

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

LUCIANA RIBEIRO LEOPOLDINO DE CARVALHO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE UM
MUNICÍPIO PAULISTA SOBRE O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER**

Paranaíba/MS

2024

LUCIANA RIBEIRO LEOPOLDINO DE CARVALHO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE UM
MUNICÍPIO PAULISTA SOBRE O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Antônio de Souza

Paranaíba/MS

2024

C325p Carvalho, Luciana Ribeiro Leopoldino de

Percepções de professoras alfabetizadoras de um município paulista sobre o Programa Tempo de Aprender / Luciana Ribeiro Leopoldino de Carvalho. – Paranaíba, MS: UEMS, 2025.

165 p. : il.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2025.

Orientador: Prof. Dr. José Antônio de Souza.

1. Política Nacional de Alfabetização (PNA) 2. Professoras alfabetizadoras 3. Método fônico 4. Formação continuada e inicial I. Souza, José Antônio de II. Título
CDD 23. ed. - 371.12

LUCIANA RIBEIRO LEOPOLDINO DE CARVALHO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE UM
MUNICÍPIO PAULISTA SOBRE O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, Linguagens e Sociedade.

Aprovado em 13/03/ 2025.

BANCA EXAMINADORA

Participação por videoconferência

Prof. Dr. José Antônio de Souza (Orientador)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) — Orientador

Participação por videoconferência

Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação por videoconferência

Profa. Dra. Vivianny Bessão de Assis

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

*A meu Deus, que sempre esteve comigo!
À minha adorada família! Ao meu esposo, Marcelo
e à minha filha Thalyta, que sempre estiveram
comigo vivendo meus sonhos.
Agradeço a compreensão pela minha ausência
devido aos momentos de estudo ao longo do curso
de Mestrado.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus pela dádiva da vida e por me permitir sonhar e acreditar. O que Ele tem preparado para mim é bem maior do que eu posso imaginar, pois seus sonhos e planos são maiores e melhores do que os meus. O percurso durante o Mestrado foi marcado por autoconhecimento e aprendizado, alcançados mesmo diante das adversidades enfrentadas. A presença de Deus com constantes bênçãos derramadas sobre mim me possibilitou chegar até aqui, por meio de pessoas colocadas em meu caminho, que ajudaram a conquistar esse objetivo.

Em segundo lugar, manifesto meus agradecimentos pela realização deste trabalho que foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsas aos alunos de Pós-Graduação (PIBAP) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Código de Financiamento, ao qual agradeço por contribuir para o desenvolvimento deste trabalho e de inúmeros outros, fortalecendo a pesquisa pública e de qualidade.

Agradeço ao orientador, ao Professor Doutor José Antônio de Souza, pelas orientações conduzidas com sabedoria que foram fundamentais para o meu desenvolvimento acadêmico. Sua dedicação e comprometimento foram verdadeiramente inspiradores e contribuíram significativamente para o aprimoramento desta pesquisa.

Agradeço também aos docentes membros da banca examinadora da Qualificação de Mestrado: Vivianny Bessão de Assis e Fernando Guimarães Oliveira da Silva, por se disponibilizarem e se dedicarem às contribuições desta pesquisa, agregando de maneira ímpar. Sou imensamente grata!

Meus agradecimentos carinhosos à minha família, meus pais Antônio e minha mãe Lourdes, que sempre me incentivaram nos estudos. Em especial, ao meu esposo, Marcelo e à minha filha Thalyta, pelo amor, apoio inabalável e encorajamento constante ao longo desta trajetória para alcançar este objetivo. Vocês me deram apoio emocional e muito incentivo que foram fundamentais para superar os desafios e alcançar este marco importante da minha vida.

Aos meus amigos e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, em especial a Simone Vieira, pela colaboração e troca de experiências ao longo deste período. Suas contribuições e amizade tornaram esta jornada mais tranquila e significativa.

Por fim, manifesto minha profunda gratidão ao corpo docente da linha de pesquisa *Linguagem, Educação e Cultura*. À Coordenadora, do Programa de Mestrado em Educação da UEMS de Paranaíba, Maria Silva Rosa Santana, pela dedicação e pelo comprometimento

ético de todos da equipe administrativa do Programa: Divaina, Neuzeli, Neandra e Jaqueline, pela atenção e dedicação ao atendimento, e aos funcionários desta honrada instituição de ensino que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, mesmo que não tenham sido mencionados nominalmente. Agradeço, especialmente, às professoras alfabetizadoras que participaram desta investigação, pois, de maneira direta ou indireta, colaboraram para que este trabalho fosse concluído. Expresso, ainda, meu reconhecimento ao Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação (PIBAP), cuja contribuição foi essencial para a realização desta pesquisa.

Muito obrigada a todos/as!

Luciana Ribeiro Leopoldino de Carvalho

“O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente.” (Freire, 2015, p. 74-75).

RESUMO

A presente dissertação é um trabalho de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba-MS, Linha de Pesquisa: Linguagens, Educação e Cultura. O estudo traz discussões acerca da Política Nacional de Alfabetização (PNA)/2019, tendo como objetivo analisar as percepções de professoras alfabetizadoras de um município paulista sobre o Programa Tempo de Aprender. Foram participantes cinco Professoras Alfabetizadoras que lecionam no Ciclo de Alfabetização (1º e 2º Anos do Ensino Fundamental) em uma escola pública de um município do interior do Estado de São Paulo. A pesquisa tem aprovação do Conselho de ética e pesquisas com seres humanos (CESH), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Para a coleta de dados, é adotado um conjunto de procedimentos que inclui a pesquisa bibliográfica descritiva, com uma abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, utilizando um roteiro previamente elaborado. A análise dos dados é estruturada em subcategorias, organizando as informações de forma sistemática para facilitar a interpretação e a compreensão dos resultados obtidos. Os principais resultados evidenciam que a implementação do Programa Tempo de Aprender ocorreu de forma não imposta na unidade escolar em que as docentes lecionam; que as professoras participantes supervalorizam o programa devido ao “método da boquinha”, considerando o método fônico essencial para a alfabetização; que apesar de as percepções das docentes serem positivas com relação a esta iniciativa, as formações continuadas acerca da proposta foram desenvolvidas de forma fragilizada, e que, quando elas foram questionadas sobre a literacia – que é um aspecto do programa, em sua maioria, não compreenderam o conceito.

Palavras-chave: Política Nacional de Alfabetização (PNA); Programa Tempo de Aprender; Professoras Alfabetizadoras; Método Fônico; Formação continuada e inicial.

ABSTRACT

This dissertation is a research work linked to the Postgraduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba-MS, Research Line: Languages, Education and Culture. The study brings discussions about the National Literacy Policy (PNA)/2019, aiming to analyze the perceptions of literacy teachers from a city in São Paulo about the Time to Learn Program. Five Literacy Teachers who teach in the Literacy Cycle (1st and 2nd Years of Elementary School) in a public school in a city in the interior of the State of São Paulo participated. The research was approved by the Ethics and Research Council with Human Beings (CESH), of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS). For data collection, a set of procedures was adopted that includes descriptive bibliographic research, with a qualitative approach. Data collection was carried out through semi-structured interviews, using a previously prepared script. The data analysis is structured into subcategories, organizing the information systematically to facilitate the interpretation and understanding of the results obtained. The main results show that the implementation of the Time to Learn Program occurred in a way that was not imposed on the school unit where the teachers teach; that the participating teachers overvalue the program due to the “little mouth method”, considering the phonics method essential for literacy; that although the teachers’ perceptions were positive regarding this initiative, the ongoing training regarding the proposal was developed in a fragile way, and that, when they were questioned about literacy – which is an aspect of the program – most of them did not understand the concept.

Keywords: National Literacy Policy (PNA). Time to Learn Program. Literacy Teachers. Phonic Method. Continuing and initial training.

SIGLAS

ABAlf	Associação Brasileira de Alfabetização
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CF	Constituição Federativa do Brasil
CIIL	Centro de Investigação e Intervenção na Leitura
CONAB	Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FDE	Fundo de Desenvolvimento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPCEUP	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
GEPEB	Grupo de Estudos e Pesquisas em Bourdieu
GEPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEB I	Professora da Educação Básica I
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RBA	Revista Brasileira de Alfabetização
RENABE	Relatório Nacional da Alfabetização Baseada em Evidências
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SE	Secretaria Executiva
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento e Controle
SP	Estado de São Paulo
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAP	Universidade Aberta de Portugal
UCS	Universidade Cruzeiro do Sul
UEFJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UEx	Unidade Executoras
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

UNB Universidade de Brasília
UNESP Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICENTRO Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UP Universidade do Porto

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação do método fônico no programa ABC.....	54
Figura 2 – Componentes para a Alfabetização de acordo com a PNA.....	75
Figura 3 – Níveis de literacia por Timothy Shanahan e Cynthia Shanahan (2008).....	79
Figura 4 - Livro de Atividades Práticas de Alfabetização.....	98
Figura 5 - Abecedário Programa Tempo de Aprender.....	99
Figura 6 - Atividade letra “A”	100
Figura 7 - Atividades da Professora (2) Método das Boquinhas.....	100
Figura 8 - Material Apostilado do Município.....	102
Figura 9 - Erros ortográficos típicos de quem está aprendendo a escrever por Treiman, R. (2020).....	114
Figura 10 - Quadro linha da história da alfabetização no Brasil (1876).....	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil das professoras participantes.....	87
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações localizadas a partir dos descritores propostos.....	27
Faculdade de Educação (FE).....	30
Quadro 2 - Pesquisas selecionadas.....	32
Quadro 3 - Organização temáticas das pesquisas relacionadas.....	33
Quadro 4 – Linha do tempo de marcos históricos e normativos das iniciativas voltadas à Política Pública de Alfabetização no Brasil.....	61
Quadro 5 – Objetivos do programa Pró-Letramento.....	63
Quadro 6 – Eixos de atuação do PNAIC.....	65
Quadro 7 - Competências referentes ao Programa Mais Alfabetização.....	67
Quadro 8 – Organização dos eixos do Programa Tempo de Aprender.....	69
Quadro 9 – Objetivos e ações do Programa Tempo de Aprender.....	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1 UM OLHAR PARA A LITERATURA SOBRE ALFABETIZAÇÃO.....	26
1.1 Estado de conhecimento.....	26
1.2 O Método Fônico no contexto da Alfabetização.....	52
1.3 A Alfabetização com o método das Boquinhas.....	55
2 POLÍTICAS NACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO.....	59
2.1 Marcos normativos das Políticas Nacionais de Alfabetização.....	59
2.2 Alguns programas voltados à Alfabetização no Brasil.....	62
2.3 Programa Mais Alfabetização.....	66
2.4 Programa Tempo de Aprender.....	69
2.5 O termo literacia.....	75
2.6.1 Literacia no Brasil.....	78
2.6.2 Reforma política na Educação de Portugal.....	81
2.6.3 Literacia em Portugal.....	82
3 ANÁLISES E DISCUSSÃO DE DADOS.....	86
3.1 Organização de categorias para as análises.....	86
3.2 Categoria 1 – Concepção de Alfabetização, Letramento e Literacia.....	87
3.3 Categoria 2 – Organização curricular da escola.....	95
3.4 Categoria 3 – Aspectos da carreira e da prática docente.....	105
3.5 Categoria 4 – Implementação do Programa Tempo de Aprender.....	123
3.6 Categoria 5 – Reflexos do Programa Tempo de Aprender na prática docente.....	132
3.7 Categoria 6 – Relação da família com a escola no contexto do desenvolvimento do Programa Tempo de Aprender.....	137
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS.....	144
Apêndice A - Carta Convite para a Pesquisa (Entrevista).....	154
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	157
Apêndice C – Termo de Compromisso para armazenamento de dados.....	161
Apêndice D – Roteiro da Entrevista Semiestruturada.....	162

INTRODUÇÃO

Alfabetizar não é uma tarefa simples e, em muitos casos, torna-se um desafio para os docentes dos anos iniciais da educação básica, e, no que diz respeito a esta pesquisa, trata-se de um tema fecundo que tem fomentado discussões inesgotáveis, principalmente no que concerne às Políticas Públicas educacionais.

Especificamente, o tema de investigação escolhido, a alfabetização, decorre das indagações que me inquietam há alguns anos, enquanto profissional da área da Educação, a partir de experiências vividas durante o trabalho que desenvolvi como Coordenadora Pedagógica e que desenvolvo como Professora, em uma escola da rede municipal, localizada em uma microrregião do Oeste do estado de São Paulo, Brasil. A partir dessas inquietações, foi aflorado o interesse em pesquisar a Política Nacional de Alfabetização (PNA), implantada pelo Governo de Jair Messias Bolsonaro¹ no ano de 2019, e, por conseguinte, suas possíveis implicações pedagógicas e procedimentais, na prática, docente de professoras alfabetizadoras.

A respeito desses profissionais, salienta-se que o trabalho de professores alfabetizadores tem como principal finalidade ensinar os estudantes a ler e a escrever. Contudo, esse processo deve se desenvolver para além da simples codificação e decodificação de palavras, isto é, faz-se crucial que as crianças desenvolvam leituras e escritas que transcendam essa questão em si, para leituras e escritas de mundo, de vivências, de discursos, de expressões, de culturas, de saberes partilhados, que podem ser proporcionados por literacias que partem de uma abordagem cidadã e humanitária.

Alcançar esse objetivo não é simples e tem sido um grande entrave para muitos professores alfabetizadores, pois exige conhecimentos específicos da fase educacional da alfabetização, assim como, requer uma prática docente que esteja sustentada para além de objetos unicamente escolares, pois a leitura e a escrita são objetos culturais.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo investigar a PNA a partir do olhar de docentes, especialmente o Programa Tempo de Aprender, trazendo como problemática a pergunta norteadora: *Quais as contribuições e/ou entraves da implementação do Programa*

¹ Jair Messias Bolsonaro é um ex-militar, capitão da reserva e político brasileiro desde o final dos anos 1980. Ingressou na carreira militar na década de 1970, foi paraquedista e alcançou a patente de capitão. Bolsonaro iniciou sua vida política como vereador do Rio de Janeiro em 1988. Dois anos depois, foi eleito deputado federal, assumindo sete mandatos na Câmara dos Deputados. Em 2018, concorreu à presidência e venceu as eleições. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/jair-bolsonaro.htm>. Acesso em: 09 jul. 2024.

Tempo de Aprender se apresentam no contexto da alfabetização?

Assim, a partir desse questionamento, a pesquisa tem o objetivo geral de analisar as percepções de professoras alfabetizadoras² de um município paulista sobre o Programa Tempo de Aprender. No que diz respeito aos objetivos específicos, esses são: (i) apresentar o Programa Tempo de Aprender diante dos marcos normativos e eixos do programa; (ii) identificar o perfil das professoras participantes da pesquisa; (iii) analisar qual a concepção de alfabetização e de letramento das professoras participantes desta pesquisa e (iv) discorrer sobre os reflexos da implementação do Programa Tempo de Aprender na percepção e/ou prática docente de professores no contexto da alfabetização.

O estudo aporta-se nos termos da instrumentalidade ética (Apêndice B), sendo a pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CESH), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).³

No que diz respeito à metodologia, a investigação está ancorada em uma abordagem qualitativa e é desenvolvida por meio de Revisão de Literatura, Análise Documental e Entrevistas Semiestruturadas, usando como principais referenciais teóricos: Ferreira e Teberosky (1985; 1999); Mortatti (1999; 2000; 2006; 2019a; 2019b) e Soares (1998; 2003; 2004; 2010; 2016; 2018; 2020). Já no que diz respeito às participantes da pesquisa, são docentes que atuam na etapa de alfabetização do Ensino Fundamental I.

No que concerne aos questionamentos que possibilitaram a inquietação para esta pesquisa, esses advêm da minha trajetória profissional, no ano de 2019, como Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Educação de Valentim Gentil⁴, estado de São Paulo - Brasil, quando acompanhei a articulação para a adesão e implementação do Programa Tempo de Aprender, iniciativa do Governo Federal com Prefeituras de todo país, como parte da Nova Política Nacional de Alfabetização, durante a

² É importante esclarecer que nesta rede educacional em que a pesquisa foi desenvolvida manifestaram interesse em participar apenas professoras mulheres, visto que no momento da coleta de dados não havia docentes homens na unidade. Por isso, ao longo do trabalho, usaremos o termo “professoras alfabetizadoras”.

³ O CESH/UEMS (Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifestou-se pela aprovação em virtude do atendimento às recomendações do parecer anterior, conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos que consta no seguinte número do Parecer: 6.694.890 de aprovação.

⁴ Valentim Gentil é um município brasileiro do estado de São Paulo. A cidade tem uma população de 11.036 habitantes (IBGE/2010) e área de 149,7 km, Fundação: 3 de maio de 1943 (81 anos). Tinha o antigo nome de Jacilândia, que em tupi quer dizer "Terra da Lua", antigo nome do município, por ter uma bela vista de seu morro para a lua. Seus fundadores foram Raphael Cavalin, João Novaes e José Honório Filho. O primeiro marco foi colocado em 3 de março de 1943. Teve o nome mudado para Valentim Gentil em 1947, como homenagem a esse político. No dia 24 de dezembro de 1948, as autoridades estaduais deram autonomia política, elevando Valentim Gentil ao *status* de município. Disponível em: Valentim Gentil – Wikipédia, a enciclopédia livre. Acesso em: 14 jan. 2025.

gestão do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro. Naquele momento, enquanto profissional da Educação, fui sendo tomada por um sentimento de urgência em compreender melhor o campo das políticas educacionais.

Mais recentemente, em 2023, assumi cargo de Professora da Educação Básica I (PEB I), função na qual ainda permaneço, como docente efetiva da rede municipal de Educação de Cosmorama (SP), sendo regente de uma turma de 3º Ano do Ensino Fundamental I. Nesse contexto, a minha experiência como Coordenadora Pedagógica provocou questionamentos em relação à PNA, mais especificamente, no que tange ao Programa Tempo de Aprender. Mediante à proposta do programa, precisei repensar as minhas práticas pedagógicas, devido ao fato de o foco desta iniciativa estar centrado num método de aprendizagem, que, na minha percepção, limitava a visão de pensar na aprendizagem da criança enquanto sujeito singular. À vista disso, defendemos neste trabalho que não se pode permitir que somente um método possa ser decisivo para o processo de alfabetização como fica estabelecido pela PNA.

Concernente a essa visão, de acordo com Boto (2012), esse método presente na PNA vem sendo disseminado no Brasil como uma opção metodológica proposta como “salvadora” e “regeneradora” para eliminar o problema de alfabetização no país, a partir da articulação do Ricardo Vélez Rodrigues,⁵ que nesse período ocupava o cargo de Ministro da Educação sob o comando do Ex-presidente Jair Messias Bolsonaro. Foi ele quem escolheu para o cargo de Secretário de Alfabetização do MEC Carlos Francisco de Paula Nadalim.⁶

Trata-se do método fônico com viés tecnicista, desenvolvido pelo Programa Tempo de Aprender, cabendo ressaltar que neste governo foi disposta “nova” PNA, com essa proposta.

Enquanto professora pesquisadora, fui impulsionada a uma investigação sistemática sobre o assunto em questão, sendo instigada ao desenvolvimento de análises acerca do contexto em que a temática está inserida. Especificamente, a esfera da política educacional

⁵ Colombiano de Bogotá naturalizado brasileiro, Ricardo Vélez Rodrigues nasceu em 15 de novembro de 1943. Patriota, liberal-conservador, cristão, professor por vocação. Ex-Ministro da Educação do Brasil (2019). Formado em filosofia (licenciatura, mestrado e doutorado), pesquisa a história das ideias filosóficas e políticas no Brasil e na América Latina. Possui bacharelado em Humanidades, pelo Instituto Tihamér Tóth. Formou-se ainda em Filosofia pela Pontifícia Universidade Javeriana, em Bogotá. Nessa mesma área, tornou-se doutor pela Universidade Gama Filho. Disponível em: <https://www.ricardovelez.com.br/sobre> e ministros/ministro-ricardo-velez-rodrigues. Acesso em: 14 jan. 2025.

⁶ Carlos Nadalim, formado em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com especialização em Filosofia pela mesma instituição. Foi coordenador pedagógico de uma pequena escola em Londrina (PR) e autor do blog “Como Educar seus filhos”, esteve à frente da nova Secretária de Alfabetização, criada pelo Ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodrigues, Ligado à ala ideológica do governo, é seguidor do guru bolsonarista Olavo de Carvalho, defensor do *homeschooling* - a chamada educação domiciliar - e do método fônico. Também um crítico dos métodos do educador Paulo Freire. Disponível em: Contra 'ideologia', novo secretário de alfabetização quer mudança no ensino - 14/01/2019 - UOL EducaçãoSaiba quem é Carlos Nadalim, cotado para assumir o MEC como interino. Acesso em: 13 jan. 2025.

pode ser vista como um terreno de batalhas e de interações entre diferentes forças, por isso, é de suma importância pesquisas que contemplem o tema. Assim, a emergência desta pesquisa mostra-se relevante ao contribuir para debates e reflexões relacionados à PNA, estabelecida pelo Decreto nº 9765, de 11 de abril de 2019, sendo um dos primeiros atos legais do governo de Jair Bolsonaro sobre o assunto, juntamente com uma nova estrutura do Ministério da Educação (MEC). Essa política anunciava e implementava mudanças abrangentes em todo o sistema educacional brasileiro, com foco principal na alfabetização. Em suma, o Programa Tempo de Aprender foi criado por meio da Portaria n.º 280, de 19 de fevereiro de 2020, dispondo sobre a alfabetização escolar no âmbito do governo federal, para melhorar a qualidade de ensino em todas as escolas públicas do Brasil e para enfrentar as principais causas das deficiências no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no contexto educacional.

Perante isso, esta dissertação em nível de mestrado acadêmico traz questões acerca da implementação do Programa Tempo de Aprender em um município paulista, a partir da percepção de cinco professoras alfabetizadoras das séries correspondentes ao Programa Tempo de Aprender, sendo 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental.

As mudanças no cenário educacional correspondem às políticas vigentes, contudo, como ressaltava Noletto (2019, p. 50), é pertinente realçar que “[...] toda educação é um ato político e, como tal, comporta uma dimensão política intrínseca”, logo, como professora, defende-se a necessidade de um olhar crítico a respeito dos objetivos das políticas educacionais, sobretudo, observando e analisando para que e a quem elas servem.

Portanto, o objetivo principal desta pesquisa, com base em sua abordagem epistemológica e sua organização, investiga a jornada profissional das professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa e suas percepções acerca da implementação do Programa Tempo de Aprender, além de possíveis reflexos em suas práticas docentes.

A respeito do cenário de pesquisa, a pesquisa de campo foi realizada em uma unidade escolar da Rede Municipal de Ensino de Valentim Gentil, interior do estado de São Paulo (SP). De acordo com o Censo de 2022, o município de Valentim Gentil (SP) possui 14.098 moradores, sendo considerada uma cidade de pequeno porte.

A escola em questão atende a etapa educacional de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com estudantes matriculados nos períodos matutino e vespertino. Possui aproximadamente 40 professores, e desses, cinco docentes aceitaram participar desta pesquisa, conforme apresentação que será feita no tópico a seguir.

A respeito dos instrumentos de coleta de dados, a pesquisa possui enfoque qualitativo,

sendo realizada a partir da Revisão Bibliográfica, Pesquisa Documental e Entrevista Semiestruturada. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 13), a pesquisa de tipo qualitativo “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Em pesquisas de cunho qualitativo, é preciso aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estudam ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente. Seguindo essas premissas, visamos como primeira etapa da investigação (etapa exploratória) ao desenvolvimento da Revisão Bibliográfica, proporcionar maior familiaridade com o problema (Bogdan; Biklen, 1982).

Complementando isso, Gil (2007, p. 46) pontua que “[...] a grande maioria dessas pesquisas envolve levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão”. Na realização da Pesquisa Bibliográfica, o pesquisador tem de ler, refletir e escrever, aprofundando-se no estudo com base nos fundamentos teóricos. Com relação à Pesquisa Documental, para Gil (2007, p. 166), “são considerados documentos não apenas os escritos, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação”. Nesta pesquisa, baseamo-nos em documentos oficiais elaborados por instâncias governamentais, norteadores da Educação brasileira, acerca da alfabetização. Nesse contexto, Marconi e Lakatos (2002, p. 178), ao referirem-se a documentos, classificam-nos da seguinte maneira:

Documentos oficiais - constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável (Marconi e Lakatos, 2002, p. 178).

É válido destacar que os materiais utilizados para comporem o *corpus* deste estudo referem-se às legislações e documentos relacionados ao Programa Tempo de Aprender, como dito, instituídos pelo Governo Federal brasileiro, bem como materiais de Portugal,⁷ tais como,

⁷ A iniciativa é uma realização da Secretaria de Alfabetização do MEC, estabelecida por meio do acordo internacional entre a Capes, a Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação da Universidade do Porto, o instituto Politécnico do Porto (IPP) e a Universidade Aberta de Portugal(UAB). O projeto ABC (Programa Tempo de Aprender), uma parceria entre o governo brasileiro e o governo de Portugal, oferece ainda um curso on-line que pode ser acessado no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação, a Plataforma Avamec. A Capacitação, produzida pela Universidade Aberta de Portugal, oferece a publicação dos Manuais *ABC e ABC na prática*, disponíveis gratuitamente no site do MEC. Disponível em: [MEC realiza capacitação para alfabetizadores da educação básica em Portugal](#). Acesso em: 13 jan. 2025.

Constituição e a Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Antes de abordarmos os sujeitos participantes, a pesquisa foi submetida à aprovação pelo Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade, onde submetemos: 1) autorização da pesquisa; 2) o projeto finalizado; 3) o termo de consentimento e livre esclarecimento (TCLE). Os critérios de elegibilidade das participantes foram as professoras alfabetizadoras.

É imprescindível destacar que esta pesquisa, como toda pesquisa que envolve seres humanos, envolve riscos tanto de cansaço ao responder o questionário, quanto emocionais, derivados do fornecimento de informações pessoais das professoras entrevistadas. Quanto aos riscos, foi estabelecido o critério de que caso a professora apresentasse cansaço, ou até mesmo por algum outro motivo, poderíamos parar a entrevista e retomá-la em outro momento. E, no que refere aos benefícios, entende-se que a pesquisa poderá contribuir com pesquisas sobre a compreensão de como foi a concepção e na implantação do Programa Tempo de Aprender na percepção e/ou prática docente de professores no contexto da alfabetização.

Na terceira etapa, foram aplicadas as Entrevistas Semiestruturadas, para levantamentos acerca das percepções das professoras participantes a respeito do Programa Tempo de Aprender mediante ao contexto da alfabetização. Esses dados serão arquivados por 5 anos, conforme determinado pelo Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade, preservando de modo ético as informações prestadas por cada sujeito.

Sobre isso, Tura (2003) traz uma reflexão sobre a prática e produção de dados alicerçados na problemática estruturada na entrevista, salientando que:

[...] a regra é respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade social, pois sabemos que nenhum método dá conta de captar o problema e suas dimensões. Portanto, a escolha pelo tipo de entrevista, como é também a coleta de dados, não é neutra. Ela se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar estratégias apropriadas para respondê-las (Tura, 2003, p.141).

Para a autora, a entrevista não pode ser de forma pronta, mas sim uma entrevista mais compreensiva, permitindo conhecer a construção da problemática de estudo dos entrevistados e as respostas não são alternativas condicionadas a uma forma padronizada.

Como expõe Ribeiro (2008), o entrevistador deve garantir um momento agradável e não “engessar” as perguntas, ou seja, a partir de um diálogo direcionado, extrair do entrevistado o máximo possível de informações que lhe são interessantes para a pesquisa.

Nessa perspectiva, o roteiro de entrevista foi organizado, visando atender as pretensões delimitadas nos objetivos específicos deste estudo, para contemplar o objetivo geral,

conforme é possível observar ao final desta dissertação. Vale destacar que as entrevistas foram gravadas e desenvolvidas tendo como norte um roteiro que, de acordo com a necessidade, possibilitou fazer novos questionamentos às participantes, acerca do tema abordado. A partir das entrevistas realizadas, foram desenvolvidas as transcrições para realizar as análises de resultados.

Nas seções seguintes, apresentamos os capítulos que compõem esta dissertação. Em linhas gerais, no capítulo 1, abordamos o estado da arte sobre a temática das políticas educacionais referentes à alfabetização, no qual discorremos sobre pesquisas que, de alguma forma, relacionam-se com a temática e/ou contribuem para o embasamento de nossa pesquisa. No capítulo 2, situamos o conceito de alfabetização e a importância do ciclo de alfabetização no contexto escolar, o movimento dos estudos sobre a alfabetização no Brasil e o Método Fônico no contexto da alfabetização. No capítulo 3, análises de dados contextualizamos as políticas nacionais de alfabetização e os marcos normativos das políticas nacionais de alfabetização, o Programa Mais Alfabetização e o Programa Tempo de Aprender e a alfabetização no contexto desse último programa; para além disso, situamos também o termo literacia, tanto no Brasil quanto em Portugal. Expomos a análise desenvolvida, abordando as principais percepções das docentes acerca do Programa Tempo de Aprender. Por fim, no capítulo 4, apresentamos nossas considerações finais e os principais resultados desta pesquisa.

1 UM OLHAR PARA A LITERATURA SOBRE ALFABETIZAÇÃO

[...] o Estado do Conhecimento possibilita conhecer o que está sendo pesquisado e as abordagens utilizadas por cada área ou temática. Ainda assim, pode ser uma estratégia para ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo está uma maneira de também encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa.

(Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 125)

1.1 Estado de conhecimento

Considerando a importância de conhecer o que vem sendo discutido nos estudos acerca da PNA, bem como sobre o Programa Tempo de Aprender, considera-se o Estado do Conhecimento uma etapa importante desta pesquisa para a compreensão da temática e para o embasamento teórico do estado da arte presente na literatura. Em termos específicos, de acordo com Morosi; Fernandes (2014), o Estado de Conhecimento pode ser definido.

[...] como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Especificamente, baseamo-nos na autora para sistematizar nosso levantamento bibliográfico de forma sistemática a partir de teses, dissertações e artigos relacionados ao tema. Ainda Morosini; Fernandes (2014) pontuam:

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo [...] (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Complementando Morosini e Fernandes (2014), de acordo com Kohls-Santos e Morosini (2021), as etapas do Estado do Conhecimento são definidas por: *Etapa 1 – Bibliografia Anotada*: “Identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do corpus da análise” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 127), *Etapa 2 – Bibliografia Sistematizada*: “Leitura Flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e da escrita do estado do conhecimento” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 127), *Etapa 3 – Bibliografia Categorizada*: “Reorganização do material selecionado, ou seja, do corpus de análise e reagrupamento destes em categorias temáticas” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 127) e *Etapa 4 – Bibliografia Propositiva*: “Organização e apresentação de, a partir da análise realizada, proposições presentes nas publicações e propostas emergentes a partir da análise” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 127), como apresentamos adiante.

a) Etapa 1 – Bibliografia Anotada

Nesse sentido, realizou-se, junto ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTD), inicialmente, realizada no período de 10 de junho de 2024 a 27 de junho de 2024, o primeiro passo a bibliografia anotada etapa 1, como se vê acima no conceito de Morosini (2021), por meio de um levantamento das pesquisas desenvolvidas na plataforma de base de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com base nos descritores: Alfabetização *and* programas *and* PNA, alcançando 30 pesquisas (entre teses e dissertações), mas obtivemos como resultados duas pesquisas repetidas. Então ficaram para análise 28 pesquisas, que serão apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Teses e Dissertações localizadas a partir dos descritores propostos.

Quantidade	Autores	Títulos Publicados	Universidade	Tipo de Trabalho	Ano da Publicação
1	Flávia Dias Bento	Impactos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) nos processos formativos docentes	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Dissertação	2023
2	Veronica Santana Epifanio	Correlações entre a Política Nacional de Alfabetização (PNA-2019) e o Relatório Alfabetização Infantil (2007): há novos caminhos?	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Dissertação	2023

3	Vivian Souza Alves Andrade	Alfabetização no programa Educar pra valer: o que propõem os materiais para o ensino da leitura e da escrita no 2º Ano do Ensino Fundamental?	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Dissertação	2023
4	Priscilla Jessica Santiago Santos	A Política Nacional de Alfabetização e o avanço da agenda neoconservadora no Brasil (2019-2022)	Universidade Estadual de Goiás – UnU Inhumas	Dissertação	2023
5	Lucimara Alves de Araújo Silva	História de mulheres em alfabetização na EJA, no contexto da pandemia, no município de Simões Filho-BA	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Dissertação	2023
6	Maria Clara Fontes de Mello Coelho	Entreatos de brincar, ler e escrever: um estudo sobre as possíveis interseções entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever com crianças de 5 anos	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Dissertação	2023
7	Rebeka Fabri Bonfim Moura	Programa de estimulação com a fluência da leitura oral para escolares do 1º e 2º ano do ensino fundamental: elaboração e aplicabilidade	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	Dissertação	2023
8	Bárbara Gomes Fernandes de Aguiar	“Conta pra mim”: a (re) produção de padrões de gênero, sexualidade e família no programa de literacia familiar do Ministério da Educação	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Dissertação	2023
9	Patrícia Luciane de Albuquerque Bragamonte	Governamentalidade neoliberal e os deslocamentos no eixo da inclusão nos discursos de alfabetização infantil da PNA (2019-2022)	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Tese	2022

10	Maria Daniela da Silva	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	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Dissertação	2022
11	Fabiani Inês de Almeida	Política Nacional de Alfabetização: possíveis implicações na formação do professor alfabetizador	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Dissertação	2022
12	Andréia Mello Rangel	Letramentos localizados na espectrologia: um percurso investigativo para as políticas curriculares	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Tese	2022
13	Danielle Christian Ribeiro Barros	No tabuleiro: educação do campo x políticas públicas	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Dissertação	2022
14	Patrícia Lima Santana	O ensino de compreensão leitora no processo de alfabetização: uma análise da proposta curricular do município do Rio de Janeiro com orientações pedagógicas sob a perspectiva da metacognição	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Dissertação	2021
15	Izabel Cristina Costa Faria	Política Nacional de Alfabetização (PNA): é possível uma alfabetização baseada em evidências no contexto brasileiro?	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Dissertação	2021
16	Fabiola Elisabete Costa	Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da PNA	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Dissertação	2021

17	Luciany Ferreira Felício Moraes de Souza	A elaboração das Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages nas orientações para o trabalho com a alfabetização diante das demandas decorrentes da BNCC e da PNA	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Dissertação	2021
18	Luciana Mendes	O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia	Faculdade de Educação (FE)	Dissertação	2021
19	Liziana Arâmbula Teixeira	Política Nacional de Alfabetização (2019): discursos em análise	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Dissertação	2021
20	Gilson Batista Machado	Políticas públicas educacionais do governo federal nos anos de 2019 e 2020: uma análise dos fundamentos ideológicos	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Tese	2021
21	Janaina Pinheiro Vece	Grandezas e Medidas no Ciclo de Alfabetização: suas tessituras em currículos prescritos de Matemática	Centro Universitário Braz Cubas (CUB)	Tese	2020
22	Graciele Lipsuch	Políticas de avaliação para alfabetização no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): novos (velhos) mecanismos de controle e responsabilização	Universidade Estadual Do Centro Oeste - (UNICENTRO)	Dissertação	2020
23	Damião Noel Rocha	Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES): uma análise sobre a Implementação no Instituto Federal de Minas Gerais – Campus São João Evangelista	Instituto De Agronomia (UFRRJ)	Dissertação	2019

24	Cláudia Rodrigues do Carmo Arcenio	Nas trilhas da memória: os caminhos do letramento na escola através da trajetória de vida de professores alfabetizadores do PARFOR/UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ	Dissertação	2018
25	Caroline Cristiano Cardoso	Direito à educação de jovens e adultos na tessitura das políticas públicas de financiamento	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Dissertação	2018
26	Diego de Moraes Batista	Avaliação técnica do trabalho desenvolvido no setor de acessibilidade, da assistência estudantil, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – estudo de caso	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Dissertação	2018
27	Rogério Teixeira de Oliveira	Propostas para enfrentamento da evasão no curso de MSI-CRJ-PROEJA do IFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Dissertação	2018
28	Ana Paula da Silva da Costa	Política de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Dissertação	2018

Fonte: Elaboração própria, 2025.

b) Etapa 2 – Bibliografia Sistemizada

Essa etapa consiste na análise dos resumos das 28 pesquisas selecionadas para identificar quais delas poderiam contribuir de forma significativa para esta dissertação. Para isso, adotamos critérios específicos, buscando trabalhos que agregassem valor ao desenvolvimento do estudo, isto é, cujo foco principal são as Políticas Públicas ou Programa Tempo de Aprender, fator que determinou a não seleção desses trabalhos; consideramos materiais cujos temas são alfabetização e letramento. O segundo critério relevante é a atualidade das produções selecionadas, garantindo que as contribuições estivessem alinhadas com as discussões e desafios mais recentes no campo de estudo.

Em seguida, foram realizadas a organização e a análise dos dados coletados. Essa triagem bibliográfica constituiu-se em uma visão sumária das produções, contemplando

elementos como o ano, os autores, a área de estudo, o local, o foco, os sujeitos envolvidos, os procedimentos de coleta de dados, a base teórica utilizada e as conclusões das pesquisas. Na etapa final, foi realizada uma análise temática, com o objetivo de identificar aspectos presentes nas produções que poderiam contribuir para o desenvolvimento da investigação da nossa pesquisa. Após essa etapa, foram realizadas leituras dos resumos das pesquisas selecionadas, a fim de identificar quais seriam mais relevantes para compor o Estado de Conhecimento pertinente. Ao final, foram selecionados sete trabalhos, organizados no quadro a seguir:

Quadro 2 - Pesquisas selecionadas.

Nº	Nome dos Autores	Título da Pesquisa	Universidade	Tipo de Trabalho	Data
1	Isabel Cristina Costa Faria	Política Nacional de Alfabetização (PNA): é possível uma alfabetização baseada em evidências no contexto brasileiro?	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Dissertação	2021
2	Flávia Dias Bento	Impactos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) nos processos formativos docentes	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Dissertação	2023
3	Fabíola Elisabete Costa	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	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Dissertação	2023
4	Luziana Arâmbula Teixeira	Política Nacional de Alfabetização (2019): discursos em análise	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Dissertação	2021
5	Priscilla Jessica Santiago Santos	A Política Nacional de Alfabetização e o avanço da agenda neoconservadora no Brasil (2019-2022)	Universidade Estadual de Goiás – UnU Inhumas	Dissertação	2023
6	Fabiani Inês de Almeida	Política nacional de Alfabetização Possíveis Implicações na PNA	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Tese	2022

7	Gilson Batista Machado	Políticas Públicas educacionais do governo federal nos anos de 2019 e 2020: uma análise dos fundamentos ideológicos	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Tese	2021
---	------------------------	---	--	------	------

Fonte: Elaboração própria, 2025.

c) Etapa 3 – Bibliografia Categorizada

Com a seleção das pesquisas definidas, todas publicadas no período de 2021 a 2023, ou seja, que são pesquisas recentes, foi feito um reagrupamento desses materiais para identificar categorias temáticas, com base nas pesquisas selecionadas na etapa anterior.

Foram realizados agrupamentos por 4 eixos, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 3 - Organização temática das pesquisas relacionadas.

Eixos	Pesquisas Relacionadas
Eixo 1: Cenário e impactos com relação à PNA no que tange à alfabetização	Pesquisa 1: Política Nacional de Alfabetização (PNA): é possível uma alfabetização baseada em evidências no contexto brasileiro?
Eixo 2: A PNA no contexto da formação de professores alfabetizadores	Pesquisa 2: Impactos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) nos processos formativos docentes.
Eixo 3: A PNA e o cenário específico do Programa Tempo de Aprender	Pesquisa 3: 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 Pesquisa 6: Política nacional Alfabetização Possíveis Implicações na PNA.
Eixo 4: Discursos acerca da PNA	Pesquisa 4: Política Nacional de Alfabetização (2019): discursos em análise. Pesquisa 5: A Política Nacional de Alfabetização e o avanço da agenda neoconservadora no Brasil (2019-2022). Pesquisa 7: Políticas Públicas educacionais do governo federal nos anos de 2019 e 2020: uma análise dos fundamentos ideológicos.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

d) Etapa 4 - Bibliografia Propositiva

Após uma análise das pesquisas referidas, foram realizadas proposições presentes nas publicações e propostas emergentes a partir das análises. A seguir, debruçamo-nos a apresentar resenhas das reflexões presentes nesses materiais eleitos a fim de compreensão do Estado de Conhecimento sobre políticas de alfabetização e sobre a PNA.

A organização das pesquisas em eixos temáticos é uma estratégia que permite agrupar os estudos de forma coerente, facilitando a análise e interpretação dos diferentes enfoques adotados sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA). A seguir, apresentamos os eixos delineados, acompanhados das respectivas pesquisas relacionadas, que abordam aspectos centrais da PNA sob distintas perspectivas.

i) Eixo 1 - Cenário e impactos com relação à PNA no que tange à alfabetização: esse eixo concentra-se nos estudos que analisam os efeitos da implementação da PNA diretamente no campo da alfabetização. A pesquisa *“Política Nacional de Alfabetização (PNA): é possível uma alfabetização baseada em evidências no contexto brasileiro?”* destaca-se ao questionar a viabilidade de uma abordagem baseada em evidências no contexto educacional brasileiro. Essa investigação revela as possibilidades e os desafios da aplicação de políticas públicas fundamentadas em dados empíricos, especialmente no campo da alfabetização.

Ademais, com a dissertação *“É possível uma alfabetização baseada em evidências no contexto brasileiro?”*, o trabalho de Faria (2021) tem como objetivo central investigar a viabilidade de implementação de uma alfabetização baseada em evidências no contexto brasileiro, a partir de uma análise crítica da PNA introduzida pelo Ministério da Educação em 2019. Este trabalho de dissertação oferece valiosas contribuições para a elaboração deste presente estudo, ao fornecer referências de autores e auxiliar na formação do *corpus* para as análises, além de trazer conhecimentos que enriqueceram o desenvolvimento de nossas análises e por isso dedicamos maior atenção a esse trabalho nas linhas que se seguem.

De acordo com Faria (2021), “[...] as políticas públicas não podem ser analisadas em si mesmas, mas sim compreendida na forma que se inscrevem nas dinâmicas societárias mais amplas”. Nesse sentido, a autora aponta que a implementação da PNA enfrenta desafios consideráveis, como a falta de formação continuada dos professores; assunto trazido como uma possível problematização nesta pesquisa. Ainda de acordo com a autora, a implementação da PNA enfrenta inúmeros desafios, incluindo a carência de formação

adequada para os professores, as disparidades regionais e socioeconômicas que permeiam o sistema educacional brasileiro e a resistência a alterações nas práticas pedagógicas estabelecidas. Nesse cenário, essas dificuldades comprometem a eficácia da política e limitam seu alcance nos diversos contextos escolares.

No que diz respeito à metodologia de Faria (2021), foi realizado um levantamento bibliográfico na plataforma *OASIS.BR*, em que se constatou que os estudos referenciados à formação inicial no Brasil têm uma posição de menor destaque em comparação a outras temáticas. Com bases apresentadas em sua dissertação, de acordo com a autora, não têm sido realizados trabalhos no âmbito das políticas de Alfabetização e de Formação Continuada. Na pesquisa, Faria (2021) ainda revisou documentos como o *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências* (RENABE) e utiliza como fundamentação teórica autores como Franco e Martins (2021). Além disso, para abordar a alfabetização e as políticas públicas, recorre aos trabalhos de Mortatti (2008, 2010, 2019, 2021), que oferecem um referencial significativo para compreender esses temas.

Por uma perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, Faria (2021), como parte de seu embasamento teórico, traz Saviani (2011) para o debate, por esse considerar a escola como um produto institucionalizado do desenvolvimento humano, resultado do processo em que os seres humanos transformaram progressivamente a natureza e assimilaram diferentes formas de saber. Para complementar o debate, Faria (2021) traz também Soares (1988), que assevera que não basta aprender a ler as palavras, mas estabelecer e articular os usos sociais da escrita, ao postular seu conceito de letramento.

Por essa via, segundo Lopes (2019),

A negação-desqualificação de políticas e produções anteriores por meio da afirmação – reiterada diversas vezes ao longo dos dois documentos – da “alfabetização baseada em evidências científicas” – que explicita uma visão de que o que se fez até então não foi baseado em conhecimento científico. Assim, a nova política não apenas incorre na histórica descontinuidade de políticas públicas, mas, mais que isso, busca, com seu texto, com suas visões de mundo (Lopes, 2019, p. 86).

O trecho destacado traz uma análise crítica sobre a PNA e sua relação com a continuidade das políticas públicas no Brasil. De acordo com Lopes (2019), há uma postura de desqualificação das iniciativas e políticas anteriores por meio da exaltação do conceito de “alfabetização baseada em evidências científicas”. Esse enfoque sugere que os esforços anteriores não foram fundamentados cientificamente, o que implica uma ruptura não apenas discursiva, mas também política.

Em sua análise, Faria (2021), segundo seu ponto vista, concebe que o que seria mais

preocupante nos que diz respeito à alfabetização, é a matriz de competências para formação inicial, criando padrões pré-definidos para formação de professores. Com vistas à compreensão da problemática, a autora traz a questão do Método Fônico, baseando-se em Soares (2003, p.02): [...] “as crianças aprendem quando se trabalham sistematicamente as relações fonema/grafema”.

A respeito dos resultados de Faria (2021), “[...] sua análise de dados permite perceber outros aspectos que estão mais diretamente relacionados às dinâmicas das propostas políticas de alfabetização no Brasil. Em particular, a PNA constrói uma narrativa que pode remeter à ideia de negação/ substituição do “velho” pelo novo”, e assim repete um *modus operandi* bem conhecido no campo das políticas públicas de educação e alfabetização no Brasil.”

Contudo, Faria (2021) tece uma crítica à PNA, especialmente no que diz respeito à questão da escrita. Para a autora, a abordagem proposta pela PNA não aprofundou de maneira satisfatória os aspectos relacionados à escrita, deixando lacunas importantes no tratamento desse elemento fundamental para a alfabetização. Essa reflexão é fundamental para as análises desenvolvidas ao longo deste estudo, sobretudo na compreensão das implicações da PNA para as práticas pedagógicas e as políticas públicas no Brasil.

É evidente, para Faria (2021), que houve distanciamentos. Na prática da alfabetização e na formação de Professores, ela relata a “apropriação aligeirada de referenciais teóricos sem amadurecimento” (p.111). A questão central abordada é como a Política Nacional de Alfabetização (PNA) se posiciona no campo das políticas públicas de alfabetização no Brasil e se uma alfabetização baseada em evidências é viável no contexto brasileiro.

Em resposta a Faria (2021), essa análise demanda considerar a trajetória histórica da alfabetização no país, desde sua origem, bem como as políticas educacionais que moldaram esse campo e o conhecimento acumulado sobre práticas e conteúdos relacionados à alfabetização.

Nesse sentido, a resposta sugere que a PNA pode ser compreendida como parte das reconfigurações das políticas públicas de alfabetização no Brasil. Isso implica reconhecer que a política dialoga com as transformações históricas e busca alinhar-se a novos paradigmas, ainda que tais reconfigurações estejam sujeitas a debates e críticas no que diz respeito à sua viabilidade prática e à adequação ao contexto sociocultural brasileiro.

ii) Eixo 2: A PNA no contexto da formação de professores alfabetizadores: no segundo eixo, o foco desloca-se para os impactos da PNA na formação dos professores. A pesquisa “*Impactos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) nos processos formativos*

docentes” explora como as diretrizes da PNA têm influenciado a formação e a prática pedagógica dos professores alfabetizadores. Essa análise é complementada pelo estudo “*Política Nacional de Alfabetização: Possíveis Implicações na PNA*”, que amplia o olhar sobre as mudanças estruturais e pedagógicas provocadas por essa política na capacitação docente.

Por seu turno, Bento (2023), com o trabalho “*Impactos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) nos processos formativos docentes*”, ajuda-nos a compreender o impacto de políticas públicas recentes no campo da alfabetização, oferecendo uma análise detalhada do processo de formação docente sob a influência da PNA e contribuindo para o debate sobre a eficácia dessas políticas na melhoria da educação básica no Brasil. Além disso, a autora expõe marcos normativos da alfabetização no Brasil e as suas principais contribuições acerca da alfabetização, trazendo como alicerce de seu referencial teórico Mortatti (2019), autora que constitui também parte do embasamento de nossa pesquisa. Sua metodologia de pesquisa está aportada na abordagem da formação Narrativa (Auto) Biográfica a partir de autores como Ferrarotti (2010), Josso (2004), Nóvoa (1992).

A ideia de urgência também marca a história da alfabetização no Brasil, devido sua contribuição sobre as diferentes ações políticas de alfabetização que se instituem a partir da necessidade de ruptura com o velho para surgimento do novo (cf. Mortatti, 2019; Frade, 2007). A autora relata a ideia de urgência no marco da história da alfabetização no Brasil, para Mortatti e Frade é necessário deixar o velho paradigma para nascer o novo.

Por sua vez, Bento (2023), por meio da sua dissertação, embasado em Mortatti (2016; 2011), afirma que a PNA concebe o ensino da língua como espaço político-ideológico de reificações. A atual conjuntura atende aos ideais neoliberais de alienação por um modelo de formação escolar que supostamente emanaria soluções tecnicamente viáveis e historicamente não alcançadas, tanto no âmbito das práticas de alfabetização quanto nos desdobramentos das políticas nos municípios.

Entretanto, no decorrer dessa análise sobre o trabalho de Bento (2023), ela faz uma crítica pontual à PNA:

[...] Posto isto, devido a estas contradições evidentes que o texto do documento da PNA apresenta, que sua análise, os reflexos causados nas práticas pedagógicas e nas narrativas dos professores alfabetizadores em suas realidades de salas de aulas da rede pública de ensino se tornam centrais para os objetivos desta dissertação. Nesse sentido cabe a problematização do Decreto no 9.765, (BRASIL, 2019) que, pela fragilidade ou, em alguns casos, inexistência do diálogo necessário com a comunidade acadêmica, professores e pais sobre o tema alfabetização, revela o modo asséptico que uma política de impacto nacional foi postulada (Bento, 2023, p. 22).

Nesse sentido, ao situar sua pesquisa, fica esclarecido que, em suas narrativas, a PNA não se aplica ao diálogo para a comunidade acadêmica, pois sabemos que não houve participação de professores pesquisadores brasileiros.

Vale ressaltar que, na abertura do *Caderno da PNA (2019)*, existe um agradecimento aos pesquisadores: agradecemos a colaboração de pesquisadores e estrangeiros, especialistas em diversas áreas relacionadas à alfabetização, que aceitaram generosamente o convite para escrever neste caderno algumas breves palavras sobre o que dizem as pesquisas mais atuais em seus diferentes campos de expertise (Brasil, 2019, p. 1). Pode-se entender dessa maneira como foram desvalorizados os estudiosos e pesquisadores brasileiros.

Para promover a construção de uma ciência que esteja genuinamente fundamentada em nossas realidades e nas teorias que delas emergem, é essencial reconhecer e valorizar as contribuições locais. Um dos equívocos deliberados das políticas de caráter colonial é o apagamento intencional de referências brasileiras que trouxeram evidências científicas significativas para o campo da alfabetização no país. Neste contexto, destacam-se nomes como Paulo Freire, cuja presença é indispensável, e Magda Soares, entre outros, cujas obras continuam a iluminar o debate educacional.

A partir do entendimento, as discussões da dissertação de Bento (2023), a respeito da formação de professores inserida na PNA, para as professoras a formação continuada foi ineficiente, revelando o insucesso na alfabetização pelo método fônico.

O estudo evidencia, ainda, que as professoras expressaram claramente sua insatisfação em relação ao descompasso existente entre as diretrizes previstas no texto legal das políticas públicas voltadas para a alfabetização, em especial a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e as reais condições e ações oferecidas por essas políticas no contexto prático.

iii) Eixo 3 - A PNA e o cenário específico do Programa Tempo de Aprender: este eixo examina o contexto específico do Programa Tempo de Aprender, uma iniciativa vinculada à PNA. A pesquisa “*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*” destaca-se ao investigar as concepções pedagógicas e os direcionamentos curriculares relacionados ao ensino de produção textual. O estudo ressalta as intersecções entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as estratégias da PNA, evidenciando os reflexos no planejamento e na prática educativa. A dissertação referida, de Silva (2022) tem como foco do estudo o de examinar as convergências

e as divergências entre a Base Nacional Comum Curricular, a PNA e o Programa Tempo de Aprender, no que se refere ao ensino da produção de textos escritos. Em sua pesquisa, a autora realiza uma análise sobre as concepções de produção de textos e o ensino de produção de texto no contexto da alfabetização, com base nos referidos documentos e programas norteadores. A relevância para o desenvolvimento deste trabalho, especialmente, situa-se na abordagem dialógica promovida pela autora, ao incorporar uma análise teórica-discursiva com base nos estudos de Bakhtin.

Neste estudo, Silva (2022), adota também uma abordagem qualitativa e de natureza documental. Utilizando como base teórica (Ludke; André, 2020), que fizeram parte do aporte teórico de nossa pesquisa também. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador tem a oportunidade de “buscar e identificar informações em documentos a partir de hipóteses de interesse” (Ludke ; André, 2020, p.45). No que diz respeito à metodologia, é utilizada para a coleta e análise dos dados a proposta de análise de conteúdo proposta por (Bardin, 2016). Trata-se de uma abordagem qualitativa, que inclui, quando necessário, o uso de dados quantitativos para complementar as análises. No caso do trabalho de Silva (2022), tendo como processo de produção e análise três etapas: a análise da BNCC, seguida pela análise da PNA e, por fim, a análise do Programa Tempo de Aprender.

Para Silva (2022), com aporte teórico em Mortatti (2000); Morais (2012) e Soares (2020), os documentos referentes à PNA e A BNCC, homologada em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), segundo o previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, causam grandes impactos nas Políticas das redes municipais. E também prejudicam nas formações continuadas.

Conforme Silva (2022) em sua dissertação:

Há, na política, predominância da abordagem fônica de alfabetização. Como discutido no capítulo 3 dessa dissertação, nessa concepção, a língua é tratada como um código que deve ser aprendido para os indivíduos se comunicarem entre si. Nessa abordagem, portanto, é suficiente ter conhecimentos sobre a estrutura da língua para ser capaz de escrever textos. Há, portanto, distanciamento da aprendizagem da leitura e da escrita articulado aos usos sociais e redução desse aprendizado a mecanismos de codificação, decodificação e conhecimento da gramática da língua (Silva, 2022, p. 81).

Ademais, conclui-se em suas análises, a respeito da PNA, que esse

diverge do que é defendido pela BNCC. Ao fundamentar-se na concepção fônica de alfabetização, a política parte da perspectiva de que a aprendizagem do código

precede o trabalho com textos de circulação social, desse modo, baseia-se em uma concepção tradicional de produção de textos (Silva, 2022, p.85).

Em uma conclusão em seus estudos Silva:

Por fim, consideramos que a concepção de produção de textos escritos defendida pela PNA representa um retrocesso para o seu ensino ao desarticulado das práticas sociais de leitura e escrita com o apagamento do termo letramento. Como afirmado por Bunzen (2019), sinaliza também para um silenciamento impositivo de tudo que já se publicou em relação à alfabetização e letramento no país (Silva, 2022, p. 86).

Nesse contexto, Silva (2022), destaca que as abordagens de produção textual promovidas pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), por meio de suas práticas de leitura e escrita, representam um retrocesso para o processo de aprendizagem nesses campos. Trata-se de uma imposição que desconsidera aspectos fundamentais do desenvolvimento educacional. O discurso do conhecimento eurocêntrico é apresentado como universal e detentor de validade científica.

Com base em seus estudos na sua pesquisa, Silva (2022) trouxe os seguintes resultados: em síntese, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fundamenta-se em postulados que convergem com a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, ao mobilizar conceitos e pressupostos alinhados às perspectivas sociointeracionistas. Por outro lado, tanto o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que insere o Programa Tempo de Aprender, ancoram-se em concepções teóricas e metodológicas associadas à perspectiva fônica de alfabetização. Essa abordagem, por sua vez, contrapõe-se às discussões contemporâneas sobre letramento, especialmente no que tange à concepção de linguagem como interação e ao entendimento do texto enquanto enunciado concreto e dialógico.

Ainda categorizado no Eixo 3 - o Trabalho, a pesquisa “*Política Nacional de Alfabetização, Possíveis implicações na formação do professor alfabetizador*”, visa investigar as possíveis implicações na PNA e nas formações dos professores alfabetizadores. Nesse trabalho, a autora Almeida (2022), realiza uma análise documental baseada no Decreto n. 9.765/2019, que instituiu a PNA. Em seu aporte teórico, é utilizado como abordagem a teoria da Psicologia-Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, vinculadas a uma perspectiva do materialismo histórico-dialético. A referida autora, ao longo da sua dissertação, traz o capitalismo como instrumento utilizado para manipular o currículo. Especificamente, para Almeida (2022), a educação é uma armadilha para alienação, como observa a autora adiante:

Além disso, o capitalismo precisa formar um perfil de trabalhador que seja alienado, adestrado e se adapte facilmente às demandas que o neoliberalismo impõe. Conforme Marsiglia e Martins (2018, p. 1703, 2018), “[...] o projeto neoliberal, tendo em vista essa reestruturação, exige um ‘novo’ tipo de trabalhador: flexível, adaptável, com capacidade empreendedora, etc.” (Almeida, 2022, p. 26).

Para a autora, o capitalismo requer um trabalho alienado que possa adaptar o trabalhador ao novo sem questionamentos: apenas cumprir seu papel como uma atividade mecanizada.

A fim de contextualização, para Almeida (2022), pela abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica,

[...] a escola é o produto institucionalizado do desenvolvimento humano, uma vez que os seres humanos foram progressivamente transformando a natureza e assimilando os diferentes tipos de saberes. Nesse sentido, para essa teoria pedagógica, a educação escolar tem como papel central desenvolver nos indivíduos as máximas potencialidades já produzidas pelo gênero humano, possibilitando a eles o acesso aos conhecimentos artístico, literário, estético, religioso, intelectual e prático (Almeida, 2022, p. 28).

Com intuito de pensar na proposta da educação, ela precisa ser um local para o desenvolvimento pleno do ser humano, por meio do conhecimento, mas não pode ser tratada como um produto.

Nesse sentido, ao situar sua pesquisa nesse campo, Almeida (2022), orienta sua investigação à formação de professores, como notamos abaixo:

[...] ora, não seria possível dialogar sobre formação de professores e alfabetização, tampouco avançar nas análises sem considerar o complexo sistema social. Não é possível ignorar todas as relações de exploração e submissão, sem se considerar que estamos inseridos em um sistema no qual todos nós, da classe trabalhadora, somos apenas números transformados em mercadoria (Almeida, 2022, p. 37).

Na área da educação, essa ideologia se manifesta dentro das políticas públicas educacionais, influenciando a formação de professores por meio de estratégias que limitam a sua autonomia e introduzem mecanismos de controle e restrição sobre a sua prática. A esse respeito, a tese de Almeida (2022) tece que:

formação de professores, são reproduzidos os interesses capitalistas. Em outras palavras, podemos resumir o nosso pensamento da seguinte forma: o Estado – configurado para reproduzir os interesses do capital – organiza as diretrizes e elabora políticas públicas educacionais que orientam toda a educação e, conseqüentemente, a formação de professores. Condicionada a essas imposições, as políticas são implementadas nos currículos escolares da Educação Básica e Superior e acabam por direcionar os caminhos que o processo formativo terá. Por fim, os currículos são operacionalizados nas salas de aula (seja das Universidades ou das escolas de Educação Básica) com os estudantes, que reproduzem, na sociedade, o conhecimento alienante adquirido (Almeida, 2022, p. 42).

Segundo a autora, essas políticas são fortemente influenciadas pelo neoliberalismo, com a participação ativa de empresas globais em sua formulação e execução. Neste contexto, torna-se evidente o caráter autoritário das políticas educacionais e o controle exercido pelo capital, resultando em um retrocesso nos direitos da Educação Básica, que haviam sido conquistados por meio da luta de movimentos sociais, sindicais, setores da sociedade civil e de Universidades, todos engajados na busca por uma educação de qualidade, mais justa e democrática para os estudantes brasileiros.

No que concerne diretamente à PNA, no entendimento de Almeida (2022). Em sua análise sobre a PNA:

No que tange à PNA, as análises revelaram o fato de a política negligenciar um ensino significativo e destituir outras possibilidades teóricas ao propor a inauguração de um “novo” momento na história da alfabetização no Brasil, causando um apagamento/silenciamento de estudos que contribuíram – e ainda contribuem – para pensar o ensino inicial da leitura e da escrita (Almeida, 2022, p. 35).

Para Almeida (2022), a PNA com seu conceito novo acabou negligenciando o ensino da alfabetização no Brasil. Nesse sentido, a PNA quer omitir estudos que contribuíram para a aprendizagem da alfabetização e da escrita e, segundo a autora:

[...] essas questões resultam no empobrecimento dos conteúdos escolares e esvaziamento da profissão docente, decorrente das aceleradas mudanças exigidas pelo neoliberalismo, das quais a formação inicial deverá se incumbir para formar um profissional que atenda ao desenvolvimento das capacidades necessárias para adequar-se às demandas do capital (Almeida, 2022, p.136).

Sob essa perspectiva, o trabalho de Almeida (2022) traz como resultado de sua pesquisa que, entre essas estratégias, a educação escolar, convertida no neoliberalismo para uma educação pautada em interesses mercadológicos, ocupa-se em formar cidadãos com as seguintes características: adaptado às constantes modificações do sistema; alienado aos instrumentos ideológicos; obrigado a trabalhar para a sobrevivência e não para sua autorrealização, entre outras.

Para Almeida (2022), a PNA ao impor o método fônico como único método interfere na liberdade pedagógica dos professores, limitando sua autonomia na sala de aula, sem contar os professores ao planejarem sua aula de acordo com as necessidades e dificuldades de seus educandos.

Assim, é notório que essa abordagem intimidadora e negativa, que se concentra na

adoção de um único método de ensino, causa impactos prejudiciais que enfraquecem tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores, fragilizando, assim, a capacidade transformadora da educação.

iv: Eixo 4 - Discursos acerca da PNA: o último eixo agrupa as pesquisas que se dedicam à análise dos discursos e ideologias presentes na formulação e implementação da PNA. A pesquisa *“Política Nacional de Alfabetização (2019): discursos em análise”* desvela os discursos predominantes que sustentam a política. Essa pesquisa examina os discursos em torno da PNA de 2019, a qual foi instituída com o objetivo de promover a alfabetização no país. A análise dos discursos permite identificar as intenções políticas subjacentes a essa política, além das repercussões sobre as práticas educacionais no Brasil. Sobretudo, a pesquisa se preocupa em entender como as propostas da PNA são defendidas pelos seus idealizadores e quais as implicações desses discursos no campo educacional, especialmente no que tange à formação e ao trabalho docente, além das possíveis consequências para os estudantes em termos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa perspectiva, em *“Política Nacional de Alfabetização: discursos em análise”*, a autora Teixeira (2019), tem o objetivo de analisar os discursos de alfabetização, instituídos na PNA. Os seus estudos trazem teóricos dos Estudos Culturais, ao realizar uma pesquisa qualitativa e documental em que analisou os documentos Caderno de Política Nacional (MEC,2019) e o Decreto nº 9.765/2019 (2019), análise que veio ao encontro da metodologia de estudo atribuída a esta pesquisa. Teixeira (2021), relata que “[...] a política surge com a intenção de assegurar o processo formal de alfabetização para todas as crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, baseando o ensino em” “evidências científicas” (Teixeira, 2021, p. 18). Outro fator importante nos estudos da autora é a observação de que na PNA houve uma alteração na idade para a alfabetização se tornando no final do primeiro ano.

Segundo a PNA, alfabetizar no primeiro ano do ensino fundamental, diz respeito a ensinar explicitamente o princípio alfabético e regras de codificação e decodificação que concretizam este princípio na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura e soletração de palavras escritas à razão de 60 a 80 palavras por minuto com tolerância de 5% de erro na leitura. Em 2014, o Congresso Federal sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE) com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Com força de lei o PNE estabelece 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Trata-se de um processo complementar que busca a fixação das regras da língua escrita, principalmente do modo como os itens lexicais são expressos por meio das letras do alfabeto. Reforçar as atividades de

pré-alfabetização, além de um esforço para concluir o ensino da leitura no 1º ano do ensino fundamental, é uma das diretrizes da PNA (Brasil, 2019, p. 01).

Teixeira (2021), especialmente, realizou levantamento bibliográfico, em sua pesquisa de conhecimento, trazendo um recorte temporal. Especificamente, a autora traz considerações de Gatti (2005). Para essa última, a educação e a ciência caminham lado a lado como únicas fontes validadas de formações eficientes. Ademais:

olhar para a Política Nacional de Alfabetização, dentro desta perspectiva nos faz pensar nos jogos de poder/saber que constituem este documento que se diz pautado em evidências científica e que tentam nos convencer que as metodologias defendidas nesses materiais resolveriam os problemas educacionais no Brasil no tocante à alfabetização das crianças (Teixeira, 2021, p.39).

Nesse trecho citado pela autora, Gatti (2005) relata que a educação baseada em ciências, que está em foco na Política Nacional de Alfabetização, tenta persuadir que as metodologias e materiais inseridos nessas políticas solucionariam os problemas no Brasil no âmbito da alfabetização. Ainda, Teixeira (2021), relata que, em suas observações, o conceito de ler e escrever passou a ser mais acentuado, como podemos observar a seguir em que Teixeira traz considerações de Soares (1998):

é a condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever, sendo, portanto, alfabetizados, mas também utilizam a leitura e a escrita, transformando sua condição de vida pela incorporação destes comportamentos em seu viver diário, isto é, adquirem a condição de serem letrados (Teixeira, 2021, p. 40).

Ademais, em sua pesquisa, Teixeira (2021, p. 71) cita Soares (2004), esta que menciona um fato que também foi percebido em nossos estudos referentes ao termo literacia.

[...] vale ressaltar que a PNA importou de Portugal o termo literacia derivada do inglês literacy. Acerca disto, é relatado que “em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illettrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado de alfabetização (Soares, 2004, *apud* Teixeira, 2021, p. 71).

Ainda, dialogando com Morais (2006), outro assunto que Teixeira (2021) explana é o método fônico, como apresentamos a seguir:

Conforme Morais (2006), a apresentação da atual proposta da instrução fônica pode ser, portanto, caracterizada como indicativa de um processo denominado remetodização da alfabetização. Trata-se de reposição/atualização de um novo/velho discurso, já fartamente conhecido e utilizado ao longo da história da alfabetização no Brasil (Teixeira, 2021, p. 78).

Conforme a autora Teixeira (2021) o termo "evidências científicas" foi frequentemente mencionado, sugerindo que o documento apresenta uma visão específica de ciência. Entretanto, conforme essa abordagem parece ignorar e desvalorizar a ampla produção acadêmica na área de alfabetização no Brasil, além de desconsiderar os programas de formação de professores que estiveram em vigor nas últimas décadas.

Evidenciando os resultados de sua pesquisa Teixeira (2021), após a análise do seu trabalho de pesquisa, conclui-se que a nova PNA visa desconstruir todo o conhecimento acumulado sobre alfabetização no Brasil até o momento, além de promover a descontinuidade das políticas públicas educacionais nacionais. A proposta também busca homogeneizar o ensino, utilizando o discurso da ciência cognitiva, considerado pelo documento a única fonte verdadeiramente científica em termos de pesquisa na área. Esse enfoque é apresentado como o caminho para alcançar o sucesso desejado na alfabetização das crianças e, ao mesmo tempo, legitimar o discurso sobre a instrução fônica.

Por fim, o último eixo, que agrupa as pesquisas que se dedicam à análise dos discursos e ideologias, como *“A Política Nacional de Alfabetização e o avanço da agenda neoconservadora no Brasil (2019-2022)”*, relaciona essa política a uma agenda ideológica de viés conservador. Nesse estudo, a pesquisa se aprofunda na relação entre a Política Nacional de Alfabetização e o avanço da agenda neoconservadora no Brasil, especialmente durante os anos de 2019 a 2022. A análise visa destacar como as diretrizes da PNA podem estar alinhadas com uma agenda política que busca centralizar e normatizar as práticas educacionais, além de observar o impacto dessa orientação política nas escolas e na formação docente. Ainda, a pesquisa propõe uma reflexão crítica sobre os efeitos dessa agenda neoconservadora para as práticas pedagógicas, os direitos dos estudantes e as perspectivas de transformação social por meio da educação.

Para Santos (2023), “a PNA não ocupa uma posição isolada no campo da educação. Ela surge em um terreno onde um trabalho ideológico/político crucial já vinha sendo realizado para recebê-la, e se apresenta como “canto da sereia” para a sociedade – afinal, é uma política que se fundamenta em discursos como “Deus, pátria e família”, “superação do analfabetismo”, “proteger as crianças”, “conhecereis a verdade e a verdade nos libertará”. Para muitos marinheiros, esse canto (discurso) parece muito sedutor, há embutida nele uma visão de sociedade “justa e igualitária” nos moldes das reformas educacionais, que combinam discursos neoliberais e neoconservadores”(Santos, 2023, p.99).

Em suma, essa política, como apresentada por Santos (2023), é um trabalho de cunho

ideológico/político, que vem sendo exibida como justa e igualitária, acaba não tendo nada de justa, pois, sabemos que o método fônico inserido na PNA, vem sendo trazido de forma imposta como único método salvador da aprendizagem da leitura e escrita.

Santos (2023), ressalva em sua pesquisa que no material *Caminho da prosperidade*:⁸

No tópico “GESTÃO É IMPORTANTE, PORÉM, conteúdo, forma e estratégia precisam mudar!”, fica evidente o projeto educativo para o país a partir da eleição de Bolsonaro, alinhado ao discurso do movimento neoconservador brasileiro: além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das escolas. Um dos maiores males atuais é a forte doutrinação (Santos, 2023, p. 101).

Nessa perspectiva, a autora apresenta acima o material de Plano de Governo e faz críticas a Paulo Freire. A partir do início do mandato do governo Bolsonaro, em 2019, houve uma intensificação de ações voltadas a desqualificar práticas educativas fundamentadas na obra de Paulo Freire. Essa postura é evidente em diversas entrevistas e discursos, nos quais o presidente critica e despreza as contribuições de Freire, muitas vezes sem apresentar fundamentos conceituais sólidos.

No contexto da educação escolar, é essencial enfatizar que Paulo Freire desloca o foco tradicionalmente centrado nos conteúdos, direcionando-o para os sujeitos protagonistas, que são parte ativa do processo educativo em interação com os conteúdos.

Em sua análise, Santos (2023) trouxe que a figura da PNA, como em sua apresentação na Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe), foi instituída pela Portaria nº 1.460, de 15 de agosto de 2019, reunindo mais de 50 especialistas com conhecimento em pesquisas Baseadas em Evidência Científicas dos respectivos países: Brasil, Reino Unido, Estados Unidos e França. De acordo com a autora, o documento da portaria que estabelece nº 1.460, propõe a formação de um painel de especialistas “composto por doze pesquisadores de notório saber nas áreas de alfabetização, literacia ou numeracia, no âmbito das ciências cognitivas, os quais devem possuir doutorado e produção científica em alguma dessas áreas” (Art. 5º, Inc. IV, § 1º) (Brasil, 2019c). Os agentes sociais “escolhidos” para validar tal discurso foram: Art. 1º Ficam nomeados os seguintes pesquisadores para compor o painel de especialistas da Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências,

⁸ Proposta de Plano de Governo. O material, publicado no site do candidato, foi batizado de “Caminho da prosperidade”, tem 81 páginas e é dividido em três segmentos. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/politica/republica/eleicoes-2018/bolsonaro-apresenta-programa-de-governo-com-81-paginas-veja-as-propostas-8m8x1f2a6ga811g7qq0ly9gy/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

instituída pela Portaria nº 1.460, de 15 de agosto de 2019, do Ministério da Educação:

- I - Presidente científico: Renan de Almeida Sargiani;
- II - Vice-Presidente científica: Josiane Toledo Ferreira Silva;
- III - Maria Regina Maluf; IV - Cláudia Cardoso-Martins;
- V - Augusto Buchweitz;
- VI - Alessandra Gotuzo Seabra;
- VII - Fernando César Capovilla;
- VIII - Ilona Maria Lustosa Becskházy Ferrão de Sousa;
- IX - Ana Luiza Gomes Pinto Navas;
- X - Vitor Geraldi Haase;
- XI - Márcia Teixeira Sebastiani; e
- XII - Jerusa Fumagalli de Salles (Brasil, 2019d).

É imprescindível destacar que Santos (2023) ressalta em sua pesquisa que a análise dos Currículos Lattes dos "doze escolhidos" revela a diversidade de formações acadêmicas presentes no grupo. Entre eles, cinco possuem graduação em Psicologia, dois em Letras, e os demais são graduados em áreas como Nutrição, Distúrbios da Comunicação Humana, Medicina, Pedagogia e Fonoaudiologia.

Nas palavras de Mortatti (2019), a PNA, ao impor um método único (fônico/instrução fônica), atende aos interesses políticos, ideológicos e econômicos do governo Bolsonaro, com “[...] ‘intervenção máxima’ na alfabetização, por meio da imposição autoritária de ações pautadas em princípios do ultraconservadorismo político, conjugados com fundamentalismo científico-religioso [...]” (Mortatti, 2019b *apud* Mortatti, 2019, p.29).

Dessa maneira, para Santos (2023), as políticas educacionais têm se tornado objeto de intensas disputas, sendo moldadas para se alinhar ao discurso neoconservador, o que força as escolas a ingressarem em uma lógica de mercado competitivo. No campo da alfabetização, observa-se o avanço de políticas que promovem o método fônico como aquele respaldado por evidências científicas de eficácia. A chamada "querela dos métodos" reflete um movimento histórico marcado por disputas, tensões, rupturas e permanências nos sentidos atribuídos ao que hoje compreendemos como alfabetização. A história do Brasil, caracterizada por períodos de dominação e sucessivas ditaduras — sendo a última iniciada pelo golpe militar de 1964 e encerrada em 1985 —, revela que a consolidação da cultura democrática ainda é um desafio para a sociedade brasileira. Nesse processo, a construção da democracia tem se dado por meio de um equilíbrio delicado entre rupturas e acordos com o passado autoritário.

Completando o conjunto do Eixo 4, o estudo *“Políticas Públicas educacionais do governo federal nos anos de 2019 e 2020: uma análise dos fundamentos ideológicos”* aprofunda a discussão sobre os princípios ideológicos que permeiam as políticas educacionais

do período. Essa sistematização temática não apenas organiza os dados de forma clara, mas também potencializa uma leitura crítica e integrada das pesquisas. A abordagem permite identificar as convergências e os contrastes nas análises sobre a PNA, contribuindo significativamente para o aprofundamento da investigação acadêmica no campo da alfabetização e das políticas públicas educacionais. Fazendo uma análise que aborda os fundamentos ideológicos que sustentam o pensamento bolsonarista e de que forma eles se materializam nas políticas educacionais do governo federal nos anos de 2019 e 2020. No trabalho de Machado (2021), são adotados os princípios de uma pesquisa com abordagem qualitativa, descritiva e crítica, utilizando também procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. Especificamente, para fundamentar teoricamente as análises da questão central, foram estabelecidos os seguintes objetivos: a construção de uma base teórico-conceitual relacionada às categorias de Estado, Políticas Públicas e Ideologia. Conforme Machado (2021):

[...] vale ressaltar que, quando nos referimos à expressão “guinada ideológica”, de forma alguma pretendemos, a priori, atribuir-lhe um juízo de valor, negativo ou positivo, ou seja, queremos nos afastar de análises maniqueístas. Defendemos, sim, que suas propostas, caso ganhem concretude, tendam a redirecionar as políticas públicas educacionais no Brasil, tendo como elemento de comparação o que vinha sendo desenvolvido por governos anteriores” (Machado, 2021, p. 24).

Perante as análises de Machado (2021), o autor chega a compressão de que

[...] inicialmente, apresentamos uma base teórico-conceitual sobre Estado, Políticas Públicas e Ideologia, haja vista considerarmos o imbricamento de tais categorias na sustentação da pesquisa. Embora Jair Bolsonaro propalasse uma aversão ao que ele determinava como sendo o ato de governar com viés ideológico, suas posturas e ações, bem como as de sua gestão, na área da educação, pautaram-se, em grande parte, por questões ideológicas (Machado, 2021, p. 286).

Entre os fatores que culminaram trago os resultados que Machado (2021) ressalta: que é possível afirmar que as propostas de políticas públicas formuladas nos dois primeiros anos do governo Jair Bolsonaro refletem uma visão de mundo que tende a desconsiderar as demandas das minorias, muitas vezes subordinando-as às maiorias ou buscando sua invisibilidade. Programas como o Pecim⁹ (Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares)

⁹ O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) foi instituído pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 e visa implantar o modelo Ministério da Educação (MEC) de Escola Cívico-Militar (Ecim) em escolas públicas de ensino regular que possuem baixo resultado no Ideb e que atendam alunos em situação de vulnerabilidade. Com essa implantação, o propósito do programa é promover melhoria na qualidade na educação básica nos ensinos fundamental e médio e contribuir para o Plano Nacional de Educação, bem como para a redução da evasão, repetência e do abandono escolar. O Pecim foi desenvolvido pelo Ministério da Educação com o apoio do Ministério da Defesa e está sendo implementado em colaboração com os estados, os municípios

ênfatisam valores de ordem e disciplina associados ao discurso bolsonarista, mas também evidenciam um viés de exclusão social que impacta negativamente as populações mais pobres. Esse processo, ao considerar a desigualdade étnico-racial estruturante da pobreza no Brasil, promove um "embranquecimento" dos espaços educacionais.

Nesta perspectiva Machado (2021), em sua tese, destaca:

Acredita-se, portanto, que o pensamento bolsonarista esteja alicerçado em fundamentos ideológicos voltados à meritocracia, autoritarismo, sectarismo, reacionarismo, neoliberalismo, conservadorismo e, consubstanciados, se concretizam em propostas de políticas públicas educacionais impregnados dessa essência (Machado, 2021, p. 233).

As políticas educacionais dessa gestão parecem estar fundamentadas em princípios alinhados a uma visão tradicionalista de família — branca, patriarcal e fortemente enraizada em valores nacionalistas —, que desconsidera a diversidade social e cultural que caracteriza o Brasil. Essa abordagem revela um retrocesso no reconhecimento das pluralidades e das demandas por justiça social no campo educacional.

As pesquisas analisadas neste estudo convergem ao apontar que essa proposta foi adotada a partir de um modelo importado de Portugal, sem diálogo com professores e pesquisadores brasileiros. Esse processo desconsidera os avanços e propostas já desenvolvidos no campo da alfabetização, promovendo uma abordagem que impõe um sistema baseado em direcionamentos ideológicos. Além disso, a formação docente proposta se alinha a um modelo de ensino à distância de baixa qualidade, que compromete a construção de uma educação mais qualificada e contextualizada.

Assim, constata-se que, na PNA, a alfabetização é concebida como o desenvolvimento da habilidade de codificar e decodificar fonemas e grafemas, fundamentada na adoção do método fônico com ênfase na instrução sistemática. A preferência por esse método é ideologicamente respaldada pela teoria subjacente à ciência cognitiva da leitura, ancorando-se no discurso das mais recentes evidências científicas.

De acordo com a análise detalhada de Mortatti (2006), é possível identificar quatro momentos fundamentais na disputa entre as metodologias voltadas ao ensino da leitura e da escrita. Em cada fase, uma nova prática substituía a anterior, sob o argumento de representar uma inovação em relação ao modelo tradicional vigente. O primeiro desses momentos, que se estendeu até o final do período imperial, foi marcado pela metodização da leitura, em que o

e o Distrito Federal na promoção de ações destinadas ao fomento e ao fortalecimento das Ecim. Disponível em: [PECIM - Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares](#). Acesso em: 23 jan. 2025.

processo de ensino começava pela apresentação das letras e de seus nomes. Nesse contexto, predominavam métodos como a soletração/alfabético, o método fônico (baseado nos sons das letras) e o método de silabação, que utilizava as famílias silábicas. Paralelamente, no ensino da escrita, a ênfase recaía sobre a cópia, com foco na caligrafia e na correção ortográfica. É também nesse período que surgiram as primeiras cartilhas fundamentadas no método sintético, entre as quais se destaca a cartilha *Maternal*, de autoria de João de Deus.

Entre os anos de 1890 e 1920, ocorreu o segundo momento significativo na trajetória das metodologias de ensino da leitura e da escrita, marcado pela institucionalização do método analítico. Nessa fase, o processo de alfabetização começou a se alinhar a uma nova compreensão sobre o aprendizado infantil, privilegiando práticas pedagógicas que partiam do todo para as partes. O ponto de partida variava conforme a interpretação do professor em sala de aula, podendo ser uma palavra, uma sentença ou até mesmo uma pequena história (*historieta*), que era gradualmente decomposta até se chegar às menores unidades, as letras. No entanto, o ensino da escrita manteve-se centrado em exercícios de cópia e ditados, com forte ênfase no treino da caligrafia.

O terceiro momento, que se iniciou por volta de 1920, foi caracterizado pela busca de uma alfabetização mais personalizada, ajustada ao nível de maturidade das crianças. Nesse período, métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético) passaram a ser amplamente utilizados, pois eram vistos como mais rápidos e eficientes para promover a alfabetização. A ideia de que o processo de ensino precisava se adequar às necessidades específicas de cada aluno tornou-se uma premissa central.

Já o quarto e último momento, a partir de 1980, refletiu as mudanças políticas e sociais pelas quais o Brasil estava passando. Nesse contexto, os debates sobre a eficácia dos métodos de alfabetização se intensificaram, uma vez que os altos índices de fracasso escolar persistiam. Esse período foi marcado pelo fortalecimento das discussões sobre o construtivismo, influenciadas, principalmente, pelas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, conduzidas por Emília Ferreiro. O foco, até então centrado no método de ensino, foi deslocado para os processos de aprendizagem, reforçando a importância de compreender como as crianças constroem o conhecimento sobre a leitura e a escrita.

Conforme ressalta Mortatti (2008), a dimensão mais evidente nesses movimentos está diretamente relacionada aos métodos de alfabetização. Ao longo do tempo, o embate acirrado entre os defensores dos métodos tradicionais e os que propunham abordagens inovadoras para o ensino da leitura e da escrita resultou em práticas pedagógicas que marcaram profundamente os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes em diferentes contextos

históricos. Essas disputas refletiram não apenas visões opostas sobre como ensinar, mas também influenciaram a forma como o conhecimento foi construído em sala de aula.

Mortatti (2019) ainda enfatiza a presença das cartilhas nos métodos de alfabetização brasileiros. Segundo a autora, as cartilhas começam a utilizar predominantemente métodos mistos ou ecléticos, complementadas pelo livro manual do professor, que abordavam os estágios desenvolvimento cognitivo das crianças. Sendo assim, o professor poderia aplicar um método diferente, fazendo com que o desenvolvimento cognitivo da criança fosse o principal critério para a escolha do avanço educacional em sala de aula.

Segundo Mortatti (2000), um nome reconhecido no período foi o de Lourenço Filho (1897-1970):

[...] bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo, em 1929, e autor de mais de duas centenas de textos. As publicações mais conhecidas de Lourenço Filho são: testes ABC, que tinham por objetivo a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, publicado pela primeira vez em 1934; cartilha do povo, utilizado para ensinar a ler rapidamente, publicado em 1928, e; Upa, Cavalinho! de 1957 (Mortatti, 2000, p. 146).

Mortatti (2000) descreve ainda que:

Partindo da necessidade de enfrentar o problema do fracasso na aprendizagem da leitura e escrita, indicado pelas altas taxas de repetência no 1º grau (atual 1ª série) da escola primária, mesmo entre crianças com idade cronológica e mental adequadas – problema apontado tanto no Brasil como em outros países americanos e europeus – e visando à economia, eficiência e rendimento do sistema escolar, Lourenço Filho apresenta a hipótese, confirmada pelas pesquisas experimentais que realizou com alunos de 1º grau, da existência de um nível de maturidade – passível de medida – como requisito para a aprendizagem da leitura e escrita (Mortatti, 2000, p. 147).

A contribuição do estudo da história da educação promove reflexões e críticas pautadas na educação, implantadas na sociedade, bem como teorias e métodos.

Por sua vez, para Nakashima (2018):

A escola ocidental é analisada como elemento que permite entender as continuidades e descontinuidades que ficaram raízes na educação brasileira, como a educação sendo privilégio das elites, planejadora de comportamentos, disciplinadora de comportamentos, disciplinadora de corpos, voltada para o mercado de trabalho e fundada nos emblemas da classe (Nakashima, 2018, p. 08).

Nesse contexto, Soares (1998) argumenta que não basta simplesmente criar novas palavras ou conceitos sobre práticas sociais de leitura. Alterar a escrita pode gerar impactos nas estruturas sociais, culturais e até mesmo políticas e até mesmo econômicas no âmbito do aprendizado da leitura e da escrita. Segundo as palavras da autora:

[...] novas palavras são criadas (ou as velhas palavras, dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. Essas novas emergências lexicais, que podem resultar de implicações de ordem social, cultural, política, econômica, cognitiva e linguística, estão inevitavelmente relacionadas com o “estado ou condição” que assume aquele que aprende a “ler e escrever” (Soares, 2009, p. 19).

Assim, eles analisaram as práticas de ensino da leitura e da escrita. No contexto da alfabetização, foi constatado que havia problemas no processo de ensino da alfabetização. Nesse panorama, o insucesso na alfabetização e letramento muitas vezes está relacionado às técnicas de ensino e abordagens pedagógicas utilizadas, de acordo com Soares (2004).

A discussão sobre método de alfabetização é hoje difícil, porque se apresenta sempre contaminada por duas questões. Em primeiro lugar, que o problema de aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro de paradigmas conceituais tradicionais, como um problema, sobretudo metodológico, tem levado a que se rejeitem métodos de alfabetização ao mesmo tempo, em que se rejeitem esses paradigmas que já não mais são aceitos. Em segundo lugar, e em estreita relação com a questão anterior, “método”, na área da alfabetização, tornou-se um conceito estereotipado [...] (Soares, 2004, p. 93).

Nota-se que há embates acerca da alfabetização, bem como com relação ao processo de ensino e aprendizagem de forma geral, e, assim, a Educação passa por constantes mudanças, que, nem sempre, favorecem o principal sujeito do processo, o estudante. Por esse olhar crítico, Bourdieu (1992) afirma que a escola não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas também um campo de reprodução das desigualdades sociais, visto que, no cenário educacional, existem estruturas de poder e hierarquias são reafirmadas e perpetuadas com o passar dos anos, muitas vezes, refletindo no desenvolvimento educacional, nem sempre positivamente.

1.2 O Método Fônico no contexto da Alfabetização

Neste item, o objetivo deste estudo é apresentar o método fônico e sua aplicabilidade no Brasil como método hegemônico de alfabetização aplicado no Programa Tempo de Aprender.

Após assumir a Secretaria da Alfabetização do MEC, Nadalim passou a integrar o método fônico como discurso oficial e legal, fundamentando-se em teorias sobre consciência fonológica e oficializando-o como uma estratégia pedagógica recomendada para as escolas. Essa perspectiva do secretário foi formalizada em política pública educacional, implementada

por meio de decreto em 2 de janeiro de 2019. Nesse decreto, observa-se uma revisão de alguns conceitos, incluindo a substituição do termo "letramento" por "literacia", o que reflete uma posição contrária aos estudos e abordagens do letramento.

O Ministério da Educação (MEC), traz como proposta metodológica o método fônico em todo o país. Em 15 de agosto de 2019, o MEC divulga o caderno da PNA durante um evento que contou com a presença do ex-ministro da Educação de Portugal, Nuno Crato. O documento, composto por 54 páginas, foi elaborado com o propósito de servir como um guia explicativo, destinado a esclarecer as dúvidas da comunidade escolar (Brasil, 2019).

Especificamente, o documento intitulado “*Caderno de Apresentação da Política Nacional de Alfabetização (PNA)*” tem como objetivo principal atuar como um recurso explicativo do conteúdo estabelecido pela PNA. Em consonância com a abordagem adotada, o caderno enfatiza e direciona o processo de alfabetização para o método fônico, em detrimento de outras metodologias descritas na literatura acadêmica. Essa preferência é evidenciada, por exemplo, no inciso IV do artigo 3.º, que elenca os princípios norteadores da Política Nacional de Alfabetização: “IV. ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita” (BRASIL, 2019, p. 51).

Nadalim, em sua concepção de conhecimentos, pensava que o método fônico seria algo inovador. Contudo, de acordo com pesquisadoras como Frade (2013):

o método fônico ou fonético integra o conjunto dos métodos sintéticos que privilegiam as correspondências grafofônicas. Seu princípio organizativo é a ênfase na relação direta entre fonema e grafema, ou seja, entre o som da fala e a escrita. Este método surge como uma reação às críticas à soletração, e seu uso é mencionado na França, por Vallange, em 1719; na Alemanha, por Enrique Stefhani, em 1803; e é trabalhado por Montessori, na Itália, em 1907 (Frade, 2013, p. 01).

Assim, de acordo com as considerações apresentadas por Frade (2013) em seus estudos, o referido método não se destaca por trazer inovações. Outrora já foi utilizado em outros países no passado.

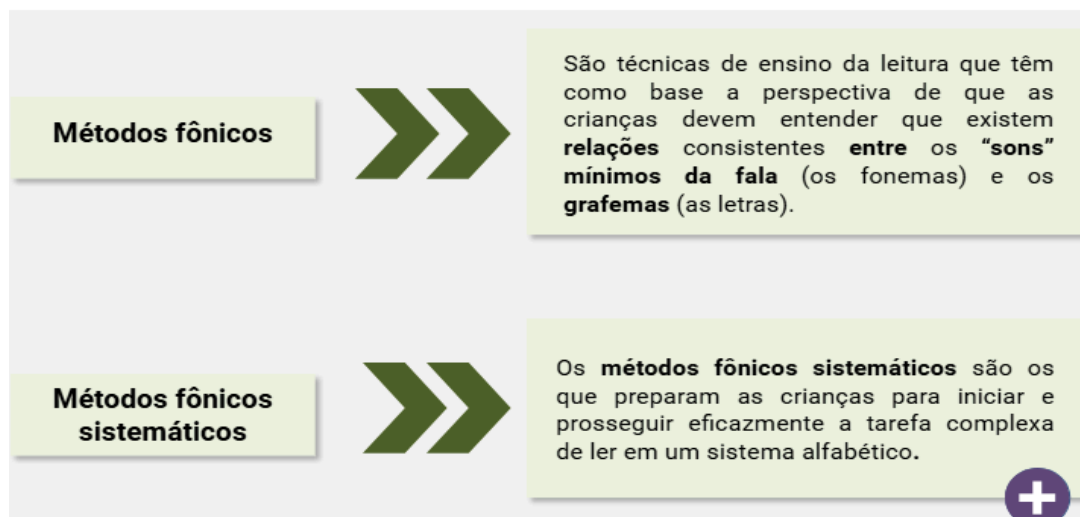
Ainda é importante que se diga que, ao longo deste processo, a criança aprende a reconhecer o som de cada letra para, a partir daí, codificar e decodificar o alfabeto começando com as letras mais simples (vogais) e caminhando até as mais complexas (consoantes), sendo capaz de combiná-las de modo a formar sílabas e palavras (Soares, 1985).

O Programa Tempo de Aprender, por meio do Alfabetização Baseada em Ciências (ABC) e do AVA MEC, reforça a importância do método fônico como um elemento essencial

no processo inicial de aprendizagem.

Figura 1 – Representação do método fônico no programa ABC.

O QUE É IMPORTANTE SABER SOBRE OS MÉTODOS FÔNICOS SISTEMÁTICOS?



Fonte: Brasil (2019, p. 15). Disponível em: <https://ava.mec.gov.br>. Acesso em: 13 jan. 2025.

A proposta pedagógica está diretamente vinculada ao contexto da PNA (Brasil, 2019), que privilegia a padronização da instrução fônica como estratégia central de ensino. Nesse sentido, o curso enfatiza o uso da instrução fônica, partindo do princípio de que, para que a criança se aproprie do sistema de escrita, é necessário, inicialmente, que ela compreenda as correspondências entre grafemas e fonemas. Essa abordagem didática estabelece um modelo de ensino estruturado no treinamento dessas relações, o que, contudo, pode negligenciar o desenvolvimento da curiosidade metalinguística da criança.

Precisamente, o módulo “Aprendendo a Ouvir” está dividido em nove aulas (Discriminação de sons; Consciência de palavras; Consciência de sílabas; Consciência de aliteração; Consciência de rimas; Isolamento de sons; Síntese de sons; Segmentação de sons; e Substituição de sons), as quais foram pensadas para desenvolver nas crianças a consciência fonêmica, “que consiste no conhecimento de que os fonemas se relacionam com grafemas ou, dito de outro modo, de que as letras representam os sons da fala” (Brasil, 2019, p. 33), como proposto por um dos seis componentes “essenciais” para a alfabetização presente na PNA.

De acordo com Boto (2019), é afirmado que, desde o século XIX, o método fônico já vem sendo defendido por ensinar a leitura pelo reconhecimento do som da letra, por entender que a alfabetização é auditiva. Contudo, não era consenso entre os educadores, pois havia quem defendesse a ideia de que se deveria iniciar a alfabetização pelo reconhecimento da palavra por compreender que a alfabetização é visual.

No que tange à alfabetização, para Mortatti (2006), os métodos com base no ensino da leitura e da escrita foram reconhecidos ao final do século XIX e, sob o viés da autora:

Em nosso país, a história da alfabetização escolar tem sua face mais visível na questão dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm sendo geradas tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para uma mesma problemática: a dificuldade das crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública brasileira (Mortatti, 2006, p. 01).

Pode-se observar que diferentes metodologias e métodos de ensino podem ser utilizados no processo educativo, como os métodos sintético e analítico. No caso do método sintético, é fundamental considerar todo o processo que precede a escrita de frases, o qual começa pela valorização do conhecimento, seguida pela identificação das letras e culmina na compreensão e elaboração de uma ideia completa. Esse método incorpora abordagens como o método alfabético, o silábico e o fônico. Já o método analítico baseia-se em uma construção frasal previamente existente, demandando que a criança já possua conhecimento da fonética, das sílabas e seja capaz de identificar sentenças com maior precisão, esse método possibilitará à criança o ingresso no caminho da compreensão dos sentidos e significados.

1.3 A Alfabetização com o método das Boquinhas

O Método das Boquinhas, indicado inicialmente para alfabetizar e reabilitar os distúrbios da leitura e escrita foi idealizado em meados de 1985 e desenvolvido em parceria entre a Fonoaudiologia e a Pedagogia em 1995, partindo de pressupostos na aquisição de conhecimento e da linguagem, com crianças sem deficiência e outras com distúrbios de aprendizagem (Jardini; Gomes, 2011, p. 14).

O desenvolvimento do método foi fundamentado nos princípios da Fonoaudiologia, em estreita colaboração com a Pedagogia, que fornece suporte teórico e prático à sua aplicação. Essa abordagem é amplamente recomendada tanto para o processo de alfabetização de crianças quanto para a reabilitação de dificuldades relacionadas à leitura e à escrita.

Segundo Jardini (2018),

o Método das boquinhas caracteriza-se como uma metodologia de alfabetização neurofuncional, fonovisuarticulatória, que utiliza uma abordagem multissensorial a fim de desenvolver as habilidades necessárias e fundamentais para que o aprendiz se aproprie da leitura e escrita de maneira segura, eficaz em curto espaço de tempo (Jardini, 2018, p. 06).

Nesta perspectiva, o Método das boquinhas, para obter sucesso, precisa que a criança

articule os três fatores: o fonema, o grafema e por último articular sua boca.

Convém entender o que Jardini; Souza (2006) ressalta:

Escolhemos então a fala, e seus sons (fonemas), como ponto de partida para a aquisição das letras (grafemas), conforme feito no processo fônico, trabalhando diretamente nas habilidades de análise fonológicas (Dominguez, 1994; Cielo, 2002) e consciência fonológica (Capovilla e Capovilla, 2002; Santos e Navas, 2002), mas foi acrescentada a ela, a consciência fonoarticulatória, ou seja, os pontos de articulação de cada letra ao ser pronunciada isoladamente (articulemas, ou “boquinhos”), baseados nos princípios da Fonologia Articulatória (FAR), que preconiza a unidade fonético-fonológica, por excelência, o gesto articulatório (Browman e Goldstein, 1986; Albano, 2001) (Jardini; Souza, 2007, p. 71).

A partir do conceito acima exposto, podemos considerar que esse método mistura sons (fonemas) como início, partindo para obtenção das letras (grafemas); o processo de alfabetização tem início com a introdução das cinco vogais, abordadas de forma simultânea por meio da integração entre fonema, grafema e articulema, correspondendo, respectivamente, ao som, à letra e ao movimento articulatório da "boquinha". Para favorecer a aquisição e a compreensão do uso das vogais nas palavras, o método utiliza uma ampla variedade de materiais multissensoriais, com o objetivo de alcançar a etapa silábica de leitura e escrita, promovendo, assim, o desenvolvimento da consciência fonêmica.

De acordo com o estudo Jardini (2018):

o método em estudo, apresentam-se as consoantes, sempre uma de cada vez. Introduz-se uma nova consoante somente após o domínio da anterior. Inicia-se com: /L/, /P/, /V/, /T/, /M/, /B/, /N/, /F/, /D/, /C/, /R/ inicial, e /RR/ (entre vogais), /r/ fraco (entre vogais), /S/ (inicial), /SS/ (entre vogais), /CECI/ e /Ç/, /X/, /CH/, /Z/, /S/ (entre vogais). Posteriormente, são apresentados os arqui fonemas, /ar/, /as/, /an/, /am/, /al/, os dígrafos /NH/, /LH/. Por último, os grupos consonantais /R/ (Jardini, 2018, p. 05).

Portanto, para a autora, o professor não precisa utilizar essa sequência para alfabetizar, o importante mesmo é ensinar a criança a fazer uso de “boquinhos” como ferramenta de aprendizagem. Nesse sentido, o professor alfabetizador só não pode perder o foco entre o som da letra com a fala. Neste Método das Boquinhos, a criança aprende por repetição e pela imagem das boquinhos, ela precisa de um espelho.

Por conseguinte, essa habilidade consiste em escutar e identificar as letras no tempo e espaço em que ocorrem dentro das palavras, ou seja, reconhecer se aparecem no início, no meio ou no final. Sendo assim, esse processo é fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita, demandando treinamento durante a alfabetização, uma vez que não emerge de forma espontânea nas crianças. Tanto a consciência fonológica quanto a consciência fonêmica

são aprimoradas pela observação dos movimentos articulatórios realizados pela boca, o que contribui para o desenvolvimento da consciência fonarticulatória.

Vale ressaltar que o Método Boquinhos, conforme relata Jardimi (2018), vem sendo utilizado há mais de 20 anos em todos os estados brasileiros, além de Portugal e Moçambique, e os outros países. Esse método tem sido amplamente propagandeado por meio de formações continuadas, às quais diversas redes municipais de ensino têm aderido e a implementação dessas formações ocorre por meio de multiplicadores, que atuam como agentes responsáveis por sua articulação e disseminação.

Cabe pontuar que, segundo Soares (1985), a alfabetização não deve ser entendida como uma habilidade isolada, mas como um conjunto integrado de competências que requer articulação e integração entre estudos e pesquisas acerca de suas diferentes dimensões. Essas dimensões estão, essencialmente, relacionadas às perspectivas de que:

Pode-se concluir da discussão a respeito do conceito de alfabetização, que essa não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas, ora aquelas habilidades, segundo a área de conhecimento a que pertencem. Resulta daí uma visão fragmentária do processo e, muitas vezes, uma aparente incoerência entre as análises e interpretações propostas. Uma teoria coerente da alfabetização exigiria uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas (Soares, 2008, p. 18).

Sob a perspectiva de Soares (2008), a alfabetização não se resume a uma habilidade isolada, mas consiste em um conjunto de competências inter-relacionadas, refletindo sua complexidade e multiplicidade de facetas. Ao analisarmos o "Método das Boquinhos", observa-se uma fragmentação em sua abordagem de alfabetização. Trata-se de uma proposta desenvolvida por uma fonoaudióloga, que, embora apresente contribuições relevantes, não possui formação pedagógica específica para a elaboração de métodos de alfabetização. Por essa razão, tal proposta poderia ser mais adequadamente caracterizada como um curso, e não como um método integral de alfabetização, dado que exige uma aplicação repetitiva e dependente dos materiais exclusivos fornecidos. Essa dependência limita a autonomia da criança, uma vez que, no cotidiano ou em materiais como livros, as representações visuais de "boquinhos" não estão presentes. Faltando a articulação e estudos de pesquisas como realça Soares em suas pesquisas.

Segundo Jardimi; Souza (2006, p. 70), "cabe à Fonoaudiologia auxiliar na capacitação de educadores que promovam, eficazmente, a aquisição da leitura e escrita destas crianças, resgatando sua função e missão educativa".

Não obstante, é fundamental compreender que o "Método das Boquinhos", amplamente reconhecido, foi desenvolvido por fonoaudiólogos com o objetivo de contribuir para o ensino da alfabetização e da leitura. No entanto, é importante questionar como essa metodologia dialoga com a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, considerando sua formação inicial na graduação e a importância de uma formação continuada que contemple tanto os aspectos teóricos quanto práticos da alfabetização. Essa articulação interdisciplinar exige uma reflexão crítica sobre a eficácia e a aplicabilidade do método no contexto educacional. A cerca disso, Mortatti (2008) ressalta:

a respeito da história da alfabetização no Brasil, com ênfase no caso paulista, desde as décadas finais do século XIX até os dias atuais, elegi quatro momentos que considero cruciais nesse processo, cada um deles marcado por disputas pela hegemonia de um (novo) sentido para esse ensino. A querela em torno dos métodos de alfabetização é a face mais visível dessas disputas, que envolvem uma relação complexa entre permanências e rupturas e das quais decorre a fundação, em cada momento, de uma (nova) tradição a respeito da alfabetização (Mortatti, 2008, p. 96).

Assim, para Mortatti, o campo da alfabetização tem se tornado um campo de disputas para um novo método de ensino, chamando isso de "A querela de métodos": a cada momento surge um novo método que para os seus defensores são os melhores.

Por continuidade, nas próximas seções desta pesquisa, dialogamos a respeito da PNA e suas propostas acerca da alfabetização no que tange ao método fônico. A partir daí, serão feitas análises por meio das percepções de professoras participantes da pesquisa, com vistas a compreender como tem sido a implementação do programa Tempo de Aprender e seus reflexos, na prática, docente.

2 POLÍTICAS NACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO

2.1 Marcos normativos das Políticas Nacionais de Alfabetização

Nesta seção, o objetivo é expor os principais pontos das políticas públicas educacionais no Brasil, em especial para o ensino da leitura e escrita, por meio de debates focados na discussão sobre alfabetização e formação de professores.

Especialmente a partir da votação do Plano Nacional de Educação (PNE), pelo Congresso Nacional, em 2001, por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que os governos brasileiros passaram a definir fortificar, sistematicamente, as políticas públicas para educação e alfabetização já desenvolvidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Isso ocorreu conforme estabelecido na Constituição Federativa do Brasil, de 1988, em alinhamento com os compromissos resultantes das conferências internacionais.

De acordo com Macedo e Lopes (2011, p. 40), esses documentos “refletem a relação de poder” e, nesse contexto, predominam as concepções hegemônicas de ensino consideradas essenciais pelas autoridades governamentais, como a educação enquanto formação cidadã, mas também voltada para a aquisição de conhecimentos básicos para a formação e introdução no mercado de trabalho. Arroyo (2013) também destaca que, à medida que o campo do conhecimento se tornou mais dinâmico, complexo e disputado, a produção desse conhecimento passou a ser envolvida nas disputas das relações sociais e políticas de dominação e subordinação. Infelizmente, os professores são impactados, pois, na maioria das vezes, não têm espaço nem voz na formulação dessas propostas.

Diante das políticas implementadas, foram disponibilizadas em todo o país formações continuadas para os professores alfabetizadores como, por exemplo, os programas Pró-letramento e Pacto Nacional (2007) pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC; 2012).¹⁰

Além dos programas mencionados, surgiram ações direcionadas à alfabetização para combater o resultado insatisfatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).¹¹ Vale destacar que o SAEB é um sistema que visa mensurar resultados por meio de

¹⁰ Os programas são iniciativas do governo federal brasileiro focadas em melhorar a qualidade da educação, com ênfase na alfabetização de crianças nas séries iniciais do ensino fundamental. O Pró-letramento, lançado em 2007 pelo MEC, teve como objetivo aprimorar a formação de professores para o ensino de língua portuguesa e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental, especialmente nas turmas de 1º ao 3º ano, por meio da formação continuada para professores e materiais pedagógicos. Já o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012, teve um objetivo mais amplo: garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os 8 anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

¹¹ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações educacionais no Brasil, criado para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas e privadas, incluindo a Prova Brasil, que

avaliações externas, que juntamente com resultados do Censo Escolar, por meio de taxas de aprovações, reprovações e evasão escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), promovido Governo Federal.

Outra iniciativa do Governo Federal foi o lançamento do Plano de Metas de Compromisso “Todos pela Educação”, com foco na alfabetização de estudantes com faixa etária de até os oito anos de idade. Em 2007, foi introduzida a Provinha Brasil,¹² destinada a avaliar o aprendizado e o desempenho dos alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental por meio de um teste de questões de Língua Portuguesa e Matemática. Essa iniciativa foi baseada no PNAIC, que foi estabelecido no ano de 2012 para o aprimoramento do processo de alfabetização no país (Brasil, 2012).

O PNAIC foi estruturado para promover avanços na alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, utilizando resultados da avaliação e oferecendo suporte financeiro para a implementação do programa nas redes municipais de Educação, custeada pelo Governo Federal. Diante dessas questões, é importante chamarmos atenção para a estreita relação entre esse tipo de iniciativa, com base em avaliações externas em larga escala, que influenciam os indicadores educacionais, refletindo na responsabilização dos professores pelo desempenho dos estudantes. Da mesma forma, o Programa Tempo de Aprender¹³ também se concentra na melhoria da alfabetização, na capacitação dos professores e no apoio financeiro às redes municipais de Educação para a implementação do programa.

O PNAIC tinha como foco central a formação continuada de professores alfabetizadores, por meio de iniciativas que incluíam recursos, materiais educacionais e diretrizes pedagógicas curriculares fornecidas pelo MEC. Com a finalidade de avaliar a alfabetização em larga escala, por meio do PNAIC, surgiu a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA),¹⁴ voltada ao 3º Ano do Ensino Fundamental, e com os novos delineamentos do SAEB, adveio a BNCC (Brasil, 2018), documento que estabelece objetivos de aprendizado e habilidades essenciais para os alunos da educação básica brasileira.

Todavia, o PNAIC foi revogado pela Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, dispondo sobre o PNAIC, com ações relacionadas às diretrizes gerais e ações de formação no âmbito do

avalia o desempenho de alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental, e o Enade, que avalia o ensino superior, resultados que ajudam a orientar políticas públicas e a melhorar o ensino.

¹² A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica aplicada a alunos do 2º ano do ensino fundamental, com o objetivo de verificar o nível de alfabetização na leitura e escrita. Ela é parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e ajuda a identificar dificuldades de aprendizagem.

¹³ Mais adiante, discorremos sobre esse programa.

¹⁴ Implantada em 2012, é um exame realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) com objetivo de avaliar o ciclo de alfabetização nacional.

Programa Novo Mais Educação (PNME),¹⁵ abrangendo no Artigo 1º:

- I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
- II - a realização de avaliações em foco na alfabetização, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP;
- III – o apoio gerencial, técnico e financeiro aos entes que tenham aderido às ações do PNAIC, para sua efetiva implementação (Brasil, 2017, p. 20).

No Quadro 3, estão explanados, em ordem do mais recente para o mais antigo, marcos históricos e normativos das iniciativas voltadas às Políticas Públicas de Alfabetização da educação brasileira, no contexto das Reformas Educacionais atuais, trazendo as diversas iniciativas, inclusive o Programa Tempo de Aprender.¹⁶

Quadro 4 – Linha do tempo de marcos históricos e normativos das iniciativas voltadas à Política Pública de Alfabetização no Brasil

Ano	Ações referentes à Política Nacional de Alfabetização
2019	Instituído o Programa Tempo de Aprender.
2019	Institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA).
2019	Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
2018	Foi criado o Programa Mais Alfabetização.
2017	Promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
2014	Aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao decênio 2014 a 2024.
2013	Primeira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).
2012	Instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no intuito de cumprir a meta 5 do PNE.
2003	Criado o Programa Brasil Alfabetizado, no intuito de contribuir para a universalização de jovens, adultos e idosos e elevar sua escolaridade.
2001	Aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao decênio de 2001-2010.
1996	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que no ensino fundamental a formação básica do cidadão ocorra mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, e estabelece a educação de jovens e adultos.
1990	Criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).
1988	A Constituição Federativa do Brasil dispõe que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família.

Fonte: Elaboração própria, 2025, com base no documento Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2019, p. 15).

Os marcos contam com iniciativas para a mensuração de resultados por meio de

¹⁵ Iniciativa lançada em 2011 com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica pública, tendo como objetivos aumentar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, melhora de infraestrutura e fortalecimento da formação de professores.

¹⁶ Tendo em vista o recorte e a temática de nossa pesquisa, optamos por estendermos as ações até o ano de publicação do Programa Tempo de Aprender.

avaliações externas em larga escala, sendo possível observar essa questão como estratégias para aprimorar a educação. Cabe salientar que essas ações buscam uma integração planejada no cenário de políticas educacionais, considerando a necessidade de formação de um professor competente que seja capaz de alcançar resultados mais elevados nas avaliações externas, capacitado por meio dos programas implementados pelo sistema federal de educação do país.

2.2 Alguns programas voltados à Alfabetização no Brasil

Aqui serão apresentados programas educacionais criados com a finalidade de subsidiar ações, dos municípios, dos estados e do Distrito Federal, em suas redes educacionais, visando à promoção da alfabetização. A seguir serão explanados aspectos referentes aos programas do Governo Federal: Programa Brasil Alfabetizado (PBA), PNAIC, Programa Mais Alfabetização e Programa Tempo de Aprender, todos voltados à alfabetização.

a) Programa Brasil Alfabetizado (PBA)

O PBA foi instituído no ano de 2003, pelo MEC, com objetivo de alfabetizar jovens adultos com faixa etária de 15 anos ou mais que não tiveram a oportunidade de estudar na idade tradicional. O marco principal desse programa foi erradicar o analfabetismo no País, sendo uma iniciativa estratégica para o cumprimento da Meta 9 do PNE (MEC, 2003).

Por sua vez, a Meta 9 do PNE propõe a elevação da “[...] a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional” (Brasil, 2014, n.p.).

Para a implementação, foi inicialmente feito um ciclo-piloto do programa no estado de Alagoas e a sua implementação se deu pelo MEC com cursos on-line, voltados à Língua Portuguesa e Matemática, para o voluntário alfabetizador que tinha bolsa de incentivo.

b) O Pró-Letramento

O Pró-letramento, por seu turno, surgiu com a proposta de ampla formação de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, focando em Alfabetização/Linguagem e Matemática. Foi iniciado em 2005 pelo MEC, durante o mandato

da presidência de Luiz Inácio Lula da Silva¹⁷, mediante a criação da Rede Nacional de Formação Continuada em 2004, cujo desenvolvimento do programa se deu por meio da Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica do Ministério da Educação, por meio de centros de formação voltados para a área de Ciências e Matemática, coordenados pelas universidades a seguir: Universidade Federal do Rio de Janeiro (URFJ), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e Universidade do Rio dos Sinos (Unisinos). São objetivos do programa:

Quadro 5 – Objetivos do programa Pró-Letramento.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.
------------------	---

Fonte: Elaboração própria, 2025, com base em dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 10 jul. 2024.

Houve o lançamento de curso projetado para um total de 120 horas, divididas em duas modalidades: 84 horas presenciais e 36 horas de atividades a distância. Os objetivos do programa foram os seguintes:

[...] oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (Brasil, 2007, p. 02).

Segundo o Guia Geral do programa (Brasil, 2007), o Pró-Letramento operou em um

¹⁷ Luiz Inácio Lula da Silva é um político brasileiro eleito presidente do Brasil de 2003 a 2011 e a partir de 2023. Lula iniciou sua trajetória profissional como metalúrgico, tornou-se sindicalista e líder de greves de trabalhadores, por fim, atuou na fundação do PT, sendo uma das figuras mais importantes da redemocratização do Brasil. Foi derrotado nas eleições presidenciais de 1989, 1994 e 1998, mas saiu como vencedor na disputa em 2002, 2006 e 2022. Os seus dois primeiros governos ficaram marcados por bons resultados na economia e depois que saiu da presidência respondeu a alguns processos na Justiça, mas teve suas condenações anuladas. Retornou à presidência ao ser empossado em janeiro de 2023. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/luiz-inacio-lula-da-silva.htm>. Acesso em: 10 jul. 2024.

formato semipresencial, com supervisão de tutores e suporte de vídeos e materiais impressos. As universidades foram responsáveis pela criação dos materiais utilizados nas formações, além de conduzirem a formação e orientação dos professores tutores. Os textos que constituíram o material escrito do Pró-Letramento para a área de Alfabetização e Linguagem foram estruturados com base em cinco áreas de ensino, que são: 1) Compreensão e valorização da cultura escrita; 2) Apropriação do sistema de escrita; 3) Leitura; 4) Produção de textos escritos e 5) Desenvolvimento da oralidade. Além disso, o material foi dividido em oito fascículos e quatro vídeos que abordam temas como: habilidades linguísticas; avaliação em alfabetização e letramento; organização do tempo pedagógico e planejamento de ensino; uso da biblioteca escolar e salas de leitura; aplicação de atividades lúdicas em projetos e jogos na sala de aula; e o uso do livro didático em sala de aula (Brasil, 2007).

c) Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

O PNAIC foi estabelecido em 2012, durante o governo da então presidenta Dilma Rousseff¹⁸, por meio da Portaria Ministerial nº 867, de 4 de julho de 2012 (Brasil, 2012). O PNAIC trata de um programa do MEC cuja premissa foi articular a participação do Governo Federal, Governos Estaduais e Governos Municipais a fim de mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas, no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar as crianças até 8 anos de idade.

O público-alvo das formações eram os professores que lecionavam nos primeiros anos do ciclo de alfabetização (1º, 2º, 3º anos e turmas multisseriadas). Em linhas gerais, o programa tem como referência o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007 e a Meta 5 do PNE (Brasil, 2012), que tem como finalidade “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014, n.p.), tendo como objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade série na Educação Básica; III -melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das

¹⁸ Dilma Rousseff é uma política reconhecida por ter sido a primeira mulher a assumir a presidência do Brasil, sendo eleita presidente em 2010 e reeleita em 2014. Seu governo passou por uma crise econômica, a qual ela não conseguiu reverter. Dilma Rousseff sofreu um processo de impeachment em 2016. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/dilma-rousseff.htm>. Acesso em: 10 jul. 2024.

crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2012, p. 23).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental de 9 anos (Resolução CNE n.º 7/2010), encontra-se estabelecido que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento. Nesse contexto, as ações do PNAIC apoiaram em quatro eixos de atuação demonstrados a seguir:

Quadro 6 – Eixos de atuação do PNAIC.

Itens	Descrições dos Eixos
1)	Formação continuada presencial para professores/as alfabetizadores/as e para orientadores/as de estudo, que objetiva ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização;
2)	Avaliações sistemáticas que contemplam as avaliações processuais, debatidas durante os cursos de formação oferecidos no âmbito do Pnaic, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo/a professor/a junto aos educandos e a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP);
3)	A gestão, o controle social e a mobilização, formado por quatro instâncias: o Comitê Gestor Nacional, a coordenação institucional em cada estado, a Coordenação Estadual e a Coordenação Municipal, fortalecendo a articulação entre o Ministério da Educação, as redes estaduais, as municipais e as Instituições formadoras; e
4)	Materiais didáticos entregues pelo <i>Programa Nacional do Livro Didático</i> (PNLD) e respectivos manuais de professor, obras literárias entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático Pnaic (PNLD Pnaic) e de apoio pedagógico complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD), jogos e tecnologias educacionais, que consistem num conjunto de materiais específicos para a alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues regularmente pelo <i>Programa Nacional Biblioteca da Escola</i> -PNBE).

Fonte: Elaboração própria, 2025, com base em dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>. Acesso em: 10 jul. 2024.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é uma iniciativa do Ministério da Educação desenvolvida no âmbito dessas políticas e diretrizes para a formação de educadores, em colaboração com universidades públicas, redes estaduais e municipais de ensino. Seu principal objetivo é garantir a alfabetização de todas as crianças em língua portuguesa e matemática até os 8 anos de idade, alinhando-se à meta 5 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2012).

O eixo central do PNAIC focaliza a formação continuada de professores alfabetizadores, envolvendo ações, materiais e referências pedagógicas e curriculares, disponibilizados pelo MEC.

As ações previstas no primeiro eixo, voltadas à formação continuada de professores alfabetizadores, foram inicialmente planejadas para o período de 2013 e 2014, com a responsabilidade de implementação atribuída às Instituições de Ensino Superior públicas e

federais estaduais.

Nessa perspectiva, a sua formação continuada eram cursos presenciais de dois anos , com a carga horária de 120 horas anuais com metodologia que integrasse estudos teóricos e atividades práticas.

Em 2015, o ciclo de alfabetização passou a abordar temáticas interdisciplinares, incluindo artes, ciências da natureza, ciências humanas, além de reflexões sobre a concepção de infância e criança. Nesse período, também houve uma retomada aprofundada dos estudos em linguagem e matemática.

Essa política foi revogada pela Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, dispondo sobre o PNAIC com ações, diretrizes gerais e ação formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME).

2.3 Programa Mais Alfabetização

O Programa Mais Alfabetização foi criado no ano de 2018, no governo de Michel Temer, por meio da Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, sendo uma estratégia realizada para fortalecer e apoiar as unidades escolares no ciclo de alfabetização dos estudantes matriculados no 1º e no 2º anos do Ensino Fundamental.

O Programa Mais Alfabetização fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina os desenvolvimentos da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (Brasil, 2018), lançado pelo MEC mediante os resultados da ANA, com base no SAEB, criada com intuito de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes ao final do 3º Ano do Ensino Fundamental, que apontou níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática) (Brasil, 2018), e traz as seguintes recomendações:

Quando diz que, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades, para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2017, p. 01).

Como mencionado, o propósito é reforçar e fundamentar as escolas no ensino inicial de leitura, escrita e matemática para os estudantes do 1º e do 2º anos do Ensino Fundamental. Assim, para alcançar esse objetivo, o MEC ofereceu suporte adicional principalmente durante horário escolar regular dos estudantes, por meio da presença de assistentes de alfabetização

junto aos professores alfabetizadores regentes. Esse apoio foi realizado por cinco horas semanais para as escolas não vulneráveis¹⁹ e dez horas semanais para as escolas vulneráveis.

As unidades escolares com estudantes vulneráveis seguiram os seguintes critérios:

- I – em que mais de 50% dos estudantes participantes do SAEB/ANA tenham obtido resultados em níveis insuficientes nas três áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática; e
- II- que apresentaram Índice de Nível Socioeconômico muito baixo, baixo, médio, baixo e médio, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP (Brasil, 2017).

O Programa foi implementado pela condução de gestões das Secretarias Municipais de Educação, das unidades escolares e monitoramento processual da aprendizagem e da formação do professor alfabetizador, do assistente de alfabetização, das equipes de gestão das escolas e das próprias secretarias. Essas ações são elementos indissociáveis do Programa, que teve como ações norteadoras:

- I - a alfabetização (leitura, escrita e, matemática) dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico específico; e
- II - a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade / ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e ao fortalecimento do processo de alfabetização (Brasil, 2018, p. 01).

O programa traz competências específicas como é possível observar no Quadro 6, apresentado a seguir:

Quadro 7 - Competências referentes ao Programa Mais Alfabetização.

Compete ao Ministério da Educação	I - promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre o Ministério da Educação, os governos estaduais, distrital e municipais, visando o alcance dos objetivos do Programa; II - prestar assistência técnica e financeira na gestão e na implementação do Programa; III - criar e implementar mecanismos de monitoramento a serem incorporados à rotina das secretarias e gestão escolar, por meio de avaliações diagnósticas e formativas; IV - reforçar o atendimento das unidades escolares vulneráveis; V - disponibilizar material formativo; VI - estabelecer regras para a seleção do assistente de alfabetização; e
--	--

¹⁹ Serão consideradas unidades escolares vulneráveis aquelas: I - em que mais de 50% dos estudantes participantes do Saeb tenham obtido resultados em níveis insuficientes nas áreas da referida avaliação (Língua Portuguesa e Matemática), conforme escala de proficiência publicada pelo Inep; e II - que apresentem Índice de Nível Socioeconômico enquadrados no Grupo I, no Grupo II, ou no Grupo III, conforme classificação apresentada pelo Inep com base no Saeb 2019 (Brasil, 2021). Valor da bolsa mensal por turma a ser recebido pelo assistente de alfabetização: em unidades escolares não vulneráveis, com carga horária de 5h, o assistente recebe R\$ 150,00; nas unidades escolares vulneráveis, com carga horária de 10h, o assistente recebe R\$ 300,00. Disponível em: [avaliacao_de_impacto_tempo_de_aprender.pdf](#). Acesso em: 14 jan. 2024.

	<p>VII - dar suporte à rotina de acompanhamento sistemático, pelas redes de ensino e gestão escolar, da evolução da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.</p>
<p>Compete aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios</p>	<p>I - assinar o Termo de Compromisso com a alfabetização das crianças no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental;</p> <p>II - realizar a adesão ao Programa e elaborar plano de gestão e plano de formação, nos quais deverão constar as atividades de monitoramento das ações e de avaliação periódica dos estudantes e das estratégias de formação;</p> <p>III - indicar, no ato da adesão, o Coordenador do Programa Mais Alfabetização, que será o responsável por acompanhar a implantação do Programa e monitorar sua execução;</p> <p>IV - garantir a realização de processo seletivo simplificado que privilegie a qualificação do assistente de alfabetização;</p> <p>V - articular as ações do Programa, com vistas a fortalecer a política de alfabetização da rede de ensino no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental;</p> <p>VI - colaborar com a qualificação e a capacitação do assistente de alfabetização, professores alfabetizadores, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com o Ministério da Educação;</p> <p>VII - planejar e executar as formações no âmbito do Programa;</p> <p>VIII - reforçar o acompanhamento às unidades escolares vulneráveis;</p> <p>IX - gerenciar e monitorar, na sua rede de ensino, as ações do Programa, com vistas ao cumprimento das finalidades estabelecidas pelo Programa;</p> <p>X - coordenar a pactuação de metas do Programa entre o Ministério da Educação e as unidades escolares participantes;</p> <p>XI - acompanhar sistematicamente a evolução da aprendizagem dos estudantes atendidos pelo Programa e implementar ações para os casos que se fizerem necessários; e</p> <p>XII - garantir, no período definido pelo Ministério da Educação, a aplicação das avaliações diagnósticas e formativas a todos os estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental e a inserção dos seus resultados no sistema do Programa.</p>
<p>Compete às unidades escolares</p>	<p>I - articular as ações do Programa, com vistas a garantir o processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental;</p> <p>II - integrar o Programa à política educacional de sua rede de ensino e às atividades previstas no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar;</p> <p>III - participar das ações formativas promovidas pelo Ministério da Educação, em articulação com a rede de ensino, no âmbito do Programa Mais Alfabetização;</p> <p>IV - acompanhar sistematicamente a evolução da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, planejar e implementar as intervenções pedagógicas necessárias para cumprimento das finalidades do Programa;</p> <p>V - aplicar avaliações diagnósticas e formativas, com vistas a possibilitar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa;</p> <p>VI - aplicar, no período definido pelo Ministério da Educação, as avaliações diagnósticas e formativas a todos os estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental e inserir seus resultados no sistema de monitoramento do Programa; e</p> <p>VII - cumprir, no âmbito de sua competência, ações para atingir as metas pactuadas entre o Ministério da Educação e a rede de ensino a qual pertence.</p>

Fonte: Elaboração própria, 2025, com base em dados disponibilizados na página eletrônica do MEC²⁰.

A participação dos municípios no Programa Mais Alfabetização foi feita de forma voluntária, sendo realizada mediante a assinatura de Termo de Compromisso, conjuntamente pelo Governador do estado e pelo Secretário de Estado da Educação, no caso de rede estadual

²⁰ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao#:~:text=O%20Programa%20Mais%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%2C%20criado%20pela%20Portaria%20n%C2%BA,ano%20e%20no%202%C2%BA%20ano%20do%20ensino%20fundamental.> Acesso em: 10 mai. 2024.

e/ou distrital, e pelo Prefeito e pelo Secretário Municipal de Educação, no caso de rede municipal (Brasil, 2018, p. 1).

Ainda sobre a adesão, o Secretário de Educação adere ao programa por meio do módulo Plano de Ações Articuladas (PAR) do Sistema Integrado de Monitoramento e Controle (SIMEC) do MEC, selecionando as escolas aptas a participarem do programa. Convém ressaltar que a transferência de recursos tem efetivação somente para as Unidades Executoras (UEX) que representam as escolas indicadas pelas Secretarias de Educação que confirmarem a adesão no sistema PDDE Interativo²¹.

Ressaltamos, novamente, ao observarmos a tríade que fundamenta o Programa Mais Alfabetização, que essa iniciativa foi voltada para a atuação/formação do docente. Assim, é válido destacar que a maioria das ações relacionadas às políticas públicas educacionais é direcionada para o setor de gestão, o acompanhamento das aprendizagens, tanto na sala de aula, como no sistema, e isso reflete diretamente no trabalho do professor.

2.4 Programa Tempo de Aprender

O Programa Tempo de Aprender, parte do objeto central de nossa investigação, foi instituído pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, com a finalidade de “[...] melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil” (Brasil, 2020, p.1). O programa é estruturado em quatro eixos, com suas premissas, que podem ser observados no quadro a seguir.

Quadro 8 – Organização dos eixos do Programa Tempo de Aprender.

Eixo I – Formação continuada de profissionais da alfabetização	a) formação continuada para professores alfabetizadores e para professores da educação infantil; b) formação continuada para gestores escolares das redes públicas de ensino; e c) programa de intercâmbio para formação continuada de professores alfabetizadores.
Eixo II – Apoio pedagógico para a alfabetização	a) sistema on-line com recursos pedagógicos e materiais para suporte à prática de alfabetização; b) recursos financeiros de custeio para assistentes de alfabetização e outras despesas previstas em resolução específica; c) aprimoramento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD para educação infantil e 1º e 2º anos do ensino fundamental.
Eixo III – Aprimoramento das avaliações da alfabetização	a) aplicação de diagnóstico formativo de fluência em leitura; b) aperfeiçoamento das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb voltadas à alfabetização; e

²¹ O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar. Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

Eixo IV – Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores	<p>c) avaliação de impacto do Programa.</p> <p>Parágrafo único. Para fins desta Portaria, consideram-se:</p> <p>I - professores alfabetizadores, aqueles que atuam na regência de turmas dos 1º e 2º anos do ensino fundamental;</p> <p>II - professores da educação infantil, aqueles que atuam na regência de turmas do último ano da pré-escola;</p> <p>III - gestores escolares, os diretores e os coordenadores pedagógicos das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil das redes públicas de educação básica;</p> <p>IV - Entidades Executoras - EEs, as secretarias municipais, estaduais e distrital de educação; e</p> <p>V - anos iniciais do ensino fundamental, os compreendidos entre os 1º e 5º anos, com ênfase nos dois primeiros.</p>
--	---

Fonte: Elaboração própria, 2025, com base em informações disponíveis em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>. Acesso em: 10 jul. 2024.

Cada eixo tem seus objetivos definidos com ações propostas para o desenvolvimento do programa, como elencado no próximo quadro.

Quadro 9 – Objetivos e ações do Programa Tempo de Aprender.

Eixos	Objetivos	Ações
Eixo I	Proporcionar a aquisição de conhecimentos, habilidades e estratégias baseadas em “evidências científicas” com caráter prático, voltadas à sala de aula que auxiliem a lidar com os desafios do ensino da escrita no último ano da Educação Infantil e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.	-Curso “Alfabetização Baseada na Ciência” (ABC) – Cooperação entre Brasil e Universidade do Porto (UP).
Eixo II	Oferecer Intercâmbio para professores alfabetizadores em parceria com a Universidade do Porto em Portugal (UP).	-Curso “Alfabetização Baseada na Ciência” (ABC) – Cooperação entre Brasil e Universidade do Porto (UP).
Eixo III	Disponibilizar sistema on-line, recursos digitais e software para apoio a alfabetização e ações para o provimento de recursos e custeio para escola e assistentes de alfabetização, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).	-Disponibilização do Sistema on-line de recursos para a alfabetização (SORA). -Disponibilização do jogo educacional Graphogame: objetiva auxiliar na alfabetização de alunos da pré-escola e 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.
Eixo IV	Aperfeiçoar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).	-Aplicação de diagnóstico formativo de fluência de leitura. -Avaliação de impacto do Programa.
Eixo V	Valorizar os profissionais da Alfabetização.	-Reconhecimento educacional: premiação para diretores, vice e coordenadores que obtiverem bons resultados de aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

O programa é destinado a professores alfabetizadores e está relacionado ao trabalho dos docentes, coordenadores e gestores escolares. É voltado aos professores do último ano da Educação Infantil (Pré-Escola II) e professores de Primeiros e Segundos Anos do Ensino Fundamental.

Já sobre a modalidade on-line para a formação de professores, iniciou-se no primeiro semestre de 2020, em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que disponibilizou o recurso de legendas para o português do Brasil, desenvolvido pelo MEC.

Ainda é importante a que se diga que o Programa Tempo de Aprender oferece bolsas a articuladores das redes, promovidas pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação (FDE), com a finalidade de que ministrem formações previamente planejadas, conforme disposto pela Portaria nº 544, de 20 de julho de 2021, pela Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 e pela Resolução n.º 17, de 22 de outubro de 2021.

Já a Portaria nº 545, de 20 de julho de 2021, institui metas para a definição de conteúdo e cargas horárias necessárias para preparo docente, contendo eixos de formação essencial, organizado pelo 1º Ciclo de Formação da Setorial Docente, que consiste nas temáticas de Alfabetização baseada em evidências, aprendendo a ouvir, conhecimento alfabético, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos, produção da escrita e avaliação (Brasil, 2021).

A Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021, dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 e a Resolução nº 23, de 3 de dezembro de 2021, que altera a Resolução CD/FNDE nº 6, de 20 de abril de 2021, sobre a operacionalização das ações de fornecimento de recursos via PDDE no âmbito do Programa Tempo de Aprender.

Nesse contexto, PNA é uma iniciativa do MEC, por meio da Secretaria de Alfabetização (SEALF), que focaliza processos de alfabetização no Brasil, instituída pelo Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, considerando:

I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão; II - analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever; III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto; IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente. V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada; VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia; VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva; VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivência com seus pais ou cuidadores; IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização; X - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e XI - educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino (Brasil, 2009, n.p.).

Para o desenvolvimento da PNA, estão envolvidos os órgãos Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), Secretaria Executiva (SE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A proposta do Programa Tempo de Aprender, pertencente à “nova” PNA, revela distanciamentos de estudos realizados nacional e internacionalmente acerca da alfabetização e, de certa forma, tenta impor o que denominam como ciência baseada em evidências. Percebe-se uma clara culpabilização do constructo teórico construtivista a respeito dos altos índices de analfabetismo existentes no Brasil. Nesse viés, Mortatti (2019), traz reflexões acerca desta culpabilização pontuando que:

[...] - os problemas da alfabetização no Brasil são causados pelo “construtivismo” e pelo “letramento” e pelo método Paulo Freire: essa é uma falsa premissa, pois como comprova o conhecimento científico produzido por pesquisadores brasileiros e estrangeiros: os problemas da alfabetização, sejam eles quais forem; “construtivismo” e “letramento” não são métodos de alfabetização; e “método Paulo Freire” não se confunde com os “métodos tradicionais” nem foi utilizado como base de políticas públicas de alfabetização no Brasil; - os problemas da alfabetização no Brasil serão superados com um novo “método, o fônico/instrução fônica: essa falsa premissa e os argumentos decorrentes visam a ocultar evidências científicas que comprovam que os problemas da alfabetização no Brasil estão diretamente relacionados com um conjunto de fatores educacionais, sociais, econômicos políticos, responsáveis pelas desigualdades sociais e pela não priorização de educação de qualidade, especialmente em decorrência da falta de investimentos prioritários na escola pública e gratuita, com estabelecido na Constituição Federal de 1988 (Mortatti, 2019, p. 27).

Para tanto, os professores das redes educacionais que desenvolvem o Programa Tempo de Aprender devem realizar cursos ofertados que estão organizados na modalidade on-line, sendo: Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), com carga horária de 180 horas; Práticas de Produção de texto, com carga horária de 120 horas e Formação Continuada em Práticas de Alfabetização, com carga horária de 30 horas, disponíveis na plataforma digital AVA-MEC, do Governo Federal.

O curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC) compartilha no Brasil experiências exitosas com o apoio de renomadas instituições portuguesas. A iniciativa soma-se a outras parceiras internacionais do MEC, como o lançamento do aplicativo *filandes GraphoGame*, a adesão ao *Progress in International Reading Literacy (Pirls)* e ao *Trends In International Mathematics And Science Study (Timss)* (Brasil, 2021). Ademais, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) projetou e elaborou todo

conteúdo teórico deste curso, entretanto, a parte da organização e gravação das vídeoaulas bem como a tradução em legendas para o idioma foram desenvolvidas pela Universidade Aberta de Portugal (UAP), voltada aos professores e gestores das redes públicas de ensino (Brasil, 2019).

Como mencionado, o curso Práticas de Alfabetização possui uma carga horária de 30 horas e está dividido em oito módulos. Os primeiros módulos abordam os conceitos básicos necessários para a navegação no curso, e os seis seguintes tratam dos elementos fundamentais para a alfabetização conforme a perspectiva adotada pelo programa, na perspectiva dos seguintes aspectos: “aprendizado auditivo”, “conhecimento do alfabeto”, “fluência”, “vocabulário”, “compreensão” e “produção escrita”. Cada um desses módulos inclui um vídeo explicativo sobre o tema e questões avaliativas para os participantes.

No que diz respeito ao curso Práticas de Produção de Textos, esse tem uma carga horária de 120 horas, distribuídas em dez módulos: 1 - compreensão de notícias; 2 - manipulação de notícias; 3 - interpretação de fatos: causa e efeito; 4 - condição; 5 - concessão; 6 - efeito; 7 - comunicação e atuação; 8 - relação temporal; 9 - tema e conclusão; 10 - consideração e verificação; 11 - comparação; 12 - correlação aditiva e alternativa. Cada módulo inclui explicações detalhadas e exemplos sobre o tema, além de avaliações para os participantes do curso.

Além disso, os cursos são todos direcionados ao preparo do professor para alfabetizar de acordo com suas propostas, tendo em vista, que a fundamentação do programa, diante da PNA, surge devido ao cenário educacional como pressuposto para avançar no ensino e na aprendizagem no que tange à alfabetização. Dessa forma, os “[...] programas e ações voltados à alfabetização com base nas mais recentes evidências científicas” (Brasil, 2019, p. 40).

Ainda, o programa conta com os seguintes documentos: a) Caderno da PNA, b) Orientações didáticas do Programa Tempo de Aprender e c) Relatório Nacional de Alfabetização Baseado em Evidências (RENABE) e se constituiu pela junção de instituições de ensino brasileiras e instituições internacionais, por meio da Universidade do Porto (UP), de Portugal.

As competências propostas pela SEALF, do MEC, e seus instrumentos de implementação, firmam-se em bases científicas. Assim, em agosto de 2019, foi lançada a 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada nas Evidências (CONABE), com o objetivo de dar voz à ciência e difundir sínteses de evidências científicas. A finalidade era de fundamentar, nos âmbitos da alfabetização, da literacia e da numeracia, as Novas Políticas Públicas Educacionais do Brasil (Brasil, 2021).

A PNA, atualmente, disponibiliza orientações, cadernos on-line, programas, aplicativos, vídeos, aulas no formato on-line e no condicionamento presencial com as professoras alfabetizadoras e cursos, por meio do Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2021). O programa está voltado à alfabetização com foco no último ano da Pré-Escola e do 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental. Diante da PNA, o tema da alfabetização foi “[...] trazido com todo o vigor para o centro da Política Nacional de Alfabetização do país” (Brasil, 2019, p. 5).

Nesse contexto, a PNA, com base na ciência cognitiva da leitura, define a alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético (Brasil, 2019). A consciência fonológica e a consciência fonêmica são apontadas pelo MEC como habilidades essenciais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Na cartilha, em sua primeira sessão, é explicitada como “[...] uma habilidade metalinguística abrangente, que inclui a identificação e a manipulação intencional de unidades da linguagem oral, tais como palavras, sílabas, aliterações e rimas” (Brasil, 2019, p. 30). Vale destacar que, no documento da PNA, o Secretário de Alfabetização do MEC que respondia pela pasta em 2019, Carlos Francisco de Paula Nadalim, corrobora o fundamento da ciência cognitiva da leitura e da escrita.

A seguir constam os componentes para a alfabetização de acordo com a PNA, contendo seis elementos.

Figura 2 – Componentes para a Alfabetização de acordo com a PNA.



Fonte: Figura extraída do documento da PNA²² (Brasil, 2019, p. 33).

Os componentes definidos ancoram-se no método fônico, que, segundo o documento da PNA, propõe como norte o desenvolvimento do ensino com base nesses elementos que são considerados essenciais para o processo de alfabetização (Brasil, 2019). Nesse caso, os professores de redes educacionais que aderiram ao Programa Tempo de Aprender também são preparados por meio dos cursos que dão esse direcionamento, para desenvolverem práticas pautadas neste método.

Para além disso, está presente na PNA um interessante conceito que serve a um pretenso propósito de associar a PNA a um campo discursivo prestigiado, o que da ciência, como observamos a seguir.

2.5 O termo literacia

O conceito de literacia vem se difundindo desde os anos 1980 e nas políticas públicas educacionais se reveste de especial importância como fator de exercício pleno da cidadania. Essa terminologia vem de outras línguas, por meio dos termos *literacy* do inglês e *littératie* do

²² Disponível na página http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf.

francês. No contexto da PNA, é proposto a fim de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente (Brasil, 2019). Especificamente, no Caderno da PNA:

[...] o conceito Literacia vem se difundindo desde os anos 1980 e nas políticas públicas se reveste de especial importância como fator para o exercício pleno da cidadania. O termo é usado comumente em Portugal e outros países lusófonos, equivale a literacy do inglês e littératie do francês. A opção por utilizá-lo traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente (Brasil, 2019b, p. 01).

Assim, literacia diz respeito ao “[...] conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento de ortografia das palavras, de aplicação ao texto, dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão)” (Morais; Leite; Kolinsky, 2013, p. 4). Já em Portugal, o termo literacia foi citado por Antônio Nóvoa no ano de 1994, de acordo com Soares (1998). No Brasil, conforme o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, o termo literacia é definido como:

[...] I) VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva; VIII - literacia familiar-conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e escrita, as quais a criança vivência com seus pais ou cuidadores; IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização (Brasil, 2019, 01).

Sendo assim, em Portugal a definição do termo literacia, escrito no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa, refere-se a dois sentidos: “[...] 1º, contraposto a literacia é definida como capacidade de ler e escrever e no 2º, de novo contraposto a literacia definida como condição ou estado de pessoa instruída” (Soares, 1998, p. 19). Por outro lado, de acordo com a PNA, o termo literacia consiste no ensino das habilidades de leitura e escrita.

A fim de contextualização, a proposta centrada do método fônico de alfabetização surgiu no Brasil por intermédio de Antônio Feliciano de Castilho, educador português, que criou o Método Castilho que está vinculado a uma “[...] proposta da escola moderna, caracterizada em suas funções disciplinadora, modeladora, normatizadora e ‘reguladora da cultura letrada’” (Boto, 2012, p. 50). Trata-se de um método rápido e aprazível de ler impresso, manuscrito e numeração do escrever e da leitura. Castilho esteve com a corte brasileira, pelo incentivo do imperador Dom Pedro II do Brasil, para ministrar o método de ensino acerca da leitura e escrita para representantes de diversas províncias brasileiras.

Nessa perspectiva, é importante destacar que, para ter condições de aprendizagem da alfabetização nas escolas, são necessários investimentos nas práticas educacionais, valorização dos professores e dar condições aos saberes pedagógicos capazes de garantir os direitos humano e social de aprender a ler e escrever.

Complementando isso, segundo Gatti (2017, p. 35), “[...] a formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas públicas [...]”. Para a autora, existe uma desproporção entre a formação dos professores e o que de fato acontece na realidade nas escolas. E isso acaba refletindo na sala de aula, causando impactos negativos, principalmente no processo de alfabetização.

Dado esse breve panorama do conceito de literacia, retomamos que O Programa Tempo de Aprender explicita a importância da família como agente ativo no processo de alfabetização, como proposta de um guia com o tema Literacia, juntamente com uma coletânea de vídeos com práticas de alfabetização (Brasil, 2019, p. 8). Nesse sentido, a PNA parece desqualificar a formação de professores que são profissionais que devem exercer o complexo ofício de alfabetizar, ou seja, o processo de alfabetização demanda uma especificidade de conhecimentos a serem aprofundados que se dão por meio de formações iniciais e continuadas. Outro aspecto é que a iniciativa favorece a secundarização do papel das escolas.

Na apresentação da PNA, a concepção de alfabetização volta-se à literatura e à numeracia. Assim, a alfabetização, na perspectiva do MEC, é definida, a partir do aporte teórico já evidenciado da ciência cognitiva da leitura, “[...] como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (Brasil, 2019, p. 01). O sistema alfabético é entendido como a representação dos sons e da fala por meio de letras/caracteres do alfabeto. Já o termo literacia “[...] consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita utilizadas” (Brasil, 2019, p. 18), e é apresentada em três níveis, sendo a Literacia Básica: da Pré-Escola ao 1º Ano do Ensino Fundamental e do 2º aos 5º Anos do Ensino Fundamental (Brasil, 2019).

Ainda, o que notamos na PNA é que o método fônico vem sendo apresentado pelos defensores da “nova” PNA como uma solução para eliminar do Brasil o fracasso do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização. Contudo, de acordo com Mortatti (2019, p. 94-96), “[...] não é o método fônico (nem qualquer outro de alfabetização) a solução milagrosa para os problemas da alfabetização”. Nas palavras da autora:

[...] isso porque há décadas o Brasil vinha alcançado, através de métodos de alfabetização, que a aprendizagem do sistema de escrita e seu uso social não resultava em um único método de ensinar. Considerando, concomitantemente, que não há uma forma específica de aprender a ler e escrever, mas diferentes ritmos e estilos... Logo, ao tender metodologicamente para o foco no ensino do alfabeto, bem como nas relações das letras e sons como sendo a tônica da alfabetização, a Política Nacional de Alfabetização - PNA (BRASIL, 2019). Retrocede anos de discussão e experiências, reacende a discussão superada da “querela dos métodos” (Mortatti, 2019, p. 96).

No mesmo contexto, de acordo com Arroyo (2011, p. 6), alfabetizar “[...] está muito além de ensinar técnicas, métodos e mesmo teorias, afinal o saber pedagógico é algo para ser vivido e não apenas transmitido, num movimento de escuta e diálogo permanentes”. Para o autor, alfabetizar é muito mais que desenvolver técnicas ou métodos, práticas ou teorias. É preciso fazer a inclusão, dando vozes aos professores alfabetizadores para compreensões sobre os impactos que envolvem as políticas públicas educacionais no contexto escolar, no Brasil.

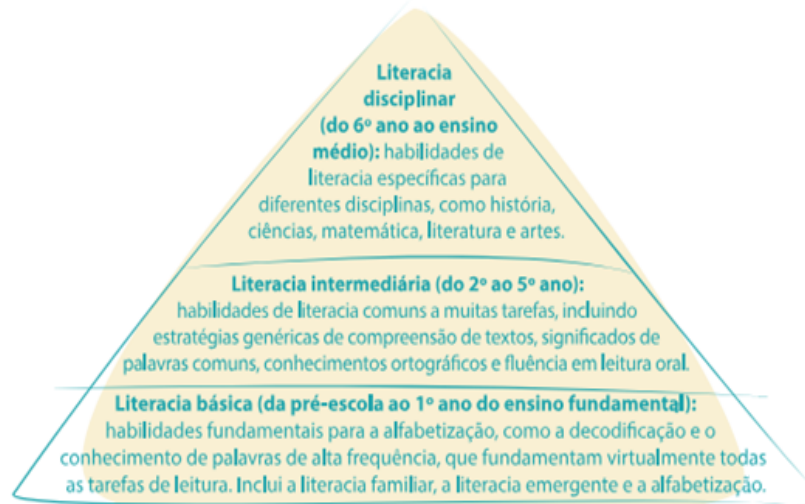
As Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil e em Portugal possuem enfoque específico na Literacia, enquanto conceito que engloba as habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos no contexto educacional. Para tanto, serão apresentados aspectos que envolvem a temática, perpassando desde a definição do termo, bem como, sua contextualização acerca de Políticas Públicas de Alfabetização em ambos os países mencionados.

2.6.1 Literacia no Brasil

A literacia está diretamente associada às habilidades de leitura, escrita e compreensão de textos, sendo uma base essencial para o desenvolvimento educacional e social dos estudantes. No primeiro aspecto, refere-se à literacia emergente, abordada neste estudo. Por outro lado, o segundo inclui indivíduos que já possuem a capacidade de ler e escrever e fazem uso dessas habilidades para as suas vidas. Contudo, conseqüentemente, a literacia é segmentada em diferentes níveis. Outrossim, é sabido que a competência de leitura e escrita não é adquirida de forma instantânea, e, portanto, ela é influenciada pelo conhecimento prévio da criança antes e durante o processo de alfabetização, ou seja, isso não pode ser desconsiderado.

Como elucidamos acima, no que se refere aos níveis de literacia, é dividida em três fases fundamentais, alinhadas às diferentes etapas da Educação Básica, que são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A pirâmide abaixo ilustra os diferentes níveis de literacia com base no modelo de Timothy Shanahan e Cynthia Shanahan (2008).

Figura 3 – Níveis de literacia por Timothy Shanahan e Cynthia Shanahan (2008).



Fonte: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

Os níveis apresentados na pirâmide demonstram uma organização de como devem ser desenvolvidas e consolidadas as habilidades para a capacidade de ler e escrever, conforme o que se propõe no Caderno da PNA. A literacia básica abrange o período escolar que vai desde a Pré-Escola até o 1º Ano do Ensino Fundamental, e durante esta fase, é importante que os estudantes adquiram habilidades essenciais para alfabetização, como o desenvolvimento do vocabulário oral e o entendimento das relações entre letras e sons para a aquisição da consciência fonológica.

Nesse contexto, foi lançado, no ano de 2019, o Programa Conta Pra Mim, focalizando a Literacia Familiar, com base na PNA, sendo considerado que “[...] a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita começa em casa, na convivência entre pais e filhos” (Brasil, 2019, p. 01).

A etapa inicial do Programa Conta Pra Mim foi a disponibilização de informações no site do MEC, contendo materiais de orientações destinados às famílias. Esses recursos incluem um guia, juntamente com uma série de vídeos (Brasil, 2019, p. 02). Para tanto, a pretensão é que as crianças sejam instruídas, por meio da família, durante os primeiros anos de vida, sendo assim, a base deste programa é fomentar a literacia enquanto responsabilidade da família para o desenvolvimento das crianças, num elo entre pais e filhos (Brasil, 2019).

Por sua vez, a Literacia Emergente, também inserida na fase da Literacia Básica, caracteriza-se pelo estágio mais específico da alfabetização que se estabelece no Primeiro Ano do Ensino Fundamental. Ressalta-se, pela PNA, a relevância da Numeracia, definida

como um “[...] conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com matemática; educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino” (Brasil, 2019).

Dessarte, os termos “literacia” e “numeracia”, aparentemente parecem ser novos no contexto da alfabetização no Brasil, contudo, segundo Mortatti (2019), em entrevista à revista Nova Escola, não se trata de uma diferença semântica, mas política, e provavelmente, tem sido usado para não usar “letramento²³”.

Por continuidade, advindo da Literacia, o termo Literacia Intermediária se situa entre o 2º e o 5º ano escolar do Ensino Fundamental, visando aprimorar as habilidades linguísticas dos estudantes que já alcançaram a alfabetização. Durante esse estágio, são realizadas as atividades que buscam o aprimoramento da leitura em voz alta, além da consolidação do conhecimento e da sistematização das regras do sistema ortográfico.

No ápice da pirâmide, a Literacia Disciplinar se estende do 6º Ano do Ensino Fundamental até o término do Ensino Médio, abrangendo um conjunto de práticas especializadas de leitura e escrita relacionadas às disciplinas curriculares. Desse modo, essas práticas incluem o uso de diferentes gêneros textuais e recursos para a aprendizagem de conceitos e habilidades específicas de diversas disciplinas, como a matemática, a geografia, as ciências, entre outras presentes no currículo escolar.

Em análise da PNA, é possível perceber aproximações no que tange à alfabetização entre Brasil e Portugal no contexto da Política Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências, visto, no primeiro país em questão, tal ação estar voltada à implementação de programas e ações referentes à promoção “[...] da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional, de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional [...]” (Brasil, 2019, p. 01).

Após termos contextualizado o termo literacia no Brasil, a fim de descrição, apresentamos adiante considerações sobre o contexto educacional de Portugal e o enlace que essa nação mantém com o conceito de literacia, para ao fim das considerações, traçarmos um paralelo entre Brasil e Portugal a fim de expor a relação que esses preservam em relação à

²³O termo *Letramento* faz parte do processo de alfabetização de Magda Soares, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de 2012, foi elaborado sob a referência dos trabalhos de sua autoria. A educadora pensava o desenvolvimento de uma sociedade letrada como forma de criar também uma sociedade mais justa, com melhor distribuição de riqueza, em que todas as pessoas pudessem acessar equitativamente os bens culturais. O termo Literacia foi estabelecido em um contexto marcado por disputas, e embates ideológicos da direita, sob referência do Ex- Presidente Jair Messias Bolsonaro, baseado em um campo de ideologias e disputa da direita para silenciar o letramento. Estabelecido pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020), sob a responsabilidade da Secretaria de Alfabetização vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

PNA.

2.6.2 Reforma política na Educação de Portugal

Em paralelo, para Nogueira (2014), a Política Pública de Portugal vem passando por reformas educativas desde o ano de 2013, em que a escolaridade obrigatória foi ampliada para 12 anos. Precisamente, Nogueira menciona em seu artigo que:

[...] a escolaridade obrigatória foi estendida para 12 anos, incorporando, assim, o ensino secundário. Além disso, embora a frequência não seja obrigatória, a oferta de educação pré-escolar é universal no ano anterior à entrada na escola primária. A educação escolar abrange os níveis básico, secundário e superior, incluindo modalidades especiais e atividades extracurriculares. Já a educação extraescolar envolve programas de alfabetização e educação básica para aqueles que ainda não atingiram a idade escolar, além de oferecer programas de aperfeiçoamento e atualização (Nogueira, 2014, p. 27).

O sistema educacional em Portugal é composto por três partes distintas: educação pré-escolar, educação escolar e extraescolar. O período de educação obrigatória abrange dos 6 (seis) aos 18 (dezoito) anos (Nogueira, 2014). As formações cultural e científica, bem como o aprimoramento profissional, são oferecidos por diversas iniciativas, tanto formais, quanto informais. Nas terras lusitanas, o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, abrangendo um período de 9 (nove) anos para crianças com idades entre 6 (seis) e 15 (quinze) anos.

Os cursos de ensino secundário têm duração de 3 (três) anos e são organizados em diferentes formatos, incluindo aqueles voltados à continuidade de estudos, abrangendo uma variedade de áreas técnicas, tecnológicas e profissionais, bem como, aspectos linguísticos e culturais portugueses.

Assim como no Brasil, há uma preocupação em garantir a alfabetização dos estudantes na idade certa, sobretudo, são essenciais ações para melhorias neste cenário. Porém, o que nem sempre ocorre é um processo democrático para a busca de alternativas que contemplem avanços educacionais.

Na perspectiva de Ana Benavente (1992, p. 47-48), sobre a Reforma do Sistema de Ensino de Portugal como produção legislativa, há momentos em que:

[...] os governos, em determinadas conjunturas sócio-políticas, assumem-se como grandes reformadores, aparecendo então o respectivo Ministério da Educação como decisor central e protagonista de conjunto de medidas legislativa a que se dá o nome de reforma educativa (Benavente, 1992, p. 47-48).

Nesse sentido, é relevante pontuar que tais reformas nem sempre são coerentes, visto que se centram em decisões de pessoas envolvidas no “poder”, sem ampliar o diálogo a respeito das mudanças, que, em muitos casos, são drásticas no cenário da Educação. Assim como no Brasil, cabe destacar que a Regulação do Sistema Educativo de Portugal é realizada pelo Estado por meio do Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Sobre isso, conforme Nogueira (2014, p. 29):

As políticas dos governos para o ensino básico tem sido as mais diversas, sendo este um dos problemas que afetam a educação em Portugal: a falta de estabilidade e continuidade políticas positivas, com permanentes sobressaltos e alterações que não ocorrem de qualquer avaliação à situação existente, mas de imposições comunitárias, ações ideológicas ou capricho de governantes, que consideram que “no seu tempo é que era bom”, ainda que fossem tempos anteriores à democracia. Atualmente o governo português, constituído por coligação de partidos à direita do quadro parlamentar, procura alterar profundamente o modelo de escola democrática que, com enormes vantagens, foi moldado ao longo dos 40 anos de democracia (Nogueira, 2017, p. 29).

Com base no trecho acima, é possível concluir que a reforma educacional de Portugal não é vista como positiva, percebendo-se a predominância de aspectos políticos dominantes para as mudanças na Educação, como também ocorreu no Brasil, com a implementação da PNA. Traçando um paralelo com isso, como pontua Bourdieu (1989), as relações de poder e dominação que estruturam as relações sociais constituem o campo social que é um espaço multidimensional em que os agentes ocupam posições variadas e se movimentam entre as espécies de capital, adquirindo e conquistando seus interesses.

2.6.3 Literacia em Portugal

O termo Literacia surgiu a partir de outubro de 1995, em Portugal. Emergiu após a divulgação do Estudo Nacional de Literacia: Relatório Preliminar. Segundo Soares (1998), o termo foi destacado em artigo publicado no Diário de Notícias, em 20 de agosto de 2001, no país, escrito pela autora Elsa Costa e Silva, ao mencionar que a palavra Literacia entrou no vocabulário dos portugueses em 1996.

Nesse contato, em Portugal não existiam estudos sobre a leitura e a escrita. No ano de 1996, voltados a este aspecto, foi realizada a pesquisa que recebeu o título “A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monografia”. De acordo com Benavente (1995), o estudo foi uma parceria do Conselho Nacional de Educação, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, com participação da elaboração pelo Instituto de Ciências

Sociais da Universidade de Lisboa.

Segundo Benavente (1995, p. 4), trata-se “[...] das capacidades de leitura, escrita com base em diversos materiais escritos (textos, documentos e gráficos), de uso corrente da vida quotidiana (social, profissional e pessoal)”. Como podemos constatar, o termo Literacia tem uma certa diferença do termo utilizado hoje, em questões como social e pessoal. A esse respeito, (Benavente, 1995, p.4), salienta que:

[...] Se o conceito alfabetização traduz o ato de ensinar, aprender a leitura, a escrita e o cálculo, um novo conceito - a Literacia - traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo. Tal capacidade de uso escapa, assim, categorizações dicotômicas, como sejam analfabetos e alfabetizados (Benavente, 1995, p. 4).

Assim, em sua obra, Benavente reintroduz o conceito de literacia enfatizando suas demandas sociais e profissionais, afirmando que “Pretende-se, com aquele novo conceito, dar posição de cada pessoa num *continuum* de competências que tem a ver, também, com as exigências sociais, profissionais, pessoais com que cada um se confronta na sua vida corrente” (Benavente, 1995, p. 4). Dessa forma, nota-se a mudança que o termo sofreu, voltando-se para a formação do estudante no que tange às competências a serem desenvolvidas para a vida.

Traçando outro paralelo, desde os tempos da colonização, os países Brasil e Portugal têm mantido parcerias e aproximações nas áreas educacional e profissional. Entretanto, em 2019, com a PNA, o Brasil fez uma parceria com Portugal, por meio da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto (FPCEUP), como mencionado anteriormente, para a elaboração de conteúdo teórico, sob a coordenação do Professor Doutor Rui Alves e da Professora Doutora Isabel Leite. Assim, o Centro de Investigação e Intervenção na Leitura (CIIL), do instituto Politécnico do Porto, ficou responsável pela sistematização dos programas práticos de intervenção, sob a Coordenação da Professora Doutora Ana Sucena (Brasil, 2019).

Com ênfase à literacia, entre outros aspectos com relação à alfabetização, para Soares (1998), não adianta reformular novas palavras ou conceitos de práticas sociais de leitura.

[...] novas palavras são criadas (ou as velhas palavras, dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. Essas novas emergências lexicais, que podem resultar de implicações de ordem social, cultural, política, econômica, cognitiva e linguística, estão inevitavelmente relacionadas com o “estado ou condição” que assume aquele que aprende a “ler e escrever” (Soares, 1998, p. 16).

Se observarmos o Caderno da PNA, a palavra letramento foi substituída pela

“literacia”, presente 73 (setenta e três) vezes, tendo como pressuposto:

[...] introduzir no discurso oficial pedagógico um conceito não utilizado no Brasil como se fosse uma “novidade” ou um “termo mais neutro ou técnico” para se referir aos usos da escrita. Há uma tentativa clara de afastamento das políticas públicas de alfabetização anteriores (tais como o Pró-Letramento ou PNAIC), operando ainda com uma retórica infeliz de “internacionalizar” a discussão. Como alguns documentos curriculares portugueses, a PNA opta por usar “literacia”, mas não explicita as tensões, incoerências e reduções que perpassam tal processo de apropriação curricular (Bunzen, 2019, p. 46).

Existe uma evidente intenção de estabelecer um conceito específico, o de “literacia”, não neutro, por possuir um viés político, restringindo debates no âmbito de estudos sobre alfabetização e letramento. E assim como o Brasil, Portugal passa por enfrentamentos ocasionados por uma série de desafios no âmbito da Educação, decorrentes do documento da Reforma de 2015.

Com base nas realidades identificadas em Portugal, com o estabelecimento do Programa Nacional de Reformas (2015), que definiu metas a serem cumpridas até o ano de 2020, o foco está voltado à Educação como o principal pilar para capacitar melhor a população. Assim, para atender ao primeiro pilar, que visa capacitar os portugueses, foram delineados os seguintes objetivos no documento: promoção do sucesso acadêmico em todos os níveis de ensino; combate à evasão escolar; ampliação do acesso ao ensino secundário e modernização do sistema educacional (Nogueira, 2015).

Com relação ao Brasil, ou seja, mediante à PNA, afirmar, no entanto, com base nos Princípios e Objetivos que a fundamentação da proposta se baseia em programas e ações a partir das evidências provenientes das ciências cognitivas não está coerente com muitos de seus conceitos essenciais (Brasil, 2019).

Nesse contexto, a falta de coerência tem sua origem principalmente na falta de atualização dos autores da proposta sobre as mais recentes contribuições das ciências cognitivas, especialmente da neurociência da leitura (Dehaene, 2012).

Para Soares (1998), o desafio enfrentado pelos estudantes nas escolas não se restringe apenas à capacidade de leitura e escrita, como vem sendo imposto pelas Políticas Públicas. Como expõe Kleiman (1995), as realidades variam segundo o contexto:

Efetivamente, dependendo dos grupos sociais, os diferentes modos de viver a escrita e não ter implicações diversas na literacia. Dito de outra forma, o caráter não homogêneo da sociedade no tocante às práticas de uso da escrita vai motivar a não extrapolação de igual forma toda população dos conteúdos e das práticas dos eventos de literacia e outros contextos. E a escola, por sua vez, também não oferece programas destinados às crianças não habituadas a transpor as suas práticas de

literacia a outros contextos (Kleiman, 1995, p. 44).

Com base na exploração acerca da literacia, é possível notar que se trata de alvo de interpretações e enfoques diversos. Ou seja, ambos os países, Brasil e Portugal, possuem diferentes contextos, por isso, necessitam também de Políticas Públicas específicas. A própria organização do ensino se dá de maneiras diferentes, como é possível observar a seguir.

A partir das reflexões acerca do objetivo deste estudo, os resultados apontaram convergências com relação às Políticas Públicas educacionais no cenário da alfabetização entre Brasil e Portugal. Portanto, enquanto países distintos, lidam com problemáticas específicas em seus sistemas educacionais. Assim, o Brasil deve reconhecer as necessidades locais para as implementações de ações, uma vez que cada nação possui suas particularidades.

Adiante, são apresentados os procedimentos metodológicos que constituíram a organização desta pesquisa. Apresentamos, como se deram os critérios para os participantes e para a coleta de dados. Em seguida, no capítulo 4, apresentamos a análise da percepção do que é dito pelas docentes participantes e paralelos são traçados com bases teóricas já introduzidas.

3 ANÁLISES E DISCUSSÃO DE DADOS

3.1 Organização de categorias para as análises

Por meio das entrevistas realizadas com as professoras participantes desta pesquisa, no período de março de 2024 a 30 de abril de 2024, a entrevista estendeu-se devido às formações continuadas sobre o Programa Tempo de Aprender que as participantes desta pesquisa participaram. Mais detalhadamente, nesta seção, são feitas as análises e discussões acerca dos dados coletados, visando atender aos objetivos propostos nesta investigação, quais sejam: investigar a percepção de docentes sobre o Programa Tempo de Aprender inserido no período de 2020 a 2023 em uma escola municipal.

Antes de abordar os sujeitos, a pesquisa foi submetida à aprovação pelo Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade, ao qual submetemos: 1) autorização da pesquisa; 2) o projeto finalizado; 3) o Termo de consentimento e livre esclarecimento (TCLE). Os critérios de elegibilidade dos/das participantes foram profissionais da educação docentes do sexo feminino, sendo 5 mulheres. É relevante mencionar que não há homens que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na etapa de alfabetização na unidade de ensino em que estão lotadas as docentes participantes.

No que se refere ao armazenamento, os questionários ficarão armazenados no e-mail da pesquisadora pelo prazo de cinco anos para assegurar o trato ético com as informações pelos participantes prestados.

Nesta escola, que atende aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, além disso, todas as professoras participantes desta pesquisa lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, no ciclo de alfabetização, que corresponde ao 1º, 2º e 3º Anos. Na rede educacional em que atuam, a nomenclatura dos cargos dessas docentes é Professor de Educação Básica I (PBI).

O quadro de docentes é composto por 36 professores, dos quais apenas um é do gênero masculino. A predominância feminina é ainda mais evidente nas séries de alfabetização, pois todas as 20 docentes atuantes são mulheres, refletindo um cenário historicamente marcado pela feminização do magistério nos anos iniciais.

Quando se trata da adesão ao Programa Tempo de Aprender, a participação foi restrita às professoras do 1º e 2º ano e 3º ano, conforme previsto pelos critérios do programa. No entanto, apesar da relevância e dos benefícios potenciais dessa iniciativa para o aprimoramento das práticas pedagógicas, apenas sete professoras demonstraram interesse em

participar. Esse dado suscita reflexões importantes sobre os possíveis fatores que influenciam a baixa adesão, como a sobrecarga de trabalho, a falta de reconhecimento profissional e as condições estruturais da própria escola. Entender essas dinâmicas torna-se fundamental para promover uma maior valorização docente e um engajamento mais amplo em programas de formação continuada.

Assegurando o anonimato das docentes, por questões de cumprimento às normas éticas para o desenvolvimento de pesquisas, as professoras serão identificadas como: professora, Professora 3, Professora 4 e Professora 5.

Na tabela a seguir é possível observar as principais características das professoras participantes.

Tabela 1 – Perfil das professoras participantes.

Docentes	Idade	Estado Civil	Tempo de Serviço	Experiência como Professora Alfabetizadora	Vínculo profissional
Professora 1	27 anos	Casada	5 anos	Aproximadamente 5 anos	Efetiva
Professora 2	37 anos	União Estável	5 anos	Aproximadamente 5 anos	Efetiva
Professora 3	37 anos	Casada	7 anos	Aproximadamente 7 anos	Efetiva
Professora 4	53 anos	Casada	25 anos	Aproximadamente 25 anos	Efetiva
Professora 5	53 anos	Divorciada	24 anos	Aproximadamente 24 anos	Efetiva

Fonte: Elaboração própria, 2025.

O diferencial para a definição das docentes participantes desta pesquisa foi que elas precisavam atender ao critério de atuarem como professoras alfabetizadoras e participassem do Programa Tempo de Aprender. Vale destacar que essas professoras possuem experiências no campo da alfabetização, variando de cinco anos a vinte e cinco anos como alfabetizadoras.

As professoras aderiram à pesquisa de forma voluntária, respondendo às perguntas por meio de uma Entrevista Semiestruturada gravada pelo celular da pesquisadora, que teve transcrição e tabulação de dados para análises que serão apresentadas a seguir, na próxima seção desta dissertação.

De acordo com as categorizações, serão apresentados nos próximos tópicos o que é saliente no discurso das professoras para, assim, procedermos às análises do que os dados revelam, ancorando-se na literatura utilizada nesta pesquisa.

3.2 Categoria 1 – Concepção de Alfabetização, Letramento e Literacia

a) Subcategoria – Concepção sobre Alfabetização

As docentes relataram como compreendem o papel de serem professoras alfabetizadoras, destacando que:

*Eu acredito que a alfabetização seja o ler e escrever realmente, saber qual é a letra, como se chama. Entender qual é o som que ela faz em uma palavra. Então é **saber a ler e escrever**. (Professora 3).*

*Para mim, **alfabetização é o desenvolvimento das letras e dos símbolos escritos**. (Professora 4).*

*Alfabetizar é a criança **ler e escrever o básico**. (Professora 5).*

As Professoras 3, 4 e 5 definiram a alfabetização remetendo-a somente à condição de saber decodificar as letras, as palavras, de forma mais simples. Já as Professoras 1 e 2 abordam a alfabetização como uma questão complexa, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, bem como, significativa ao preparo das crianças para suas vivências, como é possível notar nos excertos a seguir:

*Embora seja uma **questão muito complexa...** eu acredito que é inserir o aluno enquanto indivíduo social, a partir da alfabetização e do letramento, é proporcionar os subsídios necessários para ele. Iniciar essa vivência no contexto social enquanto cidadão. (Professora 1).*

*[...] fazer com que a alfabetização seja **significativa com o cotidiano dos alunos, usar as vivências deles como uma ferramenta de ensino**. (Professora 1).*

*Alfabetização é um momento que a criança está adquirindo a leitura e a escrita. É a consciência das letras, dos fonemas. É prender a usar as letrinhas e formar as palavras, formar textos. Então, essa é a alfabetização. [...] É eles **usarem a alfabetização para a vida. É saber a ler e escrever fora da escola**. (Professora 2).*

A Professora 1 menciona a importância de usar as vivências dos estudantes para alfabetizar, visto que, dessa maneira, em sua percepção, ajuda para que as aprendizagens sejam significativas. Por outro lado, a Professora 2 realça a importância da alfabetização para que o estudante aprenda a ler e escrever fora da escola, usando-a para a sua vida. Na verdade, essa professora faz uma antecipação do que seria o letramento.

De acordo com Magda Soares, em sua obra *Alfabetização e Letramento*, publicada originalmente em 2003, é preciso distinguir os dois conceitos sob diferentes perspectivas. Para a autora, a alfabetização é entendida como o processo de aquisição do código escrito,

englobando as competências e habilidades de leitura e escrita. Em outras palavras, a alfabetização refere-se a um processo que envolve a mecânica de aprender a linguagem escrita. Paralelamente, ao alfabetizar-se, também se desenvolve uma compreensão de significados, o que a autora denomina letramento: a imersão da criança no reconhecimento e uso da cultura escrita (Soares, 2003).

Assim, compreende-se que letramento para Soares (2019) da seguinte forma:

palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (Soares, 2019, p. 96).

Conforme Soares (2019), a formação da palavra letramento não deixa de estar intrinsecamente relacionada à palavra alfabetização. Inicialmente, a crescente visibilidade da alfabetização resultou em duas abordagens: por meio da adjetivação acrescida ao sintagma (como em "alfabetização funcional") ou a ampliação semântica por meio de paráfrases que buscam transcender a mera decodificação ("alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever"). No entanto, a ineficiência dessas estratégias em gerar objetivos e práticas pedagógicas que efetivamente ampliassem o conceito de alfabetização justifica o surgimento do termo "letramento".

Entretanto, possivelmente devido à origem do conceito como uma ampliação do conceito de alfabetização, esses dois processos têm sido frequentemente confundidos e, em alguns casos, tratados como se fossem um só.

De acordo com Ferreiro (2003), "no plano conceitual, talvez a distinção entre alfabetização e letramento não fosse necessária, bastando que se ressignificasse o conceito de alfabetização" (Nova Escola, n. 162, maio 2003).

Portanto, como defende Soares (2019, p. 97), é preciso ter conhecimento de que a alfabetização advém do entendimento da "aquisição do sistema convencional de escrita". E tem dissimilitude de letramento - compreendido "como o desenvolvimento de comportamento e habilidade de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais" (Soares, 2019).

Por outro lado, é imprescindível que a professora alfabetizadora possa reconhecer que, embora distintos, os conceitos de alfabetização e letramento são interdependentes e inseparáveis. A alfabetização só adquire significado quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita, bem como por meio dessas práticas, ou seja, inserida em um ambiente de letramento e por meio de atividades que promovam o letramento. Por sua

vez, o letramento somente se consolida a partir da aprendizagem do sistema de escrita e em dependência desse processo.

Assim, percebe-se que as Professoras 1 e 2 definem as suas concepções sobre a alfabetização com aproximações ao que seria o letramento, uma vez que dão ênfase a esse processo como uma questão relacionada diretamente às demandas da vida. Ainda, observamos que as Professoras 3, 4 e 5 são breves ao definirem o que compreendem por alfabetização, remetendo a uma percepção basicamente de ler e escrever de forma decodificada.

b) Subcategoria – Concepções sobre Letramento

As Professoras 1, 2, 3, 4 e 5 revelaram que suas concepções acerca do letramento vão ao encontro do que propõe Soares (2003), de forma que os estudantes usem a leitura e escrita enquanto função social, para as suas vidas, sendo sujeitos letrados que compreendem e enfrentam os desafios de suas vivências, em sociedade, como podemos observar abaixo:

[...] letramento é [...] preparar o aluno para o viver social. (Professora 1).

Letramento é os alunos usarem o que foi adquirido na escola, fora da escola. (Professora 2).

*Já o letramento acredito que **seria a função social do ler e escrever**, então a criança além de aprender a escrever ela tem que saber qual é a finalidade daquilo, sobre o porquê ela está aprendendo aquilo. É colocar esse ler e escrever na prática. (Professora 3).*

*O letramento tem mais a **função social** de ler e escrever. (Professora 4).*

*Letramento é a criança saber a ler e escrever, interpretar, calcular não somente o que é proposto na escola, mas **fora dela para a vida também**. (Professora 5).*

Nesse sentido, é importante destacar que um professor alfabetizador deve ter um preparo específico para a tarefa de ensinar os estudantes a aprenderem a ler e a escrever, visto que se trata de uma etapa de suma importância na formação da criança, seja no sentido escolar, seja na vida em sociedade. Portanto, é preciso que os docentes sejam preparados para esta missão, sendo a sua formação inicial, bem como a continuada, fundamentais para a prática docente.

c) Subcategoria – Concepção sobre Literacia

Neste tópico, serão abordados aspectos referentes às concepções das professoras a respeito da literacia. Nesse contexto, três professoras falaram a respeito dessa questão, ao longo das entrevistas, como apresentamos a seguir:

Olha, eu acho que é uma ciência atual, e está agregando muito que diz respeito ao desenvolvimento da alfabetização dos alunos, mas eu não considero tão positivo no que diz respeito ao letramento, mas sim ao conceito da alfabetização. (Professora 1).

Bom, a literacia é a forma que a criança, ou o adulto, vai usar a alfabetização fora da escola. Se ele sabe preencher gabarito. Se ele sabe preencher um documento, então, até mesmo entender um texto. Então essa é a literacia, que entendo, que é a forma de como ele entende o contexto lá fora, preenchendo os documentos ou lendo um texto e entendendo esse texto. (Professora 2).

Acho que a literacia é um conjunto de habilidades e atitudes da prática produtiva do ler e escrever, então é saber realmente para que é o ler e escrever e colocar aquilo em prática. (Professora 3).

Literacia familiar é um conjunto de habilidades de leitura e escrita. A família é quem lê para a criança e ajuda muito. (Professora 5).

De acordo com a Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020, que institui o Conta para Mim, programa de literacia familiar do Governo federal, no Artigo 3º, fica disposto que “III – literacia familiar – conjunto de práticas e experiências relacionadas a linguagem, a leitura e escrita, as quais a criança vivência com seus pais e cuidadores [...]” (Brasil, 2020). Nesse sentido, somente a Professora 5 demonstrou que se trata de uma questão voltada às famílias, mencionando que a ajuda dos pais com leituras feitas aos filhos auxilia no processo de aprendizagem.

Com relação à Professora 1, o termo “eu acho” que a professora menciona demonstra uma incerteza em relação à sua compreensão do que seja a ciência atual, ou seja, que possivelmente, ao longo de suas formações acerca do programa, não houve informações sobre o que seria a literacia familiar. Contudo, a professora deu indícios de que esse elemento (literacia familiar), no contexto do programa, tem mais relação com a alfabetização, não sendo tão positivo no que tange ao letramento literacia. Já a Professora 3, da mesma forma, não apresenta conhecimentos acerca do que seria a literacia familiar, reduzindo sua compreensão a um conjunto de habilidades a serem aprendidos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A Professora 2 aparentemente não sabe explicar sobre o termo literacia, pois ela acha que a literacia serve para preencher documentos e gabaritos para solucionar questões de

avaliações externas. Dessa maneira, é preocupante perceber que há professoras alfabetizadoras que estejam preocupadas em ensinar gabaritos e preparar os alunos para as avaliações externas, ou que, no momento da alfabetização, é preciso que os alunos aprendam questões deste tipo, ou ainda pior, que os conhecimentos de docentes estejam limitados a uma compreensão rasa de termos próprios da área, pois as docentes são cobradas por isso.

Correlacionando a análise a saberes teóricos, lembremos que, na concepção de Soares (2003), o termo “letramento” é mais abrangente e adequado para descrever não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também a compreensão e uso crítico dessas habilidades no contexto social, cultural e histórico. Segundo Soares, o letramento envolve práticas sociais que vão além da decodificação de palavras, incluindo a interação com diferentes tipos de textos e a participação em práticas letradas significativas na sociedade. Para a autora, o termo “literacia” é visto como uma importação inadequada de um conceito que não se encaixa perfeitamente no contexto brasileiro. Soares argumenta que “literacia” possui um sentido mais restrito e técnico, comumente utilizado em países anglófonos para descrever habilidades básicas de leitura e escrita (Soares, 2003).

d) Subcategoria – Sobre ser uma professora alfabetizadora

Aqui serão discutidos aspectos referentes ao trabalho das professoras alfabetizadoras, trazendo suas percepções acerca do papel que desenvolvem enquanto docentes que alfabetizam.

Ao ingressar no universo de uma professora alfabetizadora dos anos iniciais do processo de alfabetização, deparamo-nos com descobertas e transformações significativas. Esse cenário nos convida a refletir e ressignificar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala.

De acordo com Ferreiro (2018), todo profissional deve querer saber mais, querer ensinar. “Se não há inquietude, repetimos coisas que podem estar ultrapassadas”. A partir desse posicionamento, Ferreiro (2018) nos traz a reflexão de que todo profissional precisa estar aberto e motivado a aprender coisas novas.

Em consonância, de acordo com Araujo (2015):

Para discorrer sobre o ofício de alfabetizar, assumimos singularizar o tratamento no gênero feminino, visto que a história da alfabetização no Brasil tem na mulher professora alfabetizadora protagonismo quase absoluto. Partiremos do pressuposto básico de que a formação da professora alfabetizadora deve, em primeiro lugar, reconhecer que, mediando as práticas alfabetizadoras, na sala de

aula, sempre há uma pessoa – a professora – com seus saberes, afetos, suas experiências diversas com a cultura escrita (Araujo, 2015, p. 180).

Para discorrer sobre o ofício de alfabetizar, assumimos o uso do gênero feminino ao nos referirmos à figura da professora alfabetizadora, considerando que a história da alfabetização no Brasil é marcada, predominantemente, pela atuação de mulheres nesse papel. Essa escolha reforça o protagonismo feminino nesse campo, reconhecendo a centralidade da professora alfabetizadora na condução das práticas pedagógicas. Partimos do pressuposto de que a formação desses profissionais deve, acima de tudo, considerar sua subjetividade e trajetória.

Como mediadora do processo de alfabetização, a professora carrega consigo um conjunto de saberes, afetos e experiências construídos em diálogo com a cultura escrita. Esse reconhecimento é fundamental para compreender que o ato de alfabetizar não se limita a técnicas de ensino, mas envolve uma relação profundamente humana, permeada por vivências e conhecimentos que influenciam diretamente as práticas em sala de aula.

Nesse aspecto, é fundamental reconhecer que valorizar o saber dos professores não implica desconsiderar os conhecimentos que eles precisam adquirir sobre ensino, aprendizagem, objetos de conhecimento e, de forma mais abrangente, sobre saberes pedagógicos e culturais. Assim, a articulação entre teoria e prática configura-se como um princípio central e um fundamento indispensável na formação docente, funcionando como o núcleo integrador desse processo. Essa articulação deve ser entendida como uma unidade indissociável, na qual a prática educacional é orientada por uma intenção teórica, conforme destacado por Pimenta e Lima (2011).

Neste contexto, Araujo (2015), em seu texto, ressalta:

Por isso mesmo, defender a autoria da professora alfabetizadora em relação a sua prática não se confunde com defender que a opção metodológica da professora é que vale, seja qual for. Ao considerar a formação como um espaço de articulação de saberes diversos e, no caso do ensino da língua escrita – um objeto de conhecimento e de ensino que exige, em si, a articulação de vários saberes –, é preciso assegurar o direito a uma formação plena, de muitos conhecimentos entrelaçados, vozes diversas vindas de diversos campos do conhecimento que contribuem para constituir uma concepção de alfabetização, ao lado da valorização da docência profissional do professor alfabetizador (Araujo, 2015, p. 183).

Dessa forma, torna-se indispensável promover formações continuadas que proporcionem reflexões e aprendizagens significativas para o/a professor(a) alfabetizador(a). É fundamental valorizar sua prática profissional, reconhecendo a complexidade e a relevância de seu papel na construção do processo de alfabetização. Outrossim, essa valorização deve

estar diretamente associada à compreensão da importância de sua docência, destacando a necessidade de fortalecer a formação contínua como um caminho essencial para aprimorar sua atuação e contribuir para uma educação de qualidade.

As Professoras 2 e 3 falaram de suas práticas docentes, relatando que buscam despertar o interesse nas crianças acerca do processo de alfabetização para contribuir para o processo de aprendizagem. Elas demonstraram que o incentivo é fundamental para instigar as crianças à aquisição da escrita e leitura, como podemos observar abaixo:

*Para mim, ser uma professora alfabetizadora é acrescentar nas crianças. Vamos colocar, assim, **colocar na criança o despertar** para as letras, para o mundo, em questão de letras e números. Então, assim, é transformar as letrinhas para palavras, textos. E, a partir daí, elas começam a sua vida no mundo das letras. (Professora 2).*

*Eu acho que uma professora alfabetizadora tem que ter primeiro em mente o **despertar** no aluno para ele aprender a ler e escrever. Acho que antes de tudo ele tem que querer, então a gente tem que incentivar e despertar isso neles, entendendo como funciona. (Professora 3).*

A aprendizagem lúdica também é mencionada pela Professora 2, e sabemos que esta é uma questão essencial para o desenvolvimento das crianças, visto que torna o processo de aprendizagem significativo e atraente. Ainda, a Professora 2 ressalta que é preciso ensinar as crianças de maneira lúdica, ou seja, de forma que elas possam brincar aprendendo, como é possível perceber nos excertos seguintes:

*Eles chegam com o pensamento do infantil, do momento da brincadeira, do brincar livre, mas a realidade do Ensino Fundamental é diferente. Para sanar um pouco a questão do brincar, a gente brinca, mas de um modo diferente, com uma **brincadeira dirigida, o lúdico**, com atividade, com mais letrinhas, com as boquinhas. E a partir disso, fica diferente. **É possível brincar e aprender junto**. E aí acaba atendendo à questão do brincar. (Professora 2).*

*É importante a gente saber um pouquinho como funciona a cabecinha deles, e a partir do momento em que você apresenta as letras, ensina os sons, eles fazem. **É preciso saber como funciona o processo**, assim, tudo começa a fazer sentido para o aluno e começa realmente a acontecer o processo de alfabetização. Então, saber como funciona o processo e incentivar os alunos, acho que é o mais importante. (Professora 3).*

No que diz respeito à Professora 3, essa chama a atenção de que é preciso ensinar para a criança o funcionamento da escrita, destacando que, quando o estudante compreende o processo, a aprendizagem se dá de maneira mais significativa.

Ademais, a Professora 5 falou sobre considerar a bagagem que a criança traz para, a partir daí, desenvolver o processo de aprendizagem. De fato, o estudante não é “raso”, e traz consigo suas vivências, para tanto, é importante que o professor saiba conduzir uma

aprendizagem que parta do que os estudantes já sabem, potencializando o que irá aprender. Apresentamos abaixo um excerto evidenciando isso:

A professora alfabetizadora é vista como uma docente que ensina a ler e escrever. Mas não é somente isso, não é? As crianças às vezes trazem alguma bagagem de leitura, por folhetos, por leituras de nomes de ruas, então, a professora vai, por meio disto, encaminhando a crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita mais profundamente. (Professora 5).

A Professora 5 faz menção que alguns estudantes trazem alguma bagagem de leitura em seu cotidiano, por meio da leitura de panfletos ou placas de ruas. Portanto, é relevante colocar que o desenvolvimento da aprendizagem em alfabetização se torna mais efetivo quando o docente procura sondar o vocabulário do seu educando, ou seja, sua leitura de mundo. É preciso que o professor ouça seus alunos e que possa reconhecê-los como um ser pensante.

Sendo assim, a leitura proposta é muito mais do que somente a decodificação de signos, sendo necessário entender o que foi lido, mediante o diálogo entre o professor e o aluno. Numa colocação diferente, mas não menos importante, a Professora 4, quando questionada sobre ser professora alfabetizadora, trouxe uma fala voltada à afetividade, dizendo que a profissão docente exige dedicação para ajudar as crianças ao longo do processo de ensino e aprendizagem, considerando que, para ser uma professora alfabetizadora, é preciso:

***Paciência, amor, dedicação e muito carinho.** Querer ajudar ao máximo a criança para ela evoluir, aprender. Ajudar a compreender esse mundo da alfabetização. (Professora 4).*

Falar sobre afetividade, na infância, pensando no ambiente escolar, é necessário, visto que isto contribui para dar maior segurança às crianças, para que se sintam valorizadas e respeitadas. Dessa forma, o professor precisa estabelecer seu relacionamento com seu aluno, com uma emoção positiva, para atingir o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, compreende-se que, quando o professor atua como o principal mediador da afetividade na sala de aula, ele oferece aos estudantes maiores oportunidades de aprendizagem. Isso demonstra que a afetividade não apenas melhora significativamente o desempenho escolar dos estudantes, mas também fortalece o convívio entre educador e educando. Dessa forma, promove um relacionamento de amizade e respeito, facilitando os processos físicos, psíquicos e emocionais dos alunos.

Conforme o exposto, considera-se a afetividade, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, um aspecto muito importante, pois fortalece o vínculo entre os envolvidos, ou seja, professor-aluno e aluno-professor, para que juntos, tenham condições de atingirem os propósitos da aprendizagem.

3.3 Categoria 2 – Organização curricular da escola

a) Subcategoria – Organização curricular da escola

É importante destacar que a problemática relacionada ao aprendizado da leitura e da escrita mobiliza intensos debates acerca dos conhecimentos necessários para o processo de alfabetização, do êxito ou fracasso escolar, das conexões estabelecidas entre diferentes campos disciplinares e dos sentidos e significados atribuídos à alfabetização. De forma semelhante, as questões curriculares também desempenham um papel central na construção de significados sobre o que representa ser alfabetizado(a), o próprio conceito de alfabetização e as condutas esperadas das docentes nas diversas práticas pedagógicas associadas a esse processo. Dependendo da maneira como esses conceitos são formulados, as interações entre eles podem ser mais ou menos evidenciadas.

De acordo com os apontamentos apresentados (Brasil, 2019), no conjunto de políticas construídas nos últimos anos, alfabetização e currículo são apontados como campos estratégicos para as mudanças pretendidas instaurar na educação brasileira. Esses campos assumem um papel central na construção de propostas que visam não apenas ampliar o acesso e a qualidade do ensino, mas também promover práticas pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas e aos desafios da formação integral dos estudantes.

Nesse sentido, a implementação da BNCC (2017) busca estabelecer significados claros acerca das práticas curriculares. Outra iniciativa política que integrou currículo e alfabetização foi o Programa Mais Alfabetização, criado pela portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018 (Brasil, 2018). A proposta tinha como objetivo fortalecer e apoiar as escolas no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º anos do ensino fundamental. Soma-se a isso a PNA e o Programa Tempo de Aprender (2019), determinando como a alfabetização deve ser conduzida nas escolas do país, sendo que, isso reflete tentativas de padronização de um único método de alfabetização. Nessa esteira, compreendemos que tanto a alfabetização quanto o currículo têm sido alvo de múltiplas

disputas, manifestadas em políticas e práticas que, em alguns momentos, buscam a centralização e a definição restrita dos sentidos, enquanto, em outros, indicam a direção para a expansão e a experimentação.

A respeito da influência dessas políticas, sobre a organização curricular da escola, a Professora 1 pontuou que “não dá para desenvolver tudo que gostaria”, neste sentido, é possível notar que há bastante conteúdo e/ou material disponível, como observamos no excerto a seguir:

Não dá para desenvolver tudo o que gostaríamos no que diz respeito à alfabetização. (Professora 1).

Além disso, apesar de ser uma prescrição a utilização da apostila, a Professora 3 fala que os docentes possuem liberdade para desenvolverem os seus trabalhos, contudo, apesar de ter um sistema apostilado, a maneira em que o professor irá trabalhar fica a seu critério, como destacamos a seguir:

*Olha, aqui na escola é bem aberto, então **cada professor trabalha de forma que acha melhor**, que consegue atingir os seus objetivos, e é claro, a gente tem um sistema apostilado. Os livros ajudam a contribuir nas aulas, mas **tudo é muito aberto**, ficando a critério do professor como deve ensinar. Então, cada professor acaba usando o método que acha melhor. (Professora 3).*

*Nós temos o caderno, temos atividades diversificadas, com conteúdos diversificados, mas também ligados aos conteúdos que têm na apostila. **Temos as mensurações [...] avaliações externas, mensurações, e internas**. Então, temos tudo isso para agregar à apostila. (Professora 2).*

A Professora 2 menciona que realiza seu trabalho de alfabetização com uma grande diversidade de conteúdos, usando apostilas do Programa Tempo Aprender *Práticas de Alfabetização*, *Abecedário Programa Tempo de Aprender*, materiais, Método das Boquinhas e a Apostila *Um Giro Pela Aprendizagem Material*, adquirido pela Rede Municipal da Educação do Município, sendo por meio desse material que ocorrem as mensurações para as avaliações externas.

De acordo com (Biesta, 2012):

O interesse na mensuração de resultados educacionais não se restringe à construção de tabelas classificatórias. A mensuração de resultados e sua correlação com o “input” educacional também é central para a pesquisa que busca proporcionar uma base de evidências para a prática educacional (Biesta, 2012, p. 05)

Essas mensurações, por sua vez, tornaram-se jargões populares no cotidiano das escolas, assumindo um papel central nas práticas pedagógicas. A aplicação constante de avaliações, muitas vezes semanal, passou a ser uma exigência, refletindo a necessidade de preparar as crianças para os exames externos. Esse fenômeno, porém, evidencia uma preocupante inversão de prioridades: o foco desloca-se do processo educativo para a mera obtenção de resultados que atendam às expectativas das políticas avaliativas. Essa dinâmica não apenas sobrecarrega as escolas e os professores, mas também reduz o aprendizado das crianças a uma lógica de treinamento para provas, desconsiderando a riqueza e a profundidade do processo formativo.

A crescente ênfase na cultura da mensuração no campo educacional tem reconfigurado profundamente as práticas pedagógicas, influenciando desde as diretrizes das políticas públicas em âmbito nacional e supranacional até as dinâmicas cotidianas de escolas e professores. Embora, em certo grau, esse movimento tenha proporcionado avanços ao ancorar debates em dados empíricos, afastando-se de meras conjecturas ou subjetividades, ele também levanta preocupações significativas. A primazia atribuída às métricas de resultados educacionais tem fomentado a ilusão de que decisões políticas e pedagógicas podem ser pautadas exclusivamente em evidências objetivas. Essa abordagem desconsidera a complexidade e a singularidade do contexto educacional, reduzindo-o a uma visão tecnicista que muitas vezes ignora aspectos qualitativos, mascaram a verdadeira aprendizagem porque os alunos ficam mecanizados.

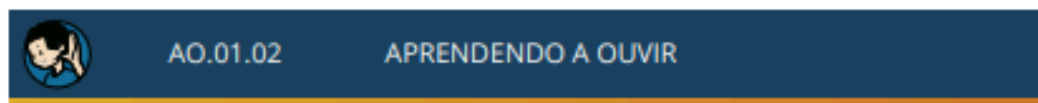
Abaixo seguem figuras que compõem uma amostra dos materiais acima comentados:

Figura 4 - Livro de Atividades Práticas de Alfabetização.



Fonte: MEC (2019). Disponível em: [Biblioteca da Alfabetização](#). Acesso em: 25 jan.2025.

Figura 5 - Abecedário Programa Tempo de Aprender.



Reconhecimento de sons

Atividade: De quem é a voz?

Objetivos

Reconhecer quem está falando.

Materiais

- Um tecido ou faixa para tapar os olhos das crianças
- Lista de palavras ou cartões de figura

Ideia para contextualização

Nós estamos fazendo uma trilha por uma antiga floresta e nos perdemos de nossos colegas. Está tudo escuro e não vemos nada. Mas você consegue ouvir a voz de seu amigo. Tente adivinhar quem está falando!

Atividade

As crianças vão dizer qual amigo está pronunciando a palavra, de acordo com a voz que ouvirem.

1. Tenha em mãos uma lista de palavras conhecidas pelos alunos ou cartões de figura.
2. Cubra com o tecido ou faixa os olhos de uma criança.
3. Escolha outra criança para ir ao centro da sala. Sussurre-lhe no ouvido uma palavra ou mostre-lhe um cartão de figura.
4. A criança no centro deve dizer, em voz alta, a palavra sugerida.
5. A criança vendada deve identificar quem falou.
6. Repita a brincadeira, até que cada estudante tenha participado na adivinhação.

Fonte: Práticas de Alfabetização: Livro Atividades (Brasil, 2019, p.18).

Figura 6 - Atividade letra "A".

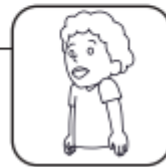
Aa Aa



A ABELHA AMARELA

BRINCADEIRA

Para o som da letra A, vamos abrir a boca para o médico e falar: [aaa]



Fonte: MEC (Brasil, 2019, p.1). Disponível em: [ABECEDÁRIO](#). Acesso em: 25 jan. 2025.



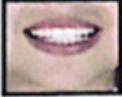
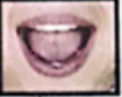

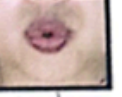





Figura 7 - Atividades da Professora (2) Método das Boquinhas.

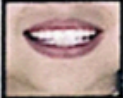
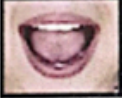











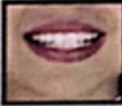










Fonte: Atividade aluna Professora (2).

Figura 8 – Atividade realizada com a Letra "T" Professora (2)(Método das Boquinhas)

PRODUZA O SOM QUE AS BOQUINHAS FAZEM E DEPOIS PINTO O DESENHO CORRETO.

					
					
T	A	I	U		
					

					
T	A	P	E	T	E
					

					
T	O	M	A	I	E
					

Fonte: Atividade aluna Professora (2).

Figura 8 - Material Apostilado do Município.

MINHA FAMÍLIA É MUITO IMPORTANTE PARA MIM!

7 (EF02LP07) MARQUE A ALTERNATIVA QUE TEM A PALAVRA QUE TERMINA A FRASE QUE VOCÊ LEU.

A) FAMÍLIA.
B) IMPORTANTE.
C) MIM.
D) PARA.



OUÇA O TEXTO.

**ESTA VIDA É UMA VIAGEM
PENA EU ESTAR SÓ DE PASSAGEM.**
PAULO LEMINSKI

8 (EF02LP07) MARQUE A ALTERNATIVA COM A ÚLTIMA PALAVRA DO TEXTO QUE VOCÊ OUVIU.

A) PASSAGEM.
B) PENA.
C) VIAGEM.
D) VIDA.

Fonte: Atividade da Professora (2).

Considerar a avaliação no ambiente escolar implica tomar decisões voltadas para aprimorar o ensino, e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. Refletir sobre como orientar a avaliação, nesse sentido, requer pensar no propósito da avaliação e questionar suas funções pedagógicas.

A avaliação precisa ser uma ação educativa voltada verdadeiramente para a aprendizagem, deve considerar as necessidades reais dos participantes do processo. E não sendo usada para acrescentar conteúdos didáticos. Nesse contexto, a essência da avaliação é o diagnóstico. Diagnosticar é um ato inclusivo, pois compreenderá a realidade como ela é, visando oferecer aos envolvidos oportunidades para superar as dificuldades.

b) Subcategoria – Materiais didáticos utilizados

No que tange aos materiais didáticos utilizados, a Professora 2 salienta o seguinte:

É um sistema apostilado, mas a gente não é totalmente engessado nesse material apostilado, a gente tem um leque. Para estar assim usando durante o ensino, aprendizagem [...] a gente tem o caderno, a gente tem outros tipos de materiais, a gente vai casando a apostila com outros materiais. A gente não é engessado na apostila. (Professora 2).

Conforme o que relata, a docente descreve que há diversidades de materiais usados, como um caderno, já mencionado anteriormente. Porém, destaca que é preciso trabalhar com o material apostilado. Percebe-se, portanto, que a instituição de ensino permite que o docente trabalhe com diversos materiais, mas sempre, usando a apostila como base.

Ademais, as Professoras 3, 4 e 5 detalham sobre os materiais usados, dizendo que:

Nós temos os livros do PNLD que vêm do Governo Federal e outros livros que o município tem parcerias. São para agregar mesmo. Tem o livro [...] que tem atividades de múltipla escolha. Nós trabalhamos o que realmente achamos importante para as crianças. (Professora 3).

Trabalhamos com um material apostilado. Esse material contém atividades de múltiplas escolhas nas questões. Trabalhamos também com base nos Parâmetros Curriculares em Ação (PCN). Trabalhamos com o Ler e Escrever e com o EMAI²⁴. (Professora 4).

O sistema de ensino tem um material apostilado, mas também têm os livros do governo (o PNLD, Ler e Escrever e EMAI). Nós não precisamos trabalhar na íntegra. Fazemos um apanhado de tudo e trabalhamos esse apanhado dentro do planejamento do sistema da escola. (Professora 5).

A Professora 3 menciona que há os livros recebidos do Governo Federal, e, outros livros aderidos pelo próprio município em parcerias. Entre eles, cita um material que possui atividades de múltipla escolha. Igualmente, com relação ao material de múltipla escolha, é pontuado pela Professora 4, que completa dizendo que o trabalho docente é baseado nas perspectivas acerca dos programas do Governo Federal Ler e Escrever e EMAI. A Professora 5 também menciona os materiais PNLD e programas Ler e Escrever e EMAI, dizendo que os docentes fazem um apanhado do que consideram mais importante para desenvolver em sala de aula.

No contexto do sistema apostilado por meio de políticas públicas, o trabalho docente é regulado tanto pela escola quanto pela política que está inserida nos municípios esse material,

²⁴ Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EMAI).

o que acaba afastando o professor dos aspectos intelectuais, reflexivos e críticos inerentes à profissão, aproximando-o de um modelo de atuação predominantemente técnico. Essa dinâmica vai além de influenciar a prática pedagógica, pois contribui diretamente para a desvalorização do trabalho do professor e para a perda do protagonismo de toda a comunidade escolar no processo de construção educacional. Por essa via, os professores acabam sendo manipulados, achando que seu trabalho terá mais facilidade para seu trabalho e planejamento das suas aulas. Sobretudo, o sistema traz uma suposta crença de melhoria na qualidade do ensino do município.

Até mesmo alguns professores quando questionados, assim como as professoras que fazem parte desta pesquisa como podemos ver acima, sentem-se com livre acesso para escolherem suas atividades, devido à suposta liberdade de escolha com qual material irá trabalhar.

Não se pode deixar de frisar também que instituições de ensino determinam os conteúdos a serem trabalhados em cada bimestre por meio das apostilas. Dessa maneira, estrutura-se e sequencia-se todo o currículo, além de sugerir formas de condução das aulas e atividades, esses materiais tornam as práticas pedagógicas em sala de aula altamente controladas e padronizadas. A esse respeito, conforme Contreras, (2002).

Trata-se de um professor que não concebe o ensino, apenas o executa baseado em aspectos contratuais e controles externos. O ensino é tratado como prestação de serviço por uma concepção produtivista de fins fixos e bem definidos. A docência se estabelece em um perfil de *especialista técnico*, em que a obsolescência se faz garantida e a autonomia se mostra efêmera e ilusória (Contreras, 2002, p. 38).

Contudo, o professor deixa de se reconhecer e ser visto como um profissional intelectual, transformado em mero executor de tarefas prescritas. Essa alienação reduz sua autonomia e capacidade de reflexão crítica sobre a prática docente.

Todavia, o que observamos no discurso das docentes é de certa forma em concordância com uma suposta autonomia. Nota-se que as falas das professoras vão ao encontro umas das outras: há muitos materiais disponíveis, demonstrando que o professor é quem decide o caminho que pretende seguir, provocando um questionamento acerca do planejamento. Sendo assim, o planejamento tem sido bem definido para um trabalho coletivo na unidade escolar. É válido destacar a importância do planejamento para o trabalho docente, bem como para a organização das unidades escolares.

Observa-se que as Professoras 3 e 4 trazem a mesma contribuição em relação às atividades de múltiplas escolhas e às questões formuladas, aplicadas para desenvolver o

conhecimento sobre os descritores, com foco nas competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas com base na BNCC. Sobre essa última, a BNCC, que entrou em vigor em 2018, não altera a concepção de alfabetização como uma construção ativa de representação. A principal mudança, especialmente, em relação ao PNE, é a redução do ciclo de alfabetização, que passa de três para dois anos. Além disso, conforme a BNCC, são habilidades essenciais para a alfabetização (Brasil, 2017): compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas; dominar as convenções gráficas (letra maiúscula e minúscula, cursiva e script); conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar relação entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; ampliar a sacada do olhar para porções maiores do texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento).

Já no que toca o planejamento mencionado pela Professora 5, ela indica em seu relato que há uma quantidade significativa de materiais pedagógicos a serem utilizados, o que ocorre na fala das demais, contudo, da maneira como a docente se expressa, destaca-se que há um planejamento, o que é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Sobretudo, é preciso considerar que o conhecimento profundo dos conteúdos é importante, portanto, sua aplicabilidade na vida prática e a habilidade em utilizar métodos de aprendizagem que consideram as situações reais da sala de aula aos seus alunos é fundamental durante o trabalho do professor.

3.4 Categoria 3 – Aspectos da carreira e da prática docente

a) Subcategoria – A escolha pela Docência

A respeito da escolha pela docência, as professoras relataram que tiveram influência, como é possível observar em suas falas a seguir:

*Quem influenciou foram professores que tive. Foi uma escolha pessoal. A influência das **professoras da infância**, até mesmo, as **professoras da faculdade de pedagogia**. (Professora 1).*

*Na verdade, **eu entrei no CEFAM**²⁵, e a partir daí foi quando conheci o magistério [...]. (Professora 2).*

²⁵ Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). O CEFAM foi uma iniciativa de formação de professores desenvolvida por meio do curso normal ao nível médio, em período integral, oportunizava estágios para o fortalecimento do processo de aprendizagem, com bolsas aos estudantes.

Na verdade, eu fiz o CEFAM. Não pensava em ser professora, mas a partir daí, fui mudando de ideia e fui tendo uma convivência maior na escola, percebendo como eram as coisas, fiz muitos estágios. Daí surgiu o desejo por cursar Pedagogia. Claro que a gente enfrenta muitas dificuldades no começo, quando a gente ainda não tem muita experiência, é mais difícil. A gente até pensa em desistir, mas graças a Deus eu persisti e hoje é o que gosto de fazer. Eu não me vejo fazendo outra coisa. (Professora 3).

Nesta citação acima, as Professoras 1 e 3 relatam que não pensavam em ser professoras, mas devido o espaço social, no caso escola/faculdade, práticas em instituições de ensino possibilitam o desejo de estudar Pedagogia, dessa maneira, podemos ver de forma concisa os conceitos de Bourdieu escritos por Maton (2018). *Habitus* representa os modos de agir, pensar, sentir e ser e o campo corresponde aos espaços de relações sociais. Capital define-se pelas suas diferentes formas: econômico, cultural, social, simbólico, acadêmico (Maton, 2018, *apud* Stremel, 2024, p.4). É possível perceber a natureza entrelaçada dos conceitos de Bourdieu: a nossa prática é resultado das relações entre nossas disposições (*habitus*) e nossa posição em um campo (*capital*), dentro de um espaço social (*campo*). Assim, as práticas não são simplesmente o resultado do nosso *habitus*, mas, sim, de relações entre nosso *habitus* e nossas circunstâncias atuais (a posição dentro de um espaço social).

Comentemos também a fala da Professora 2 e, para isso, é vital uma digressão explicativa, destacando a importância dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), uma proposta instituída no ano de 1988 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) e destituída no ano de 2005, após o término da sua última turma. Os CEFAMs foram criados em um contexto em que, sob a justificativa de promover a profissionalização do magistério, quando ocorreu a extinção do curso normal. No âmbito do ensino profissionalizante de nível médio, foi desenvolvida uma habilitação específica voltada para a formação de professores que atuariam nas séries iniciais do ensino fundamental

De acordo com Menezes (2001), os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, ocorreram no Estado de São Paulo, de modo diferente de outros projetos de formação de professores no estado de São Paulo, conhecidos como Escolas de Habilitação Específica para o Magistério (HEMs).

O curso do Magistério, ofertado por essa iniciativa, tinha duração de quatro anos, tendo como seu principal objetivo a formação inicial de professores. Os discentes recebiam uma ajuda de custo (bolsa) para os estudos no valor de um salário-mínimo, como incentivo financeiro, e participavam de estágio ao longo do curso.

Os objetivos do CEFAM eram formar profissionais para o magistério dos cursos de iniciação escolar básica de modo eficiente e adequado, visando: “a) dar prioridade efetiva à formação dos professores das séries iniciais do primeiro grau e pré-escola; b) aprimorar a formação dos professores dos cursos de Habilitação ao Magistério para se tornarem os grandes artífices da qualidade do ensino” (Se/Cenp, 1988, p. 4-5).

Conforme Godoy (2000), as formações aconteciam em centros de formação e orientações de estudo com o intuito de permitir ao estudante, reflexões acerca de sua atuação, tanto com relação às aulas e aos estágios quanto com relação à sua prática na sala de aula. Essa prática tinha a função de contribuir para a autonomia diante de seu próprio aprendizado, ajudando-o a entender o funcionamento e as finalidades do curso como um todo.

A esse respeito, observamos o que dizem as docentes 4 e 5 sobre as influências que as levam à docência:

Minha influência foi pelo diploma, que antigamente, era muito importante e eu comecei e gostei. Então, depois, os professores também me influenciaram. Tinha um professor que se chamava Carlos que foi excelente. (Professora 4).

Minha influência foi pelos meus pais, por minha mãe não poder frequentar uma escola. Meu pai sonhou em estudar, mas meus avós não deixaram. Então, isso influenciou muito. Como minha mãe não frequentou a escola, eu acho que isso me instigou a ser professora. Tive vontade de ser professora, de ensinar, de alfabetizar. (Professora 5).

A Professora 4 também foi instigada a tornar-se professora pela influência de professores, ao longo do seu percurso como estudante da Educação Básica; além disso, outro aspecto que a motivou foi a de ter um diploma. É importante destacar que, no Brasil, a democratização pelo Ensino Superior vem ocorrendo aos poucos, visto que, há alguns anos, muitas pessoas não conseguiam cursar a graduação, como, por exemplo, os pais dessa professora.

Neste contexto, é relevante destacar que a professora foi influenciada a seguir a carreira docente pela obtenção do "diploma". Estabelecendo um paralelo com Bourdieu, o diploma escolar é investido de um significativo poder simbólico, consolidando a escola como um dos principais mecanismos de manutenção da ordem social. A conquista do diploma, em sua essência, legitima e reforça as disposições dominantes, configurando-se como uma delegação simbólica que privilegia os indivíduos mais capacitados em detrimento dos menos qualificados, e os mais instruídos em relação aos menos instruídos.

De acordo com Bourdieu (2007):

o interior dos domínios legítimos, segundo os "mercados", "escolar" ou "extra-escolar", em que são oferecidas, estabelecer-se dois fatos fundamentais: por um lado, a relação estreita que une as práticas culturais (ou as opiniões aferentes) ao capital escolar (avaliado pelos diplomas obtidos) e, secundariamente, origem social (aprendida através da profissão do pai); e, por outro, o fato de que, no caso de capital escolar equivalente, aumenta o peso da origem social no sistema explicativo das práticas ou das preferências quando nos afastamos dos domínios mais legítimos. Quanto maior for o reconhecimento das competências avaliá-las pelo sistema escolar, e quanto mais "escolares" forem as técnicas utilizadas para avaliar tanto mais forte será a relação entre desempenho e o diploma que, ao servir de indicador mais ou menos adequado ao número de anos de inculcação escolar, garante o capital cultural (Bourdieu, p.18-19, 2007).

Já a Professora 5, pelo fato de seus pais não frequentarem a escola, teve a motivação de ingressar na docência para contribuir para formação de outras pessoas, ensinando a ler e escrever. Seu pai não pode frequentar a escola devido à proibição de seus avós, e com relação a sua mãe, a docente apenas informou que não pode, não esclarecendo o motivo.

Sobre o relato da professora de que seu pai não poderia frequentar a escola, existe uma dominação imposta pelos seus pais. Observamos que, para Bourdieu (2007), uma posição dominada e vivendo uma experiência de quase alienação que, às vezes, fornece-lhes as bases de uma solidariedade em pensamento com as classes dominadas.(Bourdieu, 2007, p. 343).

A vivência de seu pai em não poder frequentar a escola serviu de inspiração para a professora escolher a carreira de alfabetizadora, consciente de que as classes dominadas ainda buscam respostas e oportunidades para uma vida mais digna.

b) Subcategoria – A escolha pela Alfabetização

A Professora 1 relata que o que a influenciou a ser professora alfabetizadora foi uma escolha pessoal e também teve como influência as professoras da minha infância e também da faculdade.

Foi uma escolha pessoal. Influência das professoras da infância, até mesmo as professoras da faculdade de pedagogia.(Professora 1).

Assim, por meio do relato da Professora 1, podemos notar a importância que o docente tem na vida de uma criança para essa docente. Nesta perspectiva, é importante destacar que, para Soares (2014), queremos assegurar a todos o direito à leitura e à escrita, direito essencial para o pleno exercício da cidadania, para a conquista de equidade social e cultural.(Soares, 2019, p. 34). Professoras do passado deixaram profundas marcas na vida das alunas que hoje se tornaram professoras. Essas influências, de alguma forma, permanecem vivas e integradas

às suas identidades profissionais, refletindo a relevância de suas presenças no processo formativo. Para além disso, a autora acentua a importância que a professora alfabetizadora tem na construção de habilidades de leitura e escrita. A prática docente nesse campo vai além do ensino técnico das letras e palavras; envolve compreender o contexto social, cultural e histórico em que os alunos estão inseridos. Para Soares (2016), o professor alfabetizador é um agente transformador, cuja prática pedagógica influencia diretamente a qualidade do aprendizado e a formação de sujeitos críticos e participativos. Assim, o professor alfabetizador não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um agente de transformação social, cuja atuação influencia diretamente o futuro das crianças e o desenvolvimento da sociedade.

A respeito da escolha pela prática da alfabetização, a Professora 2 revela que o Estágio Supervisionado, durante a sua formação inicial, foi bastante significativo, inclusive para a sua decisão em ingressar na docência, como podemos observar em sua fala:

Não tinha em mente ser professora, mas a partir dos estágios, da vivência na escola, foi surgindo a paixão pela alfabetização. (Professora 2).

Para a docente, o estágio foi crucial para sua formação como professora alfabetizadora. Ela acredita que, por meio do estágio, o futuro educador começa a se constituir como professor, então, no caso dela foi ainda além, pois, antes mesmo de se tornar professora, já sabia que gostaria de alfabetizar.

Ainda podemos relacionar com o que diz Gatti (2019) quando esse destaca a importância dos Estágios Supervisionados como parte essencial da formação docente. Para ela os estágios são fundamentais para a integração entre a teoria e a prática, permitindo aos futuros professores vivenciarem e compreenderem a realidade escolar.

A Professora 3 relata, em sua fala durante a entrevista, o estágio obrigatório supervisionado em uma instituição de ensino que a motivou a se tornar uma professora alfabetizadora.

Foi minha na vivência no estágio em uma escola, que decidi ser professora alfabetizadora. (Professora 3).

A experiência adquirida durante o estágio contribui significativamente para o desenvolvimento profissional, permitindo a ampliação do repertório por meio das vivências práticas no ambiente escolar.

Conforme argumenta Santos (2008), o estágio representa uma etapa fundamental de aquisição e reelaboração de saberes, em que a reflexão sobre a prática desempenha um papel central ao estimular a busca por conhecimento teórico. Esse processo permite ao futuro professor ampliar suas possibilidades de escolha pedagógica. Nesse contexto, o estágio favorece a construção dos saberes indispensáveis à docência, evidenciando a relevância da articulação entre teoria e prática na formação de educadores.

Complementando isso, a articulação entre prática e teoria durante o estágio supervisionado é possibilitar aos professores em formação inicial o desenvolvimento de habilidades que serão necessárias para o exercício da docência (Lima, 2012; Santos; Silva, 2022).

Em relação à resposta da Professora 4, o que a fez querer ser uma professora alfabetizadora foi o contato com seus professores.

Foram os professores que tive. Em especial o professor Carlos. (Professora 4).

No contexto do processo de ensino-aprendizagem, é fundamental investir na construção de uma relação significativa entre professor e aluno, promovendo a troca de experiências como estratégia para alcançar um aprendizado mais efetivo e direcionado. A Professora 4, em sua resposta, teve um professor em especial que fez com que ela o admirasse a ponto de querer ser uma professora alfabetizadora, isso devido ao modo que esse professor ministrava suas aulas.

Esse diálogo constante possibilita a construção de significados e ressignificados de forma mútua, permitindo que ambos cresçam conjuntamente enquanto sujeitos do processo educativo.

Já a Professora 5 traz contribuições sobre a sua escolha de ser professora alfabetizadora. Ela decidiu ser uma professora alfabetizadora pelo fato de seus pais não terem tido a oportunidade de frequentar uma escola.

Acho que me influenciou muito. Foi pelos meus pais, né, minha mãe não poder frequentar uma escola devido à falta de condições financeiras. Tive essa vontade de ser professora, de ensinar, de alfabetizar. (Professora 5).

É importante destacar a fala da professora ao mencionar que sua principal inspiração foi a realidade vivenciada por seus pais, que não puderam frequentar a escola devido à falta de condições financeiras. Provavelmente, eles tiveram que trabalhar desde cedo para contribuir com o orçamento familiar, uma situação resultante das desigualdades sociais.

De acordo com Bourdieu (2002):

Sem dúvida, no terreno da educação e da cultura que os membros das classes dominadas têm menos oportunidades, por um lado, de descobrir seu interesse objetivo e, por outro, de produzir e impor a problemática conforme a seus interesses: de fato, a consciência dos determinantes econômicos e sociais (Bourdieu, 2002, p. 363).

Nesse contexto, as oportunidades que as professoras tiveram, com modelos de professores que conheceram, possibilitaram identificar seus interesses objetivos, com a consciência de suas condições econômicas e sociais.

c) Subcategoria – Formação Inicial e Formação Continuada

Aqui serão tratadas questões acerca da formação inicial e formação continuada das participantes.

De início, a Professora 2 revela que a sua formação inicial, a partir dos Estágios Supervisionados, foi significativa, afirmando que:

Acho que um dos maiores conhecimentos que há aqui, ou seja, para uma pessoa que está estudando para ser professora, são os estágios. No estágio a gente vê realmente a realidade de uma sala de aula, e ali, você consegue enxergar o seu potencial. Assim, consegue enxergar a realidade mesmo de uma escola. Não é só fazer a parte teórica. Tem que ter a prática também. Então, acho que a questão dos estágios é muito importante. (Professora 2).

A docente demonstra que tanto a parte teórica quanto a prática são importantes; e que a prática permite conhecer sobre a realidade de uma escola, considerando um aspecto essencial para a formação do professor. Para ela, o Estágio Supervisionado teve um impacto muito importante.

Acerca do Estágio Supervisionado, é relevante que as Instituições de Ensino Superior (IES) ofereçam oportunidades de aprendizado, aos futuros professores, pois os estagiários se tornam agentes em suas formações, como o PIBID²⁶ (Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e a Residência Pedagógica²⁷. Nesse contexto de formação inicial e

²⁶ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores, promovida pelo Ministério da Educação. O programa visa fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aprimoramento da formação de professores em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/pibid-programa-institucional-de-bolsa-d-e-iniciacao-a-docencia>. Acesso em: 16 jan. 2025.

²⁷ O Programa de Residência Pedagógica é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo objetivo é fomentar projetos institucionais de residência pedagógica

formação continuada, essa professora relatou que se sente preparada para docência, pontuando que:

[...] me considero preparada [...] por conta das formações que a gente vai tendo e vai agregando ao nosso conhecimento. Então, hoje eu me considero preparada, porém sempre continuo aprendendo coisas novas para evoluir na questão da alfabetização. (Professora 2).

Nessa perspectiva, a professora enfatiza que se sente pronta, mas também está receptiva a adquirir novos conhecimentos. A respeito da professora 3, observamos o que essa diz sobre sua formação:

Hoje me considero muito mais preparada do que lá no começo. Como você disse, a gente faz muitas formações e muitas capacitações que têm agregado muito a nossa bagagem. Mas sei que ainda tenho muito caminho a percorrer. A gente está sempre aberta a mudanças, então estou preparada, mas também, aberta a novas coisas. (Professora 3).

Pela fala da Professora 3, a rede educacional em que estão inseridas oferta muitas formações continuadas, no decorrer do ano letivo, sendo esse um aspecto importante, visto que além da formação inicial, a formação continuada tem importante papel com relação ao trabalho docente, sobretudo, a respeito das necessárias especificidades da alfabetização que requerem um constante aprendizado e aperfeiçoamento; a exemplo, podemos citar os programas de formação continuada disponibilizados durante o período de pandemia da COVID-19, que capacitam especialmente as docentes das séries iniciais.

A fala desta professora traz relação com a formação do Programa Tempo de Aprender, ao pontuar que:

[...] uma prática que costumava fazer muito e que agora percebo que talvez não dê tanto resultado era a leitura das famílias silábicas. A gente costumava fazer a leitura todos os dias, mas aquilo não estava fazendo sentido, pois era uma mera repetição. Hoje percebo diferente, hoje entendo, tem que saber o que eles estão falando, tem que conhecer primeiro a letra, conhecer o som que ela faz em cada palavra, o aluno tem que ter essa noção de palavras de frases. Então, acho que isso é muito mais importante antes de só fazer apenas a leitura sem sentido. Hoje em dia, de acordo com as capacitações que tive, acho que faz muito mais sentido do que do jeito que trabalhava. (Professora 3).

A docente menciona que tinha uma prática que não dava certo era a das leituras silábicas, e que, após novas formações, percebeu-se que faz muito mais sentido o seu trabalho

desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior. O programa busca contribuir para o aprimoramento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/residencia-pedagogica>. Acesso em: 16 jan. 2025.

e a aprendizagem da criança. Salientamos que, a seguir, ao longo desta pesquisa, serão apresentadas questões referentes à formação continuada especificamente do programa, trazendo mais elementos acerca desta temática

No que concerne ao Programa Tempo de Aprender, sobre a formação continuada:

o presente manual faz parte do projeto ABC – Alfabetização Baseada na Ciência, fruto de um Acordo de Cooperação Internacional celebrado entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), o Instituto Politécnico do Porto (IPP) e a Universidade Aberta de Portugal (UAb). Essa importante parceria tem o objetivo de contribuir para a formação continuada dos profissionais da educação brasileiros que atuam na área de alfabetização, somando-se aos vários esforços que têm sido envidados pelo Ministério da Educação (MEC) para elevar a qualidade dos processos de alfabetização no Brasil e, conseqüentemente, os seus resultados (Brasil, 2021, p. 9).

Sob essa perspectiva, é possível observar que este material foi desenvolvido com uma abordagem internacional, com origem em Portugal e afirma buscar contribuir para a elevação da qualidade do ensino no Brasil.

Dessa forma, conforme destacado em 2021, a Universidade Aberta de Portugal (UAb) foi a instituição responsável pela implementação da modalidade on-line ABC. Coube à UAb a incumbência de gravar as videoaulas, adaptando-as com legendas em português do Brasil, de modo a atender às necessidades específicas do público brasileiro.

Nesse sentido, destaca-se o Curso ABC AVAMEC (2021), voltado para docentes da área de alfabetização, com uma carga horária total de 180 horas. O curso foi estruturado por meio de vídeos, materiais de leitura e atividades de estudo. Sua elaboração contou com a colaboração de mais de 30 profissionais, divididos entre Portugal, Estados Unidos e Brasil, resultando em um material robusto composto por 23 capítulos, com avaliação no final de cada módulo.

Ademais, em seu manual do professor, o curso traz artigos com atividades de crianças estrangeiras: objetivo deste artigo é rever a investigação que se debruça sobre o modo como as crianças aprendem a escrever palavras, e considerar as implicações desta investigação (Brasil, 2021, p. 245).

O desenho abaixo é uma representação de escrita de uma criança norte-americana.

Figura 9 - Erros ortográficos típicos de quem está aprendendo a escrever por Treiman, R. (2020).



Conhecimentos Prévios das Crianças Sobre Escrita e Ortografia

Fonte: Disponível em: [manual_do_curso_abc.PDF](#). Acesso em: 19 jan. 2025.

De maneira mais abrangente, este curso apresenta análises das produções escritas de crianças norte-americanas.

Um outro exemplo: uma criança de cinco anos de idade é capaz de desenhar formas e de as legendar, como mostra a Figura . O que leva uma criança a produzir este tipo de erros ortográficos? A inversão do <d> na ortografia da palavra “diamond” [diamante] significa que a criança pode vir a ter grandes dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita (Brasil, 2021, p. 246).

A análise dos vinte e um vídeos que compõem os módulos 1, 2 e 3 visa, conforme exposto na introdução, investigar diversos aspectos relacionados à prática pedagógica apresentada. O objetivo é examinar que “até” a escrita tem a tradução “errada” de acordo com a norma padrão da língua portuguesa brasileira. Ressaltamos ainda que é possível concluir que o programa Tempo de Aprender não é vista como positiva, o tempo de duração dos vídeos, os ambientes filmados, os sujeitos envolvidos, a dinâmica da sala de aula, as

orientações direcionadas aos professores, as concepções de ensino e aprendizagem, o processo de alfabetização e a metodologia proposta para o ensino da leitura e escrita das crianças.

Ao analisar a formação continuada proposta por programas estrangeiros, como o *Programa Tempo de Aprender*, é possível identificar algumas limitações que merecem reflexão crítica. Embora o programa apresente uma estrutura como a utilização de vídeo aulas e materiais de leitura, a adaptação de metodologias de outros contextos culturais nem sempre considera as especificidades do cenário brasileiro. Nesse panorama, é fundamental que a formação continuada considere as particularidades socioeconômicas, culturais e educacionais do Brasil, garantindo que as metodologias apresentadas sejam contextualizadas e aplicáveis ao nosso contexto educacional.

Dessa maneira, ao analisarmos o curso ABC AVA-MEC de formação de professores, observamos uma imposição de comunicação e conhecimentos. Isso ocorre porque as práticas pedagógicas e os modelos de alfabetização de outros países, como os Estados Unidos e Portugal, frequentemente não dialogam plenamente com as realidades locais, o que pode comprometer a eficácia dessa formação para os docentes brasileiros.

De acordo com Nogueira e Lapuente (2020),

o programa *Tempo de Aprender*, fundamenta-se em evidências científicas e, embora algumas pesquisas nacionais sejam citadas no programa, o que se identifica, na verdade, é uma desconsideração dos estudos e das pesquisas brasileiras e uma majoritária referência a estudos internacionais. Ao que tudo indica, há um intencional apagamento dos estudos nacionais sobre alfabetização, negando, inclusive, discussão sobre letramento. Esse conjunto de negações visa, segundo Mortatti (2019, p. 45), “a destruição simbólica do extenso corpo de conhecimento sobre alfabetização (e sua complexa multifacetada)” já consolidado no Brasil. (Nogueira; Lapuente, 2020, p. 3).

Para as autoras, o programa apresenta algumas pesquisas nacionais como base para sua teoria; no entanto, há uma desconsideração em relação a outras pesquisas e estudos brasileiros. Isso ocorre porque a maior parte dos referenciais utilizados no programa provém de estudos internacionais, com ênfase em pesquisas de Portugal e dos Estados Unidos, o que pode limitar a relevância e a aplicação contextualizada do programa no Brasil.

d) Subcategoria – Desafios da docência no contexto da alfabetização

Neste tópico, serão abordados aspectos referentes aos desafios da docência no contexto da alfabetização. Começamos pela professora 1:

*[...] a dificuldade em lidar com a aprendizagem dos alunos. **Acredito que seja questão econômica, social, que faz parte de grande parte dos professores, mas foi superado.** (Professora 1).*

Quando questionada sobre os desafios da docência, a Professora 1 trouxe aspectos que demonstram dificuldades para conclusão do curso de licenciatura de Pedagogia inicial não foi fácil. Para ela, concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia foi uma tarefa árdua, já que a professora tinha dificuldades financeiras e sociais. Essa docente, que exerce a função de professora alfabetizadora com aproximadamente cinco anos de carreira, disse que trabalhar somente com um tipo de método não traz o sucesso necessário no processo de alfabetização. Por outro lado, a Professora 4 fala que está cada vez mais difícil a docência, por conta dos diferentes níveis de aprendizagem, como podemos observar a seguir:

*[...] eu acredito que pensar em trabalhar somente com um método isolado é uma coisa que eu não acredito que desenvolverá essa ideia central. Esse sucesso em grande escola no que diz respeito à sala de aula, todos os alunos. Então, quando eu tentei trabalhar apenas com uma metodologia como método **de alfabetização, eu sinto que eu não tive o sucesso que esperava.** (Professora 1).*

***Hoje temos diferentes níveis de aprendizagem. Sempre tivemos, não é? Mas está cada vez mais assim, mais difícil [...]. Temos que aprender a compreender cada um porque eles têm o seu valor; têm seus jeitinhos de aprenderem. Nós descobrimos como ele pode melhorar e seguir em frente, pois todos conseguem.** (Professora 4).*

Diante dos desafios, Gatti (2019) destaca a importância da formação continuada, a formação do professor de educação básica:

Sua formação, nessa perspectiva, abrange não só os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, mas, associada a esses conhecimentos, uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também (Gatti, 2019, p. 35).

A importância da formação continuada não apenas fortalece o conhecimento e as habilidades dos professores, mas também promove uma cultura de aprendizado contínuo dentro das escolas. É um investimento inerente para garantir uma educação de qualidade, em benefício a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Adiante, a Professora 5, que é uma docente de muitos anos de carreira, possui experiência com alfabetização, fala sobre olhar para a criança de forma singular, dizendo que:

Já vão para 24 anos que estou aqui e sempre tem algumas dificuldades, pois as crianças não são iguais. Então, de repente, se não deu certo, o mesmo método sintético que deu certo para uma criança, esse método fônico não funciona para a

outra. A gente tem que ver o que a criança precisa e mudar o método. Então, às vezes eu preciso fazer uma mudança, nem que for um reforço, tem que fazer alguma coisa para ajudar a criança ser alfabetizada. (Professora 5).

A docente apresenta uma perspectiva de olhar para a criança como um indivíduo único, respeitando suas diferenças e ajustando a prática educativa às necessidades específicas de cada aluno. É preciso entender que cada criança possui seu próprio ritmo de aprendizagem, interesses, habilidades e desafios a serem superados. Portanto, ao invés de aplicar uma metodologia única e uniforme, o professor deve ser flexível e adaptativo, criando um ambiente inclusivo em que todos os estudantes possam desenvolver a aprendizagem.

e) Subcategoria – O método como essencial para a aprendizagem

No que tange ao método como essencial para a aprendizagem, na visão da Professora 1, é demonstrado que os dois métodos são essenciais para entender como cada criança aprende, e a Professora 5, afirma que trabalha diferentes métodos: métodos sintéticos método fônico e métodos analíticos, pois para ela, cada criança necessita estilos de aprendizagem distintos. Assim, é fundamental que o docente adote diversas estratégias de ensino para a garantia da aprendizagem, explorando diferentes métodos de alfabetização. Abaixo seguem os excertos das Professoras 1 e 5:

*O mais importante acredito que é um **ponto de partida que são os métodos. É entender a realidade de cada criança.** (Professora 1).*

*Trabalho o método construtivista, mas eu gosto muito do tradicional. Algumas crianças, de repente, precisam que mudemos o método. **Há casos em que precisamos trabalhar diferente, mudar o método** de forma mais tradicional para a criança conseguir atingir a alfabetização. (Professora 5).*

De acordo com Soares (2020, p. 56), “[...] o termo construtivismo designa uma teoria de desenvolvimento do conhecimento que se aplica a diversas áreas, não apenas à alfabetização; sobretudo, não é um método de alfabetização como tem sido erroneamente considerado”.

Podemos perceber que faltou conhecimento sobre o construtivismo pelo relato da professora. O construtivismo é uma abordagem teórica e prática no campo da educação que enfatiza o papel ativo dos discentes na construção do conhecimento.

Conforme Soares (2016, p.16), “[...] convém desde já esclarecer o que é que se entende por ‘método de alfabetização’, um conjunto de procedimentos que, fundamentados

em teorias e princípios, orientem a aprendizagem da leitura e escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização”. Dessa forma, é preciso que os professores alfabetizadores tenham conhecimento acerca de métodos de alfabetização, sendo necessário que, suas práticas sejam sólidas.

A seguir, temos as percepções acerca deste contexto das Professoras 1 e 2, que trazem perspectivas próximas.

*[...] como eu disse anteriormente, utilizar apenas um método não é uma coisa que tive muito sucesso. Então, no dia a dia da sala de aula a gente usa um **pouquinho de cada coisa que a gente aprendeu, então, no Programa Tempo de Aprender eu utilizo bastante a questão fonêmica das letras.** (Professora 1).*

*Com o método tradicional a gente teve sucesso? Teve. Mas a partir do momento em que conheceu o método fônico, a gente percebeu que agrega muito. [...] Eu acho que o que agregou mesmo foi a questão do método fônico. [...] **Baseamos nosso trabalho no Programa Tempo de Aprender.** A gente utiliza na sala até hoje, então, continuamos com ele ainda. (Professora 2).*

Ao observar os relatos das Professoras 1 e 2, podemos considerar que elas aderiram ao método fônico para a alfabetização, pois consideram que facilita a aquisição de habilidades de leitura e escrita de maneira eficaz.

Acerca dessa questão, Mortatti (2006) traz contribuições sobre o tema, com uma síntese de alguns resultados de pesquisas desenvolvidas, há mais de duas décadas, a respeito do ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, que foi denominado como alfabetização a partir do século XX. Para a autora, a dificuldade das crianças aprenderem a ler e a escrever sempre gerou uma grande discussão acerca dos métodos de alfabetização utilizados, especialmente no final do século XIX (Mortatti, 2006).

Os métodos de ensino são sistemas de mediação que visam apoiar processos de produção de conhecimento na escola, servindo como mecanismos para conectar a cultura dos estudantes com a cultura escolar.

A esse respeito, o insucesso no processo de alfabetização e letramento está frequentemente ligado a práticas pedagógicas e métodos de ensino, conforme mencionado por Soares (2004):

A discussão sobre método de alfabetização é hoje, difícil, porque se apresenta sempre contaminada por duas questões. Em primeiro lugar, o fato de que o problema de aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro de paradigmas conceituais tradicionais, como um problema, sobretudo metodológico, tem levado a que se rejeitem métodos de alfabetização ao mesmo tempo, em que se rejeitem esses paradigmas que já não mais são aceitos. Em segundo lugar, e em estreita relação com a questão anterior, “método”, na área da alfabetização, tornou-se um conceito estereotipado [...] (Soares, 2004, p. 93).

A questão dos métodos não tem sido uma novidade no âmbito escolar, portanto, é relevante ressaltar que para Mortatti (2006).

A face mais visível dessas discussões se foi configurando na questão dos métodos de alfabetização “ou querela dos métodos” como passou a ser denominada. Em diferentes momentos históricos, diferentes sujeitos movidos por diferentes urgências sociais e políticas, sempre alegando se basear, nas mais “modernas verdades científicas” passaram apresentar versões de seu presente de seu passado (recente), acusando de “antigos” e tradicionais” os métodos são utilizados e propondo em sua substituição “novos” e “revolucionários métodos de (alfabetização) (Mortatti, 2006, 94).

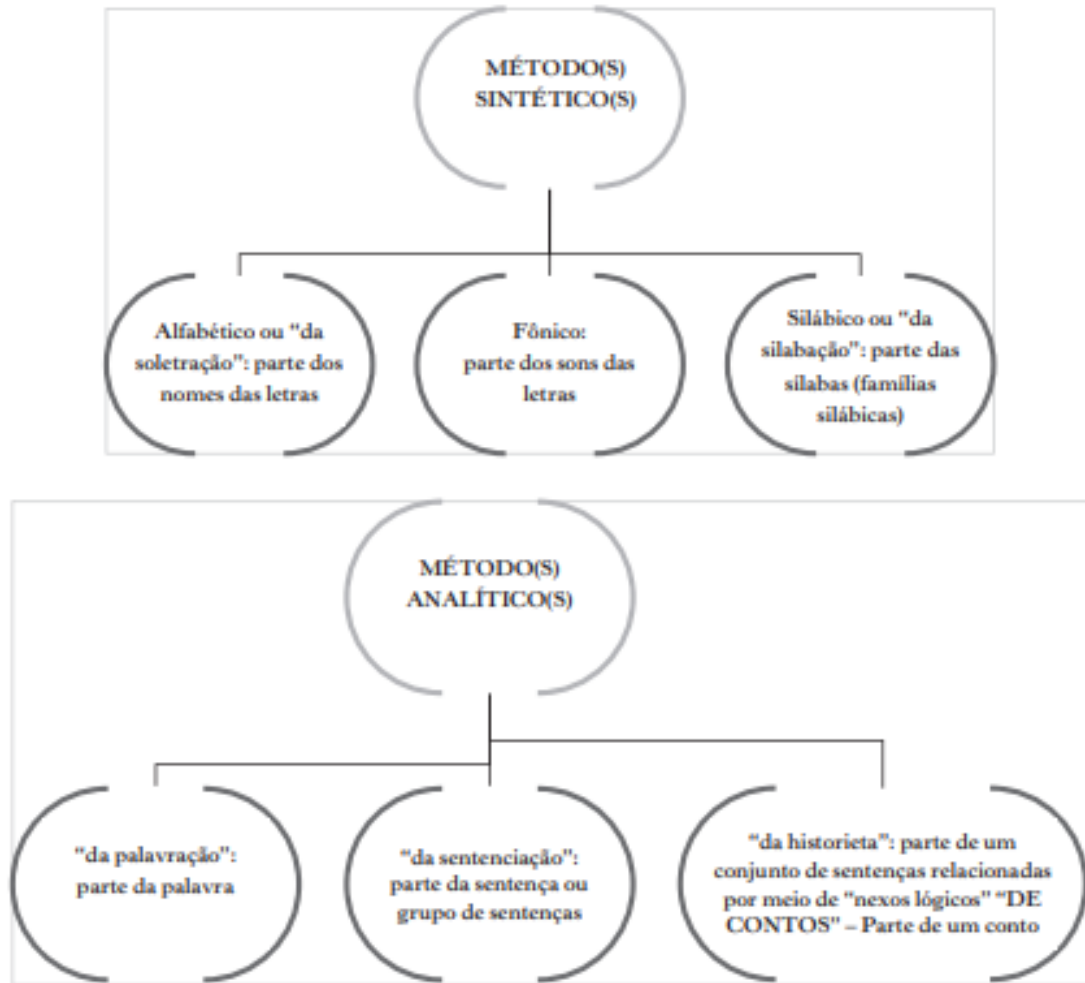
Para a autora, a “querela de métodos” atingiu vários momentos históricos mediante aos sujeitos envolvidos, e em diferentes momentos históricos da educação por meio das políticas públicas no Brasil. Sendo assim, Mortatti (2019, p. 96) afirma que:

O método fônico vem ganhando adeptos. Dentre essas propostas, vem ganhando destaque a apresentada por Alessandra e Fernando Capovilla, especialmente no livro Alfabetização: método fônico no Programa Tempo de Aprender, que traz em seu principal foco a alfabetização através do Método Fônico, Carlos Nadalim (2015). Em seu guia de alfabetização critica os métodos analíticos e sintético-silábico como ineficazes e adversários, defendendo o método fônico como o único eficaz para desvendar um conhecimento que, segundo ele, as escolas valorizam muito (Mortatti, 2019, p. 96).

Contudo, o método descrito por Nadalim não tem nada de novo, ou seja, é o mesmo método que Mortatti atualmente menciona sendo apresentado pelo Programa Tempo de Aprender. É o mesmo método do português António Feliciano de Castilho (1800-1875), defensor do método sintético e fônico de alfabetização, e dos defensores do método analítico proposto pelo francês Jean-Joseph Jacotot (1770-1840), bastante antigos portanto.

Corroborando com a discussão de Mortatti

Figura 10 - Quadro linha da história da alfabetização no Brasil (1876).



Fonte: retirada de MORTATTI, M. R. Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p. ISBN: 978-85-95463-39-4. Disponível em: <https://doi.org/10.7475/9788595463394>. Acesso em: 25 jan. 2025.

f) Subcategoria - Aspectos das práticas docentes das professoras

Aqui, as docentes falam a respeito de questões voltadas para as suas práticas docentes, enquanto professoras alfabetizadoras, como podemos observar a seguir:

A gente tenta buscar várias práticas, que funcionem. Eu gosto muito de passar a rotina para eles saberem o que vai acontecer em cada momento na sala de aula. Sempre que ensino um conteúdo novo, gosto de colocar em prática, então vou muito para a lousa, faço caça-sílabas na lousa e eles têm que pintar onde está a sílaba da letra que trabalhei. Todo o conteúdo que ministro tento levar para a prática, pois acredito que assim eles assimilam mais, então, uso bastante a lousa, vídeos, para que eles assimilem melhor os conteúdos. (Professora 3).

É claro que a gente tem uma criança que tem dificuldade. Às vezes a gente tem que voltar lá no tradicional, sim, e tem as crianças com algum problema neurológico,

que tem que investigar, ensinar, de outra forma, mas a maioria consegue aderir ao método, compreendendo e evoluindo. (Professora 3).

Eu procuro planejar como será a aula. Quais serão as atividades que trabalharei. Quais são os objetivos propostos que eu tenho que alcançar naquele dia. A gente se prepara assim, mais ou menos uma semana antes para ver os conteúdos que trabalharemos na próxima semana. (Professora 3).

A Professora 3 fala da necessidade de mudar as práticas, conforme a necessidade de aprendizagem dos alunos, e, sobre o planejamento como aspecto essencial durante o trabalho do professor.

Adiante, a Professora 5 também demonstra que faz o planejamento de suas aulas, pensando sobre a melhor organização para as aprendizagens e necessidades dos alunos. Já a Professora 4 fala sobre a importância de ler para os estudantes, como destacamos a seguir:

Preparo minhas aulas do jeito que acho melhor, semanalmente. Vou intercalando com as atividades de datas comemorativas e outros projetos que surgem. Faço isso semanalmente e tenho a liberdade de preparar minhas aulas conforme as necessidades dos meus alunos. (Professora 5).

Faço leituras diárias, leituras de textos de diferentes gêneros textuais. (Professora 4).

Para a Professora 4, há uma grande relevância ao realizar a leitura como parte integrante das atividades propostas em sala de aula. A docente traz em sua fala sobre a importância de trabalhar diferentes gêneros textuais com as crianças. Para ela, é essencial a leitura de vários tipos de gêneros textuais nesta etapa educacional.

No contexto de Soares, (2020, p. 34) destaca:

[...] a preocupação em proporcionar ao aprendiz da língua o contato com os vários gêneros textuais se deu a partir das mudanças sociais ocorridas na década de 90. À medida que a sociedade foi se tornando grafocêntrica, isto é, centrada na escrita, houve a necessidade de ampliação do conceito de alfabetização. Não bastava apenas que a escola ensinasse as habilidades de “codificar” e decodificar” a língua escrita, tornou-se necessário, também, que os alunos fossem ensinados a fazerem uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, o que deixava claro não haver mais sentido em se trabalhar com os alunos os textos “artificiais” encontrados em cartilhas, possibilitando, assim, o surgimento da concepção de alfabetizar na perspectiva do letramento, ‘[...] do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de saber fazer uso da leitura e da escrita’ (Soares, 2020, p. 34).

Por seu turno, a Professora 5 diz que, em sua prática docente, preza muito pelo incentivo à leitura, afirmando que:

Incentivar a criança a ler é importante. Qualquer coisa que seja, até um folheto de mercado. É preciso incentivar ela a ler o que tiver em casa. É importante o cantinho da leitura. Temos os livros e dicionários. Oportunizo momentos para as crianças. Elas ficam com os dicionários nas bolsas. De repente, uma criança termina uma atividade e eu peço para ler no dicionário. Ali você conhece novas palavras e descobre os seus significados. Então, acho que tudo que apresentamos de leitura para a criança é muito importante. Eu gosto muito disso! (Professora 5).

Observar a seguir:

A respiração é importantíssima [...] Na hora que os alunos respiram, praticamente já se acalmam. Uma música quando eles cantam, histórias [...] quando falo vou ler uma história para vocês é uma calma e tranquilidade. (Professora 4).

Todo final de ano eu faço uma avaliação sobre como eu fui naquele ano. Com relação a alguns alunos eu penso: nossa, mas será que eu não poderia ter melhorado um pouco mais a aprendizagem desse aluno? Mas vejo também que a gente vai tentando, vai trabalhando o máximo possível. Então, chega ao final do ano e a gente quer mais, mas a gente consegue um bom desempenho com outras crianças também. Mesmo assim, ao final do ano faço essa avaliação e quero sempre um pouco mais. (Professora 4).

Como destaca a Professora 4, a autoavaliação é uma prática fundamental para o desenvolvimento profissional contínuo do professor e para a melhoria da qualidade do ensino, entretanto, diferente do que essa afirma, a autoavaliação deve se dar de maneira contínua, durante todo o ano. Essa prática permite que os educadores reflitam sobre suas próprias ações pedagógicas, identificando pontos fortes e áreas que precisam de aperfeiçoamento.

A autoavaliação docente é um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional e a melhoria contínua das práticas pedagógicas. Quando o professor reflete criticamente sobre sua atuação, ele identifica tanto os pontos fortes quanto os aspectos que demandam aperfeiçoamento, permitindo ajustes que beneficiam o processo de ensino e aprendizagem.

Em seguida, a Professora 4 diz que sua prática é baseada no método fônico, como exposto abaixo:

Me baseio no método fônico. Assim, proponho diferentes atividades e as participações das crianças nas atividades são falando as palavras para ver o som. Ver o jeito da boquinha, como é falado som. (Professora 4).

Aqui, podemos analisar a valorização da Professora 4 no que tange o método fônico. É importante destacar que se trata de uma docente que possui ampla experiência no campo da alfabetização, adquirido ao longo de vinte e quatro anos de atuação em sala de aula no ciclo da alfabetização. Para ela, o método dá base ao seu trabalho, sendo possível perceber que, diante

todo o percurso, com relação à sua maneira de trabalhar, esse método foi supervalorizado. A docente não trouxe relatos sobre como trabalhava com outros métodos de alfabetização antes da adesão ao uso do método fônico.

É válido destacar que essas iniciativas de alfabetização propostas pelo Governo Federal, têm impactos significativos nas redes educacionais devido ao recebimento de verbas.

3.5 Categoria 4 – Implementação do Programa Tempo de Aprender

a) Subcategoria – Adesão do Programa Tempo de Aprender

Este tópico traz dados relacionados à adesão das docentes participantes com relação ao Programa Tempo de Aprender para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas na escola, mas antes apresentamos algumas contextualizações sobre o *Programa*.

Tempo de Aprender, instituído pela Portaria MEC nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, é um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. Para isso, o programa realiza ações que atuam no sentido de aprimorar a formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; disponibilizar materiais e recursos baseados em evidências científicas para alunos, professores e gestores educacionais; aprimorar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, por meio de atenção individualizada; e valorizar os professores e gestores da alfabetização (Brasil, 2019, p. 12).

Esse programa é estruturado em quatro eixos principais, que compreendem um total de dez ações. Entre essas, destaca-se a primeira ação do Eixo 1, denominada Formação Continuada de Profissionais da Alfabetização, a qual inclui, de forma específica, o curso on-line Práticas de Alfabetização (Brasil, 2019). Nas palavras de Nadalim (2019):

No âmbito das ações voltadas para a implementação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), destaca-se o programa Tempo de Aprender, instituído pela Portaria MEC nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Esse programa é estruturado em quatro eixos principais, que compreendem um total de dez ações. Dentre essas, destaca-se a primeira ação do Eixo 1, denominada Formação Continuada de Profissionais da Alfabetização, a qual inclui, de forma específica, o curso on-line Práticas de Alfabetização (Nadalim, 2019, p. 11).

Nos vídeos analisados, todas as apresentações são feitas por professores de Portugal, com tradução para o português do Brasil, as estratégias de ensino foram destacadas como

recursos essenciais para apoiar o processo de alfabetização. Nesse sentido, sugere-se aos professores que utilizem essas estratégias na introdução de novos conteúdos. Essas práticas são apresentadas por meio de vídeos demonstrativos que seguem uma sequência estruturada: (1) o professor explica e demonstra o conteúdo; (2) o professor e os alunos realizam a prática de forma conjunta; (3) os alunos praticam em pares ou em grupos; e (4) cada aluno realiza a prática de forma individual. Além disso, os vídeos incluem duas seções adicionais que oferecem orientações específicas para lidar com possíveis erros e dificuldades, bem como sugestões de variações das atividades.

Desde o início do curso, e ao longo de diversos momentos, é enfatizado que a seleção das temáticas abordadas nos módulos é fundamentada no relatório internacional *National Reading Panel*, publicado em 2000. Esse relatório é apresentado como o mais extenso estudo sistemático já realizado sobre a leitura, baseando-se em pesquisas de caráter experimental, cientificamente validadas, que apontam evidências concretas do sucesso no processo de alfabetização.

É importante destacar que para Mortatti (2019):

[...] estratégias de persuasão a respeito da cientificidade *exclusivamente* das “evidências científicas” das ciências cognitivas, especialmente a da leitura, e a correlação direta entre desejo de alinhamento ao “progresso científico e metodológico” “no mundo” e melhoria da qualidade e a eficácia da alfabetização no Brasil (Mortatti, 2019, p. 27).

Um aspecto relevante a ser ressaltado, conforme discutido na segunda seção, é que todas as aulas do Módulo 2 são prioritariamente direcionadas ao último ano da educação infantil, ainda que algumas sejam recomendadas também para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. A organização dos conteúdos evidencia uma abordagem voltada para a preparação à alfabetização, com foco no desenvolvimento de habilidades fundamentais. Entre as atividades propostas estão a discriminação de sons e a consciência de palavras, designadas exclusivamente ao último ano da pré-escola; e a consciência de sílabas, o isolamento, a síntese e a segmentação de sons, contemplando tanto a pré-escola quanto o 1º ano. Outras práticas, como a consciência de aliterações, rimas e substituição de sons, abrangem desde o último ano da pré-escola até o 2º ano do Ensino Fundamental. Essa estrutura curricular revela uma concepção pedagógica que enfatiza a prontidão como etapa necessária para o processo de alfabetização, reforçando a ideia de progressão e continuidade no desenvolvimento dessas competências.

Neste contexto o Curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC) (Brasil, 2019) surge. O curso ABC compartilha no Brasil experiências exitosas, com apoio de renomadas instituições portuguesas. A iniciativa soma-se a outras parcerias internacionais do Ministério da Educação (MEC), como o lançamento do aplicativo finlandês GraphoGame e a adesão ao *Progress in International Reading Literacy (Pirls)* e ao *Trends In International Mathematics And Science Study (Timss)* (Brasil, 2019, p.11).

Expostas essas considerações retomamos o discurso das docentes, ditos pelas professoras 2, 3, 4 e 5:

Eu achei que foi fácil no começo, quando tivemos palestras, tivemos vídeos. A gente percebia que coisas novas deveriam ser agregadas no nosso dia a dia em sala de aula, então, gostamos muito do programa e começamos a trabalhar com ele. (Professora 2).

A adesão foi praticamente espontânea e decidimos que precisávamos ter esse método em sala de aula. (Professora 2).

A direção nos apresentou o programa deixando em aberto para quem quisesse participar, assistindo às palestras e tudo o que tivesse. Pelo menos nós, professoras do primeiro ano, aderimos com facilidade. (Professora 3).

Acho que foi mais um incentivo mesmo, porque eles deixaram bem aberto para quem quisesse participar. Não foi nada pressionado. (Professora 3).

A escola só comunicou e nós resolvemos fazer de forma voluntária. (Professora 4).

A adesão foi de forma espontânea. Eles incentivaram, por meio de cursos, nós participamos. (Professora 5).

As Professoras 2, 3, 4 e 5 afirmaram que o processo de adesão do Programa Tempo de Aprender foi tranquilo, sendo de forma espontânea aos docentes interessados. Além disso, demonstraram que estão abertas a novos conhecimentos.

Para a adesão ao programa, na escola das professoras participantes desta pesquisa, as palestras foram apresentadas em formato de vídeos pertencentes ao Curso ABC – Alfabetização Baseada na Ciência, disponível no portal do MEC, ministradas por professores de Portugal. A equipe gestora era responsável por cadastrar as professoras na plataforma digital, uma vez que as formações deveriam acontecer em formato on-line. Durante o percurso, a Coordenadora Pedagógica da unidade escolar fazia orientações sobre como acessar o programa e participar dos cursos. Ademais, os cursos tinham certificados gerados aos docentes participantes.

Esses cursos eram considerados para a atribuição de aulas no ano letivo seguinte. Em cada Secretaria de Educação Municipal, é disponibilizado um edital classificatório que

apresenta a posição de cada professora do quadro efetivo. A participação em cursos, segundas licenciaturas e pós-graduações confere pontos, conforme estipulado no Plano de Carreira²⁸ de cada município. Além disso, essa participação também contribui para a geração de verbas governamentais para o município.

Sobre os componentes teóricos do curso (Curso ABC – Alfabetização Baseada na Ciência), estão organizados em cinco partes distintas: Parte A - aborda noções fundamentais sobre alfabetização; Parte B - trata da literacia emergente; Parte C - abrange o aprendizado da leitura e escrita; Parte D - discute dificuldades e distúrbios no aprendizado da leitura e escrita; e, há a seção ABC na prática. Cada parte é composta por várias unidades temáticas diferentes. Cada unidade inclui um vídeo introdutório apresentado por um professor especialista do Brasil ou de Portugal, que fornece uma visão geral do conteúdo a ser estudado. Após isso, os participantes têm acesso a uma apresentação de *slides* sobre o tema. Uma unidade só é considerada concluída quando o participante realiza uma avaliação, com critério de aprovação exigindo uma nota mínima.

Como mencionado anteriormente, o programa conta com eixos, dentre eles, sistema de monitoramento de processo e resultados. Então, o docente, para participar, além das formações continuadas que devem ser realizadas por meio de cursos *on-line*, também, precisa preencher uma plataforma com dados de avaliação, com a finalidade de alinhar tais aspectos ao recebimento de recursos financeiros para a rede educacional.

Em contrapartida, à adesão presencial, uma das formações *on-line* apresentada pelo Programa Tempo de Aprender, com certificado de 30 horas, é o Curso Práticas de Alfabetização. De acordo com o MEC (2019, p. 01), “O Curso Online Práticas de Alfabetização destina-se principalmente a professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e assistentes de alfabetização, sendo também proveitoso para gestores de redes educacionais e para toda a sociedade civil interessada. Dessa forma, considera-se que não podemos concretizar uma formação continuada em apenas 30 horas. Essa formação é autoinstrucional, conforme segue:

²⁸ Todo Plano de Carreira e Remuneração (PCR) é criado por lei e regulamenta um conjunto de normas que regem a carreira dos profissionais de uma determinada categoria. O PCR deve ter como pressuposto a valorização que se expressa, entre outros fatores, em uma remuneração condigna, desenvolvimento de processos formativos e condições dignas de trabalho. Na elaboração ou adequação de um PCR, é importante estarem consolidadas informações sobre o quantitativo de profissionais da rede de ensino, a posição em que se encontram na carreira, os custos com pagamento de pessoal, o número de matrículas e de turmas, considerando a oferta parcial ou integral e as receitas disponíveis para investimentos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - (MDE). Esses dados possibilitam que sejam realizadas análises que contribuam para a elaboração/adequação de planos de carreira que atendam a preceitos legais, propiciem efetiva valorização profissional e sejam financeiramente viáveis. Disponível em: [Plano de Carreira - Plano de carreira e remuneração](#). Acesso em: 16 jan. 2024.

Trata-se de uma matéria autoinstrucional, ou seja, não conta com a presença de um tutor para o acompanhamento e a orientação dos estudos e das atividades, nem para tirar as dúvidas por meio de sala de bate-papo (chat) ou de fórum de discussão. A realização de todo processo se baseia na prática de estudo diário e contínuo do participante (MEC, 2019, p. 01).

Portanto, os professores, ao participarem dessas formações, não receberam nenhum suporte, pois a formação foi conduzida por professores portugueses, sem qualquer interação, conforme observado na descrição metodológica do Programa Tempo de Aprender.

Nesse contexto, Gatti (2008) salienta que:

[...] Defendemos uma formação de professores que seja abrangente e contínua, integrando de forma efetiva a teoria e a prática. É fundamental que políticas públicas robustas sejam implementadas para garantir a valorização da profissão docente, proporcionando melhores condições de trabalho e incentivando o desenvolvimento profissional contínuo dos professores (Gatti, 2008, p. 57).

Para a autora, a formação contínua precisa abranger efetivamente sua teoria e prática, destacando que as políticas públicas precisam valorizar a profissão docente e trazer melhores condições de trabalho, sendo assim contrariamente à PNA, que lançou o Programa Tempo de Aprender engessadamente, sem nenhuma chance de um professor tirar dúvidas.

A professora cita uma formação continuada que não tinha opção de questionamentos, inserida em um contexto histórico e político de grande relevância para o campo da política educacional.

Nessa perspectiva, Freitas (2002) afirma:

No desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo (Freitas, 2002, p. 142).

Observamos que as reformas curriculares estão sendo alinhadas à imposição de uma agenda ultraneoliberal de caráter mercadológico, que reforça a lógica privatista e produtivista, marcadamente influenciada por governos de extrema-direita no Brasil. Esse movimento evidencia o desmonte de políticas públicas voltadas à educação como um direito social, privilegiando interesses de mercado em detrimento de uma formação emancipatória e crítica.

É importante destacar que, nesta pesquisa, para as docentes, o programa foi visto como algo muito importante para as suas práticas a partir do trabalho com o método fônico.

Quando a gente percebeu que no programa tinha essa questão do método fônico, notamos que estava faltando isso em nossas salas de aula. Foi quando decidimos, então, nos sentar e conversar. Começamos a praticar esse método fônico na sala de aula. (Professora 2).

Segundo a Professora 2, foi unânime o interesse das docentes trabalharem a alfabetização a partir do método fônico, demonstrando que se tornou algo diferencial para os seus trabalhos em sala de aula.

b) Subcategoria – Formação Continuada referente ao Programa Tempo de Aprender

Sobre a formação continuada referente ao Programa Tempo de Aprender, a Professora 1 demonstrou em sua fala que gostou muito de participar, destacando que:

Quando eu fiz o curso do Programa Tempo de Aprender eu entendi o que era. Achei de muita importância, principalmente, para trabalhar aqueles alunos que não estavam alfabetizados na idade certa perante a legislação. Foi um curso que me abriu os horizontes para novas formas de alfabetizar. (Professora 1).

Olha, a questão que achei muito proveitosa é mostrar mesmo essa nova ciência fônica que alfabetiza. Entender que o aluno tem vários sentidos que trabalham juntos para ser alfabetizado: articulações, a fonética! E toda a questão que engloba ele enquanto um ser humano total. Não é só visual a alfabetização. Então, entender que a alfabetização não é só através do meio visual tradicional, do decorar. Não é só uma questão cognitiva, é também, uma questão a ser aprendida com reflexão. Foi algo que trouxe ao aluno poder refletir sobre os movimentos que ele fez. (Professora 1).

A partir do Programa Tempo de Aprender, a gente foi conhecendo, buscando. O método foi sendo proporcionado para a gente por meio do Curso do Método das Boquinhas [...] se eu não me engano, então veio para somar com o programa, e foi assim, excepcional! (Professora 2).

A Professora 1 ressalta a relevância do método das boquinhas e demonstra que as formações referentes ao programa foram significativas. Já a Professora 2 afirma que foi feito um curso sobre o Método das Boquinhas. É importante destacar que esse curso Método das boquinhas não está incluído no Programa Tempo de Aprender. As profissionais que ministraram o curso não são professoras alfabetizadoras e possuem formação acadêmica em fonoaudiologia. Especificamente, o curso de capacitação teve a duração de três encontros de duas horas cada, garantindo um certificado para as professoras participantes. Durante os dias do curso, as aulas foram suspensas, não sendo considerados dias letivos, para garantir a participação de todos os professores, com controle de presença.

A respeito da utilização do Método das Boquinhos, para Rangel; Jardini; Bongiovani; Tosta (2023, p. 01), utilizar-se de uma metodologia que concretiza os sons das letras, por meio de uma “boca” que os traduz, faz com que seus usuários, educandos e aprendizes se apropriem do método, sentindo-se coautores, favorecendo sua satisfação e autoestima em aplicá-la e tem sido atestado como eficiente para alfabetizar e recuperar a alfabetização de crianças, jovens ou adultos, contribuindo para o aumento no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de municípios. Nas palavras das autoras:

O Método das Boquinhos é de fácil aplicabilidade e compreensão e tem sido utilizado em salas de aula com todas as crianças, alunos comuns e outros com trocas de letras, trazendo grande e positivo impacto sobre os resultados na aprendizagem e autoestima do professor e do aluno, desde as séries iniciais até o grupo da EJA. Resultado semelhante tem sido observado na terapêutica clínica (Rangel; Jardini; Bongiovani; Tosta, 2023, p. 01).

Em continuidade da percepção das docentes, a Professora 2 menciona que gosta muito de participar das formações sobre o Programa Tempo de Aprender, como notamos a seguir:

*Participei de formações. Toda vez que tem a continuidade eu participo. Eu acho essencial e **gosto muito dessas formações do Programa Tempo de Aprender.** (Professora 2).*

*As **professoras multiplicadoras fizeram a participação na escola.** Até o ano passado elas estavam na sala de aula conosco, mas como venceu o contrato, elas não estão conosco nesse ano. Mas elas participavam sim. (Professora 2).*

*Essas formações continuadas na nossa época foram on-line, mas **também tiveram cursos presenciais. Foi uma mescla dos dois.** (Professora 2).*

É importante destacar que não houve formação presencial e que não se trata de professoras multiplicadoras, com foco em formação continuada, mas sim assistentes de alfabetização que auxiliavam em sala de aula durante o processo de alfabetização.

Tais profissionais, contratadas sem vínculo empregatício, mas com ajuda de custos, auxiliavam os docentes que aderiram ao programa durante a aprendizagem das crianças. É válido enfatizar que a única forma de formação continuada oportunizada aos docentes que aderiram ao Programa Tempo de Aprender foi por meio dos cursos on-line disponíveis na plataforma digital AVA MEC, como esclarecido anteriormente.

Nesse cenário, as professoras que fazem parte do Programa de Tempo de Aprender são as “professoras, assistentes de Alfabetização”. O assistente de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender recebe uma ajuda de custo, instituída na Resolução nº 06, de 20 de abril de 2021, no valor de R\$ 150,00 por mês, por turma atendida, considerando o limite máximo

de cinco turmas por assistente (Brasil, 2021). Para se candidatar, os interessados devem ter formação em Pedagogia, Letras ou curso de Magistério; bem como também podem estar cursando as licenciaturas referidas (exceto magistério, tendo em vista sua inexistência atual), ou outros cursos licenciados de ensino superior da área de educação. Já para atuar em sala de aula, o assistente de alfabetização deve cursar o módulo on-line fornecido pelo MEC. Entre as suas atribuições, está a participação no planejamento das atividades juntamente com o professor alfabetizador; o cumprimento da carga horária conforme as diretrizes e especificidades do programa; o acompanhamento do desempenho escolar dos alunos; a elaboração e a apresentação mensal do relatório dos conteúdos e atividades realizadas; o cumprimento, com responsabilidade, pontualidade e assiduidade, de suas obrigações junto ao Programa; a colaboração para o bom desempenho das atividades garantia do processo de alfabetização em sala de aula juntamente com o professor regente (Brasil, 2020).

A Bolsa para Professoras Assistentes do Programa Tempo de Aprender, parte da Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019, levanta questões importantes que merecem reflexão crítica. Embora o programa tenha como objetivo principal melhorar os índices de alfabetização por meio de um suporte mais especializado, é necessário questionar se a implementação desta política realmente atende às demandas estruturais da educação básica no Brasil.

Primeiramente, a remuneração oferecida às professoras assistentes por meio da bolsa, apesar de representar um incentivo financeiro, pode ser considerada insuficiente frente às demandas e responsabilidades atribuídas a essas profissionais. A atuação no processo de alfabetização exige não apenas dedicação, mas também formação continuada e condições adequadas de trabalho, elementos que muitas vezes são negligenciados. Assim, surge a preocupação de que o recurso financeiro da bolsa seja visto como uma solução paliativa, sem tratar efetivamente as desigualdades estruturais que impactam a qualidade da educação.

Além disso, há um risco de precarização do trabalho docente. A dependência de programas temporários, como o *Tempo de Aprender*, pode reforçar a instabilidade das condições laborais, especialmente em regiões de maior vulnerabilidade social. Isso pode desmotivar profissionais qualificados e impactar negativamente a continuidade dos processos pedagógicos.

Outro ponto de crítica reside na centralidade dada ao método fônico como principal estratégia do programa, que, embora respaldado em evidências científicas, não contempla necessariamente a diversidade linguística e cultural do Brasil. As professoras assistentes,

muitas vezes, enfrentam desafios para adaptar essas orientações gerais às realidades locais, o que evidencia a necessidade de formação mais robusta e contextualizada.

Portanto, embora a bolsa e o programa apresentem méritos ao reconhecer a importância do suporte especializado na alfabetização, é fundamental ampliar o debate sobre como essas ações podem ser melhor articuladas a políticas públicas de longo prazo, que efetivamente promovam a valorização profissional, a formação continuada e a equidade educacional. A política precisa transcender os incentivos financeiros pontuais e focar em mudanças estruturais que impactem positivamente a educação básica

Em sequência, outros relatos das professoras sobre a formação continuada trazem outros elementos mencionados, conforme seguem:

A formação continuada contribuiu muito. Como eu disse, foi um divisor de águas. Então assim, esse método para mim é o essencial hoje em dia. Não sei se mais para a frente terão novos métodos, mas o que a gente utiliza hoje está dando resultados. Esse que a gente aprendeu no Programa Tempo de Aprender. (Professora 2).

*Na verdade, foi uma mudança muito grande. **Eu tinha uma visão de como acontecia esse processo de alfabetização e depois do curso, pude mudar totalmente as minhas práticas**, porque eu estava errando de algum modo, então mudou a minha visão, mudou meu dia a dia e minhas práticas dentro da sala de aula. Foi um divisor de águas. (Professora 3).*

*As atividades que trabalhamos são baseadas no que aprendemos com o Programa Tempo de Aprender, com o método fônico. **Nós fazemos várias capacitações do método das boquinhas**, então, utilizamos essas aprendizagens e colocamos em prática as atividades que realizamos com os alunos. (Professora 3).*

***Participei de formação continuada do programa e foi muito bom para o desempenho em sala de aula.** (Professora 4).*

*Todos os cursos que fazemos contabilizam para a nossa **pontuação de carreira**. Então ajuda, sim, não só para a aprendizagem, mas também, para a nossa pontuação [...] No plano de carreira tem a pontuação, na atribuição de aulas tem a pontuação, então ajuda. (Professora 5).*

A Professora 2 menciona de forma enfática que a participação nas formações do Programa Tempo de Aprender foi divisora de águas para a sua prática docente. A Professora 3 disse que estava “errando” em sua prática e que a prática por meio do Método das Boquinhas tem sido muito significativa para o seu trabalho docente. Também destacou que participou de muitas formações referentes a este método. A Professora 4 também elogiou as formações do programa e a Professora 5 disse que as participações nas formações também as ajudaram a terem mais pontuações por meio dos certificados. Em suma, o que as falam das docentes

preservam de comum é a importância que esses cursos de formação têm para a continuidade e aperfeiçoamento de seus aprendizados.

3.6 Categoria 5 – Reflexos do Programa Tempo de Aprender na prática docente

a) Subcategoria – Valorização do Método Fônico e/ou do Programa Tempo de Aprender em si

As falas das docentes, neste tópico, enfatizam a relevância do método fônico, mencionando os reflexos provocados em suas práticas pelas participações nesta iniciativa, como notamos a seguir:

O Programa Tempo de Aprender tem realmente a finalidade de abrir a visão dos professores porque às vezes estamos limitados em sala de aula e quando assistimos às propostas, os vídeos, eles mostram que a gente tem outra visão que às vezes não é de como a criança realmente entende. Veio realmente para somar e para mudar as nossas práticas em sala de aula. (Professora 3).

Olha, por enquanto eu só consigo ver pontos positivos que o programa trouxe. Acho que trouxe grandes avanços, sim, porque mudou a nossa visão de ensinar né. Agora faz mais sentido para os alunos, da forma que passamos para eles. (Professora 3).

Nos trechos acima, podemos analisar que a Professora 3 relata que participar do programa trouxe reflexos em sua prática docente por mostrar, por meio de vídeos, por exemplo, sobre a maneira certa de alfabetizar. Aqui, vale a crítica de que simplesmente vídeos assistidos pelos docentes não são suficientes para mudanças de concepções pedagógicas, por não serem formações continuadas sólidas. Além disso, para Frade (2023, p. 01), a “Alfabetização é um processo complexo, que não tem soluções únicas ou milagrosas”. Nessa perspectiva, Frade (2019, p. 16) compartilha que, segundo Anne-Marie Chartier (2007, 2010), pouco sabemos sobre o que produz o sucesso dessas lógicas adotadas pelos docentes na construção dos resultados da alfabetização, se não os acompanhamos em suas ações. Nesse sentido, não é um conjunto de procedimentos previamente definidos e nem um material estruturado irá determinar o que ocorre no contexto da sala de aula, pois esse contexto é dinâmico, tanto para os estudantes, como para os professores.

No que tange ao método fônico, conforme Mortatti (2000):

[...] no período que corresponde ao final do império e início da república no Brasil, entra em destaque a cartilha maternal, em detrimento das cartas de ABC. Nessa

época, havia uma ênfase em métodos considerados tradicionais, os sintéticos, e os analíticos. O primeiro dividia-se em três grupos: alfabético, silábico e fônico, que partem da perspectiva de que para ensinar o sistema de escrita o professor deve iniciar pelo ensino das unidades menores – letras/fonemas, sílabas -, passando progressivamente para unidades linguísticas maiores - palavras e textos (Mortatti, 2000, p. 41).

Dessa maneira podemos ressaltar que o método fônico não é algo novo, mas sim um método usado no final do império, segundo Mortatti, e que, agora, por meio do Programa Tempo de Aprender, retorna às redes educacionais, a partir da PNA, para as redes educacionais do país como uma forma absoluta de alfabetizar, talvez por não conhecerem os fatores históricos que perpassam esse método, o que faz que as docentes o vejam como “novidade”. Os relatos a seguir, das Professoras 3, 4 e 5, dão ênfase, novamente, à supervalorização deste método:

Sempre que a gente troca de experiências a gente percebe que já está mudando [...] é claro que tem professores que são mais tradicionais e que não aceitam metodologias novas, mas a gente percebe que a maioria sim. A maioria aderiu bem e tem visto avanços e coisas positivas. (Professora 3).

*Conheço o Programa Tempo de Aprender que foi **muito assertivo para as crianças devido ao método fônico**. [...] o programa que mais me marcou foi o PNAIC, pois foi muito bom. (Professora 4).*

*O **programa foi muito bom** devido à proposta em trazer o **método fônico como prática de ensino**. Com certeza, contribuiu muito. (Professora 4).*

*Houve avanço na aprendizagem, pois **algumas dificuldades que tinham foram sanadas com o método fônico**. [...] Nós achamos que foram somente melhoras, ótimo! O método é muito importante porque trabalha com o lúdico, trabalha com o raciocínio das crianças. Os sons das letras, e com isso, há a facilidade de os alunos aprenderem cada vez mais. (Professora 4).*

*No começo foi difícil, pois é tudo novo para a gente, não é? É difícil. Mas depois o **programa foi trazendo vantagens**. O método fônico ajuda muito, principalmente as crianças que têm bastante dificuldade. Crianças com problemas referentes a fonoaudiologia. O método fônico ajuda bastante. (Professora 5).*

*O **método fônico contribuiu muito** para a aprendizagem das crianças. Trouxe fatores muito positivos. (Professora 5).*

*A gente se apegou a tudo praticamente, não é? **O Programa Tempo de Aprender foi mais um método que ajudou a fazer a programação, a preparação da aula**. (Professora 5).*

***Teve avanço, com o método fônico**. Porque tem crianças que tem dificuldade na fala e por meio deste método foi possível mostrar para ela o diferencial de cada letra, de cada sílaba. [...] A criança consegue assimilar mais, como disse, assimila mais o som da letra. (Professora 5).*

Ao analisarmos os trechos relatados das Professoras 3, 4 e 5, em suas trocas de experiências, fica demonstrado por elas a importância de como o Programa Tempo de Aprender e o PNAIC são essenciais para as práticas de aprendizagem referentes à alfabetização. Vale retomar que os tempos de experiências das docentes variam de cinco a vinte e quatro anos de carreira, como alfabetizadoras.

Ao encontro desta questão, o entendimento de Frade (2005), no paradoxo dos métodos de alfabetização, segue a perspectiva de que:

Sabemos que, na história das políticas de alfabetização, a discussão de métodos foi e tem sido um dos aspectos mais polêmicos. Na trajetória de uma didática de alfabetização, ora a escolha por determinado método aparece como uma solução mágica para todos os problemas, ora acontece a negação de sua necessidade, ocasionando desgastes ou desvalorização de práticas de sucesso baseadas nessa tradição (Frade, 2005, p. 7).

Podemos destacar que as iniciativas públicas exercem uma forte influência sobre os professores que alfabetizam, especialmente, no que diz respeito aos métodos neste contexto. Assim, observamos que as professoras mencionaram o trabalho baseado nas premissas do Programa Tempo de Aprender como benéficas às suas práticas em sala de aula, e até mesmo, decisivas para a melhoria educacional com relação ao processo de ensino e aprendizagem, parecendo que a vasta experiência dessas docentes com mais de vinte e três anos de carreira foram abandonadas. Apenas uma das professoras se lembrou do PNAIC, mesmo assim, enfatizou a importância do método fônico em seu relato.

Segundo Frade (2005),

As mudanças conceituais no campo da alfabetização são de ordem geral e não dependem apenas da adesão de um professor de uma escola. Num sentido mais amplo, elas abarcam alterações, atitudes e paradigmas para pensar a alfabetização, alteram os projetos políticos de redes de ensino, os currículos, os materiais didáticos adotados e modificam as avaliações que os sistemas de ensino fazem dos alunos e do trabalho dos alfabetizadores (Frade, 2005, p. 11).

Nesse sentido, compreendemos que são vários aspectos envolvidos quando um determinado programa passa a pertencer uma rede educacional, devendo-se ocorrer por meio de planejamentos, estudos sólidos, e não simplesmente, lançados aos docentes de maneira rasa.

b) Subcategoria – Método Fônico como facilitador ao processo de ensino e aprendizagem

Todavia, sobre o Método fônico, a Professora 1 não destaca que o método facilita o processo de ensino e aprendizagem, mas que faz diferença para o trabalho desenvolvido com crianças com deficiência intelectual, desconsiderando as particularidades necessárias a cada aluno, e dizendo que o método contribui a todos desse público-alvo de forma global, como evidenciado a seguir:

[...] se a gente pensar, um aluno que tem deficiência intelectual, será mais difícil decorar algo, pois ele não consegue reter informações a longo prazo. Então, o método fônico para ele proporciona isso [...] ser alfabetizado de uma forma um pouco mais efetiva. Não que acelerará o processo, mas fará com que ele compreenda melhor as letras, que eles saibam usar essas letras. Então, ele avança na etapa da escrita e da leitura [...]. (Professora 1).

Por sua vez, as Professoras 2 e 3 enfatizaram que trabalhar com o método fônico facilita o processo de ensino e aprendizagem, dizendo que:

*Para mim, como professora, o método é fenomenal, e tornou-se mais fácil, claro e objetivo. Então, assim, a partir do método **foi ficando mais fácil para as crianças e para mim também como professora**, pois agregou muito na minha formação, principalmente, para passar para as crianças. (Professora 2).*

***O que achei mais incrível e mais importante foi fazer sentido para a criança. Quando a aprendizagem de ler e escrever faz sentido para a criança, acho que tudo se torna mais fácil.** Ela vai entendendo o porquê está passando por aquele processo e isso desperta nela o desejo de aprender mais e mais. Então, achei que fazer o sentido é o mais importante. (Professora 3).*

Traçando um paralelo, conforme Frade (2005):

Não estamos prestando tributos aos métodos como salvadores da pedagogia da alfabetização. Reafirmamos que eles são apenas um dos aspectos do ensino inicial da escrita e que, de forma geral, nossos problemas e sucessos na alfabetização também podem ser explicados por questões muito mais amplas que passam, antes de qualquer coisa, pela discussão de uma problemática social (Frade, 2005, p. 14).

Em sequência, em outras falas, a Professora 3 dá muita importância o método fônico, refletindo que:

*[...] **Depois da implantação do Programa Tempo de Aprender aqui na nossa escola com o trabalho somente no método fônico das Boquinhas encontrei um uma problematização, a criança fica dependente do visual.** Contudo, a criança que apresenta dificuldade na hora da leitura sem o visual das Boquinhas trava [...]*

venho encontrando em algumas crianças para qual leciono, na apresentação da Boquinha, eles leem, mas quando peço para realizarem uma leitura em um livro, e na leitura de um ambiente social e não tem nenhuma boquinha, eles estacionam na aprendizagem eles ficam até mais dependentes do que método silabário, porque o silabário você memorizou, você decodifica e pronto [...] (Professora 3).

[...] com outros métodos a criança demorava mais para entender como é o processo de aprendizagem. Hoje é muito rápido. Às vezes a criança já consegue ler com muito mais facilidade e muito mais rapidez. (Professora 3).

*[...] agora faz mais sentido para o aluno tudo que a gente passa para ele. **Eu acho que eles vão evoluindo mais rápido** e por enquanto a gente não consegue ver nenhum entrave. (Professora 3).*

A mesma supervalorização com relação à praticidade do método fônico para a aprendizagem da criança, durante a alfabetização, é revelada pelas Professoras 4 e 2, como observamos abaixo:

*Acontece que se a criança está com muita dificuldade, e já foi trabalhado com o método tradicional, e não obteve o resultado esperado, **a gente coloca em prática o método fônico e ela se desenvolve rapidinho**, começando a leitura rapidinha. Então, é um método excelente. (Professora 4).*

***A alfabetização ocorreu num tempo menor, pois durava mais meses.** Com o Programa Tempo de Aprender ficou bem menor. (Professora 2).*

Nota-se que há uma preocupação da maioria das docentes com relação à importância do método fônico por acelerar o processo de alfabetização, sem mencionar a importância do tempo de aprendizagem da criança. Nesse sentido, Ferreiro (1985, p. 29) destaca que “o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém, não pode criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é o resultado da própria atividade do sujeito”. O crucial não é se o método torna a aprendizagem mais fácil ou difícil, mas sim, o conhecimento do educando como sujeito.

c) Subcategoria – Resultados relacionados ao Método Fônico

Sobre os resultados do Método Fônica, as Professoras 2 e 3 relataram que os resultados na aprendizagem provocados pelo uso do método fônico ao longo do processo de alfabetização foram satisfatórios, como notamos a seguir:

*Foi muito fácil, o método usado em sala de aula. O método foi sendo desenvolvido com as crianças com facilidade. **Não tivemos entraves, só tivemos mesmo resultados positivos.** Só tivemos coisas boas a partir dele. (Professora 2).*

*[...] contribuiu porque a gente já está colocando em prática os ensinamentos em nossas salas de aula e já **temos visto grandes resultados**. (Professora 3).*

*[...] as crianças chegam sem saberem os nomes das letras. Na verdade, chegam um pouco perdidas. Eu já tive, inclusive no ano passado, uma aluna que faltava muito. Isso acabava prejudicando bastante a aprendizagem dela e eu comecei a trabalhar isso com a mãe, sobre a importância da frequência na escola e com esse método fônico. Percebia que ela se esforçava. Ela entrou sem saber a escrever o nome e sem saber as letras, e no final do ano, já conseguia juntas as sílabas. **Eu vi que deu muito resultado** com ela e todo ano a gente se surpreende, **porque tem resultados positivos**. (Professora 3).*

Aqui, bem como nos tópicos anteriores, as docentes enfatizam o método fônico como bastante eficaz para a aprendizagem, com resultados positivos.

3.7 Categoria 6 – Relação da família com a escola no contexto do desenvolvimento do Programa Tempo de Aprender

a) Subcategoria – Participação e *feedback* da família no contexto da alfabetização

Neste tópico são evidenciadas questões acerca da participação da família no processo no contexto da alfabetização, bem como se há *feedback* aos docentes.

*[...] **sempre tem feedback das nossas atividades** [...] sobre as nossas atividades, em sala de aula, do nosso método usado. É sempre bom um elogio, não é? [...] **às vezes quando tem reunião de professores, é sempre citado o método que a gente usa**, enfatizando o que a gente está fazendo. Sempre com elogios. A gente fica feliz por estar fazendo diferença em sala de aula. (Professora 2).*

A Professora 2 falou do *feedback* do seu trabalho, mas não especificamente com relação aos pais. Ela disse que, em reuniões de professores, esses recebem *feedback* sobre os métodos usados, recebendo elogios. Já a Professora 2 disse que o método fônico foi apresentado para as famílias, acreditando que eles conhecem como funciona:

*[...] **o método foi divulgado para a família, uma vez que os pais elogiam, aparentemente, demonstrando que conhecem como vem funcionando esse trabalho...** (Professora 2).*

***Os pais acharam o método interessante.** Gostaram da forma que estava sendo ensinada para a criança. (Professora 2).*

Por sua vez, a Professora 3 disse que os pais dão *feedback* referente ao que é desenvolvido na escola. Além disso, pontuou pontos positivos nesse sentido, mas não afirmou

que o *feedback* tem relação específica com resultados acerca da alfabetização, o que também ocorreu na fala da Professora 4:

Olha, geralmente ao final de cada ano a gente sempre tem feedback dos pais, positivos. Então, quando começam a surgir os frutos, eles vêm agradecer o que fizemos, então assim, tem muitos pontos positivos que os pais vêm nos falar, com certeza. (Professora 3).

Alguns nós não sabemos o que pensam. Alguns falam que estão gostando do trabalho, que os alunos estão melhorando. Falam que os alunos gostam de vir para a escola. Uma aluna com muita dificuldade falou que está mais interessada na leitura. Esses são depoimentos que alguns vão relatando. (Professora 4).

A Professora 4 também destacou a importância da atenção da família com a criança, visto que há muitos estudantes que vão para a escola desestimulados pela ausência de carinho, compreensão, e outros aspectos, dentro de seus lares.

O diálogo em família e a atenção da família hoje em dia é fundamental, porque o que está faltando deles é a falta de compreensão, de carinho. Eles chegam desestimulados de casa. (Professora 4).

Por seu turno, a Professora 5 fala da bagagem que a criança traz de casa, destacando a importância da presença da família na vida escolar do estudante para o seu desenvolvimento:

A bagagem que a criança traz de casa ajuda muito, principalmente, em famílias que fazem leituras para elas com livros de literatura e outros. Até as leituras religiosas ajudam. A família que não apresenta nada, nós percebemos que as crianças têm mais dificuldades. (Professora 5).

Percebe-se, por meio dos relatos, que, de forma parcial, as docentes pontuam que há a participação da família no processo de ensino e aprendizagem e, por menor que seja a participação da família, essa é de suma importância.

b) Subcategoria – Literacia Familiar

A respeito da Literacia Familiar, quando questionadas, as docentes disseram que:

Muitas crianças acabavam até ensinando em casa, usando o método fônico, assim é legal, pois acaba agregando todo mundo. Então a família vai participando da tarefa também. (Professora 2).

Sobre os pais, não foi apresentado assim para eles na íntegra. Mas assim, a gente percebia que quando a gente mandava a tarefa com esse método, com as boquinhas, muitos pais ficavam curiosos. Muitos perguntavam e nas reuniões acabavam

explicando também e mostrávamos para eles. Então, teve essa questão de o novo ficar meio estranho para quem não conhecia, não é? Foi isso. Eles gostaram do resultado. (Professora 2).

Olha, não foi algo que foi passado para os pais. A gente fez esse projeto na escola, e é claro, que com as nossas mudanças, na prática, na sala de aula, os pais perceberam a diferença, perceberam as mudanças que aconteceram, mas não foi algo passado pela escola, mas perceberam sim como as coisas mudaram com as tarefas, com as evoluções dos seus filhos. Tenho a certeza de que perceberam a diferença. (Professora 3).

As Professoras 2 e 3 relataram que a questão da Literacia Familiar, elemento pertencente ao Programa Tempo de Aprender, não foi passado aos pais, e quando falam sobre a tarefa, não se trata desse programa. O que as docentes dizem sobre ensinar em casa refere-se ao material que as professoras designam como lições de casa que não são originários do Programa Tempo de Aprender, mas sim de um curso que o município investiu para capacitá-las ao uso do método das boquinhas, já citado anteriormente.

A proposta do MEC, acerca da Literacia Familiar, é que “Não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a Literacia Familiar. Ela é acessível a todos! Bastam duas coisas: você e seu filho!” (Brasil, 2019, p. 01).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem fugir do meu compromisso ético com a pesquisa, e com a percepção de que o ofício do pesquisador não é exclusivamente o da “descoberta” de algo novo – mas também, precisa ser o de constituir, e constituir-se e compreender que cabe ao pesquisador desenvolver a “capacidade de reconstruir objetos socialmente importantes, apreendendo-os de um ângulo imprevisto” (Bourdieu, 1989, p. 20), trago algumas reflexões acerca dos resultados obtidos neste estudo.

Inicialmente, é importante destacar que esta pesquisa se justifica pelo número reduzido de estudos publicados sobre o tema e objeto em questão. Para aprofundar as buscas, realizamos um levantamento no banco de teses e de dissertações da CAPES, utilizando os seguintes descritores: “Políticas de Alfabetização”, “Política Nacional de Alfabetização” e “Programa Tempo de Aprender”, evidenciando essa justificativa.

Para tanto, foi essencial dialogar a respeito da alfabetização e seus marcos legais na educação brasileira, por meio da PNA, para, após, delimitar o Programa Tempo de Aprender a fim de analisar seus reflexos acerca da prática docente de cinco professoras alfabetizadoras de uma escola pública. Ainda, enfatiza-se que o principal objetivo deste estudo foi analisar as percepções de professoras alfabetizadoras de um município paulista sobre o Programa Tempo de Aprender, discutindo as premissas do programa e as perspectivas das docentes participantes, bem como os resultados obtidos com base nesta proposta.

Assim, nesta pesquisa é apresentado um mapeamento abrangente dos principais métodos de ensino utilizados pelas professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados indicam que a maioria das docentes adota o método fônico, uma abordagem centrada na associação entre letras e sons, considerada por muitas educadoras como eficaz no desenvolvimento das habilidades de decodificação e leitura fluente.

No entanto, também foi possível identificar entre as professoras uma preferência por métodos tradicionais, como o uso da cartilha *Caminho Suave*, que combina princípios sintéticos e analíticos. Esse material, amplamente utilizado em diversas gerações no contexto educacional brasileiro, parte da decomposição de palavras em unidades menores, como sílabas e letras, para depois reconstruí-las, facilitando a memorização e a automatização da leitura.

A coexistência dessas abordagens evidencia não apenas a diversidade de concepções

pedagógicas, mas também o papel das experiências pessoais e das crenças docentes na escolha das metodologias de alfabetização. Tal cenário convida a reflexões sobre a importância de investir em formação continuada que promova o diálogo entre diferentes metodologias, possibilitando às professoras uma prática mais crítica e fundamentada, capaz de atender às necessidades específicas de cada grupo de alunos.

Durante os capítulos foram discorridos aspectos acerca da “nova” PNA, apresentando o marco legal mediante à sua composição com os programas de alfabetização implementados no Brasil, sendo apresentados os objetivos deles. Além disso, o estudo trouxe uma discussão, ancorada em autores que o embasam, sobre o cenário de alfabetização no país, em que o método fônico foi colocado em evidência, por meio do Programa Tempo de Aprender, como uma iniciativa “absoluta” para resolver o problema de aprendizagem acerca da alfabetização.

A PNA instituída pelo Decreto Nº 9765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019a), define em seu artigo 1º que seu objetivo é implementar “programas ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade de alfabetização no território nacional de combater o analfabetismo funcional”. Essa política não cita em momento algum o conceito de letramento, fazendo a opção pelo uso de literacia.

É fundamental refletirmos o que se pretende instaurar como verdade a partir da supressão do termo letramento. A justificativa para esse apagamento como apresentado no Programa Tempo de Aprender, pertencente a “nova PNA” é que literacia é o termo usado comumente em Portugal” (Brasil, 2019b, p. 21). A proposta do Programa Tempo de Aprender, pertencente a PNA, revela distanciamentos de estudos realizados nacional e internacionalmente acerca da alfabetização e, de certa forma, tenta impor o que denominam como ciência baseada em evidências.

A renomada professora e doutora escritora de vários livros Magda Becker Soares, reconhecida escritora em sua área de alfabetização e letramento, faz uma severa crítica “a troca de palavra letramento por literacia”, mostrando que foi realizada uma submissão aos países europeus, uma vez que termo literacia é usado em Portugal, enquanto a palavra letramento está circulando em nosso país desde os anos 80.” (Soares, 2023, p. 8).

Posto isso, retornamos ao cerne da pergunta que indagamos nesta pesquisa *Quais as contribuições ou entraves da implementação do programa Tempo de Aprender na alfabetização?*

Os principais resultados revelam que, no cenário em que a pesquisa foi desenvolvida, as docentes revelam que o uso do método fônico para o processo de ensino e aprendizagem acerca da alfabetização facilita, e até, acelera o desenvolvimento para que as crianças sejam

alfabetizadas, sendo esse, um aspecto preocupante, uma vez que todos os estudantes precisam que seus tempos de aprendizagem sejam respeitados nesta fase escolar, assim como em outras, de acordo com os seus ritmos.

Para as docentes, o método é considerado de extrema necessidade para a alfabetização, apesar de demonstrarem que iniciaram o seu uso após a implementação do Programa Tempo de Aprender, em que a adesão foi extremamente simples e optativa na unidade escolar em que atuam.

Acerca da implementação do programa, nota-se que se deu de maneira superficial. Outra questão é que as docentes mencionam que na escola trabalham com materiais e/ou métodos de acordo com o que pretendem, uma vez que possuem autonomia para isso. Observamos que há muitos materiais disponíveis, e nas falas das docentes, fica a critério do professor como deve desenvolver o seu trabalho, o que revela que não há uma direção estratégica para o trabalho pedagógico coletivo.

Sobre a formação dessas professoras acerca do programa, foi possível perceber que foi bastante fragilizada pelo fato de terem feito cursos autoinstrucionais, e, não haver um acompanhamento mais aprofundado em parceria com a coordenação pedagógica, visto que ficou bastante livre a forma de trabalho das professoras com relação ao programa. Nesse sentido, a formação continuada neste contexto ficou evidentemente comprometida.

Analisar os discursos das professoras alfabetizadoras a partir de sua participação, na PNA instiga-nos a refletir sobre as diversas influências que moldam e direcionam as políticas de alfabetização.

Diante das minhas inquietações em relação à Política Nacional de Alfabetização, senti a necessidade, enquanto pesquisadora, de aprofundar minha compreensão sobre as diretrizes e práticas propostas. Foi com esse intuito que decidi participar do Programa Tempo de Aprender, especificamente do Curso de Práticas de Alfabetização oferecido pelo AVA-MEC, bem como do Curso ABC - Alfabetização Baseada em Ciências. Diferentemente do papel de coordenadora ou professora, minha inserção nesses cursos ocorreu sob a perspectiva de pesquisadora, buscando uma compreensão mais profunda para subsidiar minha análise acadêmica.

Durante essa experiência, uma das questões que emergiram de forma marcante foi a presença de conteúdos ministrados em português de Portugal, com uma forte referência a pesquisadores portugueses. Essa opção, por sua vez, pareceu desconsiderar a rica contribuição de estudiosos brasileiros de referência na área de alfabetização, como Magda Soares e Maria do Rosário Mortatti. Essas autoras, alicerces para o campo da alfabetização no Brasil, têm

produzido um vasto repertório de pesquisas que dialogam diretamente com a realidade educacional do país.

Essa experiência me levou a refletir sobre o valor da valorização do conhecimento produzido no contexto brasileiro e a necessidade de afirmar nossa identidade acadêmica na formação de professores. Como pesquisadora acredito que é fundamental promover um debate que reconheça e legitime as contribuições nacionais, de modo a garantir que as políticas públicas reflitam a realidade e as especificidades da nossa educação.

Segundo Mortatti (2019), a universalização da escola assumiu importante papel como bandeira e instrumento de modernização/progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do esclarecimento das massas iletradas. (Mortatti, 2019, p. 29).

Levantou-se a bandeira da escola como libertadora das práticas culturais, mesmo que fosse de maneira tecnicista para o trabalho. Ou de maneira arbitrária como a PNA e o Programa Tempo de Aprender. E surge-se o indagamento de o porquê a criança não aprender? Seria devido ao método, ou devido ao aluno? Será culpa do professor que trabalha com o método construtivista ou é adepto a Paulo Freire? Como citou os defensores dessa PNA. Essas questões não se validam hoje.

Mortatti (2019) apresenta, como pontuamos durante o trabalho, uma cronologia do ensino na escola desde o Império brasileiro havia problemas de ordem da aprendizagem e organização escolar. Nessa época utilizava-se o método da marcha sintética, ensinava-se da parte para um todo, da soletração ou fônico partindo dos sons das letras. Até mesmo os materiais usados nessa época eram as cartilhas como a de João de Deus em 1980. Era o método moderno com sua cartilha maternal que a criança precisava fazer o esforço de memorizar. Todavia, como podemos observar durante a análise, há pouca coisa de novo no método proposto por Carlos Nadalim e por seus defensores, método baseado em evidências científicas de Portugal com coordenadores e professor distantes da realidade brasileira.

Ressaltamos por fim, um último ponto: durante a investigação eu pude analisar que as professoras valorizavam, o método proposto pela PNA e uma possível explicação para isso pode encontrar abrigo nas palavras de Bourdieu (2005, p. 40), “compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez”.

Por não conhecerem o método proposto, ou ainda o contexto histórico-social de sua criação e as condições de produção que permeiam a narrativa, muitas apenas viam valores positivos do uso do método fônico para a alfabetização. O termo Literacia muitas desconheciam, mas não, aqui, destaco que a crítica não se direciona às docentes. É um traço de nossa sociedade ocidental pós-moderna a individualização dos sujeitos e a culpa costuma

ser destinadas a esses; pois nossa crítica, de fato, é reservada à formação continuada do Programa AVA MEC - Curso ABC, um curso ministrado por Português de Portugal, traduzido para o português do Brasil, produzido de forma mecanizada, ou como uma professora citou “engessada”.

Portanto, fica evidente que essas professoras são vítimas de políticas que, frequentemente, são apresentadas como soluções milagrosas para a aprendizagem. Essas políticas, além de reduzirem o tempo destinado ao processo de alfabetização — antes até o 3º ano e agora apenas até o 2º ano — desconsideram a singularidade de cada criança, ignorando o fato de que o desenvolvimento da maturidade para aprender varia de uma para outra.

O resultado é que as crianças acabam sendo as maiores prejudicadas. Sem a autonomia necessária para planejar e conduzir suas próprias aulas, os professores se veem engessados por métodos de ensino e por políticas públicas que, muitas vezes, são superficiais e pouco eficazes. É fundamental repensar essas práticas e valorizar a diversidade dos processos de aprendizagem, garantindo que cada criança tenha o tempo e o apoio necessários para desenvolver todo o seu potencial.

Por fim, um dos entraves que se coloca ante aos inúmeros outros que coabitam o campo da alfabetização brasileira é a disputa de poder que usa a alfabetização para tentar conseguir atingir seus objetivos neoliberais e mercadológicos. Em nome do progresso científico e técnico, governantes valem-se de ideologias impregnadas da narrativa do novo, que, intrinsecamente, não deixa de mascarar antigos interesses, tão antigos quanto aqueles prescritos por João de Deus.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. I. **Política Nacional de Alfabetização**: possíveis implicações na formação do professor alfabetizador. 2022. 150 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande, 2022. Disponível no Repositório Institucional da UFMS em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4772>. Acesso em: 05 de maio. 2024.
- ALVES, Ludmila Batista. A Importância do método fônico no processo de Alfabetização. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na modalidade à Distância — Instituto Federal Goiano. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2875/1/TCC-LUDMILA%20BATISTA%20ALVES.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARAÚJO, Liane Castro de; ARAPIRACA, Mary de Andrade; MUNIZ, Dinéia Maria Sobral. Professora alfabetizadora: um ofício e muitos fazeres. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 179-199, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martin Fontes, 2000.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Ed. 70. São Paulo: Almeida edições, 2016.
- DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Brasília, DF, 23 dez. 1996. **Seção 1**, p. 27833. Disponível em: www.planalto.gov.br/legislação. Acesso em: jan. 2024.
- BENAVENTE, A. Literacia e cidadania. In: SALGADO, L. **Literacia e aprendizagem da leitura e da escrita**. Lisboa: Ministério da Educação, p.21-23, 1995
- BENAVENTE, A; ROSA, A.; COSTA, A. F. dá; ÁVILA, P. Estudo Nacional de Literacia. **Relatório Preliminar**, Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, 1995.
- BENTO, Flávia Dias. **Impactos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) nos processos formativos docentes**. Dissertação de Mestrado. Universidade Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2023. Disponível: <http://app.uff.br/riuff/handle/1/29995>. Acesso em: 10 de jun.de 2024.
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. Tradução de Teresa Dias Carneiro. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 44, n. 151, p. 123-145, jul./set. 2014. Disponível em: Acesso em: 25 jan. 2025.
- BOTO, C. **A Escola primária como rito de passagem**: ler, escrever, contar e comportar. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. 1. ed. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007. 560 p. Tradução de: La distinction: critique sociale du jugement. ISBN 978-85-88840-68-3; ISBN 978-85-314-1030-7.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOURDIEU, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111273.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.273%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Autoriza%20a%20concess%C3%A3o%20de%20bolsas.professores%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/3345-lei-n-11947-de-16-de-junho-de-2009>. Acesso em: 15 nov. 2002.

BRASIL. **Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haIoH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 826, 7 de julho de 2017**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: https://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 15 maio. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 826, 7 de julho de 2017**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em:

https://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (2018)**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2019**. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/normativos-e-legislacao>. Acesso em 08, nov. de 2022.

BRASIL. **Conta pra Mim**: Guia de Literacia Familiar. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual do Curso ABC*. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tempo de aprender**: formação continuada em práticas de alfabetização. Secretaria da Alfabetização. Brasília: MEC, 2020, módulo 3, episódio 2.

BRASIL. **Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020**. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/03/PORTARIA-N%C2%BA-421-DE-23-DE-ABRIL-DE-2020.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 544, de 20 de julho de 2021**. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-544-de-20-de-julho-de-2021-333272403>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 545, de 20 de julho de 2021**. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-545-de-20-de-julho-de-2021-333272965>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021**. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 23, de 03 de dezembro de 2021**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/14236-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-23,-de-03-de-dezembro-de-2021#:~:text=Altera%20a%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CD%2FFNDE,despesas%20de%20custeio%2C%20no%20%C3%A2mbito>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de abril de 2021**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/14161-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-6,-de-20-de-abril-de-2021>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 17, de 22 de outubro de 2022**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/14219-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-17,-de-22-de-outubro-de-2021#:~:text=Estabelece%2>

0as%20normas%20e%20os.do%20Programa%20Tempo%20de%20Aprender. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL ESCOLA. **Analfabetismo funcional**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/analfabetismo-funcional.htm>. Acesso em: 18 jan. 2025.

BUNZEN, C. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 44-51, jul.-dez. 2019. Disponível em: Acesso em: 10 abr. 2024.

Como educar seus filhos. Letramento, o Vilão da Alfabetização no Brasil YouTube, 12 mai.2018. Publicação. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_9JEhWtIRKg&list=PLVhttps://www.youtube.com/watch?v=_9JEhWtIRKg&list=PLV7DY0VXdHksBjT6b-huzpFCJWl6ATMZ1&index=2&t=1214s.7DY0VXdHksBjT6b-huzpFCJWl6ATMZ1&index=2&t=1214s. Acesso em: 18 jan. 2025.

CASTILHO, A. F. **Método Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever**. 2 ed. Lisboa. Imprensa Nacional,1853.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução e supervisão: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2011. 216 p.

FARIA, I.C.C. **Política Nacional de Alfabetização (PNA): é possível uma alfabetização baseada em evidências no contexto brasileiro**. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado, Educação e Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense- URJ. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/1785>. Acesso em: 05 de abr. de 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. ED Penso, 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. Entrevista com Emilia Ferreiro. Nova Escola, 2003. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/162/entrevista-com-emilia-ferreiro>. Acesso em: 16 jan. 2025.

FRADE, I. C. A. **Alfabetização é um processo complexo que não tem soluções únicas ou milagrosas**. Itaú Social. 1 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/alfabetizacao-e-um-processo-complexo-que-nao-tem-so-lucoes-unicas-ou-milagrosas/>. Acesso em: 03 jan.2023.

FRADE, I. C. A. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista do Centro de Educação da UFSM**. Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658>. Acesso em: 03 maio 2024.

FRADE, I. C. A. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista do Centro de Educação da UFSM**. Santa

Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658>. Acesso em: 03 jan. 2023.

FRADE, I. C. A. Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores. **Caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRADE, I. C. A. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf**. ISSN: 2446-8584. Belo Horizonte, MG.v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 15-25, jul./dez. 2019.

FRANCO, A. de F; MARTINS, L. M. **Palavra escrita**: vida registrada em letras, a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). [recurso digital]. Goiânia,GO: Editora Phillos Academy, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 74-75

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1287-1302, out. 2007. Disponível em: Acesso em: 25 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1150–1164, 2017. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4349>. Acesso em: 29 dez. 2024.

GATTI, B. A., E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALEMIDA, P. C. A. de. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GATTI, Bernardete A. **Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade**: confrontos e dilemas, Cadernos de Pesquisa, v.35, n.126, p.595-608, set./dez., 2005.

G1. Caderno com orientações sobre a política de alfabetização deve ser divulgado nesta quinta, diz MEC. G1 Educação, 13 ago. 2019. Disponível em:
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/08/13>. Acesso: em 13. jan. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, A. C. de S. Resgatando a formação docente: a história do CEFAM no estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, nº 2, julho/dez. 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/258>. Acesso em: 12 jun. 2024.

INMETRO – Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia. **Estágios obrigatório e não obrigatório**. Disponível em:
<https://www.gov.br/inmetro/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/manual-do-servidor/servidor-ativo/24-programa-de-estagio/estagios-obrigatorio-e-nao-obrigatorio>. Acesso em: 19 jan.

2025.

JARDINI, R.S.R. Fonema ou gesto articulatório: Quem, de fato, alfabetiza? **Revista Ibero - Americana de Estudos em Educação**, 2018, Araraquara, 13(2): 839-854.

JARDINI, R. S. R.; GOMES, P. T. S. **Alfabetização com as Boquinhos**: método fono-vísuo-articulatório: manual do educador. Bauru, SP: Boquinhos Aprendizagem e Assessoria, 2011.

JARDINI, R. S. R.; SOUZA, P. T. **Alfabetização e reabilitação dos distúrbios de leitura/escrita por metodologia fono-vísuo-articulatória**. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, v. 18, p. 69-78, 2006.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 3ª reimpressão, Campinas-SP. Mercado das Letras, 2001.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma Revisão Bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, maio/ago.2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Considerações sobre a Política Nacional de Alfabetização**. Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf, Belo Horizonte, MG, v.1, n.10 (Edição Especial), p. 86-90, jul./dez., 2019.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. São Paulo: EPU, 2020.

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

MAINALDES, J; SILVA, M. C.; CARTAXO, S. R. M. Resenha do livro: SOARES, M. Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p. **Redalyc: Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal**, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860088/html/>. Acesso em: 18 jan. 2025.

MATON, K. Habitus. In: GRENFELL, M. (ed.). **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 73-94

MACHADO, G. B. **Políticas públicas educacionais do Governo Federal nos anos de 2019 e 2020**: uma análise dos fundamentos ideológicos. 2021. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5310>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/35970>. Acesso em: 10 de set.de 2024.

MEC alfabetização: Ministro lança nova política nacional de alfabetização. **Revista Educação**, 21 mar. 2019. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2019/03/21/mec-alfabetizacao/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MENEZES, E.T.; SANTOS, T. H. Verbetes CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://educabrasil.com.br/cefams-centros-especificos-de-formacao-e-aperfeicoamento-para-o-magisterio/>. Acesso em 16 jan. 2025.

MINAYO, M. C.de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAIS, A. G. de. Concepções e Metodologias de Alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? **XIII ENDIPE - Simpósio “Os Discursos e as Narrativas nos Processos Educativos”**, 2006. Disponível em: Acesso em: 11 de set. 2024.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares de aprendizagem. *In*: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

MOROSINI, M. C; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, p. 154-164, jul.-dez., 2014.

MORTATTI, M. do E. L. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Revista Olhares**, v. 7, n. 3. Guarulhos, 2019a.

MORTATTI, M. do R. L. A “Política Nacional de Alfabetização”: uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, jul.-dez. 2019b.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. 352 p. Coeditoras: ABAlf - Associação Brasileira de Alfabetização e FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. ISBN 978-85-393-0539-1. Disponível em: [alfabetização_editora.indd](#). Acesso em: 19 jan. 2025.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Reflexões sobre alfabetização no Brasil: discursos e práticas. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2020. Cap. 7. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394-07.pdf>. Acesso em: 24 jan.

2025.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

NADALIM, C. F. de P. **As cinco etapas para alfabetizar seus filhos em casa-o guia definitivo**. Maringá Ed. Alcântara Cursos-on-line, 2015. Disponível em: <https://https://docplayer.com.br/20990156-Alfabetizar-seus-filhos.html>. Acesso em: 18 de maio. 2025.

NOVA ESCOLA. Quem é e o que pensa Carlos Nadalim, o novo secretário de alfabetização do MEC. Nova Escola, 23 out. 2020. Disponível em: <tario-de-alfabetizacao-do-mec>. Acesso em: 18 jan. 2025.

NOVA ESCOLA. Governo Bolsonaro: Contra 'ideologia' na alfabetização, novo secretário quer guinada metodológica no ensino. Nova Escola, 11 jan. 2019. Disponível em: <o-novo-secretario-quer-guinada-metodologica-no-ensino>. Acesso em: 18 jan. 2025.

NOGUEIRA, M. Educação Básica em Portugal. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 8, n. 14, p. 27-37, jan./jun., 2014.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janáina Soares Martins. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. Revista de Educação, Campinas, SP: PUC-Campinas, 2020. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4933/3203>. Acesso em: 20 jan. 2025.

NOLETO, S. de O. B. Um estudo sobre Estado: apontamentos a partir de Bourdieu e Weber. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, Brasil, v. 29, n. 1, p. 43–55, 2019.

PORTO, Gilceane Caetano; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; MESENBURG, Fernanda Arndt. Contribuições de Magda Soares para o campo da alfabetização e letramento no Brasil durante a pandemia da COVID-19. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 20, p. 1–16, 2023. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/761/507>. Acesso em: 3 jan. 2025.

PORTUGAL, Lei nº 46, de 30 de setembro de 1986. Lei de bases do Sistema Educativo. **Diário da República**, Lisboa, 14 de out., 1986.

PORTUGAL. **Constituição 1976. Constituição da República Portuguesa**. 7. ed. Lisboa: Assembleia Constituinte, 2005. Disponível em. Acesso em: 14 de abr. de 2024.

RANGEL, A. F. M.; JARDINI, R. S. R.; BONGIOVANI, A.; TOSTA, E. I. L. A relação entre a satisfação de ensinar e o método das Boquinhas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 18, n. 00, e023050, 2023. e-ISSN: 1982- 5587. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16908>. Acesso em 29 de dez., de 2024.

STREMEL, Silvana. Aportes epistemológicos de Pierre Bourdieu para a pesquisa no

campo da Política Educacional. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 19, e22842, p. 1-26, 2024. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (Coleção educação contemporânea). 11. ed. rev.— **Campinas**, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, M. D. **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**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49336>. Acesso em: 08 maio. 2024.

SILVA, M. A.; GAYDECZKA, B. *Importância do Estágio Supervisionado: Integração entre teoria e prática e formação profissional de licenciados* SciELO Preprints, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.9210. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9210>. Acesso em: 18 fev. 2025.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Pátio – Revista Pedagógica, n. 29, fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p. *Práxis educativa*, vol. 15, e 2016890, 020

SOARES, M. **Letramento: Um tema em Três Gêneros**. 2ª. Ed., 4 reimpressão, 2001, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 1998.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª – Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

TEIXEIRA, L. A. **Política Nacional de Alfabetização (2019): discursos em análise**. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4894>. Acesso em: 09 de maio. de 2024.

TURA, M. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N; CARVALHO, M, VILELA, TEIXEIRA, R. **Itinerários de Pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 183-222.

UOL. Paulo Freire: como é visto no exterior o legado do educador brasileiro. BBC News Brasil, 12 jan. 2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2019/01/12/paulo-freire-como-e-visto-no-externo-o-legado-do-educador-brasileiro.htm>. Acesso em: 13 jan. 2025.

APÊNDICES

Apêndice A - Carta Convite para a Pesquisa (Entrevista)

Prezado (a),

Meu nome é Luciana Ribeiro Leopoldino de Carvalho, professora -PBI de escola da Rede Municipal de Cosmorama-SP, e mestranda em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-paranaiba-mestrado-academico), sob orientação da professora Dra. Milka Helena Carrilho Slavez.

Gostaria de convidá-lo (a) para contribuir com o meu projeto de pesquisa “AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE UM MUNICÍPIO PAULISTA SOBRE O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER”, sob orientação da professora Dra. Milka Helena Carrilho Slavez e conduzida por mim.

O seu principal objetivo é analisar as percepções de professoras alfabetizadoras de um município paulista sobre o Programa Tempo de Aprender. Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa é analisar as percepções de professoras alfabetizadoras de um município paulista sobre o Programa Tempo de Aprender.

Objetivos Específicos:

- Caracterizar o Programa Tempo de Aprender como parte do Plano Nacional de Educação;
- Identificar o perfil e perspectivas de alfabetização das professoras participantes da pesquisa;
- Analisar os reflexos da implementação do Programa Tempo de Aprender na percepção implicando na prática docente no contexto da alfabetização.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa terá enfoque qualitativo e como instrumentos para coleta de dados serão usadas a Revisão de Literatura, a Análise Documental e a Entrevista Semiestruturada. Em pesquisas de cunho qualitativo, é preciso aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estudam ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente.

Seguindo essas premissas, há como primeira etapa da investigação (etapa exploratória) a revisão bibliográfica. Este tipo de pesquisa visa proporcionar maior familiaridade com o problema (Bogdan; Biklen, 1982). De acordo com Lüdke e André (1986, p. 13), “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Gil (2007, p. 46) pontua que “[...] a grande maioria dessas pesquisas envolve (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão”. Na realização da pesquisa bibliográfica o pesquisador tem que ler, refletir e escrever, aprofundar os fundamentos teóricos. Como parte dessa primeira etapa, propomos a seleção e análise de documentos oficiais da presente pesquisa por meio de uma análise documental. Os documentos são legislações e documentos emitidos pelo governo.

Na terceira etapa, na perspectiva da pesquisa qualitativa, propomos entrevistas semiestruturadas. Sob a ótica de Zago, (2, p. 141), a autora traz uma reflexão para a prática e produção de dados alicerçados à problemática estruturada na entrevista.

[...] a regra é respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade social estudada, pois sabemos que nenhum método dá conta de captar o problema e suas dimensões. Portanto, a escolha pelo tipo de entrevista, como é também a coleta de dados, não é neutra. Ela se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar estratégias apropriadas para respondê-las.

A entrevista não pode ser de forma pronta, e sim, uma entrevista mais compreensiva, permitindo conhecer a construção da problemática de estudo dos entrevistados e as respostas não são alternativas de uma forma padronizada (Ribeiro, 2008).

Espera-se que a proposta traga resultados importantes a respeito da formação de professores no contexto da política pública desenvolvida no âmbito do PNA, pelo Programa Tempo de Aprender do MEC, e os reflexos acerca do processo de alfabetização.

Sendo assim, segundo o exposto, destacamos aos sujeitos da pesquisa que suas participações serão muito importantes. Suas respostas estarão sob sigilo e os trechos a serem transcritos e usados na dissertação terão sua identidade preservada, sendo usado um nome fictício ou um símbolo.

A entrevista semiestruturada será feita presencialmente em dias e horários a serem agendados conforme a disponibilidade dos envolvidos (pesquisador e entrevistado). Os gastos

previstos com a locomoção são de R\$ 150,00 reais em combustível, pois sou moradora da cidade de Votuporanga-SP, uma cidade bem próxima à cidade a qual irei fazer a pesquisa.

Como qualquer tipo de pesquisa, podemos afirmar que com relação a esta, da área de Humanas, poderão ocorrer riscos de natureza moral, psíquica, social e cultural do ser humano. Os riscos desta pesquisa podem envolver cansaço do (a) entrevistado (a) durante a entrevista, embora firmamos o compromisso de respeitar o ritmo da participação de cada sujeito, portanto, deixamos aqui exposto que respeitamos a decisão do (a) participante de recusar-se responder alguma pergunta ou encerrar a entrevista. Desta maneira, será reservado ao participante o direito de não responder, bem como serão respeitadas as suas opiniões e particularidades no que tange ao processo cultural, político, social e religioso.

Estou à disposição para esclarecimentos acerca da pesquisa por meio do meu e-mail (e-mail do pesquisador): lucianinhacarvalho1@gmail.com.

Valentim Gentil-SP, ____ de _____ de 2024.

Luciana Ribeiro Leopoldino de Carvalho

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TÍTULO DO PROJETO: “AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE UM MUNICÍPIO PAULISTA SOBRE O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER”

Pesquisador Responsável: Luciana Ribeiro Leopoldino de Carvalho

Orientação: Dra. Milka Helena Carrilho Slavez

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Senhor(a), _____ . RG: _____ ,
Órgão Expedidor _____. Está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa: AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE UM MUNICÍPIO PAULISTA SOBRE O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER, de responsabilidade da pesquisadora Luciana Ribeiro Leopoldino de Carvalho e sob orientação da Prof^a. Dr^a. Milka Helena Carrilho Slavez.

O projeto tem como objetivo geral analisar as percepções de professoras alfabetizadoras de um município paulista sobre o Programa Tempo de Aprender. Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa é analisar as percepções de professoras alfabetizadoras de um município paulista sobre o Programa Tempo de Aprender. Objetivos Específicos são: Caracterizar o Programa Tempo de Aprender como parte do Plano Nacional de Educação; Identificar o perfil e perspectivas de alfabetização das professoras participantes da pesquisa e Analisar os reflexos da implementação do Programa Tempo de Aprender na percepção implicando na prática docente no contexto da alfabetização.

O (a) Senhor (a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone ou e-mail do pesquisador.

Os participantes da pesquisa usufruirão de benefícios que trarão proveito indireto, ou seja, serão reconhecidos como sujeitos importantes para a construção do conhecimento científico. Não obstante, a população pesquisada e a sociedade no geral poderão se beneficiar do presente estudo para refletir e aprimorar seus conhecimentos sobre a identidade do

professor.

O sujeito da pesquisa será informado sobre os objetos da pesquisa, a sua relevância e a necessidade de colaboração. Queremos destacar que o entrevistado terá acesso ao Termo de Consentimento Livre, para ler e assinar.

Desse modo, obtém-se uma autorização legítima para usar as informações nesta pesquisa. A seguir, os dados serão coletados por meio de gravação através de um celular, em ambiente acolhedor, estaremos atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto, o sujeito da pesquisa terá liberdade em interromper a participação, e recusar a responder a qualquer pergunta, os dados terão sigilo e iremos utilizar nomes fictícios para manter anonimato, assegurando a confidencialidade e a privacidade.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, os dados serão utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, mas os participantes não serão expostos. Consideramos que esta pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento da sociedade no tange às políticas educacionais de alfabetização, pois há poucas pesquisas sobre o tema.

Podemos afirmar que, no decorrer desta pesquisa, como qualquer tipo de estudo, podemos nos deparar com alguns riscos de natureza moral, psíquica, social e cultural do ser humano. Os riscos desta pesquisa podem envolver cansaço do (a) entrevistado (a) durante a entrevista ou ao responder o questionário, embora firmamos o compromisso de respeitar o ritmo da participação de cada sujeito. Também pode acontecer do (a) participante se sentir constrangido (a) em responder alguma pergunta durante a entrevista, pois apresentam questões de identidade/identificações, deixamos aqui exposto que respeitamos a decisão do (a) participante de recusar-se responder alguma pergunta ou encerrar a entrevista. Pode haver também o desconforto ao responder alguma questão que resgate lembranças de um determinado período da vida, por isso será reservado ao participante o direito de não responder, bem como serão respeitadas as suas opiniões e particularidades no que tange ao processo cultural, político, social e religioso.

Os critérios da inclusão do público das participantes da pesquisa serão feitos mediante a adesão das professoras alfabetizadoras ao Programa Tempo de Aprender como está regulamentada e acordada pelos critérios do Programa Tempo de Aprender. As participantes da pesquisa serão professoras alfabetizadoras que fizeram adesão ao Programa Tempo de Aprender de uma escola de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Educação do município de Valentim Gentil, Estado de São Paulo–SP.

As participantes da pesquisa usufruirão de benefícios que trarão proveito indireto, ou

seja, serão reconhecidos como sujeitos importantes para a construção do conhecimento científico. Não obstante, a população pesquisada e a sociedade no geral poderão se beneficiar do presente estudo para refletir e aprimorar os conhecimentos sobre alfabetização.

O sujeito da pesquisa será informado sobre os objetivos da investigação, sobre a sua relevância e a necessidade de colaboração. Queremos destacar que o entrevistado terá acesso ao Termo de Consentimento Livre, para ler e assinar.

Crítérios de exclusão para participação desta pesquisa serão:

Conforme critérios estabelecidos pelo (MEC), não poderão participar professores que não são das séries dos anos iniciais, somente 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, e professores que não fizeram adesão ao Curso ABC (AVAMEC) do Programa Tempo de Aprender ou professores não alfabetizadores. Devem ter boas práticas e atividades na área da alfabetização e a exigência para participar do Programa é ser professor(a) alfabetizador(a) de 1º e/ou 2º ano do Ensino Fundamental. Como foi estabelecido pelo Programa essas professoras poderão receber as professoras assistentes em sua sala de aula.

Desse modo, obtém-se uma autorização legítima para usar as informações nesta pesquisa. A seguir, os dados serão coletados por meio de gravação através de um celular, em ambiente acolhedor, estaremos atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto, o sujeito da pesquisa terá liberdade em interromper a participação, e recusar a responder a qualquer pergunta, os dados terão sigilo, e iremos utilizar nomes fictícios para manter anonimato, assegurando a confidencialidade e a privacidade.

Em relação ao ressarcimento, se o sujeito da pesquisa tiver qualquer gasto para participar, como transporte e alimentação, ele terá compensação material financeiramente, disponibilizada pelo pesquisador.

As informações fornecidas pelo(a) senhor(a) serão utilizadas somente para fins de pesquisa e outros trabalhos acadêmicos, inclusive em coautoria ou por outras pesquisas da mesma temática, garantindo o anonimato do (a)entrevistado (a). O (a) Senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Todas as despesas com a pesquisa serão de responsabilidade do pesquisador que previu as despesas em seu orçamento financeiro.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Luciana Ribeiro Leopoldino de Carvalho, por telefone. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS – Paranaíba (MS).

Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa _____, onde o pesquisador _____ me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

_____, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Apêndice C – Termo de Compromisso para armazenamento de dados

Eu, Luciana Ribeiro Leopoldino de Carvalho, professora-PBI Concursada da Rede Municipal de Cosmorama–SP sob orientação da Profª. Drª Milka Helena Carrilho Slavez, responsabilizo-me pelo adequado armazenamento dos dados obtidos por meio do questionário impresso.

Comprometo-me que tal armazenamento será realizado de modo físico, ou seja, será feito o *download* do material recolhido, que será impresso e arquivado (respeitando as orientações institucionais), nunca de forma virtual, em nuvem ou em redes compartilhadas.

Assim, busca-se resguardar todo o sigilo apresentado e firmado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente assinado por todos que participam desta pesquisa.

Qualquer dúvida em relação ao armazenamento dos dados, a qualquer momento, pode-se contactar o(a) pesquisador(a) ou o Comitê de Ética.

_____, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Apêndice D – Roteiro da Entrevista Semiestruturada

BLOCO 1 – DADOS PESSOAIS

- 1-Qual é o seu nome completo?
- 2-Qual a sua idade?
- 3-Qual o seu endereço?
- 4-Qual o seu e-mail?
- 5-Qual a escolaridade e a profissão de seus pais?
- 6-Tem irmãos(as)? Quanto (as)? Qual a idade, e escolaridade e profissão deles (as)?
- 7-É casada ou vive com algum (a) companheiro (a)?
- 8-Qual a idade, escolaridade e profissão dele (a)?
- 9-Tem filhos (as)? Quantos? Qual a idade deles?
- 10-Escolaridade dos filhos (as)? Cursando: () Ed. Infantil () Ensino Fundamental I () Ensino Fundamental II () Ensino Médio() Ensino Superior ().

BLOCO 2 – EXPERIÊNCIA/ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- 1-Em qual (is) instituição (ões) leciona?
- 2- Em qual (is) período (s) leciona?
- 3 -Há quanto tempo leciona? E em específico no Ciclo de Alfabetização compreendido pelos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental?
- 4-Atua em outras séries e em outras disciplinas. Quais? Onde?
- 5-Qual a sua situação profissional atualmente? Efetiva ou contratada?
- 6-O que ou quem influenciou em sua escolha profissional? Quais dificuldades encontrou? Como as superou?
- 7-Quais são suas atividades como professora do Ciclo de Alfabetização? O que a influenciou?

8-Você conhece o Programa Tempo de Aprender?

9-Você já participou (ou está participando) de alguma formação continuada do Programa Tempo de Aprender?

10-O que é ser uma professora alfabetizadora? E quais saberes considera essenciais para ser uma professora alfabetizadora?

11- Quais saberes considera relevantes para os estudantes do Ciclo de Alfabetização?

12-Considera que tem autonomia em relação ao trabalho que desenvolve com seus alunos? Explique:

13-Qual sua percepção sobre o relacionamento com os pais de seus alunos? Sabe o que pensam e dizem sobre o seu trabalho como professora alfabetizadora? Comente.

14-Sabe o que os professores e gestores pensam e falam sobre o seu trabalho? Comente.

BLOCO 3 - PERCEPÇÕES AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER

1-Você sabe diferenciar alfabetização e letramento? Em sua concepção o que é literacia?

2-Você se considera preparada para alfabetizar?

3-Quais as estratégias de aprendizagem que você desenvolve em suas aulas e considera de extrema importância para o processo de alfabetização do estudante?

4-Quais práticas você já utilizou na alfabetização que não obtiveram sucesso?

5-Como você compreende a finalidade do Programa Tempo de Aprender?

6-Se você já participou de alguma formação continuada do Programa Tempo de Aprender, como considera as contribuições ao seu trabalho enquanto Professora Alfabetizadora?

7-Como você planeja e organiza as suas aulas? Você se baseia nas diretrizes do Programa Tempo de Aprender para o desenvolvimento deste processo?

8- Por meio da proposta do Programa Tempo de Aprender e diante do desenvolvimento da sua prática, quais os avanços e entraves que você percebeu no processo de alfabetização dos estudantes?

9-Com a adesão do Programa Tempo de Aprender, você e seus pares percebem impactos causados na rede?

10-Para você, qual a finalidade do Método Fônico ao processo de aprendizagem durante a alfabetização?

11-Se caso você utiliza o Método Fônico no processo de alfabetização, como você descreve sua importância?