



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

Celina Henriqueta Matos de Herédia Nascimento

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES:**

**IMPLICAÇÕES DOS PROGRAMAS PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E TEMPO DE APRENDER
NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA**

BRASÍLIA-DF

2024

Celina Henriqueta Matos de Herédia Nascimento

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES:**

**IMPLICAÇÕES DOS PROGRAMAS PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E TEMPO DE APRENDER
NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes.

BRASÍLIA-DF

2024

Celina Henriqueta Matos de Herédia Nascimento

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES:**

**IMPLICAÇÕES DOS PROGRAMAS PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E TEMPO DE APRENDER
NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes.

Defendida em 16 de dezembro de 2024

Banca examinadora formada pelos professores:

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes - Universidade de Brasília - UnB
Presidente

Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva - Universidade Federal de Sergipe - UFS
Membro Externo

Profa. Dra. Liliane Campos Machado - PPGE/Universidade de Brasília - UnB
Membro Interno

Profa. Dra. Patrícia Trindade Nakagome - Universidade de Brasília - UnB
Suplente

Dedico esse trabalho às minhas raízes, Hugo (*in memoriam*) e Heloiza, que me contagiaram com amor pela educação, e aos meus frutos, Felipe e Gabriel, que nasceram e cresceram durante a minha trajetória como professora alfabetizadora e continuam me ensinando todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Quando conquistamos um sonho e olhamos para trás, enxergamos a amplitude da estrada e temos, talvez, a verdadeira dimensão do caminho percorrido. Lembramos dos trechos iluminados, das setas indicando os caminhos, das pessoas que nos acompanharam lado a lado e daquelas que estiveram presentes na hora certa. Recordamos os obstáculos superados e conseguimos entender como foram importantes para que chegássemos ao final deste ciclo. Tanto para agradecer.

Agradeço a Deus por abrir as portas, me oferecer essa oportunidade e por permitir senti-Lo próximo em todos os momentos.

Ao meu marido, pelo incentivo, pelo olhar confiante e sereno nos meus momentos de desespero e pela compreensão das minhas ausências.

Aos meus filhos, que me ensinaram sobre o amor, a fé e me mostraram a importância de seguir os meus sonhos.

À minha família: meu pai (in memoriam), minha mãe e ao Guilherme, minhas irmãs, minhas primas-irmãs e minha tia Dalvinha, pela compreensão nos momentos de ausência, pelo incentivo, apoio incondicional e colo.

Aos meus amigos, que seguraram minha mão do começo ao fim, seja de longe, de pertinho, pelo pensamento ou pelas vibrações positivas. Em especial: Raquel, Luciana, Robson, Suema, Mirna e Dalva.

Aos reencontros que o mestrado me proporcionou, que me incentivaram, apoiaram e ensinaram ainda mais.

Aos novos que chegaram e, desde então, permanecem.

Aos professores das disciplinas, muito obrigada pela generosidade e compromisso com minha formação. Em especial, à professora Otília, pelo acolhimento e generosidade.

Às professoras Flamboyant e Caliandra, por aceitarem participar da pesquisa com profissionalismo, carinho e respeito.

À minha orientadora, professora Solange Oliveira-Mendes, gratidão pela confiança em meu trabalho, pela oportunidade de chegar até aqui e pelos ensinamentos.

Aos membros da banca examinadora, professor Dr. José Ricardo Carvalho da Silva e professora Dra. Liliane Machado, pelas contribuições, pela disponibilidade e pela leitura atenta e rigorosa desde a qualificação até a defesa.

Por fim, a todos os professores e estudantes da Secretaria de Educação do Distrito Federal que fizeram (e fazem) parte da minha trajetória, ajudando-me a ser uma professora alfabetizadora consciente e uma formadora curiosa.

RESUMO

Esta pesquisa investigou, com base nas concepções de duas docentes atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, as implicações dos Programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e Tempo de Aprender nas práticas didático-pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita. Propôs-se a responder a seguinte questão: Quais as implicações da formação continuada vivida nos Programas de formação de alfabetização PNAIC e Tempo de Aprender para as práticas didático-pedagógicas no ensino da leitura e da escrita dos docentes atuantes no Bloco Inicial de Alfabetização? O estudo ancora-se em dois pilares fundamentais: a formação de professores e a alfabetização. Para fundamentar a pesquisa, apoiou-se em autores como Chartier (2000; 2007) para a discussão sobre saberes-fazer docentes; Tardif (2002) e Saviani (2002; 2009) para referenciar a história e concepções da formação de professores, entre outros. Com foco na alfabetização, baseou-se em Mortatti (2004; 2010; 2012; 2021) para abordar a história dos métodos de alfabetização e em Soares (2008; 2010; 2017; 2021), Leal (2012; 2019) e Moraes (2012; 2019), que discutem alfabetização e letramento, entre outros autores. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (André, 2005), considerando sua natureza interpretativa. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada com duas professoras atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em 2024. Para a análise dos dados, o estudo utilizou a Análise de Conteúdo Temática de Bardin (2020) e Franco (2021). Os resultados apontaram que, mesmo com concepções epistemológicas distintas, as professoras, em uma *coerência pragmática*, utilizam pressupostos de ambos os Programas. Como contribuições relevantes do PNAIC, destacaram-se os gêneros textuais, a leitura deleite e os modelos de planejamento (sequências e projetos didáticos). No caso do Tempo de Aprender, as videoaulas foram consideradas importantes para a orientação de algumas situações didáticas. No que se refere aos eixos do ensino da língua, o maior investimento foi no eixo da análise linguística e na leitura de textos, considerando a necessidade da apropriação do sistema de escrita alfabética ao final do primeiro ano. A metodologia do Tempo de Aprender foi avaliada pelas professoras como mais adequada ao processo inicial de alfabetização. Com relação às práticas avaliativas, observou-se uma aproximação com a perspectiva formativa, alinhada aos pressupostos do PNAIC. No eixo da heterogeneidade, as professoras indicaram diferentes arranjos didáticos e pedagógicos para atender às hipóteses de escrita dos/as estudantes. Quanto aos recursos e materiais disponibilizados, as professoras demonstraram ter feito uso dos recursos do Tempo de Aprender, no entanto, no período da pesquisa, relataram a utilização frequente dos jogos do PNAIC. Em síntese, os pressupostos de ambos os Programas estavam presentes nas práticas das professoras, com o objetivo de atender às singularidades de aprendizagem dos/as estudantes.

Palavras-chave: Educação; Formação de Professores Alfabetizadores; Alfabetização e Letramento; PNAIC; Tempo de Aprender.

ABSTRACT

This research investigated the implications of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) and Time to Learn (Tempo de Aprender) programs for teaching reading and writing, based on the conceptions of two teachers working in the first year of elementary school at the Federal District State Department of Education. It set out to answer the following question: What are the implications of the continuing education experienced in the literacy training programs PNAIC and Tempo de Aprender for the didactic-pedagogical practices in the teaching of reading and writing of teachers working in the Initial Literacy Block? The study is based on two fundamental pillars: teacher training and literacy. To support the research, it relies on authors such as Chartier (2000; 2007) to discuss teacher know-how; Tardif (2002) and Saviani (2002,2009) to refer to the history and conceptions of teacher training, among others. With a focus on literacy, it was based on Mortatti (2004; 2010, 2012; 2021) to address the history of literacy methods and Soares (2008; 2010; 2017; 2021), Leal (2012,2019), Moraes (2012; 2019) who debate literacy and literacy, as well as other authors. This is a qualitative study (André, 2005), given its interpretative nature. The research instrument used was a semi-structured interview with two teachers from the Federal District State Department of Education, in 2024, working in the first year of elementary school. To analyze the data, the study used the Thematic Content Analysis of Bardin (2020) and Franco (2021). The results of the analysis showed that, even with different epistemological conceptions, the teachers use the assumptions of the two programs in a pragmatic coherence. Textual genres, pleasure reading and planning models (sequences and didactic projects) were identified as relevant contributions from PNAIC. As for Tempo de Aprender, the video lessons were considered important for guiding some teaching situations. With regard to the axes of language teaching, the greatest investment was in the axis of linguistic analysis and reading texts, considering the need for appropriation of the alphabetic writing system by the end of the first year. The Time to Learn methodology was considered by the teachers surveyed to be more suitable for the initial literacy process. With regard to assessment practices, we observed an approximation with the formative perspective, coming closer to the assumptions defended by PNAIC. In terms of heterogeneity, they pointed to different didactic and pedagogical arrangements in order to meet the writing hypotheses. As for the resources and materials made available, the teachers showed that they had used the Tempo de Aprender resources, but during the research period, they reported frequent use of the PNAIC games. In summary, the assumptions of both programs were present in the teachers' practice, with the argument of reaching the singularities of the students' learning.

Keywords: Education; Literacy Teacher Training; Literacy and Literacy; PNAIC; Time to Learn.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Linha do Tempo: Programas de Formação para Professores Alfabetizadores a partir de 1999	43
Figura 2 - Verbos que Indicam a Progressão das Aprendizagens	46
Figura 3 - Quadro de Progressão do Eixo de Apropriação do Sistema de Escrita: Pró- Letramento	47
Figura 4 - Conjunto de Jogos Pedagógicos - PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	49
Figura 5 - Quadro de Progressão do Eixo Oralidade - PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	51
Figura 6 - Quadro de Progressão do Eixo Leitura - PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	52
Figura 7 - Quadro de Progressão do Eixo Produção de Textos Escritos - PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	53
Figura 8 - Quadro de Progressão do Eixo de Análise Linguística - Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	54
Figura 9 - Quadro de Progressão do Eixo de Análise Linguística - Discursividade, Textualidade e Normatividade - PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	55
Figura 10 - Página Principal do SORA - Sistema <i>On-line</i> de Recursos para Alfabetização	62
Figura 11 - Visualização da Sequência das Atividades e Pontuação Adquirida	63
Figura 12 - Ficha de Estratégia de Ensino do Professor, Página 1: Práticas de Alfabetização	66
Figura 13 - Atividade - Jogo da Memória das Rimas do Programa Tempo de Aprender	92
Figura 14 - Atividade - Fuga das Rimas do Programa Tempo de Aprender	92
Figura 15 - Dinâmica das Estratégias - Tempo de Aprender	106
Figura 16 - Estratégia de Ensino: Regras de Ortografia - Tempo de Aprender	114
Figura 17 - Sugestão de Suporte para Erros e Dificuldades Esperadas	125

Figura 18 - Estratégia de Ensino - Reconhecimento de Sons - Tempo de Aprender	128
Figura 19 - Abecedário - Programa Tempo de Aprender	131
Figura 20 - A letra O	132
Figura 21 - Bingo da Letra Inicial	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Módulos do Curso Práticas de Alfabetização	64
Quadro 2 - Caracterização das Professoras Participantes da Pesquisa	70
Quadro 3 - Levantamento de Teses e Dissertações - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2014-2024)	72
Quadro 4 - Levantamento de Teses e Dissertações - Tempo de Aprender e Política Nacional de Alfabetização (2020-2024)	80

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

BIA - Bloco Inicial de Alfabetização

BNC - Base Nacional Comum de Formação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

CRE - Coordenação Regional de Ensino

HEM - Habilitação Específica para o Magistério

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento Educação

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PRALER - Programa de Apoio à Leitura e Escrita

PROFA - Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEEDF - Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal

SEIF - Secretaria de Educação Infantil e Fundamental

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DOCENTE E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ANTIGOS E NOVOS DESAFIOS	18
1.1 Formação de Professores no Brasil: Aspectos Históricos e Legais do Campo	18
1.2 Alfabetização: Processo Complexo e Multifacetado	27
1.2.1 Métodos tradicionais de alfabetização: espaço de contínuas disputas	31
1.2.2 A função social da leitura e da escrita: reflexões em torno do letramento	37
1.3 Os Programas Federais de Formação Para os Alfabetizadores: Continuidades e Rupturas	41
1.3.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – toda criança alfabetizada até os oito anos	48
1.3.2 O Tempo de Aprender	57
1.3.3 Os desencontros	67
CAPÍTULO 2 – PNAIC E TEMPO DE APRENDER – O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	70
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	77
3.1 A Pesquisa Qualitativa	77
3.2 O Percorso Metodológico da Pesquisa	78
3.2.1 Técnica de Investigação	79
3.3 Os Sujeitos e as Delimitações do Campo da Pesquisa	80
3.4 O Tratamento dos Dados	84
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS - O OLHAR SOBRE A PESQUISA	86
4.1 Programas de Formação Continuada do Professor Alfabetizador no Brasil: O Que Revelaram as Professoras Pesquisadas?	86
4.2. Encaminhamentos Didáticos e Pedagógicos Para o Ensino da Leitura e da Escrita nos Dois Programas a Partir das Concepções das Docentes	95
4.3 Percepção das Professoras Quanto à Progressão das Aprendizagens Para a Consolidação da Alfabetização nos Dois Programas	110
4.4 Concepções e Práticas Avaliativas Defendidas Pelo PNAIC e Tempo de Aprender na Ótica das Docentes que Contribuíram com a Pesquisa	116
4.5 O Tratamento da Heterogeneidade na Sala de Aula a Partir do PNAIC e Tempo de Aprender	121
4.6 Recursos e Materiais Didáticos nos Dois Programas: PNAIC e Tempo de Aprender	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135

REFERÊNCIAS	139
ANEXO 1 – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES - PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC (2014-2024)	148
ANEXO 2 – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES - TEMPO DE APRENDER E POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2020-2024)	154
ANEXO 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA	155

ANTES DE CHEGAR AQUI ... fui professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal por 33 anos. Durante todo esse período, a alfabetização esteve presente, assim como o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Atuei como professora alfabetizadora em turmas de 1ª e 2ª séries (atualmente, segundo e terceiro anos) e fui coordenadora pedagógica na escola em que trabalhava. Nesse período, fui me apropriando dos saberes da prática, com as orientações recebidas de colegas mais experientes e por meio de teorias consideradas inovadoras, tais como a Teoria da Psicogênese da Escrita, de inspiração construtivista, elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991), e a Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 2002). Também participei de cursos de formação, como o Salto para o Futuro (Brasil, 1991), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs em Ação (Brasil, 1999a) e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (Brasil, 2001). Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Brasil, 2006a), tornei-me coordenadora intermediária na regional de ensino em que trabalhava. A coordenação abriu as portas para o trabalho com formação de professores, tanto nos espaços escolares, promovendo encontros de estudo e acompanhamento das escolas, quanto na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE¹ com o Pró-Letramento (Brasil, 2007a). A partir daí, atuei como orientadora de estudos do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (Brasil, 2012d), encerrando minha carreira no Ministério da Educação, como assessora pedagógica na Coordenação de Formação de Professores da Secretaria de Educação Básica, responsável pelo monitoramento do PNAIC em todo o Brasil. Enquanto estive lá, participei de ações de planejamento e acompanhei a execução do Programa, visitando momentos de formação em algumas universidades. Nesse movimento constante, pude conhecer mais sobre esse caminho da aprendizagem e da consolidação da leitura e da escrita pelas crianças, bem como perceber as permanências e transformações ocorridas nas salas de aula a cada novo Programa de Formação. Muitas indagações surgiram sobre esse espaço da formação como promotor da construção de saberes, a garantia de fala do profissional, as inquietações vivenciadas pelos professores em sala de aula, entre outras. Dessa maneira, considero a alfabetização e a formação como parte da minha história e da constituição da profissional que sou hoje. Levando em consideração algumas dessas inquietações, a consciência da minha incompletude e do desejo de novos diálogos, cheguei ao mestrado da Universidade de Brasília - UnB. Concluo esse período certa de que ampliei os horizontes, adquiri novas inquietações e de que a busca permanece. Assim, apresento a seguir os caminhos percorridos e os resultados dessa trajetória.

¹ A EAPE destina-se à formação continuada dos professores da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal “com vistas ao aperfeiçoamento constante do trabalho técnico-pedagógico dos profissionais de educação” (Distrito Federal, 2024a, p.1).

1 INTRODUÇÃO

João, saía da escola e se punha a procurar. E assim João viu surgir nas placas e nos pacotes, nos ônibus e nos postes, tudo que ele aprendia. Até que chegou um dia em que João olhou a placa da rua onde ele morava. E lá estava: Rua do Sol. Reunindo aquelas letras, formou-se o nome que João já conhecia: Rua do Sol. E, de repente, João compreendeu:

- Gente, eu já sei ler! (Rocha, 2019, p. 31-33).

A epígrafe apresentada demonstra a importância de aprender a ler na escola. Identificar corretamente o nome da rua onde se mora ou do ônibus que se deve pegar para se locomover confere autonomia. De fato, aprender a ler amplia as possibilidades de posicionar-se como sujeito diante do mundo, sentir-se pertencente, estabelecer interações com os outros, com o espaço, o mundo em que vivemos, convivemos e aprendemos, com a cultura, com a literatura e, assim, tornar-se mais humano, formado de maneira integral. Segundo Paulo Freire (2003, p.52), “é preciso que a leitura seja um ato de amor”.

Além disso, na sociedade contemporânea, apropriar-se da leitura e da escrita é imprescindível, visto tratar-se de conhecimentos cruciais para a inserção pedagógica e social. No cenário educacional e escolar, a aprendizagem da leitura e da escrita constitui um marco importante, uma vez que assegura uma escolarização exitosa, conforme atesta Soares (2021). Embora esse aprendizado não seja exclusividade da escola, da sala de aula é nesse espaço que o processo ocorre de maneira intencional, com objetivos e didáticas específicas de ensino capazes de alcançar as singularidades de aprendizagem de cada indivíduo.

A alfabetização é um dos pilares desta pesquisa. Entendemos que, no processo didático de construção e reconstrução da escrita, o fato de a criança apropriar-se do funcionamento desse objeto de conhecimento é fundamental na/para a apropriação de outros saberes. Conforme aponta a literatura da área, além da escrita alfabética, a criança e o adulto precisam fazer uso social da leitura e da escrita, ou seja, precisam ser inseridos, continuamente, em eventos de letramento (Soares, 2021; Morais, 2012).

Este estudo, portanto, reflete sobre os métodos de alfabetização e sobre a revolução conceitual da década de 1980, a partir da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991). Esse debate é articulado ao campo do letramento (Soares, 2008; 2010; 2021; Morais, 2012), fenômeno que chega ao Brasil na década de 1990 e que influencia a elaboração de materiais didáticos, as práticas pedagógicas e a formação continuada de professores alfabetizadores, sendo este último o outro pilar da pesquisa em questão.

Considerando o presente objeto de investigação, deve ser assinalado que, embora tenha

havido avanços no acesso à escolarização básica, ainda persistem desafios relacionados à permanência e ao êxito escolar. De acordo com Soares (2021), a apropriação da leitura e da escrita é primordial para alcançar esses objetivos, porém a autora pontua que as avaliações em larga escala evidenciam que há um longo caminho a ser percorrido. Ainda que esses números não retratem a realidade integralmente, indicam uma faceta importante dela.

Nessa perspectiva, a formação de professores alfabetizadores torna-se um eixo fundamental para a garantia das aprendizagens. A formação continuada desempenha um papel essencial na didática de sala de aula. Desde o final da década de 1990, o Brasil tem implementado Programas de formação continuada de professores alfabetizadores. Constituindo marcos importantes, como os Parâmetros Curriculares em Ação (Brasil, 1999a), o Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores – PROFA (Brasil, 2001), o Pró-letramento (Brasil, 2007), o Praler (Brasil, 2009), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (Brasil, 2012b), o Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020b)² e, mais recentemente, o Programa Alfailetrando (Distrito Federal, 2024), vinculado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA (Brasil, 2023).

Observando os períodos de cada programa, confirma-se a preocupação apontada por Soares (2021) de que, mesmo diante dos desafios que ainda se apresentam no ensino da leitura e da escrita, os Programas de formação continuada de professores alfabetizadores têm sido descontinuados a cada nova gestão pública.

A formação continuada, o outro pilar desta pesquisa, é respaldada por documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996), que, em seu artigo 62, define a formação inicial e continuada como um direito dos profissionais do magistério. O Plano Nacional de Educação (2014-2024), em sua meta 16, garante a formação continuada aos professores em sua área de atuação, considerando as demandas e necessidades do sistema de ensino. A meta 5 estabelece que o Brasil deverá alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2014), o que, necessariamente, direciona a atenção para os Anos Iniciais desse segmento, foco deste estudo.

Este trabalho analisa o PNAIC (2012-2018) e o Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020b), explorando suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização. Ambas são iniciativas contemporâneas, consecutivas na linha histórico-temporal, mas com bases epistemológicas distintas. Sendo assim, apresentamos as principais questões epistemológicas dos dois Programas.

O PNAIC (Brasil, 2012) defende claramente a alfabetização em uma perspectiva

²Os Programas de formação citados serão desdobrados e aprofundados no capítulo 1.

voltada para o letramento, de modo que o aprendiz, em um período de três anos no ciclo de alfabetização (aproximadamente dos 6 aos 8 anos de idade), construa a base alfabética da escrita em consonância com o uso social da leitura e da escrita, ou seja, esteja inserido em práticas de letramento. Para isso, o programa aprofundou as discussões sobre planejamento, interdisciplinaridade, inclusão e ludicidade nas salas de aula.

O PNAIC foi projetado incluindo outros eixos, como a *distribuição de materiais*, com ampliação na distribuição de livros de literatura para as escolas, jogos pedagógicos voltados para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - SEA e livros para a biblioteca do professor. Além disso, o eixo de *gestão* reunia universidades e secretarias de educação para a condução do trabalho, promovendo a aproximação entre escolas e universidades. Por fim, para monitoramento das aprendizagens, o eixo de *avaliação* a ser realizada no final do terceiro ano, além da Provinha Brasil³ que já ocorria no segundo ano

Com abrangência nacional, o PNAIC ofereceu formações presenciais e pagamento de bolsas de estudo para que os professores pudessem aprofundar seus conhecimentos.

Por outro lado, o Programa Tempo de Aprender retoma o método fônico de alfabetização, considerando-a como a aprendizagem de um código. De acordo com Moraes (2012), essa abordagem contribui pouco para o avanço do estudante na apropriação da leitura e da escrita. Contrariando documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), o programa reduz o tempo de alfabetização de três para um ano, já que é um braço da Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019).

A formação de professores no âmbito do Programa Tempo de Aprender ocorre sob a perspectiva tecnicista, considerando o professor um mero reproduzidor de procedimentos. O programa era composto por três eixos principais: *apoio pedagógico e gerencial para alfabetização* – com uso de recursos digitais, *softwares* de apoio ao professor, reformulação do PNLD e inclusão de um *assistente de alfabetização* nas escolas; *aprimoramento das ações de avaliação* – com a inclusão da avaliação de fluência leitora nas ações de avaliação em larga escala e o aperfeiçoamento das avaliações, adequando-as à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estipulando a conclusão do processo de alfabetização no segundo ano do Ensino Fundamental; *valorização dos profissionais de alfabetização* que previa a premiação baseada no desempenho de professores, coordenadores e gestores escolares.

Essa situação reflete, além de mais um momento de descontinuidade de políticas e programas de formação, devido à ausência de políticas de Estado, uma ruptura significativa nos

³ Atualmente, a Provinha Brasil não é mais realizada. Foi substituída pela Prova SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) – 2º ano.

processos de formação de professores. Essa constatação justifica a presente pesquisa, ao considerarmos que, em sala de aula, o professor precisa lidar com situações de ensino que promovam a aprendizagem de todos. A descontinuidade das políticas de formação continuada no Brasil evidencia a ausência de comprometimento do Estado com o papel essencial que essas políticas exercem nas escolas e salas de aula brasileiras.

A seguir, a explicitação da questão de pesquisa e os objetivos adotados. Na sequência, são apresentados(as) a discussão teórica, as escolhas metodológicas e os resultados obtidos na pesquisa.

Questão de pesquisa

Constituindo-se como um direito do profissional professor, a formação continuada encontra respaldo em documentos de base legal, assim como a alfabetização das crianças. Ambas são áreas que, somente na contemporaneidade, alcançaram maior relevância no âmbito das políticas públicas e dos programas educacionais. Diversos desafios têm sido enfrentados para assegurar a permanência e a obtenção de resultados exitosos nesses campos, o que motivou esta pesquisa a investigar dois Programas recentes de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2012) e o Tempo de Aprender (Brasil, 2020b). Esses Programas apresentam bases epistemológicas distintas, e o estudo analisa suas implicações para a prática didático-pedagógica, conforme as concepções dos docentes participantes.

Dessa forma, buscamos responder à seguinte questão de pesquisa: Quais são as implicações da formação continuada vivenciada nos Programas de formação de professores alfabetizadores - PNAIC e Tempo de Aprender para as práticas didático-pedagógicas voltadas ao ensino da leitura e da escrita dos docentes que atuam no primeiro ano do Bloco Inicial de Alfabetização?

Objetivo geral

Analisar, com base nas concepções de duas docentes atuantes no primeiro ano do Bloco Inicial de Alfabetização, as implicações dos Programas PNAIC e Tempo de Aprender para as práticas didático-pedagógicas no ensino da leitura e da escrita.

Objetivos específicos

- Apreender como professoras alfabetizadoras avaliam as proposições do PNAIC e do Tempo de Aprender para o ensino da leitura e da escrita.
- Analisar as escolhas didáticas e pedagógicas adotadas em sala de aula para o ensino de alfabetização e letramento e sua relação com os Programas PNAIC e Tempo de Aprender.

A pesquisa está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo explicita o marco teórico do estudo a partir dos dois pilares estabelecidos: a formação de professores e a alfabetização. Iniciamos com a história e as concepções sobre a formação docente no Brasil, a partir da República. Prosseguimos com o segundo pilar, explicitando o campo multifacetado da alfabetização, a disputa entre os métodos mais apropriados para alfabetizar e sua relação com a formação de professores. Ainda neste capítulo, analisamos o conceito de letramento e refletimos sobre a perspectiva de alfabetizar letrando adotada nesta pesquisa. Finalizamos o capítulo apresentando os Programas de formação do governo federal a partir da década de 1990, com destaque para os dois Programas foco desta pesquisa e os desencontros existentes entre eles.

No segundo capítulo, exibimos um breve levantamento das pesquisas realizadas durante o período de vigência do PNAIC e do Tempo de Aprender, com ênfase nos estudos que apresentaram relação entre os dois Programas pesquisados. No terceiro capítulo, trazemos o percurso metodológico utilizado na pesquisa, a técnica de investigação, os sujeitos da pesquisa e o contexto de realização das análises dos resultados encontrados.

Em seguida, no quarto capítulo, apresentamos os resultados encontrados a partir das categorias definidas após a análise dos dados, no que concerne aos Programas estudados e as implicações nas práticas didático-pedagógicas das professoras participantes da pesquisa. As considerações finais concluem o texto com a retomada de nosso objetivo, os principais achados e as possibilidades de novas pesquisas.

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DOCENTE E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ANTIGOS E NOVOS DESAFIOS

Neste capítulo, enfocamos dois pilares definidos para esta pesquisa: a formação continuada de professores e a alfabetização. Destacamos que o primeiro eixo se constitui em um campo, de certo modo, recente no Brasil, sendo marcado pelo princípio da descontinuidade, uma vez que essas políticas e programas são de Governo e não de Estado.

Vinculamos a formação docente ao campo da alfabetização, abordando o histórico de descontinuidade das políticas e dos programas no país, o que tem culminado em rupturas e ressignificações nas práticas didático-pedagógicas. É importante, desde já, assinalar que essas áreas ganham realce no cenário educacional somente a partir da década de 1980. No caso da formação docente, até essa década, esteve sempre à *sombra da didática*. Considerando os desafios que permeiam a formação na contemporaneidade, de acordo com Pimentel (2014), cabe destacar a distância entre a formação inicial e continuada e os modelos de ensino e de aprendizagem praticados em sala de aula.

Em um cenário semelhante, é trazido à tona o campo da alfabetização. Segundo Mortatti (2010), foi apenas na década de 1930 que a área passou a ocupar espaço nas políticas educacionais, sem, entretanto, assumir o *status* de políticas de Estado. Abordamos o debate em torno dos antigos métodos de alfabetização, da perspectiva adotada pela Teoria da Psicogênese da Língua Escrita e, mais recentemente, pelo letramento.

1.1 Formação de Professores no Brasil: Aspectos Históricos e Legais do Campo

A história da formação docente, de maneira institucionalizada e intencional, é recente no Brasil. As demandas sociais decorrentes de momentos históricos, novas configurações de sociedade e exigências do mercado de trabalho demandaram políticas e ações que atendessem a essa necessidade, cenário que refletiu na formação dos professores.

Nos últimos anos, a importância dessa área tem sido evidenciada nas pesquisas e nos documentos oficiais. A partir dos resultados do país nas avaliações internacionais, principalmente, a formação inicial e a continuada dos professores vêm sendo consideradas alternativas para reduzir o fracasso escolar e são apontadas como fundamentais para o alcance da qualidade na educação (Brasil, 1996; 2015a; 2020a). Questões epistemológicas, de profissionalização e os resultados da aprendizagem aparecem nas pesquisas, promovendo um amplo repertório de análises. Contudo, essa preocupação é recente na história do Brasil,

iniciando-se na Primeira República de forma incipiente e atingindo seu auge a partir da década de 1990, com a necessidade de formar cidadãos preparados para a era do conhecimento, das tecnologias e das incertezas (Morin, 2000).

Nesta seção, enfocamos o percurso histórico da formação de professores, apresentando as mudanças que foram sendo realizadas, justificadas pelas novas demandas sociais e pedagógicas, e impulsionadas, também, pelas pesquisas ou, até mesmo, pelas imposições do mercado.

A história da formação dos professores iniciou-se com a história da escolarização no Brasil e, desde então, segue de maneira descontínua. Até a *independência do Brasil*, em 1822, eram poucas as escolas existentes, e o professor, mesmo com pouca escolaridade, era designado para ensinar *as primeiras letras* pela autoridade da província para os filhos dos colonos. Com a instituição da Lei Geral de Ensino, em 1827, que tornou a escolarização obrigatória para crianças entre 5 e 15 anos, iniciou-se uma organização da escola primária, considerando que aprender a ler, escrever e contar era importante para o desenvolvimento político e social do Brasil. Com isso, foram criadas, em 1834, as primeiras Escolas Normais⁴, com a preocupação de treinar os professores a partir de um currículo prescritivo, que privilegiava os conteúdos que seriam ensinados nas escolas, por meio do método de ensino mútuo⁵, com uma formação de dois anos em nível secundário (Cruz, 2017). Porém, tanto a escolarização das crianças quanto as escolas normais foram intermitentes, sendo fechadas com frequência.

Após a Proclamação da República, em 1889, a preparação dos professores tornou-se fundamental para um ensino que acompanhasse as novas demandas da sociedade. Com isso, os modelos de escolas normais existentes começaram a ser questionados quanto à sua eficácia no preparo dos futuros docentes, o que gerou, em São Paulo, uma reforma nos programas de estudo, incluindo novos conteúdos das Ciências Humanas, com ênfase nos exercícios práticos. Nesse contexto, foram criadas as escolas-modelo, anexas às escolas normais para a prática de ensino dos futuros professores. A reforma implementada em São Paulo tornou-se referência para os outros estados brasileiros.

Com a industrialização do país e a necessidade de mão de obra qualificada, o ensino da leitura e da escrita tornou-se fundamental. Ao mesmo tempo, com a chegada dos ideários da Escola Nova, a educação passou a ser objeto de ensino e de pesquisa. Para alcançar esse propósito, foi necessário trazer um viés científico à formação de professores, a fim de corrigir

⁴ A primeira Escola Normal foi criada em 1835, no Rio de Janeiro e, posteriormente, foram instaladas em outras 15 províncias brasileiras (Reis, 2017).

⁵ O método de ensino mútuo ou monitorial consistia em ensinar conteúdos diferentes a um grupo grande e heterogêneo de alunos com a ajuda de monitores escolhidos entre os alunos mais adiantados (Frade, 2007).

a ausência das bases teóricas da formação até aquele momento. Com isso, foram criados os Institutos de Educação⁶ a partir de 1932 e incluídas, na formação de professores, as disciplinas como Biologia, História, Educação e Psicologia, juntamente com técnicas de observação, experimentação e participação nas escolas-modelo. Os espaços físicos dessas instituições eram constituídos por jardins de infância, escolas primárias e secundárias, institutos de pesquisa, bibliotecas, filмотecas e museus. Segundo Saviani (2009), essa organização contribuiu para a consolidação do modelo pedagógico-didático na formação de professores.

Em 1939, vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foi criado o curso de Pedagogia, que funcionava como os demais cursos superiores de licenciatura em um esquema conhecido como 3+1, ou seja, as disciplinas específicas e teóricas nos três primeiros anos, e a formação didática no último ano de estudo. Dessa maneira, os alunos da Pedagogia eram habilitados como docentes das escolas normais (Saviani, 2009; Cruz, 2017).

Um conjunto de leis da década de 1940⁷ organizou os ensinos primário e secundário e o curso normal. Este último passou a ser ministrado em dois ciclos, sendo o primeiro para os regentes de Ensino Primário, com duração de quatro anos, e o segundo curso de formação desses professores primários, com três anos. Ao segundo ciclo era assegurada a entrada dos cursistas no curso superior. Nessa época, funcionavam, concomitantemente, as Escolas Normais, os Institutos de Educação e o curso de Pedagogia, com descontinuidades e reformas curriculares, tanto de organização quanto de duração, para que contemplassem as necessidades de um país em processo de industrialização, gerando novos desafios sociais, econômicos e educacionais⁸.

Os Institutos Federais, em nível superior, eram responsáveis pelos conteúdos cognitivos, ou seja, aqueles relacionados às disciplinas específicas (Saviani, 2009). O curso de Pedagogia era incumbido da formação dos especialistas em educação e dos professores que seriam formadores nas escolas normais. Para o Ensino Primário e Jardim de Infância, principalmente nas áreas rurais, as formações eram realizadas por essas instituições em nível médio. Isso contribuiu para a divisão entre os conhecimentos considerados científicos e os conhecimentos técnicos, conforme realça Cruz (2017).

⁶ O Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implementado por Anísio Teixeira em 1932, e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implementado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova (Saviani, 2009).

⁷ Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal; Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Primário; e Decreto-lei n.4.244, de 9 de abril de 1942 - Lei orgânica do Ensino Secundário.

⁸ Pesquisa realizada em Minas Gerais (Frade, 2022) demonstrou que a presença da indústria e da urbanização nos municípios como uma variável importante no desenvolvimento da alfabetização da população, considerando que nas localidades atendidas pelas fábricas o percentual de pessoas alfabetizadas era maior.

Com a reforma universitária ocorrida em 1968, pela Lei nº 5.540/68, foi extinta a divisão entre bacharelado e licenciatura, e o curso de Pedagogia passou a ser dividido em duas partes: uma composta pelos fundamentos da educação e a outra com as disciplinas da habilitação específica, supervisão, orientação ou administração escolar, formando os especialistas em educação e, ainda, a habilitação para docentes dos primeiros anos.

A descaracterização do modelo da escola normal, responsável pela formação dos professores das séries iniciais, aconteceu com a substituição por uma Habilitação Específica para o Magistério (HEM), a partir da Lei nº 5.692/1971, que instituiu os cursos profissionalizantes (Brasil, 1971). Essa mudança trouxe novas perspectivas e encaminhamentos, porém, “a formação de professores para o antigo ensino primário foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (Saviani, 2009, p. 147).

Mesmo transformadas em HEM, sublinhamos que foi essencial o papel exercido na formação docente, apesar dos recuos. Em 1996, “a formação dos professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental era massivamente efetivada em nível médio” (Saviani, 2005, p. 22). Ou seja, *os cursos normais* eram os espaços de formação dos professores primários no Brasil. É importante analisar, nesse contexto, que os desafios quanto à consolidação da alfabetização persistiam e, em decorrência disso, a luta pela diminuição da repetência e da evasão escolar nos primeiros anos de escolarização, como ressalta Soares (2021).

A promulgação da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) trouxe a exigência de formação superior para o professor da Educação Básica⁹. Em seu artigo 62, foi definido que os Institutos Superiores de Educação, outra instância formativa além das universidades, seriam responsáveis pela formação de docentes da Educação Infantil e das quatro primeiras séries¹⁰ do Ensino Fundamental, com o curso normal superior. Dessa forma, segundo Saviani (2005; 2009), os Institutos Superiores surgem como alternativa mais barata e aligeirada, representando um risco para a qualidade e seriedade da formação de professores.

Outra questão provocada pela inclusão dos Institutos Superiores de Educação foi a superposição entre os cursos de Pedagogia e o curso Normal Superior (Cruz, 2017). Este último foi suspenso pelo MEC em 2006, com a definição do curso de Pedagogia como formação inicial para professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais (Brasil, 2006). Atualmente, a

⁹ A Educação Básica é composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996).

¹⁰ À época, o Ensino Fundamental era composto por oito anos. Este foi ampliado para nove anos pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006).

formação inicial dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais é realizada no curso de Pedagogia ou em complementação pedagógica para professores que já possuem formação em outro curso de licenciatura. Considerando o quesito temporal e o modelo de realização do curso nesse último formato, chamamos a atenção, novamente, para sua qualidade, bem como a representação que se tece em relação ao campo da Pedagogia.

No que diz respeito à formação continuada de professores, sua institucionalização ocorreu a partir da LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996), tornando-se um instrumento importante para manter a atualização do professor diante das exigências de um novo perfil. Segundo Santos (2014), a formação continuada estaria baseada em duas premissas fundamentais: acompanhar as transformações científicas e tecnológicas e melhorar o índice de desempenho dos estudantes, aferidos a partir do sistema de avaliação estabelecido em 1992, que legitima a educação pautada em resultados e fornecem conteúdos e subsídios para a formação dos professores e o direcionamento da ação educativa.

Desde então, foram implementadas políticas e diretrizes para a formação inicial e continuada, com definições quanto aos objetivos, princípios, currículo e uma Base Nacional Comum para a formação de professores da Educação Básica. Dentre elas, destaca-se a criação, em 2003, de uma Rede Nacional de Formação Continuada e de Centros de Pesquisas e Desenvolvimento da Educação nas Universidades, o que promoveu uma articulação entre a formação inicial e continuada, “trazendo para o centro do debate as questões que envolvem o cotidiano das escolas e dos professores à luz da produção acadêmica e científica, mas também considerando os saberes que o professor constrói em sua vivência profissional” (SANTOS, 2014, p. 138).

Depois disso, a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada (Brasil, 2015a). Definiu também os princípios a serem observados, enfatizou a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional, além de evidenciar a importância dos conhecimentos e valores inerentes à formação científica e cultural do processo de ensino e aprendizagem, envolvendo domínio de diversas linguagens, metodologias e conteúdos. Estabeleceu, ainda, uma base comum nacional, reconhecendo a especificidade da profissão docente, estabelecendo relação entre a teoria e a prática para as respectivas etapas, níveis ou modalidades. Quanto à formação continuada, a mesma resolução, em seu artigo 16, define como principal finalidade para essa modalidade “a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (Brasil, 2015a, p. 11).

Em 2020, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, instituiu uma nova Base Nacional Comum para a formação continuada de professores da Educação Básica (a BNC Formação Continuada, Brasil, 2020a), justificada pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017. Apresentou como princípio norteador, no inciso IV do artigo 5º: “os docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional” (Brasil, 2020a). Incluiu, ainda, o reconhecimento e a valorização da família e dos demais profissionais da instituição escolar.

Segundo a mesma Resolução, outros elementos importantes a serem considerados na formação supracitada são: o conhecimento pedagógico do conteúdo, o uso de metodologias ativas, o trabalho colaborativo, a coerência sistêmica e o alinhamento com as normativas vigentes, com o intuito de permitir a complementação, atualização ou aperfeiçoamento do desenvolvimento docente (Brasil, 2020a). Para concluir, o documento apresentou as competências necessárias ao professor nas dimensões de conhecimentos específicos, práticas pedagógicas e engajamento.

Concordamos com Saviani (2009) ao afirmar que sucessivas mudanças precarizam as políticas formativas, o que acaba por não contribuir com a preparação do professor para enfrentar e solucionar os problemas da educação vivenciados nas escolas públicas do país.

Após realçar alguns aspectos históricos da formação docente no Brasil em continuidade, consideramos um ponto importante para reflexão sobre esse campo: identificar as concepções apregoadas pelas políticas propostas, a duração, bem como os encaminhamentos adotados no terreno da prática. Assim, passamos a sublinhar as principais tendências a partir da década de 1960.

Como característica marcante entre as décadas de 1960 e 1990, a formação de professores apresentava uma lógica instrumental, com uso de guias e manuais, um currículo pré-determinado, pautado em modelos científicos e desvinculados das reais necessidades das escolas. Na década de 1960, por exemplo, eram suficientes o conhecimento sobre o que deveria ser ensinado, o conteúdo da disciplina e a reprodução do que indicavam os manuais (Ferreira, 2005a). Desta forma, o professor era um simples aplicador de estratégias e realizador de tarefas indicadas por especialistas.

Na mesma linha, a década seguinte é marcada pelo treinamento e atualização do professor, já que esses fatores foram considerados fundamentais para garantir a instrumentalização técnica e a neutralidade do processo educativo, de acordo com Santos

(2014). Embora apareça uma preocupação maior nos aspectos metodológicos com ênfase no ensino dirigido e na exatidão do planejamento, o professor continua sendo um técnico que segue as determinações derivadas do exterior da escola nos pressupostos da racionalidade técnica¹¹.

Na década de 1980, a função social da escola e o compromisso com as classes populares que chegam à escolarização e que representam o grande contingente do fracasso escolar acrescentam à formação a ênfase nas questões políticas. O professor com uma boa prática pedagógica deveria dominar o *como fazer* (técnicas) e associar esses instrumentos a uma prática social transformadora¹² (Santos, 2014). Nesse período, a perspectiva crítica da educação começa ser discutida nos espaços universitários, nos sindicatos e nas escolas, considerando o professor como um profissional crítico e comprometido com a reconstrução social.

Com orientações neoliberais que o Brasil assumiu a partir da década de 1990, a educação passa a ser fator estratégico de desenvolvimento econômico e social, assumindo uma base utilitarista e pragmática. Com isso, a Educação Básica passa a ser considerada elemento de apoio ao desenvolvimento e diminuição da pobreza. Entre as mudanças ocorridas nesse período, podemos citar os processos de avaliação em nome da qualidade de ensino e a valorização de formação permanente para o professor, que deveria repensar a sua prática.

Desta forma, como citado anteriormente, o professor assume o protagonismo do processo de mudança, e as políticas de formação inicial e/ou continuada são mais demandadas e ampliadas em nível federal. Essa área passou a ter como objetivo o desenvolvimento de conhecimentos profissionais que pudessem provocar alterações no ensino. Outro ponto importante desse período foi a implantação dos sistemas de avaliação que legitimaram a educação pautada em resultados e forneceram conteúdos e subsídios para a formação dos professores e direcionamento da ação educativa, conforme realça Santos (2014).

Com as transformações científicas e tecnológicas que ocorriam na sociedade, a formação continuada tornou-se necessária para atualizar e qualificar o professor, a fim de promover a melhoria do ensino, porém mantendo o caráter técnico-instrumental dos anos anteriores. Um marco regulatório importante do período foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabeleceu a formação continuada como um direito do professor e dever do Estado.

¹¹ Racionalidade técnica - conjunto de saberes elaborados dentro dos padrões técnicos, científicos para a escola, que serão materializados na prática do professor da mesma maneira como foram estruturados (Ferreira, 2005a).

¹² Chega ao Brasil, nesse mesmo período, as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que promovem uma *revolução conceitual* na compreensão sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita que repercute diretamente no ensino e na formação dos professores alfabetizadores. Ademais, as pesquisas mostram que o problema do fracasso das crianças das classes populares na alfabetização pode estar relacionado às metodologias utilizadas e não à incapacidade delas, como se acreditava. Sobre isso, falaremos de forma mais detalhada no tópico seguinte.

A formação passou a ser centrada nos conteúdos escolares e nas competências, o que, segundo Santos (2014), acabou por valorizar a certificação, favorecendo o desenvolvimento de práticas pontuais, com uma abordagem compensatória que não promove a alteração das dinâmicas de trabalho do professor. A mesma autora aponta que a terceirização da formação, ocorrida a partir da lei, promoveu, além do silenciamento dos professores, uma precarização do processo formativo. A formação com foco no saber fazer tornou-se aligeirada, fragmentada e desvinculada do contexto, de acordo com Veiga (2010). É crucial sublinhar que reconhecemos a importância do trabalho com os objetos de saber, ou seja, com os conteúdos; o que estamos problematizando, nesse cenário, é o engessamento da prática docente, a fim de assegurar a padronização e os resultados esperados pelas avaliações em larga escala.

Na contramão desse modelo, concordamos com Santos, quando enfatiza “a necessidade de formar o professor como prático, reflexivo, profissional, que seja capaz de desenvolver atitudes reflexivas e investigativas sobre a prática profissional” (Santos, 2014, p. 84). Chegamos, assim, ao período atual, em que a perspectiva de reflexão sobre a prática, os saberes mobilizados e produzidos na experiência docente, além da criação de espaços para compartilhamento dos saberes, precisam estar na centralidade do processo de formação.

Concordamos com Chartier (2007) quando afirma que, para se pensar na formação de professores, é preciso considerá-los como atores de sua ação e oferecer a eles oportunidade para pensar em suas próprias práticas. E, para isso, deve-se considerar os espaços de conflitos e de criação que acontecem na sala de aula. Esse novo enfoque, iniciado em oposição à visão utilitarista da formação, possibilita um deslocamento do foco para as práticas docentes e saberes produzidos pelos professores na sua atuação pedagógica. O professor passa a ser reconhecido como sujeito dotado de um saber e de um fazer. Dessa maneira, deixa de ser um mero aplicador de saberes produzidos em outras instâncias. A autora nos chama a atenção para o processo de resignificação adotado pelo docente em seu terreno de atuação: a sala de aula. Embora haja um processo de estranhamento diante do espaço que esse profissional diz pertencer a ele, já que é *controlado* também por outras esferas, é possível, ainda que de forma relativa, reconhecer que se trata de um cotidiano complexo em que se apreende uma teia de tessituras, cuja impressão docente é inevitável e pouco *palpável*.

Segundo Tardif (2002), para responder aos desafios encontrados no dia a dia da sala de aula, o professor mobiliza saberes diversos, sejam eles oriundos da formação universitária, da prática, das conversas com os colegas ou da formação continuada. Com essa reorientação, trazendo a prática para o centro como estruturante do trabalho pedagógico, estabeleceu-se um

novo repertório de conhecimentos para a formação de professores e uma nova concepção: a epistemologia da prática. O autor segue realçando que:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (Tardif, 2002, p. 256).

Entendemos que a reflexão sobre a prática é um elemento fundamental para a reorientação do trabalho docente. Para isso, o potencial criativo e transformador desse profissional precisa ser considerado nos processos formativos. Concordamos com Imbernón (2011) ao tomar a formação como uma possibilidade de participação e reflexão para aprender e conviver com a mudança e com a incerteza.

Para essa pesquisa, assumimos a relevância da epistemologia da prática para a formação docente, por entendermos que o professor constrói conhecimentos, além de sua formação inicial universitária, também em sua vivência profissional; por considerarmos que as questões do cotidiano escolar devem estar presentes nas discussões e reflexões ocorridas nos espaços de formação e, ainda, por concebermos que, nas condições concretas impostas pela atuação pedagógica do professor, ele interpreta, adapta, transforma e dá sentido aos conhecimentos e saberes oriundos dos programas de formação.

Embora tenhamos trazido para a sistematização aspectos importantes em cada década, é fundamental realçar que esses modelos estão presentes na contemporaneidade, considerando, inclusive, as instâncias, modalidades formativas, perspectivas teóricas e metodológicas adotadas. Ou seja, “isso demonstra que os problemas da formação do professor transcendem as questões epistemológicas, pois elas se inserem no contexto de ações políticas mais amplas, que implicam decisões que podem corroborar ou negar determinadas relações de poder” (Santos, 2014, p. 78).

No próximo tópico, enfocamos o segundo pilar da pesquisa: a alfabetização. Conceituamos o campo da alfabetização, os métodos tradicionais de alfabetização, o letramento e a perspectiva de alfabetizar *letrando*.

1.2 Alfabetização: Processo Complexo e Multifacetado

A *alfabetização* trata-se de um campo multifacetado que sofre influências e, ao longo da história da educação, vem assumindo várias finalidades: desde a escrita do nome, a cópia de textos, até o domínio do sistema de escrita alfabética, a leitura e a escrita de textos de curta extensão com autonomia.

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita vêm ocupando lugar de destaque no campo educacional, sobretudo pela lente das avaliações em larga escala. Nas últimas avaliações realizadas por amostragem, em 2021, verificou-se que 46,7% das crianças ainda se encontravam nos níveis iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita. Esse dado indica que quase metade das crianças avaliadas concluíram o segundo ano lendo frases simples e escrevendo palavras com trocas, inversões ou acréscimos de letras e fonemas (Brasil, 2023)¹³.

Como fato histórico recorrente, ainda há jovens e adultos considerados *analfabetos funcionais*, ou seja, conforme cita Soares, aqueles que “têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto” (Soares, 2021, p. 10). Outro fator importante a ser considerado é que esse fracasso ocorre majoritariamente nas classes populares, nas quais a apropriação da leitura e da escrita pode ser o diferencial para a continuidade no percurso escolar com mais chances de sucesso. O cenário de fracasso ainda apreendido nas classes populares vem provocando o que Morais (2012) denomina de *apartheid* educacional.

Chartier (2012) aponta que, da década de 1960 até os dias atuais, ainda é “uma questão em aberto aquela dos que não sabem ler” (Chartier, 2012, p. 51). Na mesma linha, Soares (2021) nos leva a refletir sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita ao mencionar a qualidade do ensino para garantir a continuidade da escolarização em todos os níveis e, ainda, para o alcance de direitos e de possibilidades — bases da democracia. Por tudo isso, a alfabetização ainda é um tema que precisa ser discutido e pesquisado.

O termo alfabetização consolidou-se no início do século XX relacionado à escolarização. De acordo com Mortatti (2012a), os diferentes sentidos atribuídos à alfabetização, às diferentes áreas de conhecimento que a envolvem, além das necessidades políticas e sociais do país que determinam sua definição como termo/conceito, tornam este campo complexo e multifacetado. A autora acentua que:

¹³ Precisamos considerar que há, nesse resultado, um reflexo do período pandêmico em 2020, que provocou uma defasagem significativa na aprendizagem das crianças. Em 2019, o percentual de crianças no mesmo nível foi de 38,5% (Brasil, 2023). Outro ponto importante é a impossibilidade de comparar os resultados com os anos anteriores, pois a matriz de referência foi alterada.

[...] a partir de 1950, alfabetização passou a designar explicitamente um processo escolarizado e cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura, envolvendo ensino e aprendizagem escolares simultâneas da leitura e da escrita, estas entendidas como habilidades específicas que integravam o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais (Mortatti, 2004, p. 39-40).

Em sentido limitado, a alfabetização foi definida, por longo período, como o processo de aquisição de um código. Ao indicar que uma criança sabia ler, isso significava que ela tinha “o domínio da mecânica da língua escrita”, ou seja, para escrever precisava codificar a língua oral e, para ler, decodificar a língua escrita em fala (Soares, 2008, p. 15).

Além de aprender as letras, como funcionam para formar palavras e frases, compreender as relações existentes entre o que se escreve e o que se fala é imprescindível para a aprendizagem da leitura e da escrita. Porém, há diferentes entendimentos sobre quais objetos de ensino são necessários para que as crianças se tornem leitores e escritores capazes de utilizar essas práticas nos distintos contextos sociais em que estão envolvidas. E isso reduz ou amplia a perspectiva da alfabetização.

Neste estudo, defendemos que, para se alfabetizar, a criança não aprende um código. Conforme aponta Moraes (2012), a ideia de código está vinculada à “transcrição da língua oral em uma lista de símbolos (letras) que substituem fonemas” (Moraes, 2012, p. 27); como, por exemplo, o código Morse ou o Braille que substituem as letras por pontos e espaços. Soares (2017) corrobora com essa ideia ao afirmar que o sistema alfabético “não é um sistema de substituição de outro pré-existente” (Soares, 2017, p. 47), embora seja possível substituí-lo por outros signos.

Ao ser alfabetizada, a criança se apropria de um sistema notacional no qual as letras *representam/notam* os sons da fala. O nosso alfabeto é um objeto cultural criado para representar as cadeias sonoras da fala. Sobre esse assunto, Frade (2012) destaca que: “Quando se aprende a ler e a escrever, aprende-se um sistema arbitrário, dotado de certa permanência como sistema e exercita-se o uso de instrumentos e suportes que acompanham, no corpo, as aquisições cognitivas e culturais” (Frade, 2012, p. 179).

O aprendizado não se faz por repetição, memorização e hierarquização, mas em um processo de construção, reflexão sobre esse sistema para que a criança possa se apropriar¹⁴ desse conhecimento. E não é o único conhecimento necessário. A criança precisa estar imersa no mundo real da leitura e da escrita. Dessa forma, aprender a ler e a escrever não se traduz na

¹⁴ Segundo Soares, apropriar-se da escrita é diferente de saber ler e escrever, ou seja, adquirir uma tecnologia. Apropriar-se é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua propriedade (2010, p. 39).

aprendizagem de um código e na possibilidade de codificar e decodificar palavras. As exigências de uma sociedade grafocêntrica, em que a leitura e a escrita estão presentes em todos os momentos, demandam que atendam a diversas necessidades, além de serem fonte de acesso à cultura, aos direitos civis e como meio de superação das desigualdades.

Outras áreas de conhecimento estão relacionadas ao entendimento do que seja alfabetizar e estar alfabetizado. Além da Pedagogia e da Psicologia, a Linguística, a Psicolinguística e a Sociologia, por exemplo, contribuem para o entendimento desse campo multifacetado que é a alfabetização. Ao considerarmos a língua como instrumento de interação, a leitura e a escrita são práticas sociais e, como tal, o uso de diferentes gêneros textuais é uma forma de relacionar-se com o mundo e com as pessoas com autonomia. De acordo com Moraes (2012), a aprendizagem dos objetos da língua escrita e do sistema de escrita alfabética é de natureza social.

Nesse sentido, o conceito de alfabetização amplia a sua dimensão incluindo, além da aprendizagem sobre as letras, sobre o sistema de escrita alfabética, suas propriedades e funcionamento, a aprendizagem sobre o uso desse sistema em situações de interação com as práticas sociais de leitura e escrita. Diante disso, entendemos que diferentes habilidades acontecem de forma concomitante na aprendizagem da leitura e da escrita, envolvendo processos cognitivos e linguísticos distintos. Sobre esse tema, Leal ressalta que:

[...] a alfabetização contempla, de modo articulado, o ensino e a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e dos eixos de compreensão e produção de textos de diferentes gêneros orais e escritos. Variadas dimensões compõem a alfabetização: aprendizagem do SEA e da ortografia; desenvolvimento de habilidades de produção e compreensão de gêneros orais e escritos; conhecimentos sobre as práticas sociais de uso da escrita e oralidade; conhecimento sobre a língua; e aprendizagem de diferentes conhecimentos por meio da leitura, da fala e da escrita (Leal, 2022a, p. 28).

Segundo Soares (2017; 2021), três facetas e três objetos de conhecimento diferentes compõem o processo de aprendizagem inicial da língua escrita. O sistema alfabético e ortográfico da escrita, com suas propriedades e convenções, constituem a *faceta linguística*, o que denomina-se como alfabetização; a compreensão e a produção de textos formam a *faceta interativa*, e os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita compõem a *faceta sociocultural*. Ao conjunto das duas últimas facetas, a autora denomina de letramento.

Em vista disso, ambos os processos: alfabetização e letramento, embora de naturezas distintas, acontecem simultaneamente, de modo complementar e interdependente. A criança aprende a ler e a escrever, envolvida em práticas sociais de leitura e escrita, ao mesmo tempo

em que se apropria dos conhecimentos do nosso sistema de representação/notação, da tecnologia da escrita. Esse exercício simultâneo de muitas e diferenciadas habilidades é o que Soares (2017) denomina *alfabetizar letrando*.

Nesta pesquisa, assumimos que estar alfabetizado significa ter se apropriado da tecnologia da escrita, do sistema de escrita alfabética e, ler, compreender e escrever textos de curta extensão com autonomia (Morais, 2012; Soares, 2021). Entendemos que a alfabetização é uma aprendizagem complexa e multifacetada, portanto, não se limita a uma técnica. Embora envolva um processo cognitivo de (re) construção, ela se consolida a partir da apropriação de uma série de conceitos e convenções. Tornar-se alfabetizado é apropriar-se, tornar próprio esse conhecimento cultural criado pelo homem para registrar e contar a sua história até os dias atuais (Mortatti, 2004; Soares, 2010; Frade, 2012).

Como ficou demonstrado, conceituar ou definir alfabetização, seja como ação intencional, sistemática e planejada de ensino, seja como construção ativa da criança em suas relações com nosso sistema de notação alfabética e com as práticas sociais de leitura e escrita mediadas pelo professor, ainda é um desafio. A depender do momento histórico, do referencial teórico estabelecido, das pesquisas científicas que embasam as políticas públicas e da concepção de aprendizagem, esse entendimento é reduzido ou ampliado. O que não podemos desconsiderar é a necessidade urgente de as crianças das escolas públicas brasileiras consolidarem a sua alfabetização com qualidade para seguirem com autonomia na escolarização, pois:

Aprender a ler e a escrever se apresenta como um momento de mudança, como indicativo e anúncio de um ritual de passagem para um mundo novo, para o indivíduo e para o Estado: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado, que instaura, enfim, novos modos de conteúdos de pensar, sentir, querer e agir (Mortatti, 2004, p. 32).

Para compreendermos a complexidade desse conceito multifacetado e relacioná-lo aos Programas de Formação, às práticas pedagógicas e à aprendizagem das crianças brasileiras, organizamos essa discussão em tópicos. No primeiro, apresentaremos o espaço de disputa pelo método de ensino mais apropriado para alfabetizar as crianças, trazendo os quatro momentos definidos por Mortatti (2021). No segundo, explicitaremos a perspectiva de alfabetizar letrando a partir dos estudos de Soares (2004; 2008; 2021) e Moraes (2012). Dessa maneira, pretendemos aprofundar a compreensão sobre o segundo pilar da pesquisa, sua complexidade e pluralidade.

1.2.1 Métodos tradicionais de alfabetização: espaço de contínuas disputas

O processo de alfabetização não ocorre exclusivamente com a escolarização, embora a escola seja o espaço destinado a essa aprendizagem. O termo alfabetização se consolidou no Brasil no final do século XIX (Mortatti, 2012), designando o processo inicial de ensino da leitura e da escrita de forma institucionalizada na escola, com a utilização de diversos caminhos para a realização desse ensino. A escola, na República, era considerada importante para a implementação de uma nova sociedade e como instrumento para a modernização, conforme apresentado anteriormente.

Os métodos de alfabetização sempre estiveram presentes em todo o período de ensino da leitura e da escrita, em um processo de *descontinuidade*, no qual o antigo era considerado equivocado, desatualizado, tradicional, e o novo, o *moderno*, aparecia como solução para o fracasso da aprendizagem (Mortatti, 2021). Nesse sentido, os professores eram direcionados ora para um lado, ora para outro, de acordo com a política educacional vigente, em um movimento de disputas. Nessa trajetória, os métodos de alfabetização permanecem como objeto de divergências e desacordos, o que se transformou no que Mortatti (2010) chamou de *querela dos métodos*.

Nesse contexto, a mesma autora divide a história da alfabetização em quatro momentos que se diferenciam pelo movimento pendular entre métodos utilizados para alfabetizar. Cada um dos períodos é marcado pela hegemonia de uma linha teórica e rejeição da anterior¹⁵. Os caminhos das ciências cognitivas e linguísticas marcam esses períodos, sendo a psicologia determinante em certos momentos, e a linguística e as ciências sociais em outros (Mortatti, 2021).

Até o final do século XIX, o ensino das *primeiras letras* era realizado pelo que hoje denominamos *métodos sintéticos*, caracterizados pelo ensino das unidades menores da língua (letra, fonema ou sílaba). Em um primeiro momento, o ensino inicial da leitura utilizava a soletração. Considerava-se que, para aprender a ler e a escrever, era necessário conhecer os nomes das letras, recitar o alfabeto e, depois disso, juntar as letras formando sílabas e, por último, palavras e frases. O principal material utilizado eram as Cartas ABC¹⁶, que predominaram no país por muitos anos.

¹⁵ Ainda que um novo método fosse considerado o oficial, o mais apropriado em cada período, enfatizamos que, nas salas de aula, são praticados simultaneamente, ou seja, não há um rompimento radical entre os períodos e nem uma data determinada em que cada um deles se conclui para o início do seguinte.

¹⁶ Cartas ABC consistem em um abecedário/silabário que apresenta o alfabeto, normalmente com ilustrações, quadro de sílabas e textos laicos para aprendizagem da leitura, que circulava principalmente em ambientes domésticos (Frade, 2010).

O acontecimento que marcou o *primeiro momento* estabelecido por Mortatti (2021) foi a chegada do *método João de Deus*, que designava a *palavração* como método revolucionário para o ensino da leitura e da escrita, por agregar sentido e realidade ao que se aprendia e “como forma de amenizar para a criança do concreto para o abstrato” (Mortatti, 2021, p. 79). Esse método mudou o direcionamento do objeto de ensino que se seguia até aquele momento, de uma marcha sintética, ou seja, das partes para o todo, para uma marcha analítica, iniciando-se o ensino pela palavra até chegar às unidades menores da língua.

O *método da palavração*, conhecido como *método João de Deus*, foi amplamente divulgado por Silva Jardim, educador respeitado à época, que apresentava os fundamentos linguísticos, pedagógicos e psicológicos como inovadores para justificar a cientificidade do método. Esse primeiro momento, denominado *metodização do ensino da leitura*, enfatiza o progresso científico e social do ensino inicial da leitura e da escrita. Segundo Mortatti (2021), tal divulgação contribui para o estabelecimento da alfabetização como objeto de estudo no país.

A mesma autora denomina como o *segundo momento* da querela dos métodos, que marcou a história da alfabetização, a retomada da discussão sobre métodos sintéticos, principalmente a *silabação*, e sobre métodos analíticos no país. Nessa disputa, vence a institucionalização do método analítico. De acordo com Frade (2007), a ideia principal era romper com a decifração e valorizar a compreensão e o sentido provenientes de unidades maiores da língua, as palavras, frases ou textos.

Considerado como a nova bússola da educação, Mortatti (2021) destaca o *método analítico*, tendo como base a Psicologia da infância e a Biologia. Segundo a autora, este foi ganhando adeptos, principalmente a partir das escolas-modelo anexas às escolas normais paulistas, sendo oficialmente indicado como método de ensino da leitura, em uma tentativa de uniformizá-lo na formação de professores e nas escolas. Os métodos analíticos baseiam-se no reconhecimento global como estratégia inicial, pela memorização do perfil gráfico ou comparação de palavras e, posteriormente, análise das unidades menores, chegando às sílabas ou letras (Frade, 2007). As crianças deveriam compreender o sentido geral da palavra, das frases ou dos textos como forma de tornar o ensino mais prazeroso, significativo e rápido.

Vários livros de leitura e cartilhas produzidas por normalistas foram publicados na época, defendendo a utilização desse método e garantindo que as crianças tivessem material de leitura em casa. De acordo com Frade (2012), para grande parte da população, o acesso à leitura, seja pelo material ou pelos modos de ler, aconteceu a partir da escola.

Um acontecimento importante desse período foi a implementação da *Reforma Sampaio Dória*, que garantiu a liberdade para o professor escolher a melhor forma de ensinar e livros

didáticos mais adequados. Embora defendendo a autonomia, considerava o método analítico uma verdade científica e indicava a formação do professor como importante para torná-lo o método escolhido a partir da compreensão de que era a melhor maneira para alfabetizar as crianças. Mortatti, então, propõe:

[...] por isso, que o professor não seja obediente, executor, mas que se lhe propicia o conhecimento da verdade científica, do método analítico até que essa verdade possa triunfar sem ser incessantemente imposta. A autonomia didática do professor implica, portanto, liberdade de escolher com responsabilidade o livro didático e o método de ensino, desde que em conformidade com “as leis do espírito [da criança] em formação” e com as bases oficiais estabelecidas, a fim de assegurarem a unidade (Mortatti, 2021, p. 138).

Morais (2012) ainda aponta que os métodos, sejam analíticos ou sintéticos, têm em comum a abordagem empirista-associacionista, que os unifica em uma perspectiva equivocada na qual o sujeito aprendente reconstrói a base alfabética de escrita. Inclusive, este é considerado uma *tábula rasa* que apenas recebe as informações e as memoriza, desconsiderando o processo cognitivo complexo que realiza para aprender esse objeto de conhecimento.

Para Soares (2017), independente do ponto de partida definido para o ensino da leitura e da escrita, das partes para o todo, no método sintético, ou do todo para as partes, no método analítico, em ambos os casos, a criança depende de estímulos externos artificialmente e cuidadosamente selecionados para apropriar-se da tecnologia da escrita e, após esse domínio, seria capaz de ler e escrever textos reais. Corroborando com esse tema, Ferreiro e Teberosky (1991) destacam que o que está em jogo é a estratégia perceptiva, auditiva ou visual, que será objeto de ensino, e complementam afirmando que “a ênfase dada às habilidades perceptivas, descuida de aspectos que, para nós, são fundamentais: a competência linguística da criança e suas capacidades cognoscitivas” (Ferreiro; Teberosky, 1991, p. 21).

Nessa querela entre sintéticos e analíticos, surge o *terceiro momento*, denominado por Mortatti (2021) de “alfabetização sob medida”, cujo principal ponto foi a institucionalização dos Testes ABC, de Lourenço Filho, criados para medir a maturidade para aprender a ler e a escrever. Com uso desse instrumento, era possível diagnosticar e classificar o perfil das crianças para formar classes homogêneas que permitissem um encaminhamento mais adequado ao ensino da leitura e da escrita. Essa ideia tem forte influência na Psicologia, considerada como ciência importante para a compreensão da aprendizagem.

Nesse período, conforme mostra Moraes (2012), um argumento utilizado para justificar o fracasso escolar das crianças, principalmente daquelas oriundas de classes populares, que chegaram à escola com a universalização do ensino, foi a *teoria da carência cultural*, segundo

a qual as crianças teriam ausência das habilidades psiconeurológicas necessárias para a alfabetização, tais como: coordenação motora fina e grossa, memória visual e auditiva, lateralidade e fluência verbal.

Esse movimento trouxe, ainda, a ideia de que haveria um período preparatório para a alfabetização com atividades de discriminação visual, auditiva, treino de movimentos e outras atividades que trabalhassem as questões perceptuais e motoras. Os aspectos psicológicos do ensino da leitura e da escrita se sobrepunham aos aspectos pedagógicos e linguísticos, e a importância do método era relativizada “gerando um ecletismo processual e conceitual” (Mortatti, 2021, p. 41). Isso porque os diferentes graus de maturidade das crianças estabelecem para o método da vez o uso do método analítico-sintético, misto ou global, ou ainda, método eclético. Segundo a autora, o tipo de ensino mais adequado ao princípio da alfabetização sob medida deveria contemplar tanto a matriz sintética quanto a analítica, a depender do momento em que se encontrava a turma, sendo utilizadas as vantagens que cada uma delas oferecia para o processo de alfabetização.

Manuais de ensino e textos acadêmicos são potencializados nesse *terceiro momento*. O livro didático é consolidado como instrumento de ensino, principalmente para ser doado às crianças pobres das escolas públicas. O uso das cartilhas é ampliado significativamente; mais acessíveis, enfatizam o aspecto lúdico da aprendizagem e são acompanhadas de cadernos de exercícios para o período preparatório e de um guia ou manual para o professor (Mortatti, 2021). E assim permanecem como principal material didático-pedagógico para a alfabetização até a década de 1980, quando acontece uma grande revolução conceitual que representa uma mudança epistemológica e didática, cuja centralidade é a aprendizagem da leitura e da escrita. Outros desafios, decorrentes desse período histórico, são notórios no campo da alfabetização.

Tal revolução dá início ao *quarto período* da história da alfabetização. Segundo Mortatti (2021), essa mudança é caracterizada pela disputa, por um lado, dos defensores dos métodos tradicionais e testes de maturidade e, por outro, dos adeptos às novas pesquisas sobre a Psicogênese da Língua Escrita, conhecida como construtivismo. O *quarto momento* se diferencia dos anteriores, deslocando a pergunta do *como se ensina*, que direcionava todas as discussões até aquele momento, para o *como se aprende* e a necessidade de considerar a construção desse conhecimento linguístico pela criança como essencial.

Essa mudança se deve às pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991) sobre a Psicogênese da Língua Escrita, baseadas na teoria da inteligência de Piaget, que demonstraram como as crianças aprendem, pensam, raciocinam sobre o objeto da escrita e estabelecem hipóteses sobre seu funcionamento. Na visão das pesquisadoras, as crianças passam por uma

linha lógica de compreensão do sistema de escrita, desde o registro com desenhos, garatujas¹⁷, uso de letras aleatórias, até o momento em que acontece um salto qualitativo, em que a criança estabelece a relação entre fala e escrita, a fonetização da escrita, e começa a perceber que a escrita é uma representação da fala. Segundo Soares (2017):

A principal revolução que a pesquisa promoveu foi a prevalência da aprendizagem sobre o ensino deslocando o foco do professor para o aprendiz. A aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos (Soares, 2017, p. 21).

Nas perspectivas de Moraes, as teorias construtivistas “têm uma preocupação singular, bem piagetiana: desvendar de onde surgem os novos conhecimentos do aluno para que não o vejamos como uma tábula rasa preenchida pelo exterior” (Moraes, 2012, p. 13). A partir daí, a criança passa a ser considerada um sujeito cognoscente ativo e no seu processo de construção da língua.

Como sujeito ativo de sua aprendizagem, a criança, para se alfabetizar, precisa responder duas perguntas fundamentais: *o que a escrita nota e como cria essas notações* (Moraes, 2012; Soares, 2017, 2021). Para respondê-las, ela precisa compreender que a escrita nota a cadeia sonora da fala (o quê) e, ainda, que há uma forma arbitrária e convencional como esses sons são representados/notados (como). A Teoria da Psicogênese torna clara como essa construção acontece. Ainda sobre as modificações trazidas pela pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1991), dois pontos são fundamentais: a escrita e o erro.

Até então, o ensino da escrita, tanto nos métodos sintéticos quanto nos analíticos, tinha como foco a caligrafia, e os instrumentos de ensino eram a cópia e o ditado. Além disso, havia um controle sobre o que poderia ser escrito pela criança, isto é, ela só poderia escrever o que já tinha aprendido a ler na escola. Em sentido inverso, na teoria construtivista “a escrita espontânea ou inventada era considerada como processo por meio do qual a criança se apropria do sistema alfabético e das convenções da escrita” (Soares, 2017, p. 26). Ademais, os textos reais, os diferentes gêneros textuais, são utilizados desde o processo inicial de ensino da língua escrita.

Quanto ao erro ou dificuldades na escrita da criança, na perspectiva associacionista dos métodos utilizados até aquele momento, eram considerados *deficiências* ou *disfunções*, indícios

¹⁷ Segundo o Dicionário Online de Português ([2024], *online*), garatuja significa “desenho rudimentar, malfeito, normalmente sem forma e ilegível”. [Por Extensão] “Rabiscos que as crianças fazem na tentativa de representar o mundo (mais usado no plural)”.

de falta de maturidade ou ausência de pré-requisitos para a aprendizagem. Na teoria construtivista, ao contrário, são vistos como indicativos do processo cognitivo no qual a criança se encontra. É resultado das suas hipóteses, como afirma Soares (2008). As pesquisas demonstraram que a aprendizagem da escrita é conceitual, não é meramente a aprendizagem de uma técnica.

Embora tenha representado a *nova verdade científica*¹⁸ que poderia resolver o fracasso na educação, a chegada do construtivismo às escolas não promoveu os resultados esperados. Soares (2004) mostra que o fracasso nas turmas de alfabetização permanece até os dias atuais, representado pelo baixo desempenho em leitura e escrita nas avaliações em larga escala, agora extensivo às demais etapas da Educação Básica. De acordo com a autora, isso se deve principalmente ao abandono de um debate acerca de métodos/metodologias de alfabetização. Ao se criticar os métodos *tradicionais*, entendidos como inapropriados por desconsiderarem o processo de construção da escrita, determinando uma hierarquia do conhecimento em uma sequência ordenada de passos, não houve prioridade a uma discussão sobre métodos/metodologias de alfabetização (Soares, 2008).

Mortatti (2010) denominou esse momento como *desmetodização da alfabetização*. Embora sem métodos definidos, observou-se, na concretização das práticas nas salas de aula, o *caráter eclético*, por exemplo, com o uso das cartilhas mais atuais, objetivando assegurar o trabalho com métodos que seguissem uma suposta concepção construtivista de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, outras linhas teóricas ganham destaque. O interacionismo linguístico, cujos dois principais representantes são Ana Luiza Smolka e João Wanderley Geraldi, propõem novas reflexões para o ensino da língua. De acordo com Mortatti (2021), os autores defendem a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo discursivo, relacionado diretamente às interações entre as crianças e os docentes, tendo o trabalho com o texto como eixo principal no ensino da língua.

Para o interacionismo linguístico, de acordo com a mesma autora, “alfabetizado designa um estado ou condição daquele indivíduo que sabe ler e produzir *textos*, com finalidades que extrapolam a situação escolar e remetem às práticas sociais de leitura e escrita, algo próximo à leitura e escrita ‘do mundo’” (Mortatti, 2004, p. 76). Nessa concepção, é fundamental discutir por que e para que ensinar e aprender a ler e a escrever na fase inicial de escolarização. Assim,

¹⁸ Termo utilizado por Mortatti (2021) ao se referir às descontinuidades na história da alfabetização, quando o antigo, o anterior, era desvalorizado em função de um novo conhecimento mais moderno era admitido como nova verdade.

o interacionismo linguístico se coloca, nesse contexto, como um novo referencial teórico, com um diferente ponto de vista epistemológico.

No mesmo período, o letramento surge como uma linha teórica que vem responder às exigências que a nossa sociedade grafocêntrica impõe aos leitores e produtores de texto. Porém, como veremos no próximo tópico, em um primeiro momento, promove o que foi denominado por *desinvenção da alfabetização*, ao mesmo tempo em que favorece a necessidade de sua *reinvenção*, visto que, com o decorrer dos anos, vem-se buscando esse equilíbrio entre os dois campos: alfabetização e letramento.

A seguir, tecemos reflexões em torno deste fenômeno que adentrou o nosso país na década de 1990: o letramento.

1.2.2 A função social da leitura e da escrita: reflexões em torno do letramento

Conforme vimos anteriormente, o processo de alfabetização institucionalizado e escolarizado está imbricado pelos acontecimentos políticos e sociais, e pelas necessidades daí demandadas. O desenvolvimento do país, no final do século XX, trouxe exigências diversificadas às habilidades de leitura e escrita. Isso se refletiu na escola, já que a abertura dessa instituição às camadas populares não culminou em uma educação de qualidade. O fracasso escolar, sobretudo nas séries iniciais, vem suscitando uma preocupação com essa fase da escolarização, principalmente no que diz respeito à leitura e à escrita. Concordamos com Soares (2020) ao afirmar que uma aprendizagem exitosa nessa fase contribui para melhor fluidez do processo. Para além da apropriação de um sistema de notação complexo, torna-se fundamental o uso desse conhecimento nas práticas sociais da cultura escrita, cada vez mais numerosas, e nas respostas às exigências que a sociedade e o mundo do trabalho vêm impondo.

Para além da leitura e escrita no âmbito das unidades linguísticas menores que o texto, esse eixo passou a ganhar notoriedade por meio da entrada do termo *letramento*. O uso desse termo se inicia com os estudos de Mary Kato (1986) e, em seguida, Leda Verdiani Tfouni (1988), ao apresentar o letramento ao campo de estudo da Educação e da Linguística. Nos espaços escolares e na formação de professores, Magda Soares despontou como referência na compreensão do termo. A autora difundiu o conceito, explicando seu surgimento a partir da nova maneira de compreender a presença da escrita exigida continuamente na sociedade, e apontando a importância de se considerar o letramento no ensino da alfabetização (Soares, 2008, 2010).

Fazer uso da leitura e da escrita como prática social, ter acesso a esse bem cultural, amplia a possibilidade de relacionar-se com o mundo, interagir com a língua, criando vínculos entre a leitura e escrita e a sua história, construindo sentido e motivação para a aprendizagem deste produto cultural. Interagir com a leitura e a escrita de forma criativa promove a imaginação, a afetividade e a formação humana. Apropriar-se deste sistema de notação vai além das respostas às exigências da sociedade grafocêntrica. Leva à formação humana integral e transformadora do sujeito.

Os vários entendimentos e necessidades sobre a ausência do uso da leitura e da escrita na vida cotidiana foram denominados pelas palavras *analfabeto* e *analfabetismo*, ambas identificando indivíduos ou a situação daqueles que não se apropriaram da leitura e da escrita. Tais termos são anteriores aos termos alfabetização e alfabetizado, evidenciando, segundo Mortatti (2004), a realidade brasileira em que, apenas no início do período republicano, o ensino da leitura passou a ser uma preocupação no país. Diante da nova realidade de uma sociedade centrada na escrita, na qual, além do domínio do sistema de escrita, seu uso incorporado ao dia a dia torna-se fundamental para atender às demandas sociais, surge a palavra alfabetismo¹⁹ para nomear a condição daqueles indivíduos que estão alfabetizados, ou seja, que aprenderam a ler e a escrever e que transformam a sua condição tanto no aspecto individual quanto social.

Na dimensão individual, o alfabetismo integra a leitura e a escrita, os conhecimentos e habilidades que demandam processos de aprendizagem diferentes, estendendo-se como um contínuo entre o analfabetismo e o alfabetismo. Já a dimensão social, “implica em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercida pelas pessoas em um contexto social específico” (Soares, 2008, p. 33).

Alfabetismo e letramento podem ser entendidos como sinônimos. Ambos surgiram da palavra em inglês *literacy*²⁰, representam o uso social da leitura e da escrita e se caracterizam por um estado ou condição. Porém, a palavra *letramento* foi assumida no campo educacional como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição de que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2010, p. 18). No final da década de 1990, o letramento passa a dominar os estudos e os discursos na escola, na formação e nos Programas de formação de professores no campo da Alfabetização no país.

¹⁹ Mortatti (2004) analisa as palavras alfabetismo e letramento, considerando que o surgimento de ambos os termos se deu a partir da necessidade de se nomear “o novo estado ou condição de saber ler e escrever”. Aponta, ainda, que o termo alfabetismo deriva de alfabeto, porém indica uma ampliação do que seja saber ler e escrever.

²⁰ “*Literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas quer para o grupo social que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (Soares, 2010, p. 17).

A chegada do letramento às escolas potencializou o uso de textos reais em substituição aos pseudotextos utilizados nas cartilhas de alfabetização. É importante sublinhar que, na década de 1990, esse suporte, que era distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (1985), passou por significativas mudanças, incluindo a diversidade de gêneros textuais de circulação social, realidade que contraria o cenário presente nas cartilhas dos pseudotextos. A inclusão dos gêneros textuais discursivos no processo de ensino da alfabetização aproxima as crianças dos textos que ela encontra fora da escola. Assim como aconteceu com João, personagem da história na epígrafe inicial desta pesquisa, essa aproximação estimula a curiosidade, o pertencimento e a imaginação. A criança conhece e vivencia a leitura e a escrita como práticas sociais, como forma de interagir com o mundo e com as pessoas.

Anteriormente ao letramento, o Brasil atravessou uma mudança substancial na área de alfabetização, por meio da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro e Teberosky, 1985), que desbancou os antigos métodos de alfabetização, ao menos do ponto de vista oficial. Entretanto, inúmeros equívocos vêm ocorrendo, já que houve a interpretação de que a teoria era direcionada para o ensino. Com isso, encontramos, no cenário brasileiro, sistemas de ensino que, ao elaborarem suas propostas curriculares, passaram a citar a Teoria da Psicogênese com este intuito de propor alternativas didáticas que classificam os estudantes conforme as hipóteses de escrita (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética).

Retomando o campo do letramento, destacamos que houve uma compreensão de que o contato com textos asseguraria a apropriação do sistema de escrita alfabética, inclusive, os primeiros livros didáticos, após a instituição do Programa Nacional do Livro Didático, priorizavam o repertório amplo e diversificado de gêneros textuais. Em contrapartida, observou-se um tímido ou quase nulo investimento em atividades sistemáticas de consciência fonológica e nas voltadas para o sistema de escrita alfabética.

A predominância do letramento nas práticas pedagógicas tornou a apropriação do sistema de escrita alfabética uma questão periférica, conforme apontado por Frade (2019). Diante disso, a perda da especificidade do processo de alfabetização e uma fusão dos dois processos, alfabetização e letramento, caracterizou o que Soares (2004, p. 12) denominou de *desinvenção da alfabetização*, gerando um movimento de “ou isto ou aquilo; se isto, então não aquilo”. Como resultado desse conjunto de interpretações, o fracasso nos anos iniciais da alfabetização permaneceu e se acentuou, refletindo-se nos anos seguintes da escolarização.

A perda da especificidade da alfabetização como processo de apropriação do sistema convencional da escrita alfabética e ortográfica gerou, segundo Soares (2004) e Moraes (2012), a necessidade de uma *reinvenção da alfabetização*. A autora destaca que:

À primeira vista, essa reinvenção pode parecer uma esperança, mas não é propriamente a solução do problema. Entendo-a como um movimento que tenta recuperar a especificidade do processo de alfabetização. Agora, mais que nunca, temos que ficar de olhos abertos para saber como esse movimento está sendo feito e em que direção ele está sendo feito (Soares, 2003b, p. 19).

A preocupação apontada anteriormente baseou-se no retorno dos antigos métodos de alfabetização, especificamente o fônico. Conforme ressalta Soares (2004), estudos realizados nos Estados Unidos e na França apontaram a importância do ensino explícito e direto das relações fonema-grafema, e o domínio dos processos de codificação e decodificação como fundamentais e indispensáveis para o acesso à língua escrita.

No Brasil, essas pesquisas acentuaram as discussões e provocaram, segundo Soares (2004), um antagonismo de concepções. De um lado, aqueles que defendiam o método fônico, considerando as evidências apresentadas pelas pesquisas sobre o impacto positivo do ensino direto e explícito das relações fonema-grafema para a aprendizagem da língua escrita. De outro, os que defendiam os processos de descoberta pelas crianças, a partir do convívio com textos e práticas de leitura e escrita. No nosso entendimento, há aqui um retrocesso, visto que concordamos com Moraes (2012) ao afirmar que, independentemente de serem sintéticos ou analíticos, todos possuem uma base empirista-associacionista. Por outro lado, também concordamos com o autor quando defende que é preciso ter um ensino sistemático das propriedades do sistema de escrita alfabética, em articulação com a linguagem dos diferentes tipos e gêneros textuais. Ou seja, a nossa defesa é pela perspectiva de alfabetizar letrando.

De acordo com Soares (2004), não há como aprender a ler e a escrever sem se apropriar do sistema alfabético e ortográfico de escrita. Isto é, as relações grafofonêmicas são parte integrante da aprendizagem da língua escrita e, por isso, devem ser objeto de ensino sistemático, explícito e direto. Ao mesmo tempo, porém, devem ser desenvolvidas habilidades de uso desse sistema nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Embora envolvam processos cognitivos distintos, um e outro são interdependentes. A autora segue realçando que:

[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004, p. 25, grifo nosso).

A autora defende, ainda, a necessidade do uso dos dois termos, alfabetização e letramento, por considerar a natureza diferente, as habilidades específicas de cada um deles e a forma distinta de aprendizagem e de ensino de ambos os processos. O fundamental é

contemplar, de maneira articulada, os processos de aprendizagem e apropriação de um sistema notacional e os processos de aprendizagem da leitura e da produção de diferentes tipos e gêneros textuais em diversas situações que envolvam a língua escrita, em um processo de alfabetizar letrando “de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*” (Soares, 2010, p. 47, grifo nosso).

Ao considerarmos que a escola é o espaço onde, de forma intencional e sistematizada, as nossas crianças chegam para aprender a ler e a escrever, e onde as políticas educacionais e concepções epistemológicas se concretizam, constatamos que uma combinação de métodos e caminhos se efetivam. Como diz Soares (2017), quem alfabetiza não são métodos, mas o alfabetizador, ou seja, o docente escolhe, define qual é o procedimento mais adequado, faz uso dos métodos e acrescenta, modifica, a fim de superar as dificuldades nos contextos de sua prática pedagógica. Chartier (2007) reforça essa afirmação quando diz que o alfabetizador reinterpreta as determinações oficiais criando e recriando os seus saberes de ação.

Para concluir esse item, corroboramos com Soares (2017) ao afirmar que o ensino da leitura e da escrita precisa ser realizado de forma sistemática, com o uso de procedimentos diversos que contemplem as diferentes facetas envolvidas neste processo e que possam estimular as operações cognitivas e linguísticas necessárias para uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita.

A seguir, apresentamos os principais Programas Federais de formação continuada de professores alfabetizadores realizados a partir da década de 1990. O recorte temporal baseia-se na institucionalização da formação continuada de professores como instrumento fundamental na garantia de uma educação de qualidade, o que ocorre a partir da LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996).

1.3 Os Programas Federais de Formação Para os Alfabetizadores: Continuidades e Rupturas

Nessa seção, o nosso objetivo é demonstrar as continuidades e discontinuidades que ocorreram com a implantação de novos Programas de Formação a cada novo governo. Conforme discutido anteriormente, os Programas de Formação têm sido políticas de governo, cada um deixando a sua marca. Porém, a ausência de uma política de Estado provoca, nas salas de aula, um movimento de desconstrução e reconstrução, de questionamentos e inseguranças, que se refletem em práticas descontextualizadas e descontínuas. Desta forma, compreendemos que a explicação sobre esse processo justifica a importância desse estudo. Iniciaremos com a

contextualização da década de 1990 e dos Programas de Formação implementados, estabelecendo relações entre eles que possam integrá-los ou diferenciá-los.

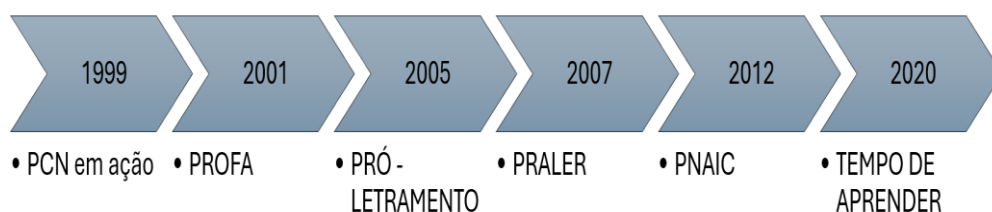
Como temos destacado em nossa sistematização, a formação docente e a alfabetização constituem os dois pilares centrais de nossa pesquisa. Nesse momento, nos reportamos aos Programas de Formação Continuada de professores(as) alfabetizadores(as) no Brasil, a partir da década de 1990. A chegada dos organismos internacionais e das avaliações para monitoramento das aprendizagens promoveu uma mudança de relação com a formação de professores, que passaram a ser considerados os protagonistas da educação de qualidade e, para alcançá-la, necessitavam de formação, atualização e *novas competências*. A alfabetização tornou-se destaque na agenda educacional e nas políticas públicas de formação, com esse teor quantitativo, de controle.

Para atender às mudanças que os órgãos internacionais definiram para o campo educacional, era necessário promover políticas de formação de professores que acompanhassem essas exigências. Concordamos com Mortatti ao afirmar que “decisões de ordem teórico-epistemológica ou técnica são também políticas” (2010, p. 331), pois os cursos de formação não se deslocam do momento histórico em que acontecem.

Retomamos a perspectiva de formação continuada que assumimos nesta pesquisa. Esse campo é caracterizado por um momento de interação entre sujeitos que possuem saberes plurais, mobilizados em sua atuação cotidiana para atender aos desafios que se apresentam. O novo perfil do professor, reconhecido como um profissional ativo, crítico, que possui conhecimentos, toma decisões, produz saberes e se reinventa, exige uma nova perspectiva para a formação continuada, em que “o cotidiano e o fazer pedagógico assumem maior centralidade e fonte de busca para responder às demandas desse contexto específico que é a escola” (Soares, 2020, p. 41).

Como vimos, diretrizes e políticas de formação enfatizam a importância da formação continuada e indicam linhas teóricas, metodologias e reflexões para que esse processo se efetive. Sabemos que essas escolhas trazem, em seu bojo, as concepções de ser humano, de aprendizagem e de sociedade que o momento político e social determina para aquele período. Embora a formação tenha sido considerada prioritária para a qualidade da educação, os processos formativos sofreram alterações significativas ao longo dos últimos 20 anos. Construímos uma breve linha do tempo, Figura 1, com os Programas em nível federal ocorridos a partir de 1999, com o objetivo de evidenciar suas principais singularidades e, no caso brasileiro, um contexto de descontinuidades.

Figura 1 – Linha do Tempo: Programas de Formação para Professores Alfabetizadores a Partir de 1999²¹



Fonte: Elaborada pela autora.

O primeiro Programa destinado aos professores alfabetizadores, Parâmetros em Ação, o PCN em ação, vinculado à implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a), trazia a proposta de se tornar um instrumento útil para a reflexão e para discussões pedagógicas nas escolas, favorecendo “a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria” (Brasil, 1999b, p. 4). A cada módulo²² do curso, eram estabelecidas expectativas de aprendizagem para o professor, apresentadas como capacidades a serem desenvolvidas pelo docente, considerado o agente fundamental da transformação da prática pedagógica e do alcance da aprendizagem de todos os alunos.

A Psicogênese da Língua Escrita, a partir das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, foi o referencial teórico que embasou as atividades, considerando a participação ativa do aluno, com sugestões de atividades para a mediação do professor. Entre elas: o acompanhamento do processo de evolução da escrita, a análise das produções escritas dos alunos e a formação de agrupamentos produtivos a partir do nível de aprendizagem.

A alfabetização era compreendida como uma atividade de análise e reflexão sobre a língua, centrada na leitura e na escrita de textos. A partir daí, sistemas de ensino adotaram em seu referencial teórico a Psicogênese da Língua Escrita, o que acabou, por interpretações equivocadas, transformando uma teoria de conhecimento ancorada na epistemologia da escrita, em uma teoria do ensino.

²¹ Na ocasião da realização da pesquisa, foi implantado o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA, com o objetivo de alfabetizar 100% das crianças até o segundo ano do Ensino Fundamental. No caso do Distrito Federal, foi implantado, em 2024, vinculado ao CNCA, o Programa Alfaletando para formação dos professores do 1º e 2º anos do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA.

²² O Programa PCN em ação destinado aos professores da 1ª a 4ª séries era composto por 11 módulos com reflexões sobre questões gerais da educação (escola, professor, aluno, ética); os fundamentos das áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Geografia, História, Ciências e Educação Física) e a gestão de sala de aula (Brasil, 1999a). Havia ainda um módulo específico destinado aos professores alfabetizadores com a finalidade de “aprofundar a discussão sobre propostas didáticas de alfabetização por meio de textos” (Brasil, 1999b, p. 12).

Em 2001, o Programa de Formação para Professores Alfabetizadores – PROFA continuou a partir das orientações do PCN. Tinha como eixo principal a formação dos professores alfabetizadores com foco na Língua Portuguesa. Segundo o guia de orientações gerais, “o grande desafio colocado por esse curso é aprender como se deve alfabetizar crianças e adultos para que de fato venham assumir a condição de cidadãos de cultura letrada, esse não é um desafio pequeno” (Brasil, 2001, p. 3).

Assim como no PCN em Ação, as pesquisas sobre a Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky fundamentaram o curso, e sua concepção de ensino baseou-se na perspectiva construtivista como linha teórica para embasar o fazer pedagógico. Tinha como objetivo “criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza” (Brasil, 2001, p. 6). Sendo assim, conteúdos recorrentes eram apresentados, e discutiam-se os processos cognitivos das crianças na construção do seu conhecimento com situações didáticas para cada etapa do processo. Ademais, realizavam-se a leitura compartilhada e a troca de experiências, denominada rede de ideias, como atividades permanentes nos encontros de formação.

O Programa considerava a alfabetização como o processo de ensino e aprendizagem do sistema alfabético de escrita, o que justifica a ênfase na identificação e conhecimento das principais características dos níveis psicogenéticos pelos quais as crianças (e também os adultos) compreendem e se apropriam da leitura e da escrita (Brasil, 2001). Para isso, eram realizadas análises das escritas, planejamento, comparações e adaptações de situações didáticas. O conceito de letramento foi apresentado como um processo mais amplo da alfabetização, a partir do ensino e da aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, ou seja, com a criação de situações de uso real da escrita. O ponto relevante foi a alfabetização e os níveis psicogenéticos da criança em seu processo de construção da escrita.

Destacamos o uso dos agrupamentos produtivos, baseados nas hipóteses de escrita dos estudantes, no que sabem e no que precisam aprender, como procedimento didático e promoção de avanços na aprendizagem, pois permitiam intervenções que pudessem atender às necessidades das crianças.

Os dois Programas discutem a alfabetização a partir da evolução da escrita, com base nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991). Ambos os Programas adotaram o construtivismo como base teórica e são, de certa forma, grandes divulgadores dessa teoria de aprendizagem nas escolas. As situações didáticas desenvolvidas por professores das escolas participantes do Programa eram utilizadas como exemplos de práticas possíveis e serviam de apoio para o planejamento dos professores cursistas. Tais aproximações demonstram uma

continuidade entre os dois Programas, com a mesma base epistemológica e encaminhamentos didáticos semelhantes. No PROFA, anuncia-se o letramento como uma necessidade para a aproximação da língua escrita ao seu uso social, porém não fica clara a relação com a prática pedagógica do professor. Observamos, até aqui, que os Programas de Formação propuseram, em seus documentos norteadores, o protagonismo docente, o professor autônomo e ator de suas ações. Do mesmo modo, o aprendiz assume, nessas perspectivas, o lugar de sujeito cognoscente, que pensa e age em seu processo de construção de conhecimento.

O Programa seguinte, lançado em 2005 com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática, foi o Pró-Letramento (Brasil, 2007), destinado aos professores dos Anos Iniciais nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O público da formação se ampliou com a inclusão dos docentes dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. O Pró-Letramento (Brasil, 2012c) propôs-se a oferecer suporte à ação pedagógica e situações que incentivassem a reflexão e a construção em um processo contínuo de formação docente.

A formação destinada à Língua Portuguesa era composta por sete fascículos que abordavam os seguintes temas: os conceitos de alfabetização e letramento; as principais capacidades linguísticas a serem desenvolvidas pelas crianças nos Anos Iniciais da escolarização; a avaliação em alfabetização e letramento; a organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino; a biblioteca escolar ou sala de leitura; o lúdico, com exemplos de jogos e brincadeiras; as reflexões acerca do livro didático de alfabetização e de Língua Portuguesa; e, por fim, os modos de falar e de escrever e suas relações com a aprendizagem da escrita. A organização dos fascículos demonstra uma aproximação nas questões didático-pedagógicas das ações desenvolvidas nas escolas, que permeiam e se relacionam com o processo de ensino da leitura e da escrita. Destacamos a progressão das aprendizagens como um tema importante para a formação continuada, considerando a implantação dos ciclos de aprendizagem e a consolidação da alfabetização até o terceiro ano do Ensino Fundamental.

Observamos como eixos centrais a alfabetização e o letramento, suas especificidades e sua complementaridade e articulação. Conciliar esses dois processos torna-se o grande desafio para os primeiros anos do Ensino Fundamental (Brasil, 2008). Pela primeira vez, em cursos de formação federais, *alfabetizar letrando* é indicado como ação pedagógica desejável, com a afirmação de que são processos diferentes, mas indispensáveis e simultâneos, caracterizando as especificidades de cada um deles.

Além disso, outro aspecto fundamental apontado pelo Pró-Letramento se refere à progressão das aprendizagens nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Nos cinco eixos

assinalados como fundamentais para a apropriação da língua escrita (compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos escritos; e desenvolvimento da oralidade), são destacadas as capacidades²³ linguísticas a serem desenvolvidas pelas crianças, de forma gradual e progressiva. Para isso, selecionaram-se verbos, Figura 2, que, além de tornarem observáveis as capacidades, pudessem auxiliar na definição da melhor abordagem a ser realizada pelo professor.

Figura 2 – Verbos que Indicam a Progressão das Aprendizagens



Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Brasil (2008).

Os verbos estabelecidos apontam os caminhos a serem percorridos, desde a familiarização até a apropriação dos conhecimentos. O progresso de cada um deles segue tanto o que é esperado para cada ano quanto as características da turma ou da escola, e não acontece de forma rígida ou linear, podendo, inclusive, ser alcançados mais de um progresso no mesmo ano. O mérito dessa organização foi deixar claras as metas a serem alcançadas e o nível de evolução dos conhecimentos. Foram utilizados quadros para cada um dos eixos, como o exemplo a seguir, Figura 3, que representa o eixo da apropriação do sistema de escrita.

Figura 3 – Quadro de Progressão do Eixo de Apropriação do Sistema de Escrita: Pró-Letramento

²³ Por capacidades entendem-se os modos de fazer algo, processos mentais ou comportamentos como, por exemplo, saber ler e escrever, desenhar, costurar. O termo é utilizado como sinônimo de competências, habilidades e procedimentos (Brasil, 2008).

Quadro 2			
Apropriação do sistema de escrita: conhecimentos e capacidades			
CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas	I/T/C	R	R
Dominar convenções gráficas:	I/T/C	R	R
(i) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa	I/T/C	R	R
(ii) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase	I/T/C	R	R
Reconhecer unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.	I/T/C	T	R
Conhecer o alfabeto	I/T	T/C	R
(i) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras	I/T	T/C	R
(i) Conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (de <u>fôrma</u> e cursiva)	I/T	T/C	R
Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita	I/T	T/C	R
Dominar as relações entre grafemas e fonemas	I	T/C	T/C
(i) Dominar regularidades ortográficas	I	T/C	T/C
(ii) Dominar irregularidades ortográficas	I	I/T	T/C

Fonte: Brasil (2008, p. 24).

Entendemos que a clareza quanto às particularidades da alfabetização e do letramento, assim como o entendimento sobre a importância da simultaneidade e da complementaridade dos dois processos nas práticas pedagógicas, representam um avanço nas propostas formativas. Consideramos, ainda, que o estabelecimento da progressão das aprendizagens foi outro ponto fundamental. Sabemos que a formação continuada, embora não garanta isoladamente a melhoria da educação, contribui para esse processo. Nesse sentido, concordamos com Anne Marie Chartier (2007), ao afirmar que o professor reinterpreta as orientações oficiais, criando e recriando seus saberes da ação.

O Programa de Apoio à Leitura e Escrita – PRALER (Brasil, 2007), uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), teve como objetivo complementar as ações que aconteciam nas secretarias de educação, promovendo a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de três ações principais: a formação de professores dos Anos Iniciais, avaliação e atividades de apoio (Brasil, 2007). A proposta do Programa *privilegiava a correspondência grafema-fonema, seus aspectos gráficos e sonoros*, e o trabalho com leitura e produção de textos, com uso de textos da vivência infantil, como parlendas, cantigas e quadrinhas. Esse Programa teve uma duração curta, com momentos

individuais e coletivos de estudo, orientados por um formador e com base nos cadernos de teoria e prática que discutiam as concepções e teorias dos processos de leitura e escrita.

Ao privilegiar a correspondência grafema-fonema, o Programa PRALER se distancia dos demais Programas apresentados até o momento. Uma descontinuidade fica claramente marcada aqui, considerando que, nos Programas anteriores, o texto, por meio dos gêneros textuais, aparece como fonte para o trabalho com a alfabetização. Além disso, havia uma preocupação com a progressão do sistema de escrita alfabética, bem como de outros eixos do ensino de língua portuguesa. A seguir, apresentamos os dois Programas foco desta investigação.

1.3.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – toda criança alfabetizada até os oito anos

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (Brasil, 2012) foi um compromisso assumido pelos entes federados para alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Educação – PDE (Brasil, 2007) e a meta 5 do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014). O Programa contou com um conjunto integrado de ações, constituído por quatro eixos: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliação; e gestão, controle social e mobilização (Brasil, 2012b). O período de realização foi entre 2013, ano da implementação, até 2018, com a finalização das ações iniciadas em 2017.

No eixo de materiais didáticos e pedagógicos, foram distribuídos, pelo Programa PNLD²⁴ Alfabetização na Idade Certa, em 2012 e 2015, materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos, livros literários, jogos (Figura 4), dicionários de Língua Portuguesa e obras de apoio pedagógico aos professores. Além disso, o PNAIC forneceu aos professores materiais para a formação, produzidos pelas universidades participantes, com cadernos destinados a cada ano de formação. No primeiro ano, o conteúdo Língua Portuguesa foi dividido em três conjuntos, um para cada ano escolar, e um específico para a escola do campo. No segundo ano, foi distribuído um conjunto de cadernos para a área de Matemática. Em 2015, os cadernos de formação contemplaram a perspectiva multidisciplinar e a gestão escolar. Nos anos de 2016 e 2017, não houve distribuição de materiais para a formação em nível federal, podendo ser aproveitados os materiais já produzidos anteriormente ou aqueles elaborados por cada Estado.

²⁴ Segundo Relatório do FNDE (2012), “No âmbito do PNLD Alfabetização Idade Certa, foram adquiridos e distribuídos os seguintes materiais: livros didáticos, obras complementares, dicionários e obras literárias” (FNDE, 2013, p. 60).

Figura 4 - Conjunto de Jogos Pedagógicos - PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa



Fonte: acervo da autora

Para o eixo de avaliação, a Provinha Brasil²⁵ foi um dos componentes. Trata-se de uma ação que já acontecia nas escolas desde 2007, no segundo ano, com o objetivo de acompanhar e intervir antes da conclusão do processo de alfabetização, previsto para o terceiro ano. A fim de complementar essa ação, foi instituída a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA (Brasil, 2013), aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, para os estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e em Matemática. A ANA aconteceu nos anos de 2013, de forma amostral, e em 2014 e 2016, de forma censitária. Seus resultados foram a base para a reformulação ou formulação de políticas públicas.

Com o objetivo de acompanhar o Programa, foi criado o Sistema de Monitoramento do Pacto – SISPACTO, destinado a apoiar as redes e assegurar a implementação. Nesse sistema, eram registradas informações sobre a formação, os relatórios de execução, a frequência e as atividades dos cursistas, além do pagamento de bolsas. Um Comitê Gestor Nacional e coordenações estaduais e municipais monitoravam as ações em suas redes. Esse conjunto representou o eixo de gestão, controle social e mobilização.

O eixo de formação continuada foi o mais importante do Programa. Contou com formações presenciais coordenadas por instituições de ensino superior que realizavam a

²⁵ A Provinha Brasil foi um instrumento diagnóstico do processo de alfabetização a ser aplicado, corrigido e analisado pela própria escola com o objetivo de “identificar possíveis deficiências no ensino e na aprendizagem para que possam ser sanadas ainda na fase de alfabetização”. Foi realizada até 2016 por adesão das escolas que desejassem (Brasil, 2010).

formação dos orientadores de estudo, responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores em seus municípios. A carga horária e os temas de cada ano do Programa foram sendo alterados e adaptados ao momento histórico e político que o país vivia. Em cada ano, foram realizadas, nesta ordem: em 2013, formações em Língua Portuguesa, com carga horária de 120 horas; em 2014, a formação foi em Matemática, com 160 horas de duração; em 2015, numa perspectiva interdisciplinar, com carga horária de 80 horas; e em 2016, com foco no acompanhamento e monitoramento das aprendizagens e 100 horas de formação, incluindo a possibilidade de atividades mediadas por tecnologia. Também houve a inclusão dos coordenadores pedagógicos, em 2016, e dos professores de Educação Infantil, em 2017.

Acreditamos que a proposta de formação do PNAIC, assim como as anteriores, vem ao encontro da perspectiva teórico-prática de formação adotada nesta pesquisa, na qual o professor mobiliza saberes diversos, produz conhecimentos, é criativo e inventivo nas escolhas didáticas e pedagógicas. Isso se comprova nos princípios contemplados pelo Programa. O primeiro deles, *a prática da flexibilidade*, possibilitou a análise das práticas cotidianas aliada às reflexões teóricas; o princípio da *Constituição da identidade profissional* possibilitou enxergar o professor enquanto sujeito em constante processo de formação; em atendimento ao terceiro princípio adotado, *Socialização*, o Programa propôs a criação e o fortalecimento de grupos de estudo com seus pares durante as formações e além delas; o *Engajamento* privilegiou uma das metas da formação, o gosto de continuar a aprender; enfim, o princípio da *Colaboração* buscou a formação de uma rede para o exercício coletivo da participação, respeito, solidariedade, apropriação e pertencimento (Brasil, 2015b, p. 86).

A partir do que foi apresentado, evidenciamos a centralidade do professor alfabetizador como profissional em constante formação. Reforçamos, ainda, de acordo com Martiniak (2022, p. 241), que “quando a formação continuada permite contrastar o conhecimento científico com o cotidiano, o professor tem subsídios para comparar teorias e concepções e compreender estratégias metodológicas empregadas no processo de aprendizagem”.

Quanto aos conhecimentos desenvolvidos, o Programa enfocou a alfabetização e o letramento, a centralidade do texto, nas áreas de conhecimento abordadas e, ainda, inclusão, heterogeneidade e interdisciplinaridade. Priorizou, como fundamentação teórica, a perspectiva de alfabetizar letrando, conforme defende Magda Soares (2008; 2010; 2017), priorizando um ensino sistematizado das propriedades do sistema de escrita alfabético e ortográfico de forma simultânea à inserção em práticas sociais de leitura e de escrita, sem, porém, indicar um único método, mas apresentando diversos procedimentos para subsidiar a prática do professor alfabetizador. Sobre esse assunto, Ramos *et al.* destacam que:

[...] a discussão teórico-prática, no decorrer da formação, se desenvolveu não de forma a impor arbitrariamente esse aporte teórico, mas, sobretudo, como uma contribuição para que os professores se apropriassem de conhecimentos sobre a língua que lhes permitissem pensar e fazer escolhas didático-pedagógicas mais significativas em relação às possibilidades de aprendizagens, necessárias ao desenvolvimento e domínio da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais (Ramos *et al*, 2022, p. 47).

A progressão das aprendizagens, que desde o Pró-Letramento havia sido evidenciada, no Pacto sofre mudanças quanto ao entendimento sobre as capacidades linguísticas, os eixos estruturantes e os níveis de progressão das aprendizagens, de acordo com o documento: *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização* (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental (Brasil, 2012e). O PNAIC adotou quatro eixos, sendo eles: oralidade, leitura, produção de textos escritos e análise linguística. As capacidades linguísticas passaram a ser materializadas como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e a progressão das aprendizagens é distribuída da seguinte maneira: Iniciar (I), Aprofundar (A) e Consolidar (C), delimitando os momentos indicados para a distribuição nos três anos do Ciclo de Alfabetização. Apresentamos a seguir os Quadros de progressão dos quatro eixos, começando pelo Eixo Oralidade (Figura 5).

Figura 5 – Quadro de Progressão do Eixo Oralidade - PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Oralidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Fonte: (Brasil, 2012c, p. 35).

O Eixo da Oralidade privilegia a interação em situações públicas, por meio de diversos gêneros orais, considerando a finalidade e reconhecendo a diversidade linguística. Outro ponto

a ser destacado é a valorização dos textos de tradição oral como manifestações culturais, que podem contribuir com a apropriação do sistema de escrita alfabética ao relacionar a fala com a escrita. Observamos, ainda, a progressão da aprendizagem com um avanço dos níveis das capacidades linguísticas durante os três anos do ciclo: iniciando no primeiro ano, aprofundando no segundo e consolidando no terceiro ano. A seguir, Figura 6, Eixo leitura.

Figura 6 – Quadro de Progressão do Eixo Leitura - PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Fonte: (Brasil, 2012c, p. 33).

No Eixo Leitura são apontadas as estratégias para um trabalho articulado entre esse campo e a compreensão textual, com o auxílio de um leitor mais experiente até a realização,

pelo aprendiz, com autonomia. Trata-se de uma prática social e considera o estudante como sujeito ativo na consolidação das habilidades. Mais uma vez, os gêneros textuais ocupam a centralidade do trabalho com esse eixo. Na sequência, Figura 7, Eixo Produção de Textos Escritos.

Figura 7 – Quadro de Progressão do Eixo Produção de Textos Escritos - PNAIC - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Fonte: (Brasil, 2012c, p. 34.)

No Eixo da Produção de Textos Escritos há três etapas envolvidas: o planejamento, considerando a finalidade do texto, a produção e a revisão/reescrita com ênfase na organização do texto e nos elementos coesivos, a fim de construir uma unidade de sentido. Nesse eixo, também se observa uma continuação no ensino até o alcance da autonomia na escrita.

Já na Figura 8, fica evidente a importância do trabalho com o sistema de escrita alfabética para o avanço das aprendizagens, considerando que a maioria das habilidades é consolidada ainda no primeiro ano. Constatamos, ainda, diversas atividades que envolvem a reflexão sobre as diferentes unidades sonoras da língua e as propriedades do alfabeto.

Figura 8 – Quadro de Progressão do Eixo de Análise Linguística: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Fonte: (Brasil, 2012c, p. 37).

Na Figura 9, abaixo, podemos verificar que o Eixo de Análise Linguística ampliou os objetivos de aprendizagem, contemplando, além dos conhecimentos referentes à apropriação do sistema de escrita, aqueles que se referem à discursividade, textualidade e normatividade, com dimensões que podem contribuir para a construção dos sentidos dos textos orais e escritos. Outro ponto importante a ser evidenciado é a progressão das habilidades em todos os Quadros, assegurando um aprofundamento nos conhecimentos sobre a leitura e a escrita, seus usos e funções em diversas situações comunicativas.

Figura 9 – Quadro de Progressão do Eixo de Análise Linguística - Discursividade, Textualidade e Normatividade - PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Análise linguística:**discursividade, textualidade e normatividade**

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Fonte: (Brasil, 2012c, p. 36).

Destacamos que, embora os eixos sejam apresentados separadamente, na sala de aula eles acontecem de forma concomitante. A leitura de um poema pode promover um diálogo com outros poemas e histórias ouvidos(as) ou lidos(as), incentivar a interação entre os estudantes, apresentar palavras novas que podem ser lidas, escritas, modificadas com troca de letras e pode, ainda, gerar a necessidade ou o desejo de se produzir um novo texto, um convite para o sarau ou novos poemas para a produção de mural de poesias. O cotidiano das turmas de alfabetização é dinâmico e desafiador. Por isso, é um espaço potencial para conhecer, aprender e ensinar as diversas finalidades e possibilidades da leitura e da escrita.

Um ponto relevante do PNAIC foi a importância dada ao planejamento das ações didáticas e pedagógicas, promovendo a reflexão sobre conhecimentos do nosso sistema de

escrita, situações de leitura autônoma e compartilhada para o desenvolvimento de estratégias de compreensão de textos, bem como situações significativas de produções textuais (Brasil, 2012a). Foi evidenciada a possibilidade de estabelecer rotinas com diferentes práticas pedagógicas e diversas formas de organizar o tempo escolar, com uso das modalidades organizativas, privilegiando a interdisciplinaridade e fortalecendo a intencionalidade necessária ao planejamento do professor. Os cadernos de formação apresentavam uma organização que privilegiava o uso dos recursos recebidos pela escola, situações didáticas comentadas, o lúdico e, ainda, sugestões de leitura para a formação complementar do professor.

Ao analisarmos o que propõem os quatro eixos do Programa, damos conta da amplitude promovida nos encontros de formação, nas secretarias de educação, nas escolas e nas salas de aula. A leitura dos cadernos de formação, as atividades utilizando os diversos recursos encaminhados para a escola, a interação entre os professores e a amplitude de conhecimentos didáticos e pedagógicos ofereceram ao professor um repertório variado para sua atuação. De acordo com o caderno Unidade 1 - 1º ano - 2013:

Pela sua magnitude e abrangência, o PNAIC suscitou uma cultura de formação continuada em muitos municípios brasileiros e, em âmbito nacional, desvelou a necessidade de se consolidar uma política educacional voltada para as desigualdades educacionais no país e a superação do analfabetismo (Brasil, 2012c, p.14).

A formação continuada é um direito do professor que, para além do que está garantido na legislação, precisa ser materializada e recebida pelo docente como espaço de qualificação, resposta à complexidade da ação educativa, de forma contínua e dinâmica (Leal, 2022a). O Programa possibilitou a reflexão do saber docente e a análise do seu fazer pedagógico sob diversos pontos de vista. Porém, é preciso reconhecer que, entre a proposição e a vivência da formação, há um abismo, o que requer contínuo monitoramento do processo, da continuidade e dos resultados da formação.

No tópico a seguir, vamos apresentar as concepções e a metodologia do Programa Tempo de Aprender, o que, segundo Leal (2019) e Moraes (2019), representou uma ruptura nas abordagens teóricas e práticas na formação de professores.

1.3.2 O Tempo de Aprender

O Programa Tempo de Aprender foi instituído pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no Brasil, baseado em

evidências científicas, com ênfase na ciência cognitiva da leitura e a neurociência, de acordo com o referencial teórico da Política Nacional de Alfabetização – PNA (Brasil, 2019). A PNA foi considerada, por estudiosos da área, um retrocesso relevante nas políticas de formação para professores alfabetizadores do país, em função do referencial teórico que a embasou e das orientações metodológicas daí advindas. Apresentamos os principais pontos de divergência da política, por entendermos serem necessários para a compreensão desse Programa de formação docente. Segundo o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências, “todas as ações desse Programa incorporam os conceitos já definidos pela PNA” (Brasil, 2020c, p. 330), o que corrobora a importância de conhecer os principais pontos da PNA. Destacamos as evidências científicas, o conceito de alfabetização e os componentes considerados essenciais para o ensino da leitura e da escrita.

O uso das evidências científicas é apontado como diferencial da PNA em relação às políticas públicas para alfabetização anteriores, em que produções dos Estados Unidos e Europa são valorizadas em detrimento das pesquisas brasileiras (Santos *et al.*, 2023). Segundo João Batista Araújo Oliveira,²⁶ “só o uso sistemático desse conjunto de evidências poderá ajudar o Brasil a dar um salto de qualidade – na alfabetização e na educação” (Brasil, 2019, p. 17). Concordamos com Mortatti (2019a) de que o uso das evidências científicas, além de infringir o direito ao pluralismo de ideias e concepções garantidas na Constituição Federal, oculta a antiga e já conhecida questão dos métodos de alfabetização, apresentando o método fônico, denominado como instrução fônica, como a nova solução para os problemas da alfabetização.

Isabel Frade (2019a), além de questionar o uso de uma única ciência ou de uma estratégia específica, apresenta alguns argumentos que nos permitem questionar essa “mágica solução” apontada na PNA. Entre eles, destaca que não se podem desconsiderar variáveis sociais, culturais e econômicas, nem ignorar a maneira como os professores mobilizam saberes, definem procedimentos e estabelecem diferentes tempos para ensinar seus alunos a ler e a escrever, fazendo mais e diferente do que foi prescrito. Outro argumento refere-se às pesquisas que revelaram outros caminhos para a alfabetização ou, ainda, que indicaram falhas e insucesso com uso do método fônico, assinalando também que os resultados de pesquisas, como no caso da neurociência, embora possam avançar como área de conhecimento, podem não contribuir de forma concreta com as práticas pedagógicas.

A PNA define a alfabetização como “o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (Brasil, 2019, p. 18), que representa os sons da fala. A compreensão do

²⁶ João Batista Araújo Oliveira compôs o grupo de especialistas colaboradores da Política Nacional de Alfabetização.

princípio alfabético – isto é, o entendimento de que os sinais gráficos (letras) correspondem aos sons da fala – marca um momento essencial no processo de alfabetização. Conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas é imprescindível para que a criança leia com autonomia e compreensão, além de escrever corretamente (Brasil, 2019). Ainda de acordo com o documento:

Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever (Brasil, 2019, p. 18-19).

Esse entendimento corresponde a dois dos componentes considerados essenciais para a alfabetização: *a consciência fonêmica e a instrução fônica sistemática*. A consciência fonêmica refere-se ao conhecimento consciente e à capacidade de manipular os fonemas e deve ser ensinada de forma explícita e sistematizada. Para isso, são realizadas com as crianças atividades como nomear as letras, repetir os fonemas relacionados a elas, descobrir palavras a partir da recitação dos fonemas, desmembrar palavras em fonemas que as compõem e, gradualmente, ampliar a complexidade alcançando a leitura de palavras e frases.

Segundo a PNA, ao conhecer as correspondências grafofonêmicas, aprende-se a ler e a escrever com autonomia qualquer palavra de sua língua, ou seja, a decodificação é determinante para a fluência leitora, assim como para ampliação de vocabulário e compreensão leitora. Fluência em leitura oral é compreendida como uma combinação de aspectos como velocidade, precisão e “dependente da acurácia de decodificação, da automaticidade de leitura e do uso apropriado da prosódia” (Brasil, 2020c, p. 179). Para alcançar esse objetivo, atividades de reconhecimento individual de palavras, leitura em voz alta de forma repetida e controlada, com uso de material adequado e com a modelagem da leitura fluente sendo realizada pelo professor, são propostas. Catherine Snow, uma das especialistas citadas na PNA, resume o ensino da leitura:

Devemos ensinar explicitamente as crianças a converter letras em sons? Sim, claro. Essa é uma das principais habilidades que os bons leitores adquirem. Devemos ensinar as crianças a ler textos fáceis com palavras familiares? Sim, claro. É desse modo que elas desenvolvem fluência e automatismo. Devemos nos concentrar em ensinar vocabulário e conteúdo? Sim, claro. É assim que elas desenvolvem o conhecimento que sustenta a compreensão. Devemos expor as crianças a histórias instigantes? Sim, claro. É assim que elas aprendem sobre narrativas e se sentem mais motivadas a ler. Todas as divergências sobre o ensino de leitura começam com a alegação de que é preciso fazer uma ou outra dessas coisas no começo da alfabetização. Na verdade, temos de fazer tudo isso (Brasil, 2019, p. 30).

Essa maneira de conceber a leitura desconsidera outras habilidades fundamentais para seu desenvolvimento e o uso de estratégias que possam desenvolver a compreensão e a interpretação de textos, mesmo antes de as crianças terem autonomia na leitura. O uso de textos “artificialmente criados ou modificados para alfabetizar” (Leal, 2019) reforça a perspectiva associacionista de aprendizagem e distancia as crianças dos textos que circulam em seu contexto cultural e social.

O último componente apresentado no documento é a *produção de escrita*, ou seja, desde a habilidade de escrever palavras que reforçam a consciência fonêmica e instrução fônica até a habilidade de escrever textos que possam ajudar a entender os diferentes tipos textuais. Como estratégias para o ensino da produção de escrita, “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; por fim, aplicando estratégias para escrever palavras e para criar textos” (Brasil, 2021, p. 227). Mais uma vez, o contexto real de uso de textos, com de gêneros textuais adequados a situações comunicativas, foi desconsiderado. O foco principal dado à escrita é a codificação dos sinais gráficos para registrar os fonemas, reduzindo o complexo processo de interação através dos textos.

A PNA apresenta o termo *literacia*, importando-o da literatura existente em outros países, como Portugal, e estruturando os seus diferentes níveis. Segundo Bunzen (2019), mais do que uma simples mudança de nomenclatura, a utilização desse termo representou um silenciamento e apagamento de um conceito utilizado no Brasil por mais de 30 anos, o conceito de letramento, que foi difundido em diversas políticas públicas, desconsiderando as pesquisas brasileiras desenvolvidas até então.

No caderno de orientações da PNA²⁷, *literacia* é definida como “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (Brasil, 2019, p. 21). No conceito, estão incluídos desde os conhecimentos básicos, como vocabulário e consciência fonológica, até o grau mais avançado que permite a aquisição, transmissão e produção de conhecimento.

Durante o processo de escolarização, diferentes níveis de literacia acontecem. Na pré-escola e no 1º ano, a *literacia emergente* corresponde ao nível básico, ou seja, além do conhecimento de vocabulário, consciência fonológica e fonêmica, desenvolvimento da

²⁷ Publicação que se propõe a apresentar, de maneira detalhada, a Política Nacional de Alfabetização. O caderno é composto por uma contextualização da alfabetização no Brasil, a explicação dos novos conceitos da política (literacia e numeracia), as teorias que embasam a metodologia e o decreto que institui a PNA.

linguagem oral, aquisição das habilidades de decodificação e de codificação, habilidades fundamentais que antecedem e preparam o caminho para o processo formal de alfabetização. Sobre essa pauta, o documento realça que:

Entre os componentes da literacia emergente podem ser destacados a aquisição de vocabulário, a compreensão oral de histórias, a consciência fonológica e fonêmica e a familiaridade com materiais impressos e com as convenções que regem nosso sistema de língua escrita. Com base em larga evidência científica, pode-se afirmar com segurança que crianças que desenvolvem as habilidades de literacia emergente têm mais probabilidade de serem devidamente alfabetizadas no ensino fundamental, favorecendo um início exitoso e promissor de sua trajetória escolar (Brasil, 2022, p. 135).

Dando continuidade, nos demais Anos Iniciais do Ensino Fundamental, adquirem-se as habilidades de leitura fluente e compreensão de textos, a *literacia intermediária* (do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental). E, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental até Ensino Médio, atinge-se o nível da *literacia disciplinar*, ou seja, as habilidades de leitura aplicáveis a conteúdos específicos de disciplinas, como Matemática, Ciências, Geografia, Biologia, entre outras, específicas do período escolar (Brasil, 2019).

Nessa hierarquização, entendemos que os processos de alfabetização, consciência fonológica e fonêmica, codificação e decodificação aparecem como precedentes às habilidades de leitura fluente e de compreensão de textos. Essas diferenças demonstram um retrocesso e uma ruptura no que vinha sendo desenvolvido até aquele momento nos Programas de Formação de professores alfabetizadores. Tais características indicam a concepção fônica do ensino da leitura e da escrita representada no caderno da PNA pelo termo instrução fônica, o que, segundo Mortatti (2019), marca o retorno de “um secular método de alfabetização”, fundamentado nas ciências cognitivas da leitura.

Conforme vimos, o ensino da leitura e da escrita não ocorre linearmente, mas é permeado pelas tradições e modernidades, acontecendo de forma interligada. Entende-se, assim, que: “determinada(s) teoria(s) educacional(is) fundamentada(s) em determinada(s) teoria(s) do conhecimento e integrantes de determinado(s) projeto(s) político(s) que lhe dá(dão) sustentação e motivação em determinado momento histórico” (Mortatti, 2010, p. 329).

Outro ponto sobre o conceito de literacia na PNA, identificado por Bunzen (2019), é a redução da literacia a uma habilidade do sujeito para usar o texto, que pode ser medida e mensurada, desconsiderando as questões sociológicas, linguísticas e antropológicas do conceito de letramento. Uma crítica realizada por muitos autores sobre a PNA refere-se à

desconsideração das pesquisas com arcabouço sustentável e coerente, realizadas nas universidades brasileiras sobre a alfabetização e o letramento (Maciel, 2019; Frade, 2019a).

Destaca-se, ainda, uma questão relevante relacionada à imposição de um único método, considerado verdade científica, para ensino da alfabetização. O método fônico, identificado na política como instrução fônica, é uma visão associacionista da alfabetização que desconsidera o processo cognitivo desenvolvido pela criança na construção do sistema de escrita e reduz o ensino da língua à mera transmissão de um código (Morais, 2019; Leal, 2019). A PNA foi revogada em 2023 pelo Governo Federal²⁸.

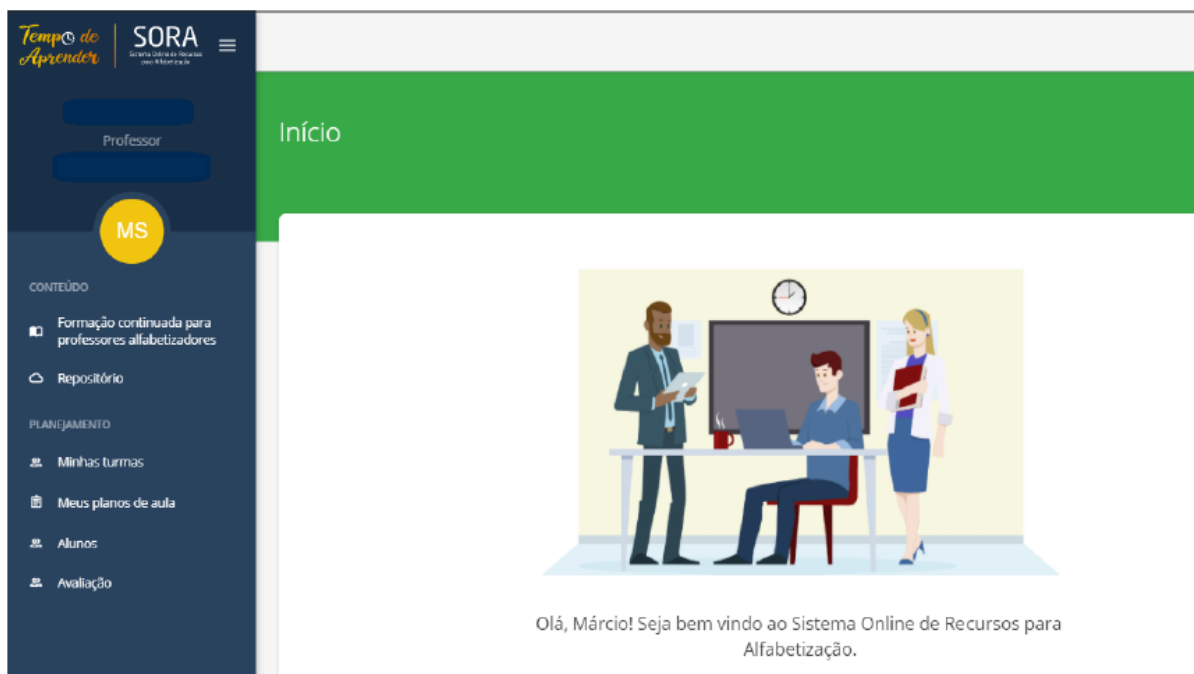
Após a apresentação dos principais conceitos e concepções que embasam a PNA, apresentamos, a seguir, o Programa Tempo de Aprender, um “programa estratégico na operacionalização da Política Nacional de Alfabetização (PNA)” (Brasil, 2021, p. 9). O Programa teve início em 2020 e foi constituído a partir de quatro eixos principais: *formação continuada de profissionais da alfabetização, apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização, aprimoramento das avaliações de alfabetização e valorização dos profissionais da alfabetização*.

O eixo da *formação continuada* contou com cursos destinados aos professores, coordenadores e gestores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC, o AVAMEC. Os cursos ofertados foram: Práticas de Alfabetização, Práticas de Produção de Texto, ABC – Alfabetização Baseada na Ciência e uma proposta de intercâmbio “para fazerem parte do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores Alfabetizadores em Portugal” (Brasil, 2020b, p.13). Para esta pesquisa, nos deteremos no curso Práticas de Alfabetização, que será apresentado de forma mais detalhada. Aqui, temos um ponto de atenção quanto às aulas disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem, que não promoviam espaço de interação, de trocas de experiência ou espaço para esclarecimento de dúvidas.

Como apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização, o segundo eixo do Programa, o MEC disponibilizou um Sistema *On-line* de Recursos para Alfabetização denominado SORA, Figura 10.

Figura 10 – Página Principal do SORA - Sistema *On-line* de Recursos para Alfabetização

²⁸ Uma nova política pública foi instituída: O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que tem como objetivo central assegurar que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, além da recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia.

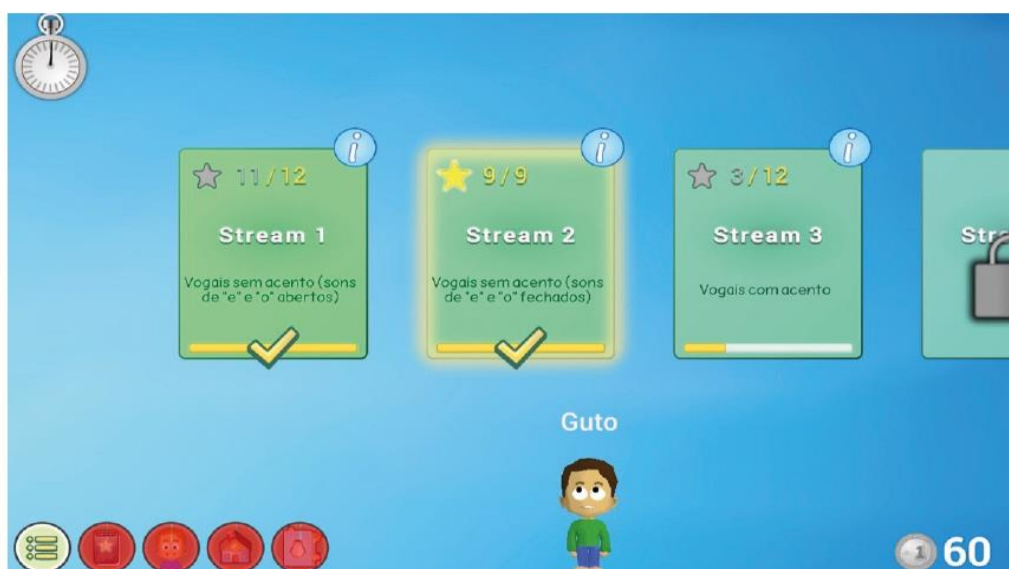


Fonte: Brasil (2020d, p.3).

Esse sistema possibilitava o acesso ao curso de formação Práticas de Alfabetização e a um repositório de recursos de acordo com os componentes da alfabetização. Era possível também incluir as turmas e os nomes dos estudantes do professor para acompanhamento, e havia, ainda, uma aba destinada ao planejamento das aulas, com a possibilidade de anexar, aos planos de aula, as estratégias de ensino, atividades e os recursos necessários para a realização, como fichas, abecedários e avaliações utilizadas nos vídeos do curso de formação (Brasil, 2020d).

Ainda nesse eixo, foi apresentado o *Graphogame*, um jogo com o objetivo principal de automatizar a decodificação a partir do treinamento das habilidades fonológicas em 49 sequências com dificuldades crescentes, que “começa com exercícios que trabalham a associação entre letras e sons da linguagem e, aos poucos, esses exercícios ficam mais difíceis até trabalharem com sons de sílabas e de palavras inteiras” (Brasil, 2021a, p. 10). Para o professor, o manual do jogo trouxe orientações para uso pedagógico, a consolidação das aprendizagens e a identificação das dificuldades.

Figura 11 – Visualização da Sequência das Atividades e Pontuação Adquirida



Fonte: (Brasil, 2021a, p. 19).

A imagem da tela, Figura 11, demonstra o caminho percorrido pelo estudante na realização de uma sequência de atividades e o total de acertos obtidos. Para avançar no jogo, a criança precisa atingir um número mínimo de acertos. Caso contrário, ela repete aquele nível, ouvindo novamente as orientações e as unidades sonoras correspondentes à etapa até que consiga o número exigido para prosseguir. Segundo o manual do jogo (Brasil, 2021a), para evitar a repetitividade, a ordem dos comandos varia a cada nova tentativa. Em cada fase, as unidades aumentam em complexidade até que se alcancem palavras mais difíceis.

O terceiro eixo, referente ao *aprimoramento das avaliações da alfabetização*, conforme a portaria que instituiu o Programa (Brasil, 2020b), é composto pelas seguintes ações: aperfeiçoamento das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), aplicação de diagnóstico formativo de fluência em leitura e avaliação de impacto do Programa. De acordo com o mesmo documento, o diagnóstico da fluência em leitura teve como objetivo subsidiar o professor em seu processo de ensino, com enfoque formativo. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) foi substituída, a partir de 2019, pela avaliação do Saeb do 2º ano, adequada à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), com alteração nas matrizes de referência e escalas de proficiência²⁹. O último eixo previu a premiação de professores e gestores participantes do Programa que apresentassem desempenho satisfatório, evidenciando, neste caso, a aplicação da meritocracia.

²⁹ Para maiores informações sobre o Saeb 2º ano Língua Portuguesa, sugere-se a leitura do Relatório de Resultados do SEB 2021, volume 2, 2º ano do Ensino Fundamental, versão preliminar, p. 24-47. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_vol_ume_2.pdf.

Retomamos o eixo da formação continuada para apresentar os conteúdos, as orientações metodológicas e as bases teóricas que embasam o Programa Tempo de Aprender, com foco principal no curso *Práticas de Alfabetização*. O público-alvo do curso incluiu professores do último ano da Educação Infantil e dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, além de assistentes de alfabetização. O curso foi dividido em oito módulos, Quadro 1, sendo o primeiro destinado à introdução e o último composto por um questionário de finalização, com o propósito de avaliação e certificação. Os conteúdos foram organizados de acordo com os componentes essenciais para a alfabetização, conforme estabelecido pela PNA: *Aprendendo a ouvir, Conhecimento alfabético, Fluência, Vocabulário, Compreensão e produção de escrita* (Brasil, 2021).

Quadro 1 – Módulos do Curso Práticas de Alfabetização

Número	Nome	Temas trabalhados
1	Introdução	Contextualização do programa Tempo de Aprender e do curso. Apresentação das estratégias de ensino - principal recurso para ser aplicado diretamente em sala.
2	Aprendendo a ouvir 	Consciência fonêmica; reconhecimento e discriminação de sons; consciência de sílabas, palavras, rimas e aliterações.
3	Conhecimento alfabético 	Compreensão do princípio alfabético: nomeação de letras, relações letra-som, regras de ortografia, leitura de palavras e frases e criação de palavras.
4	Fluência 	Leitura de texto com expressão clara; leitura compartilhada, com parceiro e independente.

Continuação – Quadro 1

5	Vocabulário 	Identificação de substantivo, adjetivo, complementação de frases e utilização do contexto para compreender palavras.
6	Compreensão 	Reconto de histórias, identificação dos elementos da narrativa e da ideia principal; perguntas sobre o texto ouvido, gênero carta e identificação de detalhes no texto.
7	Produção de escrita 	Escrita emergente – treino da coordenação motora fina; escrita de letras e palavra; ditado de palavras; produção de frases e de parágrafos a partir de modelo do professor.
8	Questionário de finalização	Avaliação e certificação.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Brasil, 2021.

Ao observarmos os conteúdos definidos para cada módulo, constatamos, assim como Frade (2007), características do método fônico, tais como: aprendizagem da letra relacionada ao fonema que a representa; sequência do mais simples para o mais complexo; ênfase na relação som/letra como principal objetivo; e um manual do professor que indica quando e como as letras e fonemas serão apresentados. A decodificação e codificação como pré-requisitos para o trabalho com a leitura e escrita, o treino da caligrafia e as atividades voltadas ao desenvolvimento da coordenação motora fina evidenciam outro retrocesso. A ênfase dada às atividades de percepção, memória e motricidade retrata uma visão associacionista da aprendizagem, reforçando a ideia de que a criança precisa estar pronta para discriminar, memorizar e traçar letras e sons para ser alfabetizada (Morais, 2012).

Em todos os módulos, são utilizados vídeos com professores à frente, vestindo jaleco branco, cujas falas e movimentos são controlados. As crianças ouvem, repetem e copiam, sem nenhuma intervenção própria ou proposta de atividades que as levem a refletir sobre algum

aspecto da língua escrita. Todas as aulas seguem a mesma ordem de funcionamento: o professor explica e demonstra; o professor e aluno praticam juntos; os alunos praticam em conjunto; e, por fim, ocorre uma prática individual direcionada pelo professor. Além disso, há sugestões de variações que não se diferenciam significativamente da proposta original. Em caso de dificuldades ou erros, a professora deve refazer as etapas anteriores. Além dos vídeos, são disponibilizadas fichas detalhadas com as estratégias propostas. Em 2021, o MEC produziu uma publicação contendo todo o material do curso, incluindo QR Codes que permitem ao professor acesso as videoaulas. (Brasil, 2021).

Segue, para conhecimento, a Figura 12, que apresenta a Ficha de Estratégia de Ensino do Professor.

Figura 12 – Ficha de Estratégia de Ensino do Professor, Página 1: Práticas de Alfabetização

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!



Vamos aprender a letra A. Olhem esta imagem.

Mostre o cartão 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!

Vire de costas e, com o dedo acima da cabeça para que os alunos possam ver, faça no ar a letra A bastão maiúscula



Vou escrever a letra A no quadro.

Escreva a letra A bastão maiúscula no quadro.

PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS



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

Leia os versos enfatizando a letra A nas palavras.

Fonte: Brasil (2021, p.76).

Após a apresentação dos programas PNAIC e Tempo de Aprender, na próxima seção explicitamos os pontos divergentes entre os dois. Além disso, discutiremos sobre os recursos disponibilizados e a ruptura com as universidades.

1.3.3 Os desencontros

Os dois programas analisados neste estudo, conforme apontado anteriormente, seguem propostas metodológicas e epistemológicas distintas, com concepções divergentes sobre como se ensina e se aprende. Entre essas divergências, destacamos as diferentes definições sobre o que significa estar alfabetizado, os objetos de ensino necessários para que as crianças aprendam a ler e a escrever, e o papel do professor nesse processo.

De acordo com o Programa Tempo de Aprender, para aprender a ler e a escrever, as crianças devem compreender a relação fonema/grafema. Assim, o processo de leitura envolve a pronúncia dos fonemas, a decodificação e o registro das letras que representam os sons da fala, ou seja, codificar. Entretanto, conforme discutido, as crianças não aprendem um código, mas sim um sistema notacional com princípios de funcionamento que precisam ser compreendidos, estabelecendo relações entre a pauta sonora e o registro gráfico. A ideia de aprender um código reflete uma concepção restrita de alfabetização, “aprender o sistema alfabético não é aprender um *código*, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita *representa* e a *notação* com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas” (Soares, 2021, p. 11).

Ao defender a alfabetização na perspectiva do letramento, o PNAIC aponta que as crianças podem aprender sobre o sistema de escrita alfabética de forma lúdica, por meio de atividades de consciência fonológica, que incluem reflexões sobre os segmentos sonoros da fala com o uso de rimas, aliterações e a separação de palavras em sílabas em atividades sistemáticas e intencionalmente planejadas (Soares, 2021; Morais, 2012; 2019). O foco na repetição e na memorização, como se as crianças fossem meras reprodutoras, ignora o processo cognitivo complexo necessário para a aprendizagem do sistema notacional de escrita, evidenciando uma perspectiva associacionista da aprendizagem, já superada nas pesquisas brasileiras.

Com base nesses entendimentos, a definição do que constitui uma criança alfabetizada também varia entre os programas. De acordo com a concepção de ensino adotada no Programa Tempo de Aprender, uma pessoa está alfabetizada quando é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua, ou seja, ao conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas e, assim, ler com autonomia, incluindo “palavras que não conhece, inclusive pseudopalavras, desde que atenda às regras do código ortográfico” (Brasil, 2019, p. 19). Por outro lado, no PNAIC, a pessoa alfabetizada é aquela que lê e escreve em diferentes situações sociais com autonomia, produz e compreende textos em diversas linguagens, tendo acesso à cultura e às práticas de linguagem do mundo letrado (Brasil, 2012a).

Ao considerar a formação de professores como um espaço de mobilização e compartilhamento de saberes, reflexões sobre a prática e produção de novos conhecimentos, identificamos outro ponto divergente. O PNAIC promoveu ações formativas que permitiram ao professor realizar escolhas didáticas, estudar entre pares e fortalecer sua identidade profissional como sujeito ativo em sua ação educativa. Já no Programa Tempo de Aprender, a formação baseia-se na “modelagem em sala de aula, [em que] os professores podem conferir formas interessantes de conduzir estratégias e de realizar as atividades com seus próprios alunos” (Brasil, 2021, p. 13). Essa concepção e organização do curso considera o docente um mero reprodutor de técnicas. Os termos *conferir* e *conduzir*, da citação, reforçam essa percepção.

No que diz respeito à disponibilização de materiais realizada pelos dois Programas, há um distanciamento significativo. O eixo *materiais didáticos e pedagógicos* do PNAIC forneceu livros didáticos, livros literários, jogos, dicionários de Língua Portuguesa, obras de apoio pedagógico aos professores, abrangendo tanto Língua Portuguesa como Matemática, cadernos de formação específicos para a educação do campo, educação especial e gestão escolar, em 2015. Os cadernos de formação abordavam interdisciplinaridade, ludicidade e planejamento, além de sugerir atividades que utilizavam os materiais encaminhados às escolas.

Por outro lado, o Programa Tempo de Aprender ofereceu, no eixo *apoio pedagógico para alfabetização*, vídeos e fichas com estratégias padronizadas e repetitivas, bem como um sistema para registro das ações realizadas a partir do que foi prescrito pelo curso sem espaço para criação ou flexibilidade, todos disponibilizados virtualmente. Em 2021, foram produzidos dois cadernos que apenas reproduziam o conteúdo do curso de formação sem considerar as possibilidades que o suporte impresso poderia oferecer de maneira diferenciada.

De acordo com Souza *et al.* (2022), o Programa Tempo de Aprender também representou uma ruptura com as universidades brasileiras, que, desde 2003, com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada (Brasil, 2003), adquiriram vasta experiência no processo formativo de professores alfabetizadores. A proposta de integração entre as Instituições de Ensino Superior – IES e as redes de ensino, promovida pelos comitês gestores do PNAIC foi, descontinuada. Outro rompimento está relacionado às concepções de alfabetização na perspectiva do letramento, com o retorno a abordagens sintéticas de alfabetização.

Em um novo momento de ruptura, o Ministério da Educação lançou, em 2023, o Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada – CNCA, com o objetivo de “subsidiar ações concretas dos estados, municípios e Distrito Federal para a promoção da alfabetização de todas as crianças do país” (Brasil, 2023, p.3). Nesse contexto, o Distrito Federal implementou o

Programa de formação Alfaletando, destinado a professores do 1º e 2º anos do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Instituído pelo Decreto nº 45.495, de 19 de fevereiro de 2024, o Programa busca garantir a alfabetização de 100% das crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, assegurando que possam continuar sua trajetória escolar com sucesso. A formação continuada é um dos eixos estruturantes³⁰ do Programa juntamente com o acompanhamento pedagógico. Os professores receberam um caderno de formação, e os estudantes, um caderno de atividades.

No próximo capítulo, mapearemos estudos realizados no período de 2014 a 2024, utilizando as bases de dados Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

³⁰ Os demais eixos do Programa são: governança e elaboração de política distrital de alfabetização, melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos, sistema de avaliação e reconhecimento e compartilhamento de práticas pedagógicas exitosas (Distrito Federal, 2024).

CAPÍTULO 2 – PNAIC E TEMPO DE APRENDER – O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

O Estado do Conhecimento é um levantamento bibliográfico realizado pelo pesquisador com o objetivo mapear e analisar produções já existentes sobre o tema da pesquisa. Desta forma, é possível apreender diferentes abordagens teóricas, análises e, portanto, contribuições na área pesquisada. Trata-se de um “olhar para trás” que promove novas análises e novas investigações (Silva, Souza, Vasconcelos, 2020).

Assim, buscamos mapear teses e dissertações tendo como fonte de pesquisas a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Em uma sondagem inicial, o recorte temporal foi estabelecido entre 2014 e 2024, considerando o período de vigência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, de 2013 a 2018, até o momento da realização desta pesquisa. As palavras-chave utilizadas foram: PNAIC, formação de professores, formação docente e Tempo de Aprender. O Quadro 2 apresenta o número de pesquisas encontradas em cada grupo de palavras-chave.

Quadro 2 - Levantamento de Teses e Dissertações – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2014-2024)

Catálogo de Teses e Dissertações CAPES			
Palavra-chave	D	T	Total de pesquisas
PNAIC e formação docente	88	13	101
PNAIC e formação de professores	216	30	246
PNAIC e Tempo de Aprender	-	-	-
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD			
Palavra-chave	D	T	Total de pesquisas
PNAIC e formação docente	150	31	181
PNAIC e formação de professores	242	51	293
PNAIC e Tempo de Aprender	8	2	10

Legenda: D - Dissertação, T - Tese

Fonte: Produção da autora a partir de consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD (2014-2024).

Após o primeiro filtro realizado a partir dos títulos, foram identificadas pesquisas presentes em ambos os bancos de dados. Com essa leitura inicial, também foram excluídas aquelas que tratavam de outros componentes curriculares, como Matemática e Ciências. Em um segundo momento, a partir da leitura dos resumos, foram retiradas pesquisas que abordavam os seguintes temas: implantação nos municípios, gestão do Programa, coordenadores

pedagógicos e orientadores de estudo, Educação Infantil, escola do campo, avaliação, profissionalização, currículo, eixos da língua e relação com o neoliberalismo, além de estudos voltados a outros componentes curriculares. Essa diversidade temática demonstra a abrangência do Programa.

É importante destacar que foram encontradas pesquisas sobre essa formação em todas as regiões brasileiras, majoritariamente em universidades públicas. Esse fato confirma o alcance do Programa nos estados e municípios brasileiros, bem como sua relevância na formação continuada de professores. Dessa forma, foram mantidas as pesquisas que apresentavam implicações nas práticas pedagógicas, descontinuidades e comparações entre o PNAIC e outros Programas de Formação, totalizando 63 estudos³¹. Entre as pesquisas selecionadas, o tema mais recorrente e relevante foi a implicação na prática pedagógica do professor alfabetizador. Os resultados destacaram que a troca de experiências e a reflexão sobre as práticas contribuíram para a ressignificação da atuação docente. Essa valorização na troca de práticas produzidas no cotidiano demonstra o que Chartier (2007) chamou de *coerência pragmática*. A *leitura deleite*, o *lúdico* e o *protagonismo da criança no seu processo de construção da leitura e da escrita* foram indicados como contribuições significativas para mudanças nas práticas pedagógicas. Outro ponto frequentemente abordado nessa categoria, *contribuições para a prática*, foi o *planejamento* e a *proposição das sequências didáticas*.

As pesquisas também identificaram fragilidades, tais como a ausência de acompanhamento e monitoramento dos professores, a descontinuidade das ações, especialmente a partir de 2016, e a falta de condições profissionais e estruturais para implementar as propostas de formação nas escolas. Na comparação com outros Programas de formação, os estudos relacionaram o PNAIC a programas locais e ao Programa Alfa e Beto, com foco nas práticas pedagógicas e nos recursos disponibilizados. Contudo, nenhuma das pesquisas fazia referência ao Programa Tempo de Aprender.

Posteriormente, utilizamos como base de pesquisa a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, considerando as repetições identificadas anteriormente. O recorte temporal foi estabelecido entre 2020 e 2024, considerando o ano de início do Programa Tempo de Aprender, com o objetivo de investigar as pesquisas relacionadas ao Programa de Formação. As palavras-chave utilizadas foram: Tempo de Aprender e formação de professores. Em um terceiro momento, acrescentou-se ao *rol* de palavras-chave a Política Nacional de Alfabetização, à qual o Programa Tempo de Aprender está diretamente vinculado.

³¹ As informações gerais sobre as pesquisas estão disponíveis no anexo 1.

Uma dificuldade encontrada foi o uso da expressão *Tempo de Aprender*, duas palavras com uma grandiosidade de significados e abrangência na área da educação. Na primeira busca, utilizando as palavras-chave *Tempo de Aprender* e formação de professores, foram localizadas 306 pesquisas. Os temas eram variados, destacando-se: *educação especial, aprendizagem significativa, metodologias ativas, formação em outras áreas de conhecimento, entre outros*. Após a leitura dos títulos como primeiro filtro, foram excluídos estudos cuja palavras-chave *Tempo de Aprender* não estava vinculada ao Programa de Formação objeto desta pesquisa. Dessa forma, restaram cinco pesquisas, sendo quatro dissertações e uma tese.

Com a inclusão da Política Nacional de Alfabetização como palavra-chave relacionada à formação de professores, foram encontradas sete pesquisas. Os estudos sobre o Tempo de Aprender e a Política Nacional de Alfabetização foram agrupados, com o intuito de identificar pontos congruentes entre ambos. Na etapa seguinte, a leitura dos resumos revelou em comum o caráter tecnicista do Programa e uma visão reducionista do processo de alfabetização, com o retorno ao método fônico. Ainda como resultado da leitura dos resumos, foram identificadas quatro pesquisas que abordavam a relação entre os dois Programas, objeto de estudo de nossa pesquisa que serão apresentadas em seguida. Essas análises demonstram a relevância da presente pesquisa. O Quadro 3 apresenta as principais informações sobre essas pesquisas.

Quadro 3 - Levantamento de Teses e Dissertações – Tempo de Aprender, Política nacional de Alfabetização e PNAIC (2020-2024)

Nº	Título	Autor/Ano	Palavras-chave	Instituição	Tipo
1	Em tempos de reaprender o método fônico — algumas problematizações sobre a Política Nacional de Alfabetização	Ramona Graciela Alves de Melo Kappi 2021	Alfabetização; Tempo de Aprender; Instrução fônica; Concepções.	Universidade Luterana do Brasil	D
2	Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA)	Fabíola Elizabete Costa 2021	Alfabetização; Formação docente; Tempo de Aprender; Dificuldades de aprendizagem.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	D
3	Política Nacional de Alfabetização: discursos formativos de professores alfabetizadores no âmbito do programa Tempo de Aprender	Jânio Nunes dos Santos 2022	Política Nacional de Alfabetização; Programa Tempo de Aprender; Curso Práticas de Alfabetização; Formação docente.	Universidade Federal de Alagoas	T
4	Concepções sobre o ensino da leitura e da escrita e as implicações sobre o tratamento da heterogeneidade nos anos iniciais do ensino fundamental e políticas de alfabetização	Dayane Marques da Silva 2023	Alfabetização; Heterogeneidade Políticas.	Universidade Federal de Pernambuco	D

Legenda: D - Dissertação; T - Tese

Fonte: Produção da autora a partir de consulta ao BDTD (2020-2024).

Com o objetivo de problematizar a concepção de linguagem e aprendizagem nas propostas didáticas de alfabetização do programa Tempo de Aprender, Kappi (2021) situou historicamente as concepções de alfabetização e a disputa metodológica ocorrida no país. A pesquisadora destacou a ruptura ocasionada pela Política Nacional de Alfabetização, que retrocedeu ao método fônico, apontado em outros contextos como uma metodologia ineficaz. Ressaltou, ainda, a superficialidade dos documentos da PNA quanto aos processos de aprendizagem. Além disso, questionou o silenciamento dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1991), consolidados no país, e a utilização, para justificar a implantação do Programa, de pesquisas e recortes de relatórios já rejeitados pela sociedade acadêmica brasileira.

Para realizar suas análises e problematizar as propostas didáticas do Programa Tempo de Aprender, Kappi (2021) utilizou o PNAIC como referencial de prática de alfabetização. O curso Práticas de Alfabetização foi descrito detalhadamente e analisado, traçando paralelos com o PNAIC e com a perspectiva de alfabetizar letrando, tendo como principais referenciais teóricas Soares (2004, 2018, 2020), Moraes (2019) e Geraldi (2006, 2015). A pesquisadora analisou e comparou as estratégias didático-pedagógicas dos dois programas com base em dois questionamentos. Primeira pergunta: *onde estão o estudo da consciência fonológica, a promoção da curiosidade metalinguística e da ludicidade nos cursos de formação?* Para responder a esse questionamento, analisou os módulos Aprendendo a Ouvir e Conhecimento Alfabético. Ao abordar os módulos Fluência e Produção Escrita, surge a segunda pergunta: *onde está a reflexão necessária no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética aliada às práticas de leitura e produção de textos presentes nas produções acadêmicas brasileiras até a chegada do Programa Tempo de Aprender?* Desta forma, Kappi (2021) demonstrou o distanciamento entre o PNAIC e o Programa Tempo de Aprender.

Nos resultados encontrados, a autora destacou a hierarquização do conhecimento, a padronização da instrução fônica, a rigidez na sequência didática para o trabalho, o treinamento motor e a compreensão da produção escrita como cópia e reprodução, oferecida apenas ao final do processo. Em relação à formação de professores, apontou a lógica de disputas políticas do Programa e a imposição de um único modelo de ensino, contrariando o direito constitucional à autonomia do professor para decidir e escolher as metodologias que julgar adequadas.

Costa (2021) analisou as concepções de Alfabetização presentes no PNAIC e na PNA, bem como suas intencionalidades, identificando a responsabilidade do Estado na definição de políticas públicas. A autora contextualizou as principais transformações ocorridas na educação a partir da década de 1990, com a influência de organismos internacionais e decisões mundiais

que direcionaram a educação para a preparação do cidadão voltado ao novo mercado de trabalho, sob uma perspectiva neoliberal.

Por meio de análise documental, Costa (2021) comparou as legislações de ambos os programas e as orientações quanto ao uso dos recursos disponibilizados, identificando continuidades e discontinuidades. Traçou um paralelo entre a metodologia dos Programas, descrevendo o que é previsto em cada um deles. Os resultados evidenciaram a importância do PNAIC na melhoria da alfabetização, promovendo o aperfeiçoamento teórico e o aprofundamento dos saberes, a articulação entre teoria e prática, além da troca de experiências. Em relação à PNA, destacou que a escolha epistemológica da política retomou ideias da década de 1970 sobre alfabetização, criticando sua implantação sem a participação de representantes da sociedade acadêmica, pesquisadores da área. Constatou, ainda, ao finalizar a pesquisa, que ambos os programas respondem a compromissos internacionais.

Santos (2022), por sua vez, investigou como o Programa Tempo de Aprender conduziu professores alfabetizadores a se apropriarem do discurso de inovação e evidências científicas sobre o Método Fônico para a alfabetização das crianças brasileiras. A autora abordou conceitos apresentados pela Política Nacional de Alfabetização, concretizada pelo curso *Práticas de Alfabetização*, principalmente *literacia*, retomando cursos de formação anteriores. Embora não conste no título do trabalho, a pesquisa apresenta algumas reflexões sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tanto por ser a formação imediatamente anterior quanto pelos conceitos defendidos tais como: alfabeto como notação, construtivismo e letramento.

De acordo com os estudos de Santos (2022), José Morais, um dos teóricos que fundamentou o Programa Tempo de Aprender, apontou três falhas no PNAIC: a definição da idade certa, o entendimento do alfabeto como um sistema notacional e a concepção construtivista de que se aprende a ler lendo. Quanto à definição da idade, a crítica referiu-se à definição dos oito anos para a consolidação da alfabetização, enquanto redes privadas alcançam o processo aos seis anos. Santos (2022) rebateu essa posição argumentando que o PNAIC foi direcionado aos professores das escolas públicas que possuem contextos sociais distintos.

De certa forma, ele está correto ao apontar os fatores adversos que tornam o ensino público um desafio. No entanto, é importante considerar que, segundo Morais (2012), é possível que os estudantes concluam o 1º ano com a apropriação do sistema de escrita alfabética consolidada. Ressaltamos que, aos oito anos, o estudante que deu continuidade ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita pode ter desenvolvido habilidades mais avançadas como leitor e escritor.

Em relação ao segundo erro apontado por José Moraes, considerar o alfabeto um sistema notacional, Santos (2022) pondera que o teórico desconsiderou o destaque dado ao trabalho sistemático proposto pelo PNAIC, que inclui, desde o início do processo de alfabetização, atividades de consciência fonológica. E, por fim, quanto ao terceiro erro, o autor esclarece que as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991) demonstraram um processo cognitivo complexo para a construção da escrita pela criança, sendo o conhecimento sobre as hipóteses dos estudantes essencial para subsidiar o trabalho pedagógico. Santos reforça que a leitura, conforme abordada pelo PNAIC, possui uma finalidade social e que, como tal, os estudantes têm contato com ela mesmo antes de ingressarem na escola. Quanto ao conceito de literacia, em substituição ao termo letramento, Santos (2022) concluiu que “alfaletrar é o conceito/processo que melhor dá conta de todas as nuances estruturais e sociais do ensino e da aprendizagem da escrita, no processo de alfabetização” (Santos, 2022, p.101).

A partir da análise de Santos (2022) e dos questionários aplicados na pesquisa, os resultados demonstraram que os professores participantes avaliavam positivamente o Tempo de Aprender em comparação ao programa anterior (o PNAIC), destacando o fácil acesso às atividades já prontas para reprodução e pelo reduzido discurso teórico do curso. No entanto, reconheceram a necessidade de extrapolar o que foi proposto, reforçando que os saberes da prática subsidiam os professores no seu cotidiano, conforme aponta Chartier (2007). Na conclusão do autor, embora concordassem com os termos propostos pelo Programa Tempo de Aprender, os docentes mantiveram em suas práticas a concepção de alfabetização atrelada ao letramento indicando, segundo o autor, que o termo *literacia* não foi apropriado pelos professores.

Por sua vez, a pesquisa de Silva (2023) realizou um mapeamento das concepções de alfabetização presentes nos programas de formação de professores alfabetizadores: PNAIC e Tempo de Aprender e, a política de formação Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA. O objetivo foi analisar as implicações dessas concepções no tratamento da heterogeneidade nos documentos oficiais dos referidos Programas. Os resultados evidenciaram a divergência entre eles, confirmando que o Tempo de Aprender compreende a alfabetização como a aprendizagem de um código, de maneira repetitiva, sem considerar as diversas formas de aprender e tratando a todos de forma homogênea.

A autora destacou que, ao contrário, no PNAIC e no CNCA prevalece a perspectiva de alfabetizar letrando, considerando o estudante um sujeito ativo no processo de aprendizagem, com o ensino atrelado às vivências sociais de leitura e escrita. Silva (2023) evidenciou ainda que o PNAIC apresenta estratégias diferenciadas para lidar com os diferentes níveis de

aprendizagem. As pesquisas apresentadas demonstraram os pontos divergentes entre os dois Programas, apontando como principais elementos do Tempo de Aprender a padronização metodológica, a hierarquização do conhecimento e o silenciamento de pesquisas, práticas e conceitos anteriormente apropriados pelos professores alfabetizadores. Em relação ao PNAIC, os estudos destacam a relevância da alfabetização na perspectiva do letramento, considerando tanto o estudante quanto o professor como sujeitos ativos de sua aprendizagem.

Enfim, os estudos compararam e analisaram os materiais e as concepções dos dois Programas, mas não estabeleceram relação com as implicações na prática pedagógica dos professores, o que pode ser considerado uma lacuna identificada nas pesquisas, evidenciando a relevância do nosso estudo.

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia da pesquisa, a técnica escolhida, os sujeitos envolvidos e o contexto de realização das análises dos resultados encontrados.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos as escolhas metodológicas realizadas, com o objetivo de clarificar o diálogo com o objeto de investigação. A metodologia constitui uma parte essencial de qualquer estudo, pois orienta o percurso da investigação. Em outras palavras, representa o mapa do caminho teórico-metodológico que o pesquisador percorre para encontrar respostas às suas indagações. Serão descritas as fases desenvolvidas ao longo de todo o processo de pesquisa, o instrumento utilizado, as características dos sujeitos participantes e a forma como foram conduzidas as análises dos resultados obtidos.

3.1 A Pesquisa Qualitativa

Com esta pesquisa, buscamos investigar as implicações nas práticas didático-pedagógicas de docentes do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA decorrentes dos pressupostos defendidos nos Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores para o ensino da leitura e da escrita: o PNAIC e o Tempo de Aprender. Para tanto, recorremos a uma pesquisa de natureza qualitativa que, segundo Creswell e Creswell (2021), constitui uma abordagem que explora o significado atribuído pelos indivíduos a um problema. Os dados dessa modalidade de pesquisa são descritivos, e todos os elementos da realidade são considerados relevantes.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 11), “a pesquisa qualitativa tem como fonte o ambiente natural como fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento”. Nesse sentido, ao assumir o papel de principal instrumento na produção de dados, o pesquisador deve descrever o contexto de realização da pesquisa com o maior nível de detalhamento possível, utilizando dados provenientes de entrevistas, documentos e observações, sempre atentando às diferentes perspectivas manifestadas e aos elementos presentes. Creswell (2010) corrobora essa visão ao afirmar que o pesquisador coleta pessoalmente as informações, seja por meio das conversas, seja pela observação de comportamentos dentro de dado contexto, o que constitui uma característica importante da pesquisa qualitativa. André (2008) reforça essa abordagem, destacando que:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebia a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (André, 2008, p. 47).

Ao considerarmos a complexidade do ambiente escolar, as diferentes formas de interação, a organização dos espaços e diversidade de linhas pedagógicas, a pesquisa qualitativa se apresenta como a abordagem mais adequada para captar o dinamismo que envolve a escola e sua ação educativa (Bortoni-Ricardo, 2008), pois permite compreender em profundidade as experiências, as práticas e as percepções dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

3.2 O Percurso Metodológico da Pesquisa

A pesquisa qualitativa é uma investigação interpretativa, pois o pesquisador a interpreta, com base no que observa, em suas experiências e em seu referencial teórico, o significado e o sentido atribuídos pelos participantes à questão investigada (Creswell; Creswell, 2021). Segundo Ludke e André (1986), considerando que o conhecimento se faz e refaz, está sempre em construção, o pesquisador, ao desenvolver seu trabalho, busca constantemente novas indagações e novas respostas, sem, contudo, perder de vista o foco e o objeto investigado.

É preciso entender que a pesquisa qualitativa é caracterizada por um movimento complexo que requer do pesquisador contínua vigilância contínua, para que este não imponha suas crenças e pontos de vista. É necessário identificar e compreender os significados atribuídos às ações, sejam eles explicitados ou não pela linguagem.

No caso desta pesquisa, trabalhamos com docentes que vivenciaram as experiências formativas dos dois Programas: PNAIC e Tempo de Aprender. A busca por dialogar com docentes que atendiam a esses perfis foi bastante desafiadora. No caso do PNAIC, não enfrentamos dificuldades, já em relação ao Tempo de Aprender, o processo foi mais árduo. Por esse motivo, optamos por delimitar a pesquisa ao primeiro ano do Ensino Fundamental, e não aos docentes do Bloco Inicial de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) como havíamos planejado inicialmente.

Esse aspecto é relevante, visto que o campo empírico se impõe para o pesquisador. Entretanto, compreendendo a natureza qualitativa da pesquisa, essa delimitação não comprometeu, em absoluto, a qualidade dos dados. Pelo contrário, a aplicação das entrevistas semiestruturadas, possibilitou a obtenção de informações cruciais sobre a compreensão que as professoras possuíam dos dois Programas e sobre as escolhas didáticas e pedagógicas empregadas em sala de aula, a partir das formações recebidas (Chartier, 2007).

De acordo com Ludke e André (1986, p. 20), “os pressupostos que fundamentam essa orientação é de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira”. Nesta pesquisa, foram analisadas as percepções de

professoras que atuavam no 1º ano do Bloco Inicial de Alfabetização, a partir de dois Programas de formação: o PNAIC e o Tempo de Aprender.

3.2.1 Técnica de Investigação

Como técnica de produção de dados, recorreremos à entrevista semiestruturada. O uso dessa técnica de investigação revelou-se um meio de interação entre pesquisador e sujeito, permitindo a captação imediata de informações por meio de um diálogo abrangente sobre vários tópicos, além de possibilitar o aprofundamento de pontos considerados relevantes. É interessante destacar que, segundo André (2005), a pesquisa de tipo etnográfico possui algumas características, sendo uma delas a entrevista.

Sublinhamos que, no caso do estudo em tela, realizamos dois encontros com cada docente, seguindo um roteiro³² previamente elaborado. Contudo, devido à própria flexibilidade desse instrumento, complementamos as informações, sugerimos outras questões e adaptamos o roteiro conforme as necessidades surgidas no contexto.

No primeiro contato, a pesquisadora explicou a pesquisa e realizou o levantamento de dados sobre a experiência profissional, formação acadêmica e Programas de formação cursados pelas docentes. Foram também solicitadas informações sobre a escola em que atuavam. As participantes foram informadas sobre o sigilo na identificação e sobre a possibilidade de desistirem da participação a qualquer momento, caso desejassem. Ambas receberam e assinaram o Termo de Livre Consentimento e concordaram com a participação na pesquisa.

As entrevistas foram realizadas, conforme sublinhamos anteriormente, em duas etapas, considerando a extensão do roteiro. A primeira ocorreu de maneira virtual, nos dias 19 e 21 de agosto de 2024, com perguntas direcionadas à atuação profissional, à experiência no magistério e aos perfis acadêmico e profissional das participantes. A segunda etapa foi conduzida presencialmente, nos dias 25 de setembro de 2024 e 2 de outubro de 2024, com perguntas voltadas à contribuição dos dois Programas para a prática pedagógica. Embora baseadas no roteiro previamente elaborado, as entrevistas seguiram a dinâmica natural dessa técnica de produção de dados, o que permitiu reorganizar a ordem das perguntas e acrescentar temas pertinentes ao objeto de pesquisa, a partir dos relatos das participantes.

Cabe ainda salientar que o Programa de formação Alfaletando, promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, oriundo do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023) foi o mais recente que as professoras declararam estar

³² O roteiro da entrevista encontra-se no anexo 3

participando. Inclusive, durante o diálogo estabelecido nas entrevistas, emergiram dados relevantes sobre esse programa, demonstrando sua atualidade e impacto.

A seguir, são apresentados os perfis das docentes que contribuíram com o estudo.

3.3 Os Sujeitos e as Delimitações do Campo da Pesquisa

Como sujeitos de pesquisa, de acordo com o que já destacamos anteriormente, foram duas professoras do primeiro ano do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, que participaram dos dois Programas de formação analisados neste estudo. A escolha dessas duas docentes deveu-se à dificuldade de encontrar profissionais que tivessem participado de ambos os programas e que continuassem atuando em turmas desse segmento do Ensino Fundamental, sendo essa condição um critério de inclusão para a participação na pesquisa.

Para preservar a privacidade das docentes, optamos por identificá-las com nomes de flores do cerrado: Flamboyant e Caliandra. Com vistas a atender às questões éticas, ao serem convidadas a participar do estudo, as docentes foram informadas sobre o objetivo da pesquisa, os procedimentos que seriam adotados e a possibilidade de se retirarem a qualquer momento, caso desejassem. Além disso, foi solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A seguir, no Quadro 4, apresentamos a caracterização das professoras participantes da pesquisa.

Quadro 4 - Caracterização das Professoras Participantes da Pesquisa

Flamboyant	Caliandra
Formação Acadêmica	
Ensino Médio: ● Magistério	Ensino Médio: ● Magistério
Graduação: ● Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura	Graduação: ● Licenciatura em Informática ● Pedagogia
Pós-graduação <i>Lato sensu</i> : ● Especialização em Educação Infantil ● Alfabetização e Letramento	Pós-graduação <i>Lato sensu</i> : ● Novas Tecnologias na Informática
Experiência Profissional	
Tempo: 26 anos	Tempo: 27 anos
Coordenação Pedagógica Local e Intermediária	Coordenação Pedagógica Local
BIA – 1 ano e meio – 1º ano	BIA – 12 anos – 1º, 2º e 3º anos
Programa de Formação	
PNAIC Tempo de Aprender Alfaletando	Pró-Letramento PNAIC Tempo de Aprender Alfaletando

Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com o Quadro 4, ambas as professoras participantes fizeram o curso Normal em nível médio (antigo Magistério). Em relação à formação superior, Flamboyant cursou Letras, enquanto Caliandra é formada em Pedagogia. As duas possuíam tempo semelhante de atuação na profissão (26/27 anos, respectivamente), porém com trajetórias distintas no que se refere à experiência em turmas de alfabetização. Enquanto a professora Flamboyant estava completando seu segundo ano de atuação no 1º ano do BIA, Caliandra já acumulava 12 anos de experiência, incluindo a atuação em outros anos do BIA.

A partir das professoras participantes, chegamos a duas instituições de ensino pertencentes à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, ligadas às Coordenações Regionais de Ensino – CRE, situadas nas regiões administrativas de Ceilândia e de Santa Maria. Para preservar a identidade das instituições, a escola da professora Caliandra foi denominada como Escola C1, e a da professora Flamboyant, como Escola F1. Embora as escolas não tenham sido foco da pesquisa, consideramos relevante apresentar informações sobre as escolas que contribuem para o entendimento das práticas pedagógicas das professoras pesquisadas.

A escola C1 foi inaugurada em 1978, em Ceilândia, para atender à demanda educacional nas modalidades da Educação Infantil e da 1ª à 6ª série (correspondente ao primeiro e ao sétimo ano do Ensino Fundamental), turmas de correção de fluxo e estudantes do Ensino Especial. Na ocasião da pesquisa era composta por turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dos anos iniciais. O espaço era arborizado, com áreas sombreadas, mesas, bancos e mesas de pingue-pongue. Quanto à estrutura, além das salas de aula possuía quadra poliesportiva coberta, parque infantil, sala de leitura e laboratório de informática.

A maioria das famílias era formada por pessoas com ensino médio completo. A escola estabelecia metas de aprendizagem para cada ano escolar e metodologias de intervenção em caso de dificuldades. Conforme seu Projeto Político-Pedagógico – PPP, A instituição tinha como missão promover uma educação de excelência, inovadora, que preparasse os estudantes para atuar na sociedade, promovendo uma educação para fora dos muros da escola fundamentada na Psicologia Histórico-cultural e na Pedagogia Histórico Crítica. Seus princípios norteadores incluíam autonomia pedagógica e curricular, adaptando às suas práticas às especificidades de sua comunidade.

Estava pautada, também, na integração das áreas de conhecimento para a formação integral dos estudantes. Como práticas avaliativas, a escola realizava o acompanhamento das aprendizagens com observação e registros diários e, ao final de cada bimestre, a instituição realizava avaliações escritas unificadas para cada ano escolar. Para as turmas de alfabetização

com o objetivo de acompanhar a evolução nos níveis de escrita era aplicado o teste da psicogênese³³. Os planejamentos buscavam alcançar aprendizagens significativas, com estratégias diferenciadas e foco nas dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Para a alfabetização, a escola priorizava os métodos com enfoque fônico e exemplificava com o *Método das Boquinhas*. Precisamos salientar que não havia especificação de nenhuma metodologia no Currículo da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal quanto a este método, o que indica a autonomia da instituição e de seus sujeitos quanto à escolha do(s) método(as) de alfabetização. O currículo da rede assumia uma perspectiva sociointeracionista para o ensino da leitura e da escrita, com um trabalho com gêneros textuais e respeitando as hipóteses das crianças em seu processo de alfabetização.

Possuía projetos destinados ao desenvolvimento da leitura e da escrita: O “Projeto de Leitura da EC C1³⁴ - Em 2024 novas aventuras nos esperam!” tinha como objetivo despertar o hábito e o gosto pela leitura e colaborar na produção de frases e textos. As crianças levavam livros do acervo da escola em uma sacola personalizada junto com uma almofada e a atividade para registro da leitura. Para recuperar as aprendizagens não consolidadas a escola oferecia o Projeto Interventivo/Reforço Escolar no qual as crianças eram atendidas no turno contrário individualmente ou em pequenos grupos com uso de jogos ou atividades específicas para esse momento. Os professores do 1º e 2º anos da escola C1 participavam do Projeto Alfaletando de formação de professores alfabetizadores com foco na alfabetização até o final do segundo ano de 100 % das crianças matriculadas na escola.

A escola F1 iniciou suas atividades em 1964, atendendo crianças da pré-escola até a 4ª série³⁵. Em 2009, após adequação do espaço e o alcance da quantidade mínima de estudantes exigida, a escola foi transformada em Centro de Ensino Fundamental³⁶. Na ocasião da realização da pesquisa, a instituição atendia às etapas da Educação Infantil, com turmas de 4 e 5 anos, além dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental.

Segundo o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, a inclusão da Educação Infantil trouxe melhoras significativas para as aprendizagens dos estudantes do 1º ano, fato evidenciado pelo aumento do índice de alfabetização ao final dessa etapa. O público atendido pela escola

³³ O teste da psicogênese se caracteriza como um ditado de palavras com diferentes constituições silábicas, as crianças demonstram em qual nível da construção do conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética se encontram pré-silábico, silábico, silábico alfabético ou alfabético.

³⁴ Nome fictício da escola adotado nesta pesquisa.

³⁵ Nomenclatura referente atualmente à etapa dos anos iniciais do ensino fundamental.

³⁶ De acordo com o regimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal, o “Centro de Ensino Fundamental – destinado a oferecer o Ensino Fundamental e o 1.º e 2.º segmentos da Educação de Jovens e Adultos, podendo, excepcionalmente, ofertar o 3.º segmento da Educação de Jovens e Adultos.” (Distrito Federal, 2019, p.13).

era composto por moradores da Vila Militar, Santa Maria, entorno do Distrito Federal (Valparaíso, Jardim Ingá, Luziânia e Cidade Ocidental) e do Núcleo Rural Córrego do Onça. A escola caracterizava-se como uma instituição do campo, localizada em uma região agro-urbana próxima a uma área de preservação ambiental.

Em termos de estrutura física, a escola contava com salas de aula, sala de leitura, laboratório de informática, sala para reforço escolar, sala de vídeo, parque infantil, dois pátios cobertos e um pátio aberto.

A missão da unidade escolar era oferecer uma educação que formasse cidadãos críticos, que lutassem pela preservação ambiental e justiça social. Para isso, estabeleceu como princípios orientadores da prática pedagógica a aprendizagem por meio da interação, considerando as características próprias de cada sujeito e seu desenvolvimento, com o professor atuando como mediador na construção das aprendizagens.

De acordo com o PPP, a Teoria Construtivista de Emília Ferreiro desempenhava um papel central no processo de aquisição da leitura e da escrita. A organização do trabalho escolar nos anos iniciais partia dos conhecimentos prévios do estudante e tinha como foco principal a aprendizagem da língua escrita, o desenvolvimento do raciocínio matemático e ampliação de experiências nas várias áreas de conhecimento. As atividades eram estruturadas por meio de sequências didáticas.

As práticas avaliativas adotadas pela escola tinham como objetivo principal subsidiar o planejamento do professor. Nos anos iniciais, as avaliações eram realizadas por meio da observação, provas elaboradas em conjunto pelos professores e pela supervisão, além de teste da Psicogênese. Essas ações, segundo o documento, eram contínuas, visando acompanhar o progresso dos estudantes, e os resultados eram sistematizadas ao final de cada bimestre em Relatório de Avaliação- Rav³⁷, que era compartilhado com as famílias.

A escola F1 desenvolvia projetos com ênfase na leitura e na escrita. O projeto *Sala de Leitura* tinha como desafio despertar o gosto pela leitura e foi criado a partir de um diagnóstico que revelou vocabulário limitado, erros ortográficos e dificuldade na interpretação de textos. O Projeto *Brincar de Ler* buscava desenvolver o hábito da leitura por meio de atividades lúdicas e interativas, além de divulgar obras literárias, autores e estimular a produção escrita incentivando os estudantes a seus próprios livros. O Projeto *Meu Pequeno Escritor* visava a

³⁷ O Relatório de Avaliação – RAV constitui-se em documento para registro individual com “descrição de todas as informações referentes às aprendizagens já construídas e aquelas ainda não construídas pelo estudante, bem como as intervenções necessárias à progressão ininterrupta do processo”. (Distrito Federal, 2014, p.15).

produção de histórias que seriam publicadas em livros em parceria com as famílias e o Projeto *Estante Mágica*³⁸.

Para atender às crianças que não consolidaram a aprendizagem, a instituição oferecia o Projeto *Reforço Escolar*, que atendia os estudantes preferencialmente no contraturno. As professoras do 1º e 2º anos participavam do Projeto Alfaletando, um programa de formação de professores alfabetizadores promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, já mencionado anteriormente.

Dando continuidade, seguimos com o tratamento dos dados colhidos nas entrevistas com as duas professoras.

3.4 O Tratamento dos Dados

Para o tratamento e análise dos dados pesquisados, utilizou-se a Análise de Conteúdo Temática de Bardin (2020, p.33), a qual, segundo a autora, consiste em “um conjunto de técnicas de análises de comunicação”. Trata-se de um método que descreve e interpreta os dados para descobrir o que está implícito, ou seja, o que está por trás das palavras, com a intenção de inferir conhecimentos. Franco (2021, p. 16) afirma que “a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica”. Nesse sentido, o pesquisador busca vestígios que superem o que está explícito, associando-os a outras fontes e realiza comparações e interpretações orientadas pela intencionalidade e pelos conhecimentos previamente adquiridos.

A Análise de Conteúdo Temática tem como ponto de partida a mensagem emitida, seja ela verbal, gestual, silenciosa ou documental (Franco, 2021), a qual expressa um significado a ser interpretado. De acordo com Bardin (2020), esse método prevê três fases principais: a *pré-análise*, a *exploração do material* e o *tratamento dos resultados*. A pré-análise é a fase de organização e sistematização das ideias iniciais, nessa etapa, a partir de uma *leitura flutuante*, nos aproximamos dos materiais a serem analisados. Na fase da exploração do material, são selecionadas e adotadas as unidades de codificação, a classificação e a categorização das informações. E, por fim, no tratamento dos resultados, buscamos embasar as análises e dar sentido à interpretação apoiadas por inferências.

Para esta pesquisa, realizamos uma leitura flutuante das entrevistas com as duas professoras, com o objetivo de estabelecer um contato inicial e obter uma primeira impressão das mensagens. Em seguida, os temas foram listados e submetidos ao processo de codificação

³⁸ Projeto desenvolvido por uma instituição privada.

e categorização, conforme Bardin (2020). Na análise de conteúdo, a codificação é uma técnica utilizada no tratamento do material analisado, promovendo uma transformação de sua apresentação, seguindo regras precisas. De acordo com Franco (2021, p. 63), a categorização consiste em “uma classificação dos elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, seguida de um reagrupamento, baseado em analogias a partir de critérios definidos”. Dessa forma, a partir das respostas obtidas nas entrevistas, delineamos as temáticas que foram contempladas e estabelecemos as seguintes categorias de análise:

1. Programas de Formação continuada do professor alfabetizador no Brasil: o que revelaram as professoras pesquisadas?
2. Encaminhamentos didáticos e pedagógicos para o ensino da leitura e da escrita nos dois Programas a partir das concepções das docentes
3. Percepção das professoras quanto à Progressão dos saberes (leitura e escrita) para a consolidação da alfabetização no PNAIC e Tempo de Aprender
4. Concepções e práticas avaliativas defendidas pelo PNAIC e Tempo de Aprender na ótica das docentes que contribuíram com a pesquisa
5. O tratamento da heterogeneidade na sala de aula a partir do PNAIC e Tempo de Aprender
6. Recursos e Materiais Didáticos nos dois Programas: PNAIC e Tempo de Aprender

No próximo capítulo, apresentamos as análises das entrevistas realizadas, bem como os resultados encontrados.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS - O OLHAR SOBRE A PESQUISA

Conforme assinalamos na introdução, esse estudo analisou as concepções de docentes do Bloco Inicial de Alfabetização a respeito dos Programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (Brasil, 2012d) e Tempo de Aprender (Brasil, 2020b), bem como as implicações dessas políticas nas práticas de leitura e escrita nesse segmento da Educação Básica.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas professoras do 1º ano da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF, que participaram da formação continuada oferecida dos pelos programas mencionados. Neste capítulo, apresentamos as análises realizadas com base nos temas discutidos.

4.1 Programas de Formação Continuada do Professor Alfabetizador no Brasil: O Que Revelaram as Professoras Pesquisadas?

Nas últimas décadas, os Programas de Formação continuada de professores alfabetizadores têm ocupado espaço no cenário educacional. Entretanto, conforme já sublinhado no quadro teórico, esses programas não têm assumido o *status* de políticas de Estado, mas sim de Governo, aspecto que impacta as salas de aula brasileiras. Por outro lado, os saberes docentes vêm sendo reconhecidos e valorizados, passando a integrar os documentos orientadores desses programas.

Nessa perspectiva, abre-se espaço para reflexões e troca de experiências focadas nas práticas didático-pedagógicas (Chartier, 2007). Para a autora, as mudanças didáticas estão relacionadas às transformações presentes nos diversos objetos de conhecimento/conteúdos a serem ensinados. Já as mudanças pedagógicas referem-se às práticas avaliativas, ao planejamento e aos arranjos organizativos em sala de aula, como trabalhos, encaminhamentos didáticos em duplas, trios, grupos ou atividades individuais e coletivas.

Este estudo analisou as narrativas de duas professoras atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Durante as entrevistas, ambas destacaram que os Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores contribuíram para a melhoria de suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Evidenciou-se que as docentes incorporaram alternativas didático-pedagógicas, a fim de aperfeiçoarem seus encaminhamentos didáticos no campo da alfabetização, além de novas estratégias pedagógicas voltadas à consolidação da alfabetização. Sobre as expectativas em relação aos Programas de Formação que vivenciou, a professora Flamboyant afirmou:

Minha perspectiva é essa, tentar inovar, aprender coisas novas, entender a minha prática. Entender se poderia melhorar nisso ou naquilo. Então quando me apresentam coisas práticas que me fazem refletir sobre minha prática, eu acho que isso me faz crescer e me faz entender que o que estou fazendo pode ser melhorado, ou pode ser aprimorado, ou onde pode ser aprimorado (Flamboyant, Escola F1).

Solicitando que rememorasse os Programas de Formação Continuada de Professores alfabetizadores, a professora Caliandra destacou o trabalho com gêneros textuais, desenvolvido no programa Pró-Letramento, como diferencial. Sobre essa pauta, enfatizou: “a gente não trabalhava, assim, podia até trabalhar, mas não tinha aquele entendimento de trabalhar a função do gênero textual. Função, as características”. Esse programa destacou a importância do contato dos estudantes com diversos gêneros textuais, considerando que essa familiaridade colabora para o entendimento das funções sociais da escrita, padrões composicionais dos textos e desenvolvimento da capacidade de ler com compreensão (Brasil, 2008).

Em consonância com a valorização do gênero textual, ao reportar o tema do letramento durante a entrevista, expôs: “trabalhamos o gênero textual: o que é uma lenda? Quais características? Para que serve uma lenda? São textos que fazem parte da nossa cultura. Então eles lembraram de outras lendas que eles conhecem” (Caliandra, Escola C1). Esse relato evidencia a relevância que o texto tem assumido nas salas de alfabetização no Brasil, temos acompanhado a intensificação de sua influência no processo educativo sobretudo com a introdução e disseminação do conceito de letramento em nosso país.

Concordamos com Moraes (2012) quanto à perspectiva de *alfabetizar letrando*, reconhecendo, portanto, a relevância do equilíbrio entre o trabalho desenvolvido com os gêneros textuais e com o sistema de escrita alfabética. Nesse sentido, é fundamental manter esse equilíbrio entre os dois eixos e, sempre que possível, explorar gêneros textuais que contribuam para o processo de alfabetização.

Ao se referirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, as professoras pesquisadas destacaram a *leitura deleite* como uma estratégia significativa e um recurso essencial para o processo de alfabetização. Essa prática, utilizada como uma atividade permanente durante os encontros formativos, permitia aos professores aproximarem-se da literatura infantil e conhecerem o material do Programa Nacional do Livro Didático, especificamente no que se refere à literatura.

Caliandra relatou que utilizava a *leitura deleite* como momento para acalmar os seus estudantes após o momento do recreio. Essa prática fazia parte de sua rotina, incluindo sentar-se no chão junto com as crianças para realizar a leitura de histórias. Sobre esse assunto, Leal e Melo (2006) ressaltam que a leitura na escola pode ser um ato de fruição, considerando esse

espaço como formador de leitores. Assim, as autoras reforçam que atividades de leituras coletivas e lúdicas, como a *leitura deleite*, contribuem para que as crianças se tornem leitores autônomas.

Outro ponto realçado foi a possibilidade de *ampliação de vocabulário*, o que, segundo a professora, pode contribuir para as *produções de texto*. Ela declarou: “também ajuda, que é uma coisa também na produção de textos, porque eles têm que ter repertório” (Caliandra, Escola C1). Teberosky e Colomer (2008) confirmam essa relação ao afirmar que “a exposição ao material impresso, através da leitura, promove a ampliação do vocabulário, o que, por sua vez, colabora com a compreensão da leitura e com a produção textual” (p.32).

É interessante notar, contudo, que o fato de ampliar o vocabulário não garante, por si só, a melhoria na produção de textos, já que para assegurar a autonomia dos estudantes nesse aspecto, é fundamental que a escola trabalhe com diversos modelos de gêneros textuais, conforme realçam Leal e Melo (2007). Nessa perspectiva, Flamboyant sublinhou, também, os momentos de leitura voltados para a contação de histórias: *a leitura deleite*. Vejamos o que enfatizou sobre essa prática:

Eu gosto de contar a história e eles percebem que eu gosto. Então, eu acho que a parte da que eu conto a história para eles é muito especial para mim e acaba isso se tornando também para eles depois, porque eles percebem como eu gosto, e eu gosto muito (Flamboyant, Escola F1).

Concordamos com Leal e Melo (2006, p. 47) ao afirmarem que “a escola precisa promover situações em que o texto seja oferecido aos alunos como um presente, como um objeto de prazer, como fonte de deleite”. Nas salas de aula, a *leitura deleite* pode integrar a rotina das turmas de alfabetização, proporcionando aos estudantes o contato com uma amplitude de materiais e incentivando o prazer pela leitura. Nesse contexto, o professor, como leitor experiente, desempenha um papel essencial, atuando como modelo para as crianças.

É relevante destacar que a rotina foi um dos elementos discutidos no planejamento do professor alfabetizador, conforme relataram as professoras ao se referirem aos programas. Em relação ao PNAIC, por exemplo, a professora Caliandra afirmou: “O PNAIC teve como um trabalho muito forte a questão do planejamento e esse trabalho com sequência didática, com projeto didático, com as atividades permanentes, com a rotina” (Caliandra, Escola C1).

No caderno da Unidade 2 do 1º ano (Brasil, 2012c), o planejamento é abordado a partir da avaliação diagnóstica, que serve como base para, de forma intencional, definir prioridades, contemplar os quatro eixos de ensino da língua: análise linguística, leitura, produção de texto e oralidade e estabelecer estratégias pedagógicas. Além disso, o planejamento orienta a forma de

agrupar os estudantes e organizar as ações didáticas e pedagógicas, garantindo tempo adequado a cada uma delas.

O trabalho com os *projetos e sequências didáticas* era desenvolvido na Unidade 6 do curso (Brasil, 2012c). O *Projeto Didático* é apresentado como uma forma de organização pedagógica que favorece o diálogo interdisciplinar, permitindo que atividades de leitura e escrita sejam desenvolvidas para localizar e registrar informações necessárias à resolução de problemas. Esses projetos podem culminar em atividades como feiras de ciências, dramatizações, produção de livros, entre outras possibilidades.

As *sequências didáticas* são descritas como um conjunto estruturado de atividades direcionadas ao trabalho com a linguagem, aplicáveis inclusive na etapa da escolarização em que esse estudo alcança (1º ano do Ensino Fundamental). É crucial que, em uma sequência didática, a alfabetização e o letramento sejam trabalhados de forma integrada. Sobre esse assunto, Nery (2007, p. 114) enfatiza:

A sequência didática permite, por exemplo, que se leiam textos relacionados a um mesmo tema, de um mesmo autor, de um mesmo gênero; ou ainda que se escolha uma brincadeira e se aprenda sua origem e como se brinca; ou também que se organizem atividades de arte para conhecer mais as várias expressões artísticas, como o teatro, a pintura, a música, etc; ou que se estudem conteúdos das várias áreas do conhecimento do Ensino Fundamental, de forma interdisciplinar.

Embora Caliandra tenha destacado as *sequências didáticas* como um aprendizado significativo adquirido por meio de sua participação no PNAIC, em seu relato, salientou que não utilizava frequentemente essa modalidade organizativa. Ela afirmou: “às vezes a gente ainda trabalha. Tem alguns momentos que, às vezes, por conta de conteúdo, às vezes a gente tenta encaixar, às vezes não tem, mas isso aí foi uma revolução”.

Em relação aos *projetos didáticos*, a turma participou do projeto desenvolvido pela escola: *Projeto de Leitura da EC C1*³⁹ - Em 2024 novas aventuras nos esperam! De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, os estudantes levavam livros da caixa literária⁴⁰ para casa toda semana. O objetivo era despertar o gosto pela leitura, ampliar as experiências leitoras e o vocabulário, além de melhorar a proficiência em leitura e interpretação de textos. Concordamos, assim como Leal (2010), que o projeto didático pode ser uma modalidade de

³⁹ Nome fictício da escola utilizado para essa pesquisa.

⁴⁰ A caixa literária era uma caixa onde são armazenados livros de literatura de formas e temas diversos para momentos de leitura dos estudantes. Os livros podiam ser oriundos do acervo de obras complementares enviados pelo MEC. “O uso dessas obras - sua manipulação direta e constante pela criança - faz com que as escolas proporcionem um acesso privilegiado à cultura escrita, constituindo-se numa ferramenta poderosa no processo de letramento, determinante para o sucesso escolar” (Brasil, 2012d, p. 40).

planejamento esporádico, devido às suas especificidades, como a periodicidade, conjugação de vários objetos de conhecimento, envolvimento de todos os estudantes, entre outros fatores.

Em relação ao Programa Tempo de Aprender, no que se refere aos vídeos como recurso digital de apoio ao professor, as professoras concordaram que eles contribuíram de forma expressiva, já que, por meio desse material, era possível apreender orientações sobre como proceder em sala de aula, proporcionando “boas ideias”. Esse é um ponto em comum entre as docentes. Segundo elas:

Ele mostrava a criança mesmo lendo bem. É bem inicial mesmo, que ele mostrava lendo o som. Bola, o som do B, o som de cada letrinha. Depois ela ia tentando juntar. Então, essas são atividades práticas que dá para fazer com eles” (Caliandra, Escola C1).

Eu achei interessante, porque era em sala, demonstrando como é que o professor estaria ali com os alunos, dando aula. É claro que é muito fora da realidade, porque não é tão simples daquela forma. As crianças, enfim... mas eu achava interessante ver o exemplo de um colega apresentando aquilo ali. Aquilo fica marcante, tanto que eu tive momentos que eu fui dar umas explicações sobre segmentação e eu lembrava do vídeo. Então o vídeo fica assim bem marcado na memória. Eu achei isso legal. (Flamboyant, Escola F1).

Na narrativa das professoras, observamos que o vídeo disponibilizado durante a formação continuada Tempo de Aprender serviu de modelo para a realização de atividades em suas salas de aula. De acordo com o Livro do Professor Alfabetizador (Brasil, 2021, p.13), os vídeos são “um demonstrativo da estratégia de ensino em sala de aula”. A turma era composta por um grupo de crianças sentadas em fileiras, ouvindo o professor e respondendo às questões colocadas. Os estudantes repetiam as falas do professor dizendo *sim* ou *não*. A mesma cena e etapas se repetem, independente do conteúdo que está sendo ensinado.

É interessante retomar as narrativas das docentes, porque elas mesmas, ao se referirem ao PNAIC, destacaram alguns aspectos que vinham contribuindo para suas práticas, como o trabalho com os gêneros textuais e a leitura deleite. Esses arranjos didáticos e pedagógicos refletem um conceito desenvolvido por Chartier (2007) acerca da *coerência pragmática*. Assim, ao analisarmos que os programas em tela estão ancorados em perspectivas epistemológicas e didáticas distintas (quanto aos métodos/metodologias de alfabetização, por exemplo), verificamos que o professor, em geral, conjuga tipos de atividades que se ajustam bem às necessidades e singularidades dos seus estudantes. Isso confere à sala de aula um cenário multifacetado e não apropriado pelo pesquisador, na íntegra, impossível de ser completamente apreendido pelo pesquisador.

Em um estudo exploratório, Nogueira e Lapuente (2022) analisaram os vídeos correspondentes aos módulos 2 e 3 do curso Tempo de Aprender, com foco nas concepções

teórico metodológicas, bem como nas orientações direcionadas ao professor. O estudo demonstrou que, nos vídeos:

[...] as crianças aparecem como meras receptoras e repetidoras de informações prontas, sem direito a vez e a voz, pois precisam se adequar a um protocolo de perguntas e respostas padronizadas e somente podem sair do seu lugar quando autorizadas pelas professoras. Trata-se de uma visão reducionista e unilateral de formação de professores, organizada como uma instrução programada por passos a serem seguidos pelas alfabetizadoras. Em nenhum vídeo aula percebemos espaço para reflexão, para uma prática crítica criativa e transformadora, ao contrário, confere o que estamos indicando como um desserviço, alfabetização em função da sua concepção retrógrada, que apaga o arcabouço teórico e as práticas alfabetizadoras plurais das escolas brasileiras (Nogueira e Lapuente, 2022, p. 133).

Na fala da professora Flamboyant, identificamos a situação artificial da produção do vídeo, ao declarar que não corresponde à realidade de sala de aula. Porém, como destacamos anteriormente, em diálogo com Chartier (2007), o professor, em seu exercício profissional, consegue conjugar concepções e encaminhamentos didáticos que refletem diferentes perspectivas teóricas. Portanto, o que ocorre em sala de aula, segundo a autora, é uma *coerência pragmática* e não uma *coerência teórica*.

Para Caliandra, o Programa Tempo de Aprender reiterou a metodologia utilizada por ela, o *método fônico*. Sobre isso, relatou: “na verdade, ele só aperfeiçoou o que eu já trabalhava. É, já que eu já fazia. E eu percebo, eu vejo... Tenho visto na prática o resultado”.

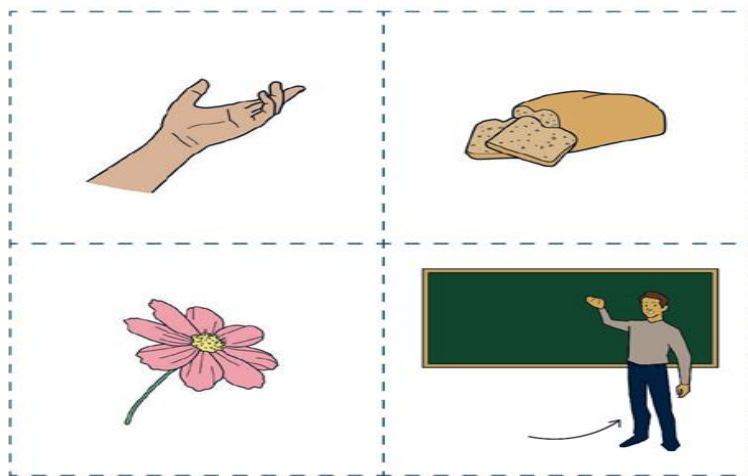
A docente afirmou utilizar as estratégias apresentadas, principalmente no início do ano letivo, bem como nas atividades de reforço⁴¹ com os alunos que apresentavam mais dificuldades na apropriação dos conteúdos. Assim, apreendemos a concepção de alfabetização da professora ancorada no método fônico. Acentuamos aqui a importância de o professor ter resguardada sua autonomia, mas frisamos que, nesse estudo, entendemos que o método fônico limita o processo de apropriação da escrita alfabética, bem como a apreensão da relação grafofônica. Concordamos com Moraes (2012) ao dizer que unidades como a rima e a aliteração são mais perceptíveis ao sujeito em início de alfabetização. Além disso, consideramos muito pobre o repertório textual, bem como as atividades propostas pelo Programa.

Para exemplificar, apresentamos atividades desenvolvidas pelo Programa, como a identificação de rimas. Nessa proposta, os estudantes precisam reconhecer, ouvindo palavras ou identificando palavras que rimam por meio de imagens. O objetivo é que as crianças prestem

⁴¹ As atividades de reforço faziam parte de projeto desenvolvido em ambas as escolas, com objetivo de ofertar nova oportunidade para os estudantes que apresentaram dificuldades no seu processo de aprendizagem. Costumam acontecer no turno contrário, uma vez por semana, com atividades diferenciadas.

atenção aos sons da fala. Após a explicação do que é rima feita pelo professor, ele deve dizer, enfatizando o final, duas palavras que rimam e pedir que as crianças respondam se rimam ou não. Essa ação se repete com várias duplas de palavras. As duas atividades propostas no caderno de atividades do estudante (Brasil, 2021a) utilizam imagens sem o registro escrito das palavras, Figura 13, para que os estudantes identifiquem as rimas. A primeira é um jogo da memória com seis ou oito peças, ou seja, três ou quatro rimas.

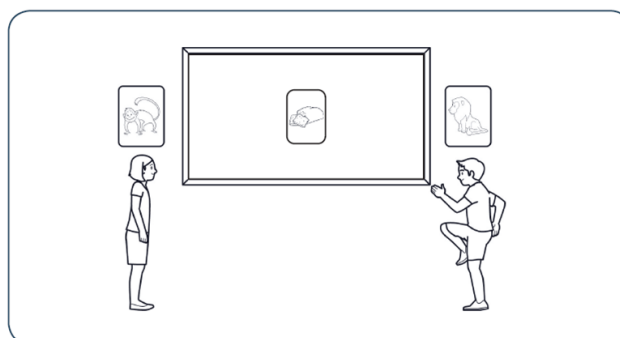
Figura 13 – Atividade - Jogo da Memória das Rimas do Programa Tempo de Aprender



Fonte: (Brasil, 2021a, p. 62).

Na outra atividade intitulada *Fuga das Rimas*, Figura 14, os estudantes devem executar movimentos indicados pelo professor, como correr no lugar ou permanecer parados como estátuas, dependendo de a imagem exibida rimar ou não com a imagem principal fixada no quadro.

Figura 14 - Atividade - Fuga das Rimas do Programa Tempo de Aprender



Fonte: (Brasil, 2021a, p. 69).

Como observado nos exemplos anteriores, a atividade privilegia apenas a identificação sonora da rima, sem relacioná-la à forma escrita. Tal relação é fundamental para compreender que sons iguais são representados graficamente de maneira semelhante, ou seja, a escrita reflete a fala (Soares, 2021; Morais, 2012).

No caso da professora Flamboyant, o programa Tempo de Aprender foi uma escolha bem definida. Ela afirmou: “eu busquei, porque eu ia iniciar a alfabetização e eu ainda estava com algumas dúvidas sobre o que era importante na alfabetização. Então acabou que acabou me trazendo uma questão mais de objetividade” (Flamboyant, Escola F1). A objetividade mencionada refere-se ao trabalho direcionado com letras e sons, incluindo uma ordem de apresentação para o ensino do sistema alfabético.

Embora se identifique mais com as metodologias indicadas no PNAIC, a professora, na ocasião da entrevista, entendia que os dois cursos se complementavam. Ela considerava que o PNAIC contribuiu com o eixo da compreensão textual, relacionado ao letramento, enquanto o Tempo de Aprender, segundo ela, focava na palavra. Em síntese, para a docente, os Programas se integravam na sala de aula, atendendo às singularidades de aprendizagem nessa etapa da escolarização.

Novamente, recorremos a Chartier (2007), ao destacar que, em seu exercício profissional, o docente está mais preocupado com a troca de ideias, concepções e atividades relacionadas ao seu fazer pedagógico, sendo a *coerência pragmática* reflexo desses diferentes arranjos didáticos e pedagógicos. Por outro lado, chamamos atenção para o fato de que essa síntese, essa apropriação, reflete também o conhecimento singular das docentes pesquisadas. Em relação ao PNAIC, por exemplo, ao tratar da progressão dos eixos de ensino de Língua Portuguesa no 1º ciclo, o programa enfatiza tanto unidades linguísticas menores quanto diversidade textual, aproximando-se da perspectiva de alfabetizar letrando.

Caliandra, ao comparar os dois cursos, apontou os diferentes caminhos percorridos por cada um, associando-os aos métodos analíticos ou sintéticos: “Porque no PNAIC, eu acho que vai do todo pras (sic.) partes. E, no outro, ele vai mais por partes, os pedacinhos até chegar no todo. Acho que eles diferenciam (sic.) aí”. Preocupados com as atividades e a didática em sala de aula, os professores podem extrair dos cursos, dos Programas, os elementos que melhor atendem às necessidades de seus cotidianos. Prova esta foi a concepção anteriormente realçada. Essa escolha evidencia o equilíbrio entre os eixos de ensino de língua, indicam equilíbrio entre os objetos de conhecimento vinculados à alfabetização, bem como aqueles pertencentes ao campo do letramento. Já o programa Tempo de Aprender, contudo, sinaliza maior controle

nesse percurso, enfatizando aspectos como o fonema e não nas propriedades do sistema de escrita alfabética, na oralidade e não na escrita, por exemplo.

A compreensão de que o processo de alfabetização inicia-se pelas unidades menores para chegar ao texto, partindo do simples para o complexo, está em consonância com a concepção do Tempo de Aprender sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo o Programa: “quando lemos, resgatamos um episódio de fala, com suas sonoridades, pausas e expressões. As pesquisas da ciência da leitura mostram que entender a sílaba, a palavra e seus sons é um acelerador da aprendizagem da leitura e da escrita” (Brasil, 2021, p.16).

Contrastando com essa ideia, Morais (2019, p. 68) sustenta que as crianças podem compreender o sistema alfabético, fundamental para a apropriação da leitura e da escrita, sem serem “massacradas com aulinhas sistemáticas sobre relações entre fonemas e grafemas de modo repetitivo e controlado”. Esse ponto é distintivo em relação ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Morais também argumenta que a escrita alfabética é um sistema notacional, exigindo trabalho cognitivo complexo para dominar suas propriedades e responder a duas perguntas fundamentais: *o que a escrita representa/nota e como ela cria essas notações/representações*. Soares (2021) complementa ressaltando a necessidade de que a criança compreenda inicialmente a relação entre a fala e a escrita, desenvolvendo consciência fonológica, silábica e, posteriormente, fonêmica. A relação entre fonemas e letras é imprescindível, mas abstrata, o que exige um trabalho prévio com essa constelação de habilidades acentuada por Morais (2012, 2019).

Na ocasião desta pesquisa (2024), as duas docentes pesquisadas participavam do curso Alfaletando (Distrito Federal, 2024), uma formação de professores alfabetizadores promovida pela Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, vinculado ao governo federal no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023). Ambas identificavam proximidades entre o curso e o PNAIC. Conforme relatado: “hoje tem o Alfaletando, ele está complementando. Ele pegou um pouco do PNAIC e está meio que complementando. Talvez eles, na questão da produção de texto, que o Alfaletando até que tem trabalhado um pouco mais na produção de texto” (Caliandra, Escola C1).

De acordo com o Caderno do Professor do curso, o aprendizado da leitura e da escrita deve ocorrer na perspectiva de alfabetizar letrando, considerando ambas como práticas sociais. Assim, os quatro eixos de ensino da língua previstos no Currículo orientam o planejamento: *Oralidade, Leitura e escuta, Escrita/Produção de texto, Análise Linguística/Semiótica*. O

Alfaletando ainda enfatiza a importância do planejamento, das modalidades organizativas, do projeto didático e das sequências didáticas (Distrito Federal, 2024).

A relação entre a formação docente e a prática pedagógica das professoras foi evidenciada nas entrevistas. As docentes, conforme suas narrativas aqui explicitadas, utilizavam conhecimentos adquiridos em ambos os cursos, foco desse estudo. As professoras fabricavam suas práticas inventando e reinventando o seu cotidiano na escola (Perfeito, 2019; Oliveira, 2010).

Ao considerarmos a relevância das formações para mudanças nas práticas pedagógicas das professoras, enfocamos, também, os encaminhamentos didáticos e pedagógicos adotados pelas docentes, que constituirão o próximo eixo de análise.

4.2. Encaminhamentos Didáticos e Pedagógicos Para o Ensino da Leitura e da Escrita nos Dois Programas a Partir das Concepções das Docentes

Os professores, em sua atuação, mobilizam vários saberes apropriados durante a sua formação e trajetória profissional, incluindo saberes didáticos e pedagógicos presentes no cotidiano da sala de aula. Com essa mesma percepção, conforme sublinhamos anteriormente, Chartier (2007) denomina *mudanças pedagógicas* aquelas relacionadas à organização do trabalho pedagógico do professor, às práticas avaliativas, às formas de agrupar os estudantes em sala de aula, entre outros aspectos. Já as *mudanças didáticas* referem-se aos elementos presentes nos mais diversos materiais didáticos, a exemplo do livro.

Com essa perspectiva, buscamos analisar as escolhas e os encaminhamentos didáticos e pedagógicos adotados pelas docentes no ensino de Língua Portuguesa, considerando os eixos de ensino: análise linguística, leitura e compreensão, produção de texto e oralidade. Em seguida, expomos a organização pedagógica, destacando como as professoras, ancoradas também nos Programas foco da pesquisa, propunham a distribuição das atividades e disposição das crianças na sala de aula.

Conforme já anunciamos, a organização das ações didático-pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita, assim como o objeto de ensino dos dois programas pesquisados, apresentam diferenças. O PNAIC estabelece como eixos de ensino: *análise linguística, leitura, produção de texto e oralidade*. Já o Programa Tempo de Aprender define como componentes essenciais para alfabetização: *Aprender a ouvir conhecimento alfabético, fluência, vocabulário, compreensão e produção escrita*.

Iniciamos pelo eixo da análise linguística, por entendermos que o domínio do sistema de escrita alfabética é fundamental na consolidação da alfabetização. No cotidiano da sala de

aula, o professor pode promover a reflexão sobre as propriedades do sistema alfabético conjuntamente com os demais eixos: leitura e produção de textos, oralidade. Porém, reforçamos a importância do trabalho com a faceta linguística da alfabetização, ou seja, aquela que contempla o ensino do alfabeto, das correspondências grafofonêmicas e das propriedades do sistema de escrita alfabético, conforme acentua Soares (2017).

A criança, em seu processo inicial de alfabetização, necessita aprender sobre as propriedades desse sistema e, para isso, pode participar de atividades de letramento que envolvam leitura e escrita. Todos os dias em sala de aula, é fundamental vivenciar situações de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, atividades de leitura e de escrita textuais. Nessa fase inicial, textos específicos podem contribuir para esse trabalho articulado de alfabetização que podem ser dedicados exclusivamente à alfabetização, enquanto, em outras ocasiões, letramento pode assumir um papel predominante. O autor acentua que, embora esteja vinculado à perspectiva de alfabetizar letrando, não é viável sustentar uma ditadura do texto, de modo que, em toda aula, necessariamente, o texto esteja presente.

Ambas as professoras demonstraram, em seus relatos, preocupação com a aprendizagem do princípio alfabético. Essa necessidade é confirmada nos dois programas, embora os objetos de estudo e os procedimentos pedagógicos para realização deste ensino divergem entre eles. O PNAIC defende que a apropriação do sistema de escrita alfabética ocorra de forma lúdica, utilizando jogos, livros de literatura, brincadeiras com as palavras e atividades que promovam a reflexão sobre suas propriedades, diariamente, conforme descrito na unidade 2 do caderno do 1º ano: “Na prática, a apropriação do sistema alfabético pode se dar por meio de jogos, atividades lúdicas, atividades de composição e decomposição de palavras, favorecendo a reflexão acerca de segmentos linguísticos menores, como as sílabas e os fonemas” (Brasil, 2012c, p. 12).

Assim, as crianças aprendem sobre o alfabeto, o seu nome, as correspondências entre fonemas e grafemas, enfim, as propriedades desse sistema concomitante ao desenvolvimento da leitura e da escrita de diversos gêneros textuais. Ao observarmos o Quadro da apropriação do sistema de escrita alfabética disponibilizado pelo PNAIC e os direitos de aprendizagem que se referem à apropriação do sistema de escrita alfabética, estes são, em sua maioria iniciados, aprofundados e consolidados⁴² ainda no primeiro ano.

⁴² No PNAIC a progressão das aprendizagens é definida a partir de três verbos que indicam o nível de consolidação esperado para cada ano escolar: Iniciar, Aprofundar e Consolidar. Essa progressão pode acontecer entre os três anos do bloco inicial de alfabetização ou dentro do mesmo ano, como é o caso da apropriação do sistema de escrita alfabético.

Para esse eixo, a professora Flamboyant destacou uma estratégia que envolve o uso do nome das crianças, evidenciando tanto um viés afetivo de reconhecimento e pertencimento, quanto o desenvolvimento de um trabalho sistemático e intencional com o sistema alfabético de escrita. Em suas palavras:

Durante o ano, a gente sempre trabalha o nome de uma criança. Mas qual é a intenção disso? Não é só trabalhar o nome da criança. A gente trabalha as letras. Nós trabalhamos as letras. Nós trabalhamos os sons. Nós trabalhamos tudo que tem relação com aquele nome, a letra inicial e tudo. Mas eu acho que o mais importante é que eles representam o colega através de desenho. Aliás, além de escrever o nome, eles fazem essa representação através do desenho. Que eu acho imprescindível ainda no primeiro ano. E além disso, eles se vêem representados pelo outro. Eu acho que esse olhar do outro sobre eles, deixam eles naquele momento se sentindo um pouco... Pertencentes. [...] Tem uns que abraçam, tem os que... Então, esse é um ponto forte, assim, que eu acho no trabalho da escrita, porque eles se sentem pertencentes. Com isso, aquilo dele não se torna só o nome. Quando eu trabalho o nome daquela criança, não é só um nome, é o meu colega. É a letra do meu colega. E aí, aquilo dali se torna parte da sala. E aquilo fica mesmo, não é só uma letra que passou (Flamboyant, Escola F1).

Nesse contexto apresentado, identificamos dois pontos importantes: as intervenções da professora no trabalho com o sistema de escrita de escrita alfabética, realizadas a partir do nome das crianças, e a dimensão socioafetiva da estratégia didática. Oliveira (2010), destaca, em seu estudo, o papel desempenhado pelo princípio cooperativo em sala de aula no processo de aprendizagem, reforçando que tal encaminhamento exige a participação direta do/a docente.

Nesta pesquisa, defendemos que a criança aprende um sistema de representação/notação ao realizar operações cognitivas complexas. Para isso, é necessário que domine a notação alfabética e suas propriedades. Nesse sentido, as atividades com o nome próprio — uma palavra carregada de sentido — favorecem o conhecimento das letras, a relação com os sons e a percepção da regularidade presente nas palavras (Leal, Albuquerque e Morais, 2007a).

Quanto à dimensão socioafetiva, entendemos que a sensação de pertencimento ao coletivo e a atenção dada a essa dimensão fortalecem a autoestima, contribuindo para que as crianças se sintam mais seguras e dispostas a se arriscar. De acordo com os autores, “se eles adquirem mais segurança nas relações, perdem o medo de errar. Se lançam mais e, conseqüentemente, aprendem mais” (Leal, Albuquerque e Morais, 2007, p. 98).

Para a realização do trabalho com o sistema de escrita alfabética, as docentes adotaram como estratégia inicial o texto, a partir do qual extraíam palavras para serem lidas, escritas, montadas e desmontadas, com uso de alfabeto móvel, sílabas móveis ou da preguicinha. Sobre isso, a professora Caliandra relatou: “a gente trabalha as letras, trabalha as vogais, as

consoantes, os sons. A partir do momento que vai trabalhando, só que não trabalha descontextualizado, vem sempre com um texto” (Caliandra, Escola C1).

De forma semelhante, a professora Flamboyant também iniciava o trabalho de apropriação do sistema de escrita fazendo uso do texto. Ela explicou: “Como eu parto de um texto, então assim, geralmente a gente trabalha inicialmente um texto, depois a gente faz interpretação, depois a gente trabalha palavras. E isso vai durante a semana” (Flamboyant, Escola F1).

Ressaltamos, mais uma vez, que o professor, em sala de aula, pode reservar momentos específicos para a explorar as características do sistema de escrita alfabética e, outros momentos, enfocar os diversos gêneros textuais. Além disso, pode realizar encaminhamentos como os relatados pelas docentes que contribuíram para este estudo.

Ao utilizarem o texto, as professoras se alinharam ao trabalho desenvolvido pelo PNAIC, que prevê, para este eixo, um direcionamento voltado à consolidação da alfabetização na perspectiva do letramento. Isso inclui atividades que utilizem a leitura e da escrita em suas funções sociais, articuladas com unidades linguísticas menores que o texto.

Embora utilizasse o texto, Caliandra, ao desenvolver o trabalho com palavras, priorizava a identificação dos sons iniciais e das sílabas, o que pode indicar o uso do texto como pretexto para explorar essas unidades linguísticas. A seguir, vejamos como ela descreveu as atividades desenvolvidas a partir da palavra:

Tiramos a palavra *cuca*, o que começa com a letra? É a letra C. Qual é o som dessa letra? E daí fomos trabalhando outras palavras, que sempre é o fonético. Então se conta sílabas, já há consciência de sílabas, consciência de som. A gente geralmente, é a atividade inicial, a gente trabalha com as atividades que tem várias palavras e eles têm que perceber onde está, em que parte da palavra tá o som. Por exemplo, *cuca*, ele tem que perceber que nos dois pedacinhos, nas duas sílabas, porque como é primeiro ano, a gente começa a falar pedacinhos. Para ela tem que ver pedacinhos, mas eles já entendem que é sílabas, mas... porque tem que ser no começo. Eles já sabem, por exemplo, que *cuca* tem dois pedacinhos, e nos dois pedacinhos eu falo esse som do *cê*, por exemplo, agora *boca*, *boca* eu já falo som do *cê* no final. Então eles têm que identificar. A gente começa identificando e daí a gente vai partir para outras palavras (Caliandra, Escola C1).

Concordamos com Morais (2012; 2019) e Soares (2017; 2021) ao afirmarem que a consciência fonológica, ou seja, essa grande “constelação de habilidades” (Morais, 2012) permite focalizar, segmentar e refletir sobre os segmentos sonoros da fala (Soares, 2021). Caliandra apresentou o fonema como foco principal da sua mediação. A professora demonstrou uma aproximação com o Programa Tempo de Aprender. Segundo o caderno do professor, “quando uma criança se dá conta de que as letras não são meras imagens, mas representam o

som das falas, dizemos que foi compreendido o princípio alfabético, passo crucial no processo de alfabetização” (Brasil, 2021, p. 71).

Contrariamente a essa ideia, Soares (2021) afirma que a consciência fonêmica é a última habilidade adquirida pela criança. Segundo a autora, para alcançar o princípio alfabético, a criança passa por dimensões diferentes de consciência fonológica, ou seja, pela análise dos segmentos sonoros da fala e sua relação com a representação escrita. O processo inicia-se pela consciência das palavras como unidades de sentido, formada por letras que representam sons da fala, separando significante e significado, denominada consciência lexical. Em seguida, ocorre o desenvolvimento da consciência de que essas palavras são formadas por partes menores, as sílabas, denominada consciência silábica. Por fim, chega-se à menor unidade, os fonemas, em um processo de desenvolvimento cognitivo e linguístico concomitante. Durante esse percurso, a criança constrói hipóteses e procura responder duas perguntas fundamentais: *o que a escrita representa/nota e como cria essa notação*.

Dando continuidade, vamos analisar as respostas das professoras sobre as estratégias didático-pedagógicas do eixo leitura. Nesse campo, evidenciaram-se diferenças importantes em suas atuações. A professora Caliandra demonstrou, em seus relatos, que iniciava ensino da leitura com palavras e, posteriormente, com frases. Ao ser questionada sobre as atividades que utilizava para ensinar a leitura, destacou o uso de uma estratégia desde o primeiro bimestre e que considerava uma contribuição importante no ensino da leitura: a preguicinha⁴³.

Para usar a preguicinha, o professor alfabetizador esconde uma palavra e solicita aos estudantes que, a partir do que está sendo mostrado, realizem a leitura. As letras que compõem as palavras são apresentadas uma a uma, vagarosamente, para que as crianças possam identificar as letras, a sequência, inferir sobre as letras ocultas e tentar descobrir a palavra com base nas pistas. Porém, a professora relatou que usava esse recurso de forma diferente: “Ele vai ter que tentar forçar o som. Ele vai ter que descobrir na imagem que só aparece no final.” E acrescentou, “então vou passando de pedacinho. Tipo cuca. Primeiro ele tem que ler o som, vai falando o som, vai tentando ler até ele ler a palavra”.

Essa atividade evidencia a concepção da professora de que, para ler, a criança deve juntar os sons que formam a palavra. Essa forma de compreender o sistema alfabético considera que a criança aprende um código que precisa ser decodificado, ou seja, para poder ler, é necessário transformar a representação gráfica, a letra, em um som. Trata-se de uma

⁴³ A preguicinha é um jogo para leitura de palavras de forma gradual. As letras são mostradas uma a uma para que a criança possa antecipar a letra seguinte ou a palavra completa. A cada letra nova o docente questiona qual pode ser a próxima letra ou qual é a palavra pedindo que justifiquem a escolha até que descubram a palavra toda.

concepção associacionista da alfabetização, alinhada ao método fônico. Essa maneira de compreender a leitura está vinculada à concepção defendida pelo programa Tempo de Aprender, que apresenta a decodificação como a “maneira mais precisa de ler palavras e levar à automatização” (Brasil, 2019, p. 27). Esses comportamentos reforçam a leitura como decodificação, isto é, o entendimento de que as crianças aprendem um código e não um sistema, conforme defendido por Moraes (2012).

Essa concepção contraria o que o PNAIC defende. O programa considera que a criança precisa compreender e reconstruir um sistema notacional, e não um código. Conforme afirmamos anteriormente, o código é formado por sinais substitutos que exigem conhecimento prévio da língua a que se refere. Ademais, o ensino desse código pressupõe que a leitura e a escrita sejam aprendidas por transmissão e memorização, aspecto com o qual discordamos. Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa reconstruir mentalmente o sistema de representação/notação, um objeto cultural, em um processo linguístico complexo (Ferreiro, 1991; Moraes, 2012; Soares, 2017, 2021).

Nesse estudo, defendemos a leitura como uma prática social que possui usos, funções e finalidades diversas. A criança em fase inicial de alfabetização precisa conhecer essa diversidade, e isso é proporcionado por meio dos tipos e gêneros textuais. No caso do primeiro ano, utilizam-se amplamente cantigas, parlendas, adivinhações. O motivo principal é que, além de pertencerem ao universo infantil, esses textos contemplam a ludicidade e possuem rimas e aliterações, elementos fundamentais para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Moraes (2012) afirma que os textos poéticos de tradição oral, como cantigas e parlendas, permitem de “forma mais clara, tornar os sons das palavras com objetos de reflexão” (Moraes, 2012, p. 98). No PNAIC, a leitura e a escrita são consideradas práticas sociais, ou seja, atividades significativas realizadas na escola, de forma reflexiva e lúdica, inserida em atividades com diferentes gêneros textuais. Na perspectiva de alfabetizar letrando, assumida por esta pesquisa, as atividades de leitura devem considerar as finalidades, as funções e as várias possibilidades de leitura, aproximando-a da leitura como prática social que vivenciamos como leitores fora da escola.

Flamboyant informou, no contexto da entrevista, que realizava leituras frequentes com seus estudantes e, durante a semana, reservava um momento para a leitura livre: “A gente todos os dias lê algum texto, nem que seja pequenininho”. A professora relatou que havia crianças lendo “Bonitinho” e continuou: “já tem outros que estão lendo assim: Lê o título, dá uma olhadinha, lê uma palavra, lê outra, mas eles têm desenvolvido esse interesse. O interessante deles é bem grande em relação a livros”.

Essa forma de conceber a leitura está alinhada com o PNAIC, ao considerar que as crianças podem tentar ler e descobrir o que está no texto, fazendo uso de estratégias de leitura, como pistas contextuais, imagens, características do gênero textual ou palavras conhecidas. Pelo relato, percebemos que a docente promovia momentos para que os estudantes pudessem ler mesmo antes de desenvolverem plena autonomia nessa atividade. Sabemos que ler envolve diferentes habilidades e que, na sala de aula, é fundamental considerar essas habilidades e as estratégias que usamos como leitores fora do ambiente escolar.

Concordamos com Soares (2021), ao afirmar que a convivência frequente com materiais escritos amplia o léxico mental das crianças e contribui para o desenvolvimento da fluência. É crucial desenvolver encaminhamentos e práticas de leitura diversificadas, realizadas em grupo, no coletivo, individualmente e com textos multimodais, tudo isso em concomitância com o ensino e o aprendizado do sistema de escrita alfabética. As docentes demonstraram, em suas falas, que utilizavam frequentemente parlendas, poemas e adivinhações em suas práticas para o desenvolvimento da leitura.

Destacamos, contudo, dois termos utilizados pelas professoras no contexto das entrevistas sobre a leitura: *textinhos* e *menorzinhos*. Esses termos sugerem uma preocupação excessiva com a memorização e a facilidade na leitura, o que pode indicar uma hierarquização do conhecimento, do simples ao complexo, além de desconsiderar o uso da leitura como prática social que expõe os leitores a textos variados e desafiadores. As professoras relataram:

Tem que trabalhar bastante rima e aliteração, porque eles têm que perceber bastante esses sons, iniciais, os sons finais e, por isso, que a gente trabalha muito principalmente, poemas, parlendas, esses textinhos que são mais simples da criança memorizar, que ela memoriza. Ela até fala, *eu estou lendo isso aqui*, porque ela memorizou (Caliandra, Escola C1).

Eu leio um livro, tento buscar uma poesia, uma parlenda, uma adivinhação, e vou trabalhando nesse sentido, uma música, ou seja, menorzinha (Flamboyant, Escola F1).

Importante observar que o Programa Tempo de Aprender considera que, para realizar uma leitura independente e adquirir fluência leitora, os textos escolhidos devem conter palavras que as crianças “conseguem decodificar” e, por isso, “a poesia é *especialmente adequada*, porque os poemas infantis são *frequentemente curtos* e contém ritmo, rima e significado, tornando a prática *fácil*, divertida e gratificante” (Brasil, 2001, p. 131, grifos nossos).

Ao comparar os dois programas, Caliandra relatou que:

No PNAIC é mais a questão de ele ler, ele compreender o que ele lê, mas ele também saber usar fora disso, porque ele não vai só que também entra até no alfabetizado, porque ele não vai só ler e decodificar. Ele tem que compreender e trazer isso para a vida dele. É uma atividade mais prática. (Caliandra, Escola C1).

Essa fala reforça a concepção de alfabetizar letrando e a leitura como prática social. Segundo a professora, o PNAIC se aproxima mais do letramento, que considera as facetas interativas e socioculturais. Na mesma pergunta, quanto ao Programa Tempo de Aprender, Caliandra relatou que “era tipo dele ler e compreender também, não só decodificar. No sentido mais amplo”. Contudo, nesse programa, a leitura de textos se inicia no eixo da fluência e realizada com textos artificiais, produzidos especificamente para aquela atividade, conforme defendem os métodos de marcha sintética, como o método fônico.

A professora Flamboyant considerou que o PNAIC se aproximou mais do que está proposto no currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Segundo a professora, o PNAIC “trabalha muito com essa visão de leitura reflexiva dos objetivos sociais do texto.” Essa afirmação evidencia a aproximação com o letramento, enfatizando o uso social da leitura e da escrita. Em contrapartida, o Programa Tempo de Aprender se distancia dessa concepção e, segundo a professora, “não contempla todos os objetivos que têm no nosso currículo.”

O currículo da Secretaria de Educação adota a visão sociointeracionista no trabalho com a língua. Por isso, o trabalho desenvolvido pelo PNAIC está alinhado ao que é defendido no currículo da rede supracitada.

Na concepção de alfabetização vinculada ao letramento, como defendido nesta pesquisa, o trabalho com a produção de texto ocorre desde o início do processo de ensino da escrita, tendo o professor como escriba ou propondo atividades em que as crianças trabalhem individualmente, em grupos, no coletivo, em dupla. A produção de texto está incluída como uma prática social essencial, que deve ser contemplada frequentemente nas atividades de ensino da escrita. Na sequência, destacamos a produção de textos nos dois programas aqui enfatizados.

A prática de produção escrita nos dois programas apresenta diferenças notórias. No PNAIC, a escrita é incentivada desde a chegada das crianças à escola, mesmo antes alcançarem o nível alfabético. O professor, atuando como escriba da turma ensina às crianças os aspectos relacionados ao ato de escrever (Morais, 2012). Dessa forma, as crianças aprendem sobre as convenções da escrita, os gêneros textuais, as diversas finalidades dos textos e as diferenças entre a linguagem oral e a escrita.

Quando questionadas sobre as estratégias utilizadas para a produção de texto, as professoras participantes da pesquisa demonstraram práticas bem diferentes. Flamboyant descreveu o processo desenvolvido ao produzir um texto coletivo para construir um livro do projeto da escola: *Meu Pequeno Escritor*. Ela relatou cada etapa da produção e demonstrou preocupação em evidenciar o processo de construção, realizando cada momento com a participação das crianças e oferecendo informações sobre os elementos do texto narrativo. Observemos o relato da professora: “Dei sugestões, de como geralmente as histórias começam, vamos pensar, como é que começa? Era uma vez, há muitos anos atrás, e eles fizeram também essa resposta”.

A professora continuou a produção da história com a participação dos seus estudantes, levantando várias possibilidades para os personagens, o enredo e o cenário. Em casos de empate, utilizava votações para definir qual seria o escolhido. Em um processo que nomeou de *protagonismo*, as crianças participaram ativamente, opinaram e propuseram mudanças. A professora concluiu dizendo: “esse processo tem sido bem rico, porque depois eu escrevo, e aí eles mesmo vão lá e leem, o que a gente escreve e fala, não, podia mudar isso aqui, tá bem legal fazer esse processo com isso” (Flamboyant, Escola F1).

Essa concepção está de acordo com o que o PNAIC defende quanto à produção de textos, tendo o professor como escriba, mostrando para os estudantes como se produz um texto, fazendo leituras e releituras durante a produção para que possam relacionar o escrito à fala, aprender as características do gênero e, para estimulá-los na produção escrita individual, oferecendo repertório e estratégias necessárias. Dessa forma, as crianças aprendem não apenas sobre a linguagem, mas também sobre como planejar, revisar e avaliar os textos (Brasil, 2012).

Em outro relato, dando sequência ao tema produção de texto, Flamboyant destacou que pretendia fazer “um livro de forma bem coletiva, que eles ainda estão nesse processo de produção de frases e textos. Então eu falei, bom, é bom que a gente vá dar um pontapé coletivo”. O termo *pontapé* utilizado pela professora nos faz inferir que pretendia continuar com essa estratégia de produção de textos, estimulando os estudantes a escreverem as suas próprias histórias. Essa inferência se confirma quando, em um segundo momento, a professora afirmou: “Esse rascunho seria o rascunho, e aí eu quero que eles escrevam”. Outra questão evidenciada é o reconhecimento de que a produção de texto, como prática social, envolve planejamento, escrita, revisão e reescrita.

Ao ser perguntada sobre esse eixo, Caliandra respondeu que considerava as crianças ainda pequenas e temerosas quanto ao ato de escrever. Por isso, as produções de textos era menos frequentes em sua prática pedagógica. Observemos o que declarou a professora:

Eles ainda são pequenos. A gente ainda faz, ainda uma vez, uma vez na semana, menos frequente. E às vezes, alterna, faz coletiva, às vezes faz para eles tentarem eles mesmo, tentarem escrever do jeito. Fala, do jeitinho de vocês. E alguns que conseguem escrever uma frase. Os que têm mais dificuldade, têm de escrever uma lista de palavras. Mas assim, cada um do seu jeito, para eles ir, eles mesmo irem, perder o medo. Que eles ainda têm medo de escrever. São muito imaturas ainda. 6,7 anos. Estão começando. Estão, eles ainda têm, aos poucos estão começando (Caliandra, Escola C1).

Na fala da professora Caliandra, destacamos o aspecto da maturidade para a prática da escrita, narrativa que se alinha a uma perspectiva do Programa Tempo de Aprender. Essa premissa parece sinalizar que a professora compreendeu que as relações grafofonêmicas, ainda em processo de consolidação, precisam ser concluídas antes que as crianças possam produzir textos de forma autônoma, demonstrando, mais uma vez, uma hierarquização do conhecimento. Essa visão é reforçada pelo relato da docente: “O alfabético, ele consegue escrever palavras, principalmente com sílabas canônicas, e, escreve pequenas frases. Mas ele não consegue produzir um texto”.

No Programa Tempo de Aprender, a produção escrita é o último elemento trabalhado com as crianças. Segundo orientações dadas ao professor no caderno de atividades (Brasil, 2021^a), o caminho para a escrita autônoma é longo. “O progresso na escrita acontece à medida que a alfabetização se consolida e que os alunos avançam na literacia⁴⁴. 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” (Brasil, 2021^a, p. 227).

Segundo o mesmo caderno, o desenvolvimento da produção escrita inicia-se pelo treino da caligrafia (traçados pontilhados em ondas, traçado das letras), seguido pela escrita de palavras, de frases e, posteriormente, pela criação de textos, denominada redação. Contudo, Segundo Ferreiro (2008), ao reduzir a escrita à mera reprodução de traçados, desconsideramos sua natureza social como um objeto cultural.

A partir de um roteiro de perguntas que servirá de “moldura” (Brasil, 2021, p. 249) para orientação do professor, a redação será produzida coletivamente tendo, o professor como escriba. Já a estratégia de ensino denominada *Escrita Independente*, apresentada como a última do caderno, consiste em é uma reescrita a partir de uma história contada pelo professor.

Ao contrário do que acreditamos, a produção de texto no Programa Tempo de Aprender tem como objetivo ensinar a criança a decodificar, copiar e escrever com letra cursiva. Embora seja sugerida a utilização de outros gêneros textuais, não identificamos, nos materiais impressos

⁴⁴ Conforme anunciamos no capítulo do referencial teórico, literacia é definida como “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (Brasil, 2019, p. 21).

disponíveis, evidências dessa utilização. Consequentemente, em nenhum momento são discutidos com as crianças a função social do texto, o destinatário, a situação comunicativa ou a finalidade do texto que estava sendo produzido.

O desenvolvimento da *oralidade* foi mencionado pelas professoras como uma prática vinculada ao trabalho com a rodinha. A rodinha, ou roda de conversa, é uma estratégia utilizada para promover diálogos sobre o fim de semana, os livros lidos ou para introduzir algum tema, especialmente nas atividades de leitura e escrita. Essa prática de estar junto, ouvir o outro, conhecer os colegas e suas histórias cria espaço para a afetividade e a cooperação em sala de aula (Oliveira, 2010). Além disso, amplia a capacidade de socialização e criação de vínculos entre as crianças.

Quando questionada sobre as atividades de leitura e escrita, Flamboyant definiu a rodinha como uma *leitura de mundo* e afirmou que não abria mão dessa atividade, principalmente no início do ano letivo. A seguir, apresentamos o relato da professora sobre essa prática:

Quando eu posso, principalmente no começo do ano, é todos os dias. Principalmente agora que as crianças têm apresentado muitos problemas de fala. A roda de conversa é um dos momentos em que eu apresento conceitos, apresento palavras, apresento... é... e ouço, porque é a partir do momento que eu ouço, eu também começo a entender os interesses deles (Flamboyant, Escola F1).

Durante essa atividade, a professora fazia um levantamento dos interesses das crianças para planejar suas aulas. A rodinha também proporcionava espaço para que as crianças produzissem textos orais ao relatarem os acontecimentos, desenvolvendo assim a oralidade. A roda de conversa era uma atividade que fazia parte da rotina pedagógica da professora.

Nas turmas de alfabetização, a rotina tem a função de organizar, junto com as crianças, as atividades do dia, além de ser uma oportunidade para refletir sobre a leitura e a escrita com uma finalidade específica. Na sequência, analisamos a *rotina pedagógica* no contexto dos encaminhamentos didáticos.

A distribuição do tempo nas atividades propostas pelos dois programas analisados diverge quanto às estratégias selecionadas e ao objetivo. No PNAIC, a construção da rotina faz parte do planejamento do professor, como anunciamos anteriormente, e tem o objetivo de garantir que os quatro eixos do ensino da língua — oralidade, leitura, produção de Texto e análise Linguística — sejam contemplados de forma equilibrada nas atividades desenvolvidas durante a semana.

Flamboyant, em sua rotina pedagógica, incluía diariamente *a rodinha, o calendário, a leitura deleite e um registro escrito*. Seus relatos sobre as atividades permanentes evidenciaram a centralidade da leitura e da escrita: “a gente todos os dias lê algum texto, nem que seja pequenininho” E acrescentou: “todo dia, algum registro faz. Nem que seja o cabeçalho, o calendário, porque eles têm a prática de fazer o calendário, de pintar. Então, todos os dias, nem que seja o cabeçalho e o calendário, eles estão escrevendo”.

Essas falas demonstram o entendimento da professora de que a leitura e a escrita com finalidades diversas devem fazer parte das atividades diárias nas turmas de alfabetização, sobretudo quando se pretende alfabetizar letrando. Segundo Ferreira e Albuquerque (2012), a rotina pedagógica deve contemplar os diferentes eixos de ensino da língua, promovendo atividades que estimulem a aprendizagem da leitura e da escrita.

Por outro lado, a professora Caliandra afirmou que a rotina em sua sala de aula “já está bem arquitetada”. Segundo ela, as crianças já reconhecem as atividades que seriam desenvolvidas diariamente e “acabam sendo automáticos”. Seu relato demonstrou certa rigidez no planejamento, que não deixava espaço para possíveis imprevistos ou necessidades que surgissem.

Assim como a rotina de Caliandra, o Programa Tempo de Aprender apresenta uma ordem inflexível em suas estratégias e na maneira que orienta o professor para o ensino dos conteúdos, conforme Figura 15. As etapas desenvolvidas, indicadas nas estratégias de ensino são as mesmas para qualquer situação didática. Ao realizarmos esta inferência, reconhecemos que, apesar dessa estrutura rígida, por mais estruturada que fosse a rotina adotada pela professora, ainda havia espaços para outras mediações que constituía, certamente, a coerência pragmática. Entretanto, é importante frisar que seus relatos se aproximavam de uma prática mais estruturada, alinhada à perspectiva do Tempo de Aprender.

Figura 15 – Dinâmica das Estratégias - Tempo de Aprender

A dinâmica da estratégia é simples:

- primeiro o professor apresenta e demonstra o conteúdo;
- depois faz o mesmo processo junto com os alunos;
- então, em grupo, os alunos praticam sem auxílio do professor;
- por fim, é oferecida oportunidade para a prática individual.

Fonte: (Brasil, 2021, p. 17).

Ao ser questionada sobre as atividades permanentes realizadas em sua sala, Caliandra destacou a psicomotricidade, com músicas e gestos, como forma de acolher os estudantes. Esses encaminhamentos e mediações refletem suas escolhas didáticas e pedagógicas em sala de aula. Neste momento inicial da aula, a professora contava o número de estudantes, registrava no calendário e, em seguida, trabalhava com o alfabeto. Sobre essa atividade, a professora destacou:

Tem um alfabeto com ímãs que eu boto assim na janela. Vou falando a letra e eles têm que falar os sons. Vou trabalhando o som, a articulação, a boca. Às vezes eu dou um espelhinho pra eles olharem o som, como que a boca articula. Às vezes eles só vão falando e tem que falar o que começa com aquele som (Caliandra, Escola C1).

Esse relato demonstra que, segundo a concepção associacionista de alfabetização, Caliandra compreendia que a alfabetização era resultado do conhecimento dos fonemas e dos nomes das letras, fundamentado na repetição e na memorização. Essa forma de conceber o ensino da leitura e da escrita (conhecimento e treinos fonêmicos) está em consonância com os métodos sintéticos que estabelecem como objeto de ensino as unidades menores da língua e, nesse caso, coaduna com o método fônico. Além disso, considera apenas a faceta linguística da alfabetização, ou seja, o sistema alfabético e ortográfico da escrita, suas propriedades e convenções (Soares, 2017; 2021). Essa concepção está de acordo com o Programa Tempo de Aprender, que recomenda e reforça essa estratégia com sugestões de atividades de reconhecimento e discriminação de sons, consciência, fonêmica e relação letra som (Brasil, 2021).

A professora reforçou essa percepção quando enfatizou a observação da articulação da boca com a seguinte narrativa: “Só deles ver às vezes a minha boca, como ele já, todos os dias eu trabalho com eles, então ele já fala, é essa letra, ele vai e bota lá”. Ferreiro (2001) ressalta que estratégias como essas reduzem a criança que aprende a um par de olhos, um par de ouvidos e um aparelho fonador que emite sons. Segundo a autora, não podemos desconsiderar a criança “como alguém que pensa e que age sobre o real” na construção do seu processo de alfabetização. Para ela, a escrita não é um código a ser transmitido, mas um conhecimento conceitual, um novo objeto de conhecimento, de natureza conceitual (Ferreiro, 2001, p. 40).

Seguindo as orientações do Programa Tempo de Aprender, os estudantes devem ser estimulados a observar a articulação da boca durante a pronúncia das letras, com o uso do espelho, conforme a prática da professora Caliandra. Essa necessidade é reforçada pelo uso de perguntas que ajudam a criança entender melhor o som, tais como: “O que a sua boca faz? E a sua língua?” (Brasil, 2021, p. 48).

Essa mesma estratégia é utilizada no *Método das Boquinhos*⁴⁵ utilizado pela professora desde antes da implementação dos Programas de Formação pesquisados. Essa metodologia busca concretizar o fonema isolado por meio do gesto articulatório da boca como ferramenta para o aprendizado da leitura e da escrita. (Jardini, 2017). A autora afirma: “Fonemas são impronunciáveis e apenas o seu gesto articulatório é a unidade representativa que lhe confere concretude” (Jardini, 2017, p. 41). Dessa forma, a criança, em atividade metacognitiva, toma consciência do funcionamento da escrita.

Com uma compreensão diferente sobre o alfabeto e a importância de conhecê-lo para o processo de alfabetização, concordamos com Soares (2021) ao argumentar que o alfabeto é um conjunto finito de letras que pode ser apropriado por meio de atividades de consciência fonológica. Seguindo na mesma linha, o trabalho proposto pelo PNAIC com o alfabeto é desenvolvido a partir de atividades reflexivas que possam desafiar as crianças a compreenderem como a escrita alfabética funciona.

Outro aspecto observado nos encaminhamentos pedagógicos das professoras referiu-se à organização dos estudantes na sala. Ambas demonstraram preocupação em acompanhar as atividades visualizando os estudantes. Flamboyant posicionava as crianças em formato de U para que pudesse acompanhar melhor o desenvolvimento das atividades. Sobre isso, relatou: “Eu comecei a colocar em duplas, só que a minha sala é em (formato de) U, porque eu olho todos, eu percebo. Eu tenho algumas questões comportamentais, então o U, ele me facilita a ver”. Complementou ainda: “eu sei que psicologicamente pode ser que não seja tão bom, porque eu não trabalho nos grupos especificamente, mas eu trabalho de forma mais harmoniosa, mais harmônica dessa forma”.

Inferimos que a preocupação com o impacto psicológico pode estar relacionada às potencialidades que o trabalho em grupo promove, considerado fundamental para a consolidação da alfabetização. Por outro lado, Caliandra organizava as crianças em dupla, porém, sem a preocupação em formar grupos que potencializassem o trabalho das crianças. Elas escolhiam onde se sentar, e a professora apenas intervinha em casos de problemas comportamentais. Quando as crianças escolhem com quem vão se sentar, elas estabelecem vínculos mais fortes com alguns colegas e melhoram as relações interpessoais, porém

⁴⁵ Essa metodologia, segundo a criadora do método, se caracteriza por ser fonovisuoarticulatória. A proposta do método é focar na articulação da boca ao pronunciar os fonemas na tentativa de tornar concreto para a criança e possível de emitir o que seria “impronunciável”, ou seja, os fonemas isolados. Segundo a autora, essa ação estimula o estudante a pensar sobre a língua escrita, promovendo a metacognição e alcançando uma leitura mais segura, o que leva a ganhos na autoestima dos estudantes (Jardini, 2017).

precisamos promover situações em que as duplas possam auxiliar o processo de aprendizagem das crianças.

Brainer *et al* (2012), ao discutirem a função mediadora do professor no processo de alfabetização, apresentaram dois critérios que podem ser utilizados para agrupar os estudantes: reunir aqueles com conhecimentos semelhantes ou mesclar com aqueles que possuem níveis diferentes conhecimentos. Importante frisar que o que critério escolhido para a formação dos grupos deve atender à intenção pedagógica do professor, favorecendo a mediação e a aprendizagem de todos.

Para o PNAIC, o agrupamento das crianças é apresentado como forma de atender aos diferentes níveis de aprendizagem e promover a interação entre as crianças como forma de avançar nos conhecimentos sobre a língua, várias formas de organização são sugeridas: em duplas, em grupos, em rodas, promovendo uma diversidade de possibilidades de interação (Brasil, 2012f).

Quanto a esse aspecto, no Programa Tempo de Aprender, os documentos oficiais (Brasil, 2019; 2020) não fazem referência sobre a organização dos estudantes. Porém, nas estratégias propostas para o ensino da língua, uma das etapas é prevista deve ser desenvolvida em grupo, de forma controlada e repetindo as ações já realizadas anteriormente. Além disso, podemos observar nas videoaulas do curso, cujo objetivo é mostrar para o professor como desenvolver as suas estratégias de ensino, as crianças sentadas enfileiradas uma atrás da outra. Em ambos os exemplos citados, as situações didáticas se distanciam da perspectiva apresentada pelo Programa PNAIC.

Concordamos com Moraes (2012) quanto às potencialidades promovidas pela interação entre as crianças para a reflexão sobre a leitura e a escrita, fortalecendo o aprendizado colaborativo.

As docentes formavam duplas entre alunos com maior dificuldade e colegas considerados *mais espertinhos* (Caliandra, Escola C1). Entretanto, essa prática não pareceu ser intencionalmente planejada, sendo utilizada apenas conforme a necessidade. Um fator importante a ser considerado para a consolidação da alfabetização dentro do tempo adequado, bem como para a continuidade das aprendizagens, é a maneira como é compreendida e promovida a progressão das aprendizagens. Na próxima seção, enfocamos esses aspectos, considerando os dois programas foco desse estudo, bem como a forma como as docentes e as escolas definem essa progressão.

4.3 Percepção das Professoras Quanto à Progressão das Aprendizagens Para a Consolidação da Alfabetização nos Dois Programas

A partir da implantação dos ciclos de alfabetização, a progressão das aprendizagens tem se apresentado como um desafio (Oliveira, 2004, 2010). Compreender como os conteúdos, conceitos e habilidades são aprofundados é uma questão complexa que, entendemos, precisa integrar a pauta de debates da área. Soares (2021) aponta que é fundamental os professores conhecerem, se apropriarem e conversarem entre si sobre essa questão.

A meta 5 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) estabelece o terceiro ano do ciclo de alfabetização como prazo para a conclusão da alfabetização. Esse período foi estabelecido considerando a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, o que ampliou os ciclos, anteriormente de dois anos. O PNAIC esteve alinhado a essa meta do PNE, já que sua proposta prevê um ciclo de alfabetização de três anos. Por outro lado, o Programa Tempo de Aprender, ancorado na Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019), determinou um ano para a aquisição inicial da leitura e da escrita.

Nessa pesquisa, consideramos as três dimensões da progressão no ciclo de alfabetização apresentadas por Albuquerque e Cruz (Brasil, 2012j) como referência para assegurar o avanço nos conhecimentos. As autoras definem o avanço na escolarização como progressão escolar, a distribuição e organização dos direitos de aprendizagem como progressão de ensino e a evolução das “aprendizagens ao longo do ano e entre os anos do ciclo de alfabetização” como progressão de aprendizagem (Albuquerque; Cruz, 2012j, p. 9).

Entendemos que o PNAIC define a progressão de ensino ao estabelecer as ações a serem desenvolvidas a cada ano do bloco, para cada objeto de conhecimento, com a designação dos verbos *iniciar*, *aprofundar* e *consolidar* nos quadros de direitos de aprendizagem de cada componente curricular. Essa compreensão se confirmou na fala de Caliandra. Quando solicitada a relatar sobre a progressão das aprendizagens no PNAIC, comentou: “a profundidade vai aumentando, a profundidade vai aumentando a cada ano” (Caliandra, Escola C1).

Corroborando com essa organização, Moraes (2012) estabelece os pontos de chegada para cada ano, especialmente no eixo da análise linguística. Segundo o autor, ao final do primeiro ano, quase a totalidade das crianças compreenderam o sistema de escrita alfabética, ou seja, alcançaram a hipótese alfabética da psicogênese da língua escrita. O segundo ano destina-se à consolidação das convenções fonema-grafema, enquanto o terceiro ano busca avançar no domínio da norma ortográfica.

Nessa perspectiva, o primeiro ano, etapa em que as professoras pesquisadas atuavam, marca o início do processo de alfabetização no Ensino Fundamental. O Currículo em

Movimento do DF- 2ª edição (Distrito Federal, 2018) estabelece como meta que: “ao finalizar o primeiro ano, o estudante leia e escreva um pequeno texto com compreensão e encadeamento de ideias, a partir de contexto significativo, sem exigências das complexidades ortográficas” (p.20). Segundo as professoras, o curso Alfaletando confirma essa definição; entretanto, Flamboyant considerou essa situação ideal:

Eles estão se baseando numa criança, meio que ideal, porque eles falam: Olha, a criança da Educação Infantil vai chegar para vocês silábica. No primeiro ano, vocês vão iniciar com a criança silábica, mas não é essa a realidade que a gente encontra. E quando eu vi a questão da leitura, eu achei ainda mais ideal, idealizado, porque, o que acontece, com tantas crianças com problema na fala, que ainda não falam muitas vezes, de forma fluente, a gente não consegue essa fluidez que eles querem na leitura e mesmo na escrita (Flamboyant, Escola F1).

Mantendo o foco na progressão das aprendizagens, a professora demonstrou, em outro relato, a necessidade de o ensino atender às diferentes necessidades de aprendizagem para que o ensino possa evoluir a cada ano. A docente declarou:

leva esse ano letivo todinho do primeiro ano pra escola e pra criança se conhecer. Nem todas as crianças conseguem se adaptar já no início. Então, é, eu acho que não tem como o primeiro ano ser ponto de início e fim de aprendizagens. Eu acho que a gente inicia, conhece aquela criança, desenvolve os métodos, enfim e a partir desse conhecimento que a gente tem dessa criança. No segundo ano a gente dá continuidade desse trabalho. Isso pensando nas aprendizagens de forma mais individualizada, porque cada criança vai ter as suas especificidades. Então eu acho que não tem como a gente observar no primeiro ano para desenvolver tudo que tem de ser desenvolvido e falar, bom, pronto, está pronto. Está lendo, está escrevendo, não se consegue isso numa turma. Algumas crianças conseguem, mas algumas não (Flamboyant, Escola F1).

Ela ainda acrescentou:

Na turma, tem crianças que fazem isso sim, mas eu tenho crianças que chegaram com dificuldades muito extremas de fala. Essas crianças primeiro tiveram que desenvolver a oralidade, agora as questões das palavras e aí elas não vão estar alfabetizadas no final do ano. Esse trabalho tem que dar continuidade no segundo ano, porque agora eu conheço a criança, a escola já conhece a criança, já foram feitas algumas estratégias, a família foi comunicada, já foi acionada os especialistas que são necessários nesse processo. Então não tem como a gente definir em um ano, principalmente no primeiro ano se a criança vai estar nesse nível e ponto, dessa forma tão fechada (Flamboyant, Escola F1).

As falas evidenciam a preocupação da professora em atender a todas as crianças dentro de suas possibilidades e, ao mesmo tempo, garantir a progressão das aprendizagens a cada ano. Segundo Morais (2012, p. 126), com as intervenções adequadas, os estudantes finalizam o

primeiro ano tendo “compreendido o funcionamento do sistema de escrita alfabética”. Consideramos que as crianças chegam à escola com níveis diversos de aprendizagem e vivenciando experiências variadas com a cultura escrita e essa diferença influencia um ritmo diferente para a consolidação das aprendizagens. Paralelamente, o relato indica uma preocupação quanto ao prosseguimento, o avanço no ensino a partir do ponto em que os estudantes se encontram, aspecto que pode ser melhor compreendido por meio de uma avaliação formativa.

Sobre essa questão, Soares (2021) alerta que, nas escolas, para garantir a continuidade na aprendizagem, os professores precisam trocar informações sobre o que necessita ser retomado para que a aprendizagem alcance as metas previstas para o ano subsequente, incluindo, nas turmas de alfabetização, o domínio do sistema alfabético, da leitura e da escrita. A mesma autora considera fundamental que o professor alfabetizador tenha pleno conhecimento das metas estabelecidas para cada ano escolar e que essas metas sejam definidas de forma progressiva ao longo dos anos.

É importante sublinhar que refletir sobre a progressão dos saberes e das aprendizagens não significa engessar a prática docente nem a submeter a metas ou expectativas de aprendizagem de maneira fixa e rígida. Porém, é importante discutir esse aspecto, pois é crucial para a organização e condução do trabalho didático-pedagógico. Leal (2012i) corrobora essa afirmação, reforçando a necessidade de planejamento da progressão, de forma a assegurar a especificidade de cada ano e a garantir um avanço gradual rumo a conhecimentos mais complexos. Esse planejamento promove o desenvolvimento das capacidades linguísticas necessárias para a consolidação da alfabetização na perspectiva do letramento.

Destacamos, nas narrativas das docentes, uma questão comum quanto à relação entre a progressão do ensino e os dois cursos analisados nesta pesquisa. Quando solicitadas a identificar de que forma cada programa contribuiu para sua prática por meio de estratégias didático-pedagógicas que viabilizassem o aprofundamento das aprendizagens, ambas diferenciaram a contribuição dos programas baseadas na etapa do processo de alfabetização em que os estudantes se encontravam.

Caliandra associou o Tempo de Aprender ao processo inicial da apropriação do sistema de escrita alfabética e ao trabalho desenvolvido com os estudantes que apresentavam dificuldades. A professora declarou: “A questão do Tempo de Aprender, que é a questão principalmente que eu vi lá, foi mais, principalmente, para os mais fracos, porque eu acho que ele trabalha muito a consciência fonológica e também a questão de leitura, de treinar a leitura”. A professora acrescentou em seguida: “Esse trabalho inicial mesmo, de consciência fonêmica”.

O relato de Caliandra evidenciou o foco dado ao Programa Tempo de Aprender quanto à consciência fonêmica, que é considerado como o ponto mais importante inicial do trabalho com o sistema alfabético e da consolidação da alfabetização. Flamboyant, ao ser perguntada sobre as contribuições de cada programa, identificou a colaboração a partir dos níveis da Psicogênese da Língua Escrita. Segundo a professora, os mais indicados para a metodologia do Tempo de Aprender são os pré-silábicos, silábicos até os silábico-alfabéticos. Consideramos que os níveis indicados pela professora são iniciais, desde o momento em que a criança não reconhece que a escrita é uma representação da fala até aqueles em que ocorre a fonetização da escrita. São etapas em que a criança começa a relacionar o oral ao escrito, desenvolvendo consciência lexical e silábica, além de iniciar a consciência fonêmica (Soares, 2021).

Entretanto, nos chama a atenção essa vinculação do Tempo de Aprender aos níveis iniciais de aquisição da leitura e da escrita. Para as docentes, a progressão começa por aí, ou seja, pela consciência fonêmica. Em contrapartida, quando Moraes (2012) ressalta que precisamos entender como a criança aprende, a fim de organizarmos melhor o ensino, frisamos que a criança apreende melhor unidades maiores como as rimas e as aliterações.

Portanto, um ponto que exige análise com mais cautela são os objetos de ensino privilegiados no Tempo de Aprender, considerando que os fonemas são, segundo Moraes (2012) e Soares (2021), as últimas unidades sonoras reconhecidas pelas crianças. Outra questão são as estratégias didático-pedagógicas propostas no Programa. Enquanto o Tempo de Aprender vincula o ensino da leitura e escrita à aprendizagem de um código com repetição, hierarquização e memorização de fonemas e suas relações com as letras, o PNAIC aborda a alfabetização como a aprendizagem de um sistema notacional que possui características, propriedades e convenções que precisam ser ensinadas para as crianças, com atividades em que possam refletir sobre o funcionamento do sistema, identificando, comparando, separando, juntando, substituindo unidades sonoras da língua por meio de jogos, livros de literatura e brincadeiras variadas. Além disso, elas interagem com textos de diferentes gêneros textuais.

Em um relato, Flamboyant afirmou que as estratégias do Tempo de Aprender poderiam ser aplicadas também a estudantes alfabéticos. Segundo a professora:

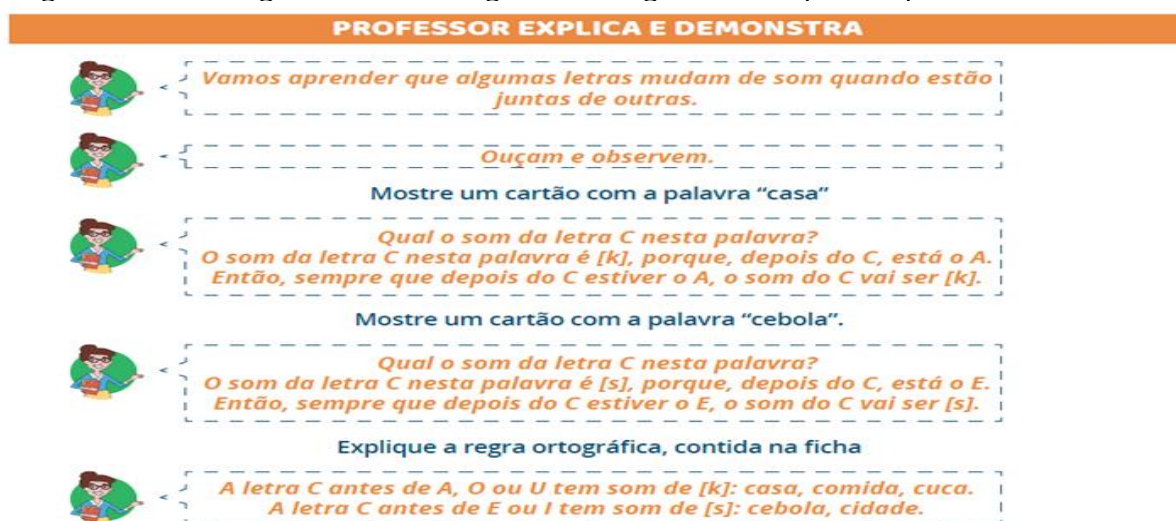
Na hora de trabalhar as intervenções ortográficas, ajuda bastante. Principalmente nesses quesitos que você vai estar focando nas palavras, nos sons, nas sílabas, nas letras, pode contribuir. E aí fica um espacinho faltando alguma coisa. Como as crianças estão na fase de produção textual, acaba precisando de mais, do que trabalhar só uma palavra. Algumas palavras vão precisar do contexto. Mau com u e mal com l, precisa de um contexto (Flamboyant, Escola F1).

A fala da professora mostra que, embora tenha afirmado que o trabalho com as unidades menores pudesse contribuir para o ensino da ortografia, em determinado momento foi identificado que, em algumas situações de regularidades contextuais, o uso de estratégias perceptivas não era adequado ao ensino da ortografia. Isso ocorre, por exemplo, nos casos em que o contexto determina a escrita da palavra, como citado pela professora. Moraes (2009) defende que a ortografia deve ser objeto de reflexão nas escolas, evidenciando que a aprendizagem das questões ortográficas possui uma natureza diferente. Por essa razão, ela não se concretiza apenas pela memória, mas exige conhecimento, reflexão e compreensão de suas regularidades e irregularidades.

Nesse sentido, os programas analisados também apresentam diferenças. Enquanto o PNAIC promove discussões e atividades que abordam a ortografia como objeto de ensino, o Programa Tempo de Aprender reconhece que “as crianças terão oportunidade de compreender que nem sempre a relação letra-som é regular” (Brasil, 2021, p. 86). No entanto, o programa destaca que: “quando falamos aqui sobre regras ortográficas, não significa que, desde o primeiro ano todas devam ser ensinadas. Podem ser trabalhadas apenas aquelas que são importantes para o ensino da leitura e da escrita no momento.” (Brasil, 2021, p. 87).

Embora o texto mencione a possibilidade de selecionar quais regras ortográficas devem ser trabalhadas, não há referência a quais palavras seriam essas, mas, ao analisarmos as atividades desenvolvidas com foco na ortografia (repetição de regras, ditado e caligrafia), confirmamos que a memorização, o treino e a repetição continuam sendo as principais estratégias de ensino. A seguir, Figura 16, apresentamos uma estratégia de ensino constante no caderno didático do Programa Tempo de Aprender.

Figura 16 – Estratégia de Ensino: Regras de Ortografia - Tempo de Aprender



Fonte: (Brasil, 2021, p. 88).

Quando as crianças alcançam os níveis mais avançados da Psicogênese da Escrita, as professoras consideram que as atividades desenvolvidas pelo PNAIC são mais adequadas. Podemos observar, na fala das docentes, essa preferência. Flamboyant afirmou que “O PNAIC para os alfabéticos e ortográficos, aquilo que a gente está chamando de ortográfico aqui na escola, a gente está chamando de alfabetizado 1 e 2, eu acho que é melhor”. Como mencionado anteriormente, procedimentos que contemplam a leitura e a escrita, aproximando-as de seu uso social e concebendo-as como práticas sociais, são privilegiados quando as crianças já compreenderam o sistema de escrita alfabético. Destacamos, entretanto, que, na perspectiva de alfabetizar letrando, é possível articular as unidades linguísticas menores com os textos, contribuindo simultaneamente para o avanço no domínio do sistema de escrita alfabética, ao mesmo tempo em que as crianças se apropriam da linguagem dos diversos tipos e gêneros textuais.

Essa escolha também está vinculada à ideia de independência do estudante para realizar as atividades, uma condição de quem já superou a barreira inicial da alfabetização e tem condições de prosseguir na escolarização com mais autonomia. Caliandra corroborou com essa perspectiva quando relatou: “Quando eles começam a evoluir mais, eu acho que acaba sendo mais. Quando a maioria deles começam a avançar. Quando estão chegando no silábico-alfabético, o ensino do alfabético, começam a avançar na leitura, na escrita, tem mais independência para fazer” (Caliandra, Escola C1).

A professora Caliandra afirmou ainda que o trabalho desenvolvido com base nas proposições do PNAIC estaria sempre presente. A docente enfatizou: “O PNAIC também vai estar sempre, porque sempre a questão da leitura dos textos dos gêneros textuais que a gente trabalha, que entra também no letramento” (Caliandra, Escola C1).

Os relatos apresentados indicam que as práticas em sala de aula das duas professoras não seguiam o que as diretrizes dos Programas propunham na íntegra. Elas interpretavam, transformavam e adaptavam as proposições oficiais de ambos os Programas às necessidades de suas turmas, em um movimento que Chartier (2007) denominou de coerência pragmática.

Esse foco na leitura e nos textos, atribuído pelas professoras ao PNAIC, é interessante, porque, de fato, o Programa explicita, por eixo de ensino de língua, vários aspectos que sinalizam para uma progressão do ensino da escrita alfabética, incluindo habilidades de consciência fonológica.

Um fator importante que precisamos considerar na progressão das aprendizagens é que, em uma mesma turma, a aprendizagem dos estudantes acontece de forma e em tempos diferentes. Conforme anunciamos anteriormente, o acesso às práticas sociais de leitura e de

escrita são de diversas naturezas entre as crianças de uma mesma turma. Assim, é possível constatar que uma sala de aula de alfabetização também apresenta diversidade no processo de consolidação das aprendizagens.

No próximo tópico, analisaremos as práticas avaliativas defendidas pelo PNAIC e pelo Programa Tempo de Aprender, conforme as professoras que contribuíram para esta pesquisa.

4.4 Concepções e Práticas Avaliativas Defendidas Pelo PNAIC e Tempo de Aprender na Ótica das Docentes que contribuíram com a Pesquisa

A prática avaliativa na escola ocupa um espaço relevante dentro da concepção de alfabetizar letrando, adotada nesta pesquisa. Entendemos a avaliação como promotora das aprendizagens. Sob essa perspectiva, a avaliação tem como objetivo identificar os conhecimentos adquiridos e, a partir deles, pensar/repensar, planejar/replanejar as práticas didático-pedagógicas em uma abordagem formativa de avaliação. Acreditamos que todas as crianças aprendem. Concordamos com a concepção de avaliação formativa defendida pelo PNAIC, que entende a avaliação, de acordo com Leal:

[...] como uma maneira de melhorar e atuar no processo pedagógico uma forma de entender todo o processo pedagógico e de atuar para melhorar. Não apenas os estudantes são avaliados, mas também o professor, a escola, o sistema. A avaliação, assim, passa a ser encarada como um instrumento para redimensionamento da prática (2012i, p. 15).

Desta forma, a avaliação é uma ação contínua dos professores. Caliandra e Flamboyant relataram que a avaliação é realizada no dia a dia da sala de aula. Segundo Caliandra:

Faço a avaliação no dia a dia, no cotidiano, como a gente sempre conta a atividade, a gente dá pra eles, um auto ditado, uma coisa, e eu sempre deixo eles tentarem, falando, não dou a resposta pronta, eu deixo que eles tentem quebrar cabeça, aí já corto com o nível deles, eles vão, eles vão, eles vão na minha mesa, vão intervindo, mas vai lembrando o som, porque faz parte da rotina (Caliandra, Escola C1).

O relato da professora indicou certa permanência em sua prática avaliativa, observando os processos cognitivos dos estudantes a partir das atividades desenvolvidas. A preocupação com a progressão das aprendizagens também ficou evidente, considerando as crianças como sujeitos ativos no processo de aprendizagem ao optar por não fornecer respostas dando a chance de que *tentem quebrar a cabeça*. Embora tenha adotado uma concepção de avaliação formativa, Caliandra ao mesmo tempo, reforçou e confirmou a sua abordagem fônica para o ensino das

propriedades do sistema notacional de escrita. Isso levanta a questão: como realizar uma prática formativa de avaliação em um sistema mais estruturado, com prerrogativas para o ensino da escrita?

Apesar disso, acreditamos que as professoras estavam ressignificando suas práticas, de modo a explicitarem aspectos de aproximação com os dois programas. A professora Flamboyant destacou, em sua fala, outra atitude relevante para concepção adotada nesta pesquisa. A docente declarou:

[...] eu tenho diariamente com eles um contato muito direto, assim, do que eles estão aprendendo ou não estão aprendendo. Como eles fazem sempre as atividades, eu estou sempre olhando, corrigindo, ajudando. Então, eu estou sempre avaliando, assim, o que é necessário, o que eles aprenderam, o que que a gente precisa retomar (Flamboyant, Escola F1).

Em sua narrativa, Flamboyant corroborou com a observação diária do professor como um instrumento de avaliação importante na perspectiva formativa da avaliação defendida pelo PNAIC, descrevendo sua prática como “sempre olhando, corrigindo e ajudando”. Ela também destacou uma etapa fundamental da avaliação formativa na alfabetização: a retomada. Isso demonstra a necessidade de identificar os conhecimentos dos quais os estudantes ainda não se apropriaram, demonstrando clareza sobre o que se deve aprender a cada momento para planejar suas escolhas didáticas e pedagógicas adequadas a cada situação, respeitando os diferentes tempos e formas de aprendizagem.

De acordo com o PNAIC, o professor precisa criar boas estratégias tanto para a avaliação quanto para o registro de suas observações (Leal, 2012i). Durante a realização desta pesquisa, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF utilizava um documento próprio para registrar os processos de aprendizagem dos estudantes, o Relatório de Avaliação – RAV, instrumento para registrar e acompanhar a progressão das aprendizagens. Esse relatório contém informações sobre a avaliação diagnóstica, as aprendizagens evidenciadas, as dificuldades encontradas, as intervenções realizadas e os resultados alcançados (Distrito Federal, 2014). Flamboyant considerou o documento oficial importante e necessário, afirmando:

A gente escreve relatório bimestralmente. Então, eu sempre estou avaliando, vendo como eles estão. E quando eu entrego relatório para as famílias, eu sento depois com eles e peço feedback. [...]. Porque eu acabo observando eles de uma forma bem integral, bem ampla mesmo. Como relatório dos detalhes, assim. Como está a aprendizagem, das necessidades das crianças. Então, de todas, essas ferramentas, eu acho que a roda e o relatório é o que mais contempla, que é essa avaliação e ajuda no meu trabalho (Flamboyant, Escola F1).

O registro do RAV promove um espaço de avaliação e reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, considerando os conhecimentos que os estudantes possuem. Porém, Leal, Albuquerque e Moraes (2007, p. 105) considera que é “preciso entender o que sabem sobre o que ensinamos, como eles estão pensando, o que já aprenderam e o que falta aprender”. Para atender a essa necessidade, as professoras utilizavam o teste da psicogênese, instrumento de avaliação definido no Projeto Político Pedagógico - PPP das duas escolas. Segundo as Diretrizes de Avaliação da SEEDF (Distrito Federal, 2014), a escola possui autonomia para selecionar os procedimentos de avaliação, desde que coerentes com o projeto da instituição.

O *teste da psicogênese* é uma prova escrita em que, a partir do ditado de palavras com diversas constituições silábicas, as crianças demonstram em qual processo linguístico estão e o que já compreenderam sobre o sistema de escrita alfabética. Dessa forma, são identificados os conhecimentos conceituais sobre o sistema de escrita alfabética. Moraes (2012) alerta para alguns cuidados na aplicação dessa prova, como evitar artificializar a pronúncia, escolher palavras que não foram memorizadas e solicitar que as crianças leiam e apontem as palavras escritas com o dedo. Esse instrumento serve como base para o RAV, mas principalmente para subsidiar as docentes quanto às intervenções e agrupamentos mais adequados.

Quando o estudante compreende e se apropria do sistema alfabético de escrita, consideramos que atingiu o nível alfabético, ou seja, já sabe que toda cadeia sonora é representada/notada e que as sílabas são formadas por diversas combinações de letras. Essa aprendizagem, segundo o quadro de progressão do PNAIC, deve ser iniciada, aprofundada e consolidada ainda no primeiro ano de escolarização, conforme anunciado anteriormente. Leal, Albuquerque e Moraes (2007, p. 101) afirmam que “é preciso não perder tempo, não deixar para os anos seguintes o que devemos assegurar desde a entrada das crianças aos seis anos na escola”.

Na perspectiva formativa que adotamos, a avaliação serve como base para o docente elaborar o seu planejamento, definir estratégias didáticas e pedagógicas e estabelecer a melhor forma de agrupar as crianças para que possam ajudar umas às outras no avanço das aprendizagens. Nas duas escolas participantes da pesquisa, os resultados do *teste da psicogênese* são utilizados para planejar os reagrupamentos.

Uma divergência entre os dois programas analisados está na forma como cada um considera o erro. No Programa Tempo de Aprender, o erro é um indicativo de que aquela aprendizagem, mesmo com o ensino rigorosamente controlado, não se evidenciou. Por isso, o conjunto de estratégias deve ser feito pelo professor. Ao final das estratégias, no item “sugestão de suporte para erros e dificuldades”, é comum encontrar, independente do elemento essencial, o seguinte direcionamento: “Se um erro for cometido, repita as etapas explicando,

modelando e fornecendo outras oportunidades de prática”. Essa orientação confirma a rigidez no processo avaliativo e revela uma concepção de aprendizagem empirista-associacionista.

Por outro lado, no PNAIC, o erro apresentado pela criança é indicativo de qual nível da psicogênese da língua escrita ela se encontra. A partir dessa identificação, são propostas estratégias adequadas que possam proporcionar o avanço para o nível seguinte e o alcance do domínio do sistema de escrita. Nesse contexto, a criança é avaliada: “comparando entre o que é capaz de fazer naquele momento e o que ela era capaz de fazer no início do processo, tomando isso em consideração, o que se pretende ensinar e o que está sendo avaliado” (Leal, 2012i, p. 17).

É fundamental que o professor tenha clareza sobre os objetivos a serem alcançados pelos seus estudantes ao final do ano letivo. Estabelecer metas para cada período ajuda o alfabetizador a traçar os caminhos nos diferentes eixos da Língua Portuguesa, possibilitando a elaboração de um planejamento semanal e diário. As duas professoras participantes da pesquisa relataram que são estabelecidas metas na escola. De acordo com Caliandra:

No final do ano, é que cada um tem uma meta. A meta do primeiro ano é essa. No caso, eles têm de começar a ler, já escrever, não sei até. Já chega às vezes passada a meta.” [...] “a maioria já tá na meta, nós estamos ainda no terceiro bimestre então até o quarto... (Caliandra, Escola C1).

A definição de uma meta constitui-se em uma ação importante para que possamos manter coerência entre o que é esperado, a meta que traçamos, o que é planejado e o que é alcançado. Pelo relato de Caliandra, percebemos que algumas crianças, ainda no terceiro bimestre letivo, já haviam alcançado a meta estabelecida. Assim, para assegurar a progressão das aprendizagens dessas crianças, a professora pode rever a meta, sugerir mudanças, garantindo que elas continuem aprendendo e avançando em seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita (Soares, 2021).

A professora Flamboyant refletiu sobre essa questão durante a entrevista, ao mencionar uma estudante que já lia com fluência e produzia textos. A docente demonstrou essa preocupação: “a ideia é que desenvolvia com todos e que eu aprofunde com ela, com que ela precisa, com que ela tem necessidade”. É importante que se mantenha a continuidade da aprendizagem de todas as crianças. Por isso, a necessidade de se ter clareza quanto às metas para cada período e que elas sejam claras, revistas e acompanhadas pelos docentes.

A observação, os registros, os *testes da psicogênese* e outros instrumentos utilizados pelos professores devem fornecer informações que propiciem referências para o planejamento do professor. Sobre isso, vejamos o que Flamboyant declarou:

No início do ano, foi feita uma separação das habilidades de acordo com o currículo. É.. Pela escola. Eu já tenho uma noção assim, também, de acordo com o currículo, eu vou olhando o currículo todo bimestre que está planejando, replanejando, olhando o que eles conseguiram, que eles não alcançaram (Flamboyant, Escola F1).

Esse relato reforça a importância da avaliação como promotora de aprendizagens. Deste modo, o acompanhamento das aprendizagens, a retomada de conteúdos e as alterações no planejamento do professor são práticas importantes para o avanço no ensino e nos conhecimentos dos estudantes. Essas ações proporcionam aos estudantes a oportunidade de seguir sua trajetória escolar com menos percalços.

Ao resgatarmos a comparação entre os dois programas, Flamboyant considerou que ambos defendem uma avaliação contínua. Porém, ela ponderou sobre a objetividade percebida no Programa Tempo de Aprender. Segundo o relato da professora:

Eu acho que ambas acabam trabalhando um pouquinho a questão processual, porque você vai aplicando os métodos. Por exemplo, no Tempo de Aprender vai aplicando os conteúdos e já vai percebendo se as crianças estão ou não desenvolvendo. Então, ambas trabalham de forma a observar como está sendo o processo da criança. Mas no Tempo de Aprender eu acho que é de forma um pouco mais objetiva, acho que tem essa questão dessa objetividade justamente porque trabalha com menos elementos, por exemplo, a palavra. Você vai ver se a criança sabe aquele som, você vai identificar se ela sabe aquelas sílabas (Flamboyant, Escola F1).

Ponderamos sobre o que a docente denominou *objetividade*. Entendemos que o fato de manter o foco em apenas uma das unidades sonoras, o fonema, pode passar a impressão de que a avaliação é direcionada com mais clareza sobre os critérios a serem observados. Porém, se considerarmos a dificuldade da criança em perceber o fonema e dirigir sua atenção a ele, como explicitado por Moraes (2012, 2019) e Soares (2021), a expressão “a criança saber aquele som”, como dito pela professora, pode significar apenas que memorizou o fonema, sem necessariamente ter compreendido o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Essa interpretação se justifica, ainda, pela seguinte fala da professora, que salienta a relação entre o currículo escolar, as metas e o planejamento:

Agora, quando você trabalha com o texto, você vai trabalhar com uma diversidade de textos. Então você vai ter que, a partir dos seus objetivos, estar encontrando que pontos serão avaliados. Eu acho que isso já amplia. Mas claro que a gente tem no currículo definidos alguns pressupostos, no nosso currículo. Então, isso facilita muito porque vai de encontro ao currículo. Quais são os objetivos que precisamos, o que vou trabalhar com esse texto, com esse conteúdo? (Flamboyant, Escola F1).

A avaliação realizada em sala de aula diariamente, ou por meio dos instrumentos que a escola e o professor escolhem, além de demonstrar as aprendizagens que foram ou não

consolidadas, também tornam evidente os diferentes ritmos de aprendizagem próprios de uma sala de aula de alfabetização. No próximo tópico, vamos analisar a categoria que aborda os diferentes ritmos de aprendizagem, enfatizando a heterogeneidade em sala de aula. Esse tema será explorado sob o olhar da atuação das duas professoras pesquisadas e de como os programas realizam atendimento a essas necessidades e diferenças.

4.5 O Tratamento da Heterogeneidade na Sala de Aula a Partir do PNAIC e Tempo de Aprender

A heterogeneidade está presente em todas as salas de aula. Nas turmas de alfabetização, sob a concepção de alfabetizar letrando, isso se torna mais evidente ao considerarmos os diferentes níveis vivenciados pelas crianças na apropriação do sistema de escrita alfabética, na leitura e na produção de textos. Dito isso, é fundamental que os professores identifiquem essas diferenças e planejem estratégias pedagógicas diferenciadas, visando oferecer às crianças a possibilidade de avançar em seus conhecimentos.

Discutir a heterogeneidade é fundamental, tanto porque ela permeia todas as salas de aula quanto por ser considerada, por muitos professores, uma dificuldade no processo de ensino. Contudo, Leal, Sá e Silva (2018, p. 11), contrariando esse entendimento, afirmam que a heterogeneidade é um “fenômeno inevitável e precisa ser encarado como algo que potencializa as experiências pedagógicas”. Potencializar as experiências pedagógicas implica ampliar as condições de aprendizagem de cada aluno por meio da seleção de “atividades desafiadoras, mas possíveis de serem realizadas por todos os alunos. Isso não só garante a cada um o direito de avançar em suas aprendizagens, como os aproxima do êxito e tem um forte impacto na autoestima e no autoconceito das crianças” (Silveira, 2015, p. 101).

Em turmas de primeiro ano, essas diferenças tornam-se mais evidentes devido ao processo inicial de aprendizagem das propriedades do sistema de escrita alfabético e ao ensino sistematizado da leitura e da escrita. Essa etapa pode ser bem diferente, dependendo das vivências prévias das crianças com essas práticas antes de ingressarem no Ensino Fundamental. Algumas podem ter frequentado a Educação Infantil, enquanto outras não. Além disso, é muito diverso, em ambientes familiares, o acesso à cultura escrita, a diferentes gêneros textuais e discursivos, às brincadeiras e jogos com letras e palavras. As duas professoras participantes da pesquisa relataram essa realidade em suas turmas e explicaram como atuavam para atender a esses diferentes níveis. Segundo Morais (2012), o professor precisa propor atividades diversificadas que possam ser resolvidas de formas diferentes e que atendam a todas as crianças.

Caliandra relatou um momento em que, usando o mesmo tema e a mesma história, desenvolveu atividades diferentes com as crianças:

Cada um, igual o grupo dos mais fracos, os pré-silábicos os que são silábicos enquanto eles fizeram o mesmo tema, a mesma história. Eles desenharam a história, eles usaram recortaram sílaba, formaram palavras, enquanto os outros silábico alfabéticos já fizeram, produziram em vez de um texto, produziram uma lista de palavras, o que eles iam botar no sanduíche? Tinham que escrever, enquanto os outros que já fizeram o reconto da história já tiveram que escrever uma receita, depois um bilhete. Então, cada um, uma mesma coisa, o mesmo tema pode trabalhar os vários aproveitar e dividir (Caliandra, Escola C1).

O depoimento da professora evidencia dois pontos importantes no trabalho com a heterogeneidade. No primeiro deles, com as atividades propostas, ela promoveu desafios tanto para os estudantes que estavam nos níveis iniciais da escrita — pré-silábicos e silábicos — quanto para aqueles em níveis mais avançados, garantindo situações que pudessem promover o progresso nos percursos de aprendizagem. Sobre esse assunto, Mendes e Morais (2020, p.162) reiteram que “não basta garantir um ensino que priorize o atendimento às diferentes demandas de aprendizagem, mas que assegure o avanço do aprendiz no interior do ciclo”. A presença de atividades diversificadas nas salas de aula assegura que todos os estudantes, independente do seu nível de aprendizagem, consigam resolvê-las, oferecendo desafios que promovam progressão nos processos de ensino-aprendizagem.

Morais (2012, p. 177) denominou de “ensino simultâneo diversificado” uma das formas para atender aos estudantes. Ao reconhecer a dificuldade dessa ação, reforçou a importância de os estudantes conhecerem e compreenderem seu funcionamento, incluindo como serão realizadas as atividades em pequenos grupos. Segundo o autor, é fundamental que os alunos tenham clareza sobre a importância de trabalhar com autonomia, encontrar soluções em pequenos grupos e interagir com os colegas, enquanto o professor, em outros momentos, alterna entre os grupos com o acompanhamento direto. Para que isso se efetive, é imprescindível que o docente proponha atividades que possam ser respondidas de maneira diferente por alunos em diferentes níveis, conforme relatado por Caliandra. Leal, Cruz e Albuquerque (2012h) defendem essa organização, porque, dessa forma, o docente pode trabalhar diretamente com os estudantes que precisam de intervenções específicas para a realizarem as atividades propostas.

O Programa PNAIC, ao tratar da heterogeneidade na unidade 7 dos cadernos de Língua Portuguesa (Brasil, 2012h), sugere algumas possibilidades de organização dos estudantes que pode acontecer de distintas maneiras, como atividades realizadas em grande grupo, em pequenos grupos, duplas ou individualmente. De acordo com as entrevistas efetivadas, ambas

as professoras utilizavam essas estratégias para conseguir atender a todos os estudantes. Foi recorrente nas falas o uso de duplas e o atendimento individual na mesa da professora.

Flamboyant descreveu o seguinte exemplo: “Vai ter na mesma atividade, questões mais difíceis, questões mais fáceis. E aí, quando eu percebo que é mais fácil, eu deixo todos fazendo sozinhos. Quando é um pouquinho mais difícil, aí eu faço junto, fazemos coletivamente”. A narrativa demonstra que a professora propôs atividades com diferentes graus de dificuldade e se dispôs a acompanhar as crianças durante sua realização. Essa abordagem permitiu que todos os estudantes se sentissem desafiados a resolver a atividade, evidenciando conhecimento sobre os pontos mais desafiadores. Sobre essa atitude da professora, observemos:

A atenção genuína às atividades que os alunos realizam, a valorização dos trabalhos desenvolvidos por eles e dos conhecimentos adquiridos, seja na escola ou fora dela, tudo isso ajuda a fortalecer a autoestima, a autoconfiança e o autoconceito do aluno, fomenta a aprendizagem significativa e potencializa a função cognitiva, uma vez que alimenta sentimentos positivos sobre eles mesmos e sobre o próprio objeto de aprendizagem, e canaliza a afetividade para produzir conhecimento (Brasil, 2015c, p. 98).

Já a professora Caliandra, em sua narrativa, demonstrou a intenção em particularizar o atendimento aos estudantes com mais dificuldade. A docente relatou: “Faço os grupinhos na sala, boto atividades diferenciadas e, à medida do possível, vou pegando os que têm mais dificuldades que os outros mais espertinhos que já conseguem se virar mais sozinhos”.

Nos dois exemplos mencionados, percebemos a tentativa das professoras de propor atividades que todos os estudantes conseguissem realizar. Esse esforço para promover autonomia das crianças contribui significativamente para a consolidação das aprendizagens.

Outra estratégia adotada pelas professoras foi estimular a parceria e a colaboração entre as crianças, formando duplas com integrantes de diferentes níveis de conhecimento. Observemos os relatos: “A gente também costuma agrupar os parceiros, tipo assim, botar um que é mais espertinho, com que é mais, que às vezes, o próprio colega também ajuda aquele” (Caliandra, Escola C1). Flamboyant também relatou que: “Tem momentos que eu percebo, uma criança está com um pouco de mais dificuldade, aí eu peço para aquele que tem mais facilidade, estar auxiliando, ou eu chamo na minha mesa” (Flamboyant, Escola F1). Embora façam uso da ideia da parceria, consideramos que os critérios utilizados para formar as duplas não estavam claramente definidos, além de um estudante saber mais do que o outro. Essa definição precisa ser intencional para que as duplas consigam avançar no aprendizado.

A fala de Flamboyant revelou uma prática comum entre as docentes: o atendimento individual realizado na mesa do professor. Caliandra, igualmente, faz uso dessa estratégia conforme o seguinte relato: “O que tem mais dificuldade, na medida do possível, tenta ir chegando na mesa, porque também só sou eu. Não tenho monitor, então, é sempre a medida do possível. Eles vão, na minha mesa, também vão pedindo ajuda” (Caliandra, escola C1).

Entendemos que essa estratégia atende ao estudante em sua necessidade naquele momento. Porém, reforçamos a necessidade de serem atendidos não apenas para responder às atividades, mas com propostas que favoreçam o avanço contínuo no aprendizado. Nesse contexto, destacamos uma fala importante de Caliandra sobre o atendimento e acompanhamento das crianças com dificuldades de forma solitária.

Concordamos com Moraes e Leite (2012e, p. 34) quando afirmam: “o atendimento às diversas necessidades dos aprendizes, quando se trata do processo de alfabetização, não pode ser uma responsabilidade individual de cada professora”. Os autores reiteram que, ao tornar essa preocupação coletiva, ampliam-se as possibilidades de criação de agrupamentos, espaços e intervenções próprias para atender às diferentes demandas dos estudantes.

Nesse sentido, a Secretaria de Educação do Distrito Federal estabelece, em sua Diretriz Pedagógica para o segundo ciclo (Distrito Federal, 2014), estratégias de intervenção a serem adotadas nas escolas: *O Reagrupamento e o Projeto Interventivo*. O Projeto Interventivo possui um caráter mais individual, devendo ser temporário para o estudante, embora continuamente oferecido pela instituição.

O reagrupamento, por sua vez, envolve todos os estudantes e tem como objetivo promover o avanço das aprendizagens por meio de intervenções que propiciem a mediação entre pares e atendam às possibilidades e necessidades das crianças, em um trabalho de parceria da equipe escolar. Na ocasião da pesquisa, ele era realizado em duas modalidades: intraclasse, quando realizado dentro da própria turma, e interclasse, quando havia intercâmbio entre diferentes turmas durante o período específico do dia letivo de sua realização. Essa última modalidade permitia ao professor apreender outras percepções sobre seus estudantes, a partir do olhar do outro, do colega (Distrito Federal, 2014).

As duas escolas participantes da pesquisa realizavam a modalidade interclasse, na qual as crianças eram agrupadas independente da turma ou do ano que pertenciam, considerando apenas o seu nível psicogenético de cada uma. As professoras relataram:

Então a gente está fazendo até o horário do intervalo, e aí cada professor faz as suas propostas de acordo. Quando eu pego os alunos, eu gosto de pegar os menorzinhos, que é minha zona mais próxima, porque como eu vim da educação infantil, então peguei os pré-silábicos. E acabei pegando os silábicos, porque a gente não tinha essa

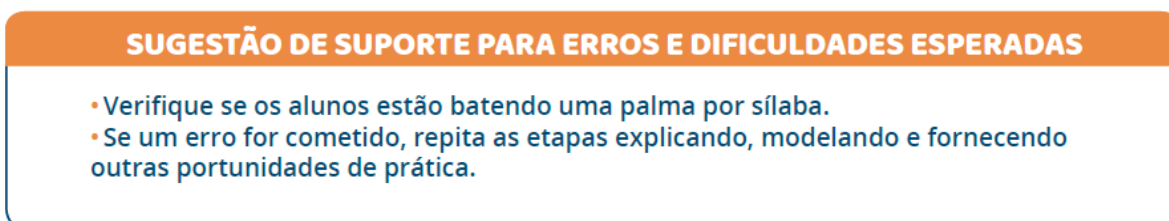
quantidade de pessoas para ajudar, então acabou juntando e agrupando. Eu tento trabalhar bastante com o alfabeto móvel. Eles pegam ali, a gente senta na roda, a gente faz juntos, e tento fazer jogos. Uma questão de ludicidade para eles. E aí a gente vai envolver durante essa semana (Flamboyant, Escola F1).

A gente também faz o reagrupamento intraclasse, porque a gente pega esses pré-silábicos, vamos tentar trabalhar, para eles avançarem, com atividades voltados para eles avançarem (Caliandra, Escola C1).

Os reagrupamentos, segundo as diretrizes pedagógicas, não têm como objetivo alcançar a homogeneidade. A ideia é proporcionar a diferenciação das práticas no acompanhamento e apoio aos estudantes, visando promover a progressão nas aprendizagens. Destacamos a importância do papel do professor como mediador do conhecimento, oferecendo situações didáticas que desafiem os estudantes a refletir sobre a língua e avançar na consolidação das habilidades de leitura e escrita. A perspectiva vivenciada nos reagrupamentos está em consonância com a proposta de trabalho com a heterogeneidade no PNAIC, ou seja, o uso de agrupamentos para atendimento às necessidades dos estudantes, por meio de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Por outro lado, no Programa Tempo de Aprender, não há qualquer registro nos materiais disponíveis sobre o trabalho com heterogeneidade. Pelo contrário, as atividades eram padronizadas e uniformizadas para todos, resolvidas ao mesmo tempo. Caso algum estudante não conseguisse realizar a atividade, o professor deveria repeti-la e seguir as sugestões apresentadas na estratégia. Vejamos como o Programa propunha esse atendimento na Figura 17, abaixo:

Figura 17 – Sugestão de Suporte Para Erros e Dificuldades Esperadas - Tempo de Aprender



Fonte: (Brasil, 2021, p. 41).

Uma pesquisa realizada por Alves (2021) sobre as orientações didáticas para o ensino dos estudantes com dificuldades de aprendizagem no programa destacou a homogeneidade das estratégias de ensino propostas. Na visão da autora, essas estratégias desconsideravam as singularidades dos docentes e dos estudantes, além de apresentar práticas descontextualizadas que privilegiam repetições, inflexibilidade e silenciamento do letramento no contexto escolar.

Segundo a autora, os alunos com dificuldades de aprendizagem não recebiam nenhuma indicação de estratégias diferenciadas, pelo contrário, a sugestão em todas as aulas era sempre a mesma: “repita com aqueles que cometerem erros” (Silva, 2021, p. 96).

Ao considerarmos as salas de aula de turmas de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, torna-se evidente a realidade dos diferentes ritmos de aprendizagem. Assim, práticas pedagógicas precisam considerar a diversidade nas estratégias utilizadas, de forma a assegurar a todos os estudantes a aprendizagem da leitura e da escrita, respeitando as singularidades de cada um. Flamboyant identificou essa dificuldade no seguinte relato:

Tive muita dificuldade de trabalhar com a metodologia do Tempo de Aprender. E o que estava acontecendo? Tinha crianças que já estavam lendo e crianças que não. Eu comecei a perceber: Então, espera aí. Na minha sala não estou contemplando todos. Foi quando eu comecei a perceber: Não, eu preciso trabalhar com texto, com a palavra, com a frase para encontrar todos. Foi quando percebi que a metodologia do Tempo de Aprender, só, não ia contemplar o meu trabalho. Não contemplou. (Flamboyant, Escola F1).

Essa fala evidencia as dificuldades enfrentadas pela professora em adequar as estratégias sugeridas pelo programa às necessidades de todos os seus estudantes, considerando os diferentes estágios de aprendizagem presentes em sua turma. Retomamos aqui a categoria anterior, *Percepção das professoras quanto à progressão das aprendizagens para a consolidação da alfabetização nos dois Programas*, quando indicou que o Tempo de Aprender atendia às fases iniciais do processo de alfabetização. Considerando que na turma tinham crianças com níveis de aprendizagem diferentes, o programa não atendeu plenamente a essa necessidade.

Para que o trabalho com a heterogeneidade promova o avanço das aprendizagens, o planejamento das ações didáticas é imprescindível. O uso de recursos diversificados é uma estratégia fundamental para o atendimento aos diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, vamos analisar as respostas das professoras sobre o uso dos materiais disponibilizados pelos dois programas, a fim de identificar as contribuições efetivas para a prática docente.

4.6 Recursos e Materiais Didáticos nos Dois Programas: PNAIC e Tempo de Aprender

Os dois programas pesquisados, PNAIC e Tempo de Aprender, tinham como eixo a disponibilização de recursos didáticos para os professores (Brasil, 2012; Brasil, 2020b). Conforme anunciamos no capítulo do referencial teórico, os tipos de materiais disponibilizados

eram diferentes. O PNAIC fornecia materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais (Brasil, 2012a). Flamboyant relatou que utilizava a caixa de jogos com frequência. Segundo a professora: “Os jogos do PNAIC eu acho interessante porque são concretos e tem na escola. As crianças podem pegar, manusear, dá pra levar e fazer várias atividades”. Ela complementou: “para cada nível, eu peguei um jogo diferente. Então isso me facilitou bastante também. De ter jogos com níveis diferentes pras crianças”.

Os jogos oferecidos contemplam a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita, bem como o que denominamos consciência fonológica. Segundo Soares (2021), essa reflexão ocorre em diferentes níveis: a palavra, as sílabas, as rimas e os fonemas. Percorrer essas dimensões é essencial para que as crianças compreendam como funciona o princípio alfabético. Interessante esse relato de Flamboyant, pois as professoras, por excertos anteriores, frisavam que o Tempo de Aprender era mais objetivo ao fornecer fundamentos e metodologias para trabalhar com o fonema, por exemplo. Pela narrativa da professora, o PNAIC, por meio dos jogos didáticos, também contribuía para esse trabalho. Isso revela a dinamicidade e a coerência pragmática da prática docente.

Flamboyant considerou que, embora os jogos oferecessem várias possibilidades de uso, inclusive com o mesmo material, eles não representavam “tudo o que o Programa tem. Faltou jogos mais voltados, vamos supor, para produção textual, ficou muito nos jogos de palavras”. Essa ausência pode ser justificada pelo fato de que os jogos tinham como objetivo principal o ensino das correspondências grafema-fonema. Porém, Moraes (2012, p. 106) afirma que os jogos “precisam ser recriados e, quando os docentes julgarem adequado, ser refeitos, de modo a desafiar, num nível mais ajustado, os alunos que deles participam”.

Outra possibilidade apresentada pelo programa (Brasil, 2012a) foi a confecção de jogos pelos professores. Vale destacar que, anteriormente, em outras seções, os relatos enfatizavam que o PNAIC priorizou aspectos relacionados à textualidade, como os gêneros textuais. Neste caso, a crítica da docente foi justamente à ausência de investimento nesses eixos (só que com jogos). Nesse contexto, Caliandra mencionou essa ação como forma de ofertar mais opções aos seus estudantes: “a gente que confecciona mesmo, muita coisa. Pega um material da escola, com cartolina, essas coisas. [...] Faço alguns jogos, principalmente para as intervenções, no horário contrário da aula, aqueles alunos mais fracos.” A professora relacionou alguns jogos que utilizava: bingo, cartão conflito, ditadinhos. E concluiu dizendo: “invento umas coisas de vez em quando”.

Em relação aos materiais ofertados pelo Tempo de Aprender, conforme evidenciamos anteriormente, o uso dos vídeos, mesmo que em situações artificiais, foi apontado pelas duas professoras como um ponto marcante, oferecendo boas ideias de atividades práticas que poderiam ser impressas e utilizadas pelos professores. Sobre o uso desse recurso, Caliandra relatou:

[...] davam sugestões práticas de ideias. Tipo, igual uma atividade que eu fiz com eles. Era dos sons, passeio de som, de carro, aí eles tinham que dizer, marcar lá. Identificar qual era o som. Qual que era o som, se era do carro, já trabalhando isso. Aí depois, outra atividade de trabalhar já aliteração. O joguinho com a aliteração. Então, assim, mesmo que ele não tenha o jogo, lá tinha alguns materiais, mas tinham muitas coisas que eu podia adaptar para eles (Caliandra, Escola C1).

Pela fala da professora, acreditamos que a primeira atividade corresponde à estratégia 1 do eixo Aprendendo a ouvir - Reconhecimento de sons, Figura 18.

Figura 18 - Estratégia de Ensino - Reconhecimento de Sons - Tempo de Aprender

AO.01.00

Estratégia de Ensino

Pré e 1º Ano



APRENDENDO A OUVIR

Reconhecimento de sons

PREPARAÇÃO / MATERIAIS

- Diferentes sons, como de palmas, apitos e chocalhos.

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA



Vamos descobrir de onde veio o som e o que o produziu.

Combine para que uma criança bata palmas apenas uma vez após você fechar os olhos.



Vou fechar os olhos. Um som será emitido. Vou apontar para o local de onde veio o som e dizer o que o produziu.

Feche os olhos e os tape com uma das mãos. A outra deverá estar livre para apontar. A criança voluntária bate palmas uma vez.



De onde veio o som? O som veio de lá.

Aponte para o local de onde veio o som.



E o que produziu esse som? Foram mãos batendo palmas.

Abra os olhos.

Fonte: (Brasil, 2021, p.22).

Como variação desta atividade, é sugerido o uso de onomatopeias, tais como: sons de carros, de animais, toque de telefone, sinos, entre outros. Podemos observar nessa atividade o reconhecimento e a discriminação de sons que não fazem parte do repertório comum das crianças. O caderno do professor (Brasil, 2021, p. 21) aponta que “apesar de simples e divertida, esta estratégia contribui, de forma importante, para que posteriormente as crianças se tornem capazes de ler e escrever com autonomia e compreensão”. Esse tipo de estratégia, que privilegia os aspectos perceptivos, próprios do programa, demonstra mais uma vez a consonância com os métodos associacionista de alfabetização.

É importante frisar que, segundo Santos (2022), o Programa Tempo de Aprender inicialmente disponibilizou os materiais de maneira *online*, por meio do Sistema Online de Recursos para Alfabetização – SORA. Em 2021, esses materiais foram organizados em duas publicações: *Práticas de Alfabetização - Livro do Professor Alfabetizador - Estratégias* (Brasil, 2021) com orientações e explicações sobre cada estratégia, e *Práticas de Alfabetização: Livro de Atividades* (Brasil, 2021a) direcionado para os estudantes.

Outro recurso disponibilizado pelo Ministério da Educação foi o Graphogame, um jogo direcionado ao desenvolvimento de habilidades fonológicas, “para apoiar os professores, em atividades de ensino remoto, e as famílias, no acompanhamento das crianças no processo de aquisição de habilidades de literacia” (Brasil, 2020). O jogo era composto por sequências de atividades com graus crescentes de complexidade, para auxiliar na aquisição das relações entre letras e sons no processo de alfabetização. Caliandra indicou às famílias como recurso que poderia ajudar na alfabetização das crianças. A professora comentou:

É, eu acho que ele ajudava bastante, porque era bem... Porque tinha umas atividades bem práticas, e era exatamente de consciência fonética. É porque na escola mesmo não tem, então eu passava mais para... Como era na época da pandemia, online, então fiz, e alguns eu mandava o link para os pais, para eles irem olhando também. Aí eu ensinei que... Eu lembro que na época passou até uma propaganda, chegou a passar na televisão, eu até falei para os pais: vão olhando que isso é bom para ajudar eles (Caliandra, Escola C1).

A professora Flamboyant também disse que gostou do jogo, considerando-o atrativo para as crianças e significativo para aquelas que apresentavam dificuldades na fala. No entanto, manifestou algumas restrições:

É um jogo que bem assim para o início, de apresentação dos sons da escrita. Ele chega a ser cansativo depois de um certo nível, que vai repetindo as mesmas estratégias, então a criança faz durante algum tempo, até tem prazer durante algum tempo, mas, depois, vai perdendo um pouco o interesse (Flamboyant, Escola F1).

Além disso, Flamboyant destacou que o fato de o jogo ser eletrônico foi questionado por alguns responsáveis, que apontaram prejuízos para suas rotinas familiares. Além disso, nem todas as famílias e crianças tinham acesso ao celular, o que também foi uma limitação. Outro ponto colocado pela professora foi, na percepção dela, a incoerência do uso de recursos eletrônicos, o uso da tela do celular, em uma escola do campo. Esses aspectos evidenciam o caráter homogeneizador e descontextualizado do programa, que desconsidera as diferentes realidades das escolas e famílias brasileiras.

Ainda sobre os recursos oferecidos pelo Tempo de Aprender, a docente mencionou que sentiu falta de indicação de outras possibilidades pedagógicas. Flamboyant relatou:

No Tempo de Aprender eu senti falta de materiais como as histórias que o PNAIC tem. Eu senti falta de vídeos, de sugestões, que dialogassem com o método, porque acabou que apresentou o método mas, e aí... que materiais que eu posso estar trabalhando além do graphogame? Mas eu digo assim, materiais como histórias, vídeos, quais outros materiais eu poderia estar utilizando. Acho que faltou um pouco dessa questão dos recursos (Flamboyant, Escola F1).

Esse comentário da professora reforça a nossa percepção sobre a limitação de recursos e metodologias do Programa, privilegiando apenas a aprendizagem de um código, desvinculado do seu uso social e das práticas de leitura e de escrita.

Nesta pesquisa, assumimos o ambiente alfabetizador “como espaço de múltiplas e diversificadas relações entre a criança e os objetos portadores da escrita, portanto, espaço de mediações entre as crianças e os objetos culturais” (Brasil, 2015, p.16). Para o PNAIC, esse ambiente pode favorecer a aprendizagem das crianças. Considerando essa oportunidade de criação, incluímos, portanto, na entrevista, uma pergunta sobre essa temática. Questionamos as professoras sobre a forma como esse tema é abordado nos dois programas e como contribuíram, ou não, para a construção desse espaço em suas salas de aula.

Ao ser sondada sobre o seu *ambiente alfabetizador*, Caliandra descreveu os materiais que utilizava em seu cotidiano para contribuir com a alfabetização da sua turma. Além do alfabeto e da preguicinha anunciados anteriormente, o ambiente alfabetizador contava com um cantinho da leitura, um quadro de palavras, fichinhas de leitura com frases ou palavras, uma caixa com peças para que as crianças pudessem criar histórias e cartazes com parlendas. É interessante salientar o cartaz de parlendas e o quadro de palavras. Sobre esse assunto, ela declarou:

O cantinho da leitura tem os cartazes, que às vezes a gente trabalha parlendas. A gente vai colocando o cartaz, que muitas vezes eles, de olhar, mesmo antes de saber ler, eles já aprendem, vai memorizando as parlendas. No caso, a gente tem também o quadro de palavras, toda vez que a gente vai introduzindo uma letra, eles vão lendo na preguicinha, vai dedicando qual é a letra inicial, qual é a letra final, a quantidade, a consciência de sílabas (Caliandra, Escola C1).

A explanação da professora demonstrou duas possibilidades de exploração da leitura como fonte de aprendizagem e consolidação da faceta linguística, social e interativa da língua (Soares, 2017). Ao contemplar as letras e sílabas, o uso da preguicinha e a leitura de palavras a docente colaborou com a faceta linguística. Ao fazer uso das parlendas, textos da cultura infantil contemplou as facetas interativa e sociocultural da língua. Ao unir essas ações, alcança-se a perspectiva de alfabetizar letrando, defendida pelo PNAIC e por este estudo.

Retomamos o alfabeto para uma nova análise, considerando a sua função social. Conforme mencionado anteriormente, a professora Caliandra realizava, diariamente e como uma atividade permanente, uma atividade com uso do alfabeto. As crianças repetiam e recitavam os fonemas, com atenção especial para a articulação da boca. Caliandra considerava que essa relação entre o som das letras e as próprias letras eram fundamentais, pois segundo ela: “Porque a hora de juntar, ele vai juntar o som, ele não vai juntar a letra”.

Essa maneira de compreender o ensino do alfabeto está em consonância com o Programa Tempo de Aprender e com a abordagem empirista associacionista, ao considerar que o sujeito aprende repetindo e memorizando gestos e sons, desconsiderando os processos cognitivos inerentes à aprendizagem da leitura e da escrita. A atividade proposta pelo programa para o conhecimento das letras do alfabeto reforça essa visão ao relacionar as letras a um conjunto de palavras sem sentido, a uma *brincadeira* para memorização do fonema e, ainda, a textos cartilhados, elaborados exclusivamente para esse fim. A seguir, Figura 19, apresentamos um exemplo.

Figura 19 – Abecedário - Programa Tempo de Aprender

Oo



A ORCA DE ÓCULOS

BRINCADEIRA
Para o som de O, vamos colocar as mãos nas bochechas em admiração: *[abaixar]*



A Orca de Óculos

Por Wiliam Ferreira da Cunha

Olga, a orca de óculos
É a mais bela dos mares.
Nada com graça e ordem
É ótima pra atrair olhares.

Canta ópera como poucas,
É ótima no coral.
E não é só pela cantoria,
Mas por sua força moral.

Seus óculos lhe conferem um charme
Que quase mais ninguém tem.
A óptica a ajuda a ver o mundo
Mais claramente também.

Não é o que os olhos vêem
Que interessa à bela orca,
Mas sim o que há por dentro
É o coração que importa.

Fonte: (Brasil, 2021, p. 10-11).

Já o trabalho voltado ao conhecimento do alfabeto proposto pelo PNAIC, assim como atestam Moraes (2012) e Soares (2021), é desenvolvido por meio de atividades reflexivas que desafiam as crianças a descobrir como a escrita alfabética funciona. Para isso, os jogos, parlendas, trava-línguas e histórias e livros que exploram brincadeiras com a língua são excelentes recursos a serem explorados pela professora.

Sob outra perspectiva, o alfabeto móvel é usado pelas crianças para montar, desmontar, comparar, substituir letras e palavras, possibilitando a aprendizagem sobre as regras e convenções do sistema alfabético, além de desenvolver a consciência fonológica em suas diferentes dimensões. É preciso, no entanto, estar atento para não reduzir a consciência fonológica à consciência fonêmica.

Abaixo destacamos dois exemplos de materiais viabilizados pelo PNAIC. Na figura 20, apresentamos a página do livro: *Uma letra puxa a outra* de José Paulo Paes e Kiko Farkas que apresenta a vogal O.

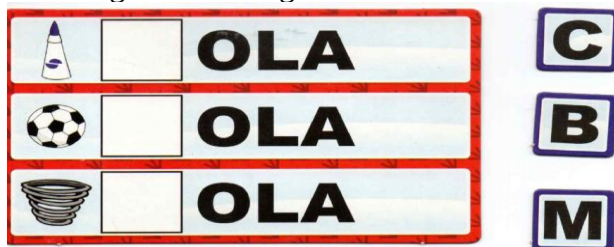
Figura 20: A letra O



Fonte: (Paes, 1992)

Já na figura 21, mostramos o jogo *Bingo da letra inicial* que faz parte da caixa de jogos enviada às escolas.

Figura 21 - Bingo da Letra Inicial



Fonte: Caixa de jogos PNAIC/CEEL.

Como observado, as atividades propostas pelos dois programas propunham caminhos diferentes para o ensino do alfabeto e da relação grafema-fonema. No Programa Tempo de Aprender, o alfabeto é considerado um código a ser memorizado, e a atividade proposta submete a criança à repetição de palavras e à audição de um conjunto de frases desconectadas, privilegiando as habilidades perceptivas e desconsiderando as capacidades cognitivas dos estudantes.

Em contrapartida, nas atividades propostas pelo PNAIC, as crianças conhecem o alfabeto ao ouvir ou ler um gênero textual discursivo, brincar com letras e palavras e serem desafiadas a refletir sobre a leitura e escrita a partir de uma abordagem metacognitiva.

De acordo com Seal e Silva (2012, p. 21), “no ciclo de alfabetização, especificamente em relação à apropriação do SEA, torna-se fundamental pautar as propostas de ensino da língua escrita em situações interessantes e, sempre que possível, lúdicas”. Concordamos com essa afirmação, pois entendemos que os estudantes são sujeitos ativos e cognoscentes, capazes de reconstruir o sistema de escrita em um processo conceitual.

A professora Flamboyant informou que não havia espaços disponíveis na sala para fixação de cartazes. Em função disso, optou por construir o seu ambiente alfabetizador com elementos essenciais, como o alfabeto, números e um relógio. Diariamente, registrava no caderno as informações do calendário. Sobre o ambiente alfabetizador, ressaltou:

também não adianta colocar o cartaz e a criança não ter depois nenhum acesso direto. Ficar lá só pra enfeitar a sala. Então eu aprendi que o ambiente alfabetizador é o ambiente que você vai estar sempre se reportando a ele, fazendo mudanças, inclusive, porque aí as crianças também começam a achar que aquilo é parte da parede, não é? E aí não adianta (Flamboyant, Escola F1).

A narrativa da professora está alinhada com o que afirmam Teberosky e Colomer (2008), ao destacarem que esse ambiente oferece condições favoráveis ao desenvolvimento da alfabetização. As autoras alertam para a necessidade de mudanças, como enfatizado por Flamboyant:

Quando o material escrito exposto em uma sala de aula está *relacionado com as atividades da classe*, as mudanças de material são um indicador de sucessão e da duração das atividades. Assim, por um lado, se um material permanece durante todo o curso escolar é sinal de que não foi usado para o desenvolvimento das atividades: ele tem, nesse caso, um valor mais de decoração do que outra coisa. Por outro lado, se o material vai sendo substituído, *significa que é funcional* e que foi *integrado como conteúdo de ensino* dentro das atividades de aprendizagem (Teberosky e Colomer, 2008, p. 111. Grifos nossos).

Podemos listar vários materiais que poderiam ser colocados nas salas de aula para colaborar com o ambiente alfabetizador e com a reflexão das crianças sobre o princípio alfabético. Porém, é mais relevante enfatizar que a mediação do professor, as estratégias didáticas e pedagógicas adotadas e os desafios apresentados são elementos fundamentais para que os estudantes se apropriem “dos conhecimentos criados ao longo da história humana” (Seal e Silva, 2012, p. 16).

Concordamos com Brainer e Telles. (2012, p. 22) de que “o lúdico é um importante aliado do ensino enquanto promotor da aprendizagem e do desenvolvimento”. Como vimos, o uso do lúdico, da criatividade, da imaginação foi estimulado pelo PNAIC, tanto por meio dos recursos disponibilizados quanto pelas estratégias utilizadas.

Ainda em relação ao ambiente alfabetizador, é importante salientar, que na década de 1980, em nosso país, houve a interpretação de que a presença desse contexto implicava na adoção de um ensino não diretivo, com cartazes, materiais diversos, mas sem uma intencionalidade explícita. Esse período foi caracterizado pela desinvenção da alfabetização (Mortatti, 2010). A abordagem adotada nesse estudo é avessa a esta ideia, já que estamos nos referindo a um ensino explícito, intencional.

A seguir, nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, investigamos as implicações dos pressupostos de dois programas de formação continuada, o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC* (Brasil, 2012) e do *Tempo de Aprender* (Brasil, 2020), nas práticas didático-pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita de duas professoras alfabetizadoras atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental. Os dois programas são contemporâneos, consecutivos na linha histórico-temporal e, conforme analisamos, possuem bases epistemológicas e didáticas distintas. Nesse sentido, examinamos as escolhas didático-pedagógicas adotadas pelas professoras e sua relação com os dois programas, considerando o saber-fazer das professoras e as transformações realizadas para atender às necessidades de suas turmas.

Como primeiro tópico, apresentamos as *percepções das professoras sobre os programas de formação continuada* dos quais participaram. Ambas integraram os dois programas foco deste estudo, o que foi condição para inclusão na pesquisa. Além deles, Caliandra participou do Pró-Letramento e, no momento da pesquisa, elas participavam do Alfaletando, programa de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF vinculado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA (Brasil, 2023).

Ao serem questionadas sobre as contribuições para a prática pedagógica, evidenciou-se que as formações ofereceram alternativas didáticas e pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita. As professoras apontaram como contribuições relevantes oriundas do Pró-Letramento (Caliandra) e do PNAIC o uso dos *gêneros textuais*, a *leitura deleite* e as modalidades de planejamento: *sequência didática* e *projeto didático*. Observamos que os aspectos ressaltados estão em consonância com a perspectiva de alfabetizar letrando, defendida neste estudo. Interessante destacar, conforme os dados apontaram, que as docentes explicitaram que o PNAIC maior enfoque nos gêneros textuais.

Por que retomamos esse aspecto? Porque, na seção que enfocou a progressão dos saberes, emergiu, no eixo de análise linguística, a progressão relacionada ao ensino do sistema de escrita alfabética naquele programa. Quanto ao Tempo de Aprender, as professoras mencionaram as videoaulas como uma ferramenta utilizada em algumas situações, em atividades que envolviam o reconhecimento dos sons, por exemplo. De acordo com Chartier (2007), o professor, em seu exercício profissional, é capaz de conjugar concepções e encaminhamentos didáticos que refletem diferentes perspectivas teóricas. Assim, o que ocorre

em sala de aula, segundo a autora, é uma *coerência pragmática* e não necessariamente uma *coerência teórica*.

Na sequência, analisamos os *encaminhamentos didático-pedagógicos* das duas docentes, considerando, em um primeiro momento, os eixos do ensino da língua: análise linguística, leitura e compreensão, produção de texto e oralidade. Observamos que o maior investimento foi direcionado à apropriação do sistema de escrita alfabética. Essa escolha se justifica pelo fato de ambas serem professoras do 1º ano, etapa em que, no início do processo de alfabetização, é fundamental que a criança compreenda as propriedades desse sistema. Um aspecto importante a ser destacado foi o uso de gêneros como parlendas, adivinhações e poesias, tanto para leitura e interpretação quanto como motivação para o trabalho de reflexão sobre a língua. Essa prática demonstra uma aproximação da alfabetização na perspectiva do letramento.

Ao compararem os dois programas, as professoras consideram que o PNAIC apresentava maior proximidade com o letramento, isto é, com as facetas interativa e sociocultural do ensino da língua. Já o programa Tempo de Aprender foi associado mais diretamente à alfabetização, uma vez que sua ênfase recai sobre as unidades linguísticas menores que o texto. Apesar disso, insistimos na premissa de que o programa investe esforços, especificamente, no fonema como ponto de partida, promovendo atividades memorísticas a respeito desse item, conforme evidenciado no corpus das análises.

No que se refere à produção de texto, as abordagens das docentes demonstraram caminhos bem diferentes. Flamboyant mostrou conformidade ao que era proposto pelo PNAIC, atuando como escriba, propondo estratégias e considerando a finalidade dos textos. Por outro lado, Caliandra manifestou a necessidade de que os estudantes dominassem o sistema de escrita alfabética antes de se engajarem na produção de textos. Retomamos Chartier (2007), ao afirmar que as professoras mobilizavam seus saberes fazeres com olhar para a prática e, desta forma, conjugam as perspectivas epistemológicas de ambos os Programas.

O entendimento das docentes sobre a *progressão das aprendizagens* estava bem delineado. Ficou evidente em suas falas uma preocupação em atender às crianças dentro de suas possibilidades e, ao mesmo tempo, garantir o avanço na consolidação da alfabetização. Em relação aos dois programas analisados, as professoras consideraram que o Tempo de Aprender oferecia mais recursos para os níveis iniciais do processo de alfabetização e para os estudantes que possuíssem dificuldades. Por outro lado, os pressupostos do PNAIC foram compreendidos como mais adequados para crianças que estavam em níveis mais adiantados da Psicogênese da Língua Escrita, ou seja, próximas da consolidação do sistema de escrita alfabética. Ao mesmo

tempo acreditam que o PNAIC estava sempre presente por meio do trabalho com os gêneros textuais e a leitura deleite.

Constatamos que as *práticas avaliativas* adotadas pelas docentes apontam uma concordância com a perspectiva formativa defendida pelo PNAIC. Ambas as professoras relataram um acompanhamento contínuo das aprendizagens da turma e o conhecimento das metas a serem alcançadas ao final do ano letivo. Ao mesmo tempo, como instrumento avaliativo, faziam uso do *teste da psicogênese*, o que demonstra uma aproximação com a teoria construtivista de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1991), bem como uma consonância epistemológica com o PNAIC e com os Programas anteriores.

A avaliação das aprendizagens nos dois programas, segundo a concepção das docentes, era contínua. Nesse aspecto, considerando que não havia referência direta à avaliação no material do programa, inferimos que essa percepção, em relação ao Tempo de Aprender, pudesse estar associada à indicação, ao final de cada estratégia, de um item denominado *sugestões de suporte para erros e dificuldades esperadas, possibilidades de correção*, que apresentava possibilidades de correção. No entanto, consideramos que essa associação reflete uma interpretação equivocada acerca da continuidade da avaliação.

Um aspecto relevante a ser apontado, relacionado à progressão e à avaliação discutidas anteriormente, é o tratamento dado à *heterogeneidade*. As professoras relataram a aplicação de atividades diversificadas, tanto no formato quanto no grau de dificuldade, para atender aos diferentes níveis de aprendizagem da turma. Assinalamos que essa estratégia está alinhada ao entendimento proposto pelo PNAIC. Por outro lado, conforme mencionado anteriormente, não havia, no Programa Tempo de Aprender, nenhuma orientação nesse sentido.

Flamboyant destacou a dificuldade enfrentada em atender aos diferentes níveis de aprendizagem de sua turma utilizando apenas as estratégias propostas pelo programa. Sob esse foco, realçamos a importância do uso de jogos e materiais diferenciados como ferramentas que pudessem contribuir com o trabalho com a heterogeneidade. Um exemplo disso foi o uso dos jogos disponibilizados pelo PNAIC, que ambas as professoras incluíram em suas práticas pedagógicas com os estudantes.

Por fim, diante das narrativas das professoras, constatamos que ambos os programas trouxeram implicações para suas práticas pedagógicas. Identificamos, nas ações didático-pedagógicas, escolhas influenciadas por elementos de ambos os programas. Em vista disso, percebemos que, embora representassem ruptura epistemológica e metodológica presentes nas orientações oficiais dos programas, as professoras, em uma *coerência pragmática* conforme

Chartier (2007), ajustavam as atividades às necessidades dos estudantes e utilizavam seus saberes fazeres, independente dos fundamentos teóricos propostos pelos programas.

É importante frisar que a possibilidade de ampliar esta pesquisa permanece por meio de observações do fazer pedagógico das docentes, o que permitiria confrontar as narrativas as práticas, considerando inclusive a participação no Programa Alfabetrando, vinculado ao novo Programa de Formação em vigência, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA. Tal fato demonstra que podemos estar diante de mais um movimento de descontinuidade na formação de professores alfabetizadores. Embora o CNCA retome alguns pressupostos do PNAIC, ao mesmo tempo, concede autonomia para as Secretarias elaborarem seus próprios percursos formativos. Essa característica nos provoca a formular novas indagações e a prosseguir com outras pesquisas. Afinal, acreditamos que a busca constante e a sensação de incompletude são inerentes ao processo de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; CRUZ, M. C. S. Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidades de construção de conhecimentos por todas as crianças no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para construção de conhecimentos por todas as crianças. Ano 2. Unidade 8. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012j.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008. (Série Pesquisa).
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2020.
- BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- BORTONI-RICARDO, S. M.. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAINER, R. T.; LEAL, T. F.; CAVALCANTE, T. C. F. Que brincadeira é essa? E a alfabetização? In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Ludicidade em sala de aula. Ano 1. Unidade 4. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012
- BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020a.
- BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015a.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº9.765. de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a
- BRASIL. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização**. Brasília: MEC, 2012e.
- BRASIL. Gov.br. **Crianças serão avaliadas pela Provinha Brasil**. Brasília, 31 out. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/outros/criancas-serao-avaliadas-pela-provinha-brasil>. Acesso em: 20 de mar. de 2024.
- BRASIL. **Graphogame**: manual do professor e usuário. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021a.

BRASIL. **Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1971.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: integrando saberes. Caderno 10. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 1997a. 126p.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020**. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas de Alfabetização**: livro do professor alfabetizador – estratégias. Brasília, DF: Secretaria de Alfabetização, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas de Alfabetização**: caderno de atividades. Brasília, DF: Secretaria de Alfabetização, 2021a

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Programas e Ações 2019-2022**. Secretaria de Alfabetização: Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-alfabetizacao/copy_of_programas-e-acoes. Acesso em: 1 de dez. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília. Congresso Nacional, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório nacional de alfabetização baseada em evidências**. Brasília, DF: Secretaria de Alfabetização, 2020c.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012a.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012b.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Ano 1. Unidade 1. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012c.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Planejamento escolar: Alfabetização e ensino da Língua Portuguesa. Ano 1. Unidade 2. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012d.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** A Aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ano 1. Unidade 3. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012e.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Ludicidade na sala de aula. Ano 1. Unidade 4. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012f.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Planejando a alfabetização: Integrando diferentes áreas do conhecimento - Projetos Didáticos e Sequências didáticas Ano 1. Unidade 6. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012g.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Alfabetização para todos: Diferentes percursos, direitos iguais. Ano 1. Unidade 7. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012h.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Organização do Trabalho docente para a promoção da aprendizagem. Ano 1. Unidade 4. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012i.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1997b.

BRASIL. **Parâmetros em ação:** 1ª a 4ª séries. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999a.

BRASIL. **Parâmetros em ação:** Alfabetização. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999b. 134p.

BRASIL. **Passo a passo:** SORA. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020d. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/passo_a_passo_sora.pdf. Acesso em: 10 de mar. de 2023.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 5 jul. 2012.

BRASIL. **PRALER:** Programa de apoio a leitura e escrita - guia geral. Brasília, DF: Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2007.

BRASIL. **Pró-Letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: guia geral. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007a.

BRASIL. **Pró-Letramento:** Programa de formação continuada de professores dos anos/séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. rev. e atual. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Guia do formador. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **Cartilha do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023

BUNZEN JÚNIOR, C. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 10, 2020.

CHARTIER, A.-M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, 2000.

CHARTIER, A.-M. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, A.-M. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre história do ensino da leitura - que balanço? In: MORTATTI, M. R. L. (org.) **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: UNESP, 2012. p. 49-68.

COSTA, F. E. **Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil**: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA). 2021.86 p. Dissertação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2021.

CRESWELL, J. W. CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa**: métodos quantitativos, qualitativos e misto. Penso, 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, S. P. S. Aspectos políticos legais de construção da docência nos anos iniciais do ensino fundamental. In: CRUZ, S. P. S. **Professor polivalente**: profissionalidade docente em análise. Curitiba: Appris, 2017.

CRUZ, M. C. S. Relações entre avaliação e progressão nos três anos iniciais do ensino fundamental: (Des)considerações sobre os avanços nas aprendizagens das crianças acerca da escrita no ciclo de alfabetização. In: LEAL.T.F.; SÁ.C.F. (orgs). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Garatuja**, [2024]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/garatuja/>. Acesso em: 12 de jan. de 2024.

DISTRITO FEDERAL, **Diretrizes de avaliação educacional**: Aprendizagem, institucional e em larga escala 2014-2016. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as aprendizagens**: BIA e 2º Bloco. Brasília: SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**: Ensino Fundamental anos iniciais - anos finais. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Programa de alfabetização e letramento do Distrito Federal**: Alfabetrando - caderno do professor. Brasília, DF, SEEDF, 2024

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 30 de 15 de janeiro de 2024.** Dispõe sobre a organização administrativa e pedagógica da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação - EAPE da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. Brasília, DF: SEEDF, 2024a.

FERREIRA, A. T. B. Os saberes docentes e sua prática. *In:* FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, F. B. C.; LEAL, T. F. (org.). **Formação continuada de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.

FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador. *In:* BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Planejamento escolar: Alfabetização e ensino da Língua Portuguesa. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007.

FRADE, I. C. A. S. **Tanto mar:** o que fiz com a leitura, a escrita e a escola e o que elas fizeram de mim. Curitiba: Brasil Publishing, 2019.

FRADE, I. C. A. S. Um olhar sobre processos e desafios históricos e contemporâneos da alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 16, 2022.

FRADE, I. C. A. S. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 264-281, 2010

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 3 ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2021.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JARDINI, R. **Método das boquinhinhas: uma neuroalfabetização.** Bauru – SP, Boquinhinhas Aprendizagem, 2017.

KAPPI, R. G. A. M. **Em tempos de reaprender o método fônico** - algumas problematizações sobre a Política Nacional de Alfabetização. 2021.130 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Luterana do Brasil. 2021.

KATO, M. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. [S. l.: s. n.], 1986.

LEAL, T. F.; PESSOA, C. N. Formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: concepções e impactos. *In:* SOUZA, E. C. P.; MARTINIAK, V. L. (org.)

Arranjos colaborativos para uma política de alfabetização. Rio de Janeiro: [s. n.], 2022a. p. 21-34. (Coleção Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: avaliação de uma política educacional, v. 1).

LEAL, T. F.; SILVA, E. C. N. Impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa sobre as concepções de alfabetização de professores. *In: SOUZA, E. C. MARTINIAK, V. L.; (org.) PNAIC nas trilhas das pesquisas: teses e dissertações no Brasil.* Rio de Janeiro: [s. n.], 2022b. p. 69- 89. (Coleção Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: avaliação de uma política educacional, v. 4).

LEAL, T. F. Ciclo de alfabetização e progressão escolar. *In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Organização do Trabalho docente para a promoção da aprendizagem.* Ano 1. Unidade 8. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012i.

LEAL, T. F. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, p. 76-85, jul./dez, 2019.

LEAL, T. F.; MELO, K. R. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. *In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. (Orgs.) Práticas de leitura no ensino fundamental.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAL, T. F. Organização do trabalho escolar e letramento. *In: SANTOS, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Avaliação e Aprendizagem na escola: A prática pedagógica como eixo da reflexão. *In: Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.* MEC. Brasília: 2007.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. *In: Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.* MEC Brasília: 2007a.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Heterogeneidade e direitos da aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes. *In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Alfabetização para todos: Diferentes percursos, direitos iguais.* Ano 1. Unidade 7. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012h.

LEAL, T. F.; SÁ, C. F.; SILVA, E. C. N. **Heterogeneidade: do que estamos falando?** *In: LEAL, T. F.; SÁ, C. F. (orgs). Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade.* Recife: Ed. UFPE, 2018

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 1986.

MARTINIAK, V. L. A concepção de formação continuada no PNAIC: rupturas e descontinuidades. *In: SOUZA, E. C. P.; MARTINIAK, V. L. (org.) Arranjos colaborativos para uma política de alfabetização.* Rio de Janeiro: [s. n.], 2022. p. 235-252. (Coleção Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: avaliação de uma política educacional, v. 1).

MENDES, S. A. O.; MORAIS, A. G. O tratamento da heterogeneidade no 1º ciclo: o que tem sido (im)possível fazer na sala de aula? *In: SILVA, M. C.; CABRAL, A. C. S. P. (Orgs). Práticas de Alfabetização: processos de ensino e aprendizagem.* Recife: Ed. UFPE, 2020.

MORAIS, A. G. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de Decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 66-75, jul/dez, 2019.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2009

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. S. B. R. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? *In*: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Ano 1. Unidade 3. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012e

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORTATTI, M. R. L. A querela dos métodos de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFaplp**, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **Revista Olh@res**, Guarulhos, v. 7, n. 3, 2019.

MORTATTI, M. R. L. Contribuições do GPHELLB para o campo da história da alfabetização no Brasil. *In*: MORTATTI, M. R. L. (org.) **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: UNESP, 2012b. p. 69-94.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, M. R. L. O I Seminário Internacional sobre História do ensino da leitura e escrita. *In*: MORTATTI, M. R. L. (org.) **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: UNESP, 2012a. p. 1-21.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2021.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. *In*: **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

NOGUEIRA, G.; LAPUENTE, J.. Tempo de aprender, um desserviço para alfabetização no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Rio de Janeiro, n. 16, edição especial, 2022.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **Progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens**: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. 2010.

PAES, J. P. **Uma letra puxa a outra**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1992.

PERFEITO, M. V. S. **Entre o prescrito e o vivido**: as artes de fazer e a progressão do ensino da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2019.

PICOLLI, L. Planejar para incluir a todos: por que precisamos discutir “como” diferenciar o ensino no ciclo de alfabetização. In: LEAL, T. F.; SÁ, C. F. (orgs). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

PIMENTEL, E. F. A epistemologia e a formação docente: reflexões preliminares. In: RAMALHO, B. L.; NUNES, C. P.; CRUSOÉ, N. M. C. (org.) **Formação para docência profissional, saberes e práticas pedagógicas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2014.

RAMOS, C. M. M. N.; JESUS, D. C. S.; BARROS, Z. S.; PORTO, A. M. A.; ANDRADE, F. S.; RODRIGUES, R. S.; PEREIRA, S. M. S. A concepção de alfabetização do PNAIC: o que revelam os cadernos da área de linguagem? In: PESSOA, A. C. R. G.; BARROS, Z. S.; CONSTANT, E.; MARTINIÁK, V. L. CONCEIÇÃO, J. W. (org.). **Paradigmas e bases conceituais para formação continuada**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2022. p. 23-54. (Coleção Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: avaliação de uma política educacional).

SANTOS, E. O. **Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, J. N. **Política Nacional de Alfabetização**: discursos formativos de professores alfabetizadores no âmbito do programa Tempo de Aprender. 2022. 196p. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Alagoas, 2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, 2009.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, Rio Grande do Sul, v. 30, n. 2, 2005.

SEAL, A. G. S.; SILVA, A. O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização. Ano 2. Unidade 3. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012k, p. 20-35.

SILVA, D. M. **Concepções sobre o ensino da leitura e da escrita e as implicações sobre o tratamento da heterogeneidade nos anos iniciais do ensino fundamental e políticas de alfabetização**. 2023. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2023.

SILVEIRA, R. C. Jogos e interdisciplinaridade: a questão da afetividade em foco. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02. Brasília: MEC, 2015.

SOARES, G. G. **O saber-fazer docente**: uma análise do processo de didatização dos programas ALFA E BETO e PNAIC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ago. 2003b.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

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

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In: REUNIÃO ANUAL ANPED*, 26., 2003. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2003a.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 25, 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, A. A. V.; PESSOA, A. C. G.; LIMA, A. R.; BARROS, E. F. A.; SOUZA, S. B. Concepção de formação continuada no PNAIC 2013. *In: PESSOA, A. C. R. G.; BARROS, Z. S.; CONSTANT, E.; MARTINIAK, V. L. CONCEIÇÃO, J. W. (org.). Paradigmas e bases conceituais para formação continuada*. Rio de Janeiro: [s. n.], 2022. p. 55-78. (Coleção Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: avaliação de uma política educacional).

SOUZA, E. C. P. S.; LEAL, T. F.; MARTINIAK, V. L. (org.) Apresentação da coleção. *In: Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*: avaliação de uma Política Educacional. Rio de Janeiro: [s. n.], 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. São Paulo: Penso, 2008.

TFOUNI, L. V. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. [S. l.: s. n.], 1988.

VEIGA, I. P. A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. *In: VEIGA, I. P. A. A aventura de formar professores*. Campinas: São Paulo, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

ANEXO 1 – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES - PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC (2014-2024)

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA				
Implicações na prática pedagógica				
Número	Instituição	Título	Autor/ano	Natureza
1	Universidade La Salle	As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização	Luciane Teresinha Munhoz Santiago 2015	Dissertação
2	Universidade Federal do Piauí	Formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: do texto ao contexto.	Claudia Figueiredo Duarte Vieira 2015	Dissertação
3	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos	Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação: reflexões a partir do PNAIC (2013)	Silvana Corrêa Vieira De León 2015	Dissertação
4	Universidade Federal de Goiás	O PNAIC e a educação básica em Jataí-GO: o que revelam os documentos?'	Ana Katia Ferreira de Assis (2016)	Dissertação
5	Universidade Federal de Rondônia	O PNAIC e a formação continuada dos alfabetizadores: uma análise a partir das contribuições para sua prática pedagógica	Jéssica Gomes dos Santos Assencio 2016	Dissertação
6	Universidade Federal de Rondônia	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: uma abordagem crítica-reflexiva sobre a teoria e a prática no programa e as contribuições deste para a formação continuada dos professores em Monte Negro/RO	Jozeila Bergamo 2016	Dissertação
7	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC)	Paula Francimar da Silva Eleuterio 2016	Dissertação
8	Universidade da Região de Joinville	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua contribuição aos professores alfabetizadores sobre o sistema de escrita alfabética (SEA)	Eliane Korn 2016	Dissertação
9	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC	Marineiva Moro Campos de Oliveira 2016	Dissertação

Continuação - ANEXO 1

10	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): provocações e possíveis mudanças da formação continuada à prática do professor alfabetizador	Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira 2016	Dissertação
11	Universidade Federal do Tocantins	História e memória de professoras: formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em Palmas/TO	Sadia Maria Soares Azevedo Rocha 2016	Dissertação
12	Universidade Federal de Minas Gerais	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC/2013) e os professores do município de Castelo – ES	Regilane Gava Lovato 2016	Dissertação
13	Universidade Estadual do Centro-Oeste	A formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e a prática dos professores alfabetizadores no município de Rio Azul – PR	Andrea de Paula Pires 2016	Dissertação
14	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: resultados da experiência realizada em Campinas	Eliana Aparecida Barbosa Boscolo 2016	Dissertação
15	Universidade Federal de Juiz de Fora	Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente	Barbara Lima Giardini 2016	Tese
16	Universidade do Estado da Bahia	Como anda o pacto? as implicações do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação de professores alfabetizadores	Maikson Damasceno Fonseca Machado 2017	Dissertação
17	Universidade de Brasília	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores alfabetizadores sobre a efetividade da formação continuada	Maira Vieira Amorim Franco 2017	Dissertação
18	Universidade do Vale do Sapucaí	Formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: percepção dos professores participantes	Cristiano Jose de Oliveira 2017	Dissertação
19	Universidade Estadual de Roraima	As concepções pedagógicas que norteiam a prática docente no programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa- PNAIC	Jucinaria Tavares da Silva 2017	Dissertação
20	Universidade Federal da Bahia	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: na trilha de sentidos ressoantes	Tarcyla Coelho de S. Marinho, 2017	Dissertação
21	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): análise sobre a formação continuada no município de Belford Roxo, RJ	Márcia Regina de Sant' Ana Maciel 2017	Dissertação

Continuação - ANEXO 1

22	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC	Jozeildo Kleberson Barbosa 2017	Tese
23	Universidade Federal do Rio Grande	Percepções de professoras alfabetizadoras do município do Rio Grande/RS sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Sheila Pedroso da Conceicao 2018	Dissertação
24	Universidade Federal do Amazonas	O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador	Ruth Araujo da Cunha 2018	Dissertação
25	Universidade Federal do Paraná	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: fragmentos da prática em relatos de experiência de professoras alfabetizadoras	Marlene de Fátima Gonçalves 2018	Dissertação
26	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Rio Claro	A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro-SP	Tatiana Andrade Fernandes de Lucca 2018	Dissertação
27	Universidade Federal de Alagoas	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação docente: entre saberes e fazeres	Abda Alves Vieira de Souza 2018	Tese
28	Universidade Nove de Julho	A formação de professores alfabetizadores dentro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2013): propostas, desenvolvimento e repercussões na prática docente	Gisele Pedroso de Almeida Messori 2018	Dissertação
29	Universidade Federal do Amazonas	O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador	Ruth Araújo da Cunha 2018	Dissertação
30	PUC SP	Formação continuada: vivências de professoras alfabetizadoras	Milena Marques Micossi 2018	Dissertação
31	Universidade Federal de Rondônia	Formação continuada de professores: avanços a partir do PNAIC	Marcio da Costa Murata 2019	Dissertação
32	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Prática pedagógica das professoras do 3º ano do ensino fundamental: letramento e tarefas escolares	Marlene Silva Borges 2019	Dissertação
33	Universidade do Estado do Pará	Reflexos do PNAIC na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais na rede estadual em Belém do Pará	Josenilda Rita Teixeira Alves 2019	Dissertação

Continuação - ANEXO 1

34	Universidade Federal de Rondônia	As contribuições do PNAIC para a prática educacional na rede estadual de ensino de Rolim de Moura-RO: a perspectiva docente	Juliana Candido Matias 2019	Dissertação
35	Universidade Federal de Campina Grande	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na ótica das professoras alfabetizadoras do município de Juazeirinho/PB (2013-2017)	Milene Trajano da Silva 2019	Dissertação
36	Universidade Federal do Pará	Formação de professores na amazônia bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas	Daniel Rodrigues Correa 2019	Dissertação
37	Universidade do Vale do Itajaí	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: nos olhares das professoras alfabetizadoras de Porto Velho	Ionira Melo da Silva 2019	Dissertação
38	Universidade Federal de Alagoas	Contribuições da formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC	Deniele Miranda Alves Ribeiro 2019	Dissertação
39	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	Formação continuada no PNAIC: possibilidades e limites à práxis pedagógica para professores nas salas de alfabetização da rede municipal de ensino de Campo Verde	Simoni Pereira Borges 2019	Dissertação
40	UNIVATES	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Barra do Corda (MA): Reflexões sobre a formação docente	Frairon César Gomes Almeida 2019	Dissertação
41	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	PNAIC Uberaba: percepções sobre a formação continuada	Patricia de Oliveira Prata 2020	Dissertação
42	Universidade Federal da Fronteira Sul	Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a formação continuada de professores na perspectiva de formadores do município de Erechim/RS	Carla Fernanda Matté Marengo 2020	Dissertação
43	Universidade de Brasília	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: rupturas e permanências na prática docente	Maria Djanira Vieira Vasconcelos 2020	Dissertação
44	Universidade Federal Fluminense	Formação continuada de professores alfabetizadores: análise da contribuição do PNAIC no município do Rio de Janeiro	Alexsandra Aparecida Silva do Prado 2020	Dissertação

Continuação - ANEXO 1

45	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Formação para a docência alfabetizadora: um olhar dialógico no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Cordeiros - Ba	Lucia Paula Novaes Oliveira 2021	Dissertação
46	Universidade Federal de Ouro Preto	Formação continuada: análise dos impactos do PNAIC na prática docente de professoras alfabetizadoras das escolas públicas municipais de Mariana - MG	Suely de Oliveira Calixto 2021	Dissertação
47	Universidade do Vale do Itajaí	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: nos olhares das professoras alfabetizadoras de porto velho	Ionira Melo da Silva 2019	Dissertação
48	Universidade Federal do Piauí	Formação continuada: contributos para reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores	Marli de Lourdes Sousa Silva 2022	Dissertação
49	Universidade Nove de Julho	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): formação continuada e práxis docente	Juliane Barssalos da Cruz 2022	Dissertação
50	Universidade Federal do Acre	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus impactos na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador em Guajará-Amazonas	Maria Adriane da Silva Barrozo 2022	Dissertação
51	Universidade do Planalto Catarinense	A formação continuada de professoras/es pelo PNAIC: repercussões na prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental em Bom Retiro (SC)	Angelita Aparecida de Souza Vieira 2022	Dissertação
52	Universidade Estadual Paulista	A potencialidade formativa dos Programas Abrangentes de Formação Continuada de Professores: o caso PNAIC	Rayana Silveira Souza Longhin Lourenço 2022	Tese

Continuação - ANEXO 1

53	Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado	PNAIC: narrativas de formação e atuação de professores alfabetizadores no Município de Juara, MT	Elaine Cristina Mateus Novacowski 2023	Dissertação
54	Universidade Federal do Pará	O significado da formação continuada do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores em escolas municipais de Castanhal-PA	Aldenize Melo da Silva 2023	Dissertação
55	Universidade Federal de Santa Maria	Trilhando caminhos na alfabetização: impactos da formação continuada na prática de uma professora alfabetizadora	Gabriela dos Santos Oliveira 2023	Dissertação
Rupturas e Descontinuidades				
56	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	Contextos e Efeitos da Reestruturação de uma Política Para Formação Docente: o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa em Belo Horizonte	DEBORA CARIAS ALVES 2019	Dissertação
57	Universidade Federal do Amazonas	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: o contexto da descontinuidade do programa de formação continuada e seus impactos no âmbito da seduc/am	Maiza de Souza Lima 2020	Dissertação
58	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação Continuada de Professores em Foco	Juliana Benitez Golfetti 2021	Dissertação
59	Universidade Federal de Uberlândia	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): rupturas, permanências e retrocessos no período entre 2012 a 2018	Thamires Marques Machado 2020	Dissertação
Comparação entre os programas				
60	Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul	O Cenário Educativo em Mato Grosso Do Sul: As Cores e o Tom da Alfabetização com os Programas “Alfa E Beto” E PNAIC	Sandra Novais Sousa 2014	Dissertação
61	Universidade Federal de Pernambuco	Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC	Daisinalva Amorim Moraes, 2015	Tese
62	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Programas PNAIC, ABC e Educa Juntos: um olhar para a alfabetização	Marineide Aparecida Muller 2023	Dissertação

ANEXO 2 – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES - TEMPO DE APRENDER E POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2020-2024)

TEMPO DE APRENDER				
Número	Instituição	Título	Autor/ano	Natureza
1	Universidade Luterana do Brasil	Em tempos de reaprender o Método Fônico — algumas problematizações sobre a política nacional de alfabetização	Ramona Graciela Alves de Melo Kappi 2021	Dissertação
2	Universidade Luterana do Brasil	O silenciamento da heterogeneidade no Programa Tempo de Aprender: algumas problematizações	Bárbara dos Santos Alves 2021	Dissertação
3	Universidade Federal de Pernambuco	A Base Nacional Comum Curricular, a Política Nacional de Alfabetização e o Programa Tempo de Aprender: concepções de produção de textos escritos e orientações relativas ao seu ensino nos anos iniciais	Maria Daniela da Silva 2022	Dissertação
4	Universidade Federal do Rio Grande	Tempo de Aprender e a formação de professoras da educação infantil: uma análise de videoaulas	Livia Lempek Trindade Monteiro 2023	Dissertação
5	Universidade Federal de Alagoas	Política Nacional de Alfabetização: discursos formativos de professores alfabetizadores no âmbito do Programa Tempo de Aprender	Janio Nunes dos Santos 2022	Tese
POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO				
Número	Instituição	Título	Autor/ano	Natureza
6	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA)	Fabíola Elizabete Costa 2021	Dissertação
7	Universidade Federal de Pernambuco	Concepções sobre o ensino da leitura e da escrita e as implicações sobre o tratamento da heterogeneidade nos anos iniciais do ensino fundamental e políticas de alfabetização	Dayane Marques da Silva	Dissertação

ANEXO 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. No seu entendimento, o que é alfabetização e letramento?
2. Como organiza o ensino da leitura e da escrita ao longo da semana? Ou seja, que tipos de atividades costuma propor? Como planeja suas aulas?
3. Há diferenças no ensino da leitura e da escrita no primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental? Quais seriam essas diferenças, ou seja, o que é importante ensinar em cada ano do BIA? Por favor, pode descrever os conhecimentos previstos para cada ano?
4. Quais os encaminhamentos didáticos adotados para o ensino da leitura e da escrita? Costuma propor atividades individualmente, em dupla, em grupo, no coletivo? Por favor, detalhe.
5. Cada turma tem especificidades quanto à aprendizagem da leitura e da escrita. Qual é o perfil da sua turma nesse quesito? Como organiza e conduz este processo entendendo que há diferentes ritmos de aprendizagem?
6. Quais materiais didáticos são disponibilizados para o seu uso na prática pedagógica? Quais utiliza com mais frequência? Por quê? Há outros materiais que utiliza externos à instituição? Quais?
7. Descreva um pouco as práticas avaliativas adotadas em sua turma. Que tipo de instrumentos costuma recorrer? Conte um pouco sobre como acontece esta prática avaliativa em sua sala. Em que momento o RAv entra para explicitar as aprendizagens construídas pelos estudantes em cada componente curricular?
8. Ao fazer um exercício de memória na linha do tempo, que Programas de Formação Continuada de professor alfabetizador recorda?
9. Durante o seu período de atuação em turmas de alfabetização, você participou de algum curso de formação continuada com foco em leitura e escrita; alfabetização e letramento? Quais?
10. Esses cursos vêm contribuindo com a organização e condução da sua prática na área de leitura e escrita no Bloco Inicial de Alfabetização? Caso sim, de que modo?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – 2ª PARTE

1. Considerando os vários arranjos/encaminhamentos didáticos que podemos adotar em sala de aula (atividades em duplas, grupos, coletivas, individuais).
Há ainda diferentes procedimentos apresentados para o ensino da leitura e da escrita. Como você descreve esses encaminhamentos a partir dos dois Programas aqui enfocados? Você identifica algum(ns) procedimento(s) que você utiliza em sua sala de aula? Quais? De qual programa?
(Tempo de Aprender e PNAIC).
2. Como você avalia o aspecto do tratamento da heterogeneidade/ritmos de aprendizagem na sala de aula, considerando os Programas Tempo de Aprender e PNAIC?
3. Gostaria que comentasse a respeito da progressão dos saberes esperados nos diversos eixos de ensino de língua portuguesa nos dois Programas (escrita alfabética, leitura, compreensão e produção textuais, oralidade) considerando os anos para a conclusão da alfabetização (PNAIC três anos; Tempo de Aprender, um ano).
4. Quanto à avaliação das e para as aprendizagens, o que propõem os dois Programas? E na sua prática de sala de aula, os encaminhamentos adotados para as práticas de avaliação são inspirados nesses Programas? Comente.
5. Pensando na dimensão socioafetiva, como os Programas enfocam esse tema? E quanto ao princípio cooperativo em sala de aula? Como você considera essas questões na sua prática?
6. Quais são os materiais disponibilizados pelos Programas? Estes influenciam sua prática? De que forma? (livros didáticos, jogos didáticos, entre outros).
7. Como o PNAIC e o Tempo de Aprender abordam a criação do ambiente alfabetizador? De que forma colaboram na construção do ambiente em sua sala de aula?
8. Na sua compreensão, há aspectos que precisam ser modificados nos Programas PNAIC e Tempo de Aprender? Comente.
9. Após participar do curso de formação continuada do Programa Tempo de Aprender, participou de mais algum? Já aconteceu de participar de dois Programas concomitantemente?