brasileiros que se debruçam sobre a temática há anos, na luta pela democratização do acesso e do êxito na alfabetização, por meio da perspectiva de alfabetizar-letRANDO (MORAIS, 2012; SOARES, 2020). Portanto, o Programa Tempo de Aprender está ancorado numa base em “evidências científicas”. Ancora-se numa perspectiva eurocentrista, onde as produções estadunidenses e europeias ganham centralidade, sugerindo um ensino sistemático e empirista-associacionista do processo de apropriação da leitura e da escrita.

Para isso, analisamos o Programa no que diz respeito à formação continuada, com olhar aprofundado para o curso: “Práticas de Alfabetização” em seus sete capítulos, com o objetivo de apreender os conceitos epistemológicos e metodológicos que o documento assume no que concerne à apropriação da leitura e da escrita. O documento é claro ao explicitar suas inclinações metodológicas aos antigos métodos de alfabetização de marcha sintética - método fônico, ancorando sua sistematização ao uso de textos cartilhados e, com isso, transgredindo o sentido social ao domínio desse objeto de conhecimento que é a escrita alfabética. Não traz, em seu bojo, o debate em torno do letramento (uso social da língua oral e escrita) tão defendido pelos estudiosos supracitados. Remete-se à literacia, daí o entendimento da internacionalização desse processo, desrespeitando todos os avanços conquistados, até então, nessa área.

As orientações do documento seguem uma narrativa que deriva do simples para o complexo, memorização e repetição das relações grafema-fonema, o que constatamos no decorrer da análise do documento e com as falas obtidas pela professora entrevistada, de modo a conceber o alfabetizando como uma tábula rasa e o professor como mero executor de tarefas.

Diante disto, é possível perceber a presunção do documento em se auto intitular como



um Programa de sucesso, trazendo, com ele, atividades sistemáticas e delimitadas, mostrando-se um cerceador da autonomia docente por não o deixar escolher suas próprias inclinações teóricas-metodológicas, que mais se adequam ao seu contexto plural. Os capítulos do curso Práticas de Alfabetização também ignoram a complexidade do campo, não compreendendo as demandas específicas que surgem dentro do processo de alfabetização e letramentos.

Ainda é possível constatar que o curso não apresenta espaço para reflexão crítica, construtiva e transformadora, visto que não existe um ambiente específico para compartilhar conhecimentos como no programa antecessor: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic (BRASIL, 2012), trazendo uma construção da formação continuada de professores como um processo solitário, voltando-se para uma visão reducionista do professor como um mero executor de tarefas.

Com tudo isso, reiteramos a necessidade de pesquisar os outros eixos do Programa Tempo de Aprender, voltados para a formação continuada de professores, gestores e secretarias de educação, além disso, no monitoramento dos resultados da implementação do mesmo.

Ainda são notáveis as lacunas e rupturas existentes nas suas concretizações e implementações, considerando que algumas informações disponíveis no portal do Programa ainda não são consistentes e/ou transparentes em sua efetivação.

Por fim, reforçamos a importância em se continuar pesquisando a temática no Brasil, tendo em vista que o campo da alfabetização é um território de disputas ideológico-político-partidárias tanto no plano acadêmico, como no que diz respeito a políticas educacionais e que suas implementações, continuidades e rupturas influenciam os encaminhamentos didático-metodológicos da prática docente.

## **PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

Subsequentemente à etapa formativa inicial, pretendo seguir carreira docente bem como, exercer cargos em gestão escolar, áreas que me identifico. A educação inclusiva e especial são meus objetivos traçados dentro da perspectiva de carreira bem como, prosseguir com a carreira acadêmica. Almejo um mestrado ou pós na área da educação especial/inclusiva e ou alfabetização e letramento.

## REFERÊNCIAS

- ALFERES, Marcia Aparecida et al. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização.** 2017.
- ALMEIDA, Renato Barros de. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades.** 2020. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas.** São Paulo: 2002.
- ARAÚJO, Maria Carmen de C. S. **Perspectiva histórica da alfabetização.** Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização.** Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2023.
- BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental e Departamento de Políticas Educacionais. **PRALER: apoio a leitura e escrita.** Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 6.094** de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 2007.
- BRASIL. MEC. **Conae 2014: o PNE na articulação do sistema nacional de educação.** Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <[http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_referencia.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf)> Acesso em: < 15 de novembro de 2022.>
- BRASIL. MEC. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação (PNE)** / Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.
- BRASIL. MEC. Portaria nº 2.255, de 25 de agosto de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 121, p. 53, jun. 2003d. BRASIL. MEC. Portaria nº 1.179, de 6 de maio de 2004a. Diário Oficial da União, Brasília, n. 87, p. 10, mai. 2004a.
- BRASIL. MEC. **Relatório de Programas e Ações.** Secretaria de Alfabetização. 2019.
- BRASIL. MEC/SEB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 9.394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Alfabetização**, Brasília: MEC, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação continuada em práticas de alfabetização do Programa Tempo de Aprender**. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em:< <http://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/visualizar>>. Acesso em: <02 de dezembro de 2022>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. **Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização no âmbito do Governo Federal**. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em:< <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>>. Acesso em 02 de dezembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia de orientações metodológicas gerais**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Alfabetização: Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em:< <http://alfabetizacao.mec.gov.br>> Acesso em: 02 de dezembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais**, 2005.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/20105-curso-de-formacao-continuada-tera-enfase-em-matematica>

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Manual do Pacto**. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Programa de Apoio a Leitura e Escrita – PRALER**. Guia geral. SEB, 2007.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – Orientações Gerais**. Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de agosto de 1971. Disponível em:<

[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/LEIS/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L5692.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: **Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. 2009. p. 1-6.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; DE ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética**: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pelas crianças. 70047, p. 900, 2012.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, p. 42-63, 1985.

FREIRE, Paulo. 1921-1997. **Educação e mudança** [recurso eletrônico]/Paulo Freire.-. 2013. INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Avaliação Nacional da Alfabetização - Edição 2016.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita**: Formação de Professores em curso. São Paulo: Ática, p. 57, 2010.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Arthur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia e LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética, Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** – Teoria e Prática. Goiania: Alternativa, 2004

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, Elda S. do N.; SANTOS, Camila R. dos. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) NO BRASIL: DO SÉCULO XX AO SÉCULO XXI. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 11, p. 88-104, 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>>. Acesso em 30 novembro 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10,

2019.

MORAIS, Artur Gomes de. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. **Ortografia na sala de aula**, p. 45, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. Relatório do “National Reading Panel” dos EUA (2000). **Em Aberto**, v. 33, n. 108, 2020a.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020b.

MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. In: **Caderno CEDES**, v. 33, n. 89, Campinas, jan./abr. 2013.

MOURÃO, Ireuda da Costa; SOUZA, Emília Gonzaga de; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: constituindo saberes e a identidade dos pedagogos. In LOPES, Ruth Gonçalves de Faria; GAUCHE, Ricardo; CHAN-VIANNA, Alexandre Jackson (Orgs.). **Pibid-UnB (2014-2017): vivências, experiências, reflexões e aprendizados**. Brasília: Pibid-UnB (2014-2017), 2022.

OLIVEIRA, João B. A. **ABC do alfabetizador** – Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

OLIVEIRA-MENDES, Solange A. de; SILVA, Daniele do N; e SANTOS, Laynnara B. dos. Base Nacional Comum Curricular e Política Nacional de Alfabetização: Perspectivas e concepções no campo da Alfabetização. **Anais do II CIESD E VII SENAL**, 1ª ed. p. 179-193, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RADVANSKEI, Sônia de Fátima; HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Possibilidades e influências da formação continuada na construção da docência de professoras alfabetizadoras de Araucária/PR: uma análise dialógico-responsiva. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 1, p. 271-296, 2016.

RIBAS, Marin· Holzmann; LUPORINI, Teresa Jussara

ROCHA, Luciene Martins Ferreira et al. **A concepção de formação continuada nos programas da união e repercussões no âmbito municipal**. Cidade, editora e 2010.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, v. 2, p. 77-91, 1992.

SOARES, Kátia Cristina D. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis., 2008.

SOARES, Magda. "O que é letramento e alfabetização." **Letramento**: um tema em três gêneros.1998, p. 27-60.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020a.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85-99372-03-3

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos., 4ª impressão. São Paulo: Contexto, 2020b.

SOARES, Magda. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020c.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (52), p. 19-24, fev. 1985. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/25anos/files/arquivo/5-Artigo-As-muitas-facetas-daalfabetizacao.pdf>.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n.25, p. 5-17, 2004.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de et al. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Local 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

**APÊNDICE A****ROTEIRO DE ENTREVISTA**  
**PROGRAMA TEMPO DE APRENDER**

Perfis profissional e acadêmico da professora entrevistada

Nível médio:

Instituição:

Ano de conclusão:

Graduação:

Curso:

Instituição:

Ano de conclusão:

Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu:

Curso:

Instituição:

Ano de conclusão:

Experiência como docente:

Anos de experiência:

Rede pública:

Rede particular:

Experiências com turmas de alfabetização (1º, 2º, 3º anos):

- 
1. No seu entendimento, o que é alfabetização? E letramento (s)?
  2. Na sua opinião, qual o perfil de saída da criança no primeiro, segundo e terceiro anos do primeiro ciclo em se tratando da aquisição da leitura e da escrita?
  3. No que se refere à alfabetização e à diversidade de ritmos, como o (a) professor (a) pode lidar com esse aspecto em sala de aula? Qual é a avaliação que você faz a respeito dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil?
  4. Qual é a avaliação que você faz a respeito dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil?
  5. A respeito dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, pensando nas mudanças que ocorreram na década de 1980 no nosso país: qual é a sua



avaliação sobre a formação continuada no Brasil?

6. Sobre os que você vivenciou, quais os impactos dos mesmos em sua prática?
7. No seu entendimento, como pensar em didáticas de alfabetização frente a uma heterogeneidade de programas de formação continuada nesse campo?
8. Você realizou seu estudo do mestrado alcançando uma análise documental das três versões da BNCC e ainda entrevistou professoras da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Sabemos que, em seguida, tivemos o Decreto da Política Nacional de Alfabetização. No seu entendimento, que concepções de alfabetização e letramento esses documentos apregoaram?
9. Especificamente sobre a atual Política Nacional de Alfabetização que lançou em 2020 o Programa Tempo de Aprender. Foi feita adesão ao programa pela sua regional/unidade escolar? Pode relatar o formato?
10. Como vc avalia os materiais utilizados pelo Programa? Qual perspectiva você acredita concepções de alfabetização e letramento, o tempo para alfabetizar, o material utilizado defendidos por essa perspectiva?
11. Qual é a sua avaliação a respeito do programa? Contribuiu para a sua atuação profissional em turmas de alfabetização?
12. Como você avalia os programas de formação de professores alfabetizadores no Brasil? Quais mudanças foram significativas e quais considera como retrocesso?