

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p04022

**Formação continuada de professores alfabetizadores: narrativas acerca do Programa
Tempo de Aprender***Continuing education of literacy teachers: narratives about the Tempo de Aprender
Program*Laynnara Braz dos SANTOS¹Solange Alves de OLIVEIRA-MENDES²

Resumo: Este estudo analisou concepções epistemológicas e didáticas para o campo da alfabetização no Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020) a partir de narrativas de uma docente a respeito dessa política. Para discussão teórica, nos campos da alfabetização e do letramento, ancorou-se em autores/as, tais como: Moraes (2012; 2019); Soares (2004; 2020); Mortatti (2010; 2013; 2019b), entre outros. Contou, ainda, com contribuições de documentos legais (Brasil, 1988; 1996; 1998; 2001; 2007; 2012; 2017; 2019; 2020). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em 2022-2023, que contou com a análise documental do Programa Tempo de Aprender (2020), bem como com 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). Os resultados da entrevista, foco deste artigo, apontaram para uma ruptura entre o Programa Tempo de Aprender, cuja prerrogativa é a defesa pelo método fônico de alfabetização, e políticas que o precederam, a exemplo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, em que há a defesa pela alfabetização para o letramento. A professora declarou que se trata de uma proposta que engessa o trabalho docente e limita os processos de alfabetização e letramento. Trouxe à tona a experiência do professor em sala de aula como componente crucial para adotar encaminhamentos didáticos e pedagógicos que contrariam a esfera das políticas impostas.

Palavras-chave: Educação. Alfabetização. Letramento. Programa Tempo de Aprender. Método fônico.

Abstract: This study analyzed epistemological and didactic conceptions for the field of literacy in the Tempo de Aprender Program (Brasil, 2020) based on narratives from a teacher regarding this policy. The theoretical discussion of alphabetization and literacy was informed by authors such as Moraes (2012; 2019); Soares (2004; 2020); and Mortatti (2010; 2013; 2019b), among others. Furthermore, it included contributions from various legal documents (Brasil, 1988; 1996; 1998; 2001; 2007; 2012; 2017; 2019; 2020). This qualitative research carried out in 2022 and 2023, summarized a documentary analysis of the Tempo de Aprender Program (2020), as well as a semi-structured interview with a teacher working at the State Department of Education of the Federal District (SEEDF) in 2023. The data processing was conducted through thematic content analysis guided by Bardin (1977). The results of the interview indicated a rupture between the Tempo de Aprender Program, whose prerogative is the defense of the phonic method of literacy, and the educational policies that preceded it. An example of these policies includes the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, in which there is the defense of alphabetization from a literacy perspective. The teacher declared that the program, by defending the phonic method, impairs teaching work and limits the alphabetization and literacy processes. It brought up the teacher's experience in the classroom as a crucial component in adopting didactic and pedagogical

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Pós-graduanda em Psicopedagogia baseada em Análise do Comportamento Aplicada – ABA pela CBI of Miami. Email: santoslaynnara@gmail.com

² Professora Associada da Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Email: solangealvesdeoliveira@gmail.com

approaches that contradict the sphere of imposed policies.

Keywords: Education. Alphabetization. Literacy. Tempo de Aprender Program. Phonic method.

1 Introdução

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

Outra questão de análise e preocupação neste artigo refere-se à entrada de políticas de formação continuada de professores alfabetizadores no país movidas pela descontinuidade, já que estas vêm sendo marcadas por políticas de governo e não de Estado. Este cenário 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 (2020) destaca que “a taxa de escolarização da população cresceu significativamente, 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 aspecto 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 estando em ‘nível insuficiente’, quando já teriam pelo menos três anos de escolarização” (p. 9).

Compreende-se que, com a última edição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, em 2018 (Brasil, 2012), houve uma nítida ruptura da formação continuada de professores. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), bem como a Política Nacional de Alfabetização - 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.

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p04022

Este artigo tem o objetivo de analisar, à luz de concepções docentes, o Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Tempo de Aprender (Brasil, 2020), oriundo da Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019).

2 Alfabetização e letramentos no Brasil: algumas reflexões

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.

No Brasil, de acordo com Moraes (2012) e Soares (2020), a alfabetização tem sido analisada como uma questão de métodos. Para os autores, independentemente de serem sintéticos ou analíticos, todos possuem uma base empirista-associacionista, portanto, concebem o sujeito aprendente como uma tábula rasa, além de reduzirem o rico processo de reconstrução do sistema de notação alfabética a um código, cujas relações grafema-fonema são homogêneas. Numa linha contrária, os autores, respectivamente, defendem metodologias e métodos de alfabetização que superem essa visão simplista, reducionista da apropriação daquele objeto de conhecimento acoplado ao processo de letramento, ou seja, defendem que é preciso ensinar a ler e a escrever a partir dos diferentes gêneros e tipos textuais.

É importante destacar que a década de 1980, em nosso país, se constituiu num divisor de águas no campo da alfabetização com os estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1985) os quais culminaram com a teoria da psicogênese da língua escrita. Há, portanto, uma revolução conceitual que vem criticar, de forma sistemática, 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.

Pesquisas como as realizadas por Oliveira (2010) e Perfeito (2019) destacam que, quando oportunizados, os estudantes assumem papel de protagonistas no processo de (re)construção da escrita alfabética. Por vezes, sobretudo nas turmas de primeiro ano do ciclo

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p04022

de alfabetização, os aprendizes foram impedidos de ler, por exemplo, por ainda não terem, na ótica das docentes, autonomia suficiente. Esses processos estavam, em nosso entendimento, impedindo um avanço na aprendizagem da leitura e da escrita nessa fase da escolarização.

A seguir, tecemos algumas reflexões em torno das principais políticas de formação continuada no campo da alfabetização em nosso país, compreendendo o período de 1990 a 2020.

3 Formação continuada de professores alfabetizadores: breve panorama da década de 1990 à atualidade

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, para atuação na educação infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental, é elevada para obtenção do nível superior.

A Lei supracitada dispõe 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.

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).

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

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p04022

Entre 2001 a 2012, vivenciamos um salto significativo quanto às políticas de fomento a ações voltadas à alfabetização, bem como à formação continuada de professores alfabetizadores. Mortatti (2013) descreve este período, como a “Década da Alfabetização”, sendo um período marcado por diversas ações que objetivaram contribuir para o trabalho e organização da prática docente. 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 Curriculares Nacionais - PCNs 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 PCNs, o Ministério da Educação 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 reflexivo-construtivos, 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*. Já em 2003, portanto num curto intervalo temporal, o Ministério da Educação apresentou o Programa de Apoio à Leitura e à Escrita - o PRALER, dando continuidade aos estudos no campo da alfabetização para professores alfabetizadores. O Programa esteve ancorado em auxiliar esses profissionais com ferramentas de apoio à aprendizagem, demonstrado em seu caderno lançado em 2007. Sua organização foi 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 as pesquisas e as práticas pedagógicas cotidianas e, com isso, foi lançada a RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Brasil, 2006b). Com isso, Almeida (2020) ressalta sua importância e como ela se constitui como histórica, com um cenário cheio de avanços e lutas. É importante ressaltar que a 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 fomentava a formação continuada disponibilizando, por meio de seus

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p04022

centros de estudos, planejamentos para a constituição de programas de formação de professores.

A posteriori, o Ministério da Educação lançou, em 2005, como uma ação que integrou o Plano Nacional de Qualidade da Educação Básica, o Programa Pró-Letramento (Brasil, 2007). Foi realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integraram a Rede Nacional de Formação Continuada, articulado com Centros de Estudos. Essa política se aproximou da perspectiva de alfabetizar letrando defendida por Soares (2004; 2020). Seguindo numa linha do tempo recente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (Brasil, 2012), foi um Programa firmado entre os entes federados, por meio do Ministério da Educação, para reafirmar e ampliar as metas propostas no “Todos pela Educação” (Brasil, 2007).

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 e apresenta uma proposta de expectativas de aprendizagem para cada ano do primeiro ciclo. 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, 2012).

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. Está articulado aos pressupostos presentes na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), reduzindo o ciclo alfabetizador de três para dois anos.

É importante frisarmos que, enquanto o PNAIC (Brasil, 2012) focou 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

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p04022

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. Essa iniciativa integra a Política Nacional de Alfabetização – PNA (Brasil, 2019), que é um dos “braços” para a implementação do Programa Tempo de Aprender.

Este último foi promovido pelo Ministério da Educação, 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.

É importante assinalar que, apesar de conter especificidades que diferenciam as políticas mencionadas nesse estudo, houve uma mudança abrupta desde a promulgação da BNCC (Brasil, 2017) em relação aos pressupostos epistemológicos e didáticos defendidos na Política Nacional de Alfabetização. Ao se comparar com as propostas anteriores, apreende-se um retrocesso, visto que, nitidamente, se defende o retorno ao método fônico e seus pressupostos, e se reduz o tempo para a consolidação da alfabetização. De fato, denomina-se esse contexto de “apagão”, uma vez que vem se desconsiderando toda produção de professores e pesquisadores comprometidos com a área de alfabetização, bem como com as políticas que, a exemplo do PNAIC, continuam presentes em salas de aula brasileiras.

4 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).

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p04022

Ancoramos o estudo no critério epistemológico tecido por André (1995) quanto à pesquisa de tipo etnográfico, aquela que resguarda a descrição de uma determinada cultura, porém, sem seguir, estritamente, os encaminhamentos adotados por antropólogos na pesquisa etnográfica. Ao recorrermos à entrevista semiestruturada, com um roteiro pré-estruturado, realizada em uma entrevista presencial com uma docente efetiva da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF, nos situamos no âmbito da pesquisa de tipo etnográfico assinalada por André (1995).

5 Análises de resultados

Neste artigo, explicita-se a narrativa de uma docente acerca das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, com ênfase ao Programa Tempo de Aprender, docente esta que já atuou no bloco inicial de alfabetização no período de 1999-2013 e, na ocasião da pesquisa, era pedagoga efetiva na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Considerando que a profissional atravessou, em sua atuação, várias políticas, o intento da investigação foi apreender suas análises a respeito desses Programas, incluindo as implicações nas práticas didático-pedagógicas.

Para se entender a relevância da temática na e para a carreira docente, busca-se, por meio da entrevista, compreender os impactos dos Programas de formação continuada no Brasil e as implicações no chão da sala de aula. A respeito das expectativas para a alfabetização no 1º ciclo, a docente declarou:

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 de a gente lidar. Entender como que uma criança que passou pela educação infantil, que a maioria passou. Passou pelo BIA (Bloco Inicial de Alfabetização), 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

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p04022

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, na ocasião da entrevista, era importante assegurar a alfabetização no primeiro ano. Inclusive, em relação aos documentos a que teve acesso, havia uma sinalização para esse aspecto. Talvez essa narrativa estivesse sendo evidenciada por conta da pressão aos sistemas de ensino, sobretudo com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) que reduziu de três para dois anos o processo de alfabetização, bem como a Política Nacional de Alfabetização – PNA (Brasil, 2019) que preconiza somente um ano para a criança consolidar esse processo. O Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020), apesar de mencionar o Plano Nacional da Educação - PNE (Brasil, 2014), quando reitera suas proposições metodológicas, diverge em seu artigo 5º, priorizando a alfabetização no 1º ano do ensino fundamental (Brasil, 2019).

A docente frisou, ainda, que tinham crianças que alcançavam o quarto ano sem terem “ultrapassado a barreira do código” que, conforme Morais (2012), é a apropriação de um sistema gerativo de princípios claros e objetivos denominado de Sistema de Notação Alfabética e não de um código. Ainda conforme a profissional, havia aprendizes que cursavam a educação infantil, bem como os três anos do bloco inicial de alfabetização, mas não consolidavam a alfabetização. Vale ressaltar que, no Brasil, 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 se menciona esse aspecto, esta pesquisa concorda 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.

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 à diversidade de ritmos. Sobre essa pauta, a professora realçou:

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

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p04022

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 de atividades que se repetem. Eu acho que até o Artur Gomes de Moraes 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 aprenderem 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).

Ao se remeter à heterogeneidade de ritmos de aprendizagens numa sala de aula, e se reportando, especificamente, à alfabetização, a professora entrevistada ressaltou vários aspectos ligados a esse tema, com ênfase à inclusão de crianças com necessidades educativas específicas, mas não enfatizou o papel exercido pelo Programa Tempo de Aprender que explicita seus eixos no curso para docentes. Como participante efetiva dessa formação, não evidenciou, dentro de cada um dos eixos de formação (introdução, aprendendo a ouvir, conhecimento alfabético, fluência, vocabulário, compreensão e produção escrita) essa pauta que atravessa qualquer componente curricular na escola. Estudos como o desenvolvido por Oliveira-Mendes e Moraes (2020) evidenciam a complexidade que norteia o trato didático com a heterogeneidade de, por um lado, ter os documentos de base legal (a exemplo da proposta pedagógica da rede de ensino) e, por outro, as singularidades e arranjos que o cotidiano da sala de aula demanda.

Ao tratarmos dos eixos de alfabetização e letramento, a mestra se reportou à BNCC. Vejamos o que declarou:

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

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p04022

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).

Apesar de não tecer críticas diretas ao Programa Tempo de Aprender, a mestra entrevistada, numa linha do tempo, rememorou as mudanças que foram ocorrendo em relação às três edições da BNCC, bem como no concernente à PNA. Segundo ela, há, nitidamente, uma “predileção” pelo método fônico estão explícitas na Política Nacional de Alfabetização, o que marca uma clara divisão em relação ao Pró-letramento, ao PNAIC, bem como a outras políticas que precederam a BNCC. Sobre esse assunto, Mortatti (2019b) enfatiza:

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.

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).

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p04022

Em contraposição ao que preconiza o Programa Tempo de Aprender, remetendo-se, novamente, ao processo de alfabetização, a professora declarou:

[...] 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 o 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, do Programa Tempo de Aprender, dão ênfase a atividades inclinadas aos métodos de abordagem sintética, ou seja, a proposta enfatiza a repetição de palavras e treinos fonêmicos, combinando, isoladamente, um elemento sonoro com sua representação gráfica e, com isso, se distancia das práticas significativas da leitura e da escrita, considerando a base alfabética de escrita, bem como o uso social da língua.

Com a entrevista, buscamos compreender sobre a proposição de outros Programas a exemplo do PNAIC e o quanto as propostas se aproximam e/ou distanciam do Tempo de Aprender. Vejamos o que sublinhou a mestra entrevistada:

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

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p04022

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).

Essa narrativa, de fato, elucida a compreensão da professora acerca do Programa Tempo de Aprender, ou seja, uma proposta estruturada que já fecha o método que o professor precisa adotar, bem como as atividades de leitura, fluência e produção escrita. Há um controle na proposição inicial, no decorrer da didatização, bem como nos resultados obtidos. Entretanto, a professora também realçou que um professor “mais experiente”, certamente lança mão de táticas no cotidiano da sala de aula (Certeau, 1994), para atender às demandas de seu cotidiano e, com isso, pode se afastar (e muito) da proposta. Ao se remeter ao PNAIC, acentuou que se tratava de uma proposta mais flexível. Ao mesmo tempo, desenhou uma progressão do ensino de língua portuguesa no primeiro ciclo a partir dos vários eixos (leitura, compreensão, produção, escrita alfabética, oralidade, entre outros).

Vejam os que Frade (2005) aponta sobre a remodelação do método fônico atualmente, perspectiva presente nos documentos da PNA e no Programa Tempo de Aprender:

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 (convencionalmente). 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 uma proposta que ignora o percurso de reconstrução da base alfabética pelo estudante, bem como sua inserção numa cultura escrita. Há uma inevitável articulação entre esse ensino e os diversos gêneros textuais

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p04022

de circulação social. 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, juntá-las com as sílabas, essas em palavras para, enfim, ler e escrever textos, tornando-se capaz de inserir-se no mundo da escrita (p. 34).

Morais, Silva e Nascimento (2020b) apontam 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, sendo esta proposta em formato de aulas *online*, 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 Moraes (2012) quando critica a visão reducionista do ensino da escrita alfabética (SEA) voltada para uma metodologia tecnicista, meramente de correspondência, sob uma perspectiva empirista-associacionista, dentro do espaço pedagógico. Sobre essa especificidade, a professora sublinhou:

[...] 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 o PNAIC, o 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).

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p04022

Mais uma vez, a professora evidenciou discrepâncias nos campos epistemológico e didático do Programa Tempo de Aprender. Rememorou outras políticas e suas concepções de ensino da leitura e da escrita nesse segmento da escolarização básica. A seguir, as considerações finais.

6 Considerações Finais

Nesse estudo, analisamos a formação continuada de professores no Brasil, com foco em uma narrativa voltada para o Programa Tempo de Aprender e em seus princípios teórico-metodológicos (Brasil, 2020). Para isso, retomamos, brevemente, políticas que deram base para essas prescrições, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) e a Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019).

O Programa Tempo de Aprender orienta-se por uma narrativa e desenho curricular que pressupõe um caminho do simples para o complexo, defende a memorização e a repetição. Ainda é possível constatar que o curso ofertado não apresenta espaço para a reflexão crítica, construtiva e transformadora ao não proporcionar aos docentes um ambiente específico para compartilhar saberes.

Conforme sinalizado ao longo deste artigo, o decreto que ancorou os pressupostos defendidos pela PNA está na contramão do que se produziu, no Brasil, nos campos da alfabetização e do letramento. Ao se reportar ao Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020), enfatiza-se que este Programa está ancorado num conceito metodológico baseado em “evidências científicas”, remontando a uma perspectiva eurocentrista, cujas produções estadunidenses e europeias ganham maior centralidade em detrimento do que se produz no contexto brasileiro. Esse discurso de “evidências científicas” mascara e desconsidera décadas de produção do conhecimento e políticas que foram implantadas no Brasil considerando, de fato, as demandas de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças brasileiras. É preciso, portanto, “encontrar o caminho de volta” e retomar, com seriedade, o compromisso social e pedagógico com esse segmento educacional.

Reforça-se a importância de aprofundar as pesquisas nas áreas de alfabetização e letramento no Brasil, visto que os campos são constantemente marcados por um território de disputas, tanto na esfera das prescrições, orientadas por planos ideológicos específicos, como

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p04022

na “recepção” daqueles que estão num terreno engendrado por diversas apropriações, arranjos, recriações dessas políticas.

Referências

ALMEIDA, Renato Barros de. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades**. 2020. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UnB, Brasília, 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. MEC/SEB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9.394/96. Brasília, 1996.

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

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

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais**, Brasília, 2006b.

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

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p04022

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

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

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. (Série legislação; n. 125).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Alfabetização**, Brasília: MEC, 2019.

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.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer; Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p04022

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, (Edição Especial), p. 66-75, jul/dez, 2019.

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, p. 1-25, 2020b.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-410, mai/ago, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. **Caderno CEDES**, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan./abr. 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “política nacional de alfabetização” (BRASIL, 2019): Uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, v. 1, n. 10, (Edição Especial), p. 26-31, jul./dez. 2019b.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens**: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2010.

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; MORAIS, Artur Gomes de. O tratamento da heterogeneidade no 1º ciclo: o que tem sido (im)possível fazer na sala de aula. *In*: SILVA, Magna do Carmo; CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira (Orgs). **Práticas de alfabetização**: processos de ensino e aprendizagem. Recife: Ed. UFPE, 2020.

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p04022

PERFEITO, Márcia Vânia Silvério. **Entre o prescrito e o vivido**: as artes de fazer e a progressão do Ensino da Leitura e da Escrita no Bloco Inicial de Alfabetização. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UnB, Brasília, 2019.

ROCHA, Luciene Martins Ferreira et al. **A concepção de formação continuada nos programas da união e repercussões no âmbito municipal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFGD, Dourados, 2010.

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

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