

TEMPO DE APRENDER: UM DESSERVIÇO PARA A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

TIME DO LEARN: A DISSERVICE TO LITERACY IN BRAZIL

Gabriela Medeiros Nogueira
Universidade Federal do Rio Grande
gabynogueira@me.com

Janaína Soares Martins Lapuente
Universidade Federal do Rio Grande
jajalapuente@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa sobre o curso de formação continuada de professores “Tempo de Aprender”, promovido pelo MEC em 2020. Reflete-se sobre a perspectiva de alfabetização e os procedimentos indicados para o ensino da leitura e da escrita, a partir dos vídeos dos módulos dois e três do curso, dos textos explicativos e dos materiais disponibilizados para *download*. Os dados indicam uma concepção restrita de alfabetização, centrada no método fônico, na audição, na repetição e na memorização de grafemas e fonemas. A proposta de formação de professores configura-se como reducionista, acrítica e homogeneizadora, prestando assim, um desserviço à alfabetização, uma vez que apaga o arcabouço teórico e as práticas alfabetizadoras plurais das escolas brasileiras.

Palavras-chave: Política Nacional de Alfabetização; Tempo de Aprender; Formação de professores.

ABSTRACT

This paper introduces results of a qualitative study of the teacher Education course named “Time to Learn”, which was promoted by the Ministry of Education and Culture (MEC) in 2020. It reflects upon the perspective of literacy and procedures recommended to teach reading and writing found in videos in Modules 2 and 3, explanatory texts and material that can be downloaded. Data show a restrict conception of literacy which is centered on the phonic method, listening, repetition and memorization of graphemes and phonemes. The proposal of teacher education is not only reductionistic, uncritical and homogenizing but also represents a disservice to literacy since it erases the theoretical framework and diverse literacy practices in Brazilian schools.

Keywords: National Policy on Literacy; Time to Learn; Teacher Education

Introdução

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa¹ qualitativa, realizada sobre a perspectiva de alfabetização da formação continuada de professoras² do “Tempo de Aprender”, promovido pela Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação (MEC) e instituído pela Portaria nº 280/2020.

A formação continuada em práticas de alfabetização também denominada “Curso *On-line* de Formação de Professores” segue os pressupostos da Política Nacional de Alfabetização (PNA), que foi instituída pelo decreto nº 9765, de 11 de abril de 2019, sem diálogo com professores, pesquisadoras e demais profissionais do campo da alfabetização. Conforme consta no referido decreto (BRASIL, 2019a) e no caderno da PNA (BRASIL, 2019b), a proposta baseia-se em evidências científicas nacionais e internacionais, com ênfase na ciência cognitiva da leitura e na neurociência.

Cabe salientar, que apesar das inúmeras críticas que tanto a PNA, como o curso “Tempo de Aprender” vem recebendo de pesquisadores que são referência em alfabetização no Brasil (FRANCO, 2019; LEAL, 2019; MORAIS, 2019; MORTATTI, 2019) a proposta segue com adesão de diversas Secretarias Municipais de Educação. Isso ocorre, em muitos casos, por ser uma possibilidade de os municípios assegurarem recursos do governo federal para aplicar em educação, uma vez que o investimento nessa área vem decrescendo a cada ano. De acordo com notícia divulgada na página da Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina - APUFSC, o investimento público federal em educação foi reduzido em R\$10,5 bilhões entre 2016 e 2018, que se atualizado ao valor da inflação da época, corresponderia a R\$18 bilhões³.

As orientações teórico-metodológicas defendidas pela formação de professoras do “Tempo de Aprender” estão articuladas aos pilares da Política Nacional de Alfabetização, que “integra o projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do atual governo federal e está estrategicamente articulado às demais medidas de destruição dos avanços democráticos conquistados pela população brasileira nas últimas décadas” (MORTATTI, 2019, p.26).

Neste artigo, apresentamos e analisamos os dados dos materiais disponibilizados no curso “Tempo de Aprender”, na modalidade *on-line*⁴, que teve início no primeiro semestre de 2020 no Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AVAMEC) e destina-se, especialmente, a professores da Educação Infantil (último ano da pré-escola) e professores do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental.

A formação continuada em práticas de alfabetização do programa “Tempo de Aprender”, possui uma carga horária de 30 horas, organizada em oito módulos: 1) Introdução; 2) Aprendendo a ouvir; 3) Conhecimento alfabético; 4) Fluência; 5) Vocabulário; 6) Compreensão; 7) Produção de escrita e 8) Avaliação.

1 A pesquisa desenvolvida por pesquisadores do Grupo de estudo e pesquisa em Alfabetização e Letramento da Universidade Federal do Rio Grande - GEALI/FURG, é um desdobramento da pesquisa nacional “ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do E.F”, realizada por 29 universidades das diferentes regiões do país (EM REDE, 2020).

2 Utilizamos o gênero feminino ao longo do texto pela majoritária presença das mulheres no exercício do magistério (VIANNA, 2002) e também como contraponto ao curso de formação de professores do “Tempo de Aprender”, pelo uso *exclusivo do gênero masculino* (“professor”; “professores”) para se referir aos professores e professoras do Brasil.

3 Investimento federal em educação cai desde 2016 e pressiona estados e municípios. Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2020/07/06/investimento-federal-em-educacao-cai-desde-2016-e-pressiona-estados-e-municipios/>

4 O curso foi realizado com o suporte do Sistema On-line de Recursos para Alfabetização (SORA), desenvolvido pelo Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais (Labtime), da Universidade Federal de Goiás (UFG). O SORA dispõe de recursos pedagógicos como estratégias de ensino, cartazes, fichas, atividades e avaliações.

Para tanto, realizamos um estudo exploratório, descritivo e qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e recorremos a análise documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986) e a análise conteúdo (BARDIN, 1977), para analisar os vídeos dos módulos dois e três, os textos explicativos referentes a cada vídeo e os recursos disponibilizados para *download*, com o objetivo de compreender a perspectiva de alfabetização e os procedimentos indicados para o ensino da leitura e da escrita do curso.

No desenvolvimento da investigação realizamos o processo de análise dos dados percorrendo as três etapas indicadas por Bardin (1977): i) a pré-análise; ii) a exploração do material; iii) o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Na primeira etapa foram assistidos os dezoito vídeos que correspondem ao módulo dois e três do curso, bem como a leitura do material complementar e dos recursos disponibilizados às professoras, fazendo o registro das nossas impressões e dos aspectos considerados mais relevantes. Na etapa de exploração do material, todos os vídeos foram gravados e transcritos, os quais foram assistidos diversas vezes e examinados à luz do referencial teórico. Na terceira etapa, buscamos elementos comuns que se relacionam entre si, ou seja, os discursos e as orientações direcionadas às professoras nos dois módulos analisados, dos quais emergiram duas categorias de análise: a audição e a memorização como condição à alfabetização e o ensino da leitura e da escrita partindo “do simples para o complexo”.

As reflexões apresentadas ao longo do texto remetem e dão continuidade a outros trabalhos desenvolvidos sobre o programa “Tempo de Aprender” e a PNA. Em artigo anterior (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021) apresentamos um estudo dos vinte e um vídeos que compõem os módulos um, dois e três do curso “Tempo de Aprender”. Nosso interesse foi tratar sobre a organização da formação, com foco nas “concepções teórico metodológicas indicadas para o ensino da leitura e da escrita das crianças e nas orientações direcionadas ao professor” (Idem e ibidem, p. 1).

Além disso, problematizamos a PNA e os cursos de formação de professores alfabetizadores do MEC (LAPUENTE; NOGUEIRA, 2021), dentre eles o curso em práticas de alfabetização e o Alfabetização Baseada na Ciência – ABC, no âmbito do programa “Tempo de Aprender”, apontando que ambos possuem uma visão reducionista de alfabetização, que privilegiam um discurso único de ciência e negligenciam o pluralismo de ideias e a diversificação de abordagens teóricas e metodológicas para o ensino da leitura e da escrita.

No caso deste artigo, o texto está organizado em três seções. Na primeira apresentamos estudos e discussões do campo da alfabetização Soares (1988a; 2001; 2004a; 2004b; 2020), Leal (2005; 2019), Morais (2019), Manrique (1997; 2007), dentre outros, que colaboram para a problematização da Política Nacional de Alfabetização e seus desdobramentos, neste caso, o curso de práticas em alfabetização do programa “Tempo de Aprender”.

Na segunda seção, tratamos sobre o módulo dois do curso que versa sobre “audição e memorização para a alfabetização” e na terceira seção discutimos sobre o módulo três, mais especificamente quando aborda sobre “o conhecimento alfabético: do simples para o complexo”. Ao passo que os dados sobre o curso são apresentados em ambas as seções, indicamos diversos aspectos que nos permitem afirmar que se trata de uma perspectiva reducionista de alfabetização e que, sendo assim, presta um desserviço para o referido campo. Nas considerações finais, argumentamos em relação ao risco de seguirmos com uma perspectiva de alfabetização mecanicista, associacionista e reprodutivista.

Alfabetização: um campo complexo

Os estudos do campo da alfabetização são permeados por consensos e dissensos, em relação a concepções teóricas e metodológicas. Considerando que é um campo complexo e multifacetado a alfabetização pode ser analisada por diferentes perspectivas. Em âmbito internacional, Braslavsky (2007), identificou pelo menos trinta e oito definições de alfabetização no dicionário de alfabetização da *International Reading Association*, contudo, grande parte refere-se a habilidades de

[...] leer, niveles de lectura y escritura, niveles de comprensión, dimensiones funcionales sociales y culturales, la extensión del término para nuevas competencias y, más aún como estrategia de liberación en “la capacidad de leer el mundo” como propuso Paulo Freire (BRASLAVSKY, 2007, p. 60).

McLane e McNamee (1999) consideram que o termo alfabetização abarca tanto o processo de aquisição da leitura e da escrita quanto as práticas envolvendo essas habilidades. Os autores esclarecem que:

La alfabetización es tanto un logro intelectual individual como una forma de conocimiento cultural que permite a las personas participar en diversos grupos de actividades que, en cierto modo, implican leer y escribir. Está íntimamente ligada a relaciones concretas y a actividades y circunstancias sociales y culturales determinadas (MCLANE; MCNAMEE, 1999, p. 16).

Nesse sentido, podemos refletir sobre alfabetização, considerando a aprendizagem inicial da leitura e escrita e, no caso das línguas ocidentais, o alfabeto e a correspondência grafema e fonema, bem como as práticas sociais que envolvem o uso da língua, seja ele de forma oral ou escrita. Contudo, não podemos esquecer que a leitura e a escrita também se vinculam à linguagem, à expressão e, portanto, estão imbricadas ao sujeito e seus diferentes contextos.

No Brasil, Gontijo (2008) defende que é necessário a construção de um conceito aberto de alfabetização que contemple uma “[...] prática sociocultural em que se desenvolvem as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras” (GONTIJO, 2008, p. 34).

Avançando nesta discussão Soares (2004a) defende que o processo de “[...] entrada no mundo da escrita” ocorre “pela aquisição do sistema convencional de escrita” juntamente com o “[...] uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004a, p. 25).

Mesmo salientando diferentes aspectos, Gontijo (2008) e Soares (2004a) entendem que a alfabetização envolve diversos enfoques os quais, não se excluem, mas ao contrário, pela complexidade do processo que envolve a aprendizagem da leitura e da escrita, é preciso considerar os diferentes campos que estão, de certa forma, envolvidos nesse processo. No texto “As muitas facetas da alfabetização” publicado na década de oitenta e que ainda é referência atualmente, Soares (1985, p. 21) explicita algumas dessas facetas: “[...] psicológica, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguística do processo”.

Nesse mesmo texto, a referida autora coloca que “essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam porque 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” (SOARES, 1985, p. 21).

Soares (1985) salienta ainda, que essa complexidade tem efeitos no processo de alfabetização, especialmente considerando os métodos e os materiais didáticos, referindo-se “particularmente a cartilha, da definição de pré-requisitos e da preparação para a alfabetização, da formação do alfabetizador” (SOARES, 1985, p. 23)

Considerando a aprendizagem do sistema de escrita, mais especificamente os métodos de alfabetização, observamos historicamente no Brasil uma disputa entre os métodos sintético, analítico ou misto. Os métodos sintéticos “prevêm o início da aprendizagem a partir de elementos estruturalmente ‘mais simples’, isto é, letras, sílabas, que através de sucessivas ligações levam os aprendizes a ler palavras, frases e textos” (LEAL, 2005, p. 18). No caso dos métodos analíticos parte-se do todo, ou seja, de palavras, frases ou textos e os mistos busca-se uma mescla entre as duas perspectivas.

Pode-se se dizer que a questão do método entrou em colapso na década de 80, com a chegada dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky no Brasil, mais especificamente com o livro *Psicogênese da língua escrita* (1986). Essa teoria causou uma ruptura em relação ao que se pensava sobre alfabetização e os processos de ensino da leitura e escrita. As referidas autoras, defendem que as crianças têm hipóteses sobre a escrita e, que em um primeiro momento, relacionam-na com aspectos físicos e materiais, assim, objetos grandes precisam de muitas letras para serem escritos. Quando as crianças percebem que a escrita representa a fala há um longo caminho até chegarem à escrita alfabética.

Reconhecendo a pertinência dos estudos da psicogênese da língua escrita para o campo da alfabetização no Brasil, Soares (2004b) identifica que os métodos propostos para alfabetizar as crianças, sejam eles sintéticos ou analíticos (fônico, silábico, global etc.), não estão em consonância com uma proposta de alfabetização inspirada nos pressupostos da psicogênese, contudo, como salienta Soares (2001) não são apenas os métodos sintéticos e os analíticos que existem para o ensino da língua escrita. Para Soares:

[...] a criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, *experimentando* escrever, *ousando* escrever, fazendo usos de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito, independentemente de uma sequência e progressão dessas correspondências que até então eram impostas a ela, como controle do que ela podia escrever, porque só podia escrever depois de já ter aprendido (SOARES, 2001a, p. 52-53 - grifos da autora).

Contudo, os defensores dos métodos sintéticos continuam apostando em uma alfabetização pautada em um ensino fragmentado que tem início nas partes e vai avançando paulatinamente para o todo. Com as mudanças recentes no governo federal, marcadas pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016 e a ascensão da direita ao poder, houve uma alteração nas orientações que vinham sendo propostas ao trabalho com a alfabetização. A Política Nacional de Alfabetização vem defendendo desde 2019, um conceito objetivo e único de alfabetização com base na ciência cognitiva de leitura e da neurociência. A perspectiva é de que o princípio alfabético “deve ser ensinado de forma explícita e sistemática, numa ordem que deriva do mais simples ao mais complexo” (BRASIL, 2019, p. 18). Além disso, é indicado que “o alfabetizando deve ser guiado gradualmente durante a aprendizagem dessas relações grafofonêmicas” (BRASIL, 2019b, p. 18).

Como se percebe, há uma nova ruptura no campo da alfabetização a qual consideramos um retrocesso em relação ao que vem sendo produzido pelo menos nos últimos quarenta anos, dentro os quais destacamos diversos artigos, dissertações e teses pautadas em “propostas pedagógicas

voltadas à alfabetização e letramento cientificamente embasadas em evidências, ou seja, calcadas em coleta ou geração de dados nas salas de aula de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (MARTINS, 2019, p. 107). A esse respeito Monteiro (2019) destaca importantes produções de Magda Soares⁵ e apresenta a distinção entre os termos alfabetização e letramento, indicando que a ação pedagógica não pode ser promovida a partir de um único referencial teórico, como também os seus resultados não podem ser assim analisados, além disso menciona que:

Adotando apenas uma área do conhecimento como orientadora da prática escolar de alfabetização, corre-se o risco de transformar o ensino nas escolas públicas em orientações limitadas dos processos de aprendizagem dos alfabetizandos, fazendo ressurgir parâmetros de sucesso e/ou de fracasso escolar que historicamente foram ineficazes tanto para explicar o fenômeno da alfabetização quanto para promover a qualidade da educação (MONTEIRO, 2019, p.41).

Na mesma perspectiva Leal coloca que:

O MEC valida apenas uma perspectiva de alfabetização, baseada nas orientações do Método Fônico, que não tinha hegemonia nos documentos curriculares brasileiros, tal como constatamos em pesquisa realizada anteriormente. Na investigação que conduzimos, apontamos que os métodos sintéticos, dentre eles os métodos fônicos, não eram defendidos em nenhum documento curricular que compôs o corpus do estudo (LEAL, 2019, p. 76).

Inúmeras são as críticas que vêm sendo levantadas em relação a Política Nacional de Alfabetização, por parte de pesquisadores e associações, tanto pela perspectiva teórica e metodológica que perpassa a proposta de alfabetização, quanto pelo modo impositivo e arbitrário que vem sendo efetivada. Não há diálogo com grande parte dos pesquisadores brasileiros em alfabetização, ao contrário, há um silenciamento em relação à vasta produção da área.

Nesse sentido, a fim de compreender o que está sendo proposto na formação de professores é que passamos a analisar parte do curso “Tempo de Aprender”, conforme indicado na introdução deste artigo.

A audição e a memorização como condição para a alfabetização

O módulo dois da formação continuada, que se intitula “Aprendendo a ouvir”, pressupõe o aprendizado da consciência dos sons da linguagem, da discriminação dos sons e da sua manipulação. De acordo com as orientações presentes nos textos complementares deste módulo, esse componente é considerado um “acelerador da aprendizagem da leitura e da escrita” (BRASIL, 2020b, *on-line*), pois para “para aprender a ler e a escrever bem, o primeiro passo é saber ouvir bem” (BRASIL, 2020b, *on-line*).

O referido módulo é organizado em dez vídeos, um de introdução e os demais com duração média de dois a seis minutos, que sistematizam o trabalho com sons, palavras, sílabas, aliterações e rimas. Para cada aula, é indicado o ano escolar que se destina – em muitos casos é recomendado para mais de um ano – os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) correlatos, além disso, é disponibilizada uma ficha com estratégias de ensino. A estrutura apresentada em todas as aulas segue quatro passos: i) professor explica e demonstra; ii) professor e alunos praticam juntos; iii) alunos praticam em conjunto e iv) prática individual.

5 Monteiro (2019) cita três obras da pesquisadora Magda Soares. A primeira delas é o livro *Letramento: um tema em três gêneros*, publicado no ano de 1998; o segundo datado de 2004, intitula-se *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas* e o terceiro produzido em 2016, o livro *Alfabetização: a questão dos métodos*.

As aulas dos módulos dois e três são direcionadas ao último ano da pré-escola, mesmo as indicadas também para o primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, ficando evidente que tanto a PNA como o “Tempo de Aprender” compreende a Educação Infantil como etapa preparatória da Educação Básica, indispensável a garantia do sucesso da alfabetização.

Essa concepção de prontidão para a alfabetização que tínhamos como superada, envolve a preparação das crianças com treinos, repetições e exercícios monótonos. Segundo Brandão e Leal (2018) nessa abordagem, a ênfase está no desenvolvimento das habilidades perceptuais e motoras e na memorização das associações fonema/grafema.

No excerto da videoaula 2.5, denominada “Consciência de Aliterações” acompanhamos as orientações para o desenvolvimento do trabalho com as aliterações, com o seguinte destaque “importante aqui não é apresentar às crianças o termo “aliteração” em si, mas ajudá-las a perceber quais grupos de palavras contêm a parte inicial semelhante”. Contudo, o excerto 1^o do vídeo mostra justamente o contrário:

Pr: Crianças, agora vamos tentar identificar a aliteração todos juntos. Repitam comigo as palavras: “lata”, “lua”, “lado”, “louça”.

Pr: Muito bem! Qual é o primeiro som da palavra lata?

Crs: //

Pr: Qual é o primeiro som da palavra lua?

Crs: //

Pr: Qual é o primeiro som da palavra lado?

Crs: //

Pr: E qual é o primeiro som da palavra louça?

Crs: //

Pr: Essas palavras têm o mesmo som inicial. Então, elas formam aliteração? Sim ou não? (professor faz sinal de certo com os dedos indicadores das duas mãos).

Crs: Sim!

Pr: Muito bem! As palavras que têm o mesmo som no começo formam aliteração (BRASIL, 2020, aula 2.5, 2:45)

No decorrer do vídeo a palavra aliteração foi utilizada frequentemente pelo professor acompanhada de um conjunto de palavras para as crianças repetirem o som inicial. De acordo com as recomendações do “Tempo de Aprender”, esta proposta amplia o vocabulário e colabora com o desenvolvimento da memória, denominada de “função executiva importante” para a vida da criança (BRASIL, 2020b, *on-line*).

6 Ao longo do texto utilizamos Pr. para indicar a fala do professor, Pra. da professora e Crs. para a fala das crianças e Narr. para sinalizar a transcrição do narrador.

Ainda no módulo dois, a aula 2.6 tem o foco “Consciências de Rimas”, observamos no vídeo uma sala de aula, com a professora posicionada perto do quadro branco, disposta face a face com as crianças que estão sentadas uma atrás da outra, organizadas em três fileiras. O início do vídeo começa com o primeiro passo indicado na estrutura do curso: “professor explica e demonstra”, com o seguinte diálogo:

Pra: Repitam comigo: beijo e queijo.

Crs: Beijo e queijo!

Pra: Beijo e queijo rimam?

Crs: Sim!

Pra. Sim, essas palavras rimam porque terminam com sons parecidos: eijo. (BRASIL, 2020b, aula 2.6, 2:50)

A primeira frase dita pela professora é uma orientação indicando que as crianças deveriam repetir com ela duas palavras. Depois das crianças repetirem em coro, a professora logo pergunta se as palavras rimam. Na sequência a professora repete o sim, confirmando que está correto e explica o porquê são rimas e continua:

Pra: Muito bem! Agora nós vamos aprender a identificar palavras que rimam. As rimas acontecem quando duas palavras têm os sons finais parecidos, prestem atenção: gato e pato. Olha só essa outra rima aqui: pé e chulé. Ou ainda farinha e madrinha. Agora: João e melancia, são palavras que rimam? Não! Não são palavras que rimam, mas limão e botão rimam porque elas terminam com os sons parecidos (BRASIL, 2020b, aula 2.6, 2:50).

Inicialmente a professora acena com a expressão “muito bem”, indicando que as crianças entenderam e responderam corretamente. Na sequência, prossegue informando que irão aprender sobre rimas e explica quando a rima acontece e traz como exemplo as palavras “gato e pato”, logo em seguida “pé e chulé” e “farinha e madrinha”. Utilizando o marcador verbal “agora” a professora cita as palavras João e melancia e pergunta se são palavras que rimam. Contudo, mesmo antes das crianças responderem, a própria professora responde, dizendo que não e segue exemplificando palavras que rimam.

Esse tipo de cena descrita na aula 2.6, em que a professora detém o controle da fala e dos procedimentos, indica que “[...] essas situações parecem reproduzir um modelo que se configura muito mais como um monólogo no qual a professora formula perguntas e as crianças se limitam a respondê-las em coro ou individualmente” (BAPTISTA, 2011, p. 245), ou, no caso do curso, monólogo da professora com ela mesma.

Contudo, foi possível constatar que há ênfase no treino por meio da repetição de palavras e sons aleatórios, cujo único propósito é a rima e, portanto, estão distanciados das práticas sociais de leitura e escrita condizentes com a realidade. Trata-se de uma atividade enfadonha em que o turno de fala do professor prevalece, cabendo às crianças dizerem “sim” ou “não” e entoarem sons desprovidos de significado.

Na sequência do vídeo é possível identificar os dois passos indicados na estrutura do curso como estratégia de ensino: professor e alunos praticam juntos e alunos praticam em conjunto:

Pra: agora é a nossa vez, vamos fazer todos juntos! repitam comigo: beijo e queijo!

Crs: Beijo e queijo!

Pra: Beijo e queijo rimam?

Crs: Sim!

Pra: Sim, essas palavras rimam porque terminam com sons parecidos: eijo! agora: Calor e amor!

Crs: Calor e amor!

Pra: Calor e amor rimam?

Crs: Sim!

Pra: Sim! Rimam porque têm sons parecidos! Agora é a vez de vocês, digam: lata e pata!

Crs: Lata e pata!

Professora: Lata e pata rimam?

Crs: Sim!

Pra: Sim, rimam porque terminam com sons parecidos. Com que som termina lata e pata?

Crs: Ata! (BRASIL, 2020b, aula 2.6, 2:50).

Como é possível evidenciar no excerto anterior, a fala da professora evidencia cada passo, “agora é a nossa vez” e na sequência “agora é a vez de vocês”.

Observando a estrutura que vai sendo tecida no excerto apresentado, o qual é representativo de basicamente todos os diálogos evidenciados nos vídeos do curso destacamos o quanto ele contribui para uma estrutura pobre de conversa, pautada em repetições e perguntas que só cabem duas possibilidades de resposta: sim ou não e, no caso do diálogo apresentado no excerto anterior, somente sim. Ou seja, observamos que a maioria das respostas das crianças são afirmativas concordando com a professora e/ou respostas consideradas “corretas”. Não identificamos nos vídeos analisados um espaço destinado aos questionamentos e dúvidas das crianças para além do roteiro seguido de forma rígida pelos professores nas videoaulas.

De acordo com Manrique (2007), as respostas que os adultos conferem às falas das crianças e, também as perguntas realizadas, têm efeitos importantes no processo de aprendizagem linguístico, sendo um apoio na construção da linguagem pela criança. Para a referida autora:

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula se realizan en su mayor parte a través de la interacción verbal. De ahí que el lenguaje del docente dirigido al niño y el del mismo niño, así como la estructura de interacción que el docente va construyendo a través de sus formas de intervenir, preguntar, responder y evaluar – esto es – del discurso del aula – cobran especial relevancia para comprender como y qué aprenden los niños y enseñan los maestros (MANRIQUE, 2007, p. 41).

Sendo assim, é possível afirmar que um diálogo pautado em uma estrutura rígida, em que o tipo de pergunta segue sempre o mesmo padrão, em que cabe as crianças responderem o que é esperado, não contribui para construção de leitores ativos que percebem a leitura como uma forma de comunicar significados e de construir ativamente significados nos textos. Para Manrique (2007, p. 29), os leitores ativos buscam textos para satisfazer diversas necessidades, como, por exemplo, “[...] solucionar un problema, dar respuesta a su interés, tener un momento de descanso, placer, distracción, ayudar a otros, buscar información, aprender. Por lo que traen a la lectura muchos propósitos diferentes” Assim, é possível afirmar que, o que vem sendo proposto no curso do “Tempo de Aprender” é um desserviço para alfabetização. Fazemos essa afirmação por entendermos que se trata de uma perspectiva acrítica e homogeneizadora de formação de professores e numa concepção restrita de alfabetização, centrada no método fônico, no ensino do código, na audição, na repetição e na memorização de grafemas e fonemas, algo que julgávamos superado e que fez parte do ideário pedagógico do século XIX.

Na continuidade do vídeo há ainda o narrador explicando e orientando o que os professores, que assistirem o curso precisam entender e realizar. Ao que tudo indica a função do narrador intensifica o caráter instrucional adotado, como se para se tornar alfabetizado, bastasse seguir o passo a passo. Além disso, neste vídeo é o próprio narrador que evidencia o quarto e último passo “prática individual”. Vejamos:

Nar: Quando os alunos estiverem identificando rimas, repita a prática individualmente usando outras palavras.

Pra: Miguel, repita comigo: cadeira e madeira.

M: Cadeira e madeira.

Pra: Cadeira e madeira rimam?

M: Sim!

Pra: Sim, cadeira e madeira rimam porque terminam com sons parecidos.

Nar: Além das palavras apresentadas neste vídeo, preparamos outras sugestões para essa estratégia. Como variação, peça os alunos que selecionem, entre três figuras, as duas cujas palavras rimam. Por exemplo: cadeira, peneira e sapato [...] (BRASIL, 2020b, aula 2.6, 2:50).

O exemplo citado pelo narrador é demonstrado na imagem do vídeo do curso em que tiramos uma fotografia da tela (*print scream*). Como é possível observar a proposta neste caso é que, por meio da imagem dos objetos, as crianças pensem nas palavras e reconheçam o som final e, conseqüentemente, aquelas que rimam. Dentre cadeira, peneira e sapato as duas primeiras comporiam o par de palavras que rimam.

7 A fim de não expor o nome da criança optamos por utilizar a primeira letra.

Imagem 1: Variações e adaptações para o trabalho com rimas



Fonte: Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020b). Produzida pelas autoras, 2021 a partir da videoaula Consciência de Rimas, 2:28.

Contudo, aprofundando a reflexão desta atividade proposta, um aspecto a ser problematizado nessas imagens é o fato de quem nem todas as crianças considerariam por exemplo peneira, pois em muitos locais o termo utilizado é coador. Isso dificultaria a realização da atividade do modo que foi concebido, ou seja, o curso, ao que tudo indica, é pensado para um aluno imaginário e ideal. Além disso, a diversidade e as peculiaridades regionais não são observadas no planejamento do material e nas orientações às professoras.

O conhecimento alfabético: do simples para o complexo

O módulo três do curso, intitulado “Conhecimento Alfabético”, apresenta práticas de ensino sobre as relações entre as letras e seus sons. É composto por sete aulas e oito vídeos, um de introdução e os demais com duração média de três a sete minutos, que evidenciam o trabalho sobre as relações letra-som, por meio de estratégias de leitura e de criação de palavras.

De acordo com as informações que constam nos textos complementares do curso, antes de iniciar o módulo três, as crianças “já devem ter uma noção a respeito dos sons da fala”, ou seja, precisam saber “que as palavras são compostas por sons e aprender a manipular esses sons” (BRASIL, 2020b, aula 3.2, *on-line*). Essas habilidades, apresentadas no módulo dois, são entendidas pelos mentores do curso, como pré-requisitos para o sucesso na alfabetização, portanto, devem ser consolidadas na Educação Infantil para que as crianças consigam avançar no aprendizado da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses pressupostos e orientações reafirmam a concepção da Educação Infantil como etapa preparatória da Educação Básica, a partir de um “treinamento enfadonho proposto na perspectiva do método fônico no Brasil, que desmotiva as crianças a aprender” (LEAL, 2019, p. 82).

No vídeo introdutório do módulo três (aula 3.1) as professoras são orientadas a ensinar o princípio alfabético de forma explícita e sistemática, em uma ordem que deriva “do mais simples para o mais complexo”, seguindo as orientações dos métodos sintéticos que, conforme apresentado anteriormente, combinam elementos isolados da língua: sons, letras e sílabas em partes maiores - palavras e frases – sem preocupação com situações de uso real ou construção de significado.

Nessa visão associacionista de aprendizagem (NOGUEIRA; PERES, 2013), a criança avança à medida que isola os fonemas das palavras e associa cada fonema ao grafema correspondente. Essa

concepção também nomeada pela PNA e pelo “Tempo de Aprender” como “instrução fônica sistemática”, indica o que Morais (2019) nomeia como “camisa de força” que trata “a criança como mera receptora e reprodutora de informações prontas e não querem investigar o que ela, nossa criança-aprendiz, pensa sobre letras, sílabas, palavras e textos” (MORAIS, 2019, p. 68).

A primeira aula desse módulo, “Nomeação de letras e relação letra-som” (aula 3.2), está subdividida em dois vídeos: “Nomeação de letras”, que é recomendado ao último ano da Educação Infantil e tem por objetivo apresentar as noções iniciais das letras e o vídeo “Relação letra-som”, indicado para o primeiro ano do Ensino Fundamental, com o intuito de ensinar todas as relações entre fonemas e grafemas (BRASIL, 2020b, aula 3.2, *on-line*).

As referidas aulas estão acompanhadas de fichas de personagens com variações para a sua utilização, tais como: ‘A fada fofinha’; ‘O hipopótamo honesto’; ‘A orca de óculos’; ‘O pato perfeito’, dentre outros que “são exemplos de frases justapostas que não condizem com textos que circulam em um contexto real” (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021, p.15). Para a Educação Infantil são recomendadas vinte e seis fichas de personagens, que correspondem as vinte e seis letras do alfabeto e para o primeiro ano do Ensino Fundamental, além das 26 fichas de personagens, são indicadas 16 fichas referentes às relações letra-som mais complexas. O texto complementar que acompanha a aula “Regras de ortografia”, indica que

na pré-escola, sejam ensinadas às crianças: as letras que correspondem a um único som, ou seja, as regras de correspondência simples; e o som mais característico das letras, quando possuírem mais de um. A partir do 1º ano do Ensino Fundamental, é interessante que as crianças tenham contato com regras de correspondência complexa, como para a letra C (BRASIL, 2020b, *on-line*).

De acordo com as orientações da aula sobre ortografia (3.3) as relações letra-som mais complexas são aquelas que podem ter mais de um som, conforme o excerto: “a letra C seguida de A, O ou U tem som [k], como em *casa, copo e cuia*; mas seguida de E ou I tem som [s], como em *celular e cinema*. Nessa situação, a ocorrência do som [k] ou [s] é previsível pelo contexto” (BRASIL, 2020b, aula 3.2, *on-line*, grifos do material). Contudo, nas orientações do curso não está claro quais são as 16 fichas que correspondem a essas relações complexas, porém, analisando os materiais disponibilizados foi possível inferir que se trata dos dígrafos (nh, ch, rr, ss), dos sons do x e do uso do til (ã, ão), dentre outras. Abaixo apresentamos uma ficha (figura 2) indicada para nomeação de som inicial das letras e outra (figura 3) que mostra as relações letra-som mais complexa.

Figura 2- Ficha de personagem

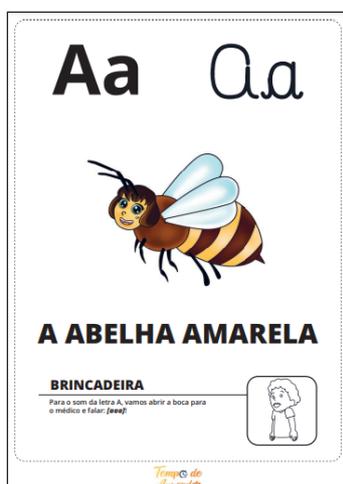


Figura 3 Fichas de relações letra-som mais complexas



Fonte: Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020b)

Para a utilização dos recursos adicionais, é anunciado no programa que as professoras têm total liberdade para utilizarem as fichas na ordem que desejarem. Entretanto, nos textos que acompanham os vídeos há recomendações sobre a forma e a ordenação dos materiais que estão disponíveis no *site* do curso (BRASIL, 2020b, *on-line*). No excerto a seguir, é possível perceber a orientação para o uso das fichas:

[...] é importante que todas as fichas sejam trabalhadas gradualmente durante o ano. Para a Nomeação de letras, sugerimos a utilização da ordem alfabética. Já para a Relação letra-som, sugerimos a ordem que está no PDF para download, que começa pelas relações mais simples. Perceba que esta ordem não é a alfabética (BRASIL, 2020b, *on-line*).

Para cada uma das aulas é disponibilizada uma ficha com a estratégia de ensino, a qual é indicada no curso como a principal ferramenta para ajudar no processo de alfabetização. A estratégia de ensino está organizada em quatro etapas, conforme explicitado na seção anterior: “Professor explica e demonstra”; “Professor e alunos praticam juntos”; “Alunos praticam em conjunto”; “Prática individual”. No excerto da videoaula a seguir é evidenciado as três primeiras etapas indicadas no curso:

Pra.: Que letra é esta? É a letra...

Toda turma grita entusiasmada: “AAAAA”

Narr.: Saber os nomes das letras é uma habilidade indispensável para o conhecimento do princípio alfabético. Aplique a estratégia a seguir para ensinar os nomes das letras de forma divertida aos seus alunos.

Pra.: Crianças, o alfabeto tem 26 letras (Na tela do vídeo aparece “**Professor explica e demonstra**”)

[...]

Pra.: Agora vou escrever a letra “a” no quadro. A professora pega a caneta preta do bolso do jaleco e escreve a letra “a” maiúscula no quadro.

Pra.: Vamos conhecer mais sobre a abelha amarela! Eu vou ler um poema para vocês. Ao final vocês vão fazer assim: [a] [a] [a]. A professora balança os braços para cada som da letra a, evidenciando o movimento da abelha batendo suas asas.

[...]

Pra.: Que letra é essa? Essa é a letra... Todas as crianças repetem juntas AAA. (Enquanto isso aparece na tela do vídeo “**Professor e alunos praticam juntos**”).

Em seguida, a professora escolhe uma criança para ir ao quadro escrever a letra a maiúscula e, na sequência, repete todos os passos da aula. (Neste momento aparece no vídeo a frase “**Alunos praticam em conjunto**” (BRASIL, 2020b, aula, 3.2, 0:02, grifos nossos).

O excerto anterior permite além de evidenciar as estratégias de ensino, observar a repetição de expressões “Que letra é essa?” e a repetição do som [a] pelas crianças com o intuito de fixação. De acordo com as orientações do curso nessa aula “as crianças utilizam sua consciência fonêmica para alcançar uma compreensão inicial de como funciona o princípio alfabético” (BRASIL, 2019b, *on-line*).

Para os idealizadores da formação primeiro é necessário dominar a consciência fonêmica para depois compreender o sistema de escrita alfabética. Segundo Morais (2019) a PNA tem uma visão bastante simplista de consciência fonêmica, considerando que:

sempre defendemos uma metodologia que promova a consciência fonológica (mas não certas tarefas de consciência fonêmica que são torturantes e desnecessárias) e sempre entendemos que, quando a criança entra numa fase silábico-alfabética, tem o direito de vivenciar um ensino sistemático e progressivo das relações fonema-grafema e grafema-fonema do português (MORAIS, 2019, p. 70).

De acordo com Nogueira e Peres (2013, p. 84) essa concepção simplista de alfabetização “privilegia a repetição, a memorização e a hierarquização dos conteúdos, dificultando a apropriação da língua escrita pelas crianças e do seu reconhecimento como usuário competente e participante efetivo de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita”.

Na ficha de estratégia que corresponde a esta aula⁸, identificamos a seguinte observação, ao final: “Realize a estratégia *para cada uma das 26 letras*, utilizando as fichas e os cartões correspondentes. Confira os recursos adicionais disponíveis no Sora” (BRASIL, CA 01.00, 2020b, grifo nosso). De acordo com essas orientações, as professoras deverão “ensinar” cada letra do alfabeto seguindo os mesmos passos da aula e os materiais disponibilizados para *download* (fichas dos personagens), evidenciando uma perspectiva reducionista de formação de professores, por meio de um tutorial com etapas e materiais rígidos, que desqualificam o protagonismo docente e a possibilidade de as professoras produzirem seus próprios planejamentos e recursos didáticos.

Ao longo do curso evidencia-se uma visão restrita de alfabetização, que segundo Soares (2020, p. 134) toma como objeto da aprendizagem inicial da língua escrita os sistemas alfabético e ortográfico, e defende “o ensino sistemático e explícito desses sistemas, a partir de palavras, sentenças ou textos intencionalmente construídos para evidenciar as relações fonema-grafema”. Ainda segundo a autora, essa concepção desconsidera as “diferentes facetas da alfabetização” (SOARES, 1985) e privilegia a faceta linguística – fonética e fonológica, apoiada no método fônico e no ensino do código e, consecutivamente, em práticas baseadas na codificação e na decodificação. A esse respeito Macedo (2021, p. 64) afirma:

Qual pesquisador hoje no mundo ousa conceber a alfabetização apenas como a aprendizagem de uma relação de codificação e decodificação da escrita sem ser tachado de reducionista? Eu responderia que nenhum, exceto os que participaram da elaboração desta política! Simplesmente porque a escrita é muito mais que uma técnica, é uma cultura! E como tal, só pode ser apreendida a partir da imersão em experiências que produzam sentido, que evidenciem para as crianças o modo como esta ferramenta funciona na sociedade em que vivemos.

Conforme adverte Macedo (2021) os mentores da formação do “Tempo de Aprender” sustentam essa perspectiva reducionista observada na continuidade dos vídeos do módulo três, especialmente nas videoaulas sobre a leitura de palavras (aula 3.4) e frases (aula 3.6), nos quais observamos um trabalho mecânico de repetição das letras e seus respectivos sons, baseado em um reconhecimento automático de palavras, que segundo a PNA torna a leitura “cada vez mais proficiente” (BRASIL, 2019b, p. 28). O excerto, apresentado a seguir, é a transcrição de um fragmento do vídeo, leitura de palavras.

8 Trata-se da estratégia de ensino do módulo 3, Conhecimento Alfabético, denominada “Nomeação de Letras”, CA 01.00.

Narr.: Aprender a ler com autonomia desperta as crianças para um universo novo e encantador. Utilize a estratégia a seguir para ensinar seus alunos a ler suas primeiras palavras.

Pr.: Crianças! Nós vamos ler algumas palavras agora!

Pr.: Eu tenho aqui alguns cartões (O professor retira do bolso do seu jaleco um cartão com a palavra fofo). O primeiro cartão tem uma palavra escrita, olha só! Eu vou pronunciar cada som lentamente: [f] [o] [f] [o]. Agora eu vou unir os sons e ler a palavra completa: fofo (Professor passa o dedo abaixo da palavra para realizar a leitura).

Pr.: Agora vamos fazer todos juntos, eu vou distribuir um cartão para cada um de vocês para pronunciarmos o som de cada letra na palavra do cartão e depois ler a palavra completa. Combinado? (Três crianças escolhidas pelo professor realizam a entrega do cartão com a palavra ovo).

Pr.: Crianças, deixem o cartão em cima de mesa de vocês. Isso! Vocês vão passar o dedinho em cada letrinha conforme a gente pronuncia tá bom? Combinado? Depois a gente passa o dedinho na palavra toda para ler a palavra completa.

Pr.: Crianças, agora que vocês têm o cartão de vocês, vamos pronunciar cada som dessa palavra lentamente e, depois, ler a palavra completa. Três, dois, um...

Todas as crianças respondem em coro: [o] [v] [o].

Pr.: Vamos ler a palavra completa!

Cr.: Ovo! (BRASIL, 2020b, aula 3.4, 0:14).

Na aula do excerto anterior, indicada para o primeiro ano do Ensino Fundamental é recomendado que as crianças convertam letras em sons, aplicando as regras do código alfabético para poder decifrá-lo (BRASIL, 2020b, *on-line*). A formação em práticas de alfabetização tem como pressuposto o domínio de um código, a partir do conhecimento das letras e da correspondência entre fonemas e grafemas que implica na memorização desse sistema e não na sua compreensão. Dessa forma, ignoram os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) e outros produzidos por pesquisadores brasileiros nos últimos 40 anos “que evidenciaram que há um caminho de construções e desconstruções acerca de como o sistema de escrita funciona e que, portanto, há aprendizagens que são conceituais e não apenas perceptivo-motoras, como eles pressupõem” (LEAL, 2019, p. 77).

No módulo três também é sugerido às professoras “para verificar se seus alunos estão aprendendo a decodificar, e não apenas adivinhando, você pode apresentar-lhes palavras pronunciáveis em português, mas sem significado, como “mepo” ou “firse”” (BRASIL, 2020b, aula 3.4, *on-line*). Entendemos que esse tipo de atividade não oportuniza que as crianças reflitam sobre as características do sistema de escrita alfabética e, conforme Morais (2019, p.73), “esses estudiosos acham que o caminho adequado é a criança ser obrigada a ler e escrever listas de palavras – inclusive palavras que não existem no mundo”.

Para tanto, utilizam um discurso supostamente sedutor, buscando convencer os professores sobre a eficácia da proposta, como podemos observar no seguinte trecho: “Você guiará a sua turma pelo fantástico mundo das letras e seus sons de forma que os alunos possam gradualmente ler palavras cada vez mais complexas de forma proficiente” (BRASIL, 2020b, aula 3.1, 1:59). Essa retórica é materializada em textos desprovidos de sentido e significado, conforme o fragmento do texto indicado na ficha de personagem “Os Irmãos Ioiôs” para o trabalho com a letra l, da formação do “Tempo de Aprender”:

Os Irmãos Ioiôs

Onde um ioiô ia

o outro também ia,

Eram dois irmãos iguais na alegria.

Eu vi um ioiô,

outro eu também vi,

quando eles vinham

vindo por aqui.

Se um ioiô se ria,

o outro também ria

e se divertiam

dia após dia.

Os ioiôs incríveis

tiveram uma ideia:

ir de ilha em ilha

em uma odisseia.

[...] (BRASIL, 2020b, aula 3.2).

Os poemas, historietas e quadrinhas indicados no curso para o ensino da leitura e da escrita, são na verdade “textos cartilhados” produzidos, como alerta Soares (1988b), a partir de um amontoado de frases sem sentido. O foco está no “que” e no “como” ensinar e não no “para quê” e “para quem”, ignorando a inter-relação entre as estruturas sociopolíticas da sociedade e o ato de ler que, na maioria das vezes não se preocupa com questões de reprodução cultural (ALMEIDA, 2019).

Outro aspecto importante de salientar é que nos vídeos do curso de formação também observamos ausência da literatura infantil e dos gêneros escritos que circulam em nosso cotidiano e, consequentemente, de práticas pedagógicas envolvendo a leitura e a contação de histórias.

De certa forma, essas ausências denunciam, mais uma vez, a forma reducionista que a alfabetização é tratada ao longo do curso, desconsiderando a sua complexidade, as suas diferentes facetas e os sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem: a professora e as crianças.

Considerações finais

Neste trabalho apresentamos e problematizamos a formação continuada em práticas de alfabetização do “Tempo de Aprender”, disponível desde 2020 no AVAMEC, para docentes, gestores e sociedade civil interessada, especialmente, para professoras da Educação Infantil e do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, analisamos os vídeos dos módulos dois e três da formação em práticas de alfabetização, os textos explicativos e os materiais disponibilizados para *download*, com o objetivo de compreender a perspectiva de alfabetização e os procedimentos indicados para o ensino da leitura e da escrita do curso, bem como os discursos e as orientações direcionadas às professoras, que estão articulados a Política Nacional de Alfabetização.

A PNA instituída por decreto sem o diálogo com os pesquisadores e professores do campo da alfabetização, conforme demonstrado ao longo do texto, está na contramão dos estudos e pesquisas produzidos no Brasil nos últimos quarenta anos a partir da realidade de sala de aula, que mostram por meio de evidências científicas, que a alfabetização é um campo complexo e multifacetado que se constitui como uma prática sociocultural desenvolvida por meio de práticas de oralidade, leitura, escrita e produção textual, em contextos diversos.

A formação do “Tempo de Aprender” defende uma alfabetização que se auto define como baseada na ciência cognitiva da leitura e da neurociência, centrada no ensino explícito e sistemático, e nos pressupostos do método fônico ancorado em técnicas, procedimentos e recursos artificiais, como as fichas de personagens e os textos cartilhados disponibilizados para *download*. Essas orientações seguem uma ordem que deriva do mais simples ao mais complexo, pautada em uma visão associacionista, cujo enfoque está na repetição e memorização de fonemas e grafemas e não no processo de construção de conhecimento pelas crianças.

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

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

Por fim, reiteramos a importância dos estudos e pesquisas no campo da alfabetização e das políticas educacionais, que problematizem a formação de professoras no contexto histórico e político atual, como espaço de resistência e de luta contra-hegemônica; que promovam ações coletivas e formações diversas, que vão ao encontro das reais necessidades da população brasileira, que ainda se encontra privada do direito à leitura e à escrita neste país.

Referências

- ALMEIDA, Ana Caroline de. Ninguém chega lá, partindo de lá, mas daqui: uma crítica ao conceito de alfabetização na PNA, à luz de algumas contribuições de Paulo Freire. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 52-57, jul./dez.2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/353>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed., 1994.
- BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância? In: GONÇALVES, Adair Vieira e PINHEIRO, Alexandre dos Santos (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado de Letras; Dourados: Editora da Universidade Federal de Dourados, 2011, 95-110.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 1977.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma. Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. R. (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.13-31.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 9.765*, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização, Brasília: MEC, 2019a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br>. Acesso em: 10 de abr.2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 280*, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização no âmbito do Governo Federal. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>. Acesso em 12 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Formação continuada em práticas de alfabetização do Programa Tempo de Aprender*. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <http://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/visualizar>. Acesso em: 31 mar. 2020.
- BRASLAVSKY, Berta. *Primeiras letras o primeiras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2007.
- EM REDE, A. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 - relatório técnico (parcial). *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 13, p. 185-201, 3 dez. 2020.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, n.10 (Edição Especial), jul./dez.2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/339>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- GONTIJO, Cláudia Maria. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.
- LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Arthur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia e LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*, Belo Horizonte, Autêntica, 2005. p.29-46.
- LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v.1, n.10 (Edição Especial), p. 76-85, jul./dez.2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/358>. Acesso em: 10 abr.2020.

LAPUENTE, Janaína Soares Martins; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. A Política Nacional de Alfabetização e a formação de professores do MEC: as duas faces da mesma moeda. In: V CONBALF, 2021. *Anais eletrônicos...* Santa Catarina: Florianópolis, 2021, p. 1-8. Disponível em: http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1459/956. Acesso em 20 agosto, 2021.

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

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Por uma alfabetização transformadora. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 66-65, jul./dez.2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/356>. Acesso em: 15 out. 2020.

MANRIQUE, Ana Maria Borzone de. No caminho rumo à escrita e à leitura. In: CUBERES, Maria Tereza Gonzalez (Org.). *Educação Infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 60-72.

MANRIQUE, Ana Maria Borzone de. *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2007.

MARTINS, Maria Silvia Cintra. Vale ou não vale a pena. *Revista Brasileira de Alfabetização*. Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 108-111, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/358>. Acesso em: 10 abr.2020.

MCLANE, Joan Brooks; MCNAMEE, Gillian Dowley. *Alfabetización temprana*. Ediciones Morata, 1999.

MONTEIRO, Sara Mourão. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização / MEC/2019. *Revista Brasileira de Alfabetização*. Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 39-43, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/358>. Acesso em: 10 abr.2020.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, (Edição Especial), p. 66-75, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2019: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. *Olhares: Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp*, v. 7, n. 3, p. 17-51, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares>. Acesso em: 5 fev. 2020

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; PERES, Eliane Teresinha. A supremacia da perspectiva associacionista em práticas alfabetizadoras no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 65-89, jun. 2013

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janaína Soares Martins. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 26, p.1-17, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a493>. Acesso 17 mar. 2021.

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

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998a.

SOARES, Magda. Alfabetização: a (des) aprendizagem das funções da escrita. *Educação em Revista*, n. 8, p.3-11, 1988b.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2001. pp. 49-73.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELSTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Maria e MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. p. 17-48.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-17, jan.-abr. 2004b.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2020, 192 p.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, n.17-18, p. 81-103, 2002.

Recebido em: 10/11/2021

Aceito em: 05/12/2021