



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

KARLA CHRISTIANO ALVES

**A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS “TEMPO DE
APRENDER”**

VITÓRIA

2024



**mestrado profissional
ppgmpe/ufes**

KARLA CHRISTIANO ALVES

**A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS “TEMPO DE
APRENDER”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Dania Monteiro
Vieira Costa.

VITÓRIA

2024

KARLA CHRISTIANO ALVES

**A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS “TEMPO DE
APRENDER”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Dania Monteiro Vieira Costa.

Aprovada em: 23 de dezembro de 2024.

Comissão Examinadora

Prof.^a Dr.^a. Dania Monteiro Vieira Costa
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA ZANETTI BECALLI**
Data: 30/12/2024 06:52:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a. Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro externo

Documento assinado digitalmente
 **DULCINEA CAMPOS SILVA**
Data: 27/12/2024 14:20:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a. Dulcinéa Campos Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C555c Christiano Alves, Karla, 1974-
A concepção de alfabetização do programa de formação continuada de professoras alfabetizadoras “Tempo de Aprender” / Karla Christiano Alves. - 2024.
147 p. : il.

Orientadora: Dania Monteiro Vieira Costa.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização. 2. Programas de alfabetização. 3. Compreensão na leitura. 4. Crianças - Escrita. I. Monteiro Vieira Costa, Dania. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que até aqui me ajudou.

Agradeço à minha madrinha Maria da Conceição da Silva Barros de Souza, que foi a grande inspiração em minha trajetória educativa.

Igualmente agradeço à minha família, em especial, meus filhos Ygor Christiano Silva, Rodrigo Christiano Silva, Ruan Alexandre Alves Macedo e Emanuel Christiano Alves por compreenderem minha ausência em muitos momentos ao longo de todos esses anos.

Agradeço aos meus pais Maria do Carmo Mello Christiano Alves e Robson Christiano Alves (*in memoriam*) por terem me concebido e mostrado o caminho dos estudos. Às minhas tias Maria Auxiliadora Mello Alves e Maria de Fátima Mello que, como mães, tanto me ensinaram.

Ao meu companheiro Eduardo da Silva Miranda (*in memoriam*), pela parceria, pelas palavras de incentivo e pela torcida que sempre me dedicou.

Agradeço à minha orientadora professora Dr.^a Dania Monteiro Vieira Costa por todo o diálogo, me oportunizando novos aprendizados. Agradeço, ainda, pela paciência e pelo carinho, os quais irei levar para toda a vida. Eterna gratidão!

Agradeço aos meus amigos Deborah Gomes Moura, Jaconias Dias Rodrigues, Elis Beatriz de Lima Falcão, Suzany Goulart Lourenço, dentre outros, que sempre me incentivaram nessa caminhada profissional e de estudos.

Agradeço, também, por tudo o que pude aprender no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPE/Ufes) bem como nas ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/Ufes), em especial, com os professores Dr.^a Cláudia Maria Mendes Gontijo, Dr. Alex Vieira Braga e Dr. Vanildo Stieg (*in memoriam*).

Agradeço, de modo muito especial, todas as contribuições acerca do conteúdo, dos aspectos teórico-metodológicos bem como o aceite das professoras Dr.^a Fernanda Zanetti Becalli e Dr.^a Dulcinéa Campos Silva para composição de meu

exame de qualificação e de minha defesa de dissertação. Muito Obrigada!

Por fim, agradeço à minha colega de Curso, agora amiga, Leni Rocha Mairink, pela parceria em todas as horas. Obrigada por sempre ter a palavra certa, nos momentos incertos.

O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro (Bakhtin, 2019, p. 51).

RESUMO

Este trabalho busca analisar, a partir dos postulados bakhtinianos de linguagem, a concepção de alfabetização, com ênfase na perspectiva de leitura, presente no programa Tempo de Aprender implementado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano 2020 no âmbito das iniciativas da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Para tanto, recorre à análise pormenorizada dos materiais audiovisuais disponibilizados, a rigor, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (Avamec). Detém-se, ainda, na análise dos atos normativos e publicações impressas que, somados, constituem-se como *corpus* analítico da pesquisa. Esses materiais são compreendidos, no âmbito desta dissertação, como enunciados discursivos permitindo, de nossa parte, uma compreensão ativa e responsiva acerca da alfabetização escolar pensada pelo programa Tempo de Aprender para as crianças na fase inicial da alfabetização. Ao deter-se sobre os oito módulos formativos que integram o programa, identifica uma concepção de linguagem como sistema fechado de formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua, resultando em uma concepção de alfabetização mecânica, reducionista e, sobretudo, reprodutivista, a qual buscamos nos contrapor apresentando uma perspectiva dialógica e colaborativa quando temos em vista as práticas educativas na alfabetização.

Palavras-chave: Política Nacional de Alfabetização. Tempo de Aprender. Alfabetização. Leitura. Discursividade.

ABSTRACT

This work seeks to analyze, based on Bakhtinian postulates of language, the conception of literacy with an emphasis on the reading perspective present in the Time to Learn program implemented by the Ministry of Education (MEC) in 2020, within the scope of the initiatives of the National Literacy Policy (PNA). To this end, it resorts to a detailed analysis of the audiovisual materials made available, strictly speaking, through the Virtual Learning Environment of the Ministry of Education (Avamec). It also focuses on the analysis of the normative acts and printed publications that, together, constitute the analytical *corpus* of the research. These materials are understood, within the scope of this work, as discursive statements allowing, on our part, an active and responsive understanding of school literacy designed by the Time to Learn program for children in the initial phase of literacy. By examining the eight training modules that make up the program, we identify a conception of language as a closed system of phonetic, grammatical and lexical forms of the language, resulting in a conception of mechanical, reductionist and, above all, reproductive literacy, which we seek to counter by presenting a dialogic and collaborative perspective when considering educational practices in literacy.

Keywords: National Literacy Policy. Time to Learn. Literacy. Reading. Discursivity.

LISTA DE SIGLAS

Avamec	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
CE/Ufes	Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
CONABE	Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
Esesp	Escola de Serviço Público do Espírito Santo
MEC	Ministério da Educação
Nepales	Núcleo de Estudos, Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGPE/Ufes	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
Proex/Ufes	Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo
Sealf	Secretaria de Alfabetização
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
NRP	<i>National Reading Panel</i>

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de obras da Revisão de Literatura	11
Quadro 2 - Políticas públicas de alfabetização lançadas pelo MEC entre 2012 e 2024	33
Quadro 3 - Eixos do programa Tempo de Aprender e suas respectivas ações.....	34
Quadro 4 - Temas dos módulos e os subtemas do programa de formação Tempo de Aprender.....	39
Quadro 5 - Planejamento das atividades do projeto de formação continuada de professoras alfabetizadoras	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Divulgação da 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE)	15
Figura 2 - Práticas de alfabetização: livro do professor alfabetizador (capa)	37
Figura 3 - Práticas de alfabetização: livro do professor alfabetizador (Apresentação)	43
Figura 4 - Captura de tela - vídeo introdutório do Módulo 1	44
Figura 5 - Estratégia de Ensino: Consciência de aliterações	47
Figura 6 - Estratégia de Ensino: Isolamento de sons	52
Figura 7 - Estratégia de Ensino: Síntese de sons.....	54
Figura 8 - Estratégia de Ensino: Segmentação de sons.....	55
Figura 9 - Estratégia de Ensino: Substituição de sons	56
Figura 10 - Estratégia de Ensino: Nomeação de letras	60
Figura 11 - Recurso adicional “A abelha amarela”	61
Figura 12 - Recurso adicional “A abelha amarela e A amiga de Ada”	62
Figura 13 - Estratégia de Ensino: Regras de ortografia.....	63
Figura 14 - Estratégia de Ensino: Leitura de palavras com sinais ortográficos	66
Figura 15 - Estratégia de Ensino: Leitura de frases.....	67
Figura 16 - Estratégia de Ensino: Leitura de texto com expressão clara.....	70
Figura 17 - Estratégia de Ensino: Novo Vocabulário	76
Figura 18 - Estratégia de Ensino: Detalhando frases	80
Figura 19 - Estratégia de Ensino: Identificação dos elementos da história	83

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	5
2 REVISÃO DE LITERATURA	9
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	23
3.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM, DE ALFABETIZAÇÃO E DE LEITURA	23
3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA	29
4. A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER: APRENDER O QUÊ?	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
6 PRODUTO EDUCACIONAL.....	91
7 REFERÊNCIAS.....	98
ANEXOS.....	106
ANEXO A - Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 do Ministério da Educação	106
ANEXO B - Estratégia de Ensino: Isolamento de sons (completa)	135

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação de mestrado tem por objetivo analisar a concepção de alfabetização, com ênfase na perspectiva de leitura presente no programa Tempo de Aprender implementado no ano 2020 no âmbito das iniciativas da Política Nacional de Alfabetização (PNA).¹ O programa, cuja formação voltou-se para professoras alfabetizadoras² disponibilizou, via plataforma denominada Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (Avamec),³ um conjunto de materiais que incluem jogos, apostilas e vídeos os quais, à luz da concepção bakhtiniana de linguagem, se constituem como enunciados discursivos desta pesquisa. Antes de detalhar os aspectos teórico-metodológicos, contudo, apresento meu percurso profissional bem como as motivações para o desenvolvimento da investigação.

Seguindo uma ordem cronológica, reporto à década de 1990 quando realizei meu curso de Magistério, concluído no ano de 1993. Em 1994 iniciei minhas atividades na administração pública, primeiramente, como estagiária na Escola de Serviço Público do Espírito Santo (Esesp). Em 2004, dada a minha formação em Magistério, passei em processo seletivo para trabalhar na Educação Infantil na Prefeitura da Serra/ES, oportunidade em que estabeleci contato com a alfabetização de crianças. Três anos depois, em 2007, fui aprovada em concurso público no mesmo município, assumindo o cargo de professora das séries iniciais. Contudo, ainda não possuía curso superior em Pedagogia.

O desejo de continuar atuando na Educação Infantil me levou a iniciar a graduação em Pedagogia, concluída em 2011. Ao longo desse período, desempenhei

¹ A PNA foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Anexo A), revogado por força do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.

² De imediato, cumpre assinalar que o programa Tempo de Aprender utiliza a palavra professor, no gênero masculino. Entretanto, não concordamos com a utilização desse termo, nesse gênero, para se dirigir às regentes das turmas de alfabetização, uma vez que essa função, no Brasil, é exercida, predominantemente, por mulheres. Por isso, utilizamos, no curso do presente trabalho, a expressão “professoras alfabetizadoras”.

³ A plataforma pode ser acessada em <https://avamec.mec.gov.br/#/>. Conforme manual do sistema, o “Avamec é um ambiente virtual de aprendizagem, desenvolvido pelo laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais (LabTime) da Universidade Federal de Goiás (UFG) em parceria com o Ministério da Educação (MEC)”. Segundo o mesmo manual, “O ambiente permite criação e manutenção de diversos tipos de cursos. A finalidade do ambiente é permitir que sejam disponibilizados cursos a distância, complementos para cursos presenciais ou qualquer outra forma de ensino ou apoio ao ensino. O sistema categoriza os cursos ofertados em: aperfeiçoamento; capacitação; especialização; extensão e formação continuada”, tendo sido o programa Tempo de Aprender um curso de formação continuada.

diferentes atividades, sobretudo, como pedagoga da Educação Infantil, função que iniciei em 2013 e que, desde então, tem me aproximado das questões relacionadas ao ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais. Essa aproximação me permitiu atuar como orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), coordenado, no Espírito Santo, pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) entre os anos de 2013 e 2015.

No período de 2016 e 2018 atuei como diretora escolar no município da Serra/ES, priorizando, no exercício de minhas funções, as questões relacionadas à leitura e à escrita no âmbito das ações desenvolvidas pela unidade escolar sob minha direção. Encerrado meu mandato, voltei a atuar como pedagoga, e é nesse contexto que o interesse pela alfabetização de crianças me levou a prestar processo seletivo para o curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) do Centro de Educação (CE) da Ufes, iniciado no ano de 2022 na linha de pesquisa *Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar* sob orientação da prof.^a Dr.^a Dania Monteiro Vieira Costa.

Tenho, assim, durante minha trajetória profissional, me deparado com questões relacionadas ao *ensino-aprendizagem*, a organização do trabalho educativo e a formação continuada de professoras alfabetizadoras. O Tempo de Aprender, que dá nome ao título desta dissertação, se caracteriza como um programa de formação continuada ao qual se somam outros de estilo também “apostilado”⁴ que, em nossa história recente, voltaram-se para as professoras alfabetizadoras. Dentre esses, a nível federal, cumpre destacar: o Programa de Apoio a Leitura e Escrita - PRALER (2003), o Pró-Letramento (2005; 2007) e, o aqui já citado, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012).⁵

⁴ Via de regra, os programas de tipo “apostilado” se caracterizam por serem fruto da iniciativa privada, mas que são adotados junto aos sistemas públicos de ensino como se fossem uma “[...] ‘cesta de serviços e produtos’ oferecida aos municípios-clientes”. Funcionam, portanto, como “[...] material apostilado’, distribuído aos estudantes e aos professores em versões distintas” (Adrião et al., 2012, p. 538). Muito embora o Tempo de Aprender não seja originário da iniciativa privada, a lógica que subjaz a seu uso é a mesma.

⁵ Note-se que os programas que antecederam o Tempo de Aprender desenvolveram-se de maneira articulada à chamada “Década da Alfabetização”, uma iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) a recobrir o período 2003-2012. Conforme propõe Mortatti (2013, p. 15), de maneira articulada a essa iniciativa da Unesco, “[...] vêm-se elaborando e

Assim, tendo em vista as diferentes concepções de alfabetização que fundamentaram esses programas os quais atravessam, também, minha trajetória profissional, buscamos,⁶ a partir do presente estudo, compreender o programa Tempo de Aprender no âmbito da PNA, a qual esteve vigente nos anos do governo do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022). Mais especificamente, temos por objetivo analisar as concepções de alfabetização e de leitura presentificadas no escopo do programa Tempo de Aprender que, como sublinhado, integrou a PNA. Vale ressaltar que nosso interesse por essa temática de pesquisa possui íntima relação com a formação que obtivemos no Pnaic, a qual, no âmbito das ações do Nepales/Ufes, pautou-se por um diálogo permanente com a perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana.

Durante o período em que participei das ações formativas do Pnaic, os saberes compartilhados pela equipe formadora — de que se destacam as professoras Cláudia Maria Mendes Gontijo, Cleonara Maria Schwartz, Elis Beatriz Falcão e o professor Vanildo Stieg (*in memoriam*) — no que se refere ao *ensino-aprendizagem* da linguagem escrita me motivaram a, no âmbito de minha prática educativa, a me constituir como professora em constante processo de aprendizado, notadamente, no que se refere a alfabetização de crianças, aproximando minha prática docente da pesquisa.

Por fim, vale ressaltar que no início dos estudos no PPGPE/Ufes, sob a coordenação da professora Dania Monteiro Vieira Costa, participei do curso de extensão *Alfabetização: Aspectos linguísticos e discursivos* no município de Vila Velha/ES na perspectiva de aprofundamento de meus estudos.⁷ A partir do presente curso, o objeto de pesquisa desta dissertação ganhou forma, fruto das inquietações das professoras alfabetizadoras que participaram do mesmo. Assim, feitas essas

implementando no Brasil políticas públicas de educação e de alfabetização, cujos resultados indicam tanto a ruidosa conquista de alguns avanços, quanto o agravamento de muitos problemas históricos”.

⁶ Ao considerar o caráter coletivo desta dissertação, fruto do diálogo com minha orientadora, seu grupo de pesquisa (Nepales/Ufes) bem como com os integrantes da linha pesquisa a que me vínculo no PPGPE/Ufes, passo, a partir desse momento, a empregar o plural sempre que, por força do contexto, não me refiro à minha trajetória pessoal.

⁷ O Curso de Extensão foi desenvolvido entre os meses de julho e novembro de 2022. Com 100 horas de atividades, buscou oferecer formação continuada às professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de Vila Velha/ES por meio de encontros formativos presenciais. Tomou o diálogo e a reflexão na alfabetização de crianças como eixos norteadores das ações formativas com vistas ao desenvolvimento de práticas educativas pautadas pelo *ensino-aprendizagem* da leitura e da produção de textos. Seu cadastrado junto à Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da Ufes se deu sob o nº 3098.

considerações sobre meu processo formativo, cumpre assinalar que para a elaboração da presente pesquisa, tomamos como referencial teórico e metodológico a concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin, sobre o qual discorreremos no capítulo seguinte.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Inicialmente, é importante dizer que a temática da pesquisa que ora apresentamos busca dar continuidade a um leque maior de investigações (Luchi, 2021; Monteiro, 2020 e Potkul, 2019) desenvolvidas, nos últimos anos, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação da Ufes (PPGPE/CE). Soma-se a esses trabalhos, investigações precedentes (Becalli, 2007; Becalli, 2013; Costa, 2013; Antunes, 2015; Loose, 2016 e Perovano, 2019, dentre outras) realizadas no âmbito da linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), também do Centro de Educação da Ufes.

Em ambos os Programas, existe, portanto, uma trajetória consolidada de trabalhos voltados ao estudo das políticas de formação continuada de professoras alfabetizadoras. Contudo, até o presente momento, nenhuma pesquisa desenvolvida no âmbito desses dois espaços institucionais de pesquisa se dedicou a investigar o programa Tempo de Aprender, o que justifica a relevância da presente investigação no sentido de contribuir com os trabalhos até aqui realizados, apresentando novos horizontes para a Pesquisa em Educação. Ademais, buscamos trazer *outros olhares* para os programas formativos pensados para as professoras alfabetizadoras, analisando sua repercussão no que se refere à aprendizagem a diferentes concepções de alfabetização, em especial, no que toca à concepção de leitura.

Por terem essas investigações sido conduzidas no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo, com as quais dialogamos no curso desta Dissertação, para fins deste Capítulo, em que nos propomos a realizar nossa revisão de literatura, optamos por ampliar nosso olhar para o cenário nacional ao considerar a necessidade inerente aos pesquisadores dos diversos ramos do Conhecimento que, cada vez mais especializados, precisam se manter constantemente a par das principais discussões desenvolvidas em suas áreas de investigação (Moreira, 2004). Nesse sentido, entendemos por revisão de literatura, aqueles:

[...] estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas idéias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada (Noronha e Ferreira, 2000, p. 191).

Ao selecionar e analisar esses estudos, conseguimos nos posicionar acerca do nosso próprio trabalho de pesquisa, identificando os “[...] avanços, retrocessos ou áreas envoltas em penumbra” (Moreira, 2004, p. 23). Desse modo, a revisão de literatura “Fornece informações para contextualizar a extensão e significância do problema que se maneja. Aponta e discute possíveis soluções para problemas similares e oferece alternativas de metodologias que têm sido utilizadas para a solução do problema” (Moreira, 2004, p. 23).

Vivemos, contudo, em uma época marcada por um aumento crescente nas bases de dados e instrumentos de pesquisa.⁸ Tendo por objetivo primeiro realizar uma revisão de literatura de caráter “analítico”, assim entendida aquela que busca “[...] fornecer um panorama geral do desenvolvimento de uma determinada área, com suas peculiaridades, sucessos e fracassos” (Noronha e Ferreira, 2000, p. 193-195), optamos por, inicialmente, estabelecer um recorte temporal. Os trabalhos analisados por nós nesta seção, portanto, abrangem o período 2019-2024.

Ao buscar por artigos científicos produzidos neste intervalo de tempo, utilizamos três descritores a partir da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)⁹ que, no Brasil, se constitui como uma das principais bases de dados de que se valem os periódicos mais conceituados no campo da Educação como indexador. Os termos combinados utilizados foram: “alfabetização”; “Tempo de Aprender”; “leitura”. Na referida base de dados, encontramos apenas um artigo intitulado *O Tempo de Aprender e o silenciamento do letramento no processo de alfabetização* (2024), de autoria de Ramona Graciela Alves de Melo Kappi e Darlize Teixeira de Mello.

O primeiro elemento que chamou nossa atenção foi a escassez de artigos na referida base de dados. Era preciso, então, recorrermos a outras fontes de pesquisa com vistas a ampliar nosso objeto de análise (os artigos propriamente ditos), os textos que, tal como postula Bakhtin (2011) constituem a base da pesquisa em Ciências Humanas. Ora, diferentemente da pesquisa em Ciências Exatas, em que uma forma monológica do saber é contemplada, nas Ciências Humanas, “Toda interpretação é o

⁸ De que vale a pena citar: a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); o *Educational Resources Information Center* (ERIC) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

⁹ Disponível em <https://www.scielo.br/>.

correlacionamento de dado texto com outros textos” Bakhtin (2011, p. 400). Evidencia-se, a partir deste postulado, a necessidade de correlacionar os textos que tratam do tema que nos propusemos a discutir no âmbito desta dissertação.

Adotamos, então, o portal Periódicos Capes¹⁰ como ferramenta de busca utilizando os mesmos termos combinados, a saber, “alfabetização”; “Tempo de Aprender”; “leitura”, no intervalo de tempo já apresentado. Na referida plataforma adotamos, além dos critérios acima, as demais características quanto a seleção dos artigos os quais deveriam ser de acesso aberto, nacionais, concentrados na área de Ciências Humanas e escritos em português.

Obedecidos a esses critérios, a busca resultou em dez artigos os quais procedemos a uma leitura preliminar, eliminando quatro deles que versavam sobre temas não diretamente relacionados ao objeto de nossa investigação. Desse modo, somados ao único artigo encontrado a partir da busca feita na *Scientific Electronic Library Online*, analisamos, para fins do presente estudo, sete textos, os quais apresentamos no Quadro 1 abaixo, organizados por data decrescente de publicação.

Quadro 1 - Relação de obras da Revisão de Literatura

(continua)

Título	Autoria	Periódico	Ano de publicação
<i>O Tempo de Aprender e o silenciamento do letramento no processo de alfabetização</i>	Ramona Graciela Alves de Melo Kappi; Darlize Teixeira de Mello	Educar em Revista	2024

¹⁰ <https://www.periodicos.capes.gov.br/>.

Quadro 1 - Relação de obras da Revisão de Literatura

(continuação)

Título	Autoria	Periódico	Ano de publicação
A Política Nacional de Alfabetização e a produção da nova geração: um campo de disputa	Janaína Soares Martins Lapuente; Gilceane Caetano Porto; Mauro Augusto Burkert Del Pino; Simone Gonçalves da Silva	Revista Eletrônica de Educação,	2023
Pelo olhar do Miriti: tempo de aprender e concepções de alfabetização e leitura e suas implicações pedagógicas	Tatiane Castro dos Santos; Elizabeth Orofino Lucio	Debate em educação	2023
O tempo de aprender e os embates políticos e conceituais	Ramona Graciela Alves de Melo Kappi; Darlize Teixeira Mello	Revista Teias	2022
Tempo de Aprender: um desserviço para a alfabetização no Brasil	Gabriela Medeiros Nogueira; Janaína Soares Martins Lapuente	RBA - Revista Brasileira de Alfabetização	2022

Quadro 1 - Relação de obras da Revisão de Literatura

(conclusão)

Título	Autoria	Periódico	Ano de publicação
“Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores	Gabriela Medeiros Nogueira; Janaína Soares Martins Lapiente	Revista de Educação PUC- Campinas	2021
Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de Alfabetização”	Maria do Rosário Longo Mortatti	Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp	2019

Fonte: Elaborado pela autora.

Optamos por organizar os artigos de maneira decrescente com vistas a sinalizar, tal como pudemos identificar a partir da leitura de cada um deles, que todos comungam, em alguma medida, dos pressupostos analíticos manifestados por Maria do Rosário Longo Mortatti ao publicar, em 2019, o texto intitulado *Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”*. No referido texto, a autora esclarece que a PNA fora instituída no âmbito de um projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador, perspectiva que subjaz nos demais artigos arrolados no Quadro 1.

A análise detalhada empreendida por Mortatti (2019) indica a reintrodução do método fônico a partir da implementação da PNA. Desse modo, um novo tipo de disputa em torno da “querela dos métodos” se afirma no Brasil, agora, com características específicas que segundo a autora faz com que o:

Método fônico/“instrução fônica” e correspondentes evidências científicas podem, portanto, ser considerados como a face mais visível

das disputas — protagonizada e conduzida por sujeitos públicos e privados que hoje detêm poder político e econômico — pela hegemonia do projeto político-ideológico, que essa política integra e ao qual está estrategicamente *atrelada*, complementarmente a outras ações de cunho revisionista ou negacionista [...] (Mortatti, 2019, p. 41, grifo no original).

Destaca-se, tal como apontado por Mortatti (2019), a ênfase conferida pelos idealizadores da PNA quanto a seu respaldo em supostas “evidências científicas”. Não sem motivos, entre os dias 22 e 25 de outubro de 2019, ocorreu em Brasília/DF, a 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE), tal como informado no canal oficial do Ministério da Educação (MEC) (@ministeriodaeducacao_ME) no YouTube.¹¹ Chama nossa atenção a ênfase conferida pela pasta ao evento, o qual contou com a participação do então ministro da Educação, Abraham Weintraub e, conforme informado na mesma página, “mais de 50 especialistas do Brasil e do mundo, falando sobre experiências que deram certo na alfabetização”.¹²

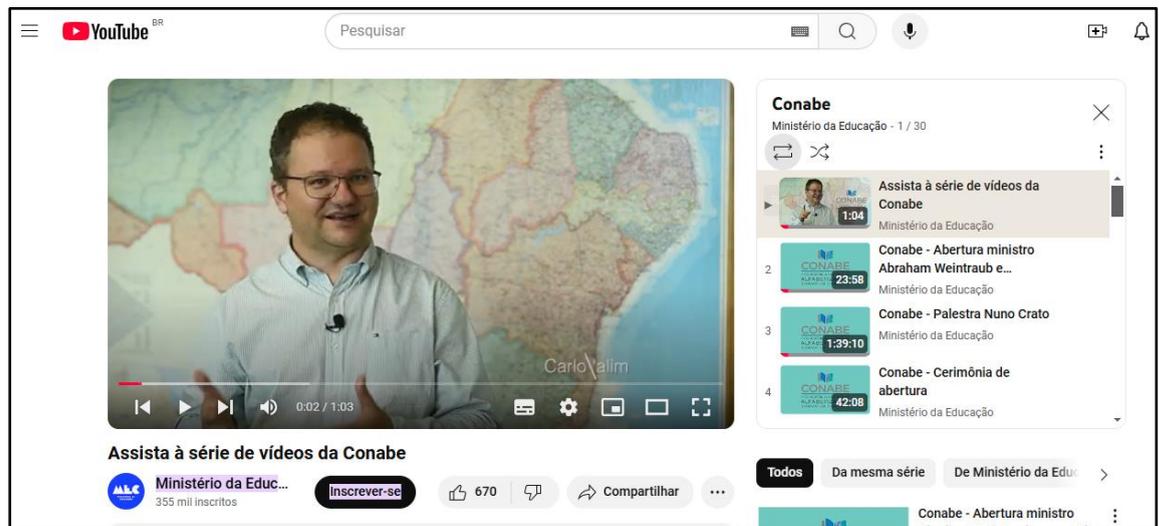
Tal como podemos observar na Figura 1, uma *playlist* nomeada “Conabe” foi criada na página oficial do MEC no YouTube somente para divulgar as ações e discussões da Conferência, reforçando a centralidade de uma “alfabetização baseada em evidências”. Desse modo, conforme esclarecemos em nossas Considerações Iniciais, buscamos analisar a concepção de alfabetização presente no programa Tempo de Aprender implementado no ano 2019 no âmbito das iniciativas da Política Nacional de Alfabetização.

Muito embora Mortatti (2019) não empreenda uma análise acerca do referido programa, podemos concluir, desde já, pela vinculação do Tempo de Aprender ao projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador identificado pela autora como norteador da PNA e, tal como observamos na Figura 1, antevemos, no escopo do programa uma concepção de alfabetização pautada em evidências científicas.

¹¹ Cumpre sinalizar que a Conferência foi instituída pela Portaria nº 1.460, de 15 de agosto de 2019.

¹² Os vídeos que integram a *playlist* “Conabe” no Youtube do MEC podem ser acessados em <https://www.youtube.com/watch?v=ybP8GrwDpX4&list=PL9nJ11ynWg3fS9Awf411kj4LFg7Px1iSE>.

Figura 1 - Divulgação da 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE)



Fonte: Canal oficial do Ministério da Educação no YouTube. Acesso em 04 abr. 2024.

Ademais, Mortatti (2019) identifica na PNA, a tentativa recorrente de apresentar um “novo paradigma para a alfabetização” o qual se fundamenta nas noções de “correspondentes evidências científicas” que desconsideram os percursos da história da alfabetização apresentando o método fônico como “novo”, o que, conforme demonstrado em estudos anteriores (Mortatti, 2000; Mortatti, 2011), não o é. Ainda assim, os formuladores da PNA, por meio de tentativas de negação e de apagamento, as quais:

[...] se evidenciam na conjugação das táticas predominantes e complementares de persuasão, características de raciocínio fundado em lógica formal/cartesiana e manifestas na reiteração tautológica e falaciosa das ‘evidências científicas’: silenciamento/ocultação de qualquer vestígio ou referência (inclusive bibliográfica) seja a políticas anteriores para a alfabetização seja a sujeitos institucionais ou acadêmicos que as fundamentaram ou elaboraram ou implementaram; e o indistigável ‘brado retumbante’ do novo paradigma centrado na certeza inquestionável das evidências mais atuais das ciências cognitivas, *em especial da leitura* (Mortatti, 2019, p. 42, grifo nosso).

Assim, “[...] tematizações e normatizações sobre alfabetização e correspondentes estratégias de persuasão podem ser facilmente inventadas, convincentemente formuladas em documentos oficiais e atraentemente apresentadas em ‘Power points’” (Mortatti, 2019, p. 41, grifo no original). Nessa toada, sob o ponto de vista de como essas estratégias de persuasão se apresentam nos documentos oficiais, Gabriela Medeiros Nogueira e Janaína Soares Martins Lapuente publicam,

em 2021, o artigo intitulado “*Tempo de Aprender*”: *uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores*.

No artigo em epígrafe, as autoras analisam o programa Tempo de Aprender a partir do documento oficial que o instituiu, a Portaria nº 280/2020, a qual, tal como destacam, segue o direcionamento da PNA, discutida por Mortatti (2019), como vimos. Em função de sua relevância para a presente investigação, optamos por apresentar a referida Portaria na forma do Anexo A deste estudo. No artigo, as autoras destacam, de imediato, que o programa “[...] prevê a aplicação de práticas baseadas em evidências científicas nacionais e internacionais, com ênfase na ciência cognitiva da leitura e na neurociência” (Nogueira e Lapuente, 2021, p. 1), corroborando a perspectiva trazida, inicialmente, por Mortatti (2019) quando o Tempo de Aprender, sequer tinha sido apresentado no âmbito da PNA.

A análise de Nogueira e Lapuente (2021) indica, assim, os elos da comunicação discursiva (Bakhtin, 2016), tal como observamos no excerto abaixo:

O ‘Tempo de Aprender’ fundamenta-se em evidências científicas e, embora algumas pesquisas nacionais sejam citadas no programa, o que se identifica, na verdade, é uma desconsideração dos estudos e das pesquisas brasileiras e uma majoritária referência a estudos internacionais. Ao que tudo indica, há um intencional apagamento dos estudos nacionais sobre alfabetização, negando, inclusive, a discussão sobre letramento. Esse conjunto de negações visa, segundo Mortatti (2019, p. 45), ‘a destruição simbólica do extenso corpo de conhecimento sobre alfabetização (e sua complexa multifacetação)’ já consolidado no Brasil (Nogueira e Lapuente, 2021, p. 3).

Ao fazerem referência ao trabalho de Mortatti (2019), as autoras estão se dirigindo a um público específico: os especialistas em políticas educacionais do País. Não sem motivos, o periódico no qual o artigo foi publicado, a *Revista de Educação PUC-Campinas*, tal como observamos no Quadro 1, se apresenta como um dos mais qualificados no campo da Educação, possuindo Qualis A3 na área de Educação.¹³ Assim, corrobora-se a perspectiva enunciativa-discursiva de Bakhtin (2016) ao destacar o “direcionamento” como traço essencial do enunciado.

Para o autor, “Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação

¹³ O Qualis é embasado no processo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* conduzido pela Capes. “A classificação é realizada pelos comitês de consultores de cada área de avaliação, seguindo critérios previamente definidos pela área e aprovados pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES)” (Capes, 2023, p. 1).

discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”. Isto posto: “O destinatário do enunciado pode, por assim dizer, coincidir *pessoalmente* com aquele (ou aqueles) a quem *responde* o enunciado” (Bakhtin, 2016, p. 63, grifo no original). Chama a nossa atenção o destaque feito pelas autoras no trecho abaixo:

Diante dessa opção do MEC, a Associação Brasileira de Alfabetização (2020) emitiu um posicionamento frente ao programa de alfabetização ‘Tempo de Aprender’. Dentre os aspectos ressaltados, há críticas quanto ao fato de o programa ter sido proposto de forma unilateral, desconsiderando o diálogo e o debate com os diferentes grupos de pesquisa, com universidades brasileiras e com entidades interessadas na construção de políticas públicas para a qualificação da alfabetização no país. Considera-se pertinente destacar que existem 95 grupos de pesquisa em alfabetização espalhados por diversas universidades brasileiras [...] (Nogueira e Lapuente, 2021, p. 3).

Como se nota, Nogueira e Lapuente (2021), dirigem seu texto a um público bastante especializado: os pesquisadores em políticas públicas de alfabetização, isso, pois:

Ao falar, sempre levo em conta o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele estava a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias — tudo isso irá determinar a sua ativa compreensão responsiva do meu enunciado ele (Bakhtin, 2016, p. 63-64).

Destaca-se no trabalho das autoras, o questionamento que fazem acerca da concepção de *sujeito* do programa, pois, “Com relação à formação dos professores, o ‘Tempo de Aprender’ indica que pretende proporcionar aos docentes conhecimentos e estratégias relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita de forma *sistêmica e orgânica* [...]” (Nogueira e Lapuente, 2021, p. 6, grifo nosso). Busca o programa, portanto, a padronização nos *processos de ensino-aprendizagem*. Por terem as autoras analisado os vídeos veiculados na plataforma que abrigou a formação, afirmam que essas colocações são reiteradas diversas vezes. Concordamos com as autoras ao afirmarem que:

[...] a criança não é um sujeito passivo no processo de aprendizagem; ao contrário, ela pensa, reflete, analisa, cria hipóteses, constrói e reconstrói conhecimentos. Além disso, a criança vive em um contexto multifacetado (histórico, geográfico, social, cultural, etc.) que precisa ser considerado nas relações entre ensino e aprendizado” (Nogueira e Lapuente, 2021, p. 6, grifo nosso).

No ano seguinte (2022), as mesmas autoras, Gabriela Medeiros Nogueira e

Janaína Soares Martins Lapuente publicam, agora pela Revista Brasileira de Alfabetização, artigo intitulado *Tempo de Aprender: um desserviço para a alfabetização no Brasil*. Destacam que “As reflexões apresentadas ao longo do texto remetem e dão continuidade a outros trabalhos desenvolvidos sobre o programa “Tempo de Aprender” e a PNA” (Nogueira e Lapuente, 2022, p. 119). As autoras avançam em suas análises ao destacar que o programa acaba por defender uma alfabetização que se auto-define como baseada na ciência cognitiva da leitura e da neurociência.

Corroboram, uma vez mais, que todo processo formativo do programa é pensado sob a ótica de um ensino explícito e sistemático, ou, como propuseram no artigo anterior (2021), “sistêmico e orgânico” a partir dos pressupostos do método fônico. Assim, “Essas orientações seguem uma ordem que deriva do mais simples ao mais complexo, pautada em uma visão associacionista, cujo enfoque está na repetição e memorização de fonemas e grafemas e não no processo de construção de conhecimento pelas crianças” (Nogueira e Lapuente, 2022, p. 133). Por fim:

Diante do exposto, reafirmamos que a formação do ‘Tempo de Aprender’ configura-se em uma ruptura e um retrocesso no campo da alfabetização, além de ser um desrespeito aos professores e pesquisadores brasileiros. A proposta dessa formação silencia o ato pedagógico e a autonomia de professoras e crianças, sujeitos esses, que deveriam ser percebidos como epistêmicos, partícipes do processo e não meros reprodutores de técnicas e ‘fórmulas mágicas’ que prometem o sucesso na alfabetização ” (Nogueira e Lapuente, 2022, p. 133).

Ramona Graciela Alves de Melo Kappi e Darlize Teixeira Mello em artigo intitulado *O tempo de aprender e os embates políticos e conceituais* (2022) igualmente constata a retomada da instrução fônica como única forma de alfabetizar prevista no Tempo de Aprender, mas assinalam que essa padronização, observada nos trabalhos de Nogueira e Lapuente (2021; 2022), se apresenta como uma espécie de passo a passo para o trabalho com a instrução fônica.

As autoras destacam que “Ao navegar pela página, o usuário é interpelado por informações que dão a impressão de *inovação*” (Kappi e Mello, 2022, p. 272, grifo nosso). O programa se vale, de nosso ponto de vista, portanto, do discurso que ora impera em nossa sociedade em que tudo e todos são atraídos pela possibilidade de “inovar”. Nesse sentido, tal como propõe Alves Cruz e Fonseca Soares (2024, p. 1):

Tudo aquilo que é ‘novo’ ou que assim se queira nomear, via de regra desperta, atrai nossa atenção. Ao contrário do que poderíamos supor, deixar-se atrair pelo ‘novo’, contudo, não é característica exclusiva daqueles que vivem no Tempo Presente, muito embora estejamos, hoje, mais afeitos a mudança que a ‘novidade’ implica do que em outros momentos de nossa história. No contexto das práticas escolares, objeto de nossa reflexão, essa atração se faz perceber na medida em que passamos a recorrer a supostas ‘novas metodologias de ensino-aprendizagem’; ‘novas tecnologias educacionais’, de modo que, fascinados pela possibilidade de ‘innovar’, passamos a enxergar nesses ‘novos métodos’ e ‘novos conteúdos’, verdadeiras ‘novas pedagogias’.

De nosso ponto de vista, portanto, o Tempo de Aprender valeu-se, em seu esboço e consecução, desta estratégia narrativa apontada por Alves Cruz e Fonseca Soares (2024) colocando-se, no âmbito da PNA, como uma nova metodologia de *ensino-aprendizagem* que, como temos visto, de nova, nada tem. Contudo, Kappi e Mello (2022, p. 273) identificam, também, um projeto político-ideológico em favor do “apagamento” da história da alfabetização no Brasil, pois “Observa-se, assim, na análise do documento de referência do curso de formação *Tempo de Aprender*, uma intencionalidade em destituir as propostas criadas anteriormente”. Segundo as autoras, nos documentos que embasam o programa:

Não há menção às muitas rupturas e lacunas geradas em razão da descontinuidade de programas como o Pacto Nacional da Alfabetização para Idade Certa (BRASIL, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d), por exemplo. Além disso, na análise realizada, observa-se, ainda, que os formuladores da proposta desconsideram que os índices das avaliações externas não evidenciam em sua totalidade o processo de alfabetização no Brasil (Kappi e Mello, 2022, p. 273).

Essa estratégia, por sua vez, conduz a um processo de “apagamento” da História da Alfabetização e, notadamente, dos programas de formação continuada voltados, nos últimos anos, a este público. A partir da análise do Anexo A, constata-se: “Art. 5º São princípios do Programa Tempo de Aprender, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aqueles elencados na Política Nacional de Alfabetização - PNA, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019” (Brasil, 2020). Para Kappi e Mello (2022, p. 276, grifo no original), o programa, “[...] no entanto, parece ser mais o desejo de aproximação do documento normativo do que uma efetiva aproximação conceitual”. No programa *Tempo de Aprender*, dá-se ênfase ao conceito de alfabetizar como um código “[...]”. Desse modo, há que se recordar que, para muitos estudiosos:

[...] a alfabetização é definida como processo de aquisição do código escrito,

ou seja, das habilidades básicas de leitura e de escrita. Seriam, então, essas habilidades básicas, de decodificação e codificação, os requisitos para a produção de textos? Ou a capacidade de relacionar o oral e o escrito se constitui também no processo de produção de textos? (Costa, 2013, p. 23).

A indagação feita por Costa (2013) somada às proposições de (Kappi e Mello, 2022) nos permite compreender que a metodologia empregada no programa se resume à realização de em exercícios repetitivos, do domínio de relações entre grafemas e fonemas, treino motor da escrita de letras e decodificação de palavras e textos. Contudo, conforme proposições de Gontijo (2008, p. 19) “[...] ao escrever e ler, as crianças não apenas codificam sons, de acordo com as convenções ortográficas que regulam o sistema de escrita ou decodificam letras, mas produzem sentidos”.

Pelo olhar do Miriti: tempo de aprender e concepções de alfabetização e leitura e suas implicações pedagógicas (2023), de autoria de Tatiane Castro dos Santos e Elizabeth Orofino Lucio traz no todo de sua discussão um olhar regionalizado para o programa Tempo de Aprender, pois, para as autoras, “O olhar de miriti representa as mãos do artesão da região Norte do país sobre o miriti que é criação, fruto, sustento e arte. Sendo assim, o olhar de miriti é para nós, um olhar para o professor que não aceita ser ‘fabricado’” (Santos e Lucio, 2023, p. 2).

Constatam as autoras que “[...] as concepções do projeto giram em torno da aprendizagem como uma tecnologia ou um sistema de escrita e é possível notar, também, uma aproximação com métodos mecanicistas, especialmente fônicos (Santos e Lucio, 2023, p. 13). “A leitura, por sua vez, é concebida como decodificação e como extração de sentidos, privilegia-se muito mais a fluência e menos a capacidade de diálogo com o texto. São, portanto, concepções restritas” (Santos e Lucio, 2023, p. 13).

Também em 2023, Janaína Soares Martins Lapuente; Gilceane Caetano Porto; Mauro Augusto Burkert Del Pino; Simone Gonçalves da Silva publicam o artigo intitulado *A Política Nacional de Alfabetização e a produção da nova geração: um campo de disputa*. Os autores dão um passo a mais na discussão ao propor a implementação, por meio do programa Tempo de Aprender, de um projeto político neoliberal e conservador perceptível, por exemplo, nos vídeos que integram a formação, nos quais “[...] verifica-se que as filmagens ocorrem exclusivamente em sala de aula, com um professor ou uma professora (sempre os mesmos) e uma turma

composta, em média, por vinte alunos” (Lapiente et al, 2023, p. 10). Desse modo,

Trata-se de um retrocesso na organização dos tempos e espaços escolares e na concepção de ensino e de aprendizagem, em que a centralidade do processo educativo está na figura do professor e da professora e do conteúdo a ser ensinado conforme as etapas previstas na formação. Nesse caso, os professores são concebidos como executores de uma instrução programada e as crianças como espectadoras da aula (Lapiente et al, 2023, p. 10).

Desconsidera-se, portanto, “o outro”, a criança. Essa, quando considerada, é simplesmente para assumir a função de ouvinte que apenas assimila passivamente as palavras ditas pelo falante (Bakhtin, 2006). Ao fim, não há fala viva, não há enunciação, pois esta, “[...] é sempre um processo no qual os sujeitos se posicionam em relação ao tema do enunciado e também leva em conta a posição ou possíveis respostas dos interlocutores (Costa, 2013, p. 34-35).

O último artigo por nós analisado intitula-se *O Tempo de Aprender e o silenciamento do letramento no processo de alfabetização* (2024), de autoria de Ramona Graciela Alves de Melo Kappi e Darlize Teixeira de Mello. O texto em análise traz algumas questões-chave que conduzirão nossa pesquisa:

Cadê o estudo da consciência fonológica, a promoção da curiosidade metalinguística e a ludicidade que estavam presentes nos cursos de formação docente para alfabetizadoras? e Cadê a reflexão sobre o processo de alfabetização aliada às práticas de leitura e produção de texto presentes em produções acadêmicas no Brasil? (Melo e Mello, 2024, p. 10).

Esperamos, a partir do presente estudo, preencher essas lacunas na produção acadêmica brasileira que, como pudemos observar, ainda apresenta poucos estudos sobre o programa Tempo de Aprender. Os artigos por nós analisados ao longo desta seção, contudo, nos permitem concluir, ao fim e ao cabo, pela aposta do programa nos métodos fônicos. Desse modo, buscaremos analisar criticamente os módulos que integram o Tempo de Aprender sob a ótica da perspectiva bakhtiniana de linguagem, exercício analítico que identificamos nos trabalhos aqui trazidos.

Ao fim do presente estudo, nos propomos a apresentar um produto educacional voltado à formação de professoras alfabetizadoras em que a compreensão pela criança do sentido que tem a linguagem escrita se torna possível, parafraseado Costa (2013, p. 102), quando os textos entram na sala de aula extrapolando o plano sonoro da linguagem defendido pelos métodos fônicos de

alfabetização. Advogamos, assim, em favor do diálogo, da interlocução, da conversa, da brincadeira, do jogo, dentre outras possibilidades, capazes de conferir sentido à vida dos sujeitos envolvidos no processo de *ensinoaprendizagem* da leitura e da escrita.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Com o objetivo de conduzir a presente investigação, abordamos, nesta seção, os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa. Nossos objetivos específicos, a partir do emprego destes pressupostos, são: a) analisar a concepção de alfabetização presente no programa Tempo de Aprender implementado no ano 2019 no âmbito das iniciativas da Política Nacional de Alfabetização (PNA); b) investigar a concepção de *ensino-aprendizagem* da leitura proposto pelo Tempo de Aprender e sua intencionalidade.

3.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM, DE ALFABETIZAÇÃO E DE LEITURA

Considerando nosso objeto de estudo, discutiremos a seguir, a concepção de linguagem, leitura e alfabetização que fundamentará nossa discussão. É preciso dizer que adotaremos a concepção bakhtiniana de linguagem e, conseqüentemente, a leitura como produção de sentidos e a alfabetização em uma perspectiva enunciativo-discursiva. De acordo com o ponto de vista da concepção de Bakhtin (2011), a linguagem é constituída na relação entre os seres humanos. Assim, para esse autor, a linguagem possui um caráter ideológico e vivencial.

Ainda sob a ótica de Bakhtin (2011), a linguagem se faz presente em todos os aspectos da vida humana dado que as transformações sociais podem ser percebidas, também, pela transformação da linguagem (Miotello, 2020). Desse modo, a linguagem é eminentemente histórica e cultural. Sendo constituída, conforme Bakhtin (2003), por meio dos enunciados orais e escritos; concretos e únicos. Por sua vez, os enunciados “[...] não são determinados por sua relação com a língua (como sistema puramente linguístico) mas por diferentes formas de relação com a realidade, com o sujeito falante e com outros (alheios) enunciados [...]” (Bakhtin, 2011, p. 329). Logo, o eu e o outro, para Bakhtin, são fundamentais para a produção de enunciados.

Nessa direção, toda compreensão do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena (Bakhtin, 2003, p. 271).

Desse modo, os sujeitos sempre buscam compreender o enunciado e quem o produz, deseja uma resposta. Logo, a compreensão é ativamente responsiva, ou seja, no dizer de Bakhtin (2003; 2011), o enunciado é prenhe de resposta. Em outras palavras, ao elaborar as estruturas do discurso, o falante já aguarda a compreensão ativa e responsiva do outro. Assim, o sujeito nunca é passivo diante do discurso do outro, ele não recebe passivamente nada do que lhe é apresentado. Ele sempre responde ativamente.

Portanto, percebemos que o grau de ação da compreensão, assim como o da atitude é oscilante, podendo mudar de acordo com a situação. Assim, um mesmo sujeito pode apresentar um ativismo em maior ou menor grau, mas sempre o apresentará, porque toda compreensão é um ato responsável a uma fase inicial para a resposta que cedo ou tarde surgirá (Bakhtin, 2003, p. 272).

Conforme nos esclarece Antunes (2015, p. 19), “A noção de enunciado tem papel central na concepção de linguagem bakhtiniana, pois é por meio dos enunciados que a linguagem se torna concreta”. Assinala a mesma autora: “Assim, a linguagem está diretamente ligada aos aspectos histórico, cultural e social que envolvem todos os discursos e sujeitos e, portanto, não pode ser considerada acabada ou pronta [...]. Sob essas considerações, podemos afirmar, a partir do que apontamos em nossa Revisão de Literatura, que no âmbito do programa Tempo de Aprender não há espaço para interação verbal, elemento constituinte da linguagem.

Outra concepção de linguagem, contudo, têm fundamentado as metodologias de *ensino-aprendizagem* da língua materna. Existe uma forte crença de que a linguagem escrita é simplesmente um conjunto de formas linguísticas, bastando ao alfabetizando se apropriar dessas formas para ter o pleno domínio da linguagem escrita. Esse postulado, contudo, desconsidera a dimensão discursiva da linguagem que é eminentemente ideológica e vivencial. Miotello (2020, p.170) sintetiza muito bem essa perspectiva quando afirma que “[...] o campo privilegiado de comunicação contínua se dá na interação verbal, o que constitui a linguagem como lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico”.

Sob esse ponto de vista, a realidade efetiva da linguagem não é o “sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato parafisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva

que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (Volóchinov, 2017, p. 218). Assim como Antunes (2015, p. 19), “Compreendemos, então, a linguagem como lugar de interação e constituição dos sujeitos”.

Nesse contexto, é preciso ressaltar que os estudos bakhtinianos têm colaborado com análises sobre a relação *ensino-aprendizagem* da língua materna apresentada nos programas de formação continuada de professoras alfabetizadoras. Ou seja, os estudos bakhtinianos contribuem com a nossa reflexão sobre a concepção de alfabetização que fundamenta o programa Tempo de Aprender quando nos propomos a analisar os textos (escritos, imagéticos) que se concretizam como verdadeiros enunciados por parte de seus *idealizadores*, tal como observamos em programas precedentes como o PRALER (2003), o Pró-Letramento (2005; 2007) e o PNAIC (2012), indicados em nossas Considerações Iniciais.

Somos, assim, conduzidas a inúmeros questionamentos: o Tempo de Aprender compreende que a linguagem é produzida nas relações sociais ou assume uma perspectiva estruturalista de linguagem? Se como vimos em nossa Revisão de Literatura, o programa assume uma postura, em termos metodológicos, fonética em relação ao ensino da leitura e da escrita, nas atividades sugeridas, qual é a concepção de alfabetização do programa? Como codificação e decodificação ou essa perspectiva é superada? E a leitura, como ela é concebida? Como mera decodificação ou como movimento dialógico produtor de sentidos?

Sobre a concepção de alfabetização, nos apoiamos nas discussões realizadas por Gontijo (2014) que defende que a alfabetização não se restringe à decodificação e à codificação. A autora aponta que a alfabetização é abrangente e diz respeito à inserção dos sujeitos no mundo da linguagem escrita. Nessa direção, compreendemos que a alfabetização tem um importante papel social e político no processo de apropriação do conhecimento pelos sujeitos. Uma alfabetização eminentemente crítica e discursiva oportuniza aos sujeitos o direito de ampliação dos seus discursos e posicionamentos sobre o mundo. Por outro lado, uma alfabetização acrítica contribui, do nosso ponto de vista, com a perpetuação das desigualdades sociais. Por isso assumimos, neste estudo, a alfabetização como:

[...] uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, exercem a criticidade, a criatividade e a inventividade” (Gontijo, Costa e Oliveira, 2019, p. 9).

A partir dessa perspectiva, não podemos considerar a alfabetização como o ensino da codificação e decodificação. Essa perspectiva reduz a alfabetização a um processo de treinamento e repetição de unidades linguísticas como os fonemas e a sílabas para posterior junção dessas unidades para a formação de palavras, frases e textos. A alfabetização, ao contrário, se dá em contextos socioculturais onde os textos circulam com diferentes opiniões e ideologias. Enquanto letras, fonemas e sílabas, nada dizem, os textos, por sua vez, estão carregados de pontos de vista.

Por isso, acreditamos que uma alfabetização que colabore com a formação de sujeitos críticos, criativos e inventivos deve possibilitar que as crianças vivenciem um trabalho integrado de produção de textos, leitura e os estudo dos conhecimentos do sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo as relações sons e letras e letras e sons. Assim, vemos a alfabetização como ato responsável, pautado nos direitos humanos e em uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem (Bakhtin, 2011; Gontijo; Costa; Oliveira, 2019). Nesse sentido, defendemos que a alfabetização deve contribuir com a consolidação da dimensão ética e estética da vida.

A alfabetização, contudo, como visto em nossa Revisão de Literatura tem, muitas vezes, sido utilizada com o objetivo de controle social (Mortatti, 2019). A discussão sobre a alfabetização da população não é recente. De acordo com Gumperz (2008), houve um tempo em que a alfabetização foi considerada potencialmente perigosa, entendida por muitos como um ameaça ao trabalho, já que podia transformar o trabalhador em “desordeiro” e “desobediente”. A solução encontrada para resolver essa “possível” ameaça era desenvolver uma “alfabetização controlada”, o que explica a perspectiva trazida por Mortatti (2019).

Parece-nos que essa perspectiva vem sendo mantida no decorrer dos anos. Assim, a exclusão dos sujeitos em relação à apropriação da linguagem escrita tem contribuído para a perpetuação das desigualdades sociais. Nesse sentido, a alfabetização tem uma íntima relação com a dimensão ética e estética da vida. Com

isso, compreendemos que é necessário reconhecer o compromisso de promover uma alfabetização libertadora, que possibilite a autonomia e a transformação social. É preciso que a alfabetização ocorra em espaços plurais, de forma que a diversidade seja definida como um princípio.

A partir dessas considerações sobre alfabetização, passamos a discorrer sobre a concepção de leitura, tema relacionado ao nosso estudo. Assim, o modo como concebemos a alfabetização tem uma íntima relação com a concepção de leitura. Dessa forma, se concebemos a alfabetização a partir de uma perspectiva mecanicista, assumimos a leitura como decodificação, por exemplo. No nosso caso, defendemos a leitura como produção de sentidos.

Para discutirmos a leitura como produção de sentidos, tomaremos como referência as discussões realizadas por Geraldi (1993). Em seu livro *Portos de passagem*, ao discutir sobre o ensino da língua materna, no Brasil, o autor afirma que temos uma tradição de *ensino-aprendizagem* de uma língua viva como é a língua portuguesa como se ela fosse uma língua morta, acabada, que está pronta para ser adquirida. O autor defende a superação do ensino centrado nos aspectos estruturais da língua para tomar o texto como ponto de partida e ponto de chegada de todo o ensino da língua materna, não só por uma inspiração ideológica, diz o autor, mas por que é no texto que a língua se revela em toda a sua totalidade, ou seja, como um conjunto de formas (aspectos linguísticos) e como discurso.

É nesse contexto que Geraldi (1993, p.165) trabalha o conceito de leitura como produção de textos ao afirmar que ler é também produzir textos (produzir sentidos), o que se dá a partir de dois aspectos: primeiro se refere ao “[...] que se tem a dizer” (Geraldi, 1993, p. 166). Nessa direção, o leitor tem uma ação responsiva e dialógica ao ler um texto, ou seja, produz contra palavras; o segundo sentido se reporta às “[...] ‘estratégias do dizer’” (Geraldi, 1993, p. 166).

Desse modo, a leitura está carregada de sentidos e ações do que está entrelaçado ao conhecimento de mundo, a sua história, os seus conceitos, posicionamentos políticos, a sua vivência cultural. Em outras palavras, em nosso estudo, assumimos a leitura “[...] como um processo complexo de construção de sentidos que demanda, além dos conhecimentos linguísticos que o leitor possui,

outros conhecimentos que interagem para a produção de sentidos do texto” (Gontijo; Schwartz e Costa, 2016, p. 62). Logo, a escola tem um papel fundamental ao promover a leitura dos enunciados, de modo a não reduzi-la a uma mera atividade de decodificação.

Concordamos com Geraldi (1993) que é preciso fazer perguntas aos textos. Somente assim há a possibilidade de romper com as respostas “[...] *cristalizadas, prontas e acabadas*” (Geraldi, 1993, p. 156) que retiram a vida do texto, dado que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (Lajolo, 2001, p. 59).

Retomamos o diálogo com Geraldi (1993) para discutir outro elemento apontado por ele em relação à leitura. Para o autor, a leitura é um acontecimento, trabalho de produção que “[...] se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história” (Geraldi, 1993, p. 166). Nesse contexto, uma pergunta é fundamental: Em que medida essa concepção de leitura se diferencia de outras concepções?

A abordagem que tem sido dominante na alfabetização compreende que ler é decodificar. Nessa perspectiva, o leitor deve saber decodificar palavras “[...] para localizar e reproduzi-las nas atividades denominadas de interpretação de texto. Esse tipo de atividade torna o ensino da leitura uma tarefa que leva o aluno apenas a mapear uma informação gráfica contida em uma pergunta” (Gontijo, Schwartz e Costa, 2016, p. 63). Muitas atividades de leitura que são desenvolvidas nas turmas de alfabetização, solicitam aos alunos a identificação de informações no texto.

Já a abordagem cognitivista de leitura tem como foco o sujeito, defendendo que “[...] a leitura é uma atividade de compreensão de informações presentes no texto” (Gontijo, Schwartz e Costa, 2016, p. 61). O sujeito é reconhecido como um sujeito ativo no processo de compreensão do texto. Dessa forma, nessa perspectiva, o texto é secundário, tendo por objetivo maior o desenvolvimento de habilidades do leitor, acreditando que no momento da leitura, ocorre a produção de sentidos. Contudo,

embora abarque uma participação ativa e criativa do leitor, o texto ainda é visto como o único caminho que este deve perseguir para construir sentidos” Gontijo, Schwartz e Costa, 2016, p. 62). Em nossa pesquisa, por outro lado, como já dito, compreendemos que ler é um processo de construção de sentidos. Essa perspectiva discursiva:

[...] defende que a compreensão de um texto não se encerra nele mesmo, nem somente nas capacidades cognitivas do leitor. Nessa terceira abordagem, a leitura é concebida como um processo complexo de construção de sentidos que demanda, além dos conhecimentos linguísticos que o leitor possui, outros conhecimentos que interagem para a produção de sentidos do texto. Considera-se que há uma inter-relação entre os conhecimentos linguísticos e a bagagem cultural do leitor do texto Gontijo, Schwartz e Costa, 2016, p. 62).

Nessa direção, o sentido não é fechado nem no texto e nem no leitor, mas na interação dialógica entre autor-texto e leitor. Assim, para essa abordagem, há uma interação constante entre autor, texto e leitor. Ao discutir essa concepção de leitura, Geraldi (1993) afirma que ao ler um texto, uma relação dialógica é traçada entre o interlocutor e o locutor. Contudo, as práticas educativas que envolvem a leitura na alfabetização têm persistido em desenvolver atividades que silenciam e anulam as vozes das professoras alfabetizadoras e das crianças, não contribuindo para o desenvolvimento da leitura como diálogo.

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esse trabalho assume como orientação metodológica a abordagem qualitativa de pesquisa e como técnica, a pesquisa documental. A abordagem qualitativa tem como objetivo investigar o mundo. Creswell (2014, p. 155) define da seguinte maneira a pesquisa qualitativa: “[...] uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente” que, no nosso caso, incide sobre os documentos produzidos pelo programa Tempo de Aprender.

Propomos realizar um estudo documental tendo como *corpus* analítico os setes módulos que compõem o Programa *Tempo de Aprender* produzidos pelo MEC. Vale ressaltar que entendemos a pesquisa documental como o tipo de pesquisa que “[...] tradicionalmente vale-se de registros cursivos, que são persistentes e continuados [entre eles] [...] os documentos elaborados por agências governamentais” (Gil, 2008, p. 147).

Nessa direção, os vídeos, seus textos explicativos e as fichas de “Estratégias de Ensino”¹⁴ que compõem o programa são concebidos por nós, ao longo desse estudo, como enunciados vivos e responsivos (Bakhtin, 2006). Segundo Bakhtin e Volóchinov (2006, p. 126), “[...] o discurso [oral] e escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc”.

Desse modo, depreendemos que, para analisar a articulação entre os enunciados do Tempo de Aprender, temos que conceber os documentos que o orientam em meio às relações de poder que se dão em determinado contexto político de tensões econômicas, sociais e históricas. Para tanto, será indispensável, na análise, constituir uma relação dialógica com os textos, apresentados nos módulos do programa. Assim, “[...] aproximamo-nos dos textos envolvidos na pesquisa com a finalidade de estabelecer relações dialógicas com eles, sempre considerando que as enunciações nunca serão individuais” (Antunes, 2015, p. 213)l.

Entendemos que ao buscar identificar a concepção de alfabetização e, notadamente, de leitura do programa, se faz primordial dialogar com as vozes que o constituíram em um esforço contínuo por uma compreensão ativa e responsiva. Nessa perspectiva, ao se analisar um enunciado, buscamos compreender uma série de diálogos, indagações, lutas e contradições que ampliam o olhar dialógico. Segundo Fiorin (2011, p. 23), baseado na teoria bakhtiniana,

[...] todo enunciado é dialógico. Portanto, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, ao menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, estão aí presentes. Um enunciado é sempre heterogêneo, pois ele revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói. Ele exhibe seu direito e seu avesso.

Sendo assim, na visão de Bakhtin (2011), o enunciado nunca está isolado, sempre está vinculado com o texto, faz articulação com os enunciados *antecedentes* e *sucedentes*, podendo, somente assim, ser analisado, uma vez que não pode ser

¹⁴ Fazemos uso do termo com as iniciais maiúsculas, tal como aparece nos materiais/mídias do programa.

conceituado mecanicamente. Podemos compreender que por meio dos enunciados, encontramos o sentido para as relações que unificam os conceitos e os sujeitos. Bakhtin (2011), menciona ainda que o enunciado é a unidade concreta da comunicação discursiva. Sendo assim, é produzido para o *outro*. Ele não é algo individual, sendo constituído em contextos discursivos que envolvem devolutivas, divergências, concordâncias. Nesse sentido,

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador e ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência de interpretação e da pesquisa) [...]. Um observador não tem posição fora do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado (Bakhtin, 2011, p. 332).

Entendemos, nesse contexto, que esse diálogo nos levará à produção de outros enunciados, que vão se somar às produções que integram nossa Revisão de Literatura. Desse modo, como Minayo (2009) e Gil (1999), assumimos que a pesquisa constitui-se como fonte inesgotável que permite uma movimentação entre teoria e dados. Dessa forma, consideramos o programa Tempo de Aprender dentro do contexto de produção dos discursos referentes à alfabetização.

É importante destacar que o material didático do programa de formação está carregado de intencionalidades vinculadas à PNA. Por isso, se apresenta como uma “verdade” respaldada em “evidências científicas”. Desse modo, muito embora Geraldí, (1993, p.131) destaque que “[...] a crítica aos métodos e programas de ensino da língua materna é tão antiga quanto sua introdução como matéria do currículo escolar, tal como conhecemos”, entendemos, que essa crítica é necessária, sobretudo diante da formulação de novas políticas públicas pensadas para a alfabetização de crianças.

Para identificar e discutir a concepção alfabetização e leitura do Tempo de Aprender, como dito, analisamos os módulos do programa, descrevendo o passo a passo do que é proposto para a formação das professoras alfabetizadoras. Nossa intenção é compreender como se deu a formação. Ao longo desse processo de análise, oferecemos nossas *contrapalavras* na perspectiva de fazer avançar o conhecimento no Campo da Alfabetização e, notadamente, das políticas de formação de professoras alfabetizadoras.

4. A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER: APRENDER O QUÊ?

A Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 do Ministério da Educação (Anexo A), doravante denominada Portaria MEC nº 280/2020,¹⁵ foi responsável por instituir o programa Tempo de Aprender no âmbito das ações da Política Nacional de Alfabetização, criada por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, como já o assinalamos. Em seus estritos termos, a Portaria informa que o programa Tempo de Aprender “[...] dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal”. Conforme assinalado em seu Art. 56, essa Portaria entrou em vigor em 2 de março de 2020 sendo oficialmente revogada pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, o qual, por sua vez, instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, cessando os efeitos da PNA e, por conseguinte, o programa Tempo de Aprender.

A análise primária desse breve parágrafo introdutório nos permite constatar que o Tempo de Aprender vigorou, em todo o Território Nacional, por 1197 dias ou, de modo mais específico: 3 anos, 3 meses e 10 dias durante o governo do presidente Jair Bolsonaro. Embora o exercício matemático *per si*, pouco ou nada nos diga, ele demonstra as sucessivas iniciativas, por parte do Ministério da Educação, independente do “governo da vez”, na busca pela implementação contínua de políticas públicas de alfabetização com foco em programas voltados à formação de professoras alfabetizadoras. Conforme assevera Gontijo (2022, p. 34):

No caso das políticas de alfabetização no Brasil, estas estiveram quase sempre marcadas ou direcionadas para cumprimento de compromissos internacionais assumidos sem levar em conta a participação das principais agentes envolvidos nos processos educativos (as professoras alfabetizadoras) e dos movimentos políticos e educacionais.

Um breve retrospecto nos permite observar, a partir das considerações de Gontijo (2023) que essas políticas ganharam “novo fôlego” em nosso País quando do lançamento da “Década das Nações Unidas para a Alfabetização” por parte da

¹⁵ Cumpre assinalar que essa Portaria foi alterada pela Portaria nº 546, de 20 de julho de 2021, disponível em <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-546-de-20-de-julho-de-2021-333272805>. Desse modo, uma versão consolidada da Portaria MEC nº 280/2020 foi publicada pelo Ministério da Educação. A essa versão consolidada refere-se o Anexo A, o qual embasa nossas análises.

Unesco, uma iniciativa que, conforme vimos à nota 5, recobriu o período 2003-2012. Ao fim da Década, outras quatro iniciativas voltadas à alfabetização de crianças em nível nacional foram implementadas no Brasil pelo MEC em diferentes gestões presidenciais, tal como indicamos no Quadro 2.

Quadro 2 - Políticas públicas de alfabetização lançadas pelo MEC entre 2012 e 2024

Nome da ação	Governo	Vigência da ação
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Dilma Rousseff (2011-2016)	2013-2017
Programa Mais Alfabetização - PMALFA	Michel Temer (2016-2019)	2018-2019
Política Nacional de Alfabetização (PNA)	Jair Bolsonaro (2019-2022)	2020-2023
Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)	Lula (2023-)	(2023 até o presente)

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme observamos no Quadro 2, cada um dos governos que se sucederam em nossa história mais recente buscou confeccionar uma política “própria” em termos de alfabetização valendo-se da estrutura do Ministério da Educação para promovê-las em todas as regiões do País. A alfabetização revela-se, assim, um instrumento ideológico posto a serviço da busca por hegemonia política entre os que, em diferentes momentos de nossa história educacional, se consideram “modernos”, e, no caso específico da PNA, “[...] portadores de um novo método como solução científica para os problemas da alfabetização [...]” (Mortatti, 2019, p. 38). Essa

perspectiva pode ser percebida, tal como se segue, nos termos do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (grifo nosso):

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à *promoção da alfabetização baseada em evidências científicas*, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal.

O Capítulo II do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, denominado “Dos princípios e objetivos” segue na mesma direção, caracterizando o que Mortatti (2019, p. 44) denomina de “ênfase fetichista” “[...] em evidências, painéis, relatórios e quejandos modelos estrangeiros, aos quais se atribui poder mágico e se presta culto, em nome da cientificidade pretendida e postulada na PNA como evidência cartesiana”. Sob esses postulados erigiu-se, portanto, as diretrizes do programa Tempo de Aprender, objeto de nossa discussão.

No que diz respeito à estruturação do programa, o mesmo é composto por quatro eixos que, segundo a Portaria MEC nº 280/2020, tem como foco a criação de recursos para auxiliar os professores e gestores no processo de alfabetização, como também, estimular pais e familiares com livros digitais para terem momentos de leitura (literacia). Também diz que levou em consideração opiniões de alguns profissionais da Psicologia que reforçam a importância do ensino das letras convertidas para os sons, sendo a principal habilidade para formar bons leitores. Apresentamos esses eixos no Quadro 3.

Quadro 3 - Eixos do programa Tempo de Aprender e suas respectivas ações

(continua)

EIXO	AÇÕES
Formação continuada de profissionais da alfabetização	a) formação continuada para professores alfabetizadores e para professores da educação infantil;

Quadro 3 - Eixos do programa Tempo de Aprender e suas respectivas ações

(continuação)

EIXO	AÇÕES
	<p>b) formação continuada para gestores escolares das redes públicas de ensino;</p> <p>c) programa de intercâmbio para formação continuada de professores alfabetizadores;</p> <p>d) desenvolvimento profissional cooperativo, conforme art. 32-A desta Portaria.</p>
Apoio pedagógico para a alfabetização	<p>a) sistemas <i>on-line</i>, recursos digitais e softwares de apoio à alfabetização, à literacia e à numeracia;</p> <p>b) recursos financeiros de custeio para assistentes de alfabetização e outras despesas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Alfabetização;</p> <p>c) aprimoramento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD para educação infantil e 1º e 2º anos do ensino fundamental;</p> <p>d) atenção individualizada a estudantes e suas famílias.</p>
Aprimoramento das avaliações da alfabetização	<p>a) aperfeiçoamento das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb voltadas à alfabetização;</p> <p>b) aplicação de diagnóstico formativo de fluência em leitura;</p> <p>c) avaliação de impacto do Programa;</p> <p>d) Avaliações formativas para atenção individualizada.</p>

Quadro 3 - Eixos do programa Tempo de Aprender e suas respectivas ações

(conclusão)

EIXO	AÇÕES
Valorização dos profissionais da alfabetização	a) premiação para professores, diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos da alfabetização no contexto de ação de reconhecimento educacional; b) promoção do bem-estar, motivação e engajamento profissional.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Portaria MEC nº 280/2020.

Cumprir assinalar as definições dadas no parágrafo único do Art. 1ª da Portaria nº 280/2020, pois são considerados professores alfabetizadores “aqueles que atuam na regência de turmas dos 1º e 2º anos do ensino fundamental”. Nessa perspectiva, a então Secretaria de Alfabetização (Sealf) do MEC, idealizadora do programa Tempo de Aprender, lança, em 2021, o documento *Práticas de alfabetização: livro do professor alfabetizador*, tal como ilustrado da Figura 2 na página subsequente.

O documento ilustrado na Figura 2 conta com uma “Nota do Ministro” Milton Ribeiro, assim introduzida:

O MEC se preocupa com a qualidade da educação que as nossas crianças recebem, de tal modo que o Tempo de Aprender, programa estratégico na operacionalização da Política Nacional de Alfabetização (PNA), *dedica um eixo exclusivo para a formação de professores* (Ribeiro, 2021, p. 9, grifo nosso).

Prossegue a “Nota” esclarecendo que o material ora publicado voltava-se “[...] em especial para os professores do último ano da educação infantil e do 1º e 2º ano do ensino fundamental, *um material articulado de qualidade, baseado em evidências científicas e em práticas exitosas de alfabetização*” (Ribeiro, 2021, p. 9, grifo nosso).

Figura 2 - Práticas de alfabetização: livro do professor alfabetizador (capa)



Fonte: MEC, 2021.

O objetivo, como pode-se observar, foi reunir, em uma única edição, a formação do curso “Práticas de Alfabetização” do Programa Tempo de Aprender, inicialmente disponibilizada, apenas, na versão *on-line* via Avamec. Para fins de nossas análises, tal como indica o título de nossa dissertação, nos detivemos, sobretudo, nas ações que caracterizam o Eixo 1 ilustrado no Quadro 3: *Formação continuada de profissionais da alfabetização* por abrigar, este Eixo, os seis componentes considerados, no todo da publicação, como “essenciais para a alfabetização”, tal como veremos na próxima seção.

2.1 OS MÓDULOS DO PROGRAMA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

O programa Tempo de Aprender foi concebido com vistas a atender às ações de capacitação de professores (SIC) previstas no Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, o qual, como vimos, instituiu a PNA. Destacamos, inicialmente que, ao assumir a noção de “capacitação”, a PNA se desvincula de uma concepção de formação continuada que se fundamenta na ideia de que as professoras alfabetizadoras são seres humanos em constante processo formativo de mudanças e transformações. Em nossa opinião, o termo “capacitação” é reducionista na medida que incorpora a ideia de treinamento e não de formação das professoras.

No entanto, a palavra “capacitação” e os sentidos que são construídos com ela, em certo campo discursivo, em nossa opinião, coadunam com a concepção de alfabetização do programa. Veremos ao longo de nossa discussão que a perspectiva do treinamento está muito presente nas propostas de trabalho de ensino da leitura e da escrita para as crianças. Nessa perspectiva, seguimos na análise e identificação da concepção de alfabetização do programa Tempo de Aprender, apresentado como forma de cumprimento da meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE),¹⁶ a saber, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (SIC).

Sendo assim, iniciamos, abaixo, a apresentação do programa, conforme disponibilizado na plataforma Avamec bem como no documento *Práticas de alfabetização: livro do professor alfabetizador* (2021). Nos orientamos, contudo, pela estrutura apresentada na plataforma Avamec que, vale notar, contém um 8º módulo denominado *Questionário de finalização do curso*, o qual não aparece na versão impressa editada pela Sealf/MEC em 2021. Ademais, os módulos são denominados, na versão impressa, de capítulos.

Adotamos, portanto, o termo “módulo” em nossa análise uma vez que nos detemos sobre o material disponibilizado *on-line*, tal como se segue: Módulo 1- Introdução; Módulo 2 - Aprender a ouvir; Módulo 3 - Conhecimento alfabético; Módulo 4 - Fluência em leitura oral; Módulo 5 - Desenvolvimento de vocabulário; Módulo 6 -

¹⁶ O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

Compreensão de textos; Módulo 7 - Produção de escrita; Módulo 8 - Questionário de finalização do curso. A seguir, o Quadro 4 detalha as respectivas Estratégias de Ensino que dão forma a cada módulo.

Quadro 4 - Temas dos módulos e os subtemas do programa de formação Tempo de Aprender

(continua)

MÓDULO 1	<p style="text-align: center;">INTRODUÇÃO</p> <p>1.1 - Apresentação do curso</p> <p>1.2 - Visão geral do curso</p> <p>1.3 - Estratégias de ensino</p> <p>1.4 - Encerramento do módulo</p>
MÓDULO 2	<p style="text-align: center;">APRENDENDO A OUVIR</p> <p>2.1 - Introdução</p> <p>2.2 - Discriminação de sons</p> <p>2.3 - Consciências de palavras</p> <p>2.4 - Consciências de sílabas</p> <p>2.5 - Consciências de Aliterações</p> <p>2.6 - Consciência de rimas</p> <p>2.7 - Isolamentos de sons</p> <p>2.8 - Síntese de sons</p> <p>2.9 - Segmentos de sons</p> <p>2.10 - Substituição de sons</p>

Quadro 4 - Temas dos módulos e os subtemas do programa de formação Tempo de Aprender

(continuação)

	2.11 - Encerramento do módulo
MÓDULO 3	<p style="text-align: center;">CONHECIMENTO ALFABÉTICO</p> <p>3.1 - Introdução</p> <p>3.2 - Nomeação de letras e relação letra-som</p> <p>3.3 - Regras de ortografia</p> <p>3.4 - Leitura de palavras</p> <p>3.5 - Leitura de palavras com sinais ortográficos</p> <p>3.6 - Leitura de frases</p> <p>3.7 - Criação de palavras</p> <p>3.8 - Encerramento do módulo</p>
MÓDULO 4	<p style="text-align: center;">FLUÊNCIA</p> <p>4.1- Introdução</p> <p>4.2 - Leitura de texto com expressão clara</p> <p>4.3 - Leitura compartilhada</p> <p>4.4 - Leitura com parceiro</p> <p>4.5 - Leitura independente</p> <p>4.6 - Encerramento do módulo</p>

Quadro 4 - Temas dos módulos e os subtemas do programa de formação Tempo de Aprender

(continuação)

MÓDULO 5	VOCABULÁRIO 5.1 - Introdução 5.2 - Detalhando frases 5.3 - Identificação de categorias 5.4 - Novo vocabulário 5.5 - Completando frases 5.6 - Utilização do contexto para compreensão as palavras 5.7 - Encerramento do módulo
MÓDULO 6	COMPREENSÃO 6.1 - Introdução 6.2 - Recontagem de histórias e expressão oral 6.3 - Identificação de elementos da história 6.4 - Identificação da ideia central 6.5 - Perguntas sobre o texto 6.6 - Identificação de Gêneros e estruturas de texto 6.7 - Identificação de detalhes 6.8 - Texto de encerramento do módulo

Quadro 4 - Temas dos módulos e os subtemas do programa de formação Tempo de Aprender

(conclusão)

MÓDULO 7	<p style="text-align: center;">PRODUÇÃO DE ESCRITA</p> <p>7.1 - Introdução</p> <p>7.2 - Escrita emergente</p> <p>7.3 - Escrita de letras</p> <p>7.4 - Escrita de palavras</p> <p>7.5 - Ditado de palavras</p> <p>7.6 - Escrita compartilhada</p> <p>7.7 - Oficina do escritor</p> <p>7.8 - Escrita independente</p> <p>7.9 - Texto de encerramento do módulo</p>
MÓDULO 8	QUESTIONÁRIO DE FINALIZAÇÃO DO CURSO

Fonte: Elaborado pela autora.

Os módulos apresentados no Quadro 4 são compostos de vídeos gravados com uma professora e um professor com crianças em uma sala de aula de alfabetização. Esses vídeos curtos apresentam o passo a passo a ser realizado pelas professoras alfabetizadoras. Por sua vez, esses vídeos são acompanhados por fichas com atividades a serem replicadas pela professora alfabetizadora. Essas fichas estão organizadas da seguinte maneira: a professora explica e aplica e, a partir da demonstração da professora, as crianças devem repetir a atividade proposta.

Essa técnica de *ensino-aprendizagem* é chamada de “modelagem”. Na Apresentação (vide Figura 3) que Fábio de Barros Correia Gomes Filho e William Ferreira da Cunha — ambos designados como diretores de Políticas de Alfabetização

e diretores-executivos, concepção e criação do projeto Tempo de Aprender — fazem ao documento *Práticas de alfabetização: livro do professor alfabetizador* (2021), o conceito de modelagem é tomado como desdobramento dos princípios e fundamentação de ações baseadas em evidências científicas adotados pela PNA. Segundo os autores:

Para tanto concebeu-se um modelo inovador de curso: a partir da modelagem em sala de aula, os professores podem conferir formas interessantes de conduzir estratégias e de realizar as atividades com seus próprios alunos. Isso contribui para subsidiar os docentes com mais ferramentas pedagógicas, aumentando sua autonomia. Os resultados são fascinantes: um ano e meio após o lançamento, já temos mais de 100 mil professores formados e o curso mais acessado e positivamente avaliado da história do Avamec, a plataforma de cursos à distância do Ministério da Educação (Gomes Filho e Ferreira da Cunha, 2021, p. 13, grifo nosso).

Esse “modelo inovador”, na prática, consiste em que a criança observe a demonstração do modelo realizado pela professora. Em seguida, o faz junto com a professora. No passo seguinte, as crianças dão seu *feedback* aos comandos da professora.

Figura 3 - Práticas de alfabetização: livro do professor alfabetizador (Apresentação)



Fonte: MEC, 2021.

A perspectiva de modelagem trazida pelos autores permeia toda a formação, tal como veremos. Como dito, o Módulo 1 é denominado “Introdução”. Nesse Módulo, é possível encontrar informações a respeito da estrutura do programa, dentre as quais destaca-se a ênfase conferida por seus formuladores à ideia de uma alfabetização

baseada em “evidências científicas”, corroborando os estudos por nós trazidos em nossa Revisão de Literatura.

Figura 4 - Captura de tela - vídeo introdutório do Módulo 1



Fonte: Tempo de Aprender – AVAMEC.

No vídeo introdutório representado pela Figura 4 se enfatiza o Tempo de Aprender como desdobramento da Política Nacional de Alfabetização – PNA, cujo objetivo é colocar o País no grupo das nações que adotam “evidências científicas” no campo da Alfabetização. Defende-se a ideia desta “metodologia científica” como única via para se transformar a alfabetização no Brasil, o que se dá por meio da adoção de “um conjunto vigoroso de evidências” buscado na “valiosa contribuição das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura”.

Dito de outra forma, a PNA e o Tempo de Aprender buscam apontar para uma “nova” perspectiva de alfabetização, porém é necessário nos perguntar: quais seriam essas inovações? O que significa esse conjunto vigoroso de “evidências científicas” para o *ensino-aprendizagem* da leitura e da escrita? Essas e outras questões serão abordadas ao longo da discussão envolvendo a análise dos demais módulos que integram o programa.

Conforme podemos observar, ainda na Figura 4, o vídeo introdutório do Módulo 1 tem como cor predominante o azul escuro e letras na cor laranja, o que chama a atenção por serem cores *fortes e quentes*. A palavra “tempo” aparece com

a imagem de um relógio no lugar da letra “o”. Essa representação indica, sob nosso ponto de vista, o “tempo” que necessariamente a criança necessita para se apropriar do código escrito, codificando-o e decodificando-o e, logo, ser alfabetizada. De alguma maneira, assinala que há um “tempo” certo, um “prazo” para a alfabetização das crianças. Seria o Tempo de Aprender um programa voltado à consecução dessa perspectiva.

O programa reforça, por meio desse elemento simbólico em específico (o relógio), encontrado em todas as suas mídias de divulgação, que o “tempo” para alfabetizar as crianças do Brasil está passando e, por isso, ainda que redundante, “não há tempo a perder”. Assim, o Tempo de Aprender busca “capacitar” as professoras para a alfabetização baseada em evidências científicas de modo que as crianças aprendam no espaço-tempo estipulado pela PNA.

Feita a apresentação do Curso, o Módulo 2, denominado “Aprender a ouvir”, é iniciado (no vídeo) com a seguinte afirmativa: “Para ler e escrever bem, é fundamental desenvolver a consciência dos sons da linguagem, o que envolve trabalhar a percepção de rimas, sílabas, aliterações, palavras e fonemas”. Porém, antes de ensinar a discriminação desses sons, o programa apresenta uma atividade que deve ser desenvolvida pela professora alfabetizadora com as crianças, para que elas identifiquem alguns sons não linguísticos (barulhos).

Na proposta ora indicada, a identificação dos sons é uma das habilidades mais rudimentares que deve ser desenvolvida pelas crianças. Para isso, sugere, inicialmente, que as crianças tampem os olhos com as mãos. Enquanto isso, outra criança bate palmas. Logo em seguida, as crianças devem identificar qual foi o som e de onde ele veio. Posteriormente, indica que a atividade deve ser repetida com apitos e com chocalhos.

Sabemos que desde muito pequenas as crianças distinguem diferentes sons. Diferenciam ruídos e/ou barulhos de sons (linguísticos) que compõem a fala. Discutindo essa questão, Geraldi (2017) afirma que desde muito cedo as crianças discriminam diferentes “barulhos” de “sons” linguísticos. Nesse caso, as crianças ouvintes, ao chegarem à escola, já desenvolveram esse conhecimento, o que significa dizer que esse é um aprendizado já consolidado. Dessa maneira, o

programa desconsidera os conhecimentos que as crianças já têm sobre a linguagem.

Depois dessa aula (Módulo 2), nos vídeos disponibilizados na plataforma Avamec, o Curso apresenta atividades para que a criança desenvolva a “consciência das palavras”. A atividade sugerida é: uma criança diz a seguinte frase: “O gato é fofo” e à medida que pronuncia cada uma das palavras dessa frase, levanta um dedo. Em seguida, a professora fala: “Muito bem! Quantos dedos você levantou?” A criança responde: “quatro”. Nesse contexto, o programa diz que para que as crianças identifiquem as palavras que integram as frases, a professora deve falar pausadamente palavras que compõem outras frases e, posteriormente, pedir às crianças que digam a quantidade de palavras que fazem parte dessas frases.

Após o trabalho com a consciência das palavras, a professora deve seguir estimulando o desenvolvimento de “outras” consciências fonológicas, ou seja, ensinar também que as palavras podem ser divididas em “pedaços” menores chamados de sílabas (consciência silábica). Para isso, o programa diz que as crianças devem bater palmas para cada sílaba que a palavra tem. Sugere a palavra CO-MI-DA e a cada “pedaço” (sílaba) pronunciada da palavra, as crianças devem bater uma palma. Em seguida, a professora deve perguntar a elas quantas sílabas tem essa palavra. Outras palavras são sugeridas, tais como: BO-LA, CA-BE-LO, MA-CA-CO e MO-TO-CI-CLE-TA.

Vale ressaltar que esse Módulo (Aprender a ouvir) indica como passo seguinte o trabalho com a consciência de aliterações (Figura 5) que consiste em palavras que tem suas sílabas iniciais com sons bem parecidos ou idênticos. Palavras como bola, banana e boca são mencionadas como exemplos de aliterações, bem como pato, palhaço e pipoca nos vídeos disponibilizados no Avamec. Para o desenvolvimento dessa consciência (rimas e aliterações) pela criança, o programa sugere a apresentação de trava-línguas, tais como: A babá bebeu a bebida do bebê; Quem quer caqui? Chove chuva. Maria-mole é molenga. O padre pintou a porta. O sabiá não sabia que o sábio sabia que o sabiá não sabia assobiar.

Essas rimas/aliterações acima são incorporadas à prática educativa, enfatizando ser possível, a partir de seu emprego, reconhecer o grau de consciência fonológica da criança por meio da identificação da habilidade que ela tem para

reconhecer o número de sílabas das palavras e de reconhecer rimas e aliterações (Carvalho, 2005). A ficha a seguir, denominada “Consciência de aliterações” (Figura 5), demonstra essa perspectiva.

Figura 5 - Estratégia de Ensino: Consciência de aliterações

(continua)

AO.04.00
Estratégia de Ensino
| Pré, 1º e 2º Ano



APRENDENDO A OUVIR

Consciência de Aliterações

PREPARAÇÃO / MATERIAIS

- Lista de aliterações.

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA

Nós vamos identificar aliterações

A aliteração acontece quando duas ou mais palavras têm sons consonantais parecidos, geralmente no começo! Por exemplo: “pato”, “palhaço” e “pipoca” começam com o mesmo som; “bola”, “banana” e “boca” também começam com o mesmo som. O mesmo acontece com “O rato roeu a roupa do rei de Roma.”

*Vamos ver se “gato” e “lama” começam com o mesmo som.
Com qual som começa “gato”?
Com [g]
E com qual som começa “lama”?
Com [l]
Então “gato” e “lama” começam com o mesmo som?
Não!*

*Agora, vejamos se “gato” e “gota” começam com o mesmo som.
Com qual som começa “gato”?
Com [g]
E com qual som começa “gota”?
Com [g]
Então “gato” e “gota” começam com o mesmo som?
Sim!
“Gato” e “gota” têm o mesmo som consonantal, então formam aliteração.*

PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS

Repitam comigo: “lata”, “lua”, “lado”, “louça”.

“Lata”, “lua”, “lado”, “louça”

Fonte: MEC (2021, p. 38).

Figura 5 - Estratégia de Ensino: Consciência de aliterações

(continuação)

AO.04.00

Estratégia de Ensino | Pré, 1º e 2º Ano



Com qual som começa "lata"?



Com [l]





Com qual som começa "lua"?



Com [l]





Com qual som começa "lado"?



Com [l]





Com qual som começa "louça"?



Com [l]





Formam aliteração?



Sim!





Muito bem! "Lata", "lua", "lado" e "louça" formam aliteração.
Têm o mesmo som inicial.

Repita com as palavras "mato", "moça", "muro" e "mico".

ALUNOS PRATICAM EM CONJUNTO



Agora é a vez de vocês.
Digam "vaca", "vela", "vulcão", "vassoura"

Fonte: MEC (2021, p. 39).

Figura 5 - Estratégia de Ensino: Consciência de aliterações

(continuação)

AO.04.00	Estratégia de Ensino Pré, 1º e 2º Ano	
	"Vaca", "vela", "vulcão", "vassoura".	
	Com qual som começa "vaca"?	
	Com [v]	
	Com qual som começa "vela"?	
	Com [v]	
	Com qual som começa "vulcão"?	
	Com [v]	
	Com qual som começa "vassoura"?	
	Com [v]	
	Elas formam aliteração?	
	Sim!	
	Isso mesmo! "vaca", "vela", "vulcão" e "vassoura" formam aliteração. Têm o mesmo som inicial.	
	Digam "casa", "lápiz", "jarra".	
	"Casa", "lápiz", "jarra".	
	Com qual som começa "casa"?	
	Com [k]	
	Com qual som começa "lápiz"?	
	Com [l]	
	Com qual som começa "jarra"?	
	Com [j]	

Fonte: MEC (2021, p. 40).

Figura 5 - Estratégia de Ensino: Consciência de aliterações

(conclusão)

AO.04.00
Estratégia de Ensino
| Pré, 1º e 2º Ano



Elas formam aliteração?

Não.

Isso mesmo! "Casa", "lápis" e "jarra" não formam aliteração. Não têm o mesmo som inicial.



PRÁTICA INDIVIDUAL

Quando os alunos contarem consistentemente o número de sílabas na palavra, repita a prática individualmente utilizando outras palavras. Pratique mais vezes com os alunos que apresentaram dificuldades ou cometeram erros.

SUGESTÃO DE SUPORTE PARA ERROS E DIFICULDADES ESPERADAS

- Verifique se os alunos estão batendo uma palma por sílaba.
- Se um erro for cometido, repita as etapas explicando, modelando e fornecendo outras oportunidades de prática.

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

- Peça aos alunos que selecionem, entre 5 palavras, a que não faz aliteração (ex.: cadeira, casa, cabra, teto e coelho).
- Peça aos alunos para formarem uma frase com duas ou três palavras em aliteração. Sugira as palavras, caso necessário.

Fonte: MEC (2021, p. 41). Destaques feitos pela autora.

Chama a atenção o fato de que, caso a criança não “repita” a atividade conforme demonstrado pela professora (vide os destaques em vermelho feitos por nós), instrui-se que o processo deve ser realizado novamente. Nessa longa ficha (Figura 5 e continuações), temos o que a professora deve fazer (imagem de professora do lado esquerdo) e o que o aluno deve realizar a (imagem de uma criança à direita).

É possível perceber, a partir da análise da Figura 5 e continuações, que o programa desenvolve uma metodologia para o ensino da leitura e da escrita inflexível. Essa metodologia, por sua vez, cerceia a autonomia docente, a criatividade e inventividade das professoras alfabetizadoras, pois, ao fim e ao cabo, o “inovador” processo de modelagem a que nos referimos, se baseia em sucessivas etapas de repetição acrítica. Essas, por sua vez, apagam, por completo, as possibilidades de constituição da prática educativa autônoma pelas professoras.

Assim, no Módulo 2, o treinamento para que a criança desenvolva a consciência fonológica deve acontecer por meio da manipulação de palavras que constituem as frases e sílabas que compõem essas palavras bem como a identificação de rimas e aliterações em grupos de palavras. Ademais, é possível inferir que a metodologia indicada pelo programa é de base fônica. De acordo com Carvalho (2005, p. 24), “[...] ao aplicar métodos fônicos, o professor dirige a atenção da criança para a dimensão sonora da língua, isto é, para o fato de que as palavras, além de terem um ou mais significados, são formadas por sons, denominados fonemas”. Nessa perspectiva,

[...] ensina-se o aluno a produzir oralmente os sons representados pelas letras e a uni-los (melhor dizendo, fundi-los) para formar as palavras. Parte-se de palavras curtas, formadas por apenas dois sons representados por duas letras, para depois estudar palavras de três letras ou mais. A ênfase é ensinar a decodificar os sons da língua, na leitura, e a codificá-las, na escrita (Carvalho, 2005, p. 24).

Nessa direção, a ênfase dos chamados métodos fônicos é a decodificação (leitura) e a codificação (escrita). É preciso dizer, nesse contexto, que o Tempo de Aprender não assume um método específico, mas menciona, constantemente, o trabalho com a consciência fonológica. Contudo, “[...] métodos fônicos tem a ver com consciência fonológica, por que ressaltam a dimensão sonora da língua, e a capacidade do leitor para decompor os sons que formam as palavras, representados na escrita pelas letras (Carvalho, 2005, p. 29)”. Por isso, entendemos que o programa assume uma metodologia de base fônica, ou seja, um método sintético de alfabetização, tal como, uma vez mais, indicam os estudos por nós analisados em nossa Revisão de Literatura.

Ainda no Módulo 2, apresenta-se a “Estratégia de Ensino: Isolamento de sons”. Como podemos observar a partir da Figura 6, a professora deve dizer “Nós vamos

identificar o primeiro e último som das palavras”. Em seguida, diz: “ouçam. Sol”. “Diga a palavra lentamente prolongando seu primeiro som”. “Sss...ol. [s] é o primeiro som desta palavra”. “Diga a palavra lentamente, prolongando o seu último som” e assim prossegue, tal como observamos na Figura abaixo. Por se tratar de uma ficha extensa, optamos por trazê-la, por completo, na forma do Anexo B.

Figura 6 - Estratégia de Ensino: Isolamento de sons

AO.06.00
Estratégia de Ensino
Pré e 1º Ano



APRENDENDO A OUVIR

Isolamento de Sons

PREPARAÇÃO / MATERIAIS

- Lista de palavras para isolamento de sons.

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA



Nós vamos identificar o primeiro e o último som das palavras.



Ouçam. Sol.

Diga a palavra lentamente, prolongando seu primeiro som.



Sss...ol. [s] é o primeiro som desta palavra.

Diga a palavra lentamente, prolongando seu último som.



Mol...aaa. [a] é o último som desta palavra.

Repita com a palavra “copo”.

PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS



Digam comigo: “foca”.



Foca.





Digam comigo o primeiro som da palavra “foca”.



[f].





Muito bem! [f] é o primeiro som da palavra foca. Digam comigo o último som da palavra “foca”.



[a]



Fonte: MEC (2021, p. 50).

Posteriormente, tal como podemos observar no Anexo B, a professora repete as mesmas perguntas com as palavras “copo”, “foca” e “selo”. Na sequência, as crianças devem fazer e/ou praticar juntas, mas agora com a palavra “vida”. No documento *Práticas de alfabetização: livro do professor alfabetizador* (2021), ao tratar deste tópico, sinalizam os autores: “É importante que haja uma progressão: primeiro se toma consciência de que as frases são formadas por palavras, depois de que as palavras são formadas por sílabas, e, finalmente, por sons das letras, os quais também chamamos fonemas” (MEC, 2021, p. 48).

Nesse processo de “treinamento das crianças” para o desenvolvimento da consciência fonológica, o programa considera que é importante a prática de “estímulos”, tais como: ao abrir a boca para pronunciar os sons mínimos que compõem as palavras que, na escrita, são representadas pelas letras, identificamos “movimentos” que fazemos com o aparelho fonador por meio da seguinte pergunta: quais as alocações fazemos com a boca e a língua durante a pronúncia de determinada palavra? Sugere-se usar um espelho ou fotografias para que as crianças percebam essa movimentação durante a pronúncia. Ainda se propõe começar pelas palavras que tenham o padrão consoante-vogal-consoante-vogal, tal como, por exemplo, a palavra “mola”. Essa proposta é explicitada, também, no *Livro do professor alfabetizador* (2021):

É interessante começar por palavras que possuam o padrão consoante-vogal-consoante-vogal, como *mola*, pois é mais fácil separar o som inicial. Também é mais fácil pronunciar sons contínuos, como [f], [s] ou [v], pois podem ser sustentados sem serem distorcidos. Além disso, fique atento às irregularidades da língua falada. Por exemplo, é comum o último som da palavra *nave* ser pronunciado [i] (MEC, 2021, p. 49, grifo no original).

Posteriormente, a “Estratégia de Ensino: Síntese de sons (Figura 7), o programa afirma que se trata de uma habilidade utilizada para quando lemos termos desconhecidos. Contudo, esse processo não é tão simples para as crianças na fase inicial da alfabetização. Para simplificá-lo, a sugestão é usar da ludicidade: brincar com as crianças, decifrando códigos. É importante utilizar-se de palavras do cotidiano das crianças. Exemplo: [ch] [u] [v] [a]. Nesse processo, a orientação é: “À medida que as crianças sentirem segurança para realizar a síntese de sons oralmente, apresente letras impressas, para um ensino mais eficaz. Utilize também a caligrafia, para complementar as atividades de consciência fonêmica” (MEC, 2021, p. 54).

Figura 7 - Estratégia de Ensino: Síntese de sons

AO.07.00

Estratégia de Ensino

Pré e 1º Ano



APRENDENDO A OUVIR

Síntese de Sons

PREPARAÇÃO / MATERIAIS

- Lista de palavras para síntese de sons.

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA



Nós vamos unir sons para formar uma palavra.



Ouçam. [o] [i]



*Vou unir os sons para dizer a palavra.
"Oi".*

Repita com os alunos utilizando a palavra "ovo".

PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS



Ouçam e repitam.



[ch] [u] [v] [a]





Qual palavra nós formamos ao unir esses sons?



Chuva.





Muito bem. Quando unimos os sons [ch] [u] [v] [a], a palavra formada é "chuva".

Repita com os alunos utilizando as palavras "fada" e "povo".

Fonte: MEC (2021, p. 56).

Na próxima estratégia, diferentemente da anterior, cuja proposta era a junção dos sons, sugere-se a separação dos sons (Figura 8). Esse processo é chamado de segmentação de sons. Segmentar, nesse caso, quer dizer, separar os sons (fonemas) individuais que compõem as palavras. O programa ainda indica, nessa estratégia, que ao manipular os fonemas que compõem as palavras, a criança terá sucesso na leitura,

e desenvolverá a habilidade de soletração das palavras. Aposta também na pronúncia dos sons das palavras com lentidão e clareza.

Figura 8 - Estratégia de Ensino: Segmentação de sons

AO.08.00
Estratégia de Ensino
Pré e 1º Ano



APRENDENDO A OUVIR

Segmentação de Sons

PREPARAÇÃO / MATERIAIS

- Lista de palavras para segmentação de sons.

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA



Palavras são formadas pela união de diferentes sons. Nós vamos separar as palavras em seus sons.



Ouçam e observem.
A palavra é “uva”.



Agora eu vou falar novamente esta palavra para descobrir por quantos sons ela é formada.

Fale novamente a palavra lentamente e articulando claramente cada um dos sons. Levante um dedo para cada som da palavra.



[u] [v] [a]

Toque e conte, em voz alta, os dedos levantados.



Um, dois, três. A palavra “uva” tem três sons.

PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS



Agora nós vamos falar, bem lentamente, a palavra “mala”, para descobrir por quantos sons ela é formada. Vamos levantar um dedo para cada som que nós dissermos. Agora, digam a palavra “mala”.





[m] [a] [l] [a]





Vamos tocar e contar os dedos levantados.





Um, dois, três, quatro.



Fonte: MEC (2021, p. 56).

Na última estratégia do Módulo 2, denominada “Substituição de sons” (Figura 9), encontramos uma atividade de substituição de sons, uma forma de manipular os sons que formam outras palavras. De acordo com o programa, é uma estratégia que

requer das crianças muita concentração, uma vez que em alguns momentos deve utilizar ao mesmo tempo, outras habilidades já apresentadas no Módulo. É sugerido diversificar a estratégia para manter a atenção das crianças: utilizar bonecos e fantoches, por exemplo.

Figura 9 - Estratégia de Ensino: Substituição de sons

AO.09.00
Estratégia de Ensino
Pré e 1º Ano



APRENDENDO A OUVIR

Substituição de Sons

PREPARAÇÃO / MATERIAIS

- Lista de palavras para substituição de sons.

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA



Hoje nós vamos aprender que, ao mudar um som, podemos formar uma nova palavra.



Ouçam e observem.

Diga a palavra lentamente articulando claramente cada som. Levante um dedo para cada som da palavra.



[m] [a] [l] [a] Mala!

Toque e conte os dedos levantados em voz alta.



Um, dois, três, quatro.

Novamente, pronuncie cada som da palavra mala apontando para os dedos já levantados.



[m] [a] [l] [a]

Aponte para o primeiro dedo e faça o primeiro som da palavra.



[f].

Vou substituir o som [m] por [f].

[f] [a] [l] [a].



A palavra que se formou é "fala".

Eu tinha a palavra "mala" e formei a palavra "fala" ao trocar o [m] pelo [f].

PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS



Digam comigo: "bola".



Bola.



Fonte: MEC (2021, p. 67).

É nítido que a proposta do programa é que as crianças e a professora sejam meros repetidores do que consta nas Estratégias de Ensino. Conforme pudemos observar a partir das imagens arroladas, o que a professora e as crianças devem falar está previamente estabelecido. Vale ressaltar que há muitas aproximações entre a instrução fônica do Tempo de Aprender e os chamados métodos tradicionais de alfabetização. Para ampliar essa discussão trazemos os apontamentos de Braggio (1992, p. 11) sobre esses métodos que têm sido incorporados nas cartilhas de alfabetização, pois:

a) existe um controle da aprendizagem, isto é, decide-se quando a criança deve aprender e como deve aprender; b) ensina-se primeiramente os padrões mais fáceis [...]; c) expõe-se a criança a fragmentos da língua – sons e letras isoladas – sentenças descontextualizadas; d) enfatiza-se a gramática e deixa-se de lado o componente semântico/pragmático [...]; e) não permite que a criança escreva sem ser da esquerda para a direita e que vá e volte no texto a meia que lê; f) espera-se que ela fale, leia e escreva ‘corretamente’ a despeito da variedade linguística que domina; g) pretende-se que, para aprender a ler e a escrever, a criança deve possuir determinados ‘pré-requisitos’ para que esteja pronta para a tarefa: domínio de conceitos, lateralidade, espaço, discriminação perceptivo-visual, etc. h) cerceia-se a interação verbal e não verbal entre criança/criança e criança/professor.

Todos esses elementos mencionados pela autora estão presentes na proposta metodológica do Tempo de Aprender. Podemos afirmar que o programa propõe um processo de *ensino-aprendizagem* controlado já que, conforme pudemos observar nas Estratégias de Ensino, temos o momento em que a professora fala e o momento em que as crianças “podem” falar. Além disso, as atividades devem ser realizadas exatamente como constam nas fichas. Em relação à linguagem, o programa indica a análise de palavras descontextualizadas. Assim, para aprender a ler e a escrever, há toda uma série de atividades mecânicas e repetitivas (envolvendo palavras e frases) para que as crianças identifiquem diferentes sons da língua portuguesa.

Em outras palavras, o panorama apresentado a respeito do Módulo 2 do programa Tempo de Aprender indica que o mesmo apresenta propostas de ensino controladoras, pois, como dito, a professora e as crianças devem fazer exatamente o que consta na Estratégia de Ensino, ou seja, devem repetir as mesmas frases, palavras e sílabas. Dessa maneira, não se possibilita o diálogo e a interação por meio da (linguagem) e sobre a linguagem escrita. Assim, a apropriação da linguagem é

concebida como “[...] uma habilidade a ser adquirida através da associação entre estímulos e respostas, habilidade esta que só requer do indivíduo a capacidade de fazer aquela associação de forma passiva, mecânica, repetitiva e imitativa” (Braggio, 1992, p. 7). Logo, conforme discussão realizada sobre o Módulo 2, podemos concluir que toda a proposta do programa se baseia na metodologia fônica para o ensino da leitura e da escrita.

É possível ampliar essa percepção a partir da análise do Módulo 3, denominado “Conhecimento Alfabético”. Nele, encontramos, inicialmente, a defesa da *Instrução Fônica Sistemática* não concebida como um método específico, pois “Quando as crianças já souberem que as palavras são compostas por sons e aprenderem a manipulá-los, o próximo passo para a alfabetização é conhecer as relações entre sons e letras” (MEC, 2021, p. 71).

Sob a tutela dessa perspectiva para alfabetização, o programa defende que “Numerosas evidências científicas apontam que o ensino explícito e sistemático do princípio alfabético tem impacto significativo na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças” (MEC, 2021, p. 71). Para reforçar essa ideia, menciona estudos do *National Reading Panel* (NRP).¹⁷ Dizendo que o NRP realizou um levantamento de estudos experimentais que tratam da aprendizagem da linguagem escrita. Esses estudos, segundo o Tempo de Aprender, demonstraram que o ensino explícito e sistemático do conhecimento alfabético tem se demonstrado mais exitoso em relação à aprendizagem das crianças se comparados a abordagens não sistemáticas e não explícitas.

Segundo os idealizadores do programa, os estudos que compõem o NRP apontam que o ensino, ao enfatizar a conversão das letras para sons e a posterior união desses sons para formar palavras, são mais eficazes do que as perspectivas que dão ênfase a partes maiores das palavras ou mesmo palavras inteiras, quer seja

¹⁷ De acordo com Morais (2020, p. 211) “Em 1997, o Congresso dos Estados Unidos aprovou a constituição de um grupo de trabalho denominado ‘National Reading Panel’ (NRP), que tinha por objetivo avaliar a efetividade de diferentes métodos usados no ensino de alfabetização. Três anos depois, veio à luz um extenso relatório, cujo título, traduzido para o português, seria algo como ‘Ensinando crianças a ler: uma avaliação baseada em evidências da literatura científica sobre alfabetização e suas implicações para o ensino de alfabetização – relatórios dos subgrupos’.

os métodos concebidos como analíticos. Valendo-se dos dados extraídos do NRP, o Tempo de Aprender, defende ser “[...] importante ensinar o conhecimento alfabético na pré-escola e no 1º ano, considerando as diferentes realidades desses períodos. Ou seja, *temos que aproveitar a janela de oportunidade do cérebro das crianças para essas importantes aprendizagens*” (MEC, 2021, p. 72, grifo nosso).

Sobre o NRP, é importante dizer, conforme os apontamentos de Belintane (2006, p. 265), que no final da década de 1990 e início dos anos 2000, foram desenvolvidos planos e organizações em diferentes países como Inglaterra, França e EUA “[...] especificamente criados para responder a duas demandas específicas: combater os métodos globais e/ou ideovisuais e apresentar a metodologia fônica como solução para o problema do ensino da leitura”.

Nessa direção, o NRP fez um levantamento de estudos que tinham como foco as metodologias fônicas e/ou a consciência fonológica. Assim, as pesquisas que tinham outros enfoques teóricos e metodológicos não foram selecionadas para compor o painel. Contudo, se considerarmos a vasta produção científica na área da alfabetização, podemos afirmar que o NRP é extremamente reducionista. Por sua vez, considerando que o National Reading Panel é reiteradamente nas diferentes mídias produzidas no âmbito do Tempo de Aprender, vídeos, temos a impressão de que para ganhar credibilidade e ser validado como “científico”, o programa utiliza essa estratégia discursiva.

Na esteira dessas discussões, no Módulo 3, encontramos a defesa em torno da ideia de que o princípio alfabético deve ser ensinado de forma explícita e sistemática, do simples para o mais complexo, ou seja, assim que as crianças vão se apropriando e discriminando os sons, o próximo passo será fazer a relação dos sons mínimos (fonemas) da fala com os grafemas (letras), como já destacado.

As aulas do Curso seguem uma ordem crescente e estão divididas das unidades menores (letras) até à formação de palavras. E assim “Sugere-se que o conhecimento alfabético comece com o nome da criança. As letras e os sons do próprio nome *devem ser os primeiros que a criança aprende*” (MEC, 2021, p. 74-75, grifo nosso). O programa instrui a professora a iniciar as atividades dizendo que eles irão aprender uma letra do alfabeto, mostra o cartão com a primeira letra do alfabeto

A, faz o seu som e faz os movimentos de escrita da letra no ar e no quadro. É possível observar esse passo a passo na Figura 10:

Figura 10 - Estratégia de Ensino: Nomeação de letras

CA.01.00

Estratégia de Ensino

Pré e 1º Ano



APRENDENDO A OUVIR

Nomeação de letras

PREPARAÇÃO / MATERIAIS

- Fichas de personagens, correspondentes às letras do alfabeto.
- Cartões de letras.

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA



Turma, o alfabeto tem 26 letras! Hoje nós vamos aprender uma letra do alfabeto!

Mostre o cartão da letra A.



Vamos aprender a letra A. Olhem esta imagem.

Mostre a ficha de personagem da letra A.



Esta é a letra A. O som dessa letra é [a]. Com essa letra, escrevemos [a]...belha.

Mostre a ficha de personagem da letra A.



Esta é a Abelha Amarela! O nome da Abelha Amarela começa com a letra A.



Observem. Vou escrever a letra A no ar!



Vou escrever a letra A no quadro.

PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS



Vamos conhecer mais sobre a Abelha Amarela! Vou ler a estrofe de um poema para vocês.

Fonte: MEC (2021, p. 76).

Logo, é possível observar que a professora disponibiliza perguntas e respostas, mostrando o cartão com a letra e perguntando que letra é. Em seguida indaga qual som que ela representa. Esse processo vai sendo realizado em conjunto

e, por último, a criança deve copiar a letra no caderno. Essa atividade, seguindo esse passo a passo deve ser realizada com todas as letras do alfabeto. O programa tem cartazes, denominados “recursos adicionais” (Figura 11) que devem ser apresentados às crianças para que elas memorizem a categorização gráfica das letras do alfabeto, associando com o som que ela representa.

Figura 11 - Recurso adicional “A abelha amarela”



Fonte: MEC (2021, p. 268).

Após a exposição de cada letra, o programa sugere a apresentação de textos relacionados com a letra apresentada. Conforme podemos observar na Figura 12 na página subsequente, os textos (*A abelha amarela* e *A amiga de Ada*) são construídos com ênfase nos aspectos grafofônicos da língua. Assim, observamos que as “[...] seleções dos ‘textos’ não são orientadas para os conteúdos, para o significado, mas elaboradas aleatoriamente para preencher as necessidades de ensino dos fonemas/grafemas sequenciados” (Braggio, 1992, p. 15).

Nesse contexto, as crianças têm poucas oportunidades para dialogarem com os textos escritos, não podendo dessa forma concordar, discordar e assim desenvolver seus posicionamentos sobre os diversos temas que constituem os

enunciados produzidos no âmbito histórico e social. Inferimos, a partir desse panorama, que a escolha desse tipo de metodologia para o ensino da leitura e da escrita é política já que “[...] impede-se que [as crianças e a professora alfabetizadora] sejam sujeitos de seu próprio discurso e adquirem a linguagem escrita como mais um instrumento no seu papel de agente histórico” (Braggio, 1992, p. 12).

Figura 12 - Recurso adicional “A abelha amarela e A amiga de Ada”

A Abelha Amarela

Por Paulo Brigue

<p>A abelha voa agora, ela é amiga do ar. É a abelha amarela, a alegria do pomar.</p> <p>Ah, abelha, abelhinha, amada amiga amarela, até as árvores acham que você é a mais bela!</p>	<p>Agita as asas com arte, agita as asas com amor. Agita as asas nos ares até alcançar a flor.</p> <p>Todos amam a abelha, a alegria anda com ela. Assim é a minha amiga, amada abelha amarela.</p>
---	---

A Amiga da Ada

Por Paulo Brigue

Ada adorava passear no pomar. Certo dia, uma Fada disse a Ada:

— Ada, Ada... Por que você está aí parada? Por que não faz como ela, a Abelha Amarela?

Quando a Fada disse isso, Ada notou que uma abelhinha muito pequenininha voava de árvore em árvore, de fruta em fruta, de flor em flor.

Ada perguntou à Árvore:

— Dona Árvore, diga aqui pra mim: por que a Abelha trabalha tanto assim?

A Árvore respondeu:

— Não sei por que todo esse trabalho... Pergunte à Fruta no meu galho!

Ada fez a mesma pergunta à Fruta.

— Não sei de nada, Ada. Pergunte à Flor, que é mais ligada.

Ao ouvir essa questão, a Flor disse então:

— Agradeça à Abelha Amarela! O que seria de nós sem ela? Em cada flor que ela passa, deixa uma vida de graça.

Quando a Flor terminou de falar, a Fada apareceu no lugar, e transformou Ada em uma abelhinha, só para dar uma voltinha.

Foi assim que a Abelha Amarela se tornou a melhor amiga dela.

Ainda no Módulo 3, temos a Estratégia de Ensino denominada “Regras de ortografia”, a qual explora os diferentes sons que as letras representam, conforme é possível observar na Figura 13.

Figura 13 - Estratégia de Ensino: Regras de ortografia

CA.03.00
Estratégia de Ensino
2º Ano



APRENDENDO A OUVIR

Regras de Ortografia

PREPARAÇÃO / MATERIAIS

- Ficha de regras ortográficas.
- Cartões de palavras.

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA



Vamos aprender que algumas letras mudam de som quando estão juntas de outras.



Ouçam e observem.

Mostre um cartão com a palavra “casa”



Qual o som da letra C nesta palavra?
O som da letra C nesta palavra é [k], porque, depois do C, está o A.
Então, sempre que depois do C estiver o A, o som do C vai ser [k].

Mostre um cartão com a palavra “cebola”.



Qual o som da letra C nesta palavra?
O som da letra C nesta palavra é [s], porque, depois do C, está o E.
Então, sempre que depois do C estiver o E, o som do C vai ser [s].

Explique a regra ortográfica, contida na ficha



A letra C antes de A, O ou U tem som de [k]: casa, comida, cuca.
A letra C antes de E ou I tem som de [s]: cebola, cidade.

PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS



Agora, vamos fazer juntos.

Mostre um cartão com a palavra “cadeira”.



Que letra vem depois da letra C nesta palavra?



A letra A.



Fonte: MEC (2021, p. 88).

Essa Estratégia (Figura 13), é indicada para ser trabalhada no 2º ano. Apresenta, inicialmente, a seguinte informação: “Vamos aprender que algumas letras mudam de

som quando estão juntas de outras”. Nessa ficha consta a expressão "ouçam e observem". Em seguida, a professora solicita às crianças: “Mostre um cartão com a palavra ‘casa’”. Após a apresentação do mesmo, a professora alfabetizadora deve perguntar: “Qual o som da letra C nesta palavra? O som da letra C nesta palavra é [k], porque, depois do C, está o A. Então, sempre que depois do C estiver o A, o som do C vai ser [k]”.

Posteriormente, determina que a professora mostre um cartão com a palavra “cebola”. Segue-se com o mesmo procedimento que foi desenvolvido para explicar o som que a letra C representa na palavra casa, mas agora diz que na palavra Cebola o C tem o som de S. Feito isso, a ficha orienta que a professora deve explicar a seguinte regra ortográfica: “A letra C antes de A, O ou U tem som de [k]: casa, comida, cuca.

A letra C antes de E ou I tem som de [s]: cebola, cidade”.

Sobre essas atividades (regras de ortografia), é preciso considerar, inicialmente, que em nenhum momento é mencionado que as letras representam os sons da fala. Constantemente dizem o “som da letra” e não o som da fala que a letra representa. Assim, observamos que essas metodologias dão “[...] tratamento inadequado ao ensino das letras do alfabeto. Leva-se em conta apenas o sistema de escrita e desconsidera-se a fala. Desconhece-se ainda que a criança, a todo o tempo, procura estabelecer relações entre a fala e a escrita” (Gontijo; Schwartz e Costa, 2016, p. 73).

Outro aspecto que consideramos necessário evidenciar é que, nesse momento do Curso, quando é proposta a análise linguística, também não há espaço para o diálogo com as crianças sobre as relações sons e letras e letras e sons. O programa sugere uma pergunta cuja resposta (que deve ser lida pela professora) está na ficha. Consideramos, conforme Gontijo; Schwartz e Costa (2016), que as crianças desenvolvem uma compreensão das relações sons e letras e letras e sons, o que significa dizer que elas perguntam e indagam tentando entender como essas relações são constituídas.

Por isso, defendemos a conversa e o diálogo com as crianças e não simplesmente a adoção de procedimentos em que elas são informadas sobre

determinadas regras ortográficas. Além disso, nos perguntamos: por que esse tipo de atividade deve ser desenvolvida apenas no 2º ano? Pois o contato, inicial, das crianças com a linguagem escrita comumente resulta em análises linguísticas realizadas por elas, ou seja, elas buscam compreender as relações entre a fala e a escrita.

Após a apresentação de algumas noções do sistema alfabético-ortográfico da língua portuguesa, o Curso propõe a apresentar a “Estratégia de Ensino: Leitura de palavras”. A professora apresenta a ficha com a palavra FOFO, soletra indicando com o dedo cada som [f], [o], [f], [o]. Em seguida, faz a junção dos sons e lê a palavra. Depois de todo esse processo, a professora repete a atividade com as crianças. No *Livro do professor alfabetizador* (2021), indica-se: “Quando os alunos unirem consistentemente os sons de letras já conhecidas, repita a prática individualmente utilizando outras palavras. Pratique mais vezes com os alunos que apresentaram dificuldades ou cometeram erros” (MEC, 2021, p. 94).

De acordo com o Tempo de Aprender, fazendo esse movimento de leitura, a criança está convertendo letras em sons, usando as regras do código alfabético, chamado também de decodificação, ou seja, a criança desenvolve a capacidade de decodificar códigos. Contudo, considerar a alfabetização como mera codificação e decodificação é extremamente reducionista na medida que ensinar alguém a ler e a produzir textos é possibilitar que ela dialogue, concorde, discorde, acesse diferentes conhecimentos, se posicione criticamente e produza sentidos por meio da modalidade da linguagem escrita.

Além disso, pensar a alfabetização a partir dessa perspectiva, limitando-a tão somente a codificar e a decodificar signos, é traçar um caminho de retrocesso em relação a história da alfabetização, desconsiderando, por exemplo, o legado de Paulo Freire para o qual a alfabetização não é uma mera técnica neutra de ensino, mas uma ação política. Concordando com essa perspectiva, Geraldi (2011, p. 29) afirma que:

A alfabetização com base nos sentidos adquire imediatamente cunho político, por que não discutimos grafemas, mas sentidos. Reduzir a alfabetização a “aprendizagem da técnica”, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema

do uso de instrumentos com os quais se escreve” é desvestir o processo de alfabetização de todo e qualquer cunho político. Como se a técnica fosse neutra e como se seu uso – os sentidos que faz circular – fosse independente dos interesses sociais.

Nessa direção, o programa Tempo de Aprender assume a alfabetização como uma mera técnica que se dá pelo *ensino-aprendizagem* do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonemas/grafemas, desvestindo o processo de alfabetização de sua dimensão discursiva. Essa percepção a respeito do programa é ampliada quando observamos outras ‘Estratégias de Ensino’, tais como: “Leitura de palavras com sinais ortográficos” (Figura 14) e “Leituras de frases e criação de palavras” (Figura 15).

Figura 14 - Estratégia de Ensino: Leitura de palavras com sinais ortográficos

CA.05.00
Estratégia de Ensino
1º e 2º Ano



APRENDENDO A OUVIR

Leitura de Palavras com Sinais Ortográficos

PREPARAÇÃO / MATERIAIS

- Ficha dos personagens que representam os sinais ortográficos.
- Lista de palavras.
- Cartões de palavras com sinais ortográficos.

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA

Com fita adesiva, fixe as três fichas de personagens num local visível a todos os alunos. Ao se referir a cada sinal, aponte para a figura correspondente.



Vamos conhecer três amiguinhos: o chapéu do vovô, o grampo da vovó e a cobrinha.



O chapéu do vovô deixa o som fechado. Ouçam e observem.

Mostre os cartões deslizando o dedo abaixo das letras, à medida que lê cada uma das palavras.



Ô: vovô, alô, robô
Ê: você, bebê, gênio



Prestem atenção em como fica a nossa boca. É como se tivesse um [o]...vo dentro da boca.



O grampo da vovó deixa o som aberto. Ouçam e observem.

Mostre os cartões deslizando o dedo abaixo das letras, à medida que lê cada uma das palavras.



Ô: vovó, bobó, cipó
Ê: boné, cafuné, pé



Vovô, Vovó. O chapéu do vovô faz Ô, e o grampo da vovó faz Ô.



A cobrinha assusta a letra e faz o som sair pelo nariz. Ouçam e observem.

Figura 15 - Estratégia de Ensino: Leitura de frases

CA.06.00
Estratégia de Ensino
1º e 2º Ano



APRENDENDO A OUVIR

Leitura de Frases

PREPARAÇÃO / MATERIAIS

- Frases com palavras longas e curtas.

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA



Nós vamos ler uma frase.

No quadro, escreva, com os sublinhados, as frases “O gato é fofo”, “O galo é belo”, “A vaca come feno” e “A bola é roxa.”



Ouçam e observem. Eu vou ler uma frase. Eu vou ler as palavras menores e pronunciar o som de cada letra das palavras sublinhadas.

Deslize o dedo embaixo de cada palavra, conforme a lê em voz alta.



O [g] [a] [t] [o] gato é [f] [o] [f] [o] fofo.



Agora eu vou ler a frase inteira.

Deslize o dedo embaixo de cada palavra, conforme a lê em voz alta.



“O gato é fofo.”

PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS



Nós vamos ler uma frase. Vamos ler as palavras menores e pronunciar o som de cada letra das palavras sublinhadas.

Deslize o dedo embaixo de cada palavra, conforme você e os alunos a leem em voz alta juntos.



O [g] [a] [l] [o] galo é [b] [e] [l] [o] belo





Agora vamos ler a frase inteira.

Deslize o dedo embaixo de cada palavra, conforme a lê em voz alta.



“O galo é belo.”



Fonte: MEC (2021, p. 103).

Na “Estratégia de Ensino: Leitura de palavras com sinais ortográficos”, destaca-se as mudanças de sons quando essas trazem os sinais. Já na “Estratégia de Ensino: Leitura de frases”, acredita-se que após todo esse passo a passo a criança já tem a capacidade de ler. No primeiro caso (Figura 14), a professora deve apresentar para as crianças as imagens dos personagens e seus nomes divertidos como: o chapéu do vovô (acento circunflexo), o grampo da vovó (acento agudo) e a

cobrinha (til).

Esses nomes considerados “divertidos” no todo do Curso, se constituem como uma estratégia considerada lúdica para ensinar os sinais diacríticos. Desse modo, o programa entende que as crianças aprendem que os acentos circunflexo e agudo mostram a sílaba forte da palavra. Com o acento circunflexo, o som fica fechado e com o agudo, o som fica aberto. O til não é apresentado como acento, é usado nas vogais A ou O e o som sai pelo nariz, que é chamado de som nasal.

Na Figura 15, por sua vez, propõe-se a leitura das frases: “o gato é fofo”, “o galo é belo”, “A vaca come feno” e a “A bola é roxa”. Essas frases devem ser escritas no quadro e a professora deve sublinhar as palavras. Em seguida, deve dizer: “ouçam e observem. Eu vou ler as palavras e pronunciar cada letra das palavras sublinhadas”. Percebemos que a ênfase na decodificação continua nas chamadas Estratégias de Ensino. Mantêm-se a escolha de frases descontextualizadas, desconsiderando a dimensão discursiva da linguagem.

Nessa perspectiva, temos dificuldade em conceber que a criança seja vista como um sujeito capaz de dialogar *com* e *sobre* a linguagem escrita. Assim, a criança é vista pelo Tempo de Aprender, “[...] como uma mera receptora passiva e acrítica dos programas de leitura que a elas são destinados” (Braggio, 1992, p. 12).

Ainda sobre o Módulo 3, pudemos perceber que há uma ênfase na decodificação por parte do programa. Para o Tempo de Aprender, se a habilidade de decodificação não for bem desenvolvida, a criança acaba tendo um esforço cognitivo maior, fato que, segundo o mesmo, pode dificultar na compreensão. Por sua vez, essa habilidade deve ser desenvolvida por meio de estratégias que são utilizadas nas chamadas metodologias fônicas para o ensino da leitura e da escrita.

Feitas essas considerações, passamos a discutir o Módulo 4, denominado “Fluência”, de modo a iniciar uma análise mais sistemática da concepção de leitura do programa, satisfazendo um de nossos objetivos específicos, quer seja, recordemos: “investigar a concepção de *ensino-aprendizagem* de leitura proposto pelo Tempo de Aprender e sua intencionalidade”. O respectivo Módulo é composto, além da introdução e encerramento, pelos temas: Leitura de texto com expressão clara; Leitura

compartilhada; Leitura com parceiro e Leitura independente. Contudo, nos Módulos seguintes, continuamos a tecer considerações sobre a perspectiva de leitura adotada pelo programa.

Dito isso, o programa entende a “fluência em leitura” como a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia. Considera precisão na leitura como a capacidade dos sujeitos em decodificar corretamente as palavras. E a prosódia é compreendida como a entonação adequada desenvolvida pelo leitor durante a leitura. Para o Tempo de Aprender, os leitores menos fluentes são aqueles que precisam se concentrar na decodificação de palavras individuais, restando pouca atenção para a compreensão do texto em si. Nesse contexto, o Curso desenvolve os seguintes argumentos na defesa do trabalho educativo para a leitura fluente:

- a) a pouca fluência em leitura faz com que o interesse e a motivação do aluno sejam baixos;
- b) alunos que têm menos interesse acabam lendo menos, fato que impacta no desempenho cognitivo escolar;
- c) a fluência é atingida por meio da instrução adequada direta e explícita da prática vasta de leitura;
- d) A fluência torna a leitura menos trabalhosa e agradável;
- e) em sala de aula, é desenvolvida pela prática de leitura individual e coletiva em voz alta e pela modelagem da leitura fluente;
- f) monitorar o progresso dos alunos na leitura fluente permite o professor identificar os problemas de fluência em leitura de cada um e assim oferecer-lhes a ajuda necessária.

Em síntese, a fluência em leitura oral é definida como uma habilidade que não requer a concentração intensiva na decodificação das palavras, ou seja, o foco está nas habilidades de concentração, na compreensão do que se lê, tornando a leitura menos cansativa. As estratégias na sala de aula se concentram na fluência individual e coletiva, incentivando a leitura. Para isso, como nos módulos anteriores, propõe-se Estratégias de Ensino. Tomemos para análise a Figura 16. Nela, há a seguinte sugestão: a professora deve dizer “Nós vamos explicar a expressão clara na leitura”. Deve escrever o texto no quadro e dizer “Quando lemos em voz alta, precisamos fazer pausas para que o texto tenha sentido e seja facilmente compreendido. Isso é

ler com expressão clara”. Também diz: “Quando eu encontrar uma barra, vou pausar por um tempo curto.

Figura 16 - Estratégia de Ensino: Leitura de texto com expressão clara

FL.01.00
Estratégia de Ensino
1º e 2º Ano



FLUÊNCIA
Leitura de Texto com Expressão Clara

PREPARAÇÃO / MATERIAIS

- Textos para leitura.

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA



Nós vamos praticar a expressão clara na leitura.

Escreva o texto no quadro.



Quando lemos em voz alta, precisamos fazer pausas para que o texto tenha sentido e seja facilmente compreendido. Isso é ler com expressão clara



Quando eu encontrar uma barra, vou pausar por um tempo curto. Quando eu encontrar duas barras, vou pausar por um tempo mais longo. Vou ler, com expressão correta, este texto. Ouçam e sigam a leitura.



Um dia Beto foi soltar pipa. // Na rua, / viu seu amigo Davi e disse: / "Oba! // Vou chamar Davi para ir comigo." // Davi aceitou, / e os dois se divertiram.



Enquanto eu lia, eu pausava por um tempo curto dentro da frase e por um tempo mais longo ao final da frase.

PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS



Agora, me acompanhem na leitura.

Aponte para cada barra enquanto estiver lendo.



Um dia Beto foi soltar pipa. // Na rua, / viu seu amigo Davi e disse: / "Oba! // Vou chamar Davi para ir comigo." // Davi aceitou, / e os dois se divertiram.



Muito bem! Nós lemos com expressão clara!



Fonte: MEC (2021, p. 114).

Prosseguindo na análise da Figura 16, a professora indica: “Quando eu encontrar uma barra, vou pausar por um tempo curto. Quando eu encontrar duas barras, vou pausar por um tempo mais longo. Vou ler, com expressão correta, este texto. Ouçam e sigam a leitura”. Após essa orientação, a professora deve ler o

seguinte texto (com expressão clara) com as crianças: “Um dia Beto foi soltar pipa. // Na rua, viu seu amigo Davi e disse: / ‘Oba! // Vou chamar Davi para ir comigo.’ // Davi aceitou, / e os dois se divertiram”. Ao finalizar a professora diz: “Ótimo, crianças. Vocês estão lendo com expressão clara”.

Depreendemos a partir da análise da Figura 16 que no Módulo 4, a ênfase é o trabalho educativo com a leitura repetida e guiada pela professora alfabetizadora, pois conforme discutido acima, para o programa, essa forma de ensinar permite que a professora acompanhe e controle a leitura das crianças, possibilitando que elas desenvolvam a precisão, velocidade e prosódia, os três fatores que resultam na fluência em leitura, segundo o que se propõe no âmbito das ações da PNA.

Nos questionamos, portanto, acerca da concepção de leitura do programa. É possível inferir da configuração apresentada que o Tempo de Aprender assume a leitura como decodificação. Mas o que isso significa? Para compreendermos essa questão, é necessário discutirmos as metodologias de alfabetização, já que essas metodologias incorporam concepções de alfabetização e leitura. É preciso dizer inicialmente que a discussão sobre os métodos para o ensino da leitura e da escrita sempre esteve presente no campo da Alfabetização.

Dialogando sobre essa questão, Braggio (1992) afirma que temos, na alfabetização, os métodos que podem ser chamados de *top-down* (iniciam o processo da parte para o todo) e os métodos que ela denomina *bottom-up* (iniciam o processo de ensino do todo para a parte). Há no campo da alfabetização uma disputa entre esses métodos. Essa disputa denominada “querela dos métodos” (Mortatti, 2011; Mortatti, 2019) envolvia e/ou envolve uma polêmica sobre qual seria a melhor metodologia para a alfabetização. Aliás, essa discussão aparece no programa que estamos analisando já que, a todo momento, nos diferentes Módulos, encontramos uma defesa em torno da abordagem fônica para o ensino da leitura e da escrita em detrimento de outras metodologias, principalmente, as analíticas e/ou globais.

Assim, em meio a essa disputa, de modo geral, encontramos os chamados métodos sintéticos (*top-down*) que iniciam o processo de ensino, na alfabetização, da parte para o todo que pode ser a letra (método alfabético ou soletração), a sílaba (método silábico) e fonema (método fônico) e os métodos analíticos (*bottom-up*) que

iniciam o processo de ensino-aprendizagem do todo para parte, podendo ser a palavra (método palavração), a sentença (método sentençação) e o texto (global de contos ou historieta) (Carvalho, 2005).

Sobre essa temática, Braggio (1992, p. 8) diz ainda que “[...] basta analisar um deles, já que a maioria de seus pressupostos são comuns para que tenhamos uma ideia de seu conteúdo e alcance”. Logo, a partir desse posicionamento, seguimos no diálogo com essa autora sobre essas metodologias de alfabetização. Desse modo, nos perguntamos: qual é a concepção de leitura das metodologias de base fônica? Essa pergunta é plausível na medida que, conforme discutido ao longo de nossa análise, o Tempo de Aprender a incorpora. Braggio (1992) aponta que o método fônico se fundamenta na psicologia behaviorista ou comportamentalista e foi proposto pelo linguista estruturalista Leonard Bloomfield. Sobre ele, a autora nos diz que:

[...] embora Bloomfield tenha desempenhado um papel fundamental em fazer da linguística uma ciência autônoma, é justamente com base no que considera ser ‘científico’ que eles e seus seguidores tratam behavioristicamente ou excluem do campo da análise linguística, aqueles aspectos da linguagem que, segundo ele, ainda não podiam ser tratados com rigor e precisão científicos adequados. A semântica, para Bloomfield, está incluída nesse caso (Braggio, 1992, p. 8).

Nesse sentido, Bloomfield desconsidera a dimensão discursiva da linguagem em detrimento dos aspectos linguísticos, considerados estruturais e mensuráveis por esse linguista. Essa perspectiva resulta em um tratamento “mecanicista” e “positivista” em relação à linguagem (Braggio, 1992). Essa questão é tão central nessa perspectiva que em relação à apropriação da linguagem pelas crianças, os “bloomfieldianos” defendem que este processo (de apropriação da linguagem), se dá por meio da repetição de sons que escutam.

Nesse sentido, “[...] a aquisição da linguagem é vista como uma questão de formação de hábito ou de condicionamento pela pura imitação de um modelo” (Braggio, 1992, p. 9). Assim, podemos observar o quanto essa perspectiva influencia o programa Tempo de Aprender já que ensinar a ler, *mutatis mutandis*, é “ensinar” a repetir as palavras “lidas” pela professora no tempo e ritmo indicados. Desse modo, a leitura e a escrita são tratadas como:

[...] mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no

componente grafofônico da língua, como um fim em si mesmas, circunscritas as quatro paredes na sala de aula. São estes pressupostos que, aglutinados, vão dar embasamento à prática na sala de aula e aos materiais didáticos [...] e que vão ter sérias consequências sobre o professor e seus alunos, dentro e fora da sala de aula, ou seja, enquanto instrumentos/objetos do processo educativo e como homem no mundo em que atuam (Braggio, 1992, p. 11).

Esse posicionamento de Braggio (1992) nos leva a refletir sobre como o Tempo de Aprender propõe uma prática educativa na alfabetização que trata a professora alfabetizadora e as crianças como meros objetos, pois ao sugerir todo o passo a passo a ser repetido, o programa não possibilita que esses sujeitos sejam criativos, inventivos e dialógicos no processo de *ensino-aprendizagem* da leitura e da escrita. E a quem interessa o controle da prática educativa e dos sujeitos no processo de alfabetização? Por que desenvolver um *ensino-aprendizagem* da leitura por meio da mera decodificação?

Como Geraldi (1996, p. 90), compreendemos a leitura como interlocução entre os sujeitos e, como tal, espaço de construção e circulação de sentidos, sendo impossível retirá-la do processo de constituição da subjetividade, a qual, para o mesmo autor, é alargada pelas possibilidades múltiplas de interação que o domínio da escrita possibilitou e possibilita ao sujeitos.

Nessa direção, quando lemos, desenvolvemos uma interação verbal/interlocução. É preciso lembrar que “[...] a conquista humana do domínio da técnica da escrita alarga incomensuravelmente, o tempo e o espaço, os horizontes de nossas possibilidades interativas” (Geraldi, 1996, p. 94). E nesse contexto, constituímos nossos modos de pensar sobre a realidade ao mesmo tempo em que nos posicionamos sobre ela. Desvestir o processo de leitura da interlocução, como propõe o programa, é negar às crianças a possibilidade de dialogar com os enunciados escritos. Essa negação contribui para o “assujeitamento” das crianças e da professora alfabetizadora.

Em outras palavras, o programa assume uma visão instrumentalista da leitura na medida que abandona a dimensão dialógica da linguagem em favor da cópia e da repetição de palavras, sentenças, sílabas e fonemas. Nega-se à criança a possibilidade de interlocução na modalidade de linguagem escrita, o que em nossa

opinião, se daria por meio da mediação qualificada da professora. Assim, o que resta aos sujeitos (professora e crianças) é repetir frases e textos sem sentidos durante a leitura, tal como vimos na Figura 16.

Por outro lado, conforme Geraldi (1996, p, 38) se o programa indicasse a interlocução (em sala de aula) resultaria no deslocamento da “[...] visão da linguagem como um repertório pronto e acabado de palavras conhecidas ou a conhecer e de um conjunto de regras a automatizar [...]” para um processo de trabalho contínuo com a linguagem, no qual negociamos sentidos, incorporamos novos conhecimentos aos conhecimentos prévios e escolhemos outras estratégias discursivas na interação verbal (Geraldi, 1996). Ainda sobre essa questão, Geraldi (1996, p. 35) faz o seguinte alerta:

O risco que se corre numa visão instrumentalista do ensino da língua é o de abandono do significado das expressões (e as cartilhas estão cheias de ‘textos’ sem significado), ou da aprendizagem da forma das expressões com conteúdos totalmente alheios ao grupo social.

Assim, ao desenvolver um trabalho educativo com palavras e expressões alheias ao grupo social da criança, colaboramos com a “assepsia” da linguagem em favor de certo adormecimento político, especialmente das classes populares, maior parcela da população de nosso País frequentando as escolas públicas. Sendo assim,

[...] reduzir a alfabetização à ‘aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve’ é desvestir o processo de alfabetização de todo e qualquer cunho político. Como se a técnica fosse neutra e como se seu uso – os sentidos que faz circular – fosse independente de interesses sociais (Geraldi, 2011, p. 29).

Nesse contexto, é preciso lembrar que a preocupação com os sentidos não é algo recente, Freire (2021) já defendia uma alfabetização com temas geradores (palavras carregadas de sentido político). Vale lembrar conforme também aponta Geraldi (2011, p. 28) que “[...] as crianças, no processo de aquisição da linguagem, não aprendem primeiro os sons da língua para depois falarem, mas falando, aprendem os sons [fonemas] e mais tarde deles extraem também o sistema fonológico da língua”.

O Módulo 5, por sua vez, tem como tema “Vocabulário”. No vídeo introdutório

deste módulo, encontramos os argumentos que fundamentam a proposta de trabalho com palavras que compõem o léxico da língua portuguesa. Entre esses argumentos estão: a) o vocabulário refere-se a um conjunto de palavras que utilizamos para nos comunicar; b) para uma comunicação eficaz, é preciso desenvolver um bom vocabulário; c) como leitores iniciantes, para dar sentido ao que se lê, as crianças recorrem às palavras que já ouviram; d) para esse leitores, é muito mais difícil ler as palavras que ainda não fazem parte do seu vocabulário oral; e) sem saber o significado das palavras do texto, as crianças não conseguem entender a leitura; f) à medida que leem textos mais avançados, as crianças devem aprender o significados das palavras que não fazem parte do seu vocabulário oral.

Também é preciso destacar que junto desses argumentos, o programa menciona novamente o NRP, apontando que esse painel indica que o vocabulário deve ser ensinado tanto diretamente por meio de instruções explícitas, como indiretamente através de experiências cotidianas com a linguagem. Indica ainda que a repetição e a exposição a vários vocábulos são práticas úteis. Por sua vez, a aprendizagem de novos vocábulos, pelas crianças, deve ser guiada pela professora alfabetizadora.

Nesse Módulo, encontramos, ainda, outras estratégias que contribuem para que as crianças sejam capacitadas a categorizar, a classificar, a observar, a identificar e a comparar vocábulos. Irrompe, também, estratégias para aquisição de novos vocábulos, seja por meio de uma história, um filme, uma música, entre outros. Por fim, aparecem estratégias para se completar as frases. Essa habilidade contribui não somente para aprimorar o vocabulário, mas para promover a compreensão textual, conforme concebido pelo programa.

Assim, as Estratégias de Ensino do Módulo 5 indicam atividades para o desenvolvimento do vocabulário das crianças, com ênfase, como mencionado, na repetição e na conexão com novos vocábulos. Em uma das atividades propostas nesse Módulo do programa, por meio da Estratégia de Ensino: Novo Vocabulário (Figura 17), a professora deve pedir a utilização, pelas crianças, da palavra “encantador” na frase. Inicia ditando a palavra e pedindo que as crianças a repitam e segue ditando uma frase com a palavra “encantador”, a saber: “Em um dia encantador, a mamãe pato levou seus jovens filhotes para nadar no lago”.

Após isso, explica o significado da palavra na frase, dizendo: “a palavra encantador significa bom, bonito e agradável”. Depois, pergunta às crianças qual o significado da palavra agradável e elas devem responder, “encantador”. Essa atividade é finalizada com perguntas feitas pela professora: “seria encantador receber um presente de aniversário?” As crianças devem responder que sim. “Seria encantador cair e ralar os joelhos?” E as crianças devem responder que não.

Figura 17 - Estratégia de Ensino: Novo Vocabulário

VO.03.00
Estratégia de Ensino | Pré, 1º e 2º



VOCABULÁRIO

Novo Vocabulário

PREPARAÇÃO / MATERIAIS

- Histórias para ampliar o vocabulário.
- Lista de palavras para compor novo vocabulário.

Observação:

Esta estratégia de ensino pode seguir uma história lida em voz alta pelo professor e discutida com os alunos. Antes ou durante a leitura, uma rápida definição das palavras do novo vocabulário deve ser dada numa linguagem acessível aos alunos, para esclarecer o texto.

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA



Nós vamos conversar sobre a palavra “encantador” e aprender como ela pode ser usada em frases.

Diga a palavra.



Encantador.

Digam a palavra comigo.



Encantador.

Vou dizer uma frase com a palavra “encantador”.





Em um dia encantador, a mamãe pato leva seus jovens filhotes para nadar no lago.

Dê o significado da palavra no contexto da frase.



A palavra “encantador” quer dizer que era um dia bonito e agradável para a mamãe pato levar seus bebês para nadar.



A palavra “encantador” quer dizer bom, bonito, agradável.



Vamos pensar em outras coisas ou experiências que seriam encantadoras.

Uma viagem pode ser encantadora por nos levar a conhecer coisas novas e interessantes.

Uma pintura pode ser encantadora por estar muito bonita.

Neste Módulo, o qual propõe o trabalho com o vocabulário da língua portuguesa, dialogamos com Mikhail Bakhtin. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2004) assinado por ele e Volochinov, encontramos uma interessante exposição sobre as linhas-mestras do pensamento linguístico de seu tempo que, ainda, está presente na atualidade. Os autores propõem que essas linhas do pensamento linguístico podem ser denominadas de “subjativismo idealista” e “objetivismo abstrato”.

Bakhtin e Volochinov (2004) caracterizaram o subjativismo idealista como a tendência interessada no ato da fala como criação individual, considerada por essa corrente como fundamento central da língua. Nesse contexto, a língua sofre uma evolução e uma criação contínua. Portanto, para essa tendência, o estudo da língua deve acontecer, de acordo com os autores, por meio das leis da Psicologia Individual. Desse modo, essa corrente apresenta a linguagem como resultado da criação individual, na qual a língua é simplesmente mais um instrumento pronto para ser usado, deixando de lado os fatores sociais, políticos e econômicos que, para Bakhtin e Volochinov (2004), participam ativamente dos processos de criação da linguagem.

Em relação a segunda corrente (objetivismo abstrato), os autores dizem que para essa tendência, o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela objeto de uma ciência bem definida, situa-se ao contrário, no sistema linguístico, a saber, o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua. Enquanto para a primeira orientação, “[...] a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade, para a segunda orientação, a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo (Bakhtin e Volochinov, 2004, p 77).

Logo, para o objetivismo abstrato, o indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema já constituído, e qualquer mudança no interior desse sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual. Conseqüentemente, o sistema linguístico é governado por leis linguísticas específicas que não dependem do indivíduo. Assim, o sistema linguístico é tão valorizado que “[...] fora da norma só há lugar para a transgressão, mas não para uma outra norma contraditória” (Bakhtin e Volochinov, 2004, p. 81).

A partir dessa breve explanação a respeito das correntes linguísticas, é possível inferir que o programa Tempo de Aprender concebe a linguagem como um sistema de normas fechado de formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua. Fazemos essa inferência a partir das propostas de ensino do programa. Em relação ao módulo que estamos discutindo, nesse momento, que trata do ensino do vocabulário, é possível observar certa fixidez em relação ao léxico da língua portuguesa, como se as palavras tivessem sentidos fixados pelo sistema da língua, fato que é possível observar nas atividades presentes nas Estratégias de Ensino. De acordo com Bakhtin (2006, p. 293):

[...] quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, lexicográfica. Costumamos tirá-las de outros enunciados e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso (tema, composição, estilo).

Esse posicionamento de Bakhtin (2006) se contrapõe em relação às proposições do programa, pois, para ele, aprendemos as palavras que compõem o léxico de uma língua por meio dos enunciados com os quais interagimos. Nessa direção, não nos apropriamos de palavras e seus significados porque fazemos atividades escolares (de completar frases), mas sim porque vivenciamos situações nas quais a linguagem é utilizada nas interações verbais que desenvolvemos ao longo de nossas vidas. Em outras palavras,

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros. [...] essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o som tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (Bakhtin, 2006, p. 294).

Desse modo, as crianças aprendem a língua e a operar com ela porque estão imersas em situações sociais em que ela é utilizada pelas pessoas em suas vidas. Bakhtin (2006) chama esse processo de assimilação da palavra alheia, o que se dá na relação com as palavras do outro e não com “as palavras da língua”. Assim, a partir do diálogo com a perspectiva bakhtiniana de linguagem, compreendemos que, na alfabetização, as crianças ampliam seus vocabulários, aprendem novas palavras

por meio dos enunciados alheios, ou seja, por meio da leitura de textos e do diálogo sobre esses textos, o que seria realizado, com as crianças, pela professora alfabetizadora. Reforçando esse ponto de vista é preciso considerar, ainda, conforme afirma Bakhtin (2006, p. 293) que:

[...] quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, lexicográfica. Costumamos tirá-las de outros enunciados e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso (tema, composição, estilo).

Nessa perspectiva, não utilizamos as palavras porque nos apropriamos da lexicografia da língua portuguesa, mas sim porque aprendemos sobre as palavras da língua a partir dos enunciados elaborados nas diversas interações verbais que participamos. Sob esse ponto de vista, é desses enunciados (textos) congêneres aos enunciados que estamos produzindo que retiramos as palavras. Por isso, reiteramos a necessidade de trabalharmos com diferentes textos na alfabetização.

Em outras palavras, “[...] a expressividade da palavra isolada não é, pois, propriedade da própria palavra, enquanto unidade da língua, e não decorre diretamente de sua significação” (Bakhtin, 2006, p. 314). Sendo assim, como recurso linguístico, “[...] as palavras são neutras e é isso que possibilita que sirvam de modo igualmente satisfatório a todos os valores, os mais variados e opostos e a todas as instâncias de juízo de valor” (Bakhtin 2006, p. 315). Em suma,

A expressividade da palavra isolada não é, pois, propriedade da própria palavra, enquanto unidade da língua, e não decorre diretamente da sua significação. Ela se prende quer à expressividade padrão de um gênero, quer à expressividade individual do outro que converta a palavra numa espécie de representante do enunciado em seu todo - um todo por ser uma instância de um juízo de valor (Bakhtin, 2006, p. 314).

Contrariamente a isso, o programa Tempo de Aprender sugere o ensino do significado de determinadas palavras e a definição de classes de palavras do sistema linguístico como substantivos e verbos, conforme podemos observar na atividade proposta na ficha que se segue na página subsequente (Figura 18). Conforme podemos observar, a professora deve dizer às crianças que irá descrever o substantivo e o verbo em uma frase simples para torná-la mais detalhada. Recomenda-se, ainda, a adoção de “figuras para descrição em linguagem geral e

específica”, ou seja, aquelas que constam como “recursos adicionais”, tal como vimos na Figura 11.

Figura 18 - Estratégia de Ensino: Detalhando frases

VO.01.00
Estratégia de Ensino
Pré e 1º Ano



VOCABULÁRIO

Detalhando Frases

PREPARAÇÃO / MATERIAIS

- Figuras para descrição em linguagem geral e específica.

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA



Nós vamos descrever o substantivo e o verbo em uma frase simples para torná-la mais detalhada.

Mostre a figura de uma flor vermelha.



Ouçam. Eu vou falar uma frase. "A flor cresce."



O substantivo é um nome de uma pessoa, lugar ou coisa. Por exemplo: professora, fazenda, lápis.

Professor deve mostrar objetos da sala de aula para exemplificar.



Um verbo é uma ação, algo que nós fazemos. Por exemplo: correr, nadar, falar.

Uma frase simples tem um substantivo e um verbo.



"Flor" é o substantivo.

"Cresce" é o verbo.



Posso detalhar mais a minha frase.



Eu vou adicionar mais informações sobre o substantivo. Posso dizer a cor ou o tamanho da flor.

Vou dizer a cor da flor: vermelha.

"A flor vermelha cresce."



Agora, eu vou adicionar mais informações sobre o verbo. Posso dizer onde ou quando a flor cresce.

Vou dizer onde a flor cresce para detalhar mais o verbo: no jardim.

"A flor vermelha cresce no jardim."



Eu adicionei a palavra "vermelha" para dizer a cor da flor e as palavras "no jardim" para dizer onde a flor cresce.

Fonte: MEC (2021, p. 142).

Seguindo o itinerário determinado, em seguida, a professora mostra a figura de uma flor vermelha e diz: ouçam, eu vou falar uma frase: “A flor cresce”. Posteriormente, apresenta uma definição de “substantivo”: “o substantivo é o nome de uma pessoa, de um lugar ou coisa, por exemplo: professora, fazenda, lápis”. A

Estratégia, em seguida, determina que a professora deve mostrar objetos da sala de aula para exemplificar. Seguindo o passo a passo da ficha. A professora define, então: “Um verbo é uma ação, algo que nós fazemos. Por exemplo: correr, nadar, falar. Uma frase simples tem um substantivo e um verbo”.

Depois, a professora alfabetizadora deve dizer: “Eu vou adicionar mais informações sobre o substantivo. Posso dizer a cor ou o tamanho da flor. Vou dizer a cor da flor: vermelha. ‘A flor vermelha cresce’”. Na fala seguinte, a docente deve adicionar informações sobre o verbo (informando que pode dizer onde e quando a flor cresce). Com essas informações acrescentadas, a frase ficaria da seguinte maneira: “A flor vermelha cresce no jardim”.

Assim, é possível observar a partir da atividade descrita acima que a criança é tratada de maneira pueril (“boboca”), podemos perceber esse traço por meio das frases que devem ser ditas às crianças, pela professora: “Ouçam, eu vou falar uma frase: A flor cresce”, “eu vou adicionar mais informações sobre o substantivo”. Posso dizer: a cor ou o tamanho da flor”; “Vou dizer a cor da flor: vermelha”. Também vemos nessas frases que não há uma proposta de diálogo, já que a fala da professora é controlada e artificializada (as Estratégias, como temos visto, trazem exatamente o que a professora deve dizer).

Entendemos, contudo, que as crianças são sujeitos que dialogam sobre os mais variados temas da vida e, por isso, têm plenas condições de participar de diálogos que tratam de diferentes temas, entre os quais, a linguagem escrita. A sala de aula, portanto, é habitada por sujeitos discursivos que buscam compreender ativamente e responsabilmente os enunciados orais e escritos, características suprimidas em absoluto sob a ótica dos formuladores do Tempo de Aprender.

O Módulo seguinte (6) tem como tema “Compreensão”. Esse Módulo é composto por sete vídeos que apontam a compreensão de textos como o principal objetivo da leitura. Encontramos aí o que o programa entende por *compreensão*, definida como um processo intencional e ativo que se desenvolve mediante algumas estratégias. Por sua vez, essas estratégias são entendidas pelo Tempo de Aprender como um conjunto de etapas conscientes usadas pelos leitores para entender o texto.

Essas estratégias estão relacionadas ao desenvolvimento das seguintes habilidades: compreender os significados, identificar as mensagens implícitas e explícitas do texto, relacionar o texto com as informações já apropriadas e conhecer a intenção do autor. Contudo para que a criança desenvolva essas estratégias, precisam, conforme defende o programa, adquirir fluência e ampliação de seu vocabulário, temas discutidos anteriormente.

Como exemplo (Figura 19) temos a seguir, a Estratégia de Ensino: Identificação dos elementos da história. Uma das habilidades consideradas importante para o desenvolvimento da compreensão de textos. Conforme podemos observar na atividade, a professora deve explicar que vai usar um mapa para identificar as partes de uma história. Ela mostra uma cópia do mapa e se direciona para o campo do personagem principal da história, problema, cenário ou objetivo das etapas. O *Livro do professor alfabetizador* (2021), assim justifica a Estratégia: “As crianças precisam entender que as histórias possuem diferentes elementos: os personagens, os cenários, as ações. Aprender a discerni-los é muito útil à compreensão. Auxilia principalmente a compreender enredos mais elaborados” (MEC, 2021, p. 184).

Seguindo à risca a Estratégia, a professora mostra a história *O palheiro no celeiro* e continua com perguntas: “Quando a história ocorre? Quem é o personagem principal? Onde ocorre a história? Qual é o problema para o menino na história?” Chama a nossa atenção a introdução de um “novo conceito” a partir desta Estratégia: a de “organizador gráfico”. Nos vídeos do Curso, conforme dissemos, são adotados os seguintes elementos para composição da história: personagem, cenário, problema ou objetivo, etapas e fim. “Sem eles, o enredo não se encadeia em começo, meio e fim”. Desse modo, “Para melhor visualizá-los, utilizamos um dos diferentes tipos de *organizadores gráficos*: o mapa da história. Nele, descrevemos os elementos do enredo. O organizador mais básico é aquele que contém o começo, meio e fim” (MEC, 2021, p. 184, grifo nosso).

Destacamos este aspecto, pois, uma vez mais, um conceito advindo, nesse caso, das Ciências Exatas, notadamente, das Ciências da Computação, é incorporado à perspectiva de alfabetização do programa, reforçando sua proposta de basear-se em “evidências científicas” até mesmo em se tratando da contação de

histórias onde, por pressuposto, o lúdico deveria se sobressair. Uma vez mais, a imaginação, criatividade e ludicidade das crianças são suprimidas em favor da, aqui já explicada, “técnica da modelagem”.

Figura 19 - Estratégia de Ensino: Identificação dos elementos da história

CO.02.00	Estratégia de Ensino 1º e 2º Ano
	<p><i>EIM</i> <i>No fim da história, o problema é resolvido ou o objetivo é alcançado.</i></p>
PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS	
	<p><i>Agora vamos ler uma história e depois usar um mapa da história para nos ajudar a entender o que foi lido.</i></p> <p>Mostre a história.</p>
	<p><i>O título desta história é “O palheiro no celeiro”. O título pode me dar uma pista sobre a história.</i></p> <p>Mostre a imagem do celeiro com o palheiro.</p>
	<p><i>Em uma fazenda, um celeiro é uma construção onde os animais vivem e onde os alimentos são armazenados. O feno é usado como alimento para cavalos e vacas. O feno é a grama que foi cortada, seca e depois armazenada no palheiro dentro do celeiro. O palheiro geralmente fica em um local alto, logo abaixo do telhado do celeiro. Eu me pergunto se a história será sobre animais em um celeiro ou em um palheiro.</i></p>
	<p><i>Acompanhem enquanto eu leio a história.</i></p> <p>Entregue o texto para os alunos.</p>
	<p><i>O palheiro no celeiro</i> <i>Certa manhã, um menino entrou no celeiro de seu pai. Ele ouviu um miado e imaginou que um gatinho poderia estar ali. O menino procurou em cada baía, mas só encontrou os cavalos comendo palha. Perto dali, ele viu seu pai ordenhando vacas, mas não havia nenhum sinal do gato por ali. Mais uma vez, ele ouviu um miado e se perguntou de onde poderia estar vindo aquele som. Então pensou que os miados poderiam estar vindo de cima, do palheiro. Ele carregou uma escada bem pesada para alcançar a porta do palheiro, subiu com cuidado e abriu a porta. Lá ele finalmente encontrou um gatinho cinza e muito fofo.</i></p>
	<p><i>Agora, vamos usar um mapa da história para identificar as partes importantes.</i></p>

Fonte: MEC (2021, p. 187).

Nesse módulo, portanto, fica novamente evidenciado que estamos tratando de um trabalho repetitivo e mecânico em relação ao *ensino-aprendizagem* da

leitura, já que o que resta à criança é retirar as informações (simples) de um texto por meio da “leitura guiada”. Esse tipo de leitura pode ser entendida como parafrástica, ou seja, “repetição” daquilo que está no texto. Entendemos que a retirada de informações de um texto é importante, mas discordamos em relação à ideia de que a simples retirada de informações (a partir daquilo que a professora alfabetizadora solicita) possa ser entendido como “compreensão”, termo que dá nome ao Módulo.

Se tomamos como referência a concepção de linguagem bakhtiniana, entendemos que a leitura é um processo de compreensão ativa e responsiva, pois quando lemos, vivenciamos processos de produção de sentidos, de elaboração de *contrapalavras* em relação ao enunciado que buscamos compreender. Em direção semelhante, Geraldi (2003, p.166) afirma que ler é produzir novos textos e/ou enunciados. Vejamos o que ele diz:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma os pontos dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem na veias da sua história – se o fossem, a leitura seria outro bordado que se sobrepõe aos bordados que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado.

Nessa perspectiva, delineada por Geraldi (2003), a leitura é eminentemente um diálogo entre autor, texto e leitor, pois, por meio da metáfora da produção de um bordado, ele diz que a trama desse bordado toma os pontos dos fios para tecer sempre *o mesmo e outro bordado* (o leitor traz e traça outra história). Contudo, as mãos não são amarradas. Se fossem, a leitura seria apenas *reconhecimento* de sentidos e não *produção* de sentidos. Mas também não são mãos livres, senão a leitura seria realizada apenas com os fios trazidos (da sua própria história) pelo leitor.

Assim, a leitura seria outro bordado que se sobrepõe aos “bordados que se lê”. Na verdade são mãos carregadas de fios que retomam e formam os fios do mesmo e de um outro bordado em uma esteira de negociação e produção de sentidos. Assim, já que, na concepção de leitura do Tempo de Aprender não há abertura para o diálogo com os textos escritos, apenas reconhecimento e reprodução,

temos a impressão que o programa “amarra” as mãos das crianças e da professora alfabetizadora para realização da leitura.

O último Módulo (7) trata da “Produção da escrita”. No vídeo de abertura deste Módulo, encontramos alguns posicionamentos sobre esse tema, entre os quais mencionamos o conceito de produção da escrita, a saber: a produção da escrita diz respeito à habilidade de escrever palavras e redigir textos. Ainda nessa introdução, encontramos as seguintes informações a respeito do que o programa entende em relação ao trabalho educativo com a produção da escrita:

- a) o progresso na escrita acontece na medida que a alfabetização se consolida e que os alunos avançam nos conhecimentos relacionados a literacia;
- b) o objetivo da alfabetização é ler com compreensão por um lado e escrever de forma proficiente e independente, por outro.
- c) de várias maneiras os professores podem ajudar as crianças na aprendizagem da escrita. Inicialmente, estimulando a coordenação motora fina com brincadeiras e rabiscos. Em seguida, desenvolvendo a grafia compreensível e legível e por fim, aplicando estratégias para escrever palavras, para criar frases e textos.
- d) a escrita abrange diferentes níveis. O nível das letras refere-se a caligrafia, envolvendo, em especial, a correta execução dos traços. O nível das palavras diz respeito à ortografia. O nível das frases relaciona-se a consciência sintática que inclui a ordem das palavras, as combinações entre elas e a pontuação. Por fim, o nível dos textos refere-se à escrita propriamente dita e à redação.

A partir desses posicionamentos, é possível realizar algumas inferências. A primeira delas está relacionada à concepção reducionista da escrita. Talvez por isso, o programa, no respectivo Módulo, se autodenomine “produção de escrita” e não produção de textos. Para seus idealizadores, a produção de escrita vai desde o rabisco à coordenação motora fina, passando pela escrita correta de letras (graficamente e ortograficamente), alcançando, ao fim, a escrita “correta” de frases até a escrita da redação.

Essa perspectiva está baseada na ideia de que a produção de textos não pode ser desenvolvida na fase inicial da alfabetização. Para essa perspectiva, as crianças só poderão produzir seus textos “[...] quando finalizarem a última lição proposta pelo método/ ou livro de alfabetização adotado para o ensino da leitura e da escrita, ou ainda quando passarem pelas hipóteses pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética” (Costa, 2018, p. 15). Assim, na maioria das vezes, as crianças são silenciadas por práticas educativas que, de modo geral, não abrem espaço para sua efetiva participação. No excerto abaixo, conseguimos visualizar melhor como, sob a ótica do Tempo de Aprender, na fase inicial da alfabetização, não há espaço para a produção de textos:

O progresso na escrita acontece à medida que a alfabetização se consolida e que os alunos avançam na literacia. *Para crianças mais novas, escrever reforça a consciência fonêmica e o conhecimento alfabético.* Para as mais velhas, ajuda a entender os tipos e os gêneros textuais. Temos um longo caminho até que os estudantes possam escrever com autonomia (MEC, 2021, p. 227, grifo nosso).

Como vemos no trecho por nós destacado no excerto acima “Para crianças mais novas, escrever reforça a consciência fonêmica e o conhecimento alfabético”. E tão somente isso. Contudo, a partir do estudo realizado por Costa (2018), compreendemos que as crianças podem desenvolver atividades de diálogo e interlocução por meio das suas grafias que podem ser desenhos e letras. Assim, o que irá determinar se a criança está produzindo um texto não é aquilo que falta, nela, em relação a ter se apropriado ou não dos conhecimentos do sistema de escrita da língua portuguesa, dentre os quais as relações entre sons e letras e letras e sons, mas sim, as suas intencionalidades discursivas, ou seja, se ela tinha um projeto discursivo, a saber: se tinha o que dizer, para quem dizer, motivos e estratégias para dizer. Conforme concebido pelo programa, a escrita abrange diferentes níveis:

O nível das letras refere-se à caligrafia. Envolve a planificação, a programação e a execução dos traços.

O nível das palavras diz respeito à ortografia. Abrange operações mentais que permitem saber, por exemplo, que “casa” se escreve com “s” e não com “z”.

O nível das frases relaciona-se à consciência sintática. Inclui a ordem das palavras, as combinações entre elas, e a pontuação.

Por fim, o nível dos textos refere-se à escrita e à redação. Ele envolve

organização do discurso e processos que não são exclusivos da língua escrita, como a sintaxe, a semântica e a memória episódica, isto é, a memória de fatos vivenciados (MEC, 2021, p. 227).

Nessa direção, se o programa Tempo de Aprender propõe o trabalho com a leitura em uma perspectiva da repetição de informações contidas em um texto, tampouco avança em relação à produção textual. Ao dizer que “a criança chegará na fase da redação”, está dizendo que assume a perspectiva que a mesma irá escrever *para a escola*, para ser avaliada e não escrever *na escola*, objetivando o diálogo e interlocução com o *outro*. Revela-se, ao fim e ao cabo, uma concepção de alfabetização mecânica, reducionista e, sobretudo, reprodutivista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões que realizamos ao longo de nosso estudo demonstram que apesar do programa Tempo de Aprender tentar afastar-se de um ou outro método de alfabetização, o mesmo indica várias atividades (por meio das Estratégias de Ensino) que estão presentes no chamado método fônico. Nos parece que na tentativa de simular um afastamento desse método, o programa acaba por reforçar a concepção de *instrução fônica* (nomenclatura mais recente) de ensino que, em nossa opinião trata-se, apenas, de um neologismo. O que vemos no Tempo de Aprender é, sim, o método fônico empregado para o ensino da leitura conforme proposto por Bloomfield na década de 1950, tal como discutimos.

Assim como propunha esse Bloomfield, o programa sugere uma série de atividades com a linguagem enfatizando os aspectos estruturais da língua: palavras e sentenças isoladas bem como sílabas e fonemas em detrimento dos sentidos e da significação. Fica evidente, a partir de nossas discussões, que esse programa se baseia em uma concepção da alfabetização como codificação e decodificação. Então, para o programa, ler é decodificar e escrever é codificar! Mas o que isso significa? Quais são as intencionalidades dos gestores públicos que propõem esse tipo de ensino? Por que a imersão no mundo da linguagem escrita (por meio dos sentidos) é algo rechaçado por muitos atores sociais? Para quem é perigoso o ensino por meio dos sentidos?

Para discutir essas e outras questões, vamos dialogar com Geraldi (2017). Ele nos diz inicialmente que tem sido comum na história da educação a utilização de metodologias tradicionais de alfabetização (métodos alfabético, fônico e silábico) que suspendem os sentidos, os significados para no tempo necessário da apropriação das relações sons e letras e sons, chegar ao significado (Geraldi, 2017). Entretanto,

[...] uma letra nada significa, mas ser capaz de registrar um som com uma letra – e a letra adequada segundo a arbitrariedade do alfabeto – parece ser considerado caminho necessário para depois retornar aos sentidos. Mata-se o funcionamento efetivo da língua para aprender seu registro escrito! Defensores do processo “fonético-fonológico” que não atentam para os sentidos, se houver, estão muito próximos daqueles que mandavam, no passado, decorar o ABC (Geraldi, 2017, p. 156).

Podemos afirmar a partir do estudo que ora apresentamos sobre o programa Tempo de Aprender, respondendo ao questionamento do professor João Wanderley Geraldi, apresentado no excerto acima, que sim, temos, na atualidade, defensores do processo “fonético-fonológico”. Também concordamos com ele quando diz que esses defensores do método fônico estão muito próximos daqueles que no passado faziam as crianças decorarem vários tipos de letras e em seguida identificar e recitar cada uma dessas letras e posteriormente, eram “obrigadas” a juntar essas letras em um processo repetitivo, contínuo e enfadonho de soletração até vencer a última lição da “Cartinha e/ou Cartilha de ABC”. Depois, as crianças estariam “aptas” a ter contato com os “sentidos” presentes na linguagem escrita.

Na análise que realizamos à respeito da proposta do Tempo de Aprender, observamos que depois que as crianças estiverem fonologicamente conscientes poderão acessar textos que circulam socialmente ou seja, ler textos que foram produzidos em uma cadeia da comunicação discursiva, já que durante o programa, os textos utilizados eram forjados e/ou fabricados com ênfase nos aspectos grafofônicos da língua. Assim, conforme Geraldi (2017, p. 156), essa perspectiva “[...] exige a suspensão do modo de funcionamento da linguagem, em que nível discursivo se sobrepõe aos demais níveis – o textual, o sintático, o morfológico para chegar, supostamente entre os alfabetizados, ao nível fonológico”. Nesse contexto, é importante lembrar que Freire (2021), na década de 1960, já questionava essas metodologias para o ensino da leitura da escrita, pois com seus temas geradores conseguiu:

[...] inaugurar uma inversão da flecha tradicional de ir da parte não significativa da língua para a parte discursiva e significativa da “leitura do mundo” que fazemos pelos significados. Em seu método, a palavra-chave apreendida tinha a ver com o discurso e com a vida, e por isso mesmo era uma palavra-chave independente de sua complexidade fonológica e ortográfica (como é o caso da palavra ‘tijolo’, usada na experiência de Angicos) (Geraldi, 2017, p. 156).

Sendo assim, a leitura de mundo é feita por meio dos significados, por isso as palavras-chaves ou temas geradores são trazidas para o diálogo e na esteira discursiva constituída pelo grupo, essas palavras (temas-geradores) são pintadas com muitas “cores” ao incorporarem muitos sentidos e significações que são produzidos pelo grupo de alfabetizandos e pela professora alfabetizadora. E é só após esse processo que a análise fonográfica da palavra é realizada. Por outro lado, a aposta do Tempo de Aprender é desenvolver uma espécie de treinamento para que as crianças desenvolvam a consciência fonológica. Geraldi (2017, p. 157) ao analisar escritas infantis (textos) conclui que:

Um alfabetizando que caminha do fonológico ao texto acaba escrevendo sequências de frases, inclusive ortograficamente corretas porque esta é a preocupação presente, mas sem objetivos discursivos (de contar uma história, de defender um ponto de vista, de elogiar uma ação, de criticar um desmando, etc). Isto é uma redação que mostra ao leitor que “sabe escrever”. Outro alfabetizando, visando o sentido, escreve seu texto sem qualquer atenção à ortografia e desvelando inconsistências fonológicas (não teria ainda “consciência fonológica”?). Um e outro fizeram percursos distintos neste processo “inicial” de entrada para o mundo da escrita como leitores e como autores. O redator de uma redação não é um autor; o escritor de um texto é um autor. O primeiro não apõe sua assinatura à sua escrita, o segundo assina o que escreve.

Esses posicionamentos de Geraldi (2017) são inquietantes e nos levam a retomar as questões enunciadas anteriormente, a saber: Quais são as intencionalidades dos gestores públicos que propõem esse tipo de ensino? Por que a imersão no mundo da linguagem escrita (por meio dos sentidos) é algo rechaçado por muitos atores sociais? Para quem é perigoso o ensino por meio dos sentidos? Temos a impressão que a formação de sujeitos que assumem a autoria de seus pontos de vista, por meio dos textos, seja elogiando, seja criticando, seja aderindo ou rechaçando diferentes ideias, não é uma proposta formativa que interessa os grupos “dominantes” da sociedade. Em outras palavras, desconfiamos que ao propor um *ensino-aprendizagem* da leitura e da escrita controlado e repetitivo atende-se a um

projeto de nação que visa a manutenção das oligarquias políticas e econômicas que, ao longo da história, têm *imperado* em nosso País.

Junto a isso, precisamos considerar que a linguagem escrita é eminentemente interlocução entre sujeitos e como tal, “[...] espaço de construção e circulação de sentidos, sendo impossível descontextualizá-la do processo de constituição da subjetividade, alargado pelas possibilidades múltiplas de interação que o domínio da escrita possibilitou e possibilita” (Geraldi, 1996, p. 90). Essa questão nos leva, neste momento, ao desenvolvimento de uma discussão sobre o sujeito. Discussão que inevitavelmente aponta para prática educativa e sua dimensão política. Para Geraldi (2003, p. 136) na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução, é produção de sentidos.

Nessa direção, uma prática educativa alfabetizadora que objetiva superar a reprodução, a cópia e o treinamento, precisa considerar as crianças como sujeitos com condições de produzir discursos. Dessa forma, entendendo a sala de aula como espaço dialógico e discursivo, as crianças buscam *compreender* a linguagem escrita (sua lógica, estrutura e seu funcionamento) e isso não se dá por meio da repetição da leitura da ficha (Estratégia de Ensino) realizada pela professora alfabetizadora nos moldes do Tempo de Aprender. Se dá porque enquanto sujeitos históricos, as crianças se inserem em um mundo discursivo, buscam compreender esse mesmo mundo e os sujeitos que o habitam, bem como os artefatos culturais por elas produzidos e por nós herdados a exemplo da leitura e da escrita.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

APRESENTAÇÃO

O projeto de formação continuada de professoras alfabetizadoras que ora apresentamos constitui-se como produto educacional resultado de nossa pesquisa de mestrado com vistas a atender o Art. 23 do Regimento Interno do PPGPE/Ufes. Trata-se, portanto, da proposta de elaboração de um curso de 120 horas a ser realizado no segundo semestre de 2025 na Rede Pública Municipal de Serra/ES, através de encontros formativos presenciais com professoras alfabetizadoras. Apresentamos, abaixo, as informações sobre o mesmo:

- **Título:** Projeto de formação continuada de professoras alfabetizadoras: para além da codificação e da decodificação
- **Tema:** Alfabetização: aspectos discursivos e linguísticos
- **Carga horária do curso:** 120 horas
- **Público-alvo:** professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES.

Cumprе assinalar que esta proposta nasce a partir de nossas reflexões sobre o programa Tempo de aprender analisado ao longo desta dissertação. É importante dizer que observamos por meio do estudo realizado que o referido programa se baseia na metodologia fônica para alfabetização, cuja concepção é a codificação e a decodificação. Também discutimos na dissertação que esse programa propõe que a professora e as crianças devem seguir a instrução programada apresentada nas fichas denominadas Estratégias de Ensino. Por sua vez, essa perspectiva de ensino desconsidera as crianças e a professora como sujeitos com possibilidades de dialogar e construir conhecimentos ao longo do processo de *ensino-aprendizagem* da leitura e da escrita.

Tendo em vista esse panorama, propomos como produto final a partir do estudo que realizamos, como dito, uma formação de professoras alfabetizadoras. A proposta de formação que apresentamos se opõe ao foco e escopo do programa Tempo de Aprender que utiliza a instrução programada, na medida que aposta em

uma formação baseada na perspectiva dialógica e colaborativa para formação continuada de professoras alfabetizadoras.

Assim, a formação continuada de professoras alfabetizadoras que propomos toma o diálogo e a reflexão a respeito das práticas educativas na alfabetização como eixos norteadores das ações formativas com vistas ao desenvolvimento de um trabalho educativo que tenha como objetivo o *ensino-aprendizagem* da leitura e da produção de textos. Nessa direção, compreendemos a alfabetização como prática sociocultural que permite ao alfabetizando, por meio do trabalho integrado com a produção de textos, a aquisição de conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa de maneira a exercer sua criticidade, criatividade e inventividade” (Gontijo, Costa e Oliveira, 2019, p. 9).

JUSTIFICATIVA

Giroux em diálogo com Freire (1990), afirma que a alfabetização tem obrigações éticas e políticas. Concordamos com esse posicionamento na medida que entendemos que “[...] a alfabetização se coloca como condição necessária para o desenvolvimento das plenas potencialidades humanas e para o exercício da cidadania” (Schwartz, 2008, p.7).

Nessa direção, é preciso considerar que estamos cada vez mais centrados na linguagem escrita. Basta observarmos o considerável aumento na circulação de informações, por meio da linguagem escrita, que se deu com o advento da imprensa gráfica e da internet que mais, recentemente, ampliou de maneira vertiginosa a propagação de ideias através, sobretudo, das redes sociais. E é a alfabetização que possibilita o acesso a essas informações, bem como a leitura crítica delas, a depender (é claro) do tipo de alfabetização que se desenvolve.

Para isso, urge superar práticas educativas que reduzem a alfabetização a codificação e decodificação como propõe o programa Tempo de Aprender, indo na direção de um horizonte de possibilidades no qual possamos lutar pelo direito ao posicionamento, a reivindicação e ao conhecimento legítimo. Por outro lado, é necessário levar em consideração que essas questões estão intimamente ligadas “[...] às fragilidades da irrealização de um Estado Democrático de direito, cuja reposição

das injustiças e das desigualdades sociais acena para uma promessa de igualdade que não se tornou tão pública assim para determinadas camadas da sociedade” (Araújo, 2014, p. 1).

Nesse contexto, esclarecemos, como dito, que esse projeto de formação continuada de professoras alfabetizadoras surge a partir da dissertação “Concepção de alfabetização do programa de formação continuada de professores alfabetizadores Tempo de Aprender”. No trabalho, fizemos uma análise dos materiais e vídeos que compõem esse programa, buscando compreender a concepção de alfabetização que o fundamenta.

Entre as discussões realizadas ao longo do estudo sobre o Tempo de Aprender, destacamos: a) o Tempo de Aprender indica uma prática educativa por meio da instrução programada desenvolvida através de fichas denominadas Estratégias de Ensino; b) o Tempo de Aprender propõe a metodologia fônica para o ensino da leitura e da escrita na alfabetização; c) o programa assume uma concepção de alfabetização como codificação e decodificação.

Assim, tendo em vista essa configuração, mais especificamente, as práticas educativas com a leitura e a escrita que apostam na codificação e na decodificação como propõe o Tempo de Aprender, nos propomos, por meio desse curso de formação continuada a refletir, juntamente com as professoras alfabetizadoras, sobre o trabalho educativo na alfabetização, com vistas a superação desse tipo de proposta para a alfabetização de crianças no município da Serra/ES.

OBJETIVO GERAL

O projeto tem por finalidade primeira aprofundar conhecimentos sobre a alfabetização com vistas a melhoria do trabalho com a linguagem escrita na alfabetização, buscando superar práticas educativas cuja ênfase é a codificação e a decodificação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Refletir sobre as dimensões discursiva e linguística da alfabetização;

- Construir, juntamente com as professoras alfabetizadoras, propostas de trabalhos educativos com a linguagem escrita para a fase inicial da alfabetização.

METODOLOGIA

Ao contrário do que propõe o programa por nós analisado, Tempo de Aprender, intencionamos refletir, juntamente com as professoras alfabetizadoras, sobre o trabalho educativo na alfabetização com vistas a superação de propostas de ensino-aprendizagem reducionistas, cuja ênfase tem sido a cópia e a repetição de unidades menores da língua em detrimento da dimensão discursiva da linguagem.

Desse modo, compreendemos a formação como um espaço/tempo de diálogos, debates, posicionamentos e reflexões a respeito dos problemas e necessidades relacionadas aos processos de *ensino-aprendizagem*. Em consonância com essa perspectiva, este projeto visa, sobretudo, valorizar os saberes e experiências das docentes e ampliar seus pontos de vista por meio de uma interlocução sobre o processo de alfabetização. Para isso, desenvolvemos rodas de conversas, cujos temas debatidos serão questões relacionadas ao campo da alfabetização.

FORMAS DE AVALIAÇÃO DOS CURSISTAS

A avaliação contemplará dois aspectos:

- a) participação e aprendizagem das professoras alfabetizadoras envolvidas;
- b) desenvolvimento do projeto de formação.

Para avaliação desses aspectos, será elaborado um instrumento específico de avaliação. O certificado de participação será conferido apenas às professoras e aos professores que obtiverem 85% de frequência.

INFRAESTRUTURA FÍSICA

O curso será realizado em espaços físicos da Rede de Ensino Municipal da Serra/ES.

PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

Quadro 5 - Planejamento das atividades do projeto de formação continuada de professoras alfabetizadoras

(continua)

Data	Atividade
A definir	<p>Apresentação do curso</p> <p>Roda de conversa 1</p> <p>Alfabetização: aspectos históricos e conceituais</p>
A definir	<p>Roda de conversa 2</p> <p>Metodologias de ensino da leitura e da escrita: situando o programa de formação continuada de professoras alfabetizadoras</p> <p>Tempo de Aprender</p>
A definir	<p>Roda de conversa 3</p> <p>Apontamentos sobre as dimensões linguística da alfabetização</p>
A definir	<p>Roda de conversa 4</p> <p>Apontamentos sobre as dimensões discursiva da alfabetização</p>
A definir	<p>Roda de conversa 5</p> <p>Por uma abordagem discursiva no trabalho educativo com as relações sons e letras e letras e sons: erro ou busca de compreensão ativa e responsiva ativa e responsiva pelas crianças?</p>

Quadro 5 - Planejamento das atividades do projeto de formação continuada de professoras alfabetizadoras

(conclusão)

Data	Atividade
A definir	<p>Roda de conversa 6</p> <p>Diálogos sobre produção de textos na alfabetização</p>
A definir	<p>Roda de conversa 7</p> <p>Leitura e Produção de textos no livro didático de alfabetização</p>
A definir	<p>Roda de conversa 8</p> <p>Organização do trabalho educativo na alfabetização</p>
A definir	<p>Roda de conversa 9</p> <p>Organização do trabalho educativo na alfabetização</p>
A definir	<p>Roda de conversa 10</p> <p>Organização do trabalho educativo na alfabetização</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA DO CURSO

- ARAÚJO, V. C. Apresentação. In: GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: políticas e movimentos nacionais. São Paulo: Autores Associados, 2014.

- CAGLIARI, G. M; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & linguística** . São Paulo: Scipione, 1989.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu** . São Paulo: Scipione, 1998. p. 119-132.
- COSTA, D. M. V. Produção de textos na alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 2, p. 63-87, 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/62/45>.
- FERREIRO, E, T, A. **Psicogênese da língua escrita** . Porto Alegre. Artmed, 1999.
- FREIRE, P; MACEDO, P. **Alfabetização: leitura do mundo e leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GERALDI, J. W. O texto nos processos de aquisição da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 5, p. 174-184. 2017. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/199>.
- GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas: São Paulo. Autores Associados, 2003.
- GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M; COSTA, D. M. **Alfabetização: teoria e prática**. Vitória: Sead, 2016.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1989.
- SCHWARTZ, C. M. Prefácio. In: GONTIJO, C. M. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-9.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo. Cortez, 1997.
- VYGOTSKY, L S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014.

7 REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. et al. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 533-549, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a11v33n119.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

ALBUQUERQUE, S. L.; BOTO, C. Dissonâncias do Programa Tempo de Aprender (SEALF/MEC/2020) com as pesquisas sobre alfabetização. **Horizontes**, v. 39, n. 1, p. 1-19, 2021. Disponível em <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1125/542>. Acesso em 17 set. 2023.

ALVES CRUZ, A.; FONSECA SOARES, M. G. A escola-mercado; Projeto de Vida e saúde mental no contexto do “Novo Ensino Médio Capixaba”: um relato de experiência: **Revista Cocar**, v. 21, n. 39, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8419>. Acesso em: 8 nov. 2024.

ANTUNES, J. S. C. **Um olhar sobre o pró-letramento**. 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufes.br/items/a7a970a3-6ecd-4dcf-8a5a-34dcf48fe28c/full>. Acesso em 11 jun. 2024.

ARAÚJO, V. C. Apresentação. In: Gontijo, C. M. M. **Alfabetização: políticas e movimentos nacionais**. São Paulo: Autores Associados, 2014.

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

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **O Homem ao Espelho**: apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João, 2019.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João, 2011.

BECALLI, F. Z. **Nos cadernos de um passado recente**: uma história do ensino da leitura no Estado do Espírito Santo (2001 a 2008). 2013. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_6804_TESE%20compilada%20-%20FERNANDA%20Z%20BECALLI.pdf. Acesso em 11 jun. 2023.

BECALLI, F. Z. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. 2007. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007. Disponível em https://sappg.ufes.br/tese_drupal/nometese_87_FERNANDA%20ZANETTI%20BECALLI.pdf. Acesso em 11 jun. 2023.

BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, 2006, p. 261-277. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/298/29832204.pdf>. Acesso em 17 set. 2023.

BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 261-277, 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/cn8KPmp9PVxs3jWpTs6H6tF/>. Acesso em 08 jun. 2023.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF, [2019]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm.

Acesso em: 02 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Práticas de alfabetização**: livro do professor alfabetizador. Brasília: MEC, 2021. Disponível em <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/586>. Acesso em: 29 nov. 2023.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre teoria e prática. São Paulo: Vozes, 2005.

COSTA, D. M. V. **A Escrita para outro no processo de alfabetização**. 2013. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_6744_DANIA%20MONTEIRO%20VIEIRA%20COSTA.pdf. Acesso em: 29 dez. 2022.

COSTA, D. M. V. **Produção de textos na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, P; MACEDO, P. **Alfabetização**: leitura do mundo e leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Documento Técnico do Qualis Periódicos**: Brasília: Capes, 2023. Disponível <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/avaliacao-quadrinial-2017/DocumentotecnicoQualisPeridicosfinal.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2024.

GERALDI, J. W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, E (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o termo. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2011. p. 13-32.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Editora Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. O texto nos processos de aquisição da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 5, p. 174-184. 2017. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/199/151>; Acesso em: 27 ago. 2023.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES FILHO, F. B.; FERREIRA DA CUNHA, W. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Práticas de alfabetização**: livro do professor alfabetizador. Brasília: MEC, 2021. Acesso em: 19 set. 2023. p. 13-14. Disponível em <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/586>. Acesso em: 29 nov. 2023.

GONTIJO, C. M. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. Campinas: São Paulo. Autores Associados, 2003.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, C. M. M. políticas públicas de alfabetização no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 33-43, 2022. Disponível em <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/586>. Acesso em: 19 jul. 2024.

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. M.; OLIVEIRA, L. D. Conceito de alfabetização e formação de docentes In: GÓES, M. S.; ANTUNES, S. C. COSTA, D. M. V (Org.).

Experiências de formação de professores alfabetizadores. São Carlos: Pedro e João, 2019. p. 15-45.

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M; COSTA, D. M. **Alfabetização: teoria e prática.** Vitória: Sead, 2016.

KAPPI, R. G. A. M.; MELLO, D. T. O Tempo de Aprender e o silenciamento do letramento no processo de alfabetização. **Educar em Revista**, v. 40, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hGhKNT9STgrFtttrNmBHvVm/#>. Acesso em: 12 set. 2024.

KAPPI, R. G. A. M.; MELLO, D. T. O tempo de aprender e os embates políticos e conceituais. **Revista Teias**, v. 23, n. 71, p. 269-283, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/70212>. Acesso em: 8 jul. 2024.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores & leitura.** São Paulo: Moderna, 2001.

LAPUENTE, J. S. M.; PORTO, G. C.; DEL PINO, M. A. B.; SILVA, S. G. A Política Nacional de Alfabetização e a produção da nova geração: um campo de disputa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. 1-19. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5209>. Acesso em: 12 set. 2023.

LOOSE, C. **Apropriações de concepções de leitura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_10389_Disserta%E7%E3o%20mestrado%20-%20celina%20loose.pdf. Acesso em 23 ago. 2023.

MINAYO, M. construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, n. 1. p. 83-91, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbem/a/36mvLQPqTjRTp8kLXbs3b5Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17 set. 2023.

MONTEIRO, A. B. **Alfabetização**: abordagem discursiva voltada para o ensino/aprendizagem das relações sons e letras e letras e sons. 2020. 267 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_14720_01.%20Vers%E3o%20final%20da%20disserta%E7%E3o.pdf. Acesso em 15 jun. 2022.

MORAIS, A. G. Relatório do “National Reading Panel” dos Estados Unidos (2000). **Em Aberto**, v. 33, n. 108, p. 211-215, 2020. Disponível em <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4494/3829>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MOREIRA, W. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, n. 1, p. 21-30. Disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/Revis__o_de_Literatura_e_desenvolviment_o_cient__fico.pdf. Acesso em 05 ago. 2024.

MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história da nossa história. Marília: Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 7, n. 3, p. 17–51, 2019. Disponível em <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980/7190>. Acesso em 17 set. 2023.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo - 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP; 2000.

MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da década da alfabetização no Brasil. **Cad. CEDES**, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan./abr. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RthY6QQGrhJjphb6nsm8P8k/abstract/?lang=pt>. Acesso em 13 jul. 2024.

NOGUEIRA, G. M.; LAPUENTE, J. S. M. “Tempo de Aprender”: uma proposta do

Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Revista de Educação PUC-Campinas.**, v. 26, p. 1-17, 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v26/2318-0870-edpuc-26-e214933.pdf>. Acesso em 17 set. 2023.

NOGUEIRA, G. M.; LAPUENTE, J. S. M. Tempo de Aprender: um desserviço para a alfabetização no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 117-136, 2022. Disponível em <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/595>. Acesso em 17 set. 2023.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V; KREMER, J. M (Org.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 183-191.

PEROVANO, N. S. **proposta pedagógica do programa Alfa e Beto de alfabetização**. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_13845_Disserta%E7%E3o%20-%20Nayara%20Santos%20Perovano.pdf. Acesso em 20 fev. 2023.

PIRES, R. L. **Produção de textos no livro didático de alfabetização**: análise documental em diálogo com professoras alfabetizadoras. 2021. 356 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_15759_01%20Versao%20final%20da%20dissertacao20220420-151020.pdf. Acesso em 15 jun. 2023.

POTKUL, R. S. **Produção de textos na alfabetização**: por uma proposta discursiva. 2019. 236 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPE/detalhes-da-tese?id=13756>. Acesso em 15 jun. 2022.

RIBEIRO, M. Nota do ministro. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Práticas de alfabetização: livro do professor alfabetizador**. Brasília: MEC, 2021. Acesso em:

19 set. 2023. p. 9. Disponível em <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/586>. Acesso em: 29 nov. 2023.

SANTOS, T. C.; LUCIO, E. O. Pelo olhar do Miriti: tempo de aprender e concepções de alfabetização e leitura e suas implicações pedagógicas. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, p. 1-21. Disponível em <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14931>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SCHWARTZ, C. M. Prefácio. In: GONTIJO, C. M. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-9.

ANEXOS

ANEXO A - Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 do Ministério da Educação

PORTARIA Nº 280, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2020

Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 10 do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, resolve:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Instituir o Programa Tempo de Aprender, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil.

Art. 2º O Programa será organizado nos seguintes eixos, com suas respectivas ações:

I - eixo Formação continuada de profissionais da alfabetização:

a) formação continuada para professores alfabetizadores e para professores da educação infantil, conforme arts. 12-A a 27 desta Portaria;

b) formação continuada para gestores escolares das redes públicas de ensino, conforme arts. 27-A a 31 desta Portaria;

c) programa de intercâmbio para formação continuada de professores alfabetizadores, conforme art. 32 desta Portaria; e

d) desenvolvimento profissional cooperativo, conforme art. 32-A desta Portaria.

II - eixo Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização:

a) sistemas *on-line*, recursos digitais e softwares de apoio à alfabetização, à literacia e à numeracia, conforme arts. 32-B a 35 desta Portaria;

b) recursos financeiros de custeio para assistentes de alfabetização e outras despesas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Alfabetização, conforme arts. 40 a 42 desta Portaria;

c) aprimoramento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD para educação infantil e 1º e 2º anos do ensino fundamental, conforme art. 46 desta Portaria; e

d) atenção individualizada a estudantes e suas famílias, conforme art. 46-A desta Portaria.

III - eixo Aprimoramento das avaliações da alfabetização:

a) aperfeiçoamento das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb voltadas à alfabetização, conforme art. 47 desta Portaria;

b) aplicação de diagnóstico formativo de fluência em leitura, conforme arts. 36 a 39 desta Portaria;

c) avaliação de impacto do Programa, conforme arts. 43 a 45 desta Portaria; e

d) Avaliações formativas para atenção individualizada, conforme art. 47-A desta Portaria.

IV - eixo Valorização dos profissionais da alfabetização:

a) premiação para professores, diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos da alfabetização no contexto de ação de reconhecimento educacional, conforme art. 48 desta Portaria; e

b) promoção do bem-estar, motivação e engajamento profissional, conforme arts. 48-A desta Portaria.

Parágrafo único. Para fins desta Portaria, consideram-se:

I - professores alfabetizadores, aqueles que atuam na regência de turmas dos 1º e 2º anos do ensino fundamental;

II - professores da educação infantil, aqueles que atuam na regência de turmas do último ano da pré-escola;

III - gestores escolares, os diretores e os coordenadores pedagógicos das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil das redes públicas de educação básica;

IV - Entidades Executoras – EExs, as secretarias municipais, estaduais e distrital de educação; e

V - anos iniciais do ensino fundamental, os compreendidos entre os 1º e 5º anos, com ênfase nos dois primeiros.

Art. 3º A participação no Programa Tempo de Aprender não exime o ente federado das obrigações educacionais estabelecidas na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014).

Art. 4º A adesão ao Programa Tempo de Aprender é voluntária e será realizada mediante assinatura de termo de adesão, fornecido pela Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação – Sealf/MEC, de forma conjunta, pelo chefe do executivo e pelo secretário de educação do respectivo ente federado aderente.

CAPÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS

Art. 5º São princípios do Programa Tempo de Aprender, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aqueles elencados na Política Nacional de Alfabetização - PNA, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

Art. 6º São objetivos do Programa Tempo de Aprender:

I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;

II - contribuir para a consecução da Meta 5 do Plano Nacional de Educação, de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 2014;

III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País; e

IV - impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas.

CAPÍTULO III

DA ADESÃO

Art. 7º As Entidades Executoras deverão aderir ao programa Tempo de Aprender por meio de sistema indicado pelo Ministério da Educação.

Art. 8º A adesão ao Programa por parte do ente federativo é condição necessária para que as escolas com turmas de pré-escola e de 1º ano e 2º anos do ensino fundamental de sua rede educacional sejam elegíveis às ações elencadas no art. 2º desta Portaria, além de outras que poderão ser lançadas pelo MEC ao longo da execução do Programa.

§ 1º A adesão ao Programa Tempo de Aprender implica no cumprimento de todas as ações disponibilizadas pelo Ministério da Educação elencadas nesta portaria.

§ 2º Para efeitos de cumprimento das ações voltadas à formação continuada presencial de professores, será admitida tanto a participação do ente federado nas formações presenciais por articuladores, na forma dos art. 16 a 27 desta portaria quanto a realização de formações presenciais equivalentes no âmbito do ente federado ou em cooperação com seu respectivo Estado, desde que apresentem conteúdos que abordem a integridade da matriz de conteúdos do ciclo de formação correspondente;

§ 3º Para efeitos de cumprimento das ações voltadas à formação continuada presencial de gestores, será admitida tanto a participação do ente federado nas formações presenciais por articuladores, na forma dos art. 30 e 31 desta portaria quanto a realização de formações presenciais equivalentes no âmbito do ente federado ou em cooperação

com seu respectivo Estado, desde que apresentem conteúdos que abordem a integridade da matriz de conteúdos do ciclo de formação correspondente;

§ 4º Após adesão e a cada ano, o ente poderá apresentar pedido por meio de formulário próprio em que declara a equivalência descrita nos §§ 2º e 3º deste artigo durante prazo estipulado pelo Ministério da Educação.

§ 5º O ente federado poderá apresentar revogação do pedido descrito no § 4º, observado tempo hábil operacional para a sua inserção nas referidas ações.

Art. 9º No ato da adesão, as Entidades Executoras, que correspondem às redes municipais, estaduais e distrital, por meio de seu Secretário de Educação, deverão indicar o coordenador local e vice-coordenador local do Programa para atuarem como pontos focais da Sealf/MEC.

§ 1º O coordenador local e vice-coordenador local serão dois servidores efetivos lotados na Secretaria de Educação do respectivo ente federado aderente.

§ 2º O coordenador local será responsável, de acordo com as instruções e comunicações do MEC, por acompanhar a implantação do Programa, monitorar sua execução e ajudar a garantir o alcance e a efetividade das ações.

§ 3º A designação do coordenador e do vice-coordenador local é uma contrapartida do ente federativo aderente, sendo sua atuação considerada atividade relevante e não remunerada por parte da União.

§ 4º As Entidades Executoras deverão assinar o termo de adesão anexo a esta Portaria, enviando-o ao MEC, conforme as orientações disponíveis em alfabetizacao.mec.gov.br.

CAPÍTULO IV

DO REGIME DE COLABORAÇÃO

Art. 10. O Programa Tempo de Aprender será implementado por meio da colaboração entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal.

§ 1º O Ministério da Educação incentivará a adesão dos Municípios às iniciativas de alfabetização de seus respectivos Estados, bem como a continuidade e o aprimoramento de ações de Municípios, de Estados e do Distrito Federal voltadas à alfabetização já implementadas ou em execução.

§ 2º A adesão dos Municípios não está condicionada à participação do respectivo Estado no Programa.

§ 3º O Ministério da Educação promoverá o apoio técnico e financeiro aos programas locais em regime de colaboração já existentes e estimulará a criação de novos programas nos entes federados que ainda não os tenham instituído, nos termos de normativo específico.

Art. 11. As Entidades Executoras aderentes ao Programa devem manter articulação direta e um canal de comunicação permanentemente aberto com o MEC.

Art. 12. Além da designação de coordenador local e de vice-coordenador local, a que se refere o art. 9º desta Portaria, são, também, contrapartidas dos entes aderentes:

I - prestação de apoio logístico às equipes do MEC, concessionárias ou prestadoras de serviço contratadas pela União para a execução de qualquer parte das ações do Programa;

II - disponibilização de espaço físico para sediar ações que sejam necessárias à adequada execução do Programa;

III - promoção da multiplicação dos conteúdos de cursos de formação continuada ou intercâmbio por meio do estabelecimento de uma rede local própria; e

IV - prestação de informações de quaisquer aspectos da execução do Programa ao MEC para fins de monitoramento.

Parágrafo único. São responsabilidades do ente aderente o preenchimento e o envio de relatórios de execução do Programa periodicamente e quando da solicitação do MEC.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Art. 12-A. As ações voltadas ao planejamento, à organização e à execução da formação continuada para professores serão instituídas por normativos específicos, que preverão a organização da Rede de Articulação de Professores e Gestores da Alfabetização e da Educação Infantil – Rede de Articulação, as etapas básicas dos ciclos de formação e, conforme o caso, as disposições e condições referentes ao pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa no âmbito do programa.

Seção I

Dos cursos *on-line* de formação continuada para professores

Art. 13. Os cursos *on-line* de formação continuada para professores serão realizados por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação – Avamec ou outro meio determinado pela Sealf/MEC.

Art. 14. Os cursos *on-line* serão compostos por recursos pedagógicos variados, como textos, vídeos, questionários e atividades.

§ 1º O professor, ao completar os cursos, poderá ser submetido a teste on-line para avaliar o conhecimento adquirido.

§ 2º O professor que atingir o desempenho mínimo estabelecido pelo MEC terá direito a certificado de conclusão de curso.

Art. 15. À exceção de avaliações finais, o professor terá livre acesso a todo o conteúdo da formação que esteja disponível, não havendo limite de navegação no ambiente de aprendizagem, número de visualizações de vídeos, tampouco limite de tempo para conclusão do curso.

Parágrafo único. A implementação de questionários de controle de avanço não descaracteriza a liberdade do acesso ao conteúdo.

Seção II

Da Formação Continuada Presencial para Professores

Art. 16. Os conteúdos das formações *on-line* poderão servir de base para a formação presencial dos professores, a ser viabilizada em modelo de multiplicadores.

Art. 17. O modelo de multiplicadores a que se refere o art. 16 desta Portaria consiste em Rede de Articulação de Professores e Gestores da Alfabetização e da Educação Infantil, instituída por normativo específico.

Art. 18. É atribuição da Rede de Articulação subsidiar e qualificar o público-alvo no desenvolvimento de atividades que contemplem conhecimentos de literacia, como os seis componentes essenciais para alfabetização, e de numeracia.

Art. 19. Compete, ainda, à Rede de Articulação:

I - mobilizar e motivar dirigentes e gestores educacionais para a formação dos professores alfabetizadores e da educação infantil, assegurando a inclusão de todos no Programa;

II - contribuir para a elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio da divulgação de abordagens cientificamente fundamentadas; e

III - promover a articulação entre a Administração Pública Federal, representações das secretarias educacionais e instituições de educação básica, por meio de ações que visem à melhoria da qualidade de ensino.

Art. 20. Os articuladores da Rede de Articulação terão sua atuação definida em normativo específico.

Art. 21. Caberá ao MEC definir o quantitativo de articuladores da Rede de Articulação, bem como sua distribuição nos níveis nacional, regional ou escolar.

§ 1º Os articuladores em todos os níveis serão selecionados pela Sealf/MEC considerando as especificidades de cada ciclo de formação, a serem instituídos por normativos específicos.

§ 2º Poderão ser utilizados como critérios para distribuição dos articuladores entre os entes federados o número de docentes e de gestores, população, renda per capita, número de municípios, extensão territorial, organização administrativa estadual, distrital ou municipal, indicadores voltados à aferição de nível socioeconômico ou de resultados educacionais, entre outros critérios relevantes.

Art. 22. A formação dos articuladores nacionais será ministrada pela Sealf/MEC.

Art. 23. A formação dos articuladores regionais, a quem será atribuído um Município ou um conjunto de municípios, será ministrada pelos articuladores nacionais.

Art. 24. A formação dos articuladores escolares, a quem será atribuído um grupo de professores, será ministrada pelos articuladores regionais.

Parágrafo único. Excepcionalmente, articuladores nacionais poderão ministrar formações para articuladores escolares.

Art. 25. A formação dos professores das redes educacionais será ministrada pelos articuladores escolares.

Art. 26. À exceção do pagamento, pelo MEC, das bolsas de formação aos articuladores da Rede de Articulação e dos custos de hospedagem e transporte para formação presencial de articuladores nacionais e de articuladores regionais, todas as outras são entendidas como contrapartidas do ente aderente, no sentido de que quaisquer dispêndios para execução dos cursos, incluídos deslocamentos e hospedagens, correrão à conta do tesouro do ente aderente.

Art. 27. Todos os articuladores da Rede de Articulação deverão registrar as ações de assistência técnica no sistema próprio do Ministério da Educação ou em outro sistema que seja indicado para fins de viabilizar o acompanhamento e o suporte da União aos entes federados.

CAPÍTULO VI

DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES EDUCACIONAIS

Art. 27-A. As ações voltadas ao planejamento, à organização e à execução da formação continuada para gestores serão instituídas por normativos específicos, que preverão a

organização da Rede de Articulação, as etapas básicas dos ciclos de formação e, conforme o caso, as disposições e condições referentes ao pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa no âmbito do programa.

Seção I

Dos cursos on-line de formação continuada para gestores

Art. 28. Os cursos on-line de formação continuada para gestores serão realizados por meio da Escola Virtual.Gov da Escola Nacional da Administração Pública – ENAP, do Avamec ou outro meio determinado pela Sealf/MEC.

Art. 29. Aplicam-se à formação continuada on-line de gestores educacionais, no que couber, os mesmos preceitos presentes na Seção I do Capítulo V desta Portaria.

Seção II

Da Formação Continuada Presencial para Gestores

Art. 30. Os conteúdos das formações on-line poderão servir de base para a formação presencial dos gestores, a ser viabilizada em modelo de multiplicadores.

Art. 31. Aplicam-se à formação continuada presencial de gestores educacionais, no que couber, os mesmos preceitos presentes na Seção II do Capítulo V desta Portaria.

Parágrafo único. O disposto no caput aplica-se também à sistemática da Rede de Articulação para a formação continuada presencial de gestores.

CAPÍTULO VII

DO PROGRAMA DE INTERCÂMBIO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Art. 32. Serão selecionados professores alfabetizadores, dentre aqueles das redes públicas dos entes participantes do Programa Tempo de Aprender, para fazerem parte do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores Alfabetizadores em Portugal, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, por meio de edital específico.

§ 1º O professor contemplado com a participação no Programa assumirá a contrapartida de liderar a multiplicação do conteúdo da formação em sua região de atuação para os demais professores, na forma do normativo a que se refere o caput deste artigo.

§ 2º Esta formação não se confunde com as do Capítulo V desta Portaria, sendo adicional e complementar a elas.

CAPÍTULO VII-A

DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL COOPERATIVO

Art. 32-A. Serão disponibilizadas orientações técnicas relacionadas ao desenvolvimento profissional cooperativo de professores e gestores educacionais, incluindo:

I - compartilhamento de experiências entre profissionais; e

II - acompanhamento dos profissionais iniciantes, por meio de supervisão por equipe de profissionais experientes ou por meio de mentoria.

CAPÍTULO VIII

DOS SISTEMAS ON-LINE, RECURSOS DIGITAIS E SOFTWARES DE APOIO À ALFABETIZAÇÃO, À LITERACIA E À NUMERACIA

Art. 32-B. Serão disponibilizados pelo MEC, no âmbito do Programa Tempo de Aprender, sistemas on-line, recursos digitais e softwares de apoio à alfabetização, à literacia e à numeracia.

Art. 33. O Sistema On-Line de Recursos para Alfabetização - Sora é composto de módulos de suporte à atuação docente e de recursos e materiais estruturados para a utilização em sala de aula.

Art. 34. Compõem o Sistema On-Line de Recursos para Alfabetização:

I - módulo de suporte à construção de planos de aula; e

II - módulo de acompanhamento e avaliação.

Art. 35. O Sistema On-Line de Recursos para Alfabetização poderá ser objeto de atualizações ao longo da execução do Programa, cabendo ao ente participante a preparação e disponibilização de recursos aptos a executarem a versão mais recente do sistema.

CAPÍTULO IX

DO DIAGNÓSTICO FORMATIVO DE FLUÊNCIA EM LEITURA

Art. 36. Será disponibilizado pelo MEC aos entes aderentes diagnóstico de fluência em leitura a ser aplicado por entidade contratada, na forma definida por normativo específico, observadas as disposições da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993.

Parágrafo único. O diagnóstico de fluência em leitura é de natureza formativa e serve para subsidiar a atuação do professor com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem, não servindo para fins de classificações de qualquer natureza ou de premiações.

Art. 37. O MEC definirá, em ato específico, o procedimento de aplicação do diagnóstico formativo a cada aluno individualmente bem como a forma de correção.

Art. 38. Compete ao ente participante a viabilização operacional e logística desta ação e do envio dos resultados.

Parágrafo único. A depender da forma definida para a aplicação do teste, tal viabilização pode se dar, inclusive, na forma de impressão de material, cadastro dos alunos, disponibilização de equipamentos para aplicação e acesso à internet para envio dos resultados.

Art. 39. As devolutivas do diagnóstico formativo serão apresentadas pelo MEC em sistema ou enviadas ao coordenador local do programa.

CAPÍTULO X

DOS RECURSOS FINANCEIROS PARA ASSISTENTES DE ALFABETIZAÇÃO E PARA CUSTEIO POR MEIO DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA – PDDE ALFABETIZAÇÃO

Art. 40. Ficam instituídas ações de fornecimento de recursos via Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para atuação de assistentes de alfabetização e de cobertura de outras despesas de custeio, nos termos de normativo específico, sendo vedada a utilização do recurso para pagamento de pessoal.

Art. 41. As ações serão implementadas com o fito de garantir apoio adicional, prioritariamente no turno regular, do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador por um período de:

I - cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis; ou

II - dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis.

§ 1º Serão consideradas unidades escolares vulneráveis aquelas:

I – em que mais de cinquenta por cento dos estudantes participantes do Sistema de Avaliação da Educação Básica — Saeb tenha obtido resultados em níveis insuficientes nas áreas da referida avaliação (Língua Portuguesa e Matemática), conforme escala de proficiência publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — Inep; e

II – que apresentarem Índice de Nível Socioeconômico enquadrados no Grupo I, Grupo II, e Grupo III conforme classificação apresentada pelo Inep com base no Saeb 2019.

§ 2º O assistente de alfabetização deverá cursar o treinamento on-line fornecido pelo MEC para atuar em sala de aula no âmbito do Programa Tempo de Aprender.

§ 3º Para os fins da presente ação, as unidades escolares serão classificadas como vulneráveis e não vulneráveis.

§ 4º Serão consideradas não vulneráveis as unidades escolares que não se enquadrem no § 2º deste artigo.

§ 5º No primeiro ciclo do Tempo de Aprender, o enquadramento levará em conta os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização — ANA.

§ 6º Com o advento do novo Saeb 2º ano, em substituição à ANA, poderá haver readequação da escala de proficiência do desempenho dos alunos.

Art. 42. O apoio financeiro às unidades escolares dar-se-á, também, por meio da cobertura de despesas de custeio, via Programa Dinheiro Direto na Escola, devendo ser empregado:

I - na aquisição de materiais de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades previstas em ato normativo próprio; e

II - no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos assistentes de alfabetização, responsáveis pelo desenvolvimento das atividades.

§ 1º A transferência de recursos ocorrerá apenas às escolas de Entidades Executoras que confirmarem sua adesão em sistema específico.

§ 2º Em período anterior à confirmação da adesão no em sistema específico, o professor alfabetizador poderá optar pelo apoio do assistente de alfabetização em sala de aula, comunicando sua opção à direção das Unidades Escolares.

CAPÍTULO XI

DA AVALIAÇÃO DE IMPACTO DO PROGRAMA

Art. 43. Poderá ser aplicada avaliação de impacto do Programa aos alunos dos 1º e 2º anos do ensino fundamental das escolas participantes, na forma de normativo específico.

Art. 44. A avaliação de impacto poderá ser composta de uma ou mais aplicações, em calendário previamente disponibilizado pelo MEC, sobre escolas pertencentes a uma amostra pré-definida.

Art. 45. As Entidades Executoras participantes do Programa devem prestar toda a assistência técnica necessária a viabilizar as aplicações, garantindo a boa condução da presente ação nas escolas escolhidas para fazerem parte da amostra.

CAPÍTULO XII

DO APRIMORAMENTO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 46. No âmbito do Programa Tempo de Aprender, serão realizados a reformulação e o contínuo monitoramento da adequabilidade dos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático referentes ao público afeto ao Programa à Política Nacional de Alfabetização, às melhores evidências científicas e às experiências exitosas.

§ 1º O aprimoramento de que trata o caput deste artigo seguirá os componentes essenciais para a alfabetização, a que se refere o art. 3º, inc. IV, do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e a Base Nacional Comum Curricular.

§ 2º O monitoramento da adequabilidade a que se refere o caput é concernente à etapa de avaliação pedagógica dos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

CAPÍTULO XII-A

DA ATENÇÃO INDIVIDUALIZADA A ESTUDANTES E SUAS FAMÍLIAS

Art. 46-A. Serão disponibilizadas orientações técnicas relacionadas à elaboração e implementação de plano de atenção individualizada para estudantes e suas famílias.

Parágrafo único. As orientações abordarão os seguintes aspectos:

I - Busca ativa de estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental que porventura estejam afastados ou desengajados da vida escolar;

II - Acompanhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem;

III - Acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes quanto aos conteúdos preconizados na BNCC, em especial das habilidades ligadas aos componentes essenciais para a alfabetização; e

IV - Apoio à prática de literacia familiar e acompanhamento das famílias.

CAPÍTULO XIII

DO APERFEIÇOAMENTO DAS AVALIAÇÕES DO SAEB VOLTADAS À ALFABETIZAÇÃO

Art. 47. As avaliações do Saeb para os anos referentes à alfabetização serão adequadas ao disposto na Política Nacional de Alfabetização, em especial aos componentes essenciais para a alfabetização a que se refere o art. 3º, inc. IV, do Decreto nº 9.765, de 2019, e na Base Nacional Comum Curricular.

CAPÍTULO XIII-A

DAS AVALIAÇÕES FORMATIVAS PARA ATENÇÃO INDIVIDUALIZADAS

Art. 47-A. Serão disponibilizadas avaliações formativas estruturadas para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem ao longo de cada ano escolar dos anos iniciais do ensino fundamental.

§ 1º Define-se avaliação formativa estruturada como um conjunto de procedimentos estruturados para monitorar o progresso do aluno e gerar *feedbacks*, ou um retorno para aquele que realiza a avaliação, bem como para o avaliado.

§ 2º Será considerado, para fins de monitoramento do Programa Tempo de Aprender, as avaliações formativas aplicadas até o 2º ano do ensino fundamental no âmbito da ação Avaliações formativas para atenção individualizada.

§ 3º É de responsabilidade das redes de ensino inserirem, em sistema a ser disponibilizado pelo MEC, os resultados dos estudantes nas avaliações formativas estruturadas, visando o acompanhamento da progressão das aprendizagens.

§ 4º São vedadas ao MEC a divulgação e a utilização dos resultados dos estudantes nas Avaliações formativas para atenção individualizada, para fins de premiações ou de classificação de qualquer natureza..

CAPÍTULO XIV

DA PREMIAÇÃO POR DESEMPENHO PARA PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES

Art. 48. A União instituirá, na forma de normativo próprio, uma premiação para professores e gestores escolares cujas unidades participem do Programa Tempo de Aprender e apresentem desempenho satisfatório.

Parágrafo único. A premiação tem como objetivo incentivar a melhoria da aprendizagem por meio da cooperação entre os profissionais envolvidos com a alfabetização.

CAPÍTULO XIV-A

DA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR DOS PROFISSIONAIS DA ALFABETIZAÇÃO

Art. 48-A. Serão disponibilizadas orientações técnicas relacionadas à promoção do bem-estar, motivação e engajamento de professores e de gestores educacionais da alfabetização e da educação infantil.

CAPÍTULO XV

DO MONITORAMENTO DO PROGRAMA

Art. 49. O monitoramento do Programa será conduzido por meio dos seguintes componentes:

I - relatórios dos coordenadores e vice-coordenadores locais, nos termos do parágrafo único do art. 12 desta Portaria;

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 articuladores da Rede de Articulação de Professores e Gestores da Alfabetização e da Educação Infantil a que se referem o art. 20 e o art. 31 desta Portaria;

IV - relatórios dos professores mencionados no art. 32 desta Portaria;

V - resultados do diagnóstico formativo de fluência em leitura oral e da avaliação de impacto das ações do Programa;

VI - relatórios produzidos por equipes que eventualmente sejam contratadas com a finalidade de aperfeiçoar o monitoramento do Programa; e

VII - relatórios da implementação de boas práticas no âmbito da rede educacional do ente federado, conforme Guia de Boas Práticas do Programa Tempo de Aprender.

Art. 50. Compete ao coordenador local velar pelo monitoramento do Programa, garantido que todos os atores forneçam as informações necessárias à sua execução, compilando-as e remetendo-as ao MEC.

CAPÍTULO XVI

DAS COMPETÊNCIAS DAS INSTÂNCIAS

Art. 51. Compete ao MEC:

I - coordenar nacionalmente o processo de formação de professores e gestores da alfabetização e da educação infantil das redes estaduais, municipais e distrital de educação;

II - definir as diretrizes gerais e a estrutura operacional de implementação da formação de professores e gestores da alfabetização e da educação infantil e gestores das redes estaduais, municipais e distrital de educação, no âmbito do Programa;

III - mobilizar a Rede de Articulação de Professores e Gestores da Alfabetização e da Educação Infantil;

IV - prover formações continuadas on-line para os professores alfabetizadores e gestores educacionais bem como versões presenciais das formações aos membros da Rede de Articulação;

V - analisar os relatórios referentes ao monitoramento do Programa, nos termos do art. 49 desta Portaria;

VI - apoiar e orientar o trabalho das redes no assessoramento aos Estados, Municípios e ao Distrito Federal e na formação de professores e gestores da alfabetização e gestores das redes estaduais, municipais e distrital de educação;

VII - produzir e distribuir materiais pedagógicos que subsidiem as formações de professores alfabetizadores e gestores das redes de ensino estaduais, municipais e distrital de educação;

VIII - promover a articulação e a cooperação técnica entre os parceiros estaduais, municipais e distrital para a formação de professores e gestores da alfabetização;

IX - prestar assistência técnica e financeira na gestão e na implementação do Programa;

X - criar e implementar mecanismos de monitoramento a serem incorporados à rotina das secretarias e à gestão escolar por meio de avaliações diagnósticas e formativas;

XI - reforçar o atendimento das unidades escolares vulneráveis;

XII - disponibilizar recursos e materiais formativos;

XIII - estabelecer regras para a seleção do assistente de alfabetização; e

XIV - dar suporte à rotina de acompanhamento sistemático, pelas redes de ensino e gestão escolar, da evolução da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados na pré-escola e nos 1º e 2º anos do ensino fundamental.

Parágrafo único. Faculta-se às redes a adoção do material formativo de que trata o inciso XII deste artigo, podendo as secretarias estaduais, municipais e distrital optar pelo material mais adequado à sua política educacional.

Art. 52. Compete ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE operacionalizar os repasses financeiros previstos no Programa Tempo de Aprender, em especial os referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola.

Parágrafo único. O FNDE, no âmbito das suas competências, atuará no sentido de contribuir com a implementação da formação e da capacitação de todos os atores que necessitem utilizar seus sistemas.

Art. 53. Compete aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal, em caso de adesão ao Programa Tempo de Aprender:

I - assinar o termo de adesão Anexo a esta Portaria, enviando-o, eletronicamente, ao MEC;

II - realizar a adesão ao Programa e elaborar plano de gestão e plano de formação, nos quais deverão constar as atividades de monitoramento das ações e de avaliação periódica dos estudantes e das estratégias de formação;

III - indicar, no ato da adesão, o coordenador e vice coordenador local, que serão os responsáveis por acompanhar a implantação do Programa e monitorar sua execução;

IV - garantir a realização de processo seletivo simplificado que privilegie a qualificação do assistente de alfabetização e demais atores do Programa;

V - assegurar todo o apoio logístico necessário à realização de atividades promovidas pela Rede de Articulação de Professores e Gestores da Alfabetização e da Educação Infantil;

VI - disponibilizar para os atores responsáveis por formação e gestão, se necessário, insumos para realização de oficinas e reuniões;

VII - adotar providências para distribuir materiais de apoio para os encontros e outros eventos, quando necessário;

VIII - integrar o Programa Tempo de Aprender à Política Educacional de sua rede de ensino;

IX - promover as formações no âmbito da Rede de Articulação de Professores e Gestores da Alfabetização e da Educação Infantil que sejam de sua competência, apresentando ao MEC relatórios sobre a execução e o cronograma das formações;

X - apresentar dados que subsidiem a seleção dos professores de suas redes a participarem do programa de intercâmbio a que se refere o art. 32 desta Portaria;

XI - supervisionar e acompanhar o processo de formação, no âmbito das atividades da Rede de Articulação, de seus professores e gestores da alfabetização e da educação infantil;

XII - garantir a infraestrutura básica para o pleno desenvolvimento das atividades da Rede de Articulação que envolvam profissionais vinculados ao ente federado; e

XIII - adotar providências para distribuir materiais para encontros que se façam necessários.

Art. 54. Compete à unidade escolar:

I - designar os professores que farão a formação presencial ofertada pela rede de multiplicadores do Programa Tempo de Aprender;

II - articular as ações do Programa, com vistas a garantir o processo de alfabetização dos alunos regularmente matriculados na pré-escola, nos 1º e 2ª anos do ensino fundamental;

III - integrar o Programa às atividades previstas no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar;

IV - acompanhar o progresso da aprendizagem dos estudantes;

V - aplicar avaliações diagnósticas que possibilitem o monitoramento e a avaliação periódica do Programa;

VI - cumprir, no âmbito de sua competência, ações para atingir os objetivos propostos no programa;

VII - incentivar a participação de professores em cursos de formação presencial, no âmbito da Rede de Articulação, conforme exposto no art. 25 desta Portaria, apresentando à secretaria de educação local relatórios sobre a execução; e

VIII - proceder à execução e à prestação de contas dos recursos de que trata esta Portaria.

CAPÍTULO XIV

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 55. Fica aprovado, por esta Portaria, o Termo de Adesão ao Programa Tempo de Aprender anexo, a ser preenchido e enviado para a Sealf/MEC pelo ente que requeira a participação no Programa, preferencialmente por meio eletrônico conforme o disposto no sítio alfabetizacao.mec.gov.br.

Art. 56. Esta Portaria entra em vigor em 2 de março de 2020.

ABRAHAM WEINTRAUB

ANEXO

TERMO DE ADESÃO AO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER

_____, CPF _____, Chefe do Poder Executivo e
_____, CPF _____, Dirigente de Educação de
_____, manifestam, por meio do presente termo, interesse na adesão voluntária ao programa Tempo de Aprender, instituído nos termos da Portaria MEC nº de 2020, e oferecido pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Alfabetização - Sealf.

Declaram ter pleno conhecimento do funcionamento de todos os termos da Portaria nº , incluindo as ações do Programa e as respectivas contraprestações a que também se comprometem a cumprir.

A Secretaria de Educação de _____ compromete-se a estabelecer a alfabetização como prioridade para a gestão e a dar publicidade às ações do Programa.

Compromete-se, ainda, a divulgar a marca do Ministério da Educação e do Governo Federal em tais divulgações.

Expressam o conhecimento de que a inobservância dos dispositivos da Portaria XXX, e de demais atos normativos relacionados ao Programa, bem como o envio de informações incorretas ao Ministério da Educação ou a prestação insuficiente das contrapartidas do ente, poderá importar cancelamento da participação dos envolvidos sem ressalva de outras sanções cabíveis.

Os gestores acima elencados comprometem-se, também, a:

a) assegurar o apoio logístico e operacional para a realização de atividades, promovidas pela rede e por outros atores no âmbito do Programa;

b) promover, às custas do tesouro do ente que representam, os cursos de formação, baseados na capacitação oferecida pela Sealf e alimentados pela rede de multiplicadores estabelecida pelo MEC;

b) disponibilizar para os atores envolvidos, se necessário, insumos para realização de oficinas e reuniões;

c) adotar providências para distribuir recursos e materiais de apoio, quando necessário;

d) prover a infraestrutura necessária para a boa execução de todas as ações do Programa;

e) colaborar com as equipes do MEC, suas concessionárias e contratadas no que diz respeito à atuação no âmbito do Programa;

Informam, por fim, que o coordenador local e o vice-coordenador local, a atuarem como pontos focais nesta Secretaria para assessorar e monitorar o Programa Tempo de Aprender, serão:

Coordenador local

Nome:

—

CPF:

—

E-mail:

—

Telefone:

Vice-Coordenador local

Nome:

—

CPF:

—

E-mail:

—

Telefone:

Tratam-se de profissionais de carreira da rede de educação, que atuarão em contato com o MEC recebendo, para isso, sua remuneração regular dos cofres do ente que ora adere ao Programa.

Local:

—

Data:

—

Assinatura do Chefe do Executivo

Nome do Chefe do Executivo

Assinatura do Secretário de Educação

Nome do Secretário de Educação

ANEXO B - Estratégia de Ensino: Isolamento de sons (completa)

AO.06.00

Estratégia de Ensino | 1 / 3

Pré e
1º Ano

APRENDENDO A OUVIR

Isolamento de Sons**PREPARAÇÃO / MATERIAIS**

- Lista de palavras para isolamento de sons.

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA*Nós vamos identificar o primeiro e o último som das palavras.**Ouçam. Sol.*

Diga a palavra lentamente, prolongando seu primeiro som.

*Sss...ol. [s] é o primeiro som desta palavra.*

Diga a palavra lentamente, prolongando seu último som.

*Mol...aaa. [a] é o último som desta palavra.*

Repita com a palavra "copo".

PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS*Digam comigo: "foca".**Foca.**Digam comigo o primeiro som da palavra "foca".**[f].**Muito bem! [f] é o primeiro som da palavra foca. Digam comigo o último som da palavra "foca".**[a]*

AO.06.00

Estratégia de Ensino

2 / 3

Pré e 1º Ano



Muito bem! [a] é o último som da palavra "foca".

Repita com a palavra "selo".

ALUNOS PRATICAM EM CONJUNTO



Agora é a vez de vocês. Digam "vida".

Vida.



Digam o primeiro som da palavra vida.

[v].



Muito bem! [v] é o primeiro som da palavra "vida". Qual é o último som da palavra "vida"?

[a].



Excelente! [a] é o último som da palavra "vida".

Repita com a palavra "nave".

Realize a estratégia isolando sons iniciais e finais de diversas palavras.
Confira os recursos adicionais disponíveis no Sora.

PRÁTICA INDIVIDUAL

Quando os alunos isolarem consistentemente o primeiro e o último som, repita a prática individualmente utilizando outras palavras. Pratique mais vezes com os alunos que apresentaram dificuldades ou cometeram erros.

AO.06.00

Estratégia de Ensino

3 / 3

Pré e 1º Ano

SUGESTÃO DE SUPORTE PARA ERROS E DIFICULDADES ESPERADAS

- Verifique se os alunos estão isolando o primeiro e o último som de cada palavra.
- Se não for possível prolongar o som da letra, repita-o: [c] [c] [c] asa.
- Se cometerem erros, repita as etapas explicando, modelando e fornecendo outras oportunidades de prática.
- Se as dificuldades persistirem, apresente uma palavra com dois sons (ex.: “eu”, “pé”) ou onomatopeias simples (o mugido da vaca pode ser feito com o [m] prolongado: “mmmmmmmu”).

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

- Use objetos para representar cada som das palavras. Aponte para o primeiro objeto quando solicitar ao aluno o som inicial e para o último objeto quando solicitar o som final.
- Diga três palavras, duas das quais com o mesmo som inicial. Os alunos identificarão as duas palavras com o mesmo som inicial (ex.: bota, casa, boi).
- Peça para o aluno dizer uma palavra que comece com determinado som. Por exemplo, para [rrr], a criança poderá dizer “rato”, “rua”.

BOA AULA!

*Tempo de
Aprender*

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



*Tempo de
Aprender*

AO.06.00

Estratégia de Ensino

ANEXO

Pré e 1º Ano

RECURSOS ADICIONAIS

Abaixo, seguem sugestões para realização da estratégia. Você pode utilizar suas próprias ideias e fazer as modificações que desejar.

- | | | |
|-----------|------------|------------|
| 1. Livro | 13. Chave | 25. Prato |
| 2. Abelha | 14. Queijo | 26. Moeda |
| 3. Zebra | 15. Sapo | 27. Lápis |
| 4. Macaco | 16. Casa | 28. Tambor |
| 5. Touro | 17. Baú | 29. Cálice |
| 6. Bola | 18. Luz | 30. Tapete |
| 7. Ioiô | 19. Mil | 31. Árvore |
| 8. Pato | 20. Ouro | 32. Escada |
| 9. Gato | 21. Cruz | 33. Janela |
| 10. Vaca | 22. Tela | 34. Óculos |
| 11. Urso | 23. Flor | |
| 12. Ovo | 24. Papel | |