UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IEDA FERREIRA DOS SANTOS RODRIGUES

CONCEPÇÃO DE ENSINO DA LEITURA NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PNAIC E TEMPO DE APRENDER E AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS IMPACTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Recife
2024

IEDA FERREIRA DOS SANTOS RODRIGUES

CONCEPÇÃO DE ENSINO DA LEITURA NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PNAIC E TEMPO DE APRENDER E AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS IMPACTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa.

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Rodrigues, Ieda Ferreira Dos Santos.
Concepção de ensino da leitura nos Programas de Formação Continuada PNAIC e Tempo de Aprender e as percepções dos professores sobre os impactos nas práticas pedagógicas / Ieda Ferreira Dos Santos Rodrigues. - Recife, 2024.
160f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.
Orientação: Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa.
Inclui referências e apêndice.

1. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); 2. Programa Tempo de Aprender; 3. Alfabetização; 4. Leitura; 5. Formação Continuada. I. Pessoa, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

IEDA FERREIRA DOS SANTOS RODRIGUES

CONCEPÇÃO DE ENSINO DA LEITURA NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PNAIC E TEMPO DE APRENDER E AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS IMPACTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 02/12/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Sara Mourão Monteiro (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Artur Gomes de Morais (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Primeiramente a Deus, por manter a minha fé em todos os momentos; ao meu grande amor e filho, Cauã, por ser minha motivação diária; aos meus pais, por todo apoio incondicional de sempre; e a toda minha família, por estarem ao meu lado nessa caminhada. À minha orientadora, Ana Cláudia Pessoa, por ter acreditado no potencial desta pesquisa desde o início e nunca ter soltado a minha mão; a todos os professores de Itaíba-PE, que se dedicam à consolidação de uma escola pública de qualidade para todos, e, em especial, aos professores alfabetizadores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sempre estar ao meu lado, alimentando a minha fé e me fazendo crer que é possível sonhar e melhor realizar os sonhos.

À minha família, minha base – meu pai, Cícero, e minha mãe, Maria, que sempre acreditaram em mim e apoiaram meus estudos ao longo de minha vida acadêmica.

Aos meus irmãos, Ilka, Joyce, Jalda, Fernando (*in memoriam*), Iara, Jaine e, em especial, ao meu irmão caçula, Felipe, pelas vezes que cuidou do meu filho para eu poder viajar a Recife para estudar.

Aos meus sobrinhos, Alice, Hugo, Kailayne, Elysa, Gabriel e Cecília, e, em especial, a Amanda, por todas as vezes que precisei dela e ela sempre prontamente me atendeu.

Ao meu sobrinho-neto e afilhado, Murilo, pois, por muitas vezes, ele foi o meu ponto de paz em meio às correrias e prazos das atividades acadêmicas; estando e brincando com ele, eu esquecia por alguns instantes de toda a correria do mundo lá fora. A mamá te ama, meu pequeno!

Ao meu filho, Cauã, que muitas vezes sofreu com minha ausência, mas sempre me deu força e torceu para a mainha dele passar no mestrado. Você é minha inspiração diária. Te amo, meu amor!

À minha querida orientadora, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, por ter me orientado com tanto carinho e zelo. Seus conhecimentos e entusiasmo contagiantes foram imprescindíveis para a conclusão deste trabalho. Como se ensina uma criança a ler, você me ensinou a trilhar os caminhos da pesquisa. Agradeço a Deus por nossos caminhos terem se cruzado. Aprendi muito com a senhora, que é a melhor orientadora que eu poderia ter. Gratidão!

Aos meus professores das disciplinas presenciais: Ernani Ribeiro, grande professor de Metodologia da Pesquisa Educacional; um professor amável que nos ensinou que, ali, naquele momento, estávamos produzindo conhecimento. Gustavo Gilson Oliveira, aquele professor que nos fazia viajar no tempo, expandir as ideias e abriu nossa mente. Foi professor da disciplina de Educação, Cultura e Sociedade, e, como ele diria, “essa disciplina foi massa!”. Eliana Albuquerque, que ministrou a disciplina Seminário de Pesquisa - Educação e Linguagem; a aula dela era música para meus ouvidos. Ela é uma gigante da alfabetização! Apesar de todo cansaço das viagens a Recife, eu amava suas aulas e agradeço por todas as experiências trocadas. Fabíola Gonçalves, que ministrou a disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação e Teorias da Aprendizagem; é uma grande professora, e, além de

bons debates em sala, todos os seus conselhos para a vida serão sempre lembrados, uma vez que, para mim, eles são muito valiosos. Obrigada!

Aos colegas da turma 40 do curso de Mestrado em Educação do PPGEdu/UFPE, em especial aos meus colegas que se tornaram amigos e companheiros: Aécia, Andreza, Diego, Leomir, Lucilla e Adriana Patrícia.

A todas as colegas da disciplina Seminário de Pesquisa - Educação e Linguagem, por todas as trocas de experiências e conhecimentos adquiridos. Vocês enriqueceram muito a minha trajetória de vida pessoal e acadêmica. Agradeço, em especial, a Amanda, Rosy, Irly, Grazi e Gaby.

As professoras do grupo de pesquisa: Telma Leal, Ana Claudia Pessoa e Maria Lúcia, com quem aprendi e continuo aprendendo muito. Estendo os agradecimentos a todos os colegas do grupo, em especial a Joaquim, Daniele, Michely e Marciano.

Aos professores que contribuíram na qualificação para o enriquecimento deste trabalho. Agradeço a Sara Mourão Monteiro, que trouxe contribuições muito ricas para esta dissertação; foi uma grande alegria ter seu olhar acertivo e de grande competência nesse momento. Artur Gomes de Morais, por quem sinto uma grande honra por tê-lo neste momento; ter sua atenção voltada a esta dissertação será com certeza inesquecível. Por isso, obrigada por todos os direcionamentos e conselhos. E Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, por estar ao meu lado neste momento tão importante e por me presentear com essa banca que só veio a acrescentar não só nesse trabalho, mas também na minha vida. Saber que posso contar com a senhora é, sem dúvidas, um presente de Deus.

Agradeço a todos que fazem parte da Secretaria Municipal de Educação de Itaíba-PE, e, em especial, à secretária de educação, Maria Izelma Soares da Silva, à diretora de ensino, Maria Doriane Vieira da Rocha, e ao chefe das normativas Idelfonso Nunes de Oliveira, por todo apoio e incentivo ao longo do percurso do mestrado.

A todos que fazem parte do Educandário Raio de Luz, e, em especial, ao diretor Júnior Cézar Gomes Brandão. Muito obrigada pela ajuda incondicional de sempre.

Agradeço também a todos que fazem parte da Escola Presidente Emílio Garrastazu Médici, e, em especial, à equipe de gestão, composta por Jeane Tavares e Valdecleide Ramos; e a equipe de coordenação, composta por Raissa, Tarcísia, Rosimere Nunes, Simone Martins e Whadyna. Agradeço, também, a todos os professores da escola na pessoa de Priscila Michelly (*in memoriam*), por todo o apoio incondicional que me foi ofertado durante o período de finalização desta dissertação.

Agradeço a todos os amigos que, de alguma forma, contribuíram com esta conquista.

Aqui destaco alguns: Soneide Alves, Aline Furtuoso, Valéria Vieira, Valéria Amaral, Marciano Batista, Angela Ramalho e Marivânia Vieira.

Agradeço, em especial, a Marciano Batista e Angela Ramalho. Através de Marciano, tive acesso ao edital de seleção do mestrado; ele esteve ao meu lado em todo o processo e foi através dele também que conheci Angela, que me acolheu em sua casa no Recife e literalmente segurou na minha mão ao adentrar no Centro de Educação da UFPE pela primeira vez. Eu nunca esquecerei desse momento. Aos meus amigos mestres e futuros doutores, minha grande e eterna gratidão!

A todos os professores participantes desta pesquisa, que deram contribuições riquissímas para a concretização deste trabalho, deixando aqui registrado suas vivências, experiências e perspectivas. Vocês são show!

Por fim, agradeço à Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (Facepe), pela concessão da bolsa que me ajudou bastante no custeio das viagens a Recife-PE. Gratidão!

> […] numa área como a educação, neste país, e, talvez mais intensamente, na área da alfabetização, não se tem o direito de fazer pesquisa apenas por prazer ou por obrigação: fazer pesquisa para obter o título de mestre ou doutor, fazê-la porque a instituição a que se pertence assim o exige… A pesquisa em educação, em alfabetização, no momento atual, tem um compromisso social, tem de contribuir para a compreensão da realidade brasileira, para que, compreendendo-a, se possa nela intervir, alterá-la, mudá-la (Soares, 2006, p. 471).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a concepção de ensino da leitura nos programas de formação continuada Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Programa Tempo de Aprender, além de investigar como os professores analisam os impactos desses programas para suas práticas. Mais especificamente, a pesquisa busca identificar: (i) as concepções de ensino de leitura nos programas PNAIC e Tempo de Aprender; (ii) como os professores avaliam o processo formativo vivenciado por eles no PNAIC e no programa Tempo de Aprender; e (iii) como os professores analisam as contribuições dos programas PNAIC e Tempo de Aprender para a sua prática em relação ao ensino da leitura, após a implementação desses programas em Itaíba-PE. O estudo adota uma abordagem qualitativa exploratória, e, como técnica e instrumentos de coleta de dados, foi utilizada a análise documental, por meio da qual foram analisados os cadernos utilizados para a formação de professores alfabetizadores do PNAIC do ano de 2013, tendo como temática a área das Linguagens. Voltamos o nosso olhar para os cadernos dos anos 1, 2 e 3 no que diz respeito à leitura. Em relação ao Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita do Programa Tempo de Aprender, analisamos, mais especificamente, 3 módulos que tratam do ensino da leitura: (i) o Módulo 2: Aprendendo a ouvir; (ii) o Módulo 3: Conhecimento alfabético; e (iii) o Módulo 4: Fluência. A entrevista semiestruturada foi gravada em áudio e posteriormente transcrita. A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo de Bardin (2004), e, como aportes teóricos para o tópico das concepções de alfabetização, nos ancoramos em Mortatti (2010), Soares (2019), Brandão e Leal (2005), Albuquerque, Morais e Ferreira (2010), Morais (2012) e Morais *et al.* (2012). Na dimensão das concepções de leitura e seu ensino, buscamos apoio em Solé (1998), Silva (2021), Koch e Elias (2023), Panichella (2015) e Kleiman (2016), dentre outros. A investigação demonstrou, como resultado, que o PNAIC se pauta em uma concepção de leitura interacionista, em que há a construção de significados, considera o processo da leitura complexo e faz uso de textos reais que circulam no meio social; já o Programa Tempo de Aprender, por sua vez, se pauta em uma concepção de leitura estruturalista, considera que este é um processo de simples aquisição, concebe a leitura como decodificação e faz uso de pseudotextos, não proporcionando, assim, a produção de sentidos. Em relação à avaliação dos dois programas, os participantes do estudo avaliaram positivamente o PNAIC e não apontam muitos aspectos positivos sobre o Programa Tempo de Aprender. No que se refere ao levantamento dos aspectos negativos, foram elencados apenas pontos referentes ao Programa Tempo de Aprender. Por fim, em relação às contribuições que os programas deixaram para as práticas docentes dos professores, a maioria das contribuições (18) citadas pelos participantes do estudo foram deixadas pelo PNAIC, em que os professores conseguiram nomear e descrever as situações. Por outro lado, acerca das contribuições deixadas pelo Programa Tempo de Aprender, apenas duas foram apontadas; os docentes conseguiram nomear, mas não conseguiram descrever as contribuições. Sendo assim, com base na análise dos dados, concluimos que o PNAIC conseguiu impactar na prática docente dos professores, sendo considerado por eles como um programa de formação que "deixou tudo bem amarrado", tinha objetivos, traçava metas, dava o suporte para que o professor conseguisse realizar as propostas, o acompanhando, e cobrava o feedback das atividades realizadas em sala de aula; isso foi possível pois os encontros formativos aconteciam mensalmente. Já o Programa Tempo de Aprender, por sua vez, praticamente não causou impacto, sendo classificado pelos entrevistados como sendo um programa de formação "solto", "vago", que deixou a desejar e que não ofertou aos docentes nenhum encontro presencial. A formação que eles tiveram desse programa foi o Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita, este ofertado no formato online.

Palavras-chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Programa Tempo de Aprender; alfabetização; leitura; formação continuada.

ABSTRACT

This research aims to analyze the conception of reading teaching in the continuing education programs Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (National Pact for Literacy at the Right Age) (PNAIC) and Programa Tempo de Aprender (Time to Learn Program) and investigate how teachers analyze the impacts of these programs on their practices. More specifically, the research seeks to identify (i) the concepts of reading instruction in the PNAIC and Time to Learn programs, (ii) how teachers evaluate the training process they experienced in the programs called PNAIC and Time to Learn, and (iii) how teachers assess the contributions of the former programs mentioned to their reading instruction practices, following the implementation of these programs in Itaíba, PE. The study adopts an exploratory qualitative approach. Documentary analysis was used as a technique and data collection instrument. The notebooks used for training literacy teachers of the 2013 PNAIC were analyzed, with the area of Languages as the theme. The focus is on the 1st, 2nd, and 3rd year notebooks concerning reading instruction. Regarding the Continuous Training Course in Reading and Writing Practices of the Time to Learn Program, we specifically analyzed three modules that address reading instruction: (i) Module 2: Learning to Listen; (ii) Module 3: Alphabetic Knowledge; and (iii) Module 4: Fluency. The semi-structured interview was audio-recorded and later transcribed. Data analysis was based on the content analysis of Bardin (2004), and, as theoretical contributions to the topic of literacy conceptions, the research was based on Mortatti (2010), Soares (2019), Brandão and Leal (2005), Albuquerque, Morais and Ferreira (2010), Morais (2012) and Morais et al. (2012). In the dimension of reading concepts and their instruction, support was sought in the works of Solé (1998), Silva (2021), Koch and Elias (2023), Panichella (2015), and Kleiman (2016), among others. The investigation demonstrated that the PNAIC is based on an interactionist conception of reading, emphasizing meaning construction, viewing the reading process as complex, and utilizing authentic texts that circulate in society. In contrast, the Time to Learn Program is grounded in a structuralist conception of reading, viewing it as a simple acquisition process, conceptualizing reading as a mere decoding method, and using artificial and invented texts, thereby not fostering the production of meaning. When it comes to evaluating the two programs, the study participants assessed the PNAIC positively and did not identify many positive aspects of the Time to Learn Program. Only points related to the Time to Learn Program were listed concerning identifying negative aspects. Finally, considering the programs' contributions to the teachers' teaching practices, 18 of the study participants cited were left by the PNAIC, where the teachers could name and describe the situations. On the other hand, regarding the contributions left by the Tempo de Aprender Program, only two were pointed out; the teachers could nominate but could not describe the contributions. Thus, based on the data analysis, it is concluded that the PNAIC impacted the educators' teaching practices, being considered by them as a training program that "tied everything together." It had clear objectives and set goals, supported teachers in implementing the proposals, monitored their progress, and required feedback on classroom activities. This was made possible because the training sessions occurred monthly. In contrast, the Time to Learn Program practically had no impact. The interviewees classified it as a training program that was "disjointed," "vague," and fell short of expectations, as it did not provide any in-person meetings for the educators. The teachers' training from this Program was the Continuing Education Course in Reading and Writing Practices offered online.

Keywords: National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC); Time to Learn Program; literacy; reading; continuing education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pirâmide ilustrando os diferentes Níveis de Literacia, PNA.....54
Figura 2 – Aula 2.2: Ficha de estratégia de ensino 1/3: Discriminação de sons. Módulo 2: Aprendendo a ouvir 80
Figura 3 – Aula 2.2: Ficha de estratégia de ensino 2/3: Discriminação de sons. Módulo 2: Aprendendo a ouvir 81
Figura 4 – Aula 2.2: Ficha de estratégia de ensino 3/3: Discriminação de sons. Módulo 2: Aprendendo a ouvir 81
Figura 5 – Aula 2.6: Ficha de estratégia de ensino 1/3: Conciência de rimas. Módulo 2: Aprendendo a ouvir 84
Figura 6 – Aula 2.6: Ficha de estratégia de ensino 2/3: Conciência de rimas. Módulo 2: Aprendendo a ouvir 85
Figura 7 – Aula 2.6: Ficha de estratégia de ensino 3/3: Conciência de rimas. Módulo 2: Aprendendo a ouvir 86
Figura 8 – Aula 3.5: Ficha de estratégia de ensino 1/3: Leitura de palavras. Módulo 3: Conhecimento alfabético 93
Figura 9 – Aula 3.5: Ficha de estratégia de ensino 3/3: Leitura de palavras. Módulo 3: Conhecimento alfabético 93
Figura 10 – Aula 3.5: Ficha de estratégia de ensino 1/3: Leitura de palavras. Módulo 3: Conhecimento alfabético 94
Figura 11 – Aula 3.7: Ficha de estratégia de ensino 1/3: Leitura de frases. Módulo 3: Conhecimento alfabético 100
Figura 12 – Aula 3.7: Ficha de estratégia de ensino 2/3: Leitura de frases. Módulo 3: Conhecimento alfabético 101
Figura 13 – Aula 3.7: Ficha de estratégia de ensino 3/3: Leitura de frases. Módulo 3: Conhecimento alfabético 102
Figura 14 – Aula 4.2: Ficha de estratégia de ensino 1/3: Leitura de texto com expressão clara. Módulo 4: Fluência.....107
Figura 15 – Aula 4.2: Ficha de estratégia de ensino 2/3: Leitura de texto com expressão clara Módulo 4: Fluência.....108
Figura 16 – Aula 4.2: Ficha de estratégia de ensino 3/3: Leitura de texto com expressão clara. Módulo 4: Fluência.....109
Figura 17 – Aula 4.5: Ficha de estratégia de ensino 1/4: Leitura independente. Módulo 4:

Fluência 112
Figura 18 – Aula 4.5: Ficha de estratégia de ensino 2/4: Leitura independente. Módulo 4: Fluência 113
Figura 19 – Aula 4.5: Ficha de estratégia de ensino 3/4: Leitura independente. Módulo 4: Fluência 114
Figura 20 – Aula 4.5: Ficha de estratégia de ensino 4/4: Leitura independente. Módulo 4: Fluência 115
Figura 21 – Atividade lúdica proposta na aula 3.2. Módulo 3: Conhecimento alfabético, pelo Programa Tempo de Aprender 128
Figura 22 – Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário 132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programas implementados pelo MEC 18
Quadro 2 – Cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa, ano 1, PNAIC (2013) 43
Quadro 3 – Cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa, ano 2, PNAIC (2013) 43
Quadro 4 – Cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa, ano 3, PNAIC (2013) 43
Quadro 5 – Cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa, Educação do Campo, PNAIC (2013) 44
Quadro 6 – Discriminação dos anos e unidades que foram analisadas na coleção do PNAIC do ano de 2013 45
Quadro 7 – Caracterização geral do livro *Práticas de alfabetização: livro do professor alfabetizador*, do Programa Tempo de Aprender 57
Quadro 8 – Organização geral do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita do Programa Tempo de Aprender 61
Quadro 9 – Professores que atuaram nos anos 1 e 2 no período de 2022/2023 e participaram dos programas 65
Quadro 10 – Caracterização geral dos sujeitos de pesquisa 67
Quadro 11 – Aulas do Módulo 2: Aprendendo a ouvir, do Programa Tempo de Aprender 77
Quadro 12 – Aulas do Módulo 3: Conhecimento alfabético, do Programa Tempo de Aprender 90
Quadro 13 – Aulas do Módulo 4: Fluência, do Programa Tempo de Aprender 105
Quadro 14 – Recursos para o ensino de leitura citados nos materiais de formação dos programas PNAIC e Tempo de Aprender 118
Quadro 15 – Modalidades de leitura citadas nos materiais de formação dos programas PNAIC e Tempo de Aprender 119
Quadro 16 – Finalidades/objetivos de leitura presentes nos materiais de formação dos programas PNAIC e Tempo de Aprender 121
Quadro 17 – Aspectos positivos das formações do PNAIC e do Tempo de Aprender 123
Quadro 18 – Aspectos negativos das formações do Tempo de Aprender 132
Quadro 19 – Contribuições dos programas PNAIC e Tempo de Aprender 137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APC	Alunos Praticam em Conjunto
Avamec	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceel	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Inep	Intituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PAPJ	Professor e Alunos Praticam Juntos
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PED	Professor Explica e Demonstra
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
Sisalfa	Sistema de Alfabetização
UEX	Unidade Executora
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18

2 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO 28

3 CONCEPÇÕES DE LEITURA E SEU ENSINO 35

4 POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ALFABETIZAÇÃO 40

4.1 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) 40

4.1.1 Implementação do PNAIC no município de Itaíba-PE 46

4.1.2 O ensino da leitura e o PNAIC: o que dizem algumas pesquisas? 49

4.2 PROGRAMA TEMPO DE APRENDER 53

4.2.1 Implementação do Programa Tempo de Aprender em Itaíba-PE 59

5 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 64

5.1 CAMPO DE PESQUISA 64

5.2 DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS 65

5.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS 67

5.3.1 Análise documental 67

5.3.2 Entrevista semiestruturada 68

5.3.3 Análise dos dados 69

6 CONCEPÇÕES DE LEITURA APRESENTADAS NOS MATERIAIS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER 71

6.1 CONCEPÇÃO DE LEITURA NO PNAIC 71

6.2 CONCEPÇÃO DE LEITURA NO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER 76

6.2.1 Módulo 2: Aprendendo a ouvir 77

6.2.2 Módulo 3: Conhecimento alfabético 90

6.2.3 Módulo 4: Fluência 105

6.3 PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA NO PNAIC E NO TEMPO DE APRENDER. 118

7 O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE AS FORMAÇÕES VIVENCIADAS NO PNAIC E NO TEMPO DE APRENDER E AS CONTRIBUIÇÕES DESTES PARA A PRÁTICA DOCENTE? 123

7.1 ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DAS FORMAÇÕES DO PNAIC E DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER: O QUE DIZEM OS PROFESSORES? ... 123

7.2 POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DOS PROGRAMAS PNAIC E TEMPO DE APRENDER PARA AS PRÁTICAS DOS DOCENTES PARTICIPANTES 137

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 147

REFERÊNCIAS 150

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 159

1 INTRODUÇÃO

Embora o Brasil tenha reduzido significativamente as taxas de analfabetismo nas últimas décadas, o país ainda enfrenta o problema do analfabetismo funcional. Isso significa que muitas pessoas que aprenderam a ler e escrever não possuem habilidades de leitura e interpretação adequadas para lidar com as demandas cotidianas, como compreender textos mais complexos ou preencher formulários. Além disso, outros desafios em relação à leitura podem ser identificados em nosso país, a exemplo da falta de recursos financeiros destinados à educação que contemplem a formação de professores, o desenvolvimento de materiais didáticos e a melhoria da infraestrutura escolar. Sendo assim, ressalta-se que a ausência de políticas educacionais sólidas e de longo prazo, bem como a falta de continuidade nas iniciativas governamentais, contribuem para a persistência dos problemas de leitura no Brasil.

Em decorrência da preocupação com a alfabetização no Brasil, o país tem desenvolvido políticas públicas no âmbito da formação continuada. Nesse sentido, podemos apontar os cursos de formação continuada para professores alfabetizadores implantados pelo Ministério da Educação (MEC) de 1999 a 2019, conforme apontado no Quadro 1:

Quadro 1 – Programas implementados pelo MEC

Programa	Sigla	Ano
Parâmetro em Ação-Alfabetização	PCN	1999
Programa Gestão de Aprendizagem Escolar	Gestar	2000
Programa Formação para Professores Alfabetizadores	Profa	2001
Programa Mobilização pela Qualidade da Educação	Pró-Letramento	2005
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	PNAIC	2012
Política Nacional de Alfabetização	PNA	2019

Fonte: A autora (2022), adaptado de Soares (2021).

Desses programas, nos deteremos, neste estudo, aos dois últimos – PNAIC e PNA –, visto que apresentam concepções distintas em relação à alfabetização, o que interfere diretamente na visão de ensino-aprendizagem da leitura, que, por sua vez, é objeto de conhecimento do nosso estudo.

O município de Itaíba, localizado no estado de Pernambuco, aderiu ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no período de 2013 a 2018. Porém, no ano de 2019, o município iniciou a implantação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), que propõe o Programa Tempo de Aprender. Tal programa, bem como a PNA, rompe com a concepção

interacionista da língua que era adotada pelas políticas do MEC anteriores a ela e apontadas no Quadro 1. De modo mais específico, ao olhar para esses dois programas, nossa análise será voltada para a leitura, sobre a qual retomamos a fala de Freire (2004, p. 81), que, por sua vez, afirma que:

> A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica as relações entre o texto e o contexto (Freire, 2004, p. 81).

Antes mesmo de chegar na sala de aula, as crianças desenvolvem a linguagem e têm acesso a diferentes meios de comunicação e diversas formas de textos, principalmente nos dias de hoje, dado o avanço das tecnologias digitais. O dia a dia na sala de aula mostra como a linguagem é importante no âmbito da alfabetização na perspectiva do letramento, pois tudo perpassa a linguagem, seus pensamentos, o falante e o seu agir no mundo.

A importância da leitura vai muito além das paredes das salas de aula e a leitura contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes de expressar opinião e defender seu ponto de vista. Para Lerner (2002, p. 73), "[...] ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita [...]". Além disso, nas palavras de Solé (1998, p. 34):

> A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, até o final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área – estabelecer inferências, conjeturas, reler o texto; perguntar ao professor, ou a outra pessoa mais capacitada, fundamentalmente –; também se espera que tenham preferências na leitura e que possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram (Solé, 1998, p. 34).

Sendo assim, a aprendizagem da leitura não é somente um ato individual; é, também, um instrumento da interação e de dialética entre o professor e cada uma das crianças. De acordo com Leal e Melo (2006, p. 41), "[...] partindo da concepção interacionista de leitura, concebemos que ler é uma atividade social, que, portanto, as estratégias cognitivas são adequadas aos propósitos de leitura, as finalidades que orientam nossa ação de ler".

Ademais, como enfatizam Souza, Leite e Albuquerque (2006, p. 30), o "[...] ensino da leitura baseado em uma concepção interacionista da língua implica considerá-la como prática social". É essa concepção de leitura, inclusive, que defendemos nesta pesquisa: a leitura que acontece através da interação; a leitura como produção de sentidos, que permite ao aluno ser

parte integrante do ensino-aprendizagem onde o professor é o mediador do conhecimento. Segundo Leal e Melo (2006, p. 42):

> Ensinar a ler é uma ação inclusiva, pois possibilita ao indivíduo ter acesso a diferentes informações e participar de eventos de letramento que ampliam sua participação na sociedade, ou seja, saber ler possibilita ao indivíduo inserir-se em situações diversas próprias da sociedade letrada em que o texto escrito é usado para mediar as interações. Colabora, portanto, para a construção da identidade cidadã dos alunos (Leal; Melo, 2006, p. 42).

Ao mesmo tempo que trazemos para a Educação Básica a "responsabilidade" de tornar os alunos leitores para que saibam fazer uso dos conhecimentos adquiridos, não podemos esquecer dos profissionais responsáveis pela mediação desses conhecimentos, ou seja, os professores, que devem estar preparados para mediar a aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, sua formação inicial, a experiência em sala de aula e a realização de formações continuadas contribuem para um olhar e uma prática mais atenta às necessidades das crianças. Os professores precisam se atualizar, serem ouvidos e falar das práticas de ensino que deram certo ou não com seus pares.

De acordo com as considerações de Santos e Silva (2020, p. 68):

> As duas últimas décadas do século passado foram marcadas por transformações ocorridas na sociedade moderna, que se tornava cada vez mais grafocêntrica ou letrada, e já não bastava que os indivíduos soubessem ler e escrever. Era preciso que fizessem uso dessas habilidades além dos muros da escola, como condição para se inteirarem das mudanças sociais e desenvolverem suas potencialidades. Sendo assim, observou-se uma transformação na maneira de se compreender a leitura e a escrita, e uma ampliação significativa nas pesquisas dedicadas à formação de professores e aos diversos campos do saber, tendo em vista a melhoria da qualidade dos sistemas públicos de ensino brasileiros (Santos; Silva, 2020, p. 68).

Aqui percebemos a importância da formação continuada para professores, pois, a leitura deixa de ser mero processo de decodificação, e passa a ser discutida e ensinada para dar conta das necessidades de uma sociedade grafocêntrica, que impulsionam os indivíduos a cada vez mais se apropriarem dos usos da leitura e da escrita. Para que os professores vivenciem essas mudanças na sua prática diária de sala de aula, é preciso que estejam em constante processo de aprimoramento dos seus conhecimentos e reflitam sobre sua prática junto com seus pares.

Sobre esse ponto, Leal e Pessoa (2022, p. 24) enfatizam que:

> A formação continuada de professores não é a única condição para a melhoria da qualidade do ensino, porém também se constitui como um elemento fundamental

> para auxiliar nesse processo. Além disso, constitui um direito do professor e deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico no qual o docente reflete sobre conhecimentos diversos, o que o ajuda a atender às necessidades impostas por suas atividades profissionais (Leal; Pessoa, 2022, p. 24).

Portanto, percebemos, aqui, uma preocupação quanto às diversas condições que devem articular as propostas de ensino, sendo a formação continuada uma preocupação necessária e importante que deve ser pautada numa reflexão crítica no sentido de garantir os conhecimentos científicos que devem permear essas condições. A formação continuada é um valioso instrumento para o aperfeiçoamento profissional.

Conforme foi verificado no Quadro 1, apresentado anteriormente, no ano de 1999, com o lançamento do PCN, já se observava uma preocupação por parte do MEC quanto a essa via da educação. É claro que cada programa lançado teve suas especifidades, suas dificuldades e seus desafios. Oito anos depois, com o lançamento da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, em 2007, é deixada bem claro a importância da participação das universidades públicas, que, desde então, participam da formação inicial dos professores nesse processo formativo.

No ano de 2012 vivenciamos a articulação entre os entes federados no PNAIC quando todos os estados vinculados as suas respectivas universidades federais assumiram seu papel de articulação junto aos municípios que aderiram ao programa. O PNAIC foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (Brasil, 2012c), promovido a partir do ano de 2013 e encerrado em 2018. Esse programa do Governo Federal, em parceria com as universidades federais, desenvolveu a formação de professores a partir de ações articuladas, da utilização de materiais didáticos e pedagógicos específicos e da manutenção e disponibilidade de acervos literários para as escolas, materiais estes que se complementavam à prática da alfabetização na perspectiva do letramento.

Um dos objetivos do PNAIC era que a criança chegasse ao terceiro ano alfabetizada. Ressaltamos, aqui, que, no PNAIC, todas as escolas do município de Itaíba-PE foram incluídas no programa, desde as maiores até as escolas menores. Assim sendo, as escolas do campo multisseriadas tiveram o direito de participar das formações presenciais do PNAIC.

No ano de 2019, diante de todas as mudanças políticas e administrativas que o país passou[1], foi criada a PNA, rompendo com as concepções de alfabetização anteriormente defendidas nos programa de formação continuadas e com a própria concepção de formação apresentada nos programas anteriores. Nesse sentido, observa-se que a formação de

[1]Estamos nos referindo às mudanças ocorridas no âmbito da educação no ano de 2019, sob o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro.

professores deixa de abordar uma perspectiva de reflexão sobre a prática pedagógica, aliando teoria e prática, e passa a apresentar um modelo de formação transmissivo, conforme abordaremos ao longo deste trabalho.

A PNA, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, aboliu termos já muito conhecidos pelos professores e usados nos programas anteriores e em sala de aula, como o "letramento", substituindo-o por "literacia"; este novo termo é usado para tudo que se refere a leitura. De acordo com Bunzen (2019, p. 46), "[...] se na BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, a palavra letramento é utilizada 48 vezes; na PNA a palavra nem é mencionada. Existe um total apagamento do conceito e de seus desdobramentos. Em contrapartida, a palavra literacia é citada 73 vezes".

De forma semelhante, Monteiro (2019, p. 41) considera que:

> A PNA está fundamentada teoricamente nas ciências cognitivas, com ênfase na Ciência Cognitva da Leitura, para fomentar a prática de ensino da língua escrita. Essa área do conhecimento é uma importante referência para o encaminhamento das práticas pedagógicas na fase inicial da aprendizagem da língua escrita. No entanto, partimos do pressuposto de 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 (Monteiro, 2019, p. 41).

Concordamos com Monteiro (2019) no sentido de que os resultados das práticas pedagógicas não devem ser detalhados apenas a partir de um ponto de vista teórico específico, indicando a necessidade de uma abordagem mais abrangente e multifacetada na educação.

No estado de Pernambuco, dentre os municípios que aderiram a tal política, bem como seu programa decorrente – Tempo de Aprender –, encontra-se o município de Itaíba-PE, que tem um histórico de participação em programas federais de alfabetização, como o programa anterior ao Tempo de Aprender – o PNAIC. Segundo Nogueira e Lapuente (2021, p. 3), o Programa Tempo de Aprender refere fundamentar-se em evidências científicas:

> […] embora algumas pesquisas nacionais sejam citadas no programa, o que se identifica, na verdade, é uma desconsideração dos estudos e das pesquisas brasileiras e uma majoritária referência a estudos internacionais. Ao que tudo indica, há um intencional apagamento dos estudos nacionais sobre alfabetização, negando, inclusive, a discussão sobre letramento (Nogueira; Lapuente, 2021, p. 3).

É nesse contexto que surge a motivação para esta pesquisa. Enquanto professora na Rede Municipal de Itaíba-PE desde o ano de 2012, eu lecionava em uma sala com alunos do infantil ao 2º ano e participei do PNAIC como professora alfabetizadora de 2013 a 2016. Em 2017, passei a integrar a equipe de supervisores da Secretaria Municipal de Educação de

Itaíba-PE, e, em 2019, recebi o convite da então secretária de educação para compor o grupo de gestão e acompanhamento do Programa Tempo de Aprender, o qual prontamente aceitei. Quando comecei a me apropriar do material, alguns questionamentos surgiram: “como os professores iriam receber o programa?”; “qual a diferença desse programa e as propostas anteriores de ensino da leitura promovida por programas como o PNAIC?”; e “como esses programas impactaram ou não na prática docente?”.

Com a PNA, veio o Programa Tempo de Aprender, baseado no método fônico de alfabetização. Esse programa, diferententemente do PNAIC, não incluiu na formação todas as escolas do município de Itaíba; pelo contrário: apenas cinco escolas participaram; ou seja, no seu primeiro ano de implementação (2022), o programa não deu conta de contemplar todas as escolas do município e dois critérios que fizeram com que muitas escolas ficassem de fora no ano de 2022 foram: (i) deveriam ter no mínimo 10 alunos matriculados no último ano da pré-escola, 1º ou 2º anos; e (ii) deveria ter Unidade Executora (UEX) própria pela qual a escola receberia os valores para pagamentos do assistentes de alfabetização e compra de materiais de custeio.

No ano de 2023, o critério da UEX permaneceu, mas a quantidade de alunos matriculados no público-alvo do programa diminuiu de 10 para 1 aluno. Com isso, foi possível cadastrar mais algumas escolas (14 escolas), totalizando, assim, 19 escolas atendidas no ano de 2023 pelo Programa Tempo de Aprender; com isso, ficaram de fora 4 escolas, pois não atendiam ao critério para fazer parte do programa: o de possuir UEX própria para recebimento dos valores pela escola.

Aqui, notamos que, mesmo sendo o seu segundo ano, o programa não conseguiu se ajustar para que chegasse à totalidade das escolas do município, o que de certa forma deixou essas escolas “desacobertadas”, uma vez que elas não tiveram acesso ao programa federal vigente. Elas só não ficaram totalmente sem acompanhamento, pois, no mesmo período, no estado de Pernambuco, o Programa Criança Alfabetizada já vinha acompanhando todas essas escolas junto à equipe da Secretaria Municipal de Educação.

No PNAIC, todas as escolas foram contempladas. No ano de 2013, primeiro ano de sua implementação, tínhamos no município 62 escolas, sendo 59 escolas do campo, até então todas multisseriadas, e 3 escolas seriadas: 1 na sede, 1 no distrito e 1 no povoado. Assim, durante os 6 anos em que o PNAIC vigorou no município, todas as escolas fizeram parte do programa de formação.

Com isso, percebemos algumas diferenças entre esses dois programas federais. De início, já notamos essa diferença no número de escolas atendidas pelos programas; entretanto,

não foi apenas isso. De um lado, temos o PNAIC, baseado na concepção da alfabetização na perspectiva do letramento. Suas metodologias visavam atender às mudanças constantes pelas quais passam a sociedade, compreendendo, assim, que, para conseguir atingir o objetivo de alfabetizar as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, seria imprescindível considerar as particularidades e diferenças de cada indivíduo, trazendo para a sala de aula atividades e estratégias didáticas para explorar aquelas atividades de modo a contemplar todos os estudantes do ciclo de alfabetização. Além disso, o PNAIC incluiu, no processo formativo, todas as escolas que tivessem ciclo de alfabetização.

Do outro lado, temos o Progama Tempo de Aprender, baseado no método fônico, que, por sua vez, trata a escrita enquanto um código, enfatizando a memorização da relação grafema-fonema. Nesse sentido, não se leva em conta a diversidade de conhecimentos das crianças em relação à leitura e à escrita; ou seja, subtende-se que todas as crianças podem aprender da mesma forma, desconsiderando, assim, a pluralidade da sala de aula.

Reconhecemos que o Brasil é um país com dificuldades em formar leitores, e, por isso, precisamos urgentemente de políticas públicas que viabilizem esse processo para todas as crianças, direito este garantido pela constituição. Nesse sentido, Mortatti (2004, p. 15) destaca que "[...] é dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e escrever, como uma forma de inclusão social, cultural e de construção da democracia". Logo, se faz necessário estudos que analisem as concepções e ações das políticas públicas anteriormente apresentadas.

Assim, esta pesquisa torna-se relevante, pois nos traz uma visão geral de como foi trabalhada a questão da leitura no Brasil nos últimos anos. Com isso, podemos identificar ações que deram certo ou não para que as novas políticas públicas voltadas para a alfabetização não sejam erroneamente utilizadas com metodologias que não dão resultado. Por isso, essas políticas devem ser bem pensadas e estudadas, considerando experiências exitosas.

Na busca de compreendermos o que as pesquisas na área têm discutido sobre leitura e os programas de formação de alfabetização, realizamos um levantamento sobre as obras que discutem as concepções de leituras referentes ao PNAIC e ao Programa Tempo de Aprender, tendo como marco temporal os anos de 2013 a 2021. A partir dos trabalhos selecionados nas páginas dos anais de eventos científicos, como os anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e os arquivos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), realizamos um mapeamento articulado com base nos dois

programas federais que estaremos analisando nesta obra: o PNAIC e o Tempo de Aprender, utilizando os seguintes termos: concepções de leitura – PNAIC; concepções de leitura – Tempo de Aprender; e alfabetização e letramento – PNAIC. Vale salientar que o processo de pesquisa e seleção dos trabalhos para análise se deu por meio da aproximação com objeto de estudo desta obra.

Em levantamento realizado na Anped, mais especificamente no GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, identificamos 10 artigos que falavam sobre o PNAIC. Dentre esses trabalhos, apenas 2 falavam sobre leitura. O primeiro, que teve como tema práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC (Zanchetta Junior, 2017), discute sobre a leitura de textos literários de ficção, sobretudo aqueles que a imagem é predominante, por professores participantes do PNAIC. O segundo, por sua vez, teve como tema leitura como interação do leitor com o texto: concepções e práticas nos cadernos do PNAIC (Nornberg; Dias; Jager, 2021) e apresenta e discute as concepções e práticas de leituras exploradas nos cadernos de formação do PNAIC. Observamos, ainda, que, na análise dos dois trabalhos mencionados acima, apenas um traz para sua discussão a concepção de leitura, um dos enfoques de nossa pesquisa. Os outros oito tratam de aspectos sociais do programa e formação de professores. Não foi encontrado nenhum trabalho que trata do Programa Tempo de Aprender na Anped.

Na BDTD, encontramos 112 trabalhos que citavam PNAIC, 18 teses e 94 dissertações. Desses, apenas dois discutiam o ensino da leitura: uma tese e uma dissertação. As discussões trazidas pelos trabalhos envolviam compreender os conceitos de alfabetização e de letramento que balizam a formação de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC (Costa, 2017); e analisar o desenvolvimento de alunos do ciclo final de alfabetização nas áreas de leitura e escrita, mediante a aplicação de uma proposta didática orientada pelo material do PNAIC (Fontes, 2015). As outras 110 obras tratam sobre práticas interdisciplinares, práticas docentes, ensino da matemática, políticas de formação docente, gestão, práticas sociais, educação infantil, ciências, currículo, avaliação e cultura, todas no âmbito do PNAIC. Sobre o Programa Tempo de Aprender, não encontramos nenhum trabalho no repositório.

Na base da Capes, foram encontrados 134 trabalhos, sendo 31 teses e 103 dissertações. Desses, apenas nove dissertações trazem discussões sobre práticas de leitura, concepções de leitura, letramento, alfabetização, voltados ao PNAIC; processo de ensino da língua materna, com enfoque na alfabetização e no letramento (Siqueira, 2016); analisa as estratégias de leitura e o uso do acervo do PNAIC (Zoleti, 2019); investiga como a literatura é tratada no âmbito do PNAIC (Jesus, 2019); analisa as abordagens de leitura de teses e dissertações no PNAIC (Soares, 2021); analisa a compreensão de direitos de aprendizagem do eixo de leitura

do PNAIC (Barbosa, 2017); concepções de leitura legitimadas pelo PNAIC (Loose, 2016); por meio da história da educação, faz uma retrospectiva dos papéis da alfabetização e discute a possibilidade de atingir a meta de alfabetizar todas as acrianças até os 8 anos de idade (Gutierrez, 2017); aborda o planejamento de atividades com os eixos de oralidade, leitura e escrita, seguindo como parâmetros as recomendações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Sabchuck, 2016); e discute qual concepção de alfabetização e letramento é divulgada pelos cadernos do PNAIC para o público do 3º ano do ensino fundamental (Moura, 2021).

Na plataforma da Capes, encontramos duas dissertações que discutem aspectos do Programa Tempo de Aprender. Um dos trabalhos traz como título *O silenciamento da heterogeneidade das aprendizagens no Programa Tempo de Aprender: algumas problematizações*. O trabalho problematiza o Curso de Formação Docente para professores alfabetizadores, que está incluído no Programa Tempo de Aprender (Alves, 2021). O segundo trabalho analisa a concepção de linguagem e aprendizagem presentes na proposta didática de alfabetização do curso de formação continuada do Programa Tempo de Aprender de 2020, tendo como pano de fundo a PNA (Kappi, 2021).

Os demais 125 trabalhos que discutem sobre PNAIC trazem temas como: formação de professores alfabetizadores; gêneros textuais; formação matemática; políticas educacionais; prática pedagógica; educação infantil; políticas para formações docentes; Ciências Humanas: abordagem cultural; oralidade no contexto do PNAIC; avaliação da aprendizagem no âmbito do PNAIC; os jogos no ensino da matemática; formação docente e currículo; políticas de formação continuada para a Educação Infantil; avaliação da formação continuada na área da matemática; contos de fadas; e políticas públicas de alfabetização no Brasil.

Dos trabalhos analisados que estudam PNAIC, são dois os que mais se assemelham ao nosso objeto de estudo e um deles trata das concepções de leitura e analisa as estratégias de leitura e o uso do acervo do PNAIC (Zoleti, 2019). Com relação ao Tempo de Aprender, o que mais se aproxima do nosso objeto de estudo tem como título *Em tempos de reaprender o método fônico: algumas problematizações sobre o programa de formação docente* (Kappi, 2021), trabalho que traz a problematização do método em que o programa se pautou, trazendo como pano de fundo a PNA.

O nosso trabalho traz certa singularidade, uma vez que busca unir e analisar as concepções de leitura dos dois programas federais. Além disso, fizemos uma análise de qual das concepções dos programas os professores participantes deste estudo se aproximam mais nas suas práticas. Assim, como *objetivo geral*, buscou-se analisar a concepção de ensino da

leitura nos programas de formação continuada PNAIC e o Programa Tempo de Aprender e como os professores analisam os impactos dos programas para suas práticas. De modo mais específico, buscamos identificar: (i) as concepções de ensino de leitura nos programas PNAIC e Tempo de Aprender; (ii) como os professores avaliam o processo formativo vivenciado por eles no PNAIC e no Programa Tempo de Aprender; e (iii) como os professores analisam as contribuições dos programas PNAIC e Tempo de Aprender para as suas práticas em relação ao ensino da leitura após a implementação desses programas em Itaíba-PE.

Para abordar essas questões, esta dissertação encontra-se organizada em seis tópicos, além desta Introdução. No primeiro tópico, intitulado *Concepções de alfabetização*, buscou-se mostrar como essas concepções foram se desenvolvendo ao longo da história e como esse desenvolvimento está ligado também a evolução que sofre a sociedade.

No segundo tópico, intitulado *Concepções de leitura e seu ensino*, apresenta-se um pequeno histórico sobre as concepções de leitura, discutindo como a leitura foi ganhando novos significados ao passar do tempo. No terceiro tópico, de título *Políticas nacionais de formação continuada na alfabetização*, mostramos os programas de formação em análise neste estudo. Sobre o PNAIC, é apresentado um pouco da história da criação do programa, sua descrição e as ações que formaram a base para sua implementação, como se organizou e qual concepção de formação se pautou em âmbito nacional e municipal; já sobre o Programa Tempo de Aprender, fizemos uma descrição desse programa, apresentando suas ações, orientações e como se organizou em nível nacional e municipal.

No quarto tópico, intitulado *Fundamentos e procedimentos metodológicos*, apresentamos a natureza da pesquisa, as técnicas e instrumentos de coleta de dados usados no estudo. Em seguida, no quinto e sexto tópicos, evidenciamos a sistematização, a interpretação e a análise dos dados coletados. O quinto tópico foi intitulado *Concepções de leitura apresentadas nos materiais do PNAIC e do Programa Tempo de Aprender* e o sexto tópico, por sua vez, teve como título *O que dizem os professores sobre as formações vivenciadas no PNAIC e no Tempo de Aprender e as contribuições destes para a prática docente*.

Para finalizar, articulam-se as *Considerações finais*, colocadas com o intuito de refletir sobre o trabalho desenvolvido, além de alguns apontamentos finais para o início de outras conversas.

2 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

Ao longo da história, muitas mudanças ocorreram nas concepções de alfabetização. O Dicionário Contemporânio de Língua Portuguesa descreve a alfabetização como "[...] a ação ou resultado de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever" (Aulete, 2011, p. 79). Em direção semelhante, Mortatti (2010, p. 329) nos mostra que "[...] a alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado". Para ser considerada alfabetizada, a criança percorre um caminho que deve lhe oferecer condições e mediações apropriadas que levem a esse objetivo, justamente por ser um processo complexo e de muitas facetas; porém, por um longo período da história da alfabetização, não era assim que esta era vista e praticada.

Como veremos a seguir, nem sempre a alfabetização foi considerada um processo complexo e que iria precisar ser compreendida. Por muito tempo, a aprendizagem da escrita foi tratada como um código; assim, a memorização de letras e sons bastava para estar alfabetizado. No centro dessa discussão estão os métodos de alfabetização que predominaram por muito tempo e levavam o processo de alfabetização como algo simplório. Soares (2019, p. 35), em seu livro intitulado *Alfabetização: a questão dos métodos*, enfatiza que "[...] os métodos ou focalizam uma só faceta, ou sequenciam as facetas, como se devessem ser desenvolvidas separadamente, e uma após a outra", como se a alfabetização dependesse de apenas um caminho para ser alcançada pelo aprendente.

Os anos 1950 foram marcados por disputas entre os defensores dos antigos métodos de alfabetização, dos novos testes do ABC e dos novos métodos mistos. A partir dos anos 1950, ocorre o movimento de democratização da educação no Brasil, em que as salas de aula deixaram de ser povoadas apenas pela classe privilegiada e passaram a ser integradas também pelas camadas populares, ocasionando, assim, altos índices de reprovação, segundo Soares (2019, p. 30):

> A escola enfrentou, como consequência, mudanças não só quantitativas, mas também qualitativas, que resultaram em dificuldades tanto para o ensino quanto para a aprendizagem da língua escrita – é a partir desse momento, década de 1960, que os índices de fracasso escolar na fase de alfabetização crescem significativamente, o que exerce pressão sobre os estudiosos e pesquisadores, em busca de esclarecimento do problema e propostas de solução (Soares, 2019, p. 30).

Até então, a alfabetização era vista como objeto de estudo apenas da Pedagogia e,

esporadicamente, da Psicologia. Então, a alfabetização ganhou novos olhares, com estudiosos e pesquisadores de diversas áreas buscando respostas para os índices de fracasso na alfabetização.

A partir da década de 1980, os métodos de alfabetização passaram a ser questionados. Segundo Soares (2019, p. 17):

> [...] antes disso, a questão não era relevante: considerava-se que aprender a ler e escrever dependia, fundamentalmente, de aprender as letras, mais especificamente, os nomes das letras. Aprendido o alfabeto, combinavam-se consoantes e vogais, formando sílabas, para finalmente chegar a palavras e frases (Soares, 2019, p. 17).

Nas últimas décadas do século XIX, uma pequena parcela da população tinha acesso ao aprender a ler e escrever naquela época através do método da soletração com o apoio das chamadas cartas do ABC, cartas de sílabas (compostas pelo seguimento de uma, duas ou três letras) e cartas de nomes (em que são apresentadas palavras cujas sílabas são separadas por hífen). Essas cartas perduraram por muito tempo. Nas primeiras décadas do século XX, "[...] duas vias de evolução se abriram no campo dos métodos para o ensino inicial da leitura e da escrita, e alternaram-se na prática pedagógica até os anos 1980" (Soares, 2019, p. 17).

Para Brandão e Leal (2005, p. 27):

> Até fins da década de 80 do século XX, predominava a noção de que a alfabetização estaria garantida apenas com o treinamento de habilidades perceptuais e de coordenação motora (para uma letra bonita e legível) e com a memorização das associações entre grafemas e fonemas (Brandão; Leal, 2005, p. 27).

Nesse sentido, alguns métodos se destacaram, a exemplo da soletração e dos métodos fônicos e silábicos, que dão prioridade ao valor sonoro das letras e sílabas e receberam a denominação de *síntéticos*. Os métodos sintéticos tratam a alfabetização de forma segmentada, e, de acordo com Leal *et al.* (2020, p. 40), "[...] segundo os métodos sintéticos, a alfabetização deve ser iniciada com atividades de memorização de letras, sílabas ou treino de fonemas, passando-se depois para a composição de palavras formadas pelas unidades trabalhadas".

Percebe-se, assim, que os métodos sintéticos não consideram a diversidade de conhecimento dos estudantes nem a complexidade do processo de alfabetização, limitando-se à memorização de letras e sons.

Soares (2019, p. 18) nos diz que, por outro lado:

> Passou-se a considerar a realidade psicológica da criança, a necessidade de tornar a aprendizagem significativa e, para isso, partir da compreensão da palavra escrita, para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas, dando origem aos métodos que receberam a denominação genérica de analíticos. Entre eles, se destacou o método da palavração (Soares, 2019, p. 18).

Ainda segundo a autora, apesar de encontrar nos métodos analíticos a intenção de partir do significado, da compreensão, seja no nível do texto ou da palavra, esses mesmos textos e palavras são colocados a serviço da aprendizagem do sistema de escrita de forma artificial, materiais construídos especificamente para atender ao método "[...] para servir a sua decomposição em palavras, sílabas, fonemas" (Soares, 2019, p. 19). Por outro lado, passando a levar em consideração a realidade psicológica das crianças, tendo em vista a busca da compreensão da palavra escrita para depois chegar ao valor sonoro das sílabas e letras, se originou aí os métodos analíticos, tendo como destaque o método da palavração (Soares, 2019).

Os métodos analíticos propõem a alfabetização a partir da memorização de palavras, pequenos textos, para que, depois desse momento de memorização, os estudantes criem novas palavras. Aqui, percebe-se a alfabetização do macro para o micro, ou seja, a criança deve ter acesso primeiro aos pequenos textos, para, a partir daí, extrair palavras. Colaborando com essa discussão, Albuquerque, Morais e Ferreira (2010, p. 17) complementam que:

> O ensino da leitura e da escrita baseado em métodos sintéticos ou analíticos predominou em nosso país até meados da década de 1980. Ainda naquela época, as experiências de alfabetização de crianças e adultos se apoiavam, principalmente, no uso de cartilhas de base silábica ou fônica, nas quais predominavam a leitura de textos artificiais e o trabalho com palavras-chave. Consideravam-se "alfabetizadas" aquelas pessoas que conseguissem ler (decodificar) e escrever (codificar), ao final do ano letivo da alfabetização, as palavras, frases e textos presentes em tais materiais (Albuquerque; Morais; Ferreira, 2010, p. 17).

Nesses moldes, acreditava-se que o aprendente só seria capaz de "ler" se seguisse esse passo-a-passo contido nos métodos; primeiro se aprenderia a "decifrar" as etapas propostas por cada um deles para só depois se tornar leitor. Contudo, essas práticas não garantem que o sujeito se torne leitor, e, principalmente, que compreenda o que está sendo lido.

Enquanto os métodos sintéticos focalizam a percepção auditiva, em correspondências entre o oral e o escrito, os métodos analíticos focalizam a percepção visual, ou seja, nas correspondências entre o escrito e o oral. Contudo, os métodos consideram a criança como um ser passivo que apenas recebe o que lhe é transmitido. Segundo Morais (2012), esses métodos compõem o time dos métodos tradicionais que, apesar de parecerem diferentes, têm uma

mesma base. De acordo com o autor:

> Segundo tal perspectiva, o aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicações sobre as relações entre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relações entre letra e som), passariam a ser suas. A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo (Morais, 2012, p. 27).

O autor retrata como os métodos tradicionais limitam as capacidades do aprendente, pois não lhes permite pensar; eles apenas reproduzem o que lhes é oferecido, em sua maioria com materiais intencionalmente construídos para atender ao método, a exemplo das cartilhas. Pode-se perceber que esses métodos não dão abetura para expandir os pensamentos, criticar, pensar além do que está sendo proposto no momento.

Diante do fracasso escolar e em decorrência das mudanças pelas quais passava a sociedade nos aspectos políticos, sociais e educacionais, "[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da Língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores" (Mortatti, 2019, p. 39). O construtivismo chegou ao Brasil em meados dos anos 1980 como uma oposição aos métodos tradicionais sintéticos e analíticos, deslocando o foco de "como ensinar a criança" para "como a criança aprende". Segundo Mortatti (2019), o construtivismo se apresenta não como um novo método de ensino, mas como uma revolução de conceito. Nessa perspectiva a criança deixa de ser considerada passiva, como uma tábula rasa que só recebe o "saber", e passa a ser considerada um ser ativo, integrante do processo de ensino-aprendizagem. O aluno é considerado, agora, o centro do processo.

Nesse sentido, Muceniecks e Colello (2024, p. 9) esclarecem que:

> A proposta construtivista, tal como apresentada por diferentes autores, tinha o propósito de oferecer bases teóricas para a transposição didática: compreender as hipóteses formuladas pelas crianças e seus decorrentes conflitos cognitivos de modo a subsidiar a aproximação entre os processos de ensino e os de aprendizagem (Muceniecks; Colello, 2024, p. 9).

Essas hipóteses são compreendidas, nessa perspectiva, como um processo pelo qual toda criança passa para se apropriar das propriedades que caracterizam o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Aqui o erro é visto como um indicador do conhecimento que a criança já construiu e do que falta construir e, assim, trabalhar sabendo qual caminho seguir.

Segundo Ferreiro e Teberosky (2007), o sujeito que se alfabetiza passa por algumas fases que são marcadas por descobertas conceituais, como veremos abaixo:

> [...] a primeira é a fase pré-silábica, na qual o aprendiz não percebe ainda que a escrita nota a pauta sonora. A segunda é a fase silábica, na qual os aprendizes descobrem a pauta sonora e passam a usar uma letra para representar cada sílaba. Depois de algumas descobertas, os aprendizes chegam à fase silábica qualitativa, em que continuam representando cada sílaba em uma letra, mas levam em consideração seus aspectos sonoros. Depois, é iniciada a fase silábico-alfabética, na qual os aprendizes oscilam entre as fases silábica e a fase alfabética, pois algumas sílabas ainda são representadas com uma letra só, enquanto em outra sílaba é registrada uma letra para cada fonema. Por fim, na última fase, o aprendiz chega à fase alfabética, na qual compreende os aspectos conceituais do sistema de escrita (Leal *et al*., 2020, p. 42).

Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorre de forma progressiva e o sujeito é considerado o centro do processo.

Apesar das críticas aos métodos tradicionais de bases sintéticas ou analíticas de alfabetização e da mudança paradigmática relacionada ao ensino da leitura e da escrita vivenciada a partir da década de 1980, os fracassos continuavam a existir. Colaborando com esse pensamento, Santos e Albuquerque (2021, p. 53) acrescentam que:

> Sem desconsiderar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática trouxe, na área da alfabetização, para a compreensão da trajetória da criança no processo de apropriação da escrita alfabética, Soares destaca alguns equívocos surgidos com a transposição dessa abordagem para a prática pedagógica de alfabetização, como o predomínio da faceta psicológica da alfabetização em detrimento da sua faceta linguística (fonética e fonológica), e o pressuposto de que apenas por meio do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais a criança se alfabetiza (Santos; Albuquerque, 2021, p. 53).

No mesmo período compreendido no início da década de 1980, em que o construtivismo chega ao Brasil, surgia também em contextos diferentes o termo “letramento”, que nasce da necessidade de vincular a alfabetização formal às práticas de leitura e de escrita. Contudo, esse movimento fez com que muitos professores abolissem as cartilhas de alfabetização e passassem a trabalhar com textos dos mais variados gêneros, fazendo com que o aluno ficasse imerso nesse ambiente letrado, mas deixando de lado a reflexão sobre o SEA, ocasionando, assim, o que Soares (2003) denominou de *desinvenção da alfabetização*; ou seja, mais uma vez se contemplava uma faceta da alfabetização, desconsiderando as várias facetas que existem no processo.

Para Soares (2019, p. 35), a alfabetização é descrita em seu sentido completo quando:

> [...] a natureza real dos atos de ler e escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado alfabetizar letrando (Soares, 2019, p. 35).

A partir disso, chegamos à terceira concepção: a alfabetização na perspectiva do letramento. Essa concepção não desconsidera o ensino do SEA; pelo contrário: ela alia a ele as práticas sociais permeadas pela leitura, escrita e oralidade. Nessa perspectiva, o texto se torna um ator imprescindível – não textos inventados que injessam os pensamentos, e sim textos que circulam no meio social, como notícias, cartas etc., porém sem esquecer das reflexões sobre o SEA. Para Morais (2012), o SEA é um sistema notacional, e, como tal, apresenta propriedades que precisam ser observados pelas crianças de modo que compreendam o funcionamento desse sistema. Colaborando com essa discussão Morais *et al.* (2012, p. 11) nos dizem que:

> É a própria criança que, em sua mente, tem que construir as propriedades do SEA, para poder dominá-lo. Neste percurso, ela tem que compreender os aspectos conceituais da escrita alfabética e tal compreensão funciona como requisito para que ela possa memorizar as relações letra-som de forma produtiva, sendo capaz de gerar a leitura ou a escrita de novas palavras (Morais *et al*., 2012, p. 11).

Nesse sentido, é necessário garantir aos estudantes o direito de refletir sobre tais propriedades. Para Moraes (2019, p. 121), "[...] a alfabetização deve ser período de contato sistemático e consciente da criança com a leitura e a escrita, intermediada pelo ato crítico de ensinar do professor, com ensino dos conteúdos clássicos escolares, na aquisição das primeiras letras e leitura".

A alfabetização é o processo que contempla, de modo articulado, o ensino e a aprendizagem do SEA e da produção e compreensão de textos orais e escritos de diferentes gêneros que circulam em diferentes esferas sociais de interação. É, também, o processo em que as crianças aprendem a ler, a escrever, a falar e a escutar, mas se apropriam, por meio da leitura, da escrita, da fala, da escuta, de conhecimentos relevantes para a vida (Leal, 2015; Leal *et al.*, 2020).

Corroborando com esse pensamento, Nogueira e Lapuente (2022, p. 120) consideram que:

> [...] podemos refletir a alfabetização, considerando a aprendizagem inicial da leitura e da 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 imbricados ao

> sujeito e seus diferentes contextos (Nogueira; Lapuente, 2022, p. 120).

Nesse sentido, Leal (2015) e Leal *et al.* (2020), ao discutirem sobre o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, alertam que diferentes dimensões compõem a alfabetização: (i) Aprendizagem do SEA e da ortografia; (ii) Desenvolvimento de habilidades de produção e compreensão de textos orais e escritos; (iii) Conhecimentos sobre as práticas sociais de uso da escrita e oralidade e dos gêneros; (iv) Conhecimentos sobre a língua; e (v) Aprendizagem de diferentes conhecimentos por meio da leitura, da fala e da escrita, significativos e importantes para a participação das crianças nas diferentes esferas sociais e fortalecimento de suas identidades sociais. Todas essas dimensões precisam ser consideradas pelos professores no processo de alfabetização.

3 CONCEPÇÕES DE LEITURA E SEU ENSINO

Neste tópico iremos discutir três concepções de leitura: a estruturalista (foco no texto); a cognitiva (foco no autor); e a interacionista (foco no autor-texto leitor). Segundo Silva (2021), entre as décadas de 1930 e 1960, predominava uma concepção de leitura como decodificação. Nessa concepção, encontramos o modelo ascendente de leitura, ou seja, de baixo para cima, do texto para o leitor. Temos aí o modelo *bottom-up*, em que o texto é o centro do ensino, desconsiderando-se tanto o contexto como as experiências prévias do leitor. Assim, o leitor deve absorver as informações presentes no texto, apenas (Solé, 1998).

Para Koch e Elias, nessa concepção, "[...] o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado" (Koch; Elias, 2023, p. 10). As autoras seguem afirmando que, nesse sentido, "[...] a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que "tudo está dito no dito" (Koch; Elias, 2023, p. 10).

Nesse modelo, a leitura é vista como um processo simples e deve partir das partes menores do texto para, posteriormente, chegar às maiores; aqui, temos uma leitura na concepção estruturalista. Acerca disso, Panichella (2015, p. 44) acrescenta que, "[...] no estruturalismo, a leitura tem como base o texto de tal maneira que o leitor não recebe papel algum a desempenhar, a não ser o de decodificar". Como referido anteriormente, no modelo ascendente, a ênfase é na decodificação e defende-se processos lineares de resgate do sentido – o leitor começa pelas letras e vai ampliando para palavras, frases e texto; assim, ele compreende o texto porque pode decodificá-lo totalmente.

Nesse sentido, Solé (1998, p. 23) nos mostra que o modelo ascendente:

> [...] considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases... em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva a compreensão do texto. As propostas de ensino baseadas no mesmo atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente. É um modelo centrado no texto e que não pode explicar fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, o fato de ler e não perceber determinados erros tipográficos e mesmo o de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um dos elementos (Solé, 1998, p. 23).

Como referido por Solé (1998) na citação anterior, um leitor é capaz de realizar uma leitura mesmo quando o texto apresenta alguns problemas na escrita das palavras como substituição, acréscimo ou ausência de alguma letra, sem que isso prejudique sua

compreensão, e, em determinadas situações, o leitor nem se dê conta dos problemas.

Um ensino baseado nessa concepção prioriza o trabalho com o vocabulário do texto, por exemplo, na intenção de que isso auxilie na compreensão do mesmo. Contudo, é possível perceber que um leitor autônomo é capaz de compreender o sentido geral de um texto ou até o sentido de uma palavra desconhecida na continuidade da leitura; outras pistas presentes no texto ajudam nessa compreensão.

De acordo com Silva (2021), na década de 1960, com as fortes mudanças sociais e políticas que ocorreram no Brasil, houve também a inserção da classe menos favorecidas nas escolas. Esse fato se deu com o Regime Militar implantado no país, mediante a expansão industrial e o notório anseio pelo capitalismo. Devido a todos esses acontecimentos, e querendo mão de obra qualificada para que se enquadrassem no perfil que se desenhava para atender ao sistema capitalista, coube à escola "capacitar" essas pessoas. Nesse movimento, desenha-se a segunda concepção de leitura – cognitiva –, que se consolidava enquanto modelo descendente de leitura ou modelo *top down*, que predominou durante toda a década de 1970 até métade da década de 1980. Nesses moldes, a leitura iniciava pela unidade maior (texto) até chegar nas menores (letras). Solé (1998, p. 23-24) destaca que o modelo descendente de leitura é o contrário do modelo ascendente, pois:

> O leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. Assim, quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se "fixar" nele para construir uma interpretação. Deste modo, o processo de leitura também é sequencial e hierárquico, mas, neste caso, descendente: a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação. As propostas de ensino geradas por este modelo enfatizaram o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação, que nas concepções mais radicais são consideradas para a leitura eficaz (Solé, 1998, p. 23-24).

Nessa perspectiva, o leitor tem papel principal no ato da leitura. O processo da leitura se dá do leitor para o texto, de cima para baixo, e, aqui, o leitor é responsável pela construção do sentido. Sendo assim, ele utiliza de conhecimentos previamente existentes e é por meio desses conhecimentos que ele irá atribuir sentido ao texto.

O terceiro modelo apontado por Solé (1998), Barros (2019) e Silva (2021) é o interacionista. Nessa concepção, tanto o texto como o leitor desempenham um papel fundamental no processo da leitura; logo, para a produção do sentido, é necessária a interação entre autor-texto-leitor. Segundo Silva (2021, p. 32), o "[...] modelo interacionista consiste numa perspectiva que integra os modelos ascendentes e descendentes, perpassando o texto e o

leitor para desenvolvimento da compreensão de textos".

Nessa perspectiva, para Koch e Elias (2023, p. 11):

> [...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicatico (Koch; Elias, 2023, p. 11).

Diferentemente dos modelos anteriores, o modelo interacionista, torna o leitor parte integrante do texto, não sendo considerado algo alheio ao mesmo. Nesse mesmo sentido, Panichella (2015, p. 49) nos diz que "[...] o leitor deve acionar os conhecimentos prévios, realizando estratégias de previsão e inferências constantes. Tendo como apoio as informações do texto e os conhecimentos adquiridos em sua vida, usando procedimentos que auxiliem no encontro de evidências das previsões e inferências realizadas". Aqui percebemos que o leitor tem uma função tão importante quanto o texto e que ler requer do sujeito leitor o desenvolvimento de muitas habilidades simultâniamente. Como apontado por Solé (1998), o modelo interativo de leitura não se situa exclusivamente nem no texto nem no leitor, já que existe uma junção desses aspectos. Solé (1998, p. 24) ainda vai além, destacando que o leitor faz o uso de várias habilidades simultâneamente, como exemplifica abaixo:

> Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento de texto para construir uma interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão (Solé, 1998, p. 24).

Nessa perspectiva, podemos perceber que se faz necessário um equilíbrio entre as informações que estão contidas no texto e os conhecimentos prévios dos leitores, a fim de realizar a leitura. Nesse sentido, Silva (2021, p. 33) acrescenta:

> Sob a ótica do modelo interacionista, os seres humanos interagem uns com os outros num contexto sociocultural e, por essa razão, o ato de ler não pode ser uma resposta passiva aos sinais gráficos. A leitura é vista como uma ação construtiva, na qual o leitor agrega suas experiências às ideias presentes no texto e, dessa interação,

> constrói o sentido (Silva, 2021, p. 33).

Como se pode perceber, a leitura é uma apropriação pessoal do texto, uma interpretação que o leitor faz a partir de suas próprias experiências, conhecimentos e perspectivas a partir das informações contidas no texto. Portanto, a leitura não é uma atividade passiva, mas sim uma forma ativa do leitor em construir significados a partir do texto. Em outras palavras, é um processo interativo entre autor-texto-leitor.

Corroborando com esse pensamento, Kleiman (2016, p. 15) esclarece que "[...] é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo". Em outras palavras, o ensino da leitura vai muito além de "ensinar a ler"; é por meio de um ensino adequado que se aprende também a questionar, criticar, expor uma opinião, defender um ponto de vista. Assim sendo, a leitura prepara também para a vida, pois não basta saber ler; é preciso saber ler o mundo, tecer uma leitura crítica que permita ao ser se envolver em discussões importantes para a sociedade e formar sua opinião, sem se deixar alienar por opiniões muitas vezes impostas.

Para que se consiga atingir o objetivo de tornar leitores críticos, é preciso que se trabalhe junto da leitura a compreensão leitora, pois, conforme Brandão (2006, p. 60), "[...] leitura nem sempre caminha ao lado da compreensão, não sendo esta última uma consequência natural da primeira. Por essa razão, partimos do princípio de que a compreensão deve se constituir em objeto de ensino e de aprendizagem". Não é porque o aluno aprende a ler que ele vai automaticamente entender o que leu; a compreensão leitora deve ser ensinada.

O papel do professor como mediador é de imprescindível importância, pois é a partir daí que os alunos terão um modelo de leitor. O professor que lê para seus alunos está ensinando não apenas a ler, mas também está facilitando o caminho dos próprios alunos em reconhecer sentidos no que está sendo lido.

Reiteramos que as práticas de leitura na sala de aula devem ser diversas e considerar as práticas de leitura do universo cultural das crianças, conforme indica o conceito de letramento. Colaborando com essa discussão, Solé (1998, p. 77) enfatiza que:

> [...] as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os "andaimes" necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais (Solé, 1998, p. 77).

As estratégias de leitura, segundo Solé (1998), funcionam como “andaimes”, ou seja, a criança deve ser ajudada, direcionada pelo professor, para que se consiga o objetivo da consolidação da leitura, e o professor fará isso através das estratégias que ele irá trazer e aplicar em sala de aula. Muitas são as estratégias de leitura que ajudam a desenvolver uma ou mais habilidades na criança; porém, isso não significa que o aluno precisará sempre dessa ajuda. À medida que o aluno vai aprendendo, logo ele conseguirá seguir sem essa ajuda inicial. Essas estratégias são de fundamental importância para o ensino/aprendizagem, pois viabilizam um trabalho de interação entre o leitor e o texto, permitindo que o leitor busque o entendimento do texto.

Sobre as estratégias de leitura utilizadas em sala de aula, Solé (1998) destaca que as principais utilizadas nas atividades de leitura são: traçar objetivos para a leitura; selecionar informações no texto; ativar os conhecimentos prévios; antecipar sentidos do texto; elaborar inferências; e avaliar e controlar a compreensão leitora. Nesse mesmo sentido, Girotto e Souza (2010) evidenciam a importância do trabalho com as estratégias de leitura a fim de garantir a formação do leitor crítico e autônomo. São essas estratégias que vão possibilitar a melhor compreensão leitora. Os autores destacam a importância do professor enquanto mediador para esse ensino da leitura:

> [...] a compreensão, nessas etapas iniciais, não se dá necessariamente durante o ato de ler da criança solitária e silenciosamente, mas durante a realização da prórpia atividade, ou seja, na interação com o professor e os demais colegas. O mediador, ao propor essas atividades, cria condições para o leitor em formação retomar o texto, e, na retomada compreênde-lo, assim, para a apropriação das estratégias de leitura (Girotto; Souza, 2010, p. 52-53).

O professor tem um papel singular, pois seu incentivo ao aluno para que ele se torne um leitor ativo desenvolve o gosto do aluno pela leitura. Por isso, essas ações devem ser bem planejadas, visto ser através das estratégias de leitura que o professor alcançará esse objetivo e fará cumprir o seu papel.

4 POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ALFABETIZAÇÃO

4.1 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

O PNAIC foi lançado em 2012 e se trata de "[...] um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização" (Brasil, 2012b, p. 5). Esse programa, que reuniu esforços de todo o país em prol da garantia da alfabetização, tem quatro eixos como ações:

> 1. Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; 4. Gestão, controle social e mobilização (Brasil, 2012b, p. 5).

Corresponde à meta cinco do PNE: "[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do 3º ano do Ensino Fundamental" (Rosa; Barros; Silva, 2022, p. 13). Para que essa meta fosse alcançada no programa, foram elencadas sete estratégias: 1) a estruturação dos processos pedagógicos de alfabetização; 2) a qualificação e valorização dos (as) professores; 3) a definição de instrumentos de avaliação nacionais; 4) o fomento de novas tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras; 5) o apoio à alfabetização das pessoas com deficiência, considerando a diversidade; 6) a qualificação de professores alfabetizadores; e 7) a garantia da alfabetização plena de todas as crianças (Brasil, 2014).

Percebemos que o PNAIC agiu em várias frentes a fim de cumprir com o seu objetivo, pois, para conseguir alcançar a meta 5, era preciso primeiro capacitar os profissionais para que estivessem prontos para fazer chegar nas salas de aulas de todo o país as metodologias diversas propostas pelo programa. Para isso, temos como eixo principal do programa a *Formação continuada de professores alfabetizadores*, e, como eixo metodológico, o PNAIC faz o uso da formação reflexiva, que, por sua vez:

> Diz respeito à perspectiva de formação que tem como princípio básico a reflexão sobre a própria prática docente, o que não só possibilita a mobilização dos saberes desenvolvidos pelos professores durante sua trajetória acadêmica e profissional, como também amplia, aprofunda e ressignifica esses saberes (Araújo, 2015, p. 25).

A formação continuada é imprescindível ao professor, pois é a partir dela que eles têm

condições de se avaliar e expor suas angústias, que, por muitas vezes, são as mesmas dos seus colegas; assim, a partir disso, eles podem buscar possíveis soluções. Além disso, algo muito interessante nesses momentos é o compartilhamento de experiências exitosas, inspirando, assim, os colegas que partilham daquele momento. Partindo desse princípio, Lima (2022, p. 33) nos mostra que:

> Os processos formativos que envolvem professores devem levar em consideração situações que possibilitem aos docentes refletirem sobre sua prática e, por conseguinte, buscarem alternativas que os ajudem a ressignificar suas vivências na sala de aula. Trata-se de compreender a realidade da prática do professor e discurtir quais são os saberes e habilidades que precisam ser revisitados e aprimorados durante um processo formativo (Lima, 2022, p. 33).

No âmbito da formação continuada do PNAIC, os professores tinham essa oportunidade, um espaço para reflexão e ação sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, a formação reflexiva é um momento onde o docente pode pensar a própria transformação dos pensamentos, uma atividade contínua e permanente de si e dos outros. Os encontros formativos foram realizados por meio de um convênio celebrado entre o MEC e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sendo promovidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Ao final das formações, o professor recebia um certificado de 120 horas. Os encontros aconteciam mensalmente de forma presencial e se dividiam em dois grandes momentos: no primeiro momento, o professor tinha acesso à teoria a partir de textos que evidenciavam e aprofundavam os conteúdos do dia; no segundo momento, o professor tinha acesso à prática, colocando em prática o que havia sido discutido no primeiro momento da formação na maioria das vezes por meio de atividades de confecção, como oficinas do saber. O resultado, então, era apresentado ao restante da turma e havia, ali, a troca de experiência, momento esse de grande importância.

É importante ressaltar que, dentro dessa pauta dos encontros, havia também um “dever de casa”, que consistia em uma atividade que o professor deveria levar para a sala de aula, trabalhar com os estudantes, e, no próximo encontro, dar a devolutiva de como foi a realização da atividade com os estudantes. Colaborando com esse pensamento, Freitas (2007, p. 23) nos diz que “[...] o ‘sentido’ do que se faz e do que se pensa é um investimento ativo, uma escolha deliberada e deliberante dos sujeitos”.

Foi com essa proposta que se seguiram os 6 anos do PNAIC, uma dinâmica de formação continuada que não só levava os professores alfabetizadores a pensarem suas práticas, mas também os levava a discutí-las de uma forma reflexiva, e, consequentemente,

tornava o professor alfabetizador sujeito ativo daquele processo e não alheio a ele. Segundo Tardif (2013, p. 243):

> Os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhe concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o status de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos oou de executores das reformas da educação (Tardif, 2013, p. 243).

Com a concepção da alfabetização na perspectiva do letramento, o PNAIC pautava-se no paradigma interacionista do ensino da língua. No que se refere à alfabetização, têm por base teórica apsicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (2007), além do incentivo a práticas de leitura pautadas em livros literários infantis e em diferentes textos que circulam socialmente (Brasil, 2012a).

No município de Itaíba-PE, os professores alfabetizadores, coordenação e supervisão participaram do PNAIC. Os professores eram acompanhados por seus respectivos supervisores e coordenadores nos municípios. O trabalho desenvolvido nas escolas, utilizando as estratégias de ensino na concepção do alfabetizar na perspectiva do letramento, considerando o contexto sociocultural do aluno, foi um divisor de águas para a educação. As atividades propostas eram apresentadas e discutidas nos encontros de formação e trabalhadas em sala de aula.

A cada ano trabalhado com os professores, um novo material de estudos era introduzido ao programa, com suas práticas voltadas ao ensino-aprendizagem – assim eram os cadernos do PNAIC. Apesar do grande volume de material de formação usado no PNAIC, nesta pesquisa, voltaremos nossa atenção aos materiais do ano de 2013, em que foram trabalhados os cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa. Os Cadernos foram entregues aos professores no formato impresso, com cada ano/série com seu respectivo material. No total, foram oito cadernos para os professores de 1º ano; oito cadernos para os professores de 2º ano; oito cadernos para os professores de 3º ano; e oito cadernos para os professores das turmas multisseriadas.

Os cadernos foram atores importantes no processo de implementação do PNAIC, pois aliavam teoria e prática; além disso, eles foram desenvolvidos tanto por professores das universidades como por professores da Educação Básica, além de pesquisadores na área da educação. Nos quadros 2, 3, 4 e 5, observamos a estrutura geral desses cadernos e discutimos um pouco de sua estrutura no sentido de organização e como a linguagem foi trazida aos professores de forma clara e precisa.

Quadro 2 – Cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa, ano 1, PNAIC (2013)

Caderno		Temática
Ano 1	Unidade 1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
Ano 1	Unidade 2	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua Portuguesa
Ano 1	Unidade 3	A aprendizagem do SEA
Ano 1	Unidade 4	Ludicidade na sala de aula
Ano 1	Unidade 5	Os diferentes textos em sala de alfabetização
Ano 1	Unidade 6	Planejando a alfabetização: integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas
Ano 1	Unidade 7	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
Ano 1	Unidade 8	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem

Fonte: A autora (2022), adaptado de Costa (2017).

Quadro 3 – Cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa, ano 2, PNAIC (2013)

Caderno		Temática
Ano 2	Unidade 1	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
Ano 2	Unidade 2	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
Ano 2	Unidade 3	A apropriação do SEA e a consolidação do processo de alfabetização
Ano 2	Unidade 4	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
Ano 2	Unidade 5	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
Ano 2	Unidade 6	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
Ano 2	Unidade 7	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
Ano 2	Unidade 8	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças

Fonte: A autora (2022), adaptado de Costa (2017).

Quadro 4 – Cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa, ano 3, PNAIC (2013)

Caderno		Temática
Ano 3	Unidade 1	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
Ano 3	Unidade 2	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
Ano 3	Unidade 3	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
Ano 3	Unidade 4	Vamos brincar de reinventar histórias
Ano 3	Unidade 5	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
Ano 3	Unidade 6	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares

Ano 3	Unidade 7	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
Ano 3	Unidade 8	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização

Fonte: A autora (2022), adaptado de Costa (2017).

Quadro 5 – Cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa, Educação do Campo, PNAIC (2013)

Caderno	Temática
Unidade 1	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo
Unidade 2	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
Unidade 3	Apropriação do SEA e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo
Unidade 4	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
Unidade 5	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
Unidade 6	Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar
Unidade 7	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
Unidade 8	Organizando a ação didática em escolas do campo

Fonte: A autora (2022), adaptado de Soares (2021).

Após essa caracterização geral dos cadernos, podemos observar a semelhança e continuidade dos conteúdos. Aqui, percebemos também a preocupação que o PNAIC teve em não deixar "ninguém de fora", pois, além de serem produzidos diferentes materias que contemplam diferentes conteúdos e séries/anos, temos também o material produzido especificamente para a Educação do Campo, uma modalidade muito presente ainda nos dias de hoje, que geralmente apresentam as turmas multisseriadas que, por sua vez, precisam de uma discussão voltada para suas especificidades.

Os sumários dos cadernos mostram que eles estão organizados em quatro seções: (i) Iniciando a conversa; (ii) Aprofundando o tema; (iii) Compartilhando; e (iv) Aprendendo mais.

> A sessão *Iniciando a Conversa* faz uma apresentação do que será trabalhado no caderno e quais os objetivos propostos na unidade de ensino. Já a sessão *Aprofundadando o Tema* apresenta enunciados/textos conforme a temática trabalhada, referendados por autores pesquisadores da área de alfabetização que integram as instituições participantes da elaboração dos documentos do PNAIC. A sessão *Compartilhando*traz, comoexemplo, relato de experiências sobre o trabalho de professoras alfabetizadoras que apresentam uma prática condizente com o que proposto nos textos Aprofundando o tema. A última sessão, *Aprendendo Mais*, apresenta propostas de leitura e material de ensino que o professor alfabetizador pode utilizar para qualificar sua prática (Costa, 2017, p. 75).

Observamos, também, como as temáticas escolhidas favorecem a reflexão da prática e

estimulam o professor na organização do tempo e espaços escolares. Na perspectiva do currículo inclusivo, com ênfase na reflexão e garantindo os direitos de aprendizagem, além de visar a avaliação dos estudantes, todas essas ações buscavam alimentar os planejamentos na sala de aula, chegando, assim, até os estudantes.

Desses cadernos, voltamos nosso olhar mais especificamente para os cadernos dos anos 1, 2 e 3, e, dentro desses cadernos, analisamos, como mostramos mais à frente, as unidades 1, 2, 5 e 6, conforme podemos observar no Quadro 6.

Quadro 6 – Discriminação dos anos e unidades que foram analisadas na coleção do PNAIC do ano de 2013

Ano	Unidade	Temática
1	1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
1	2	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
1	5	Os diferentes textos na sala de aula
1	6	Planejando a alfabetização: integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas
2	1	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
2	2	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
2	5	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
2	6	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
3	1	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
3	2	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
3	5	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
3	6	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares

Fonte: A autora (2024).

Percebemos, aqui, como os temas apresentados nos livros seguem uma sequência: a unidade 1 dos anos 1, 2 e 3 seguem a mesma linha de raciocínio. Isso acontece também com as unidades 2, 5 e 6. Aqui, fica claro que existe uma continuidade de estudo, um aprofundamento conforme as discussões avançam.

Consideramos essa característica do material muito importante, pois permite que o professor, ao receber essas informações, se sinta acompanhado e perceba que não está só, já que existe uma preocupação na oferta da proposta trabalhada e de seu acompanhamento. Sendo assim, as chances de consolidação das informações prestadas aumentam consideravelmente.

4.1.1 Implementação do PNAIC no município de Itaíba-PE

No ano de 2013, chegou as escolas em Itaíba-PE o PNAIC com o tema *Alfabetização em Língua Portuguesa*. O tema atendeu ao público no ciclo de alfabetização, mais especificamente o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, se estendendo até o ano de 2018. A cada ano uma nova temática sempre considerava o que já se tinha trabalhado, ou seja, em seus seis anos de funcionamento, percebe-se uma preocupação em dar continuidade ao que se propunha: um ensino pautado na perspectiva do letramento e da interdisciplinaridade. Importante ressaltar, também, que, em todos os anos do programa, a alfabetização sempre foi considerada, mesmo nos anos em que a área das Linguagens não era o foco principal.

O PNAIC, de todos os programas de alfabetização lançados pelo MEC, foi o que teve maior abrangência nas escolas. Em Itaíba-PE, o PNAIC atendeu um total de 62 escolas, e, dessas, estiveram incluídas 59 escolas do campo multisseriadas e três escolas seriadas, sendo uma na sede, uma no distrito e uma no povoado. Além disso, é importante ressaltar que o PNAIC foi um programa que instituiu um conjunto integrado de ações em que todas as escolas do campo, inclusive as de pequeno porte, na época todas multisseriadas, tiveram acesso aos mesmos materiais que as escolas de grande porte, algo até então nunca visto no município em um programa de formação.

Segundo Araújo (2015, p. 21), considerando a grande abrangência que teve o programa:

> [...] os aprendizados foram distribuídos pelas instâncias pedagógicas, administrativas e técnicas, mobilizando variada gama de saberes. O ano de 2013 foi, então, marcado pela implementação desse programa de grande escala: o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC (Araújo, 2015, p. 21).

Os encontros do PNAIC foram vivenciados pelos professores alfabetizadores de forma presencial, em encontros mensais, que estavam organizados da seguinte maneira:

> O curso está organizado em oito unidades, totalizando 80 horas, além do seminário de encerramento de 08 horas. Os professores alfabetizadores, participantes do PNAIC serão atendidos em seus municípios pelos orientadores de estudo em encontros presenciais mensais de oito horas, totalizando 80 horas distribuídas em oitounidades. As unidades (2, 3, 7 e 8) serão realizadas em oito horas e as demais unidades (1, 4, 5 e 6), em 12 horas. No total, são somadas às 80 horas relativas as unidades trabalhadas: 08 horas de seminário final e 32 horas de estudos e atividades extra-sala, totalizando 120 horas (Brasil, 2012b, p. 30).

Nesses encontros formativos, os professores alfabetizadores vivenciavam atividades práticas e refletiam sobre elas. Além disso, aprofundavam abordagens teóricas que davam suporte às temáticas discutidas em cada um dos encontros. Além dos cadernos, materiais específicos usados pelos professores alfabetizadores durante as formações foram entregues nas escolas, tais como jogos de alfabetização, acervos do PNBE, acervos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), obras complementares e livros didáticos.

Os encontros aconteciam aos sábados, o dia inteiro, com intervalo para almoço. O município contava com uma coordenadora e cinco orientadores de estudos. As turmas, por sua vez, se dividiam entre os professores alfabetizadores, formando, assim, cinco turmas.

A primeira turma foi formada pelos professores de 1º, 2º e 3º anos, totalizando 24 professores – oito professores de 1º ano, sete professores de 2º ano e nove professores de 3º ano. Ou seja, essa turma foi formada por esses três diferentes níveis de ensino, formato este já utilizado no programa. A partir disso, vejamos abaixo os requisitos para formação de turmas, quando não se tinha o número exigido de no máximo 25 professores no mesmo nível:

> A constituição de turmas de professores alfabetizadores obedecerá ao disposto abaixo:
> I – Cada turma deverá ter 25 (vinte e cinco) professores alfabetizadores que atuam em um mesmo ano ou que atuam em turmas multisseriadas e multietapas;
> II – Cada turma de professores alfabetizadores deverá ter um orientador de estudo, responsável pela formação.
> Os dados do Censo Escolar do INEP disponível à época da montagem das turmas será a referência utilizada para cálculo da quantidade máxima de professores alfabetizadores e orientadores de estudo que deverão/poderão participar da Formação.
> No caso de, somando-se todos os anos e turmas, não haver um número suficiente de professores alfabetizadores do mesmo ano ou de turmas multisseriadas e multietapas para compor a turma, poderão ser formadas turmas mistas com, no mínimo, 10 (dez) professores.
> No caso de haver menos que 10 (dez) professores alfabetizadores no município ou localidade, deverão ser constituídas turmas mistas com municípios próximos, em comum acordo entre o coordenador das ações do Pacto no estado e o coordenador das ações do Pacto nos municípios envolvidos, desde que viável a locomoção desses professores.
> Caberá a IES responsável pela formação no município avaliar e deliberar pela fusão de turmas em caso de evasão ou abandono os parágrafos anteriores (Brasil, 2012b, p. 27).

No ano de 2013, as escolas do campo no Município de Itaíba-PE não haviam ainda passado pelo processo de nucleação, embora já fosse um desejo da Secretaria de Educação. O município possui uma extensão territorial relativamente grande, e, por esse motivo, tínhamos, naquele ano, muitas escolas do campo – 59 no total. Nessas escolas que atendiam um formato multisseriado de ensino, havia um total de 77 professores alfabetizadores que participaram do

programa.

Nesse caso, foram formadas quatro turmas, cada turma com seu respectivo orientador de estudos; a segunda turma ficou com 20, a terceira com 19, a quarta com 19 e a quinta turma também com 19 professores alfabetizadores. Sendo assim, o PNAIC atendeu, no ano de 2013, um total de 97 professores alfabetizadores.

No ano de 2014, o PNAIC teve continuidade com um novo tema, por meio do qual foram trabalhados materiais pautados na alfabetização matemática.

> No ano de 2014, a ênfase do trabalho de formação ocorreu com o componente curricular Matemática, com a preocupação de não se abandonar o trabalho desenvolvido anteriormente com Língua Portuguesa. A preparação e o desenho do processoexigiu constante articulação entre as universidades parceiras e o MEC, resultando na definição da possibilidade de manutenção das equipes de formadores de Linguagem, trabalhando conjuntamente com uma nova equípede formadores, de Matemática (Brasil, 2015, p. 8).

Nesse ano, foram atendidas novamente todas as instituições escolares, inclusive as do campo.

> É importante destacar que a diversidade nas formas de organização das escolas brasileiras foi um dos aspectos considerado pelo PNAIC ao propor um material de formação que desse conta de atender tanto às especificidades das turmas do ensino regular como, também, as multisseriadas e da Educação do Campo (Souza *et al.*, 2022, p. 63).

Esse formato se seguiu nos anos posteriores do programa, sempre levando em consideração a diversidade das escolas brasileiras, e esse talvez tenha sido um diferencial dentre outros programas de alfabetização. No ano de 2015, o PNAIC continuava com as formações presenciais no município, dessa vez com o tema da interdisciplinaridade.

> Observamos que tanto os cadernos de 2013 como os de 2014, cada material a sua maneira, sempre tiveram a tônica da interdisciplinaridade, sem, com isso, esquecer as especificidades das áreas do conhecimento e das disciplinas de tradição curricular. Depois de reuniões entre as Universidades e o MEC, optou-se por considerar a interdisciplinaridade como tônica do trabalho de formação em 2015, e, na mesma direção dos anos anteriores, mantendo a discussão focada em torno das especificidades das diferentes áreas (Brasil, 2015, p. 8).

A partir disso, percebemos que, dentro de todos esses materiais, o foco permanece na alfabetização, mesmo quando o foco não foi só a área de Língua Portuguesa. Assim, é visível o uso da interdisciplinaridade no material.

4.1.2 O ensino da leitura e o PNAIC: o que dizem algumas pesquisas?

Algumas pesquisas buscaram discutir o ensino da leitura a partir do programa de formação PNAIC. Neste tópico, buscaremos trazer um pouco dessa discussão.

Na primeira pesquisa, Zoleti (2019), tentando responder à questão "o programa de formação continuada de professores (PNAIC) colaborou com a incorporação de estratégias de leitura pelas professoras do Ciclo de Alfabetização no município de São João-PR?", desenvolveu uma dissertação com o objetivo geral de mapear as estratégias de leitura orientadas pelo PNAIC e aquelas planejadas e vivenciadas na prática pedagógica dos professores alfabetizadores participantes do programa de formação. Partindo desse objetivo, Zoleti (2019) busca, de modo mais específico, conhecer o processo de formação continuada dos professores do Ciclo de Alfabetização no PNAIC no município de São João-PR; analisar as estratégias de leitura a partir do usodoacervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa, no município de São João-PR; e discutir a atuação do acervo do programa no contexto escolar.

A pesquisa foi desenvolvida com uma coordenadora local, dois orientadores de estudos e seis professores alfabetizadores por meio de entrevista, da análise dos relatos de formação, da análise do diário de bordo das professoras e dos documentos que orientam o programa (Zoleti, 2019). A autora relata que, com base nas entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa e na análise de documentos, evidenciou-se de forma clara a organização dos seus planejamentos a partir das sequências didáticas (Zoleti, 2019).

Na fala das professoras, percebe-se a satisfação no uso da sequência didática, pois elas "[...] ajudam na organização e planejamento do trabalho de forma interdisciplinar, onde é possível envolver diferentes livros, tipos e gêneros textuais dentro da abordagem de um conteúdo" (Zoleti, 2019, p. 126). A partir dos dados produzidos no estudo, a autora considera que o trabalho com as sequências didáticas perpassam sobre as três dimensões do eixo leitura, que, segundo ela, foi orientada pelo PNAIC.

> A partir das orientações do programa, o trabalho com estratégias de leitura perpassa por três dimensões, ou seja, a dimensão sociodiscursiva, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o domínio de conhecimentos linguísticos. Portanto, compreendemos que toda e qualquer estratégia de leitura ainda que tenha vinculação mais forte com uma das dimensões, no trabalho pedagógico o professor, mesmo tendo como objetivo abordar os conhecimentos linguísticos, precisa fazer um esforço de planejar a mesma buscando perpassar as três dimensões (Zoleti, 2019, p. 129).

Na citação, a autora apresenta três dimensões que precisam ser garantidas no planejamento do trabalho com as estratégias de leitura, buscando uma melhor aprendizagem da leitura. A autora problematiza sobre o acervo do programa e questiona por que esses materiais ficavam organizados nas salas de aulas, e não na biblioteca da escola. Essa discussão é realizada com base nos dados oriundos dos relatos de experiência e das entrevistas, por meio das quais as professoras alfabetizadoras relatam a falta que um ambiente como uma biblioteca faz na escola e que, em suas escolas, os materiais distribuídos pelo PNAIC compõem a biblioteca da sala, os cantinhos da leitura e a "biblioteca" da escola.

Com base nas análises, a autora reconhece que nem sempre é:

> O fato das escolas não conseguirem organizar uma biblioteca é um limite, que geralmente perpassa por questões de infraestrutura, pessoal capacitado para trabalhar, o que muitas vezes, faz com que as escolas se organizem com o que é possível, com uma sala adaptada, contando com a colaboração de todos para manter o local organizado (Zoleti, 2019, p. 139).

A autora traz essa problemática das escolas públicas na sua maioria não possuírem bibliotecas e assim sendo "[...] se satisfazem em organizar cantos de leitura, caixas com livros para as crianças ler, entre outras tantas estratégias, que são ao nosso ver ricas, importantes e necessárias para a formação do leitor, porém nenhuma das estratégias de leitura podem dispensar a biblioteca escolar" (Zoleti, 2019, p. 140).

Segundo a autora, com base nas análises dos dados coletados, os professores consideram importante os cantinhos de leitura nas salas de aula, estratégia de leitura que foi muito incentivada no PNAIC; contudo, sentem falta do espaço da biblioteca escolar nas escolas públicas. Essa ideia também foi defendida pelo PNAIC, quando, no Caderno do ano 3, unidade 2, Vieira e Fernandes (2010) orientam a realizar, com os alunos, a *hora da biblioteca* como atividade permanente. O que a autora questiona é que, infelizmente, nem todas as escolas públicas dispõem desse espaço tão rico e de grande importância para os estudantes e, consequentemente, para o desenvolvimento de bons leitores, pois a biblioteca escolar, com o passar dos anos, deixa de ser apenas um lugar de empréstimos de livros e ganha um significado maior quando ajuda as crianças a desenvolverem novas habilidades. A autora destaca que:

> [...] na medida em que entendemos que o contato das crianças com a biblioteca desenvolve uma série de outras estratégias que levam a formação e a alfabetização da criança leitora. Além da rotina ser formativa, as crianças podem aprender a separar os livros de acordo com os critérios estabelecidos pelas próprias crianças e pela professora, preparar o espaço em que a atividade será reaizada, propor

> estratégias diferenciadas da leitura de obras, enfim, uma série de estratégias que irão contribuir para o letramento dos alunos na biblioteca (Zoleti, 2019, p. 139).

Ainda segundo a autora, foram percebidas, nas falas das professoras e orientadoras de estudo, sujeitos da pesquisa, que algumas práticas vivenciadas nas formações do PNAIC ganharam espaço nas salas de aula do município de São João-PR: leitura deleite; praticar a leitura autônoma; ler silenciosamente e em voz alta; promover a hora da leitura; sacolas viajantes; organizar os cantinhos da leitura; contar histórias com base nas obras; indicar elementos textuais e sugerir uma interpretação; dialogar a partir do texto; aprender a selecionar obras do acervo; recital de poemas; hora da notícia e da reportagem; apresentar o livro; elaborar inferências e estabelecer relações entre as partes do texto; explorar conhecimentos linguísticos; revisar os conteúdos; e explorar hipóteses (Zoleti, 2019). Com base nos dados analisados, a autora percebeu que os professores "[...] reelaboram a sua prática de acordo com o que consideram de maior importância, e incorporam novas estratégias a sua prática pedagógica" (Zoleti, 2019, p. 129).

Seguimos, agora, para mais uma pesquisa que discute sobre a leitura no âmbito do PNAIC. Com o objetivo de analisar a compreensão que uma professora alfabetizadora possui dos direitos de aprendizagem do eixo leitura e a repercussão na operacionalização para a sua prática pedagógica, em termos de organização do trabalho docente, Barbosa (2017) desenvolveu um estudo com uma professora alfabetizadora do 1º ano de uma escola da rede municipal de Rondonópolis, região sudeste de Mato Grosso. O pesquisador apresentou como objetivos específicos: (i) analisar a compreensão de direitos de aprendizagem do eixo leitura apresentada pela professora alfabetizadora participante do PNAIC; (ii) verificar o uso dos direitos de aprendizagem do eixo leitura como referências no processo de planejamento das atividades pedagógicas trabalhadas com os alunos em sala de aula; e (iii) analisar a repercussão desta compreensão para o trabalho pedagógico da professora no contexto da sala de aula, tendo em vista os direitos de aprendizagem no eixo leitura. Os dados foram coletados por meio de observação sistemática, entrevista semiestruturada, questionário, diário de campo e registro fotográfico.

No primeiro objetivo específico, que visa analisar a compreensão de direitos de aprendizagem do eixo leitura apresentada pela professora alfabetizadora participante do PNAIC, de forma mais geral sobre os direitos de aprendizagem, a professora tem um entendimento de que:

> Observa-se, na declaração da professora, o conhecimento da orientação geral do

> Programa, relevantes sobre os direitos de aprendizagem a partir do PNAIC, ao apontar que o aluno possui o "direito de aprender os saberes escolares" e reafirmando que este direito está relacionado ao tempo certo para a criança estar alfabetizada (Barbosa, 2017, p. 76).

De acordo com o autor, a professora tem uma visão muito clara dos direitos de aprendizagens das crianças: todas as crianças deveriam estar alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental; e que, além de saber essa informação, procurava garantir esse direito na sua sala de aula, nas práticas realizadas diariamente, garantindo sempre o espaço desses direitos também nos seus planejamentos a fim de cumprir esse objetivo, como o pesquisador mostra em recortes do caderno de planejamento da professora e em excertos de sua entrevista (Barbosa, 2017).

De forma mais especifica, podemos ver o entendimento da professora sobre os direitos de aprendizagem no que diz respeito ao eixo leitura, quando o pesquisador pergunta: qual compreensão a professora possui sobre os direitos de aprendizagem no eixo leitura do componente curricular Língua Portuguesa? Segue a resposta da professora:

> Em relação aos direitos de aprendizagem definidos no eixo leitura, apresentado pelo PNAIC em Língua Portuguesa, entendo que são os direitos de aprendizagem que o aluno deve aprender e desenvolver habilidades para se tornar um leitor autônomo. Sendo assim, ser capaz de vivenciar as práticas culturais do seu cotidiano. Estes direitos do eixo leitura nada mais são do que as capacidades e habilidades de que o aluno deve se apropriar para se tornar um bom leitor. Este é o meu entendimento. (Professora Dilça – Entrevista realizada em 13/03/2017) (Barbosa, 2017, p. 104).

Diante da fala da professora, percebemos como o entendimento dela corrobora com a compreensão de Cruz (2012, p. 22), quando diz, no caderno de formação do PNAIC, ano 2, unidade 1, que, "[...] em relação às capacidades de leitura, espera-se que no final do ciclo de alfabetização a criança desenvolva uma leitura fluente e compreensão dos textos com autonomia".

No segundo objetivo específico, que busca verificar o uso dos direitos de aprendizagem do eixo leitura como referências no processo de planejamento das atividades pedagógicas trabalhadas com os alunos em sala de aula, o autor se refere a algumas das práticas de leitura que foram incorporadas na rotina pedagógica desenvolvida pela professora em sala de aula que estavam articuladas a alguns direitos de aprendizagem: cantinho da leitura; a sacola literária viajante; palanquinho da leitura; roda da leitura e contação de história; leitura na biblioteca escolar; e dramatização.

Esses trabalhos acima citados contribuem com a nossa pesquisa, uma vez que evidenciam práticas de leituras trabalhadas e vivenciadas no âmbito do PNAIC, programa este

que é um dos nossos objetos de estudo. Além disso, essas pesquisas descrevem várias práticas, inclusive algumas que vieram a se tornar permanentes no planejamento do professor. O desenvolvimento dessas habilidades, por sua vez, contribuem para a formação do leitor crítico, o que é necessário para se ter indivíduos que sejam autônomos quando se trata do uso da leitura para atingir seus propósitos sociais.

4.2 PROGRAMA TEMPO DE APRENDER

No ano de 2019, o Ministério da Educação lançou a PNA, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, pautada nas ciências cognitivas e neurociências, o que o documento considera como "evidências científicas". A nova política aboliu totalmente termos como "oralidade" e "letramento", substituindo-os por "literacia". Esse novo termo busca alcançar questões muito técnicas da leitura, não instigando, assim, a compreensão do que se está lendo. Tal concepção está atrelada a uma ideia de que, se ensinar o aluno a "decodificar", ele se tornará leitor (Morais, 2019b).

O Programa Tempo de Aprender baseou o ensino da leitura em atividades que enfatizam o ensino de fonemas e sugerem que haja uma preparação do aprendente. Antes de dar início à apresentação dos sons das letras ele precisa "aprender a ouvir", como podemos observar a seguir:

> Atividades com o objetivo de reconhecer e discriminar sons podem ser realizadas em qualquer momento com as crianças. Não é preciso um tempo e um lugar especial. Por exemplo, se você está com seus alunos na fila para o lanche, por que não aproveitar o momento e realizar esta estratégia? (Brasil, 2021a, p. 21).

Nessa sugestão, podemos ver como o processo de ensino da leitura é tratado como simples, devendo antes de ter contato com textos o aprendente ser primeiro treinado a reconhecer sons diversos. Em outro momento, o documento afirma que:

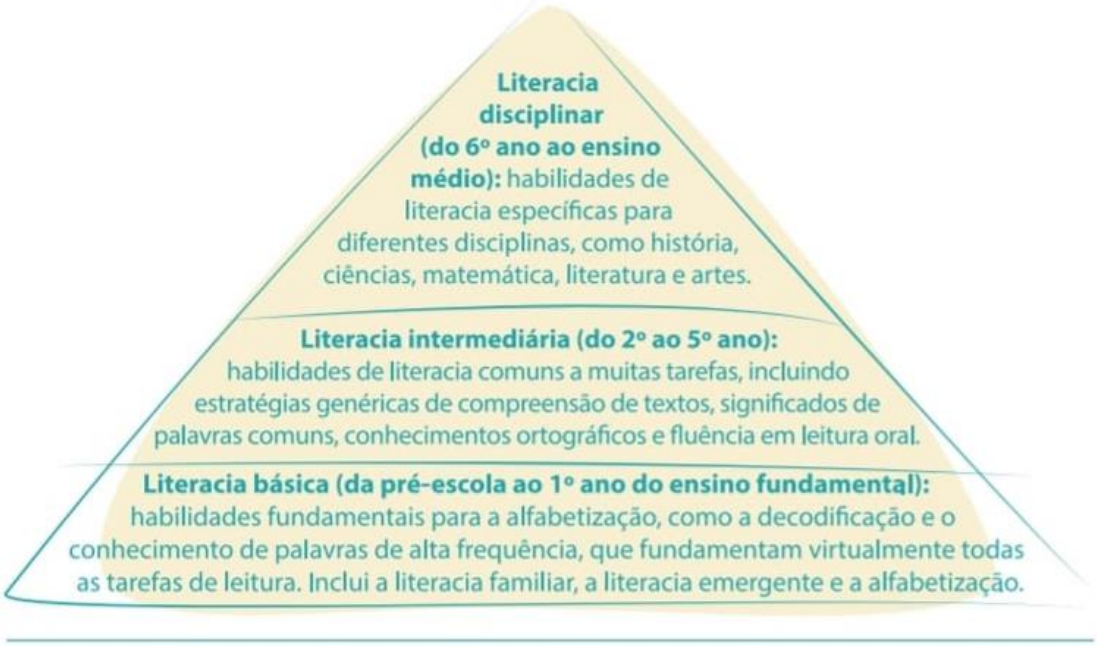
> É importante que haja uma progressão: primeiro se toma consciência de que as frases são formadas por palavras, depois de que as palavras são formadas por sílabas, e, finalmente, por sons das letras, os quais também chamamos fonemas. Aproveite para incentivar seus alunos a tomarem consciência também do movimento da boca ao pronunciar as letras (Brasil, 2021a, p. 48).

Nessa citação, observa-se como as etapas se configuram segundo o programa. Além disso, o que chama a atenção também é quando dizem "[...] aproveite para incentivar seus alunos a tomarem consciência também do movimento da boca ao pronunciar as letras" (Brasil,

2021a, p. 48). Essa frase nos remete à orientação do ensino atravez do método fônico, em que o aprendente deve aprender os sons das letras, forma essa de ensinar que dificulta a compreensão deles.

O documento ainda apresenta diferentes níveis de literacia, indicando uma certa hierarquia: literacia básica, intermediária e, por fim, literacia disciplinar (Brasil, 2019). Vejamos na Figura 1 como essas literacias se organizam.

Figura 1 – Pirâmide ilustrando os diferentes Níveis de Literacia, PNA



Fonte: Brasil (2019, p. 21).

Como se observa na Figura 1, o documento apresenta três tipos de literacias: na base da pirâmide está a literacia básica, que contempla o público da pré-escola ao final do 1º ano do Ensino Fundamental I; no meio da pirâmide está a literacia intermediária, essa contemplando os alunos de 2º ao 5º ano; e no topo da pirâmide está a literacia disciplinar, contemplando os alunos do 6º ao Ensino Médio. Além dos três níveis de literacia apresentados na Figura 1, o documento traz, também, a literacia emergente, que a PNA descreve como sendo o processo que antecede a alfabetização, como podemos ver a seguir:

> Antes de se iniciar o processo formal de alfabetização, a criança pode e deve aprender certas habilidades que serão importantes na aprendizagem da leitura eda escrita e terão papel determinante em sua trajetória escolar. A isso se costuma chamar literacia emergente, que constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização (Brasil, 2019, p. 22).

Nesse trecho, vemos que, além da pirâmide, que apresenta a ideia de que as habilidades mais complexas só serão possíveis de serem adquiridas quando se adquirir primeiro as mais simples, percebemos, aqui, outra limitação, pois a literacia emergente é tratada como se obrigatoriamente deve-se ser adquirida antes da consolidação de fato da "alfabetização", que é descrita no documento como: "[...] o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético" (Brasil, 2019, p. 18). Em contrapartida, Bunzen (2019, p. 48) esclarece que:

> O uso da palavra "literacia", infelizmente, marca uma posição política e autoritária clara para reduzir as discussões sociológicas, antropológicas, linguísticas e discursivas [...] o maior problema não tem relação com o uso dos termos, mas com os significados e concepções que embasam o uso do conceito (Bunzen, 2019, p. 48).

O autor segue afirmando que o documento reduz os processos de leitura a um ensino de habilidades de leitura e escrita, desconsiderando os processos e as práticas de interação que a criança vive em contexto extraescolar, o que considera "[...] uma visão bastante equivocada, disciplinar e escolarizada dos processos de aprendizagem das práticas sociais, dos gêneros e dos usos da leitura e da escrita" (Bunzen, 2019, p. 49).

Em 2019, ano que teve início o período da implantação da PNA, já percebemos que o documento trazia normas muito técnicas referentes à leitura, com um foco especial na fluência, diferente do que vinha sendo trabalhado até então. Com essa nova proposta, veio o Programa Tempo de Aprender, aderido pelo município no ano de 2020.

Esse programa resgata o método fônico com o objetivo de "melhorar" a alfabetização. O público do programa é voltado para o último ano da pré-escola, 1º e 2º anos[2], e, junto ao programa, vieram algumas ações: a primeira delas foi o Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita – que os coordenadores, vice-coordenadores, professores e assistentes de alfabetização foram orientados a fazer, pois, como destaca o nome do curso, representa a primeira e única formação pela qual os profissionais conheceram esse "novo" método, baseado em evidências científicas.

Junto a essa ação, vieram também os assistentes de alfabetização, que estariam em sala de aula, junto com o professor, para auxiliá-los na alfabetização das crianças, sempre uma vez por semana. Esse curso foi oferecido no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (Avamec), e, além dele, também foi oferecido outro curso, a fim de complementar os conhecimentos adquiridos no primeiro curso, que é o Curso de Alfabetização Baseada na

[2]A BNCC configura como ciclo de alfabetização os anos 1 e 2 do Ensino Fundamental.

Ciência (ABC).

Outra ação do Programa Tempo de Aprender foi um Intercâmbio para Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, através do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores Alfabetizadores de Portugal da Capes, por meio de edital específico. Todas essas ações foram instituídas pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, e todas essas ações foram instituídas e divididas em quatro eixos principais: (i) Eixo formação continuada de profissionais da alfabetização; (ii) Eixo de apoio pedagógico e gerencial para alfabetização; (iii) Eixo de aprimoramento das avaliações da alfabetização; e (iv) Eixo de valorização dos profissionais da alfabetização.

Com o andamento do Programa Tempo de Aprender nas escolas, a partir desse pontapé inicial do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita, previam-se também as formações presenciais para professores alfabetizadores e gestores educacionais, que seriam organizadas a partir dos articuladores nacionais, regionais e escolares, estes reponsáveis por ministrar as formações presenciais. Elas não chegaram a acontecer. Portanto, o que de fato chegou até o professor foi o Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita e os assistentes de alfabetização. Vejamos, abaixo, como se organiza o curso de formação oferecido pelo Programa Tempo de Aprender, segundo Kappi (2021, p. 45-46):

> O curso está dividido em sete módulos, sendo o primeiro composto pela apresentação geral do curso. Os outros módulos, denominados aprendendo a ouvir, conhecimento alfabético, fluência emm leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção textual tem correspondência com os componentes “essenciais” para a alfabetização presentes na PNA (Kappi, 2021, p. 45-46).

O livro *Práticas de alfabetização: livro do professor alfabetizador*, não foi disponibilizado de forma impressa; só no formato digital. Ele é formado pelo material que foi apresentado no Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita, ofertado em formato *online*, e os materiais que foram disponibilizados no Sistema online de Recursos para Alfabetização (Sora), conforme podemos ver a seguir:

> Em uma única edição impressa, reunimos, por um lado, os conteúdos do bem-sucedido Curso Práticas de Alfabetização, disponível on-line no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (Avamec), e por outro lado, as atividades complementares contidas no sistema On-line de Recursos para Alfabetização (Sora), repositório de estratégias, atividades, avaliações e recursos pedagógicos para o planejamento de aulas (Brasil, 2019, p. 9).

Assim se apresenta o livro ao leitor:

> A presente edição compõem-se de dois volumes. O primeiro deles consiste na versão em livro do curso on-line Práticas de Alfabetização. Dessa forma o Capítulo 1 também é introdutório, e cada um dos demais refere-se didaticamente aum dos seis componentes essenciais para a alfabetização. Assim, a estrutura consiste em:
> Capítulo 1- Introdução
> Capítulo 2- Aprendendo a Ouvir
> Capítulo 3- Conhecimento Alfabético
> Capítulo 4- Fluência
> Capítulo 5- Vocabulário
> Capítulo 6- Compreensão
> Capítulo 7- Produção de Escrita
> Seguindo o modelo on-line, os capítulos iniciam-se por uma introdução teórica, que contextualiza e destaca a importância do tema, além de elencar um rol de evidências científicas que embasam a abordagem apresentada. Por sua vez, cada subcapítulo, de caráter prático, possui um Qr code que dá acesso ao vídeo demonstrativo da estratégia de ensino em sala de aula. É apresentado também o ano sugerido para aplicação, a habilidade trabalhada, um texto de reflexão, a ficha da estratégia com o passo a passo do vídeo e, se houver, os recursos pedagógicos (Brasil, 2021a, p. 11).

O livro possui 456 páginas e está organizado de forma a contemplar o público-alvo do Programa Tempo de Aprender, ou seja, o último ano da pré-escola, 1º e 2º anos do ensino Fundamental. Nele, são apresentadas as fichas que contêm as estratégias de ensino, além de haver a desginação do público ao qual a ficha é voltada na parte superior a direita da página e, ao lado, um QR Code que, segundo o documento, dá acesso aos vídeos apresentados no Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita. É importante ressaltar que esse material não faz referência às turmas multisseriadas. Vejamos, no Quadro 7, a organização do sumário do livro.

Quadro 7 – Caracterização geral do livro *Práticas de alfabetização: livro do professor alfabetizador*, do Programa Tempo de Aprender

Capítulo 1 – Introdução	Apresentação Introdução Visão geral 1.1 Estratégias de ensino
Capítulo 2 - Aprendendo a ouvir	2.1 Reconhecimento dos sons 2.2 Consciência de palavras 2.3 Consciência de sílabas 2.4 Consciência de aliterações 2.5 Consciência de rimas 2.6 Isolamento de sons 2.7 Síntese de sons 2.8 Segmentação de sons 2.9 Substituições de sons
Capítulo 3 - Conhecimento alfabético	3.1 Nomeação de letras 3.2 Relação letra-som 3.3 Regras de ortografia 3.4 Leitura de palavras

	3.5 Leitura de palavras com sinais ortográficos 3.6 Leitura de frases 3.7 Criação de palavras
Capítulo 4 – Fluência	4.1. Leitura de texto com expressão clara 4.2. Leitura compartilhada 4.3. Leitura com parceiro 4.4. Leitura independente
Capítulo 5 – Vocabulário	5.1. Detalhando frases 5.2. Identificação de categorias 5.3. Novo vocabulário 5.4. Completando frases 5.5. Utilização do contexto para compreender palavras
Capítulo 6 – Compreensão	6.1. Recontagem de histórias e expressão oral 6.2. Identificação dos elementos da escrita 6.3. Identificação da ideia principal 6.4. Perguntas sobre o texto 6.5. Identificação de gêneros textuais 6.6. Identificação de detalhes
Capítulo 7 - Produção de escrita	7.1 Escrita emergente 7.2 Escrita de letras 7.3 Escrita de palavras 7.4 Ditado de palavras 7.5 Escrita compartilhada 7.6 Oficina do escritor 7.7 Escrita independente

Fonte: Brasil (2021).

Como podemos perceber durante os dois anos em que o Programa Tempo de Aprender vigorou, esses foram os materiais que foram ofertados ao professor. Quando se trata de formação continuada para professores através do Programa Tempo de Aprender, fala-se de um curso no formato online, em que o professor não tinha como trocar experiências com os demais professores, como poderiam indagar, tirar dúvidas, dar sugestões, ou seja, enriquecer o momento que é de grande importância no cenário educacional que é a formação continuada.

Considerando esse formato de formação continuada adotada, percebe-se que foi deixado de lado o pensar e o discutir da complexidade da formação, pois é das diferentes experiências vividas e nas diferentes culturas que esse momento é enriquecido com as mais diversas práticas vivenciadas pelos educadores em sala de aula e a discussão da teoria que um processo formativo deve contemplar.

Nesse sentido, Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369) enfatizam que:

> Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e

> conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a (Prada; Freitas; Freitas, 2010, p. 369).

Assim, percebemos que o modelo de formação continuada seguido pelo Programa Tempo de Aprender foi um modelo transmissivo, por meio do qual as informações eram repassadas e deveriam ser cumpridas. Esse modelo de formação não permite que exista a reflexão da prática docente e os professores, ao realizarem o curso, recebiam as informações ali prestadas e deveriam reproduzi-las.

4.2.1 Implementação do Programa Tempo de Aprender em Itaíba-PE

No ano de 2017, no município de Itaíba-PE, iniciou-se um processo de nucleação das escolas do campo e essa ação contribuiu consideravelmente na diminuição das quantidades de séries/anos das turmas multisseriadas, uma vez que muitas escolas funcionavam da Educação Infantil até o 5º ano. A partir desse processo, as escolas do campo continuavam na sua maioria multisseriada, porém com menos séries anos, separadas por níveis. O processo foi gradativo. Em 2017, o município contava com 62 escolas e em razão da nucleação; em 2022, havia 27 escolas.

O Programa Tempo de Aprender chegou nas escolas do município de Itaíba-PE no ano de 2022 para que as escolas pudessem participar do programa elas teriam que ter alguns critérios, o primeiro é que ela deveria ter UEX, pois seria a partir das UEXs que entraria a verba advinda do programa. Essa verba tem duas funções: a primeira é destinada para compra de material que pudessem ser utilizados nas atividades do público-alvo do programa (último ano da pré-escola, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental); e a segunda parte da verba é destinada para o pagamento das bolsas dos assistentes de alfabetização, cujo valor era de R$ 150,00 por turma. No caso de escolas indígenas ou quilombolas, o valor da bolsa era de R$ 300,00 por turma. Cada assistente de alfabetização poderia assumir até no máximo 4 turmas. A função do assistente consiste em ajudar o professor a alfabetizar os estudantes. Eles não planejam as atividades; os professores desenvolvem e eles aplicam. Essa assistência tem a duração de 5 horas semanais, durante 8 meses.

Das 27 escolas do município, 19 estavam aptas a participar do programa, pois essas 19 escolas possuiam a UEX. Sendo assim, 8 escolas já ficaram de fora por não possuir UEX. Conforme descrito na resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021 (Brasil, 2021c), no capítulo

IV, Art. 5º, as escolas devem possuir UEX para receberem os recursos advindos do Programa Tempo de Aprender.

> Art. 5º O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE irá repassar os recursos do PDDE e Ações Integradas às escolas de que tratam o art. 3º desta Resolução, por intermédio de suas Entidades Executoras – EEx, Unidades Executoras Próprias – UEx, e Entidades Mantenedoras – EM, assim definidas:
> I – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, autarquia federal responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação – MEC, com o objetivo de alcançar a melhoria e garantir uma educação de qualidade a todos;
> II – Entidade Executora – EEx, prefeituras municipais e secretarias estaduais e distrital de educação que representam unidades escolares públicas com até 50 (cinquenta) estudantes matriculados;
> III – *Unidade Executora Própria – UEx, organização da sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída com a finalidade de representar uma unidade escolar pública ou um consórcio de unidades escolares públicas, integrada por membros da comunidade escolar e comumente denominadas de caixa escolar, conselho escolar, associação de pais e mestres, círculo de pais e mestres, dentre outras denominações; e*
> IV –Entidade Mantenedora – EM, organização da sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, qualificada como beneficente de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, representatividade das escolas privadas de educação especial (Brasil, 2021c, art. 15).

As 19 escolas que possuem UEx passaram pelo segundo critério para poder fazer parte do programa: a quantidade de alunos. Só entrariam no cadastro as turmas unisseriadas, com no mínimo 10 alunos matrículados, considerando o último ano da pré-escola – 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Com isso, apenas 5 escolas se encaixaram no perfil do programa. Assim, pelo segundo critério que o programa exigia das 19 escolas, ficaram de fora 14 escolas, e, por isso, foi finalizado o cadastro de 5 escolas no município.

Todo esse processo de cadastro de escola, gestores, professores e assistentes de alfabetização foi realizado no Sistema de Alfabetização (Sisalfa) e o acesso a esse sistema era através do gov.br. Salientamos, aqui, que esse cadastro foi feito no ano de 2021 e que a verba entrou nas contas das escolas ainda nesse ano. Porém, como já se aproximava o final do período letivo, foi instruído pela Secrataria de Alfabetização (Sealf) que se reprogramasse a verba para ser utilizada apenas em 2022, sendo assim feito.

Ao mesmo tempo que se trabalhava para esse cadastro, os gestores, coordenadores e supervisores se empenhavam na divulgação do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita. Todos os professores que lecionavam no último ano da pré-escola, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, além do assistente de alfabetização, deveriam participar do curso.

As formações presenciais nunca aconteceram apesar de aparecerem na portaria nº 280,

de 19 de fevereiro de 2020, mais especificamente em seu capítulo V, Art. 12-A, Seção II, que trata da formação continuada presencial para professores. Com isso, a formação que os professores tiveram relativa ao programa foi o curso disponibilizado no Avamec: Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita, que foi composto por sete módulos: Módulo 1. Introdução; Módulo 2. Aprendendo a ouvir; Módulo 3. Conhecimento alfabético; Módulo 4. Fluência; Módulo 5. Vocabulário; Módulo 6. Compreensão; e Módulo 7. Produção de escrita. Os módulos, por sua vez, são compostos por aulas, que variam de 3 a 10 aulas. Quando finaliza todos os módulos, o cursista responde a uma avaliação referente ao curso para obter, assim, o seu certificado de 30 horas. Vejamos no Quadro 8 a organização do curso.

Quadro 8 – Organização geral do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita do Programa Tempo de Aprender

Módulo 1 - Introdução	
Aula 1.1	Apresentação do Curso
Aula 1.2	Visão Geral do Curso
Aula 1.3	Estratégias de Ensino
Módulo 2 - Aprendendo a ouvir	
Aula 2.1	Introdução
Aula 2.2	Discriminação de Sons
Aula 2.3	Consciência de palavras
Aula 2.4	Consciência de Sílabas
Aula 2.5	Consciência de Aliterações
Aula 2.6	Consciência de Rimas
Aula 2.7	Isolamento de Sons
Aula 2.8	Síntese de Sons
Aula 2.9	Segmentação de Sons
Aula 2.10	Substituição de Sons
Módulo 3 - Conhecimento alfabético	
Aula 3.1	Introdução
Aula 3.2	Nomeação de letras e relação letra som
Aula 3.3	Regras de ortografia
Aula 3.4	Leitura de palavras
Aula 3.5	Leitura de palavras com sinais ortográficos
Aula 3.6	Leitura de frases
Aula 3.7	Criação de palavras
Módulo 4 - Fluência	
Aula 4.1	Introdução
Aula 4.2	Leitura de Texto com expressão clara
Aula 4.3	Leitura compartilhada
Aula 4.4	Leitura com parceiro
Aula 4.5	Leitura independente
Módulo 5 - Vocabulário	
Aula 5.1	Introdução
Aula 5.2	Detalhamento de frases

Aula 5.3	Identificação de categorias
Aula 5.4	Novo vocabulário
Aula 5.5	Completando frases
Aula 5.6	Utilização do contexto para compreender palavras
Módulo 6 - Compreensão	
Aula 6.1	Introdução
Aula 6.2	Recontagem de histórias e expressão oral
Aula 6.3	Identificação de elementos da história
Aula 6.4	Identificação da ideia principal
Aula 6.5	Perguntas sobre o texto
Aula 6.6	Identificação de gêneros e de estruturas do texto
Aula 6.7	Identificação de detalhes
Módulo 7 - Produção de escrita	
Aula 7.1	Introdução
Aula 7.2	Escrita emergente
Aula 7.3	Escrita de letras
Aula 7.4	Escrita de palavras
Aula 7.5	Ditado de palavras
Aula 7.6	Escrita compartilhada
Aula 7.7	Oficina do escritor
Aula 7.8	Escrita independente

Fonte: A autora (2024), adaptado de Alves (2021).

Em 2023, o Programa Tempo de Aprender teve continuidade e flexibilizou as regras para cadastros das escolas, aumentando, assim, o número de escolas aptas a participarem do programa. O critério que permitiu esse aumento do número de escolas participantes é o de que, no ano de 2022, a escola participante teria que ter, no mínimo, 10 alunos matriculados no primeiro ou 2º ano. No ano de 2023, esse número diminuiu para um; sendo assim, a escola que tivesse um aluno matriculado no 1º ou no 2º ano já conseguia finalizar a adesão. Com isso, o número de escolas participantes aumentou de 5 para 19.

No ano de 2023, apesar da expectativa pelas formações presenciais, estas acabaram não acontecendo. Assim, seguiu-se então o mesmo molde de 2022: a oferta do curso online aos professores, que teria *status* de formação online, os assistentes de alfabetização durante uma hora por dia ou um dia por semana e uma quantia para compra de materiais de custeio. No ano corrente, o Sisalfa não abriu para a inserção de turmas para 2024; subentende-se, então, que o ano de 2023 é o último ano do programa, tendo durado, assim, dois anos. Esse curso era proposto a distância e não era acompanhado por uma pessoa que tivesse aquela incubência, e, além de ser realizado de forma esporádica, não cobrava nenhum prazo de quem o realizava. Contudo, houve quem o fez em um ou dois dias.

O ano de 2023 foi o último ano em que o curso ficou disponível no Avamec. No início do mês de junho daquele ano, os professores não conseguiam mais acesso; ou seja, quem se

inscreveu no início do ano e não finalizou até aquela data, não conseguiu mais finalizar o curso de formação, que, por sua vez, foi a única formação ofertada pelo Programa Tempo de Aprender até então.

5 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa exploratória que, segundo Lakatos e Marconi (2003), favorece descrições tanto quantitativas como qualitativas do objeto, conceituando as interrelações entre os fenômenos. Tal tipo de pesquisa é mais adequada para "[...] o estudo relativamente intensivo de um pequeno número de unidades, mas geralmente sem o emprego de técnicas probabilísticas de amostragem" (Lakatos; Marconi, 2003, p. 187).

Minayo (2001, p. 14) classifica a pesquisa qualitativa em educação como tendo grande relevância para a área, uma vez que "[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". A pesquisa qualitativa tem, portanto, o objetivo de compreender as experiências humanas por meio do contato direto com a situação a ser investigada em que se encontra a problemática, possibilitando, assim, a coleta de dados e buscando conservar os aspectos que serão importantes para a análise (Minayo, 2001).

Sendo assim, por se tratar de um fenômeno tão singular, registrando, na história da educação um momento pelo qual passamos que não deve jamais se repetir na história da alfabetização, contaremos como sujeitos de pesquisa com 4 professores alfabetizadores que participaram do PNAIC nos anos de 2013 e 2014 e participaram do Programa Tempo de Aprender nos anos de 2022 e 2023. Contaremos com esses sujeitos por entendermos que se trata da melhor abordagem metodológica para o caminho investigativo proposto neste estudo.

5.1 CAMPO DE PESQUISA

O estudo ocorreu no município de Itaíba-PE, localizado a aproximadamente 342 km da capital Recife, com população estimada em pouco mais de 26.000 habitantes, sendo a maioria no espaço rural (IBGE, 2024). A escolha desse campo de pesquisa se deu pelo fato de a rede municipal estar em pleno processo de implantação da PNA. O município de Itaíba-PE tem 3 grandes escolas: uma na sede, uma no povoado giral e uma no povoado de negras, além de contar com 24 escolas do campo, das quais 3 são quilombolas.

O município possui uma equipe de coordenadores e supervisores preparados e capacitados para fazer o acompanhamento dessas turmas de forma a contemplar suas peculiaridades, pois essas escolas do campo são, em sua maioria, turmas multisseriadas,

geralmente se dividindo em três turmas e em uma escola, sendo uma turma composta por Educação Infantil (Infantil I, Infantil II e Infantil III), uma turma do 1º ciclo (1º e 2º anos) e uma turma do 2º ciclo (3º, 4º e 5º anos). Para cada modalidade, há 1 supervisor. É importante ressaltar que esse supervisor já trabalhou como professor de turmas multisseriadas; logo, já tem experiência com esse público. Sendo assim, ele pode auxiliar o professor com propriedade, uma vez que entende de práticas e metodologias que ajudam no dia a dia da sala de aula. As turmas regulares das escolas grandes possuem uma outra equipe, que, por sua vez, é devidamente preparada para tal acompanhamento.

5.2 DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS

Para a escolha dos sujeitos desta pesquisa, foram estabelecidos alguns critérios que atendessem aos objetivos determinados para este estudo: (i) ser professor alfabetizador da rede pública de ensino em Itaíba-PE; (ii) ter participado como professor alfabetizador do PNAIC nos anos de 2013 e 2014; e (iii) ter participado do Programa Tempo de Aprender e do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita, ofertado pelo programa nos anos de 2022 e 2023.

Para chegar aos participantes da pesquisa de acordo com o nosso critério de inclusão, foram realizados levantamentos em atas na Secretaria Municipal de Educação de Itaíba-PE, afim de identificar a participação do professor no programa do PNAIC. Apesar de termos localizado um número de professores considerável que ainda atua na rede pública do município de Itaíba, nem todos tinham participado do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita pelo Programa Tempo de Aprender, o que reduziu o número de professores com perfil para participar do nosso estudo. Alguns professores alegaram não ter conseguido se inscrever na plataforma para participar do curso e outros conseguiram dar início ao curso, porém não finalizaram. Ao final do levantamento, chegamos a quatro professores que aceitaram participar da nossa pesquisa, como detalhamos no Quadro 9:

Quadro 9 – Professores que atuaram nos anos 1 e 2 no período de 2022/2023 e participaram dos programas

Total de prof. anos 1 e 2	PNAIC	Tempo de Aprender	Participantes dos dois programas
37	13	12	5

Fonte: A autora (2024).

Do total de 37 professores que atuaram no ano de 2023 com turmas do 1º e 2º anos, 13

professores participaram do PNAIC. Nos anos de 2013 e 2014, o município contava com muitos professores que eram contratados e que participaram do programa, mas que, atualmente, não fazem parte do quadro de professores, pois, no ano de 2015, o município passou por um concurso público para provimento de cargos efetivos, por meio do qual o Certame deu posse aos aprovados no ano de 2016. Com isso, houve uma "renovação" no quadro de funcionários e ficamos com 24 professores que não chegaram a participar do PNAIC nos anos de 2013 e 2014 por estarem chegando ao município no ano de 2016 ou por estarem ocupando outras funções, como supervisão, coordenação e/ou gestão na época.

Temos, então, 12 professores que participaram do curso do Tempo de Aprender, entre os anos de 2022 e início de 2023, e, dentre esses, sete não participaram do PNAIC. Com isso, diminui o número de professores aptos a participar da pesquisa, já que um dos critérios é ter participado do PNAIC nos anos de 2013 e 2014 e ter participado do Tempo de Aprender nos anos de 2022 e 2023.

Dos 25 professores que não realizaram o curso do Tempo de Aprender, ofertado em formato online, alguns disseram que fizeram a inscrição e que iniciaram o curso, porém não finalizaram. Outros alegaram ter tentado fazer a inscrição na plataforma e não ter conseguido, pois não dominavam muito bem as tecnologias digitais e o acesso era "difícil". Houve, também, a dificuldade de "achar vaga", pois, por vezes, alguns professores tentaram mas aparecia a mensagem de que teriam que aguardar abrir uma nova remessa de inscrições, já que aquela estava fechada. Isso causou o desestímulo em alguns professores que acabaram não tentando mais.

Com isso, ficamos com 5 professores aptos a participarem da pesquisa, mas contamos com 4 professores participantes, uma vez que um deles, por motivos de saúde, desistiu de participar. Consideramos de grande importância a participação do professor, pois são eles quem estão diariamente na ponta, acompanhando o processo de alfabetização das crianças nas salas de aula. Como afirma Tardif (2013, p. 230):

> [...] toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar por tanto o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade, pois são atores do conhecimento [...]. Devem ainda basear no diálogo fecundo, considerando-os não apenas como sujeitos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detém saberes específicos ao seu trabalho (Tardif, 2013, p. 230).

Os professores são autores do conhecimento; daí vem a importância de serem participantes nas pesquisas, contribuindo com a valorização dos diferentes saberes. Desse modo, a participação deles permite a obtenção de dados e informações sob diferentes

perspectivas, contribuindo para que, assim, no caso da nossa pesquisa, possamos identificar quais práticas de leituras são mais utilizadas por eles. No Quadro 10, temos a caracterização geral dos sujeitos de pesquisa. Acerca deles, é importante ressaltar que, além da formação em Licenciatura Plena em Pedagogia, todos eles têm magistério.

Quadro 10 – Caracterização geral dos sujeitos de pesquisa

Professor[3]	**Formação superior**	**Pós-graduação**	**Anos de docência**	**Anos de docência no ciclo de alfabetização**
Gustavo	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional	26	26
Clarisse	Pedagogia	Psicopedagogia	23	23
Juliana	Pedagogia	Educação Infantil	17	9
Carol	Pedagogia	Psicopedagogia	25	25

Fonte: A autora (2024).

Destaca-se que todos os professores envolvidos na pesquisa possuem formação superior com Licenciatura Plena em Pedagogia, com especialização em áreas afins. O tempo de experiência desses profissionais varia entre 17 e 26 anos, sendo que o tempo de atuação se dá, em grande parte, nas turmas de alfabetização.

5.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Com os quatro professores selecionados para esta pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas a fim de coletar o material empírico e realizar a análise documental.

> O uso de várias fontes de evidências [...] permite que o pesquisador dediqui-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação [...] (Yin, 2001, p. 121).

Considerando fontes de evidências distintas, existe uma maior possibilidade de o pesquisador ter uma diversidade maior de dados, e, assim, ganhar mais elementos de investigação, que, por sua vez, serão analisados de forma que vão se fechando as lacunas e as indagações. Em outras palavras, a partir dessas diversas fontes, existe uma maior chance de chegarmos às respostas buscadas.

5.3.1 Análise documental

[3]Adotamos nomes fictícios para os professores com vistas a preservar a identidade dos sujeitos.

Segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 40), “[...] a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios, e fontes estatísticas”. Nesta pesquisa, fizemos o uso da análise documental, tendo em vista a importância de trazer informações normativas pelas quais cada um dos programas federais passaram até chegar aos professores e alunos nas salas de aulas. Para isso, faremos uso dos elementos presentes nos documentos, sempre buscando contribuir com a nossa pesquisa de forma que nos dê subsídios para o esclarecimento do problema estudado.

> [...] está restrita a documentos, escritos ou não. Além de ser realizada em bibliotecas a pesquisa documental também pode ser feita em institutos, em centros de pesquisa, em museus e em acervos particulares, bem como em locais que sirvam como fonte de informações para o levantamento de documentos (Moreira; Caleffe, 2008, p. 74-75).

No PNAIC, analisamos os cadernos que foram utilizados nas formações dos professores no ano de 2013 – os cadernos do ano 1, ano 2 e ano 3 – estes tratando das Linguagens com foco no que o material traz sobre as concepções do ensino da leitura.

No Programa Tempo de Aprender, analisamos o Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita, este disponível em formato digital. Enquanto professora alfabetizadora e compondo o grupo de gestão do programa, fiz minha inscrição, por meio da qual pude conhecer toda a proposta metodológica do curso. Finalizei o curso, obtive meu certificado no dia 18 de novembro de 2020, e, a partir da experiência, situo, aqui, que, para garantir o acesso ao material, fez-se necessário a transcrição do curso para sua posterior análise. O curso é composto por sete módulos, incluido a Introdução; porém, analisamos três módulos do curso, cujos temas têm o enfoque principal em leitura: Módulo 2. Aprendendo a ouvir; Módulo 3. Conhecimento alfabético; e Módulo 4. Fluência.

5.3.2 Entrevista semiestruturada

Na entrevista semiestruturada (cf. Apêndice A), buscamos identificar informações voltadas às experiências dos professores com os programas de formação foco deste estudo e sobre suas concepções e práticas de leitura. Segundo Neto (1994, p. 57), “[...] não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada

realidade que está sendo focalizada [...]". Essa entrevista foi guiada por questões norteadoras que não limitaram os entrevistados; pelo contrário: os deixaram à vontade para responderem às perguntas de forma que naturalmente venham a surgir novas indagações por parte do pesquisador e, consequentemente, novas respostas que venham a enriquecer os dados que serão analisados.

> [...] na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem respode. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, em que não há uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema com base nas informações que detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista (Ludke; André, 2015, p. 39).

As entrevistas foram gravadas em áudio, fazendo uso do gravador de voz do celular, e foram posteriormente transcristas. Para Yin (2005, p. 119), "[...] as gravações certamente fornecem uma expressão mais acurada de qualquer entrevista do que qualquer outro método". Esse processo exige muita atenção do pesquisador, pois, nesse momento, à medida que ele vai ouvindo e escrevendo, ele capta mensagens que, porventura, possam ter passado despercebidas no ato da entrevista. Vale ressaltar que todas as entrevistas tiveram autorização prévia e todos os dados fornecidos tiveram seu sigilo resguardado.

A entrevista semiestruturada está organizada em três blocos: (i) o primeiro trata sobre características dos sujeitos, a fim de conhecê-los melhor; (ii) o segundo bloco trata sobre questões referentes aos programas federais PNAIC e Tempo de Aprender, se contribuiram ou não em sua prática docente e qual a importância desses programas para eles enquanto professores alfabetizadores; (iii) e o terceiro e último bloco, por sua vez, traz questões direcionadas à leitura, qual a importância da leitura, com que frequência é trabalhada e quais práticas de leitura são mais utilizadas.

5.3.3 Análise dos dados

Os dados foram analisados com base na *análise de conteúdo*, de acordo com as ideias de Bardin (2011). A autora nos diz que "[...] a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação" (Bardin, 2011, p. 24). Ao fazer esse trabalho com base na análise de conteúdo, por mais que se mantenham algumas fases, como veremos a seguir, elas nos permitem a criatividade e flexibilidade, proporcionando, assim, validade e confiança à pesquisa. Isso porque, de acordo com Bardin (2011, p. 41), a análise de conteúdo consiste

em:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 41).

Assim, entendemos que, a partir da análise de conteúdo, conseguimos garantir o desenvolvimento da sistematização na análise dos dados, que seguiu três etapas: (i) a pré-análise; (ii) a exploração do material; e (iii) o tratamento dos resultados (Bardin, 2007). A participação dos sujeitos desta pesquisa se deu mediante autorização prévia e todos os participantes não tiveram seus nomes divulgados, respeitando, assim, os princípios éticos de um trabalho científico.

6 CONCEPÇÕES DE LEITURA APRESENTADAS NOS MATERIAIS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER

Neste tópico, inicia-se a análise dos dados coletados durante a pesquisa, visando dar respostas aos objetivos propostos para este estudo: analisar a concepção de ensino da leitura nos programas de formação continuada PNAIC e Programa Tempo de Aprender e como os professores analisam os impactos dos programas em suas práticas. De modo mais específico, buscamos identificar as concepções de ensino de leitura nos Programas PNAIC e Tempo de Aprender; como os professores avaliam o processo formativo vivenciado por eles no PNAIC e no Programa Tempo de Aprender; e como os professores analisam as contribuições dos programas PNAIC e Tempo de Aprender para a sua prática em relação ao ensino da leitura, após a implementação desses programas em Itaíba-PE.

6.1 CONCEPÇÃO DE LEITURA NO PNAIC

Neste tópico, dialogamos com os cadernos de formação de professores do PNAIC da área de Linguagens, do ano de 2013, com vistas a identificar a concepção de leitura abordada pelo programa.

No Caderno ano 1, unidade 1, temos uma definição de como as crianças devem ser alfabetizadas, segundo o PNAIC. Vejamos: “[...] defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos” (Brasil, 2012d, p. 22). Aqui, percebe-se uma preocupação com vários aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e destacamos aqui que o ensino da leitura e da escrita é baseado em diferentes textos, de forma que os aprendentes sejam sempre levados a pensar de forma reflexiva o que estão aprendendo. Percebemos, aqui, como a alfabetização é considerada pelo PNAIC um processo complexo, em que o aprendente deve desenvolver diversas habilidades simultaneamente para que consiga se alfabetizar no sentido pleno da palavra.

No caderno ano 2, unidade 5, temos uma definição de língua: “[...] a língua se configura como uma forma de ação social, situada num contexto histórico, representando algo do mundo real. O texto, portanto, não é uma construção fixa e abstrata, mas, sim, palco de negociações e produções de múltiplos sentidos” (Brasil, 2012g, p. 6). Aqui, percebemos o

texto como tendo um papel fundamental no ensino da língua escrita, mas não pseudotextos, e sim textos do mundo real, textos que a criança vê em casa, na rua, na escola, proporcionando, assim, que textos que sejam trabalhados na escola envolvam os alunos nas práticas de letramento que permeiam a sociedade.

Assim sendo, para o PNAIC, o ensino da leitura e da escrita deve estar atrelado ao trabalho com textos de diferentes esferas, buscando, assim como diz Soares (2021), a consolidação das muitas facetas que compõem o processo de alfabetização, que, como podemos ver abaixo, o programa busca:

> [...] a defesa de uma alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do sistema de escrita (relacionar unidades gráficas, as letras individualmente ou os dígrafos, às unidades sonoras, os fonemas) de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade. [...] há, hoje, a defesa de que seja garantido que o domínio autônomo da leitura e da escrita ocorra por cada criança até os oito anos de idade, ou seja, que ela consiga ler e escrever sem precisar sa ajuda de um escriba ou de um ledor (Brasil, 2012i, p. 16).

Perce-se que, no PNAIC, a criança, em seu processo de alfabetização considerado complexo, tem o direito a aprender a ler e escrever por meio de práticas de ensino em que, ao mesmo tempo que considera os diversos textos que circulam na sociedade, deve, também, ter direito à reflexão do SEA; uma dimensão não pode ser omitida no processo em detrimento da outra. Outra coisa que nos chama a atenção nessa citação é a clareza com que é determinado o objetivo do programa, ou seja, uma das metas que era que toda criança ao final dos oito anos de idade estivesse alfabetizada.

Nesse mesmo sentido, o caderno 1, unidade 2, nos diz que:

> [...] consideramos que o processo de alfabetização pode ser também lúdico. Alfabetizar é uma tarefa complexa, mas é possível ensinar e aprender a ler e a escrever por meio de brincadeiras que estimulem a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Na alfabetização também se pode envolver as crianças em situações prazerosas, contextualizadas e significativas que explorem a compreensão e a produção de textos de variados gêneros orais e escritos (Brasil, 2012e, p. 13).

Aqui, pode-se observar como o programa orienta essas práticas na sala de aula para que sejam tomadas de sentido para a criança. Morais (2012) nos mostra como essas experiências que utilizam brincadeiras e jogos em sala de aula são mais prazerosas para as crianças, pois, por serem crianças, devem ser assim vistas no processo de ensino-aprendizagem e não devem ser tratadas como adultos. Elas encontrarão sentido nas atividades

realizadas nesses moldes e, assim sendo, aprenderão com mais facilidade.

No caderno do ano 3, unidade 5, podemos ver claramente essa recomendação: “[...] no processo de apropriação da leitura e da escrita, a diversidade de gêneros textuais enriquece o trabalho e amplia o contato do aluno com a cultura letrada” (Brasil, 2012k, p. 31). Nesse mesmo sentido, o caderno do ano 3, unidade 5, nos diz que “[...] a prática de utilização de diferentes textos em sala de aula deve ser constante em todos os anos do ensino fundamental. No que diz respeito aos três primeiros anos, ela deve estar articulada com as atividades relacionadas à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética” (Brasil, 2012k, p. 29).

Para o PNAIC, desde cedo a criança precisa estar inserida em um contexto escolar que valorize as diversas práticas de letramento que permeiam a sociedade, pois é considerada como um ser ativo, que já chega na escola com seus conhecimentos e não como uma tábula rasa, que estaria sujeita a receber informações a conta gotas, como se só pudesse aprender determinada etapa quando aprendesse uma anterior e assim sucessivamente. Sob essa ótica, os diversos tipos de textos que circulam na sociedade tem um papel de grande importância no processo. Como veremos a seguir: “[...] propomos que, na escola, os alunos aprendam a lidar com textos escolares e não escolares. A diversidade, portanto, deve abarcar diferentes contextos de interlocução social. Aprender a ler e produzir textos literários, jornalísticos, epistolares, instrucionais, dentre outros, é fundamental” (Brasil, 2012j, p. 20).

Aqui, o ensino da leitura é considerado também um processo complexo, que demanda do aprendente o desenvolvimento de várias habilidades de forma simultânia. Para o PNAIC, a leitura:

> [...] envolve a aprendizagem de diferentes habilidades, tais como: (i) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (ii) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (iii) a construção de sentidos. As referidas habilidades inter-relacionam-se e não podem ser pensadas hierarquicamente. Quanto maior for a experiência de ouvir e ler textos, mais elaborada será a produção de sentidos por parte do leitor (Brasil, 2012e, p. 8).

Quando se coloca o texto como sendo um dos responsáveis pela produção de sentidos, atribui-se a ele uma parte dessa responsabilidade, pois, quando consideramos o leitor também parte importante nessa construção de sentidos e a interação entre eles, percebemos uma concepção de leitura pautada na interação.

Corroborando com essa discussão, Panichella (2015, p. 42) explica que:

> Nesta concepção tanto o texto quanto o leitor são imprescindíveis para o processo da leitura. Então, para a produção de sentido é necessária a interação entre autor, texto e

> leitor. Neste âmbito, o ato de ler passa a ser visto como um processo que integra tanto as informações contidas no texto quanto as informações que o leitor traz para o texto. (Panichella, 2015, p. 42).

Percebemos, no PNAIC, essa procupação em proporcionar aos leitores iniciantes estratégias que irão não só guiá-los nesse processo, mas também prepará-los para aquisição de novas habilidades no futuro.

No caderno do ano 1 unidade 2, podemos observar como é importante para o leitor iniciante, despertar o gosto pela leitura: "[...] a leitura no início da aula envolve Livros de literatura e tem o objetivo de ampliar as experiências de letramento dos alunos e formar o gosto pela leitura" (Brasil, 2012e, p. 22).

Essa leitura, nesse momento, é uma oportunidade de resgatar os conhecimentos prévios dos alunos, de ouví-los, uma interação direta entre, professor, aluno e texto. Nesse momento, o professor deve explorar ao máximo a capacidade dos aprendentes, e, assim sendo, ajudá-los a desenvolver essas habilidades que o levarão, mais adiante, ao entendimento do texto explorado. Sobre isso, Solé (1998, p. 104-105) considera que:

> [...] o professor se pergunte com que bagagem as crianças poderão abordá-la, prevendo que esta bagagem não será homogênea. Esta bagagem condiciona enormemente a interpretação que se constrói e não se refere apenas aos conceitos e sistemas conceituais dos alunos; também está constituída pelos seus interesses, expectativas, vivências... por todos os aspectos mais relacionados ao âmbito afetivo e que intervêm na atribuição de sentido ao que se lê. Além disso, se o professor prevê que um texto ficará além das possibilidades das crianças, talvez deva pensar em substituí-lo ou em articular algum tipo de ensino que lhes proporcione o que necessitam. Com relação ao conhecimento prévio, algumas coisas podem ser feitas para ajudar as crianças a atualizá-lo (Solé, 1998, p. 104-105).

Aqui, podemos ressaltar, também, a importância da leitura deleite, estratégia esta muito incentivada pelo programa do PNAIC e que envolve os estudantes em um momento de leitura logo no início da aula. Sobre isso, o caderno do ano 2, unidade 5, nos mostra que esses momentos devem ser iniciados por:

> [...] antecipações da leitura através da exploração das ilustrações, do título e do suporte textual e leva os alunos a compreenderem o sentido geral do texto, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de leitura que serão de suma importância para alcançar os objetivos de aprendizagem pretendidos (Brasil, 2012e, p. 5).

Essas estratégias ajudam a consolidar o processo de leitura para que se prepare o leitor iniciante para que, no futuro, se torne um sujeito leitor, que saiba se posicionar perante a sociedade. Quando preparamos os nossos alunos para o mundo real através de textos reais,

estamos garantindo a eles o direito a saber questionar, interpretar e compreender. Sobre isso, o PNAIC, entre outras iniciativas, garantiu que nos acervos enviados as escolas públicas participantes do programa fossem "[...] encontrados diferentes gêneros que circulam na sociedade, como biografias, textos instrucionais, reportagens, notícias, contos etc. (Brasil, 2012h, p. 9). Vejamos, agora, como o PNAIC concebe o professor:

> [...] é preciso que o professor saiba os conteúdos e procedimentos de ensino e conheça seus alunos, e o que eles sabem sobre determinados conteúdos, para que possa planejar atividades que os façam evoluir em suas aprendizagens, na interação com o docente e com os pares em sala de aula (Brasil, 2012e, p. 19).

O professor tem um papel de importância no processo de ensino-aprendizagem, pois será ele quem irá guiar esse aprendente por esse percurso complexo; o professor é visto, então, como um incentivador do aluno, quando, além de ler para ele, faz escolhas adequadas aos objetivos de aprendizagem pretendidos. No caderno ano 1, unidade 6, podemos ver algumas providências que podem ser tomadas pelo professor a fim de propiciar aos educandos uma experiência de aprendizagem, considerando toda sua complexidade:

> Pensar temas e conteúdos, definir metodologias relacionadas às diversas àreas do conhecimento, articulando-se e pondo em destaque o papel dos diversos eixos da língua: análise linguística, oralidade, leitura e escrita, numa perspectiva de letramento, constituem-se, então, num grande desafio ao professor (Brasil, 2012f, p. 10).

Para Solé (1998, p. 92), a leitura não consiste em que:

> [...] o professor diga: "Fantástico! Vamos Ler!", mas em que elas mesmas o digam – ou pensem. Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critérios os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio rítmo para ir elaborando sua própria interpretação [...] (Solé, 1998, p. 92).

Como podemos notar nas citações anteriores, o papel do planejamento nas ações que permeiam o ensino da leitura e sua posterior vivência na sala de aula é um dos fatores que irá despertar no aluno a vontade de aprender, o gosto pela leitura, a imaginação e tantos outros aspectos para que o aprendente consiga encontrar sentido no que está aprendendo. Em relação ao trabalho com textos, Brandão (2006, p. 60) atribui ao docente "[...] a tarefa de propor a leitura de textos interessantes e diversificados, que tenham significado para seu grupo de alunos, assim como proporcionar um bom trabalho de exploração e compreensão de textos".

O caderno ano 2, unidade 6, considera que “[...] o incentivo à explicitação do que estão aprendendo, pensando com o trabalho com os gêneros, proporciona entender como os diferentes textos que circulam socialmente são percebidos pelos alunos nos seus diferentes contextos” (Brasil, 2012h, p. 28). Assim, fica claro, no material do PNAIC, como o programa busca valorizar cada face do do processo do ensino-aprendizagem e seus atores, pois os considera como sujeitos ativos. A interação é uma palavra muito presente nos cadernos analisados e é notável essa característica na busca de um ensino na perspectiva do letramento. Isso, claro, seguindo na mesma linha da ideia de que, como diz Soares (2019, p. 27), “[...] a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita”.

Assim sendo, para o PNAIC, “[...] a leitura, a escrita, a fala e a escuta assumem centralidade por se constituírem como atividades em que os conhecimentos emergentes de diferentes campos do saber são mobilizados e medeiam as interações sociais. Por esse motivo, é fundamental que as crianças se sintam ativas” (Brasil, 2012i, p. 10). Diante do exposto e discutido, é notável que o PNAIC se pauta em uma concepção de leitura interacionista em que a leitura adota a construção de significados.

6.2 CONCEPÇÃO DE LEITURA NO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER

No Programa Tempo de Aprender, analisamos 3 módulos do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita. De início, serão exibidos os módulos do curso, que se dividem em aulas. Como o material é muito extenso, trouxemos apenas duas aulas de cada módulo para discutir de forma mais detalhada.

Todos os módulos têm o mesmo formato e os vídeos do curso duram, aproximadamente, de 3 a 5 minutos. Eles foram gravados em sala de aula montada, com as cadeiras sempre enfileiradas em todas as “aulas”, e, durante as “aulas”, às vezes aparece um professor ou uma professora (sempre os mesmos). O conteúdo das “aulas” são basicamente a aplicação da estratégia de ensino apresentada em cada aula e os alunos parecem ter ensaiado em coro as respostas, quando solicitados; quando não, permanecem em silêncio.

Assim se organizam as aulas:

> A estratégia está dividida nos seguintes passos: a professora explica e demonstra, que se refere a técnica da modelagem, ou seja, o aluno aprende conforme a demonstração, o modelo da professora; no passo seguinte os alunos praticam com a professora; no terceiro passo os alunos respondem aos comandos da professora praticando junto. A prática individual consiste no aluno repetir os passos caso não

> tenha compreendido (Kappi, 2021, p. 47).

Em alguns momentos da análise abaixo, aparecerão trechos das aulas do curso. Por isso, trazemos, aqui, as siglas utilizadas ao longo da aula, para situar melhor o leitor:

- *PED*: Professor Explica e Demonstra: é o início da prática. A modelagem se refere a uma técnica que o professor explica algo aos alunos por meio de sua própria atuação. Os alunos aprendem, então, pelo exemplo;
- *PAPJ*: Professor e Alunos Praticam Juntos. É o próximo passo; após verem o professor realizando a prática, os alunos praticam com o professor; e
- *APC*: Alunos Praticam em Conjunto. É o terceiro passo. Nele, o professor propõe a prática e a turma responde.

Após a exibição do vídeo, mostrando a aula e como deve ser aplicada a estratégia, apresenta-se ao professor cursista a seção "Refletindo juntos", que discorre sobre o aprendizado adquirido naquela estratégia. Veremos, também, alguns excertos dessas seções. Vejamos a seguir como se organiza o Módulo 2.

6.2.1 Módulo 2: Aprendendo a ouvir

Este módulo, intitulado Aprendendo a ouvir, é o maior do curso, com 10 aulas, incluindo a introdução. Neste módulo, a ideia principal é que, para se aprender a ler e escrever, é imprescindível que a criança adquira a consciência dos sons da linguagem e a habilidade de ouvir. Assim, se dividem as aulas, como podemos observar no Quadro 11:

Quadro 11 – Aulas do Módulo 2: Aprendendo a ouvir, do Programa Tempo de Aprender

Módulo	Aula 2.1	Aula 2.2	Aula 2.3	Aula 2.4	Aula 2.5
Aprendendo a ouvir	Introdução	Discriminação dos sons	Consciência de palavras	Consciência de sílabas	Consciência de aliterações
	Aula 2.6	Aula 2.7	Aula 2.8	Aula 2.9	Aula 2.10
	Consciência de rimas	Isolamento de sons	Síntese de sons	Segmentação de sons	Substituição de sons

Fonte: A autora (2024), adaptado de Alves (2021, p. 74).

A proposta é que os alunos desenvolvem a habilidade de discriminar sons da fala,

conforme podemos observar na transcrição do trecho da introdução, conforme descrição da aula 2.1 – Introdução:

> Olá, professor! Bem-vindo ao módulo "Aprendendo a ouvir". Como sabemos, para aprender a ler e escrever bem, o primeiro passo é sabermos ouvir bem. Precisamos ter consciência dos sons da linguagem e desenvolver a habilidade de ouvir, identificando e manipulando os sons individuais das palavras faladas (A autora, 2024, s. p.)[4].

Podemos perceber, aqui, que o foco do módulo é o trabalho com a consciência fonêmica. O módulo articula aprender a ler e a escrever bem como identificar e manipular os fonemas. Morais (2012, p. 48) nos diz que: "[...] em primeiro lugar, precisamos reconhecer que, para o aprendiz da escrita alfabética, as 'regras de funcionamento' ou propriedades do sistema não estão já 'disponíveis', 'dadas' ou 'prontas'". Ou seja, não faz sentido nenhum para os aprendentes ficarem pronunciando fonemas isolados ou repetindo leitura de sílabas ou palavras que iniciem com o mesmo fonema. Tal ideia está atrelada à concepção de escrita como código e que não enxerga nenhuma complexidade no processo de alfabetização da criança; essa concepção muito se assemelha à forma de alfabetizar através dos métodos tradicionais, muito utilizados no século passado, quando o aprendente era tratado como uma tábula rasa, ou seja, não era em nada considerado e os materiais eram construídos para atender ao método (Soares, 2019). Mais especificamente, nesse caso, ao método fônico, esse pertencente aos métodos sintéticos.

Para Leal *et al.* (2020, p. 41-42), "[...] segundo os métodos sintéticos, a alfabetização deve ser iniciada com atividades de memorização de letras, sílabas ou treino de fonemas, passando-se depois para composição de palavras formadas pelas unidades trabalhadas, chegando posteriormente às unidades maiores (texto)".

As aulas selecionadas desse módulo para exemplificar o trabalho no curso são as aulas 2.2 – Discriminação dos sons; e 2.6 – Consciência de Rimas. A aula 2.2 – Discriminação dos sons apresenta na descrição como público-alvo o último ano da pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental. O objetivo é fazer com que as crinças consigam discriminar os sons antes de aprender o SEA, como podemos ver abaixo:

> Oi,professor!
>
> Vamos começar pelo início. Sabemos que as letras representam as unidades de som chamadas fonemas. Assim, o primeiro passo para dominar os fonemas e, posteriormente, o princípio alfabético é saber distinguir sons. Identificar o timbre e a

[4]Trecho da transcrição do curso, Módulo 2, aula 2.1: Introdução.

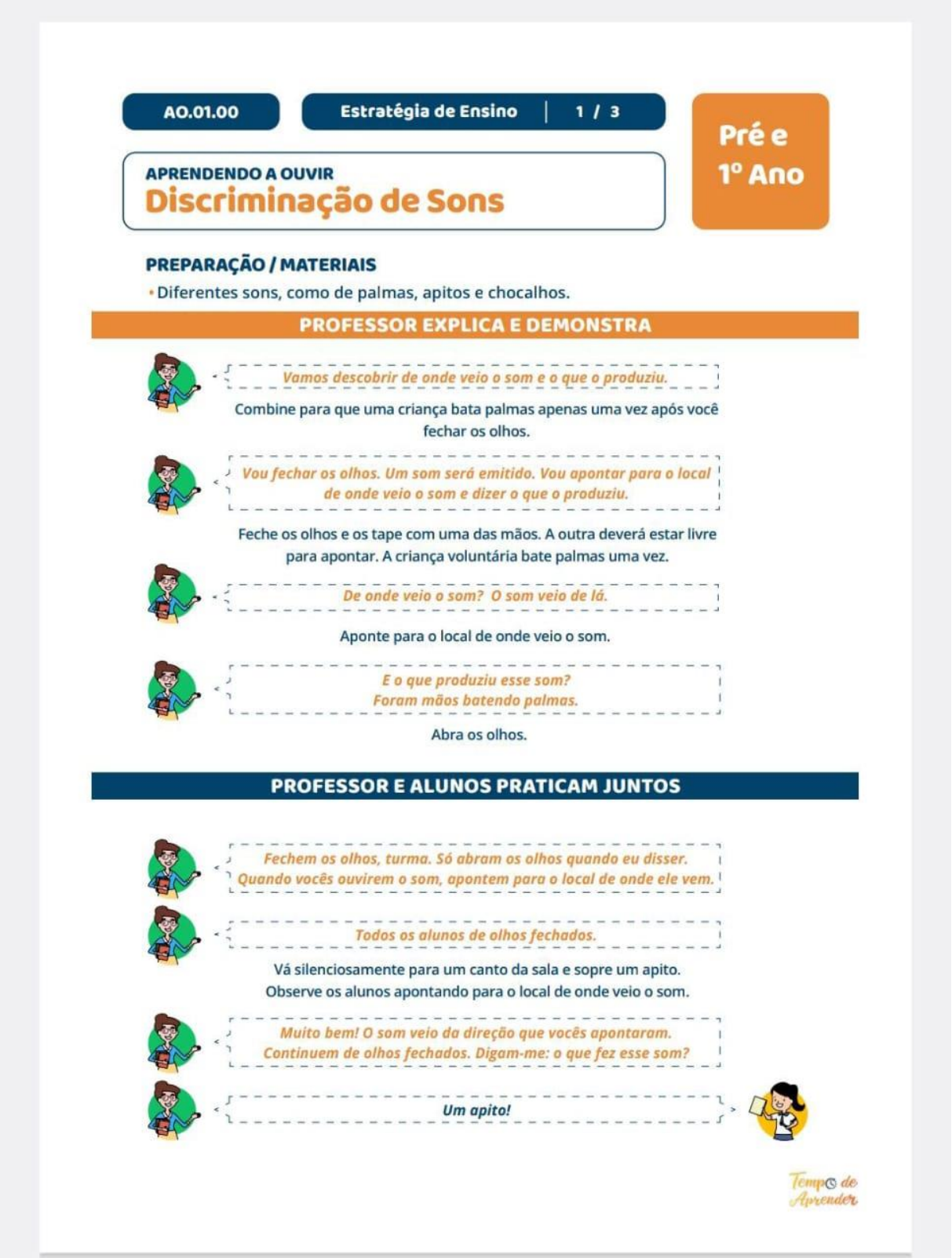
> posição da fonte sonora é habilidade indispensável para que os alunos desenvolvam a sensibilidade de distinção sonora. Neste vídeo você incentivará os alunos a discriminarem sons de diferentes fontes posicionadas em diferentes locais. Vamos lá? (A autora, 2024, s. p.)[5].

Assim como vimos na aula 2.1 – Introdução, é atribuído uma grande importância à aquisição pela criança da capacidade de ouvir e manipular os sons da fala; na aula 2.2, essa habilidade é trabalhada de forma mais acentuada. Assim, a criança deve identificar timbre e fonte sonora como condições prévias para se alfabetizar, dessa vez com a prática da estratégia refente à aula – Discriminação de sons.

Como podemos ver abaixo, a importância ao ensino da discriminação dos sons antes de conhecer ou ter acesso ao SEA segue sendo afirmada: "[...] a discriminação de sons é uma das habilidades mais elementares a ser desenvolvida. Utilize a estratégia para ensinar seus alunos a reconhecer diferentes sons e auxiliá-los no desenvolvimento da orientação espacial a partir dos estímulos sonoros" (A autora, 2024, s. p.)[6]. Nesse momento, o ensino do SEA nem é considerado. O módulo ensina mesmo a identificar o som, de onde vem e o que é o som, como veremos abaixo na estratégia de ensino.

[5]Trecho da transcrição do curso, Módulo 2, aula 2.2.
[6]Trecho da transcrição do curso, Módulo 2, aula 2.2.

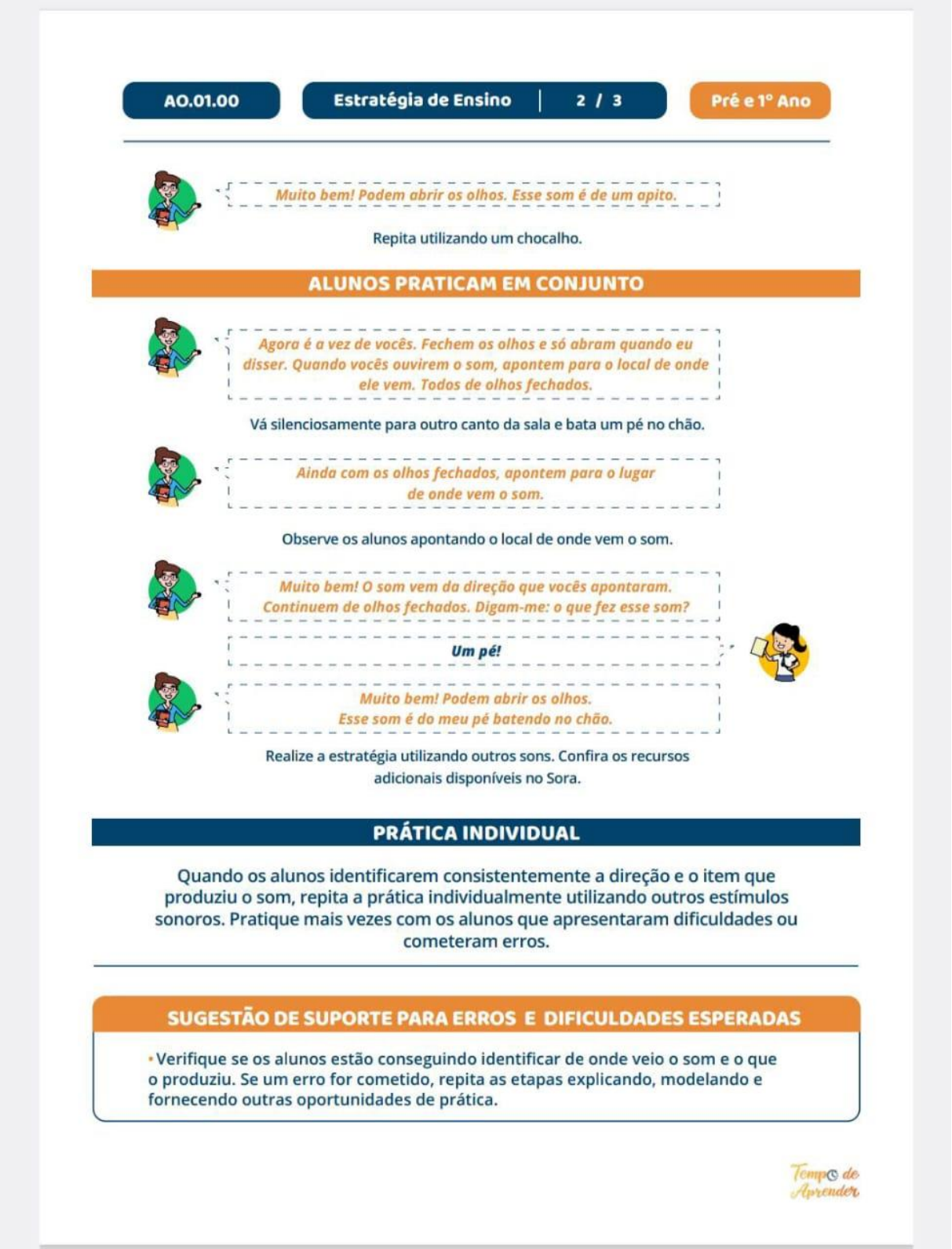
Figura 2 – Aula 2.2: Ficha de estratégia de ensino 1/3: Discriminação de sons. Módulo 2: Aprendendo a ouvir



Fonte: A autora (2024)[7].

[7]Arquivo pessoal. Ficha extraída do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita.

Figura 3 – Aula 2.2: Ficha de estratégia de ensino 2/3: Discriminação de sons. Módulo 2: Aprendendo a ouvir



Fonte: A autora (2024)[8].

Figura 4 – Aula 2.2: Ficha de estratégia de ensino 3/3: Discriminação de sons. Módulo 2:

[8]Arquivo pessoal. Ficha extraída do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita.

Aprendendo a ouvir

Fonte: A autora (2024)[9].

Nessa estratégia de ensino, é sugerido um modelo hierárquico das aprendizagens,

[9]Arquivo pessoal. Ficha extraída do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita.

subestimando, assim, as experiências prévias que os aprendentes já possuem, sejam elas do seu convívio familiar ou social. Vejamos abaixo um trecho da fala da professora na Ficha de estratégia de ensino 1/3:

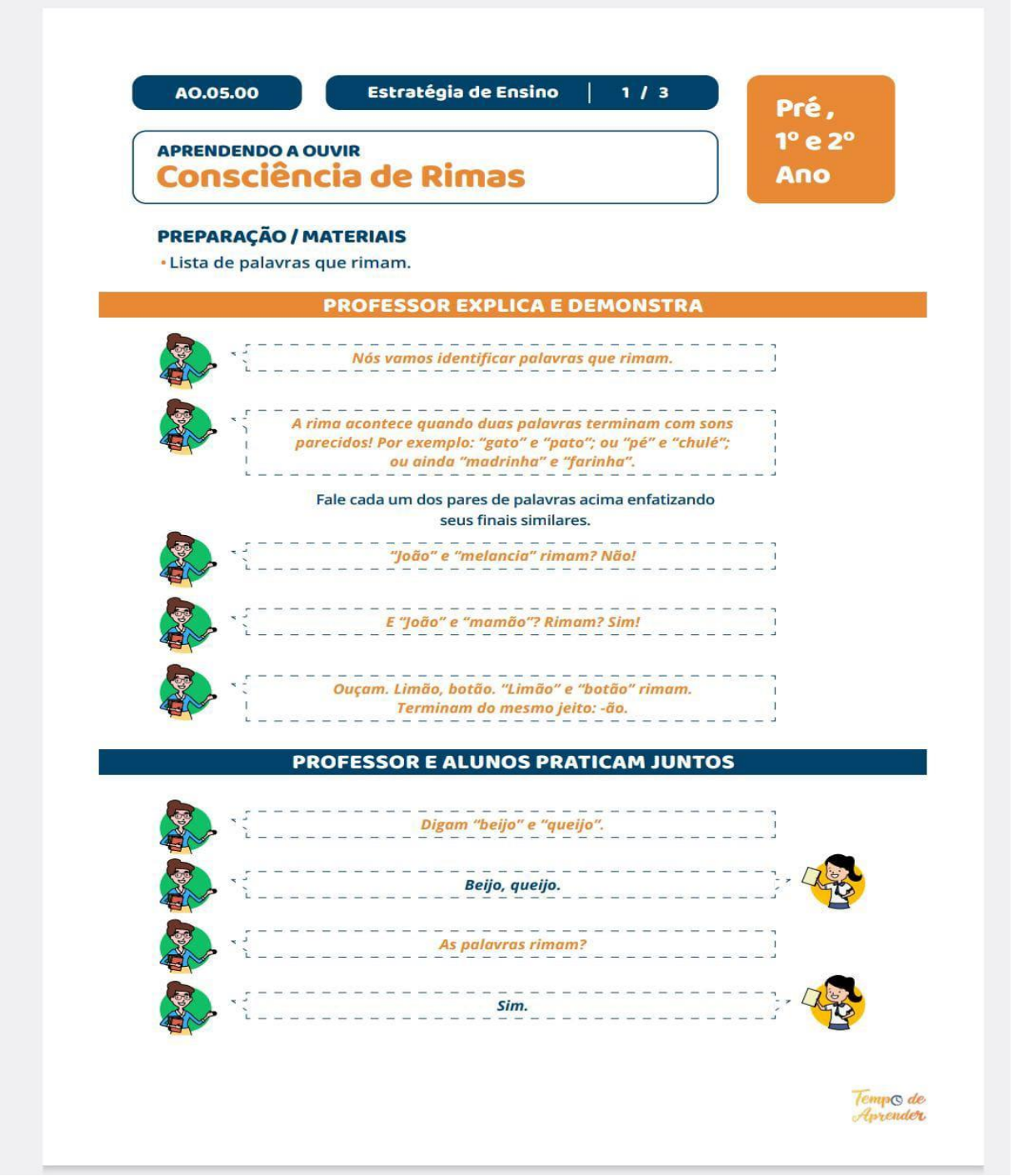
> Vamos descobrir de onde veio o som e o que o produziu.
> Vou fechar os olhos. Um som será emitido.Vou apontar para o local de onde veio o som e dizer o que o produziu.
> De onde veio o som? O som veio de lá.
> E o que produziu esse som? Foram mãos batendo palmas.
> (Trecho retirado da ficha 1/3, módulo 2 – Discriminação de sons) (A autora, 2024, s. p.)[10].

Aqui, fica claro como os conhecimentos prévios das crianças são silenciados, entende-se segundo a estratégia aplicada que os estudantes são incapazes de aprender o SEA sem antes passar por essa fase de conhecer e discriminar sons aleatórios, sem nenhum fundamento. Concordamos com Morais (2012, p. 92) quando diz que é preciso superar essa visão reducionista, "[...] segundo a qual as crianças deveriam refletir sobre as partes orais das palavras, sem ver suas formas escritas". Interessante pontuar, também, que, nessa "aula", em nenhum momento observa-se um trabalho de reflexão com as partes orais das palavras; é apenas a discriminação dos sons do ambiente. Contudo, ainda em consonância com Morais (2012, p. 93), "[...] defendemos, portanto, que as crianças possam se beneficiar da presença da escrita das palavras, enquanto refletem sobre seus segmentos orais". Permitir que as crianças aprendam através da interação e brincadeiras propicia, assim, momentos de reflexão, características essas muito importantes para o seu desenvolvimento.

A aula 2.6- Consciência de Rimas apresenta, na descrição como público-alvo, o útimo ano da pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental. O objetivo é de fazer com que as crianças identifiquem, através da fala da professora, as palavras com sons semelhantes, que rimam, como podemos ver abaixo na estratégia de ensino:

[10]Trecho retirado da ficha 1/3, Módulo 2: Discriminação de sons.

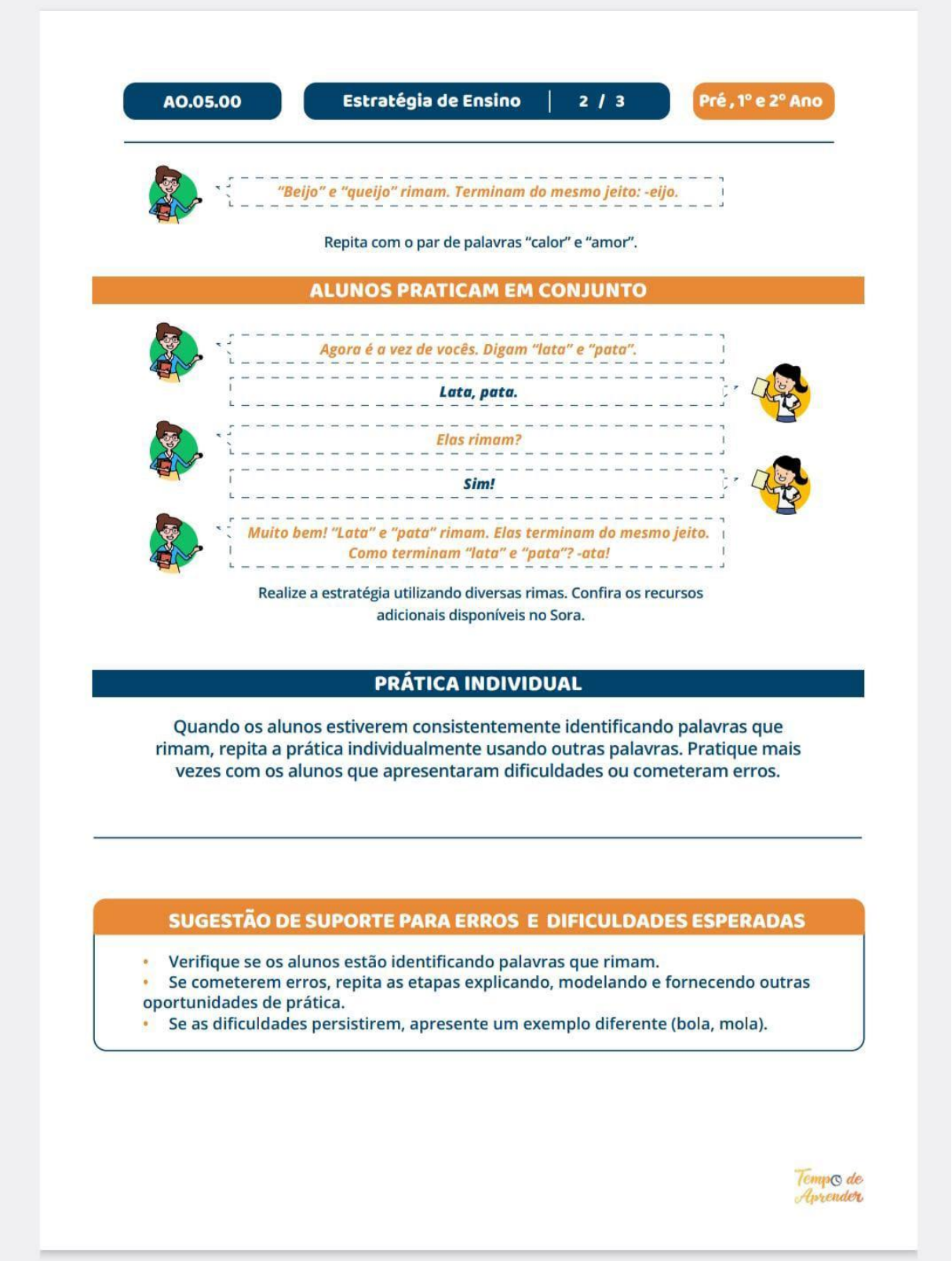
Figura 5 – Aula 2.6: Ficha de estratégia de ensino 1/3: Conciência de rimas. Módulo 2: Aprendendo a ouvir



Fonte: A autora (2024)[11].

[11]Arquivo pessoal. Ficha extraída do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita.

Figura 6 – Aula 2.6: Ficha de estratégia de ensino 2/3: Conciência de rimas. Módulo 2: Aprendendo a ouvir



Fonte: A autora (2024)[12].

[12]Arquivo pessoal. Ficha extraída do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita.

Figura 7 – Aula 2.6: Ficha de estratégia de ensino 3/3: Conciência de rimas. Módulo 2: Aprendendo a ouvir

Fonte: A autora (2024)[13].

[13]Arquivo pessoal. Ficha extraída do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita.

Nessa aula, a estratégia é de que a professora oralize as palavras que rimam, para, então, os alunos identifiquem as semelhanças. A professora pergunta para as crianças se elas reconhecem ou não as palavras que rimam. Inicialmente, na ficha 1/3, a professora explica e demonstra aos alunos (nesse momento os alunos permanecem em silêncio), que ouvem, atentos, a fala da professora ao longo da aplicação da estratégia na ficha 2/3; quando solicitados, os alunos respondem:

> PED- prof-Agora vamos identificar palavras que rimam. As rimam acontecem quando duas palavras têm os sons finais parecidos. Prestem atenção: GATO, PATO. Olha só essa outra rima aqui: PÉ, CHULÉ. Ou ainda FARINHA, 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.
> PAPJ- Agora é a nossa vez, vamos fazer todos juntos: repitam comigo-BEIJO-QUEIJO . (Alunos repetem as palavras). BEIJO e QUEIJO rimam?
> Alunos-Simmmm.
> Profe-Sim. essas palavras rimam porque terminam com os sons parecidos "EIJO". Agora CALOR e AMOR. (alunos repetem as palavras). CALOR e AMOR rimam?
> Alunos: simmmm
> Prof- Sim, rimam porque terminam com sons parecidos.
> APC-professor- Agora é avez de vocês.Digam: LATA e PATA (alunos repetem as palavras)LATA e PATA rimam?
> Alunos-simmmm.
> Prof-Sim, rimam porque terminam com sons parecidos.Que som terminam LATA e PATA?
> Alunos: "Ata"
> .Prof-: muito bem!
> (o vídeo segue com as orientações):"quando os alunos estiverem consistentemente identificando rimas, repita a prática individualmente usando outras palavras"
> (aparece um card dizendo): "IMPORTANTE:a prática individual deve acontecer em ordem aleatória. Pratique mais vezes com os alunos que apresentaram dificuldades ou cometeram erros".
> PI: professor- Miguel, repita comigo: CADEIRA/MADEIRA.
> Aluno- CADEIRA/MADEIRA.
> Professor: CADEIRA e MADEIRA rimam?
> Aluno-Sim.
> Professor: sim! CADEIRA e MADEIRA rimam, com que som terminam CADEIRA e MADEIRA?
> Aluno- "EIRA".
> Professor: "muito bem. Rimam porque terminam com sons parecidos" (A autora, 2024, s. p.)[14].

Apesar de a aula realizar um trabalho com rimas, que é um trabalho de consciência fonológica importante para que as crianças estejam atentas as unidades sonoras das palavras, observamos algumas questões no modo como é trabalhada. Em primeiro lugar, ainda que essa atividade é direcionada à Educação Infantil 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, a atividade proposta é realizada sem nenhuma ludicidade.

A ludicidade é um fator muito importante no processo de aprendizagem, pois torna

[14]Trecho da transcrição do curso.

esse processo mais leve para a criança e considera, em si, a essência da criança, como afirma Morais (2012). O processo de aprendizagem da criança não pode ser vivido pela visão do adulto. Nesse sentido, Morais (2019b, p. 142) considera que a ludicidade é:

> [...] algo necessário em função de o brincar ser constitutivo da condição de criança, independentemente de sua origem sociocultural ou da época em que nasceu. Conseguir ajudar a aprender brincando é respeitar um modo básico de funcionar das crianças, é realizar um ensino que aciona a motivação intrínseca: o indivíduo sente desejo de aprender porque experimenta o prazer de explorar, de descobrir, de viver o gozo de competir e ganhar etc. E pensamos que esse tipo de ensino, que causa desejo de aprender e prazer em fazê-lo, não pode ser algo exclusivo da educação infantil, tem que ocorrer também no ensino fundamental (Morais, 2019b, p. 142).

Percebe-se, aqui, como a ludicidade contribui para a qualidade do ensino-aprendizagem. Introduzir jogos e brincadeiras para se ensinar algo pode tornar a atividade mais interessante e despertar na criança a vontade de querer aprender. Sobre isso, Solé (1998, p. 43) destaca que "[...] o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar". Como constatado até aqui, não é possível visualizar nas aulas do curso um entusiasmo da docente ao ponto de envolver os estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Ainda para Solé (1998, p. 90-91), o professor deveria pensar:

> [...] na complexidade que a caracteriza e, simultaneamente, na capacidade que as crianças tem para enfrentar – de seu modo – essa complexidade. Assim, sua atuação tenderá a observá-las e a lhes oferecer as ajudas adequadas para que possam superar os desafios que sempre deveriam envolver a atividade de leitura (Solé, 1998, p. 90-91).

Morais (2012, p. 154) mostra como "[...] o sentido lúdico de pura fruição envolvido na leitura de trava-línguas e de pequenas parlendas pode ser explorado para a consolidação do emprego de determinadas correspondência som-grafia". Os jogos são ótimos aliados para se trabalhar a ludicidade na sala de aula, e, por isso, fica muito evidente que, quando se trabalha com a criança considerando o seu ser como parte integrante do conhecimento que ali está sendo gerado, e não como se elas fossem algo a parte do conhecimento, consegue-se respeitar a complexidade do processo de ensino, e por sua vez, tem-se resultados melhores na aprendizagem.

Em segundo lugar, observamos que a atividade é baseada na repetição de comandos/respostas, sem foco na reflexão; ou seja, um trabalho meramente mecânico e

repetitivo. De acordo com Nogueira e Lapuente (2022), que trazem a análise do vídeo dessa aula no artigo intitulado *Tempo de aprender: um desserviço para a alfabetização no Brasil*:

> [...] 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 (Nogueira; Lapuente, 2022, p. 124).

Para Morais (2019b, p. 35), "[...] nossas crianças podem refletir cedo sobre as partes orais das palavras, brincando com sílabas, com rimas e pensando sobre qual relação aqueles pedaços orais têm com as letras que usamos ao escrever". Ou seja, o trabalho com rimas auxilia na construção da consciência fonológica, e, por sua vez, deve ser estimulado de forma a estimular a reflexão para favorecer ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita no alfabetizando. Como podemos ver abaixo:

> As atividades que envolvam a reflexão fonológica auxiliam tanto os alunos que ainda não compreenderam que existe relação entre escrita e pauta sonora, isto é, não perceberam o que a escrita representa, como os alunos que já compreenderam o princípio alfabético da escrita, mas apresentam dificuldades em estabelecer relação som-grafema (Morais *et al.*, 2012, p. 31).

Nota-se, ainda, a capacidade de contemplar os diferentes níveis de aprendizado de cada aluno, como as atividades de consciência fonológica contribuem para tal objetivo e a importância que se dá a heterogeneidade de cada turma, aspecto este que, na aula acima descrita, não aparece. Pessoa, Cabral e Sá (2012) nos mostram algumas sugestões de atividades de reflexão que podem ser trabalhadas nas salas de aulas são elas: jogos que desenvolvam o estabelecimento das relações entre pauta sonora e registro gráfico, atividades que trabalhem diferentes níveis das palavras, como por exemplo, identificar, adicionar, subtrair e produzir unidades similares, atividades de exploração de textos como cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, textos poéticos etc.

Reafirmando a importância de se trabalhar nas salas de aulas a consciência fonológica, Morais (2019b, p. 180) nos diz que "[...] poemas voltados para o público infantil também são uma fonte especial para explorarmos as sutilezas gráficas e sonoras com que são construídos, as quais produzem efeitos (através de representações, rimas, aliterações, etc.)". O que vimos na estratégia de ensino foi um trabalho sem nenhuma reflexão sobre a língua, um aspecto mecânico onde não tem espaço para o erro, em que os estudantes vão sendo treinados a gerar respostas automáticas e sem nenhuma ludicidade, tornando a atividade enfadonha para as

crianças.

Após esse módulo em que a criança “aprende” a ouvir, é dado início ao módulo Conhecimento alfabético, o qual será apresentado a seguir.

6.2.2 Módulo 3: Conhecimento alfabético

Podemos observar abaixo o Quadro 12, com a organização das aulas deste módulo. O módulo contém 7 aulas, incluindo a introdução. Como as crianças já aprenderam sobre os sons, conforme o curso, o próximo passo a ser dado no processo de alfabetização é conhecer as regras relacionadas ao som. Podemos observar, ainda, que a proposta do curso se faz em sempre iniciar do mais fácil para o mais complexo, da parte menor para a parte maior, e, com isso, podemos classificar o curso como fazendo uso de um modelo que concebe a leitura como decodificação, que, segundo Panichella (2015, p. 43), “[...] é vista como um processo instantâneo de decodificação de letras e sons. O sentido, deste modo, está arraigado às palavras e às frases, melhor dizendo, depende diretamente da forma”. Isso fica claro na organização das aulas, como leitura de palavras, depois leitura com sinais ortográficos e posteriormente leitura de frases. Vejamos, abaixo, a organização das aulas do referido módulo.

Quadro 12 – Aulas do Módulo 3: Conhecimento alfabético, do Programa Tempo de Aprender

Módulo	**Aula 3.1**	**Aula 3.2**	**Aula 3.4**	**Aula 3.5**
Conhecimento Alfabético	Introdução	Nomeação de letras e relação letra-som	Regras de ortografia	Leitura de palavras
	Aula 3.6	Aula 3.7	Aula 3.8	
	Leitura de palavras com sinais ortográficos	Leitura de frases	Criação de palavras	

Fonte: A autora (2024), adaptado de Alves (2021, p. 74).

Desse módulo, as duas aulas selecionadas são as Aulas 3.5 –Leitura de Palavras e 3.7 - Leitura de frases. Essas aulas trazem como público-alvo o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, respectivamente. Vejamos, agora, um trecho da aula 3.1 – Introdução, em que o narrador explica aos professores cursistas como será o módulo 3:

> Professor, bem-vindo ao módulo de “Conhecimento Alfabético”! Depois que as

> crianças já souberem que as palavras são compostas por sons e aprenderem a manipular esses sons, o próximo passo para a alfabetização é conhecer as regras que relacionam os sons da fala e os grafemas da escrita. O alfabeto é dotado de um conjunto de regras para que se transite entre os domínios dos sons falados e dos grafemas impressos. Conhecer essas regras permitirá que os alunos se tornem proficientes em leitura e em escrita. O objetivo deste módulo é mostrar como fazer isso tudo de forma simples e eficiente. Além de explicitar as relações letra-som, traremos estratégias de decodificação e de criação de palavras.Vamos começar? (A autora, 2024, s. p.)[15].

Aqui, mais uma vez fica claro que a leitura é tratada como decodificação. Nessa concepção, o aprendente não é instigado a pensar, não tem a oportunidade de refletir sobre o que está e para que está fazendo. Morais (2012) critica a ideia de que apenas associar letras a sons seria suficiente para que o processo de alfabetização se realizasse:

> Decorando a equivalência entre as formas gráficas (letras) e os sons que elas substituem (fonemas), os aprendizes viriam a ser capazes de "decodificar" ou "codificar" palavras. Daí, para serem capazes de "decodificar" e "codificar" frases e textos, teríamos apenas uma questão de treino, de prática repetitiva e acúmulo (das formas gráficas e dos seus respectivos sons) (Morais, 2012, p. 47).

Como podemos ver, o processo de alfabetização nesses moldes é reduzido à decifração de um código e não visto como um sistema notacional, com toda complexidade em que o aprendente tem que ser instigado a refletir sobre os princípios que compõem esse sistema e seu funcionamento, para, assim, compreendê-lo.

Vejamos abaixo a aula 3.5. Leitura de Palavras. A aula se inicia com a apresentação, dando uma visão geral do que o aluno já aprendeu nas aulas anteriores e do que irá aprender naquela aula:

> Como vai, professor?
> Com a sua ajuda, os alunos já estão prontos para ler algumas palavras simples. Este vídeo apresenta uma abordagem que você poderá usar para acompanhá-los nessa etapa. É preciso muita prática para que as crianças ganhem confiança e, aos poucos, consigam autonomia na leitura. Assim, a estratégia abordada no vídeo deve ser repetida frequentemente, em crescente complexidade, com uma variedade de palavras (A autora, 2024, s. p.)[16].

Na citação, chama atenção, num primeiro momento, a expressão "os alunos já estão prontos para ler algumas palavras simples"; ou seja, a sugestão de que há etapas do aprendizado da leitura, para chegar na etapa de leitura de palavras simples, a etapa anterior, que é Regras de ortografia, deve ser dominada. Ou seja, além da ideia de etapas de

[15]Trecho da transcrição do curso, Módulo 3, aula 3.1.
[16]Trecho da transcrição do curso, Módulo 3, aula 3.5.

aprendizagem, a criança só deve ler o que tem autorização para tal – etapa da leitura de palavras simples – como se o estudante não tivesse inserido em uma sociedade permeada por práticas de letramento.

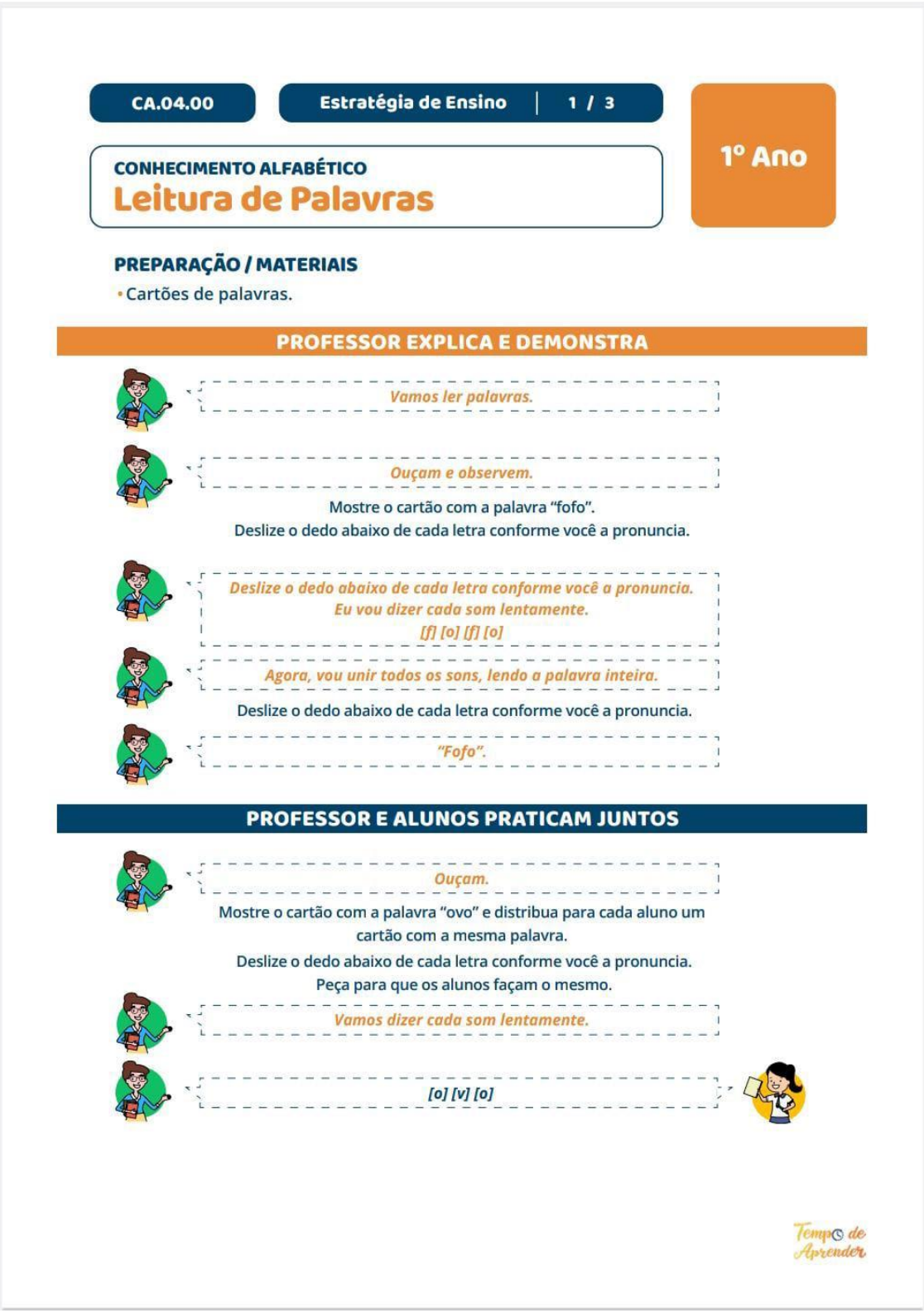
Outro aspecto que chama a atenção é a expressão, “repetida frequentemente”, que aqui nos remete à questão do treinamento, ou seja, que se o aprendente repetir, treinar palavras, ele estará pronto para a próxima etapa que é a de leitura de palavras com sinais ortográficos.

Morais (2019b), em seu livro intitulado *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*, traz algumas críticas a esses programas que implementam esses treinamentos da consciência fonológica e aponta algumas limitações:

> Fica evidente, em tais treinamentos, a visão de notação escrita como mero código e a simplificação do que se entende por domínio do sistema alfabético a uma mera aprendizagem associativa de quais fonemas corresponderiam a quais grafemas.
> A notação escrita tende a ser excluída da reflexão sobre as palavras, de modo que as crianças não são ajudadas a observar as semelhanças gráficas de palavras que partilham os mesmos “pedaços sonoros”, ou isso só aparece na etapa final do “treinamento”.
> As atividades propostas assumem uma sequência fixa, a partir da qual, como já dito, se desrespeita a diversidade de saberes dos alunos e de seus professores (Morais, 2019b, p. 133-134).

Concordamos com Morais (2019b) quando ele elenca essas limitações de tais programas e sobre como essa visão reducionista muito pouco ou em nada colabora para o pensar crítico e reflexivo do estudante, e, assim, acaba desconsiderando não só os conhecimentos do aluno, mas também do professor, engessando sua prática pedagógica. Na estratégia de leitura que se apresenta a seguir, podemos verificar como essa aula é vivenciada.

Figura 8 – Aula 3.5: Ficha de estratégia de ensino 1/3: Leitura de palavras. Módulo 3: Conhecimento alfabético



Fonte: A autora (2024)[17].

Figura 9 – Aula 3.5: Ficha de estratégia de ensino 3/3: Leitura de palavras. Módulo 3:

[17]Arquivo pessoal. Ficha extraída do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita.

Conhecimento alfabético

Fonte: A autora (2024)[18].

Figura 10 – Aula 3.5: Ficha de estratégia de ensino 1/3: Leitura de palavras. Módulo 3:

[18]Arquivo pessoal. Ficha extraída do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita.

Conhecimento alfabético

Fonte: A autora (2024)[19].

Vejamos, agora, um trecho da transcrição da aula em que é aplicada essa estratégia de

[19]Arquivo pessoal. Ficha extraída do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita.

ensino:

> 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.
> PED- Professor- Crianças, nós vamos ler algumas palavras agora. Eu tenho aqui alguns cartões (retira um cartão com a palavra FOFO) o primeiro cartão tem uma palavra escrita. Olha só eu vou pronunciar cada som lentamente Fii- Ô-fii-Ô(para os fonemas /f/-/o/-/f/-/o/ formando a palavra FOFO). Agora, eu vou unir os sons e ler a palavra completa FOFO.
> PAPJ-Agora vamos fazer todos juntos. Eu vou distribuir um cartão para cada um de vocês pra pronunciarmos osom de cada letra na palavra do cartão e depois, ler palavra completa. Combinado? Então, o Artur vai me ajudar a distribuir os cartões. Ele vai passar, vai pegar um cartão e distribuir os outros. Vai passar os outros para trás. A Amanda vai fazer a mesma coisa e a Daniele também vai distribuir os cartões, passar os cartões para trás. Pega um e passa para trás, Dani (os alunos mencionados, primeiros das filas, pegam um cartão e passam os outros para trás). Crianças, deixem os cartões em cima da 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 pra ler a palavra completa. Crianças, agora que vocês tem o cartão de vocês, vamos pronunciar cada som dessa palavra lentamente de depois ler a palavra completa. (alunos e professor têm a mesma palavra escrita nos cartões: OVO). 3,2,1...
> Alunos e professor- “ô”- “viii”-“ô” (para os fonemas /o/-/v/-/o/)
> Professor- Vamos ler a palavra completa:
> Alunos e professores- OVO. Muito bem!
> APC-Crianças, agora a parte mais desafiadora, que vocês fazem sozinhas. Atenção, eu vou distribuir o cartão com uma palavra, com uma outra palavra. Já fizemos a palavra OVO, agora vamos pronunciar os sons dessa nova palavra. Artur, me ajuda. Pega um cartão e passa os outros para trás. Crianças, agora que vocês já têm um cartão com uma nova palavra em mãos, eu quero ouvir vocês pronunciando cada som dessa palavra lentamente. 3,2,1...
> Alunos- (com a nova ficha sobre a mesa tentam pronunciar os fonemas da palavra VACA, passando o dedo sobre cada letra) “viii”- “A”-“quî”- “A” (para os fonemas /v/-/a/-/k/-/a/).
> Professor- Muito bem! Qual palavra formou?
> Alunos- VACA!
> Orientações do vídeo: se seus alunos tiverem craques nas leituras repita a atividade individualmente, utilizando outras palavras.
> PI-Professor- Amanda, pronuncia cada som individual dessa palavra (coloca outra ficha na cadeira da aluna) e depois leia a palavra completa. 3,2,1..
> Aluna- “Quî”- “O”- “pâ”-“O” (pronunciando os fonemas /k/-/o/-/p/-/o/), COPO (A autora, 2024, s. p.)[20].

Podemos observar, aqui, uma leitura de palavras baseada no método fônico, em que, antes de ter acesso à “palavra”, o aluno deve pronunciar som por som de cada letra. Morais (2012) mostrou, em seus estudos, como esse processo é cansativo para a criança e não faz o menor sentido para ela. Notamos, aqui e de forma bem evidente, uma leitura pautada na decodificação. Para Soares (2019, p. 213), pode-se:

> [...] afirmar que essa relação se realize fundamentalmente pela articulação entre o

[20]Trecho da transcrição do curso, Módulo 4, aula 3.5, leitura de palavras.

> conhecimento das letras e a identificação dos fonemas a que elas correspondem. Não basta conhecer as letras, como não basta reconhecer fonemas por meio de treino ou avaliação difícil, ou mesmo impossível, manipulação dos sons mínimos das palavras: são sobretudo as letras que, na aprendizagem da escrita alfabética, revelam os fonemas (Soares, 2019, p. 213).

Considerando a fala de Soares (2019), percebemos, ao longo do material analisado, um trabalho pautado nos sons, em que o aluno só deve ter acesso as letras escritas quando treinam os sons das mesmas; ou seja, elas teriam acesso primeiro ao fonema, para só posteriormente ter acesso a palavra escrita. Essa prática torna o processo de aprendizagem exaustivo para a criança, que pode se sentir incapaz de aprender, e, assim, ficar desestimulada.

Considerando o processo de leitura com todas as suas complexidades e o fato de que o aprendente deve desenvolver várias habilidades ao mesmo tempo, pois, ele é um sujeito que está imerso em um mundo letrado e cheio de significados, fica evidente que essas estratégias apresentadas nessas aulas são uma forma de trabalho associada aos métodos tradicionais – para ser mais específico os métodos fônicos de ensino –, como se a sala de aula estivesse à parte do resto do mundo.

Solé (1998, p. 58) considera que o aprendiz leitor:

> [...] possui conhecimentos pertinentes sobre a leitura – sabe que o escrito diz coisas, que ler é saber o que diz e escrever, poder dizê-lo – que devem ser aproveitados, para que possa melhorá-los e torná-los mais úteis. Se isso não se levar em conta, ou seja, se se trabalhar apenas o código de uma forma mais ou menos isolada, descontextualizada, não só deixamos de aproveitar esta bagagem, significativa e funcional, como contribuímos para que a ideia de leitura construída pela criança seja errônea: ler é dizer letras, ou os sons, ou as palavras (Solé, 1998, p. 58).

Oferecer as condições para que as crianças tenham acesso e desenvolvam toda sua capacidade de pensar, perguntar, fazer inferências, descobrir, ou seja, enxergar o aprendiz leitor como um ser que interage e que tem potencialidades, para que eles se tornem no futuro, leitores críticos e pensantes, é essencial. Vejamos um trecho abaixo da seção Refletindo Juntos, que discorre sobre o aprendizado adquirido na estratégia analisada:

> Você percebeu o caminho que foi percorrido até chegar aqui? Primeiro as crianças tomaram consciência dos sons da fala em palavras, sílabas e fonemas. Depois, elas se apropriaram das formas, do nome e dos sons das letras. Por fim, ao unirem os sons às letras, as crianças percebem que há certas irregularidades ortográficas e conheceram algumas regras.
> É importante que o aluno tenha uma boa noção da habilidade, antes de avançar para a próxima, mas não é necessário ter atingido a perfeição em cada etapa. Por exemplo, para ler as primeiras palavras, a criança não precisa saber todas letras e seus sons correspondentes, basta o ensino básico de alguns sons e letras.
> Ao aprender a ler, o aluno converte letras em sons, aplicando as regras do código

> alfabético, portanto ele está decifrando esse código. O termo decodificar refere-se à essa capacidade. O fato de que as relações entre letras e sons são muito previsíveis, facilita a decodificação.
> Ao praticar essa habilidade, tornamo-nos leitores independentes e autônomos. 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 "firte" (A autora, 2024, s. p.)[21].

Percebemos, no trecho, como acontece a evolução da leitura, processo considerado de simples aquisição pelos aprendentes, e como dominando cada etapa, uma por vez ele se tornará um leitor independente e autônomo, segundo o material. Nesses moldes, a criança só estaria "autorizada" a ler determinadas frases, ou avançar na etapa, quando já dominasse a etapa anterior, por exemplo, só estaria pronta para ter acesso as frases, quando dominasse a leitura de palavras.

Para Brandão e Leal (2005, p. 28), "[...] expostas a modelos dessa natureza, a criança aprendia que ler era muito mais a capacidade de transformar sinais gráficos em sequências sonoras e recitar oralmente frases sem nexo do que uma tentativa de busca e produção de sentidos". Em métodos de ensino em que se restringe o aprendente ao uso de estratégia com pseudotextos[22] previamente construídos para atender um determinado método, esse aprendente acaba se tornando um coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem, um ser passivo que apenas repete informações e deve 'treinar" essas informações, desconsiderando totalmente as práticas sociais as quais estão inseridos.

Essa forma hierárquica e mecânica de conceber o processo de ensino-aprendizagem considera o ensino da leitura como um processo simplório, inerente às mudanças pelas quais a sociedade passou e vem passando a cada dia.

Na aula 3.7 – Leitura de Frases o objetivo é que os alunos devem desenvolver a capacidade de combinar palavras, e, assim, ler frases, mesmo que simples. O público destinado para a aplicação dessa estratégia são as turmas de 1º e 2º anos. Podemos ver, abaixo, um trecho da apresentação da aula 3.7, em que o professor cursista é informado que os alunos dele já estão prontos para a leitura das primeiras frases, pois já vivenciaram as etapas anteriores. Acredita-se que isso é uma garantia de que todos os alunos aprenderam de forma homogenia. Ou seja, além de fazerem uso nas estratégias de etapas e autorizações de aprendizagem de leitura, ainda se desconsidera as heterogeneidades das turmas, pois nem todo aluno aprende a ler da mesma forma e ao mesmo tempo. Vejamos a instrução ao professor

[21]Trecho da transcrição do vídeo, seção Refletindo Juntos.
[22]Pseudotextos são textos produzidos com a única intenção de trabalhar a relação letra-som (decodificaçao). São textos artificiais e desprovidos de qualquer significado para o leitor.

cursista:

> Oi, professor! A esta altura, os alunos já têm capacidade de combinar as palavras em frases. O vídeo mostra como ajudá-los a ler as primeiras frases, curtas e simples. Com o passar do tempo, você pode, aos poucos, introduzir construções mais elaboradas para desafiar as crianças. Lembre-se de sempre acompanhar de perto a evolução de cada uma. Aproveite o vídeo! (A autora, 2024, s. p.)[23].

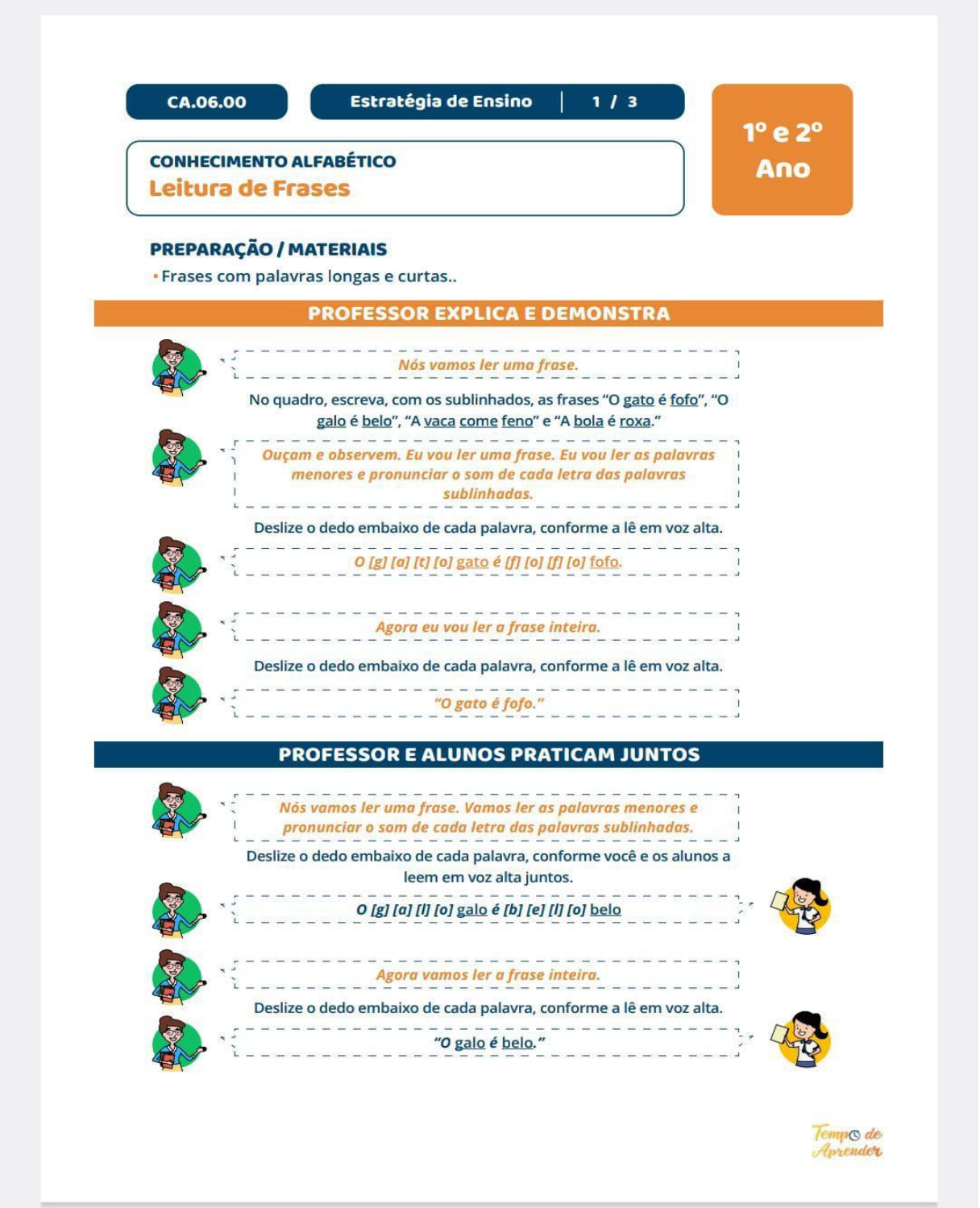
Chamamos a atenção para a frase "[...] a esta altura, os alunos já têm capacidade de combinar as palavras em frases", quer dizer: em uma turma de 1º e 2º anos, após passarem por outras etapas, outras estratégias vivenciadas que segmentam palavras em letras e letras em sons isolados, só aí as crianças estariam prontas segundo o material em análise para ter acesso as frases "curtas e simples".

Para Morais (2012), o trabalho com frases para os leitores iniciantes não deve ser desconsiderado; porém, o autor orienta um trabalho com leitura de trava-línguas e criação de novos trava-línguas, que envolvam os aprendentes na construção de sentidos, além de atividades com ludicidade que falicitam o processo de ensino-aprendizagem.

Vejamos, abaixo, como se dá a estratégia de ensino para a leitura de frases.

[23]Trecho retirado da transcrição do vídeo, apresentação da aula 3.7.

Figura 11 – Aula 3.7: Ficha de estratégia de ensino 1/3: Leitura de frases. Módulo 3: Conhecimento alfabético



Fonte: A autora (2024)[24].

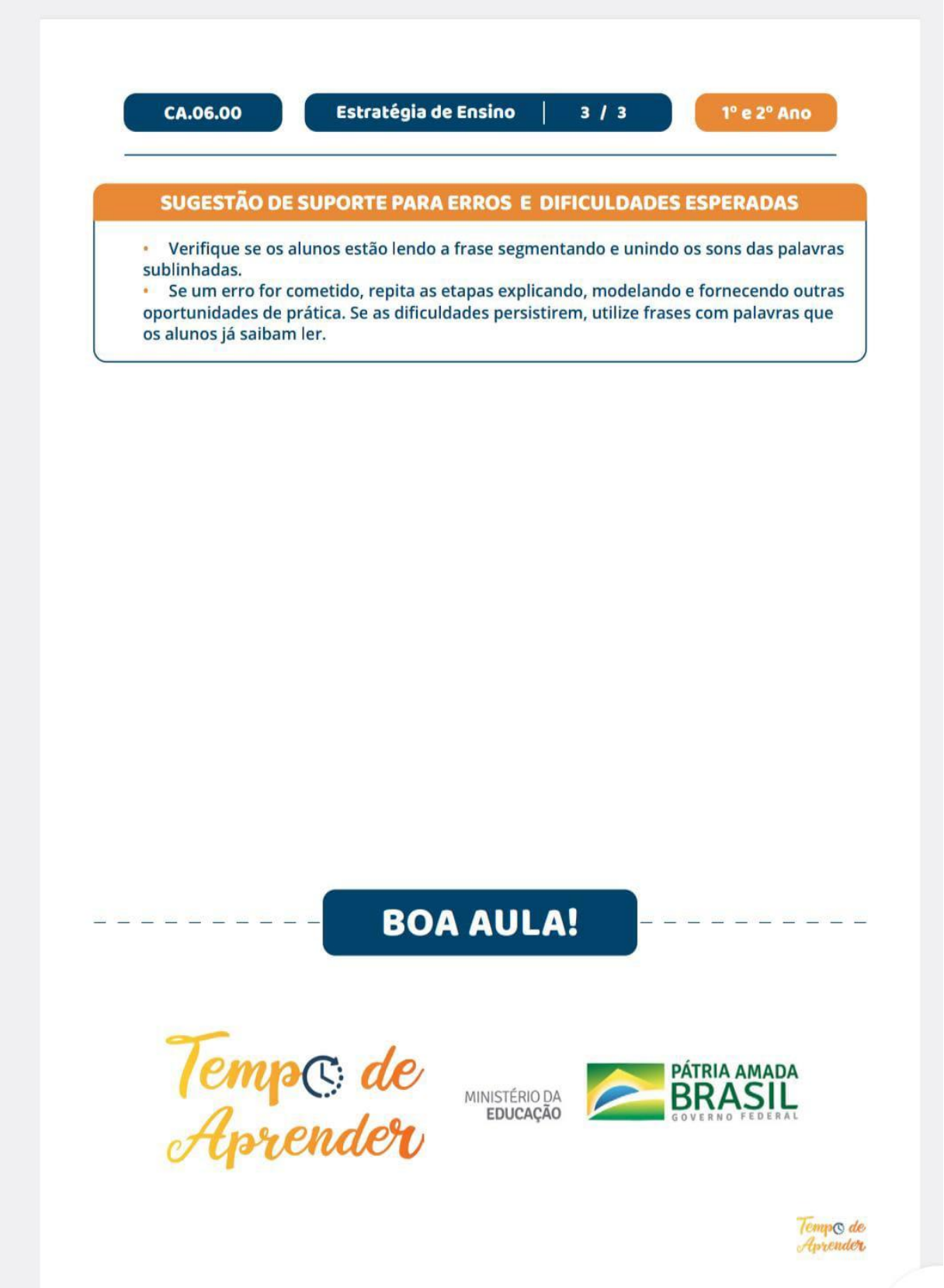
[24]Arquivo pessoal. Ficha extraída do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita.

Figura 12 – Aula 3.7: Ficha de estratégia de ensino 2/3: Leitura de frases. Módulo 3: Conhecimento alfabético

Fonte: A autora (2024)[25].

[25]Arquivo pessoal. Ficha extraída do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita.

Figura 13 – Aula 3.7: Ficha de estratégia de ensino 3/3: Leitura de frases. Módulo 3: Conhecimento alfabético



Fonte: A autora (2024)[26].

[26]Arquivo pessoal. Ficha extraída do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita.

Vejamos como se dá a aplicação da estratégia de ensino da leitura nessa aula.

> PED- Professora- Agora nós vamos ler frases. Prestem atenção. Eu vou ler as palavras conhecidas rapidamente, vou ler os sons das palavras mais difíceis que estão sublinhadas:
> (A professora pronuncia a frase fonema por fonema) /u/ - /g/ /a/ /t/ /u/ - o gato/ɛ/ - é- /f/ /o/ /f/ /u/- fofo.
> Agora eu vou ler a frase inteira: O gato é fofo.
> PAPJ-Professor- Vamos lá! Nós vamos ler rapidamente as palavras que nós já conhecemos e vamos pronunciar o som de cada letra das palavras mais difíceis e que estão sublinhadas. Todos juntos: /u/ - /g/ /a/ /l/ /u/– o galo, /ɛ/ - é /b/ /ɛ/ /l/ /u/- belo. Vamos todos juntos agora ler a frase inteira: O galo é belo (professora e alunos pronunciam as palavras bem devagar). Agora vamos ler mais uma frase todos juntos? Vamos lá: /a/ -a- /v/ /a/ /k/ /a/ - vaca - /k/ /õ//m/ /i/- come- /f/ /ĕ/ /n/ /u/ - feno.Vamos todos juntos ler a frase completa agora.3,2,1...
> Alunos e professora- A vaca come feno.
> APC- professora- Agora é a vez de vocês. Vocês vão ler uma frase. Então, leiam rapidamente as palavras que vocês já conhecem e pronunciem o som de cada letra das palavras que estão sublinhadas, ok? Vamos lá 3,2,1...
> Alunos- /a/ -A- /b/ /ɔ/ /l/ /a/ - bola- /ɛ/ - é -/r/ /o/ /ʃ/ /a/ - roxa
> Professora- Agora só vocês, leiam a frase toda
> Alunos- A bola é roxa.
> PI- Professora- Emily, leia esta frase, por favor. Lembre-se: leia rapidamente as palavras que você já conhece e pronuncie o som de cada letra das palavras mais difíceis que estão sublinhadas. Vamos lá;
> Aluna- /a/ -A - /v/ /i/ /d/ /a/ - vida- /ɛ/ -é - /b/ /ɛ/ /l/ /a/ - bela
> Professora- Agora, Emily leia a frase toda.
> Aluna- A vida é bela.
> Professora- Muito bem! (A autora, 2024, s. p.)[27].

Como podemos observar, a professora produz cada fonema isoladamente das palavras e depois faz a leitura da frase formada com aquelas palavras. Ou seja, a criança precisa identificar o grafema (letra), produzir o fonema (som) e só depois fazer a decodificação. Mais uma vez, percebe-se, aqui, o uso de frases soltas, sem um contexto interessante ao aluno, em que não acontece interação e não há qualquer reflexão sobre a língua. Aqui, notamos que a leitura é concebida a partir de uma abordagem decodificadora de leitura, que, segundo Silva (2021, p. 28), é uma:

> [...] abordagem decodificadora de leitura ou modelo Bottom-up. Esse conceito propõe que há, na leitura, um processamento em sentido ascendente, desde as unidades menores (letras) até as mais amplas (palavras e textos). Este conceito foi predominante entre os anos 1930 e 1960) (Silva, 2021, p. 28).

Corroborando com essa discussão, Panichella (2015, p. 43) nos diz que, "[...] nesta perspectiva teórica, o sentido estaria aprofundado às palavras e às frases, estando, assim, na dependência direta da forma. Tal modelo concebe a leitura como decodificação (modelo

[27]Trecho da transcrição do curso.

bottom-up)". A autora segue afirmando que, nesse caso, "[...] o percurso que faz a informação é ascendente, quer dizer, de baixo pra cima, do texto para o leitor" (Panichella, 2015, p. 43).

Para Solé (1998, p. 23), este é:

> [...] um modelo centrado no texto e que não pode explicar fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, o fato de ler e não perceber determinados erros tipográficos e mesmo o de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um dos elementos (Solé, 1998, p. 23).

Para Morais (2012), não podemos descartar o trabalho com as frases ou textos pequenos e essa estratégia não deve ser utilizada apenas e puramente como meta a ser alcançada. Ainda para Morais (2012, p. 155), "[...] ela promove num nível microtextual, a capacidade inicial do aprendiz para processar o discurso escrito, em lugar de ler e compreender palavras isoladas". Pode-se considerar, assim, que a ludicidade é um elemento que não deve ser deixado de lado, pois, incentiva o aluno a querer aprender mais.

Como nos lembra Morais (2012, p. 154):

> [...] lembramos que a leitura de frases e de textos curtos não pode ser esquecida. O sentido lúdico de pura fruição envolvido na leitura de trava-línguas e de pequenas parlendas pode ser explorado como ajuda para a consolidação do emprego de determinadas correspondências som-grafia. Nesse caso, a leitura de trava-línguas menos conhecidos e a criação de novos trava-línguas (para serem lidos pelos colegas e pela professora) podem constituir uma boa experiência de conjugação entre leitura, produção de curtíssimos textos e humor (Morais, 2012, p. 154).

Envolver os alunos com estratégias de ensino de leitura que faça sentido, que tenham finalidades, é orientar o aprendente por onde ele deve seguir e saber onde ele deve chegar como já vimos aqui no tópico que discute sobre as concepções de leitura: são muitas as estratégias de leitura utilizadas em sala de aula. Solé (1998) destaca que as principais estratégias utilizadas nas atividades de leitura são: traçar objetivos para a leitura, selecionar informações no texto, ativar os conhecimentos prévios, antecipar sentidos do texto, elaborar inferências e avaliar e controlar a compreensão leitora. Infelizmente essas contextualizações necessárias, como apresentar e discutir o texto ou frases aos alunos, buscando ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que será lido, não se encontram na aula do módulo em questão.

Após o trabalho com a ênfase na leitura de frases, dará-se início ao módulo que aborda a fluência leitora dos alunos, como veremos a seguir.

6.2.3 Módulo 4: Fluência

Esse módulo contém 5 aulas, incluindo a introdução, e seu principal objetivo é desenvolver no aluno a leitura com fluência. Essa aula tem como público-alvo os anos 1 e 2 do Ensino Fundamental. Vejamos, abaixo, a distribuição das aulas desse módulo:

Quadro 13 – Aulas do Módulo 4: Fluência, do Programa Tempo de Aprender

Módulo	Aula 4.1	Aula 4.2	Aula 4.3
Fluência	Introdução	Leitura de texto com expressão clara	Leitura compartilhada
	Aula 4.4	Aula 4.5	
	Leitura com parceiro	Leitura independente	

Fonte: A autora (2024), adaptado de Alves (2021, p. 74).

Desse módulo, selecionanos as Aulas: 4.2 – Leitura de texto com expressão clara e 4.5 – Leitura independente. Vejamos, agora, o conceito de fluência em leitura abordado no curso, especificamente na aula 4.1 – Introdução.

> Olá, professor! Bem-vindo ao módulo Fluência! A fluência em leitura oral é a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia. A fluência libera a memória do leitor, diminuindo a carga cognitiva dos processos de decodificação, para que ele possa concentrar-se na compreensão (A autora, 2024, s. p.)[28].

Como podemos ver, a fluência no documento é reduzida à velocidade, precisão e prosódia. Porém, a composição do texto, assim como a competência do leitor, precisam ser consideradas para garantir a fluência. Segundo Ribeiro (2014, s. p.):

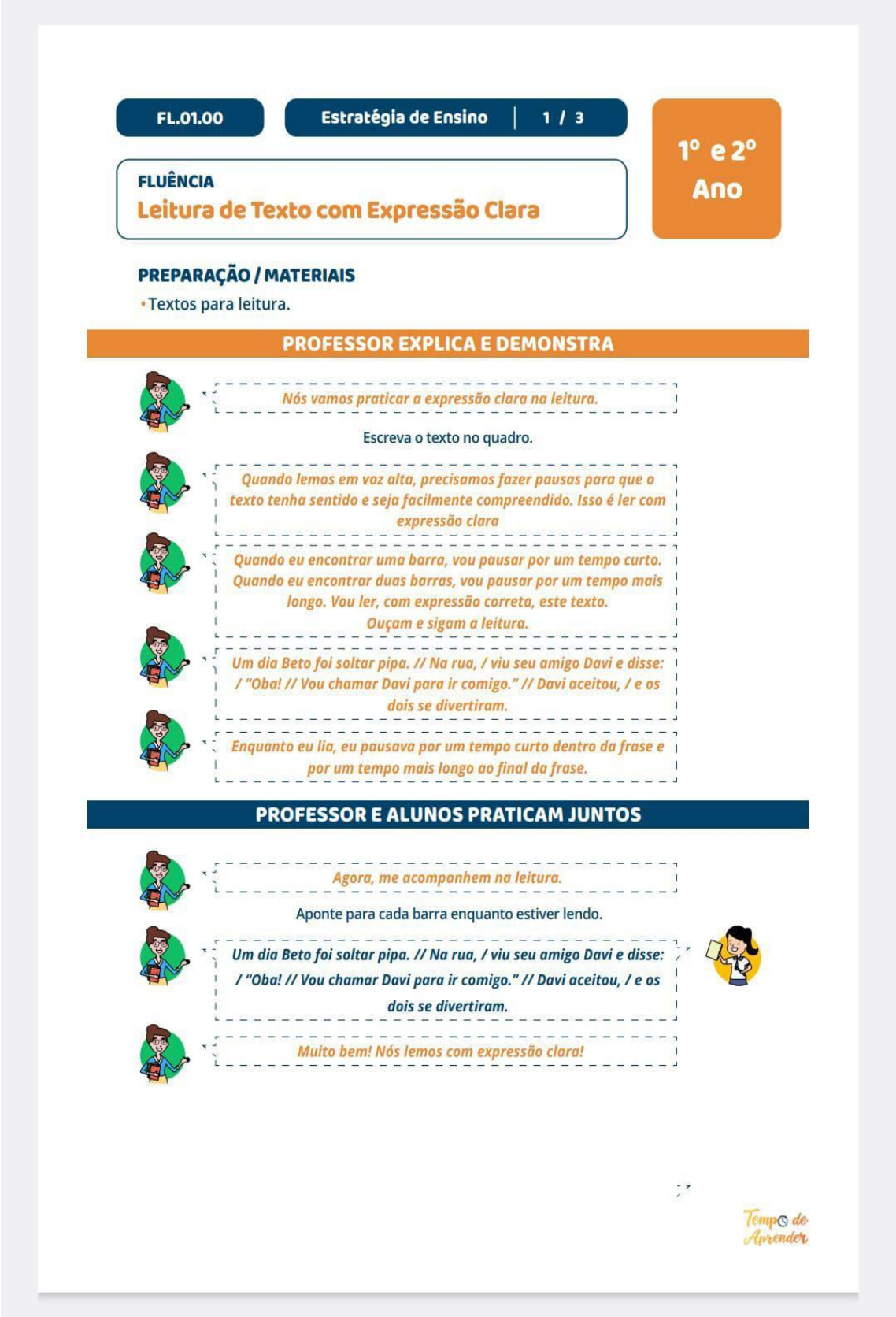
> A fluência pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permitem uma leitura sem embaraço, sem dificuldades em relação ao texto. Envolve questões tanto ligadas à composição do texto quanto à competência do leitor, isto é, uma boa interação entre esses elementos é que pode garantir que a leitura seja fluente. Do ponto de vista do leitor, é fundamental que ele tenha desenvolvido uma série de habilidades, que vão desde o reconhecimento das letras (no caso de muitas culturas, como a nossa, do alfabeto) até o reconhecimento de discursos e o entrecruzamento de unidades maiores de textos. Para muitos pesquisadores, o reconhecimento das letras nem é o primeiro passo, pois, bem antes disso, as pessoas (crianças ou não) identificam a função dos textos, seus suportes e sua importância em dada cultura. Leitores capazes de ler fluentemente reconhecem letras, palavras, frases, textos; localizam informações menos ou mais explícitas; fazem inferências de alcances e níveis de complexidade variados, além de outras tantas habilidades (Ribeiro, 2014, s. p.).

Como podemos observar, a fluência não está limitada à mera decodificação do texto,

[28]Trecho retirado da aula 4.1, introdução. Módulo 4: Fluência.

como defende o programa Tempo de Aprender. Quando observamos o trabalho de fluência proposto no curso, percebemos um ensino repetitivo com uso de pseudotextos. Vejamos a estratégia de leitura abaixo:

Figura 14 – Aula 4.2: Ficha de estratégia de ensino 1/3: Leitura de texto com expressão clara. Módulo 4: Fluência



Fonte: A autora (2024)[29].

[29]Arquivo pessoal. Ficha extraída do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita.

Figura 15 – Aula 4.2: Ficha de estratégia de ensino 2/3: Leitura de texto com expressão clara
Módulo 4: Fluência

Fonte: A autora (2024)[30].

[30]Arquivo pessoal. Ficha extraída do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita.

Figura 16 – Aula 4.2: Ficha de estratégia de ensino 3/3: Leitura de texto com expressão clara. Módulo 4: Fluência

Fonte: A autora (2024)[31].

Como podemos ver nessa ficha de estratégia de ensino, os pseudotextos utilizados se aproximam muito dos pseudotextos das antigas cartilhas e percebe-se que foram produzidos

[31]Arquivo pessoal. Ficha extraída do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita.

artificialmente para o ensino da leitura, não havendo espaço aos textos literários ou textos reais que se aproximem ou não da realidade da criança. Aqui, o leitor se encontra alheio ao sentido do que se lê. Com isso, notamos, aqui e mais uma vez, uma concepção de leitura com foco no texto. Vejamos a transcrição da aula que trabalha a estratégia de ensino acima mencionada:

> A entonação na leitura em voz alta faz a diferença. Auxilie seus alunos a identificarem as pausas que devem ser feitas para garantir a leitura com expressão clara. Para isso, siga as etapas a seguir,
> PED- Crianças, nós vamos treinar a leitura de um texto com expressão correta. Quando nós lemos um texto ou conversamos, nós precisamos fazer pausas curtas ou pausas mais longas para que aquilo que falamos tenha sentido e seja facilmente compreendido. Olha, só, percebam que nesse texto nós temos sinais de uma barra e sinais de duas barras (aponta para um texto escrito na lousa). Quando eu encontrar um sinal de uma barra vou fazer uma pausa curta, quando eu encontrar o sinal de duas barras vou fazer uma pausa mais longa. Assim, aquilo que eu estou lendo fará sentido e será facilmente compreendido. Ouçam e me acompanhem com atenção na leitura: "Um dia Beto foi soltar pipa. Na rua viu seu amigo Davi. Ele disse- Oba! Vou chamar Davi para ir comigo-Davi aceitou e os dois se divertiram" (enquanto lê o texto, o professor para nas pausas de acordo com as barras, como sinalizou antes, e faz gesto com dedo como que contando para dar a pausa no tempo adequado: ex- quando se tem uma barra se levanta um dedo e quando se tem duas barras levanta dois dedos como que contando 1,2). Então, vocês notaram que quando eu encontrei o sinal de uma barra por exemplo aqui eu parei por um tempo curto e quando eu encontrei o sinal de duas barras no texto eu parei por um tempo mais longo. Então eu fiz pausas curtas dentro das frases e pausas mais longas ao final das frases.
> PAPC-Professor- pessoal, agora vamos ler juntos esse texto com expressão correta: fazendo pausas curtas ao sinal de uma barra e pausas mais longas ao sinal de duas barras, me acompanhem agora na leitura, vamos ler juntos: 3,2, 1 (alunos e professor leem juntos o mesmo texto, fazendo sinal com os dedos nos momentos das pausas).
> APC- Professor- (faz sinal para alunos) 3,2,1...
> Alunos - (Leem o mesmo texto fazendo os mesmos movimentos com os dedos para as pausas) (A autora, 2024, s. p.)[32].

Na citação, podemos observar como os alunos são treinados a lerem e instruídos pelo professor a pausar nas barras. Para melhor entendimento do aluno segundo a aula exposta, o professor faz sinal com os dedos para indicar pausas na leitura. Notamos, também, uma completa artificialidade na aula, em que os alunos não interagem e não se é resgatado os conhecimentos prévios; aqui, o aluno apenas repete o que o professor pede.

Pessoa, Cabral e Sá (2012, p. 33) destacam que, para promover a fluência leitora, a professora pode trabalhar com atividades de:

> [...] leitura de textos sejam eles curtos ou não; Leitura livre ou em pequenos grupos com gêneros diversos, em que a professora pode organizar um cantinho de leitura com variados textos (histórias em quadrinhos, livros de história, jornais, revistas científicas); Recital de poemas e cordéis, uma atividade que permite aos alunos

[32]Trecho retirado da transcrição do vídeo.

> terem contatos com poemas de tradição oral, bem como com autores diversos (Pessoa; Cabral; Sá, 2012, p. 33).

Aqui, podemos ver que o aluno deve ter acesso aos textos que circulam na sociedade e que ele não está apenas sujeito à escuta de pseudotextos sem nenhum tipo de interação. Esses textos devem ser diversos, pois, assim, garantimos o acesso à informação e o trabalho com as práticas sociais que devem ser trabalhadas na escola.

Vejamos, agora, a Aula 4.5 – Leitura independente, a última aula analisada nesse tópico, e também última aula do Módulo 4 – Fluência do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita. Essa aula tem como público-alvo 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e tem como objetivo fazer com que o aluno consiga ler com ritmo, entonação de forma correta. Essa aula é assim apresentada ao professor cursista:

> Bem-vindo de volta, professor.
>
> Este último vídeo apresenta uma estratégia de leitura independente, fundamental para diagnosticar quais alunos precisam de maior acompanhamento e quais as maiores dificuldades da turma. Dessa forma, você poderá intervir a tempo e com eficiência sobre os problemas da leitura, ajudando adequadamente suas crianças (A autora, 2024, s. p.)[33].

Como é possível observar nesse trecho é a primeira vez que, de forma explícita se fala em dificuldades, pois até esse momento não se havia falado. É importante salientar que esse aspecto foi considerado na última aula do módulo, e, até então, não tinha se considerado que o aprendente é um sujeito que está no processo de aprendizado e, assim sendo, pode ter dificuldades e precisar de ajuda.

Vejamos, agora, a ficha com a estratégia de ensino Leitura independente.

[33]Trecho da transcrição do Módulo 4, aula 4.5: Leitura independente.

Figura 17 – Aula 4.5: Ficha de estratégia de ensino 1/4: Leitura independente. Módulo 4: Fluência

Fonte: A autora (2024)[34].

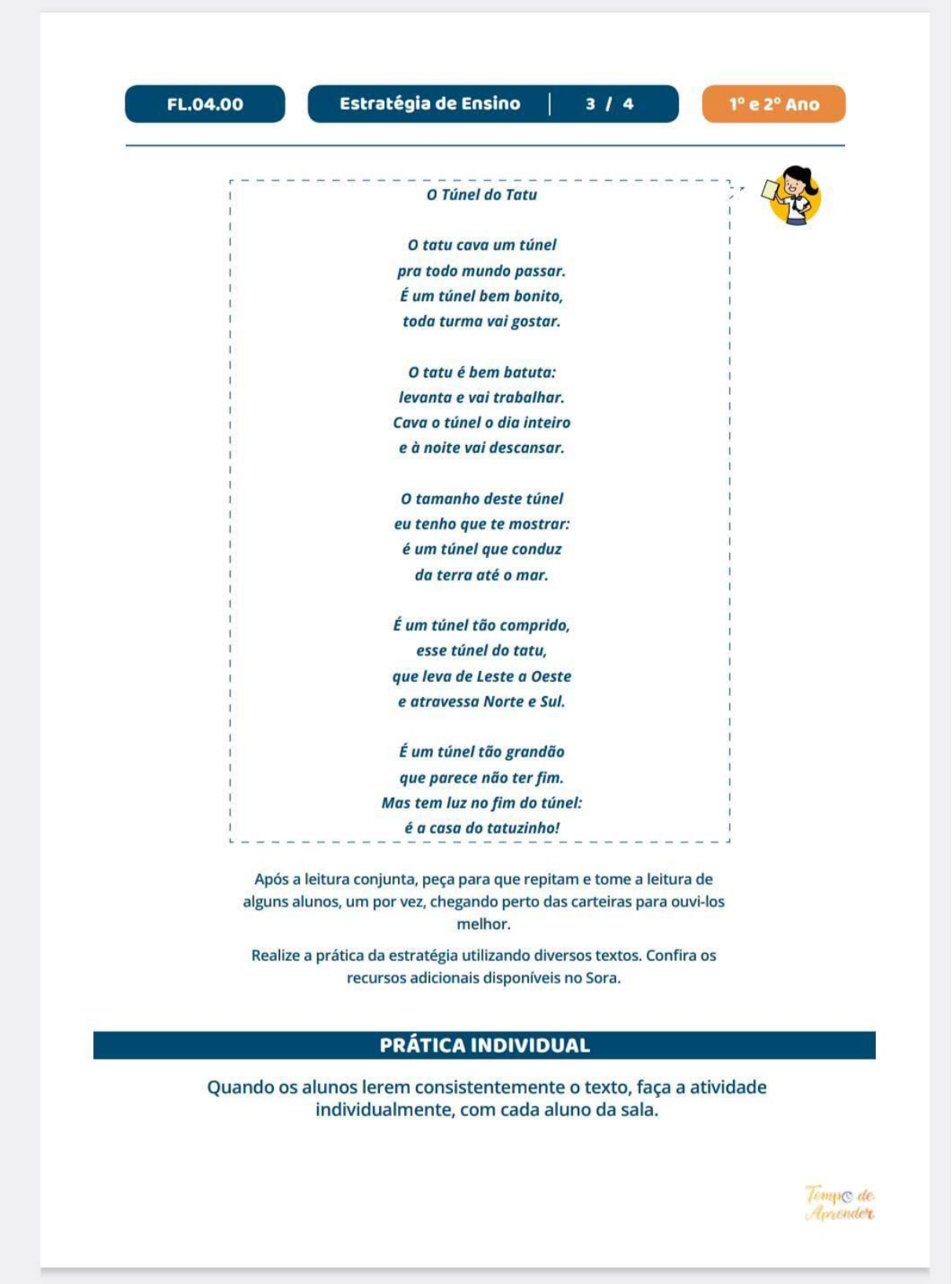
[34]Arquivo pessoal. Ficha extraída do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita.

Figura 18 – Aula 4.5: Ficha de estratégia de ensino 2/4: Leitura independente. Módulo 4: Fluência

Fonte: A autora (2024)[35].

[35]Arquivo pessoal. Ficha extraída do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita.

Figura 19 – Aula 4.5: Ficha de estratégia de ensino 3/4: Leitura independente. Módulo 4: Fluência



Fonte: A autora (2024)[36].

[36]Arquivo pessoal. Ficha extraída do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita.

Figura 20 – Aula 4.5: Ficha de estratégia de ensino 4/4: Leitura independente. Módulo 4: Fluência

Fonte: A autora (2024)[37].

[37]Arquivo pessoal. Ficha extraída do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita.

Vejamos, agora, um trecho da transcrição da aula, em que a professora aplica a estratégia acima apresentada:

> Esta estratégia irá auxiliar seus alunos a acompanhar o ritmo e a entonação correta da leitura e, consequentemente, compreender melhor o texto. Siga as etapas a seguir e pratique com eles a leitura compartilhada.
> PED- Professora: Agora nós vamos ler um texto. Primeiro, eu vou ler o texto. Prestem atenção. (a professora declama o poema "o túnel do tatu")
> O túnel do tatu
> O tatu cava um túnel pra todo mundo passar é um túnel bem bonito toda turma vai gostar. O tatu é bem batuta, levanta e vai trabalhar. Cava o túnel o dia inteiro e a noite vai descansar. O tamanho desse túnel eu tenho que te mostrar é um túnel que conduz da terra até o mar. É um túnel tão comprido esse túnel do tatu que leva de leste a oeste e atravessa norte e sul. É um túnel tão grandão que parece não ter fim. Mas tem luz no fim do túnel: é a casa do tatuzinho!
> PAPJ- Professora- Agora nós vamos ler o mesmo texto juntos, vamos lá: 3, 2, 1... (alunos e professora leem o texto). Muito bem!
> APC-professora- Agora é a vez de vocês. Com muita atenção leiam esse texto. Quando eu disser já, tá? 1,2,3 já... (alunos leem o texto novamente)
> Orientações do vídeo- quando os alunos lerem consistentemente o texto, repita a prática individualmente
> PI- Professora- José, comece, por favor
> Aluno- (Começa a ler o texto até o fim da primeira frase) O tatu cava um túnel pra todo mundo passar é um túnel bem bonito toda turma vai gostar
> Professora- Continue, Ana Carolina, por favor!
> Aluna- (dá prosseguimento à leitura do texto com a frase seguinte) O tatu é bem batuta, levanta e vai trabalhar. Cava o túnel o dia inteiro e a noite vai descansar.
> Professora- Ótimo! Frederico, continue por favor.
> Aluno- O tamanho desse túnel eu tenho que te mostrar é um túnel que conduz da terra até o mar
> Professora- Pietro, continue, por favor.
> Aluno- É um túnel tão comprido esse túnel do tatu que leva de leste a oeste e atravessa norte e sul
> Professora- Laura, a última estrofe, por favor.
> Aluna- É um túnel tão grandão que parece não ter fim. Mas tem luz no fim do túnel: é a casa do tatuzinho! (A autora, 2024, s. p.)[38].

Podemos observar, nessa descrição, a forma mecânica como é trabalhado o pseudotexto com os alunos, desconsiderando a complexidade do processo de leitura. Aqui, se concebe um modelo de leitura cuja a informação é ascendente, ou seja, de baixo para cima. Para Solé (1998, s. p.), "[...] ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta". Isso é o que não se observa nessa estratégia em nenhum momento, nem um rico cabedal de estratégias e técnicas e nem uma atividade prazerosa, apenas uma atividade de repetição enfadonha para os alunos. Em nenhum momento houve, por exemplo, o resgate de conhecimentos prévios pelo professor ou a abertura para que os alunos pudessem fazer inferências, por exemplo.

[38]Trecho retirado da transcrição do curso.

Importante considerar, também, que o material explorado é um pseudotexto, não um texto real. Para Solé (1998), as atividades mais interessantes para os alunos são também as mais reais; além disso, considerar que vivemos em uma sociedade letrada e que, antes mesmo de chegar à escola, a criança já tem uma bagagem de conhecimentos, ou seja, conhecimentos prévios que devem ser considerados, quando se trabalha textos reais, é pensar que, ali, terá algum significado para a criança; ela irá ativar conhecimentos prévios, fazer inferências, pensar criticamente aquele texto, quando o texto é "inventado" e, como vimos nessa estratégia, treinado. Esse tipo de atividade não terá nenhum significado para a criança; logo, não implicará em nenhuma compreensão, apenas uma atividade mecânica.

Para Solé (1998, p. 115-116), a leitura é:

> [...] um processo de emissão e verificação de previsões que levam a construção da compreensão do texto. A compreensão de um texto envolve a capacidade de elaborar um resumo, que reproduz seu significado global de forma suscinta (Van Dijk, 1983). Para isso, deve-se poder diferenciar o que constitui o essencial do texto e o que pode ser considerado em um determinado momento – para alguns objetivos concretos – como secundário. (Solé, 1998, p. 115-116).

O próximo trecho foi retirado da Seção Refletindo Juntos contida na transcrição do curso:

> Como sempre, no primeiro momento, o professor deve modelar a leitura, para guiar o aluno. Dessa forma, o aluno terá noção de como deve ser a entonação e o ritmo. Incentive os pais e responsáveis a ler para as crianças. Quanto mais modelos de leitura fluente elas ouvirem, melhor.
> Leituras repetidas são um modo eficaz para melhorar a fluência. Após o professor modelar a leitura do texto, os alunos devem relê-lo. Dessa forma, eles estarão envolvidos em leituras repetidas. A melhor maneira para desenvolver a fluência em leitura oral é proporcionar aos alunos muitas oportunidades de ler, várias vezes, a mesma passagem.
> Os textos devem estar no nível de leitura independente. Para isso, escolha aqueles com palavras que seus alunos consigam decodificar. Um texto está no nível de leitura independente quando as crianças podem lê-lo e acertar cerca de 95% das palavras. A poesia é especialmente adequada à prática da fluência, porque os poemas infantis são frequentemente curtos e contêm ritmo, rima e significado, tornando a prática fácil, divertida e gratificante (A autora, 2024, s. p.)[39].

O que chama a atenção nesse trecho são os termos "modelar a leitura", "decodificar" e "leituras repetidas"; são palavras que remetem a uma leitura que não trará sentido algum para o leitor. O objetivo é o treino de fluência, e não o foco da compreensão. Além disso, é observada, mais uma vez, a ênfase em uma leitura autorizada. Ou seja, a criança não tem "autorização" para ler qualquer tipo de pseudotexto, mas, sim, apenas aqueles que contenham

[39]Trecho da transcrição do curso, Seção Refletindo Juntos.

palavras cujas relações grafema/fonema tenham sido treinadas, facilitando o processo de leitura. Inclusive, a citação sugere a leitura repetida do mesmo trecho do pseudotexto para facilitar a leitura.

Após todos esses trechos e as discussões aqui destacadas, fica claro que o material aponta para um ensino da leitura voltada ao pseudotexto, ou seja, uma concepção de leitura estruturalista, como vimos nos trechos extraídos do material em pauta.

6.3 PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA NO PNAIC E NO TEMPO DE APRENDER

Neste tópico, procuramos sistematizar e comparar algumas práticas de estratégias de leitura utilizadas nos dois programas de formação aqui analisados. O Quadro 14 traz alguns recursos que foram sugeridos para o ensino da leitura. Vejamos:

Quadro 14 – Recursos para o ensino de leitura citados nos materiais de formação dos programas PNAIC e Tempo de Aprender

PNAIC	Tempo de Aprender
• Livros de literatura • Revistas • Jornais • Jogos de alfabetização • Pares de fichas de palavras e figuras • Embalagens • Gêneros textuais diversos (adivinhas, fichas técnicas de animais, textos de divulgação científica, mapas, tabelas, relatos históricos, biografias, cartazes educativos, reportagens, carta do leitor, música, dentre outros)	• Diferentes sons, como de palmas, apitos e chocalhos • Frases de duas a seis palavras • Lista com palavras de uma a cinco sílabas • Lista de aliterações • Lista de palavras que rimam • Lista de palavras para isolamento de sons • Lista de palavras para síntese de sons • Lista de palavras para seguimentação de sons • Lista de palavras para substituição de sons • Fichas de personagens, correspondentes às letras do alfabeto; cartões de letras • Fichas de personagens, correspondentes às relações grafema-som; cartões de relações grafema-som • Fichas de regras de ortografia • Cartões de palavras • Ficha dos personagens que representam os sinais ortográficos; lista de palavras; cartões de palavras com sinais ortográficos • Frases com palavras longas e curtas • Cartões de letras para alunos • Textos para leitura • Lista de textos para leitura em eco e em coral • Fichas de apreciação da leitura • Fichas de textos para leitura independente

Fonte: A autora (2024).

No quadro, podemos acompanhar, de forma clara, os recursos orientados a se trabalhar a leitura; além disso, também percebemos como no material indicado pelo PNAIC esses recursos contemplam uma amplitude de informações equivalente a um mundo letrado e cheio de informações que vivemos. Textos reais e suportes diversos, que circulam na sociedade e que, inevitavelmente, a criança chega na escola já tendo esse conhecimento.

Sobre isso, Solé (1998) enfatiza a importância de se trabalhar com situações reais. Como podemos ver, "[...] as situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler" (Solé, 1998, p. 91). Como já vimos essas situações em que a criança é convidada a refletir a pensar a leitura como prática social, esta torna uma situação prazeroza para a criança e, consequentemente, tem sentido para ela, diferente das situações encontradas nos recursos usados no Programa Tempo de Aprender, em que a criança é convidada a repetir várias e incansavelmente palavras iniciadas com o mesmo fonema, atividade sem nenhum sentido para ela.

Enquanto os recursos do PNAIC orientam um trabalho voltado para o uso dos diversos tipos de texto integrados as práticas sociais, os recursos do Programa Tempo de Aprender orientam a leitura como um processo simples e restringe ao uso de pseudotextos elaborados exclusivamente para a prática de leitura, como se estivessem a parte de uma sociedade letrada:

- *Orientação do PNAIC*: "[...] na qual foram propostas situações didáticas por meio das quais os alunos sentiram a necessidade de ler e produzir textos diversos, tais como adivinhas, fichas técnicas de animais, texto de divulgação científica, mapas, tabelas, relatos históricos, biografias e cartazes educativos" (Brasil, 2012k, s. p.).
- *Orientação do Tempo de Aprender*: "[...] e veja só que interessante: além de consolidar o conhecimento de aliteração e de ampliar o vocabulário, memorizar e repetir os grupos de palavras auxilia a desenvolver a memória de trabalho, função executiva importante para a vida toda das crianças" (Brasil, 2021a, p. 37).

Vejamos, no Quadro 15 a seguir, quais as modalidades de leitura trabalhadas nos programas em estudo:

Quadro 15 – Modalidades de leitura citadas nos materiais de formação dos programas PNAIC e Tempo de Aprender

Modalidade de leitura	PNAIC	Tempo de Aprender
Leitura pelo professor	X	X

Leitura autônoma	X	
Leitura individual ou em grupo	X	
Leitura em voz alta	X	X
Leitura compartilhada	X	X
Leitura silenciosa	X	X
Leitura exploratória	X	

Fonte: A autora (2024).

Variar as modalidades de leitura é importante para que todos os estudantes possam desenvolver habilidades de leitura de forma diversa. No Quadro 15, observamos que a leitura autônoma, a leitura individual ou em grupos não são modalidades apresentadas no programa Tempo de Aprender, e isso se deve ao fato de as leituras no programa estarem voltadas para a repetição e o treino. A leitura pelo professor, por exemplo, nesse programa, tem como foco a repetição pelos estudantes e a fixação do que está sendo lido. Esse aspecto não se observa na leitura feita pelo professor nos cadernos do PNAIC.

O professor deve "[...] ler para nossos alunos é prática fundamental para despertar o gosto e o desejo pela leitura" (Brasil, 2012e, p. 8). Nessas leituras feitas pelos professores sob orientação do PNAIC, é feita uma leitura de forma a resgatar conhecimentos prévios dos alunos quanto ao tema tratado, além da realização de inferências feitas pelos alunos em relação a leitura; ou seja, nesse momento, é proporcionada ao leitor a interação. No caderno do ano 1, unidade 2, podemos ver algumas sugestões de textos que o professor deve trabalhar em suas aulas:

> [...] tomamos os usos dos gêneros textuais como ponto de partida para a prática pedagógica, com o objetivo primeiro de propiciar a vivência destas práticas também em ambiente escolar e despertar nossos alunos para o uso além dos muros da escola. Ensinar por meio dos usos dos gêneros textuais significa promover um ensino voltado para a vida, que propicie verdadeiramente a formação do cidadão participativo das práticas sociais que envolvem a cultura escrita. É um direito de nossos alunos e cabe aos professores garantir este direito de aprendizagem de cada um (Brasil, 2012e, p. 8).

Aqui tomamos por base Solé (1998), quando descreve o papel do professor como essencial para guiar o aluno nas estratégias de ensino da leitura que devem ser ensinadas.

No Programa Tempo de Aprender, por sua vez, o professor é orientado a levar "[...] seus conhecimentos para sua realidade de sala de aula. Não esqueça de enfatizar a repetição e a prática constante, pois a leitura deve ser treinada, para ser bem desenvolvida" (Brasil, 2021a, p. 111). Segundo Nogueira e Lapuente (2021, p. 11), "[...] isso pressupõe uma visão de professor repetidor, não de um profissional capacitado a exercer sua profissão de forma

autônoma e reflexiva. Ao indicar, na estrutura da aula, os passos a serem seguidos, os exemplos de como realizar as atividades, o modo de perguntar, de agir e de se colocar na sala, a posição de subordinação a um *script* é reiterada".

Como já foi possível observar nas fichas de estratégias de leitura usadas no Programa Tempo de Aprender, o ensino da leitura ocorre de forma hierárquica e faz uso de pseudotextos, esses artificiais, onde o professor tem mais um papel de "treinar" os aprendentes a repetir o que ele está dizendo sem a menor preocupação com a reflexão ou produção de sentidos.

Vejamos o que Lerner (2002, p. 78) diz sobre isso:

> [...] uma teoria da aprendizagem que não se ocupa do sentido que a leitura possa ter para as crianças e concebe a aquisição do conhecimento como um processo acumulativo e graduado, um parcelamento de conteúdo em elementos supostamente simples, uma distribuição do tempo escolar que atribui um período determinado à aprendizagem de cada um desses elementos, um controle estrito da aprendizagem de cada parcela e um conjunto de regras que concedem ao professor certos direitos e deveres que somente ele pode exercer –enquanto o aluno exerce outros complementares (Lerner, 2002, p. 78).

Nesses moldes, ainda segundo a autora, a leitura na escola fica muito difícil de ser desenvolvida, pois, além de não tratar dos gêneros textuais diversos que circulam na sociedade, estes, por sua vez, associados a reflexão do SEA, ainda tratam os aprendentes como meros coadjuvantes do processo, atribuindo ao professor um papel de superioridade perante o aluno.

No Quadro 16, vamos ver as finalidades ou objetivos da leitura que Solé (1998) classifica como sendo de grande importância no processo de ensino da leitura, pois eles irão determinar a forma como o leitor guiará sua leitura para atingir suas finalidades.

Quadro 16 – Finalidades/objetivos de leitura presentes nos materiais de formação dos programas PNAIC e Tempo de Aprender

Finalidades/objetivos de leitura	PNAIC	Tempo de Aprender
Ler para desenvolver o gosto pela leitura	X	
Aprender a fazer algo	X	
Aprender assuntos do seu interesse	X	
Informar-se sobre algum tema	X	
Ler para resgatar os conhecimentos prévios	X	
Ler para obter informações	X	
Ler para localizar uma rua	X	
Ler para seguir prescrições	X	
Leitura por prazer (leitura deleite)	X	

Fonte: A autora (2024).

O Quadro 16 deixa claro que, no Programa Tempo de Aprender, não há uma preocupação em estabelecer finalidades/objetivos de leitura. Isso ocorre porque o programa é voltado para o treino com foco na busca por uma leitura precisa, e não necessariamente uma leitura com sentido, como já relatamos anteriormente. Em contrapartida, no PNAIC, as finalidades/objetivos da leitura são bem explorados.

Segundo Solé (1998, p. 41), "[...] esses objetivos não determinam apenas as estratégias que se ativam para se obter uma interpretação do texto; também estabelecem o umbral de tolerância do leitor com respeito a seus próprios sentimentos de não compreensão". A autora segue afirmando que "[...] a questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, a medida que lê" (Solé, 1998, p. 41).

Nessa mesma linha de pensamento, Lerner (2002, p. 80) classifica como sendo:

> [...] propósitos sociais da leitura: ler para resolver um problema prático (fazer uma comida, utilizar um aparelho, construir um móvel); ler para se informar sobre um tema interessante (pertencente a atualidade política, cultural, etc., ou ao saber científico); ler para escrever, quer dizer, para produzir o conhecimento que se tem sobre o tema do artigo que a pessoa está escrevendo ou da monografia que deve entregar; ler para buscar informações específicas que se necessitam por algum motivo – o endereço de alguém ou o significado de uma palavra por exemplo (Lerner, 2002, p. 80).

Corroborando com esses pensamentos, Koch e Elias (2023, p. 19) atribuem algumas características aos objetivos do leitor e afirmam que eles "[...] nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou menos tempo; com mais atenção ou menos atenção; com maior interação ou com menos interação, enfim". Com base nessas afirmações. fica claro como as finalidades ou objetivos de leituras são imprescindíveis nesse processo de aquisição de várias habilidades pelo sujeito leitor, pois, irão guiá-lo para que ele consiga chegar ao seu objetivo sem que se desperdice tempo e energia em algo que não o levará ao que se espera dele ao final desse percurso, ou seja, a compreensão do que se está lendo.

7 O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE AS FORMAÇÕES VIVENCIADAS NO PNAIC E NO TEMPO DE APRENDER E AS CONTRIBUIÇÕES DESTES PARA A PRÁTICA DOCENTE?

7.1 ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DAS FORMAÇÕES DO PNAIC E DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Para compreendermos como os professores participantes da pesquisa avaliam o processo formativo vivenciado por eles no PNAIC e no Programa Tempo de Aprender, procuramos categorizar o que eles apontam como aspectos positivos e negativos do programa. Os quadros 17 e 18 apresentam essas categorias e a quantidade de professores que apontou a mesma de acordo com o programa analisado.

Quadro 17 – Aspectos positivos das formações do PNAIC e do Tempo de Aprender

Aspectos positivos - PNAIC (N = 4)	**Aspectos positivos – Tempo de Aprender (N = 4)**
Colabora com o processo de Alfabetização (4) Distribuição de recursos (Jogos e livros) (4) Valorização do professor (bolsas) (4) Formação mensal (4) Troca de experiência entre os colegas (4) Ajuda nas dificuldades do docente (4) Oferece segurança ao docente na sua prática (4) Discussão teórica associada à prática (4) Material de formação excelente (4) Estratégias formativas usadas (trabalho em grupos, exposição dialogada, análise de materiais após discussão teórica, etc) (4) Bons formadores (4)	Consolidou o que já é feito em sala de aula (1) Ludicidade com uso de imagens para fazer sons (1) Aprendendo a ouvir (2) Assistente de Alfabetização (3)

Fonte: A autora (2024).

Ao analisarmos o Quadro 17, percebemos que os professores apontaram mais aspectos positivos relativos ao PNAIC do que ao Tempo de Aprender. Apenas quatro aspectos positivos foram apontados pelos professores: consolidou o que já é feito em sala de aula e Ludicidade com uso de imagens para fazer sons, como podemos ver abaixo em alguns excertos das falas dos professores.

Um outro aspecto que chama a atenção é que, ao elencar os pontos positivos do PNAIC, os professores remetem aos aspectos formativos e a possibilidade de aprendizagens construídas no processo. Por outro lado, ao remeterem ao Tempo de Aprender, os aspectos

positivos elencados estão direcionados aos materiais usados e à prática com os estudantes em sala de aula, e não sobre o seu processo formativo.

Esse aspecto é compreensível, pois, como observamos em tópicos anteriores, o processo formativo do Tempo de Aprender não considera o professor um sujeito ativo na construção de conhecimento; logo, ele é invisibilizado no processo. No PNAIC, foram elecados 11 categorias de pontos positivos e praticamente 100% dos professores entrevistados concordaram com elas. Vejamos alguns excertos abaixo:

> O PNAIC ele foi um programa que veio pra colaborar, na alfabetização na idade certa, onde ele trouxe muitos recursos, para as escolas, também valorizando ao professor, onde ele pagava ao professor uma bolsa, além dos jogos didáticos que eles mandavam para as escolas, tinha um jogo, se eu não me engano jogo da trilha, muitos jogos de alfabetização, ajudava muito nosso trabalho na nossa sala de aula. Como também além de jogos, da valorização do professor, tínhamos também formação mensal, todos os meses a gente tinha formação e ali havia a troca de experiência, o que a gente fazia em sala de aula no final do mês a gente trocava a experiência lá na formação e eram muito boas as formações que a gente tinha a cada mês (Professor Gustavo, 2023, s. p.)[40].

Nesse mesmo sentido, a professora Juliana o descreveu como sendo um programa:

> [...] importante, porque ali nós tínhamos aquela formação onde se adquiria experiência, os formadores nos orientavam bastante onde a gente levava pra sala de aula o que a aprendia ali, pra nós que somos alfabetizador é importante o programa ter essas informações pra nos orientar, nos ajudar, por que muitas vezes o professor tem algumas dificuldades e o PNAIC, no caso, ele orientava muito a gente, até colocava a mão na massa e até levava pra sala de aula, muito bom, bom mesmo, muito importante essa formação com o professor, deixava amarrado, e deixava o professor, como é que eu posso dizer, deixava o professor com mais gás pra ir pra sala de aula, porque o professor ganhava uma bagagem, a gente já tem nossa bagagem mas, tinha aquelas informações, compartilhamentos das experiências do outro, eu acho muito importante essa formação e o programa ofertava muito isso, sem contar com os materiais né, que tinha pra nos orientar (Professora Juliana, 2023, s. p.)[41].

Ao ler a fala dos professores entrevistados, podemos observar como eles validam o programa, sinalizando a importância do tempo dedicado para a troca de experiências, os recursos que chegaram as escolas, como os jogos, material este muito citado por eles, assim como os materiais orientadores. Além disso, um aspecto da formação do PNAIC observado pelos professores foi o fato de os recursos e metodologias serem bem “amarradas”, o que entendemos como “fundamentadas”.

O professor Gustavo acrescenta que o PNAIC:

[40]Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2023.
[41]Entrevista realizada em 10 de setembro de 2023.

> [...] tinha a parte teórica e na parte da tarde tinha a prática e assim também as sugestões que a gente dava, para os próximos, próximas informações, então eram muito construtivas mesmo e ajudou bastante na nossa metodologia em sala de aula, eram boas mesmo as formações, a formação era presencial, todo final de mês o dia todo, a gente teria a formação que seria a nossa troca de experiência e de ideias que se trabalhava na sala de aula, então ali a gente levava para formação e tinha até a tarefa de casa que se discutia a cada encontro de formação, e era aquela troca de ideias mesmo muito boas (Professor Gustavo, 2023, s. p.).

Aqui nos chama a atenção, para esse destaque dos entrevistados, onde o encontro que acontecia ao longo do dia inteiro: a parte da manhã era reservado para as discussões teóricas, estudos e aprofundamentos dos temas em pauta; e o horário da tarde era resrvado para colocar o aprendizado em prática, construir, confeccionar. Após esse momento, tinha o momento de refletir sobre a prática e, por fim, o professor ainda levava a "tarefa de casa", atividade esta que ele deveria realizar na sua sala de aula, para, no próximo encontro formativo, dar a devolutiva.

Para Souza *et al.* (2022, p. 65), a formação continuada:

> [...] não pode encarar o professor como um mero reprodutor daquilo que "aprende" nos cursos que realiza – um aplicador de modelos preestabelecidos. Pelo contrário, os professores precisam ser vistos como indivíduos que têm diversos saberes, e, por isso, podem ser levados a refletirem sobre suas práticas ao ponto de confirmá-las ou ressignificá-las. A troca com os pares pode ser um momento de ricas aprendizagens para os docentes (Souza *et al*., 2022, p. 65).

Ainda para as autoras, "[...] a implementação de uma formação continuada é importante, mas não pode estar desarticulada de uma política de melhoria da qualidade de ensino, incluindo a valorização do professor" (Souza *et al.*, 2022, p. 64). Todos esses aspectos considerados pelo PNAIC fez com que, mesmo sendo 2018 o útimo ano que vigorou, seja lembrado pelos professores.

Nesse mesmo sentido, Freitas (2007, p. 44) nos diz que:

> Uma formação que parte do fato de que os professores, como sujeitos adultos, dispõem de um conjunto de estruturas cognitivas, de experiências de vida e ativos profissionais que devem servir de ponto de partida para a posterior reconstrução de sua prática. Ao invés de relegar o saber experiancial a um segundo plano, nessa abordagem a história de vidaque foi vivenciada ao longo da carreira é o ponto de partida do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Um desenvolvimento situadosocialmente nas relações que se estabelecem com os demais e com o contexto escolar (Freitas, 2007, p. 44).

Com base nas citações acima, podemos notar características importantes para o

momento da formação continuada, considerando o professor como sujeito ativo, valorizando-o, proporcionando momentos de trocas de experiência com seus pares. Além disso, podemos perceber, nas falas dos professores entrevistados, como eles validaram esses momentos vivenciados por eles nas formações do PNAIC; eles elencaram aspectos positivos nas formações vivenciadas por eles, e, a partir disso, notou-se uma satisfação em relação a toda experiência vivida e como eles valorizaram aqueles momentos.

Ademais, percebe-se que o PNAIC oportunizou aos professores momentos formativos baseados em uma concepção reflexiva: "[...] a formação do PNAIC, além de refletir sobre as práticas de sala de aula, buscou, também, promover uma teorização sobre elas. Nessa direção, as discussões suscitadas pelas estratégias formativas usadas, oportunizava aos docentes comparar às suas práticas de ensino e articulá-las com as suas realidades" (Souza *et al.*, 2022, p. 65).

Para a professora Juliana, o PNAIC enquanto processo formativo, teve muitos pontos positivos em relação à aprendizagem dos alunos:

> [...] pra mim tudo foi bom e proveitoso, aprendi muito, participei, aprendi muito, tenho hoje uma bagagem de dinamizar as coisas em sala de aula, minhas aulas né através desse programa que foi muito rico pra quem soube aproveitar, os formadores eram excelentes transmitiam muito bem, ponto negativo da minha parte não tem não, um programa que veio pra somar, tá fazendo falta, por que, faz falta por que, dava o apoio ao professor, através de que, da formação, que é o que a gente precisa, o professor precisa de formação e recursos, como vinham, livros, jogos isso é muito bom pra o programa e para o professor trabalhar. Ter as orientações e colocar em prática depois (Professora Juliana, 2023, s. p.).

A professora segue afirmando que "[...] chegavam caixas, não era 1 livro não, eram dezenas de livros, um melhor do que o outro pra gente trabalhar em sala de aula" (Professora Juliana, 2023, s. p.). Queremos chamar a atenção, aqui, para a leitura citada pelos professores como sendo muito incentivada nas formações que, através das formações, orientava e construia, juntos aos professores, práticas que ajudassem nas salas de aulas. Uma delas foi o trabalho com a leitura muito incentivada através de coleções que chegavam nas escolas, coleções estas que vinham de acordo com os anos que o programa contemplava, ou seja, dos anos 1, 2 e 3.

Sobre isso Leal, Lima e Albuquerque (2022, p. 291) evidenciam que:

> O modo como o professor apresenta a leitura, ao demonstrar que gosta do livro lido a ao apresentar argumentos que levem os alunos a se interessarem pela leitura são elementos importantes para instigar os estudantes a participarem de forma interativa de leitura. Além disso, durante os momentos de leitura, interagir através de diferentes questões e situações também se torna uma arma forte para a formação do

> leitor (Leal; Lima; Albuquerque, 2022, p. 291).

Nesse mesmo sentido, o professor Gustavo destaca que o PNAIC foi:

> [...] um programa riquíssimo, muito bom, com muitos recursos ele veio pra ajudar mesmo, na questão da alfabetização, contudo, as formações também como eu falei, eram formações muito boas, de acordo com os formadores e o que eles passavam pra gente, mas assim, aspecto positivo, é a questão da sequência didática, onde eles explanavam pra gente, então se você tinha dúvida na próxima formação eles esclareciam as dúvidas, como também as trocas de experiências que eram vivenciadas na formação, que na minha opinião é um ponto positivo também, onde permitia a retomada e tirar dúvidas, uma troca de experiências muito boa. Muito bom os jogos que foram mandados para as escolas (Professor Gustavo, 2023, s. p.).

Na fala do professor Gustavo, percebemos uma satisfação grande quando elenca alguns pontos para a avaliação que faz do PNAIC e ele ainda complementa que o programa também enviava para as escolas outros materiais de apoio como os livros e que era muito bom poder contar com aquele suporte.

O professor relata, também, como os formadores e as informações por eles repassadas sobre o programa, eram mediadas de forma clara e que, por sua vez, eram também acompanhados enquanto docentes, relatando, também, que o programa tinha um objetivo e que era deixado claro para eles e que se não tivesse dado tão certo não seria lembrado como é até hoje. Nessas falas fica evidenciado como os professores entrevistados visualizam o PNAIC que, apesar do tempo que faz que o programa terminou, segue sendo lembrado pelos professores.

No Programa Tempo de Aprender, foram elencados quatro pontos positivos, que nem todos os professores os consideraram da mesma forma. O professor Gustavo, no que se refere à categoria “consolidou o que já é feito em sala de aula”, relata que algumas práticas vistas no curso ele já praticava e nos diz:

> Eu gostei do curso, muito proveitoso, em relação ao meu trabalho, eu fiz ele, eu vi que muitas práticas que tem no curso eu já faço em minha sala de aula, aquelas práticas que eles falavam ali, eu já praticava na minha sala de aula, ai foi bom porque, eu vi que estava no caminho certo, é só melhorar né, quando a gente faz esses cursos só enriquece, o nosso crescimento para nossa metodologia (Professor Gustavo, 2023, s. p.).

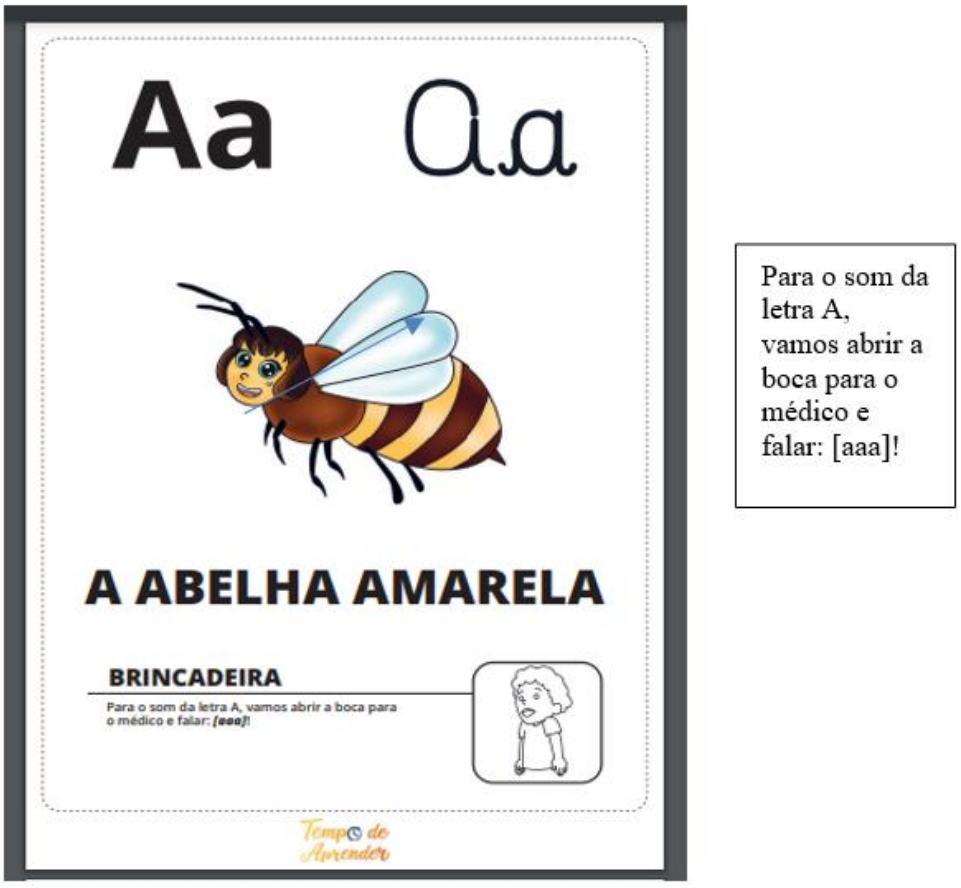
A professora Carol contribui com sua resposta e nos trouxe um exemplo de atividade vista no curso que, segundo ela, o curso apresentava como sendo uma atividade lúdica:

> Sim. Eu gostei, ele nos mostra como trabalhar com criança de forma lúdica, o som

> da letra, para que a criança faça o embasamento nos desenhos junto com a letrinha, para que ele tenha memorização. É repetir o som do A, várias vezes, por exemplo: A, A, A, A, para que ele memorize o som e observe também o jeito que a gente faz com a boca e não dizer que o A é de Abelha, que não é só a abelha que tem o A. Então ele trabalhou muito em cima do lúdico, do som daquela letra, relacionar o som, com a figura. Ele tem que saber o som de cada letra, pra ir memorizando (Professora Carol, 2024, s. p.)[42].

A fala da professora Carol nos remete a uma atividade proposta na aula 3.2 - Nomeação de letras e relação letra-som, no Módulo 3 – Conhecimento Alfabético. Vejamos abaixo:

Figura 21 – Atividade lúdica proposta na aula 3.2. Módulo 3: Conhecimento alfabético, pelo Programa Tempo de Aprender



Fonte: A autora (2024).

Percebemos, na fala da professora e com riqueza de detalhes, como ela descreve a atividade proposta pelo Programa Tempo de Aprender e que, realmente, a atividade é passada ao professor cursista como sendo lúdica, como uma brincadeira, em que a criança abrirá a boca como se tivesse abrindo a boca para um médico e emitirá o som da letrinha A. A professora descreve uma atividade demonstrada e aplicada na formação oferecida pelo

[42]Entrevista realizada em 28 de fevereiro de 2024.

programa, citando essa atividade “lúdica” como exemplo. Porém, essa atividade nos remete àquelas atividades dos antigos métodos tradicionas, as atividades das cartilhas, que buscavam apenas a memorização por parte do aprendente sem nenhum aprendizado significativo para ele.

Sobre a categoria “Ludicidade com uso de imagens para fazer sons”, apenas essa professora considerou como sendo um ponto positivo do Programa Tempo de Aprender. Os demais entrevistados não citaram aspectos lúdicos no material trabalhado na formação. Ao observar a atividade, se considerarmos que estamos em pleno século XXI, em que, todos os dias as tecnologias digitais avançam, chegar na escola e se deparar com uma atividade que limita a criança é “podar” o seu conhecimento. Consideramos a fala da professora importante, pois mostra como o programa passou a imagem para os professores cursistas, ou seja, como sendo uma atividade lúdica, uma brincadeira; porém, ao analisarmos a imagem da atividade, percebe-se que não é bem assim.

Para Lino, Vieira e Pessoa (2022), a ludicidade tem ou deveria ter um lugar garantido no processo de alfabetização das crianças, pois permitem e facilitam a aprendizagem a partir de jogos e brincadeiras como objetivo didático, vejamos o que as autoras consideram: “[...] no processo de alfabetização, as atividades lúdicas podem auxiliar os alunos a refletirem sobre o sistema de escrita, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos descontextualizados e sem sentido. Uma possibilidade de trabalho é levar para a sala de aula jogos com objetivo didático” (Lino; Vieira; Pessoa, 2022, p. 189).

As autoras seguem afirmando que:

> A ludicidade pode favorecer uma integração de aspectos sociais e didáticos que resultam em aprendizagem. Associar ensino a atividades lúdicas significa, sobretudo, repensar uma prática tradicional e admitir que o professor dispõe de recursos diferentes do livro didático para auxiliá-lo no processo de ensino (Lino; Vieira; Pessoa, 2022, p. 190-191).

Corroborando com as autoras acima citadas, Morais (2019b) defende, com grande ênfase, o uso de jogos e brincadeiras no processo de alfabetização das crianças, pois diminue a carga cognitiva, fazendo com que os aprendentes aprendam de forma leve, sem que, para isso precisem ‘sofrer’ no processo, tendo que repetir atividades prontas e padronizadas, feito as antigas cartilhas que por vezes se apresentam como inovadores.

Sobre a categoria “Aprendendo a ouvir”, dois professores consideraram esse aspecto importante no Programa Tempo de Aprender. Vejamos:

> A questão do 2º módulo " a importância do ouvir", eu pude diferenciar a questão do aluno de hoje, na minha experiência do tempo de trabalho que eu tenho, os alunos de antigamente ouviam mais, eles tinham mais atenção, por isso, eu acho na minha opinião, eles não tinham tanta dificuldade para aprender, para desenvolver a sua leitura, no curso que eu participei eu pude perceber, o aluno tem mais dificuldade de desenvolver a sua leitura por que ele tem uma dificuldade muito grande na escuta, no ouvir, o aluno ele precisa de atenção, hoje, nós sabemos, que a criança hoje, eles são muito desatentos, como eles são desatentos tem dificuldade de ouvir, então com isso vai dificultando ai a aprendizagem deles, então com esse curso eu pude perceber hoje, observando o passado e observando o hoje, é essa a dificuldade de ouvir, já que o ouvir é tão importante, ouvir é tão importante para que o aluno aprenda a ler e a escrever (Professor Gustavo, 2023, s. p.).

Por sua vez, a professora Clarisse partilhando do mesmo pensamento nos diz que "[...] o ouvir é muito importante e assim é uma tarefa bem difícil, por que é muito difícil prender a atenção deles" (Professora Clarisse, 2023, s. p.)[43].

Nessas falas, percebemos que as professoras demonstram preocupação no sentido de que os alunos precisam estar atentos as explicações e vivências e ao ouvir, referente a questão da escuta, da atenção, tem sido um pouco difícil nos dias atuais. Contudo, no Curso de Formação Continuada de Práticas de Leitura e Escrita do Programa Tempo de Aprender, no Módulo 2 – Aprendendo a Ouvir –, como já vimos no sub-tópico 5.2.1 desse trabalho, se remete a uma preparação para alfabetização, ou seja, ensina ao aluno a dizer de onde vem e que som é, de alguma ação que a professora ou professor levou para a sala, como chocalho, bater de palmas, por exemplo. A atividade não está relacionada ao desenvolvimento de práticas que chamem a atenção do aluno para a atenção da aula. Ademais, vale lembrar, também, que essa preparação deve ser aplicada segundo o curso antes de qualquer contato do aprendente com o SEA. É importante ressaltar que nenhum dos outros módulos foram citados claramente como o módulo 2.

Os assistentes de alfabetização foi uma ação considerada por 3 dos 4 professores entrevistados como sendo uma ação positiva do Programa Tempo de Aprender. Vejamos o que o professor Gustavo disse sobre isso:

> É positivo, a ação do assistente é muito boa, porque ela veio pra ajudar, pegar assim na minha sala de aula a criança que tem dificuldade, é uma hora por dia, ela vem e ela trabalha com a criança a leitura e a escrita, ela trabalha especificamente com aquela criança que tem dificuldade então ajuda muito a gente, muito positivo (Professor Gustavo, 2023, s. p.).

Essa ação consistia em ter uma pessoa na sala de aula junto ao professor e alunos, para auxiliá-los, principalmente junto aos alunos com dificuldades de aprendizagens, sendo o

[43]Entrevista realizada em 14 de dezembro de 2023.

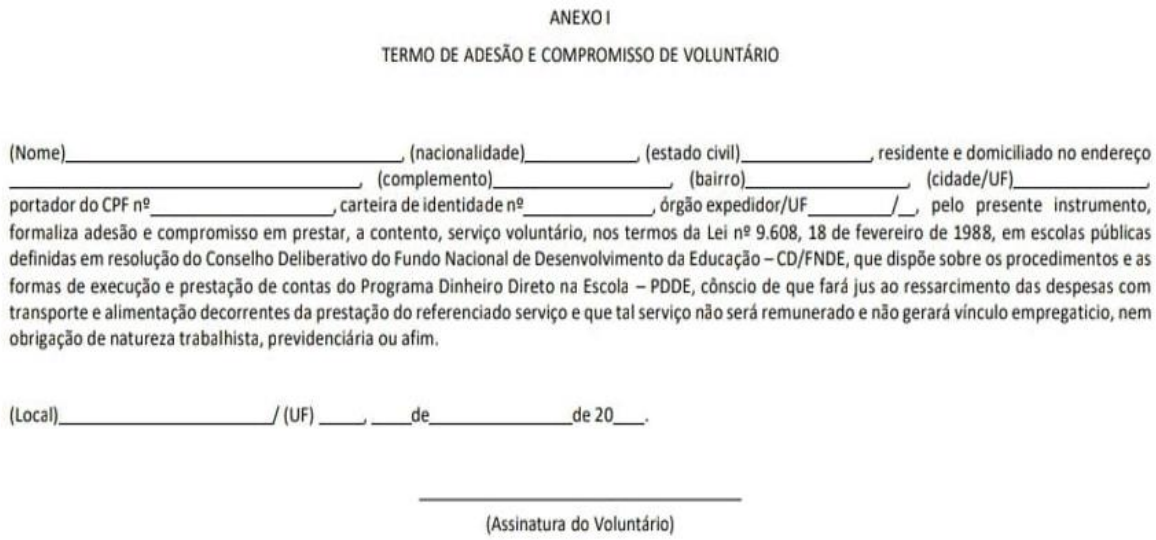
professor titular responsável por todo o planejamento e desenvolvimento de atividades específicas para trabalhar com os alunos que tinham dificuldades na leitura e na escrita, funcionando pois, como um ‘reforço’.

Vejamos na Resolução nº 6, de 20 de Abril de 2021 (Brasil, 2021b), no Capítulo IV que trata da Execução e do Monitoramento a recomendação do programa quanto ao papel dos Assistentes de Alfabetização, no seu art. 11, vejamos as determinações para essa ação:

> Art. 11. As atividades desempenhadas pelo assistente de alfabetização serão consideradas de natureza voluntária, na forma definida na lei nº 9.608, de 1998, sendo obrigatória a celebração do Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário.
> § 1º A atividade do assistente de alfabetização junto ao professor alfabetizador dar-se-á por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou dez horas semanais para unidades escolares vulneráveis, conforme critérios estabelecidos no art. 3º desta Resolução, ao longo de um ciclo correspondente a dois exercícios.
> § 2º Aos assistentes de alfabetização devem ser atribuídos no máximo quatro turmas em escolas consideradas vulneráveis, oito turmas em escolas não vulneráveis ou outra combinação equivalente, em termos de quantidades de horas semanais.
> § 3º Compete ao assistente de alfabetização a realização das atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, conforme orientações da secretaria de educação e com o apoio da gestão escolar na realização de atividades, com vistas a garantir o processo de alfabetização de todos os estudantes (Brasil, 2021b, art. 11).

Apesar de 3 dos professores entrevistados considerarem que a ação do assistente de alfabetização foi positiva para eles, nos chama a atenção alguns aspectos dessa ação: primeiro a precarização do trabalho docente, no sentido de “impedir” que esse assistente tenha melhores condições de trabalho, e uma mínima valorização dele, como na questão salarial. Podemos ver a seguir o Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário.

Figura 22 – Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário



ANEXO I

TERMO DE ADESÃO E COMPROMISSO DE VOLUNTÁRIO

(Nome)_____, (nacionalidade)_____, (estado civil)_____, residente e domiciliado no endereço _____, (complemento)_____, (bairro)_____, (cidade/UF)_____, portador do CPF nº_____, carteira de identidade nº_____, órgão expedidor/UF_____/__, pelo presente instrumento, formaliza adesão e compromisso em prestar, a contento, serviço voluntário, nos termos da Lei nº 9.608, 18 de fevereiro de 1988, em escolas públicas definidas em resolução do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – CD/FNDE, que dispõe sobre os procedimentos e as formas de execução e prestação de contas do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, cônscio de que fará jus ao ressarcimento das despesas com transporte e alimentação decorrentes da prestação do referenciado serviço e que tal serviço não será remunerado e não gerará vínculo empregaticio, nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim.

(Local)_____/ (UF) ____, ____de_____de 20___.

_____

(Assinatura do Voluntário)

Fonte: Brasil (2021b).

Somente após a assinatura desse termo de voluntário é que o assistente de alfabetização estaria apto a desenvolver suas funções na sala de aula junto ao professor. Segundo Moraes (2019) "[...] a contratação do Assistente de Alfabetização é voluntária numa função que deveria ser efetivada pelo Estado, em concurso, com professor habilitado para tal função e detentor de saber específico, com remuneração e direitos compatíveis".

Aqui, colocamos o segundo ponto que chama a atenção nessa ação: a ideia de que com a ajuda dos assistentes de alfabetização os professores conseguiriam resolver os problemas da alfabetização, ou seja, dar conta de alfabetizar aquelas crianças que por algum motivo não conseguiu desenvolver suas habilidades de leitura e escrita. Importante considerar que esse assistente estaria uma hora por dia na sala de aula.

Percebemos, aqui, e mais uma vez, como esse programa considera o processo de alfabetização como um processo simplório.

Quanto aos aspectos negativos, observamos que os professores não apontam tais aspectos em relação ao PNAIC, todos os aspectos negativos citados no Quadro 18 referem-se ao Tempo de Aprende:

Quadro 18 – Aspectos negativos das formações do Tempo de Aprender

Aspectos negativos – Programa Tempo de Aprender (N= 4)	**Total de citações**

Não apresentou encontros presenciais	4
Algumas atividades eram difíceis	4
Necessidade de ajuda para finalizar o curso (desistiu algumas vezes e reiniciou)	2
Não consegui aprender	4
Não considera as heterogeneidades da turma	2
Ausência de recursos para serem usados nas salas de aula	4
Ausência de acompanhamento	4
Ausência de troca entre os docentes	4

Fonte: A autora (2024).

Ao observarmos o Quadro 18 dos aspectos negativos citados pelos professores, percebemos que o PNAIC foi apontado como não possuindo nenhum dos pontos negativos elencados, em contrapartida no Programa Tempo de Aprender todos os professores consideraram estar presentes no programa essas categorias negativas, com excessão das categorias ‘ Necessidade de ajuda para finalizar o curso (desistiu algumas vezes e reiniciou)’ e ‘não considera as heterogeneidades da turma’ que foram citadas por 2 dos 4 professores.

Quando indagados sobre o que acharam do Programa Tempo de Aprender, todos os professores disseram que gostaram, porém, fizeram alguns apontamentos importantes. A professora Clarisse relata: “[...] gostei, tem umas partes que eu achei meio difíceis, mas eu gostei do curso, fiz algumas práticas em sala” (Professora Clarisse, 2023, s. p.). Assim como na fala da professora Clarisse, os demais professores que dizem também ter gostado do curso, não conseguem explicitar de forma clara o que gostaram, porém, conseguem explicitar em suas falas alguns descontentamentos.

A professora Clarisse aponta que quase não conseguiu realizar o curso, e diz: “[...] tentei algumas vezes, não consegui, só consegui depois da ajuda da coordenadora, depois eu consegui ir fazendo em casa, mas na parte final do questionário voltei na escola, onde tive ajuda novamente aí consegui finalizar” (professora Clarisse, 2023, s. p.). Ela ainda relata que sentiu falta dessas formações (presenciais), que não consegui aprender e que esse método fônico é muito difícil pra a criança.

Quando perguntado a professora se ela conseguiria alfabetizar uma turma de uns 25 alunos com esse método, ela é bem enfática na resposta e diz: “[...] acho que não, é uma forma muito difícil, até para o adulto imagina pra criança. Eles frisaram no curso isso, que não pode deixar nenhum pra trás, mas cada criança tem o seu tempo, na prática é bem diferente” (Professora Clarisse, 2023, s. p.).

Como já discutimos nos tópicos que tratam das aulas vistas nesse curso, a professora Clarisse concorda com Morais (2012), quando ele diz que o método fônico é difícil até para os adultos quanto mais para crianças e que ninguém deveria ser submetido a esse método, que não propicia construções nenhuma de significados.

> Ninguém precisa ser treinado a pronunciar /b/ /i/ /k/ /a/ para a palavra bica, a fim de se tornar alfabetizado. Aliás, vale a pena lembrar que é só nos cursos de fonética e fonologia, frequentados por quem estuda letras, fonoaudiologia ou psicopedagogia, que adultos já superletrados aprendem a segmentar palavras em seus fonemas. Nenhum cidadão normal sabe ou precisa saber pronunciar, por exemplo, os fonemas /s^/ /o/ /k/ /o/ /l/ /a/ /t/ /i/ que formam a palavra chocolate (Morais, 2012, p. 88).

Concordando com Morais (2012), Soares (2019, p. 194) discorre que os fonemas são, "representações abstratas, segmentos não pronunciáveis, a consciência fonêmica dificilmente se desenvolve de forma espontânea, como acontece, ao contrário, com a consciência silábica". Ademais, segundo Morais (2012, p. 78-79), "[...] é possível e necessário fazer um ensino sistemático (prazeroso, reflexivo) das correspondências letra-som nos dois primeiros anos de escolarização, de modo a ajudar nossas crianças a estarem plenamente alfabetizadas".

Outro ponto importante na fala da professora é a importância de se considerar as heterogeidades nas salas de aulas, pois, cada criança, tem o seu tempo e forma de desenvolver determinadas habilidades. As salas de aulas não são homogênias, como faz parecer o Programa Tempo de Aprender.

Para Silva e Leal (2022, p. 128) é preciso que o professor considere a heterogeneidade da turma, pois:

> [...] a interação entre as crianças com diferentes níveis de conhecimento em uma mesma atividade pode promover aprendizagem de diferentes formas, pois aquelas que ainda não alcançaram o nível de conhecimento desejado para realizar a atividade proposta podem ter a oportunidade de enfrentar desafios com o apoio de colegas mais experientes (Silva; Leal, 2022, p. 128).

Toda sala de aula tem as suas heterogenidades e estas, devem ser consideradas para que possam garantir a aquisição das aprendizagens por todos. Acerca disso, 2 professores citaram esse aspecto como não sendo considerado pelo Programa Tempo de Aprender, ao propor atividades iguais para todos os estudantes sem considerar as suas especificidades.

Nesse mesmo sentido, o professor tem um papel fundamental quando se trata da heterogeneidade na sala de aula, pois: "[...] para garantir aprendizagem a todos os estudantes, é necessário que o professor esteja atento aos níveis de conhecimentos dos seus alunos, considerando as dificuldades de cada aluno especificamente" (Silva; Leal, 2022, p. 128).

Ao propor atividades diversificadas ou propor atividades em duplas, ou até mesmo grupos, o professor estará proporcionando ao seu aluno, novas oportunidades de aprendizagem, trocas com seus colegas, ele irá apoiar ou ser apoiado, esse aspecto deve ser considerado.

Como podemos observar nas falas dos entrevistados, fica evidente como de forma geral, a formação continuada se faz necessário na rotina dos professores, quanto ao PNAIC eles validam os encontros como espaços de trocas de experiências, como um lugar onde podem compartilhar com seus pares as angústias de não ter conseguido realizar determinada atividade. Nesse mesmo sentido, quando se referem ao Programa Tempo de Aprender, sentem falta desses momentos, pois o programa não proporcionou aos professores os encontros formativos presenciais.

Quando perguntados como avaliam o Programa Tempo de Aprender, todos os professores concordaram que faltou algo e que sentiram falta das formações presencias, de recursos, acompanhamento, entre outros. Vejamos dois excertos das falas dos professores Gustavo e Carol.

Para o professor Gustavo, no que se refere ao Programa Tempo de Aprender, ele nos diz:

> Eu acho que faltou a formação presencial, recursos para gente poder trabalhar melhor na sala de aula feito as formações presenciais, por que na formação presencial há a troca de experiências e aquela troca ajuda muito na sala de aula como também os jogos, os jogos também são recursos muito bons, ele (aluno) acha que está brincando, mas ali ele está aprendendo, então se chegar a formação presencial e jogos completaria, seria melhor (Professor Gustavo, 2023, s. p.).

Nesse mesmo sentido, a professora Carol relata que:

> Deveriam ter feito algo a mais, se tivesse focado mais, colocado mais, vamos dizer, deixou algo a desejar, por que não teve tanto retorno, não teve vamos dizer, foi passado uma proposta mas não houve a cobrança, deixou a desejar, o programa não tinha essa cobrança de retorno do que deu certo, que tinha que tá ali, a devolutiva do que foi dado, deixou solto, não foi dado a importância de fazer o que o programa pedia, ele não teve a cobrança da devolutiva do professor, não deixava uma coisa amarrada, ficou solto, a critério do professor trabalhar mas não tinha uma cobrança, vê o que deu certo o que não deu, não teve êxito por isso, na minha opinião, esse programa foi assim jogou o conteúdo, mas não pediu o retorno, uma devolutiva do que era vivenciado. Tinha que ter orientação, um estudo, tinha que ser compartilhado com grupos de professores, vamos dizer professores do primeiro ano, o que é que esse programa vai propor para que os alunos de primeiro ano tenham conhecimento. Tinha que ter um estudo voltado para que os coordenadores pudessem repassar aos professores, o que era que o professor do primeiro e do segundo anos tinham que fazer e cobrar a devolutiva, por exemplo, para melhorar a leitura, foi jogado o programa, mais não foi dado ênfase ao mesmo (Professora Carol, 2024, s. p.).

Para Souza *et al.* (2022, p. 66):

> A troca de experiências com seus pares durante o processo formativo também é um aspecto a ser realçado. Nesse momento, os professores partilham suas experiências e suas certezas, e é nesse confronto dos saberes experienciais com os colegas que eles ganham sentido (Souza *et al*., 2022, p. 66).

Percebemos, aqui, a importância desses momentos entre os professores para a valorização também do que acontece no chão da sala de aula, pois as práticas pedagógicas ali vivenciadas demonstram a capacidade de reinvenção das mesmas a cada dia, vimos que no PNAIC foi ofertado esse momento aos professores, como bem podemos ver nas suas falas a completa satisfação de terem vivenciado tais formações onde podem não só rememorar tais vivências, mas pedem que elas se repitam, contudo, no Progama Tempo de Aprender não houve tais momentos, pelo contrário, notamos um certo silenciamento do professor, pois não permitir propiciar esses momentos aos docentes impediu que houvesse a reflexão e consequentemente, impedindo assim a construção e reconstrução de suas práticas.

Diante de todas essas falas expostas, fica muito claro como o PNAIC prezou pela formação continuada, valorizando o professor, no sentido de acompanhar, propor metas a serem alcançadas, mas estar ao lado, para orientação e esclarecimento de dúvidas dos docentes, podemos ver na fala da professora Carol (2024, s. p.), quando ela diz em relação ao PNAIC "[...] era tudo amarrado, era tudo vivenciado, e voltado e apresentado o que era trabalhado". Esse movimento não pode ser visto no Programa Tempo de Aprender, pois a formação que foi ofertada em formato online, importante frisar que a única que foi vista pelo professor em 2 anos que o programa vigorou, não proporcionou aos docentes esses momentos, e os professores sentiram isso, na fala da professora Carol (2024, s. p.) quando, se referindo ao Programa Tempo de Aprender, ela diz: "[...] ele não teve a cobrança da devolutiva do professor, não deixava uma coisa amarrada, ficou solto". Essa visão é de todos os professores entrevistados.

Souza *et al*. (2022, p. 67) esclarecem que "[...] a formação continuada deve ser compreendida como um direito do professor. Ela é um espaço de troca entre os docentes, de modo que o ideal é que haja processos de reflexão sobre a própria prática". Corroborando com esse pensamento, para Leal e Pessoa (2022, p. 26), os professores têm:

> [...] conhecimentos especializados e formalizados adquiridos por uma longa formação acadêmica, e esses conhecimentos se somam com seus conhecimentos

> profissionais. Assim, os professores filtram os conhecimentos que lhes chegam nas formações continuadas e passam a considerar a incorporação ou não desses novos conhecimentos em sua prática. Desse modo, nenhuma formação de professores determina o que os professores fazem com os conhecimentos elaborados por meio das estratégias formativas. Os professores relacionam os conhecimentos disponibilizados a saberes construídos em outros campos, selecionam, integram, ressignificam e são autores de suas próprias práticas (Leal; Pessoa, 2022, p. 26).

Concordamos com as autoras nesses pensamentos e podemos verificar esses moldes na formação do PNAIC, quando, segundo os professores, havia a oportunidade de vivenciar momentos para estudos, reflexão da prática e também para a realização da prática de atividades, por meio das quais os profissionais tinham liberdade para usar e transformar seus conhecimentos. Infelizmente percebemos, no formato de formação realizado pelo Programa Tempo de Aprender, um modelo transmissivo, uma vez que este repassava a informação sem qualquer acompanhamento ou reflexão. Por meio dele, os professores não tinham como trocar experiências com seus pares, não conseguiam refletir sobre suas práticas em sala de aula, inventar e reinventar a sua prática pedagógica e não tiveram a oportunidade de um aprofundamento teórico; os profissionais tiveram acesso apenas a sugestões de reprodução automática de técnicas pelo professor.

Nesse sentido, para Freitas (2007, p. 18), "[...] o professor, quase sempre, tem sido significado como um indivíduo passivo, um executor prático das propostas previamente determinadas, reduzindo o saber docente ao "como fazer", ou seja, aos procedimentos relacionados com a transmissão" (Freitas, 2007, p. 18). O modelo de formação adotada pelo Programa Tempo de Aprender foi transmissivo, onde configura o professor como ser passivo que apenas tem o papel de repassar o que lhe está sendo informado.

Veremos, a seguir, com base nas falas dos professores entrevistados, se os programas em análise contribuiram ou não na sua prática pedagógica.

7.2 POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DOS PROGRAMAS PNAIC E TEMPO DE APRENDER PARA AS PRÁTICAS DOS DOCENTES PARTICIPANTES

Neste tópico, veremos como os professores consideram as possíveis contribuições que os programas de formação PNAIC e Tempo de Aprender deixaram na sua prática pedagógica. Vejamos no Quadro 19:

Quadro 19 – Contribuições dos programas PNAIC e Tempo de Aprender

Contribuições – PNAIC (N=4)	**Contribuições Tempo de**

	Aprender (N=4)
Aprendeu a trabalhar de forma mais dinâmica/ludica (4)	Mostrou como trabalhar com os sons das letras (2)
Ajudou na prática (4)	Ensinou como trabalhar a questão da escuta (2)
Ajudou a trocar mais e compartilhar as experiências com os pares (4)	
Aprendeu a construir Sequência Didática (3)	
Implantação do Cantinho da Leitura (4)	
Implantação do Cantinho da Matemática (2)	
Desenvolvimento de Atividades Permanentescom leitura e escrita (3)	
Incentivo ao trabalho com gêneros textuais, (cartaz, bilhetes, receitas, , etc...) (4)	
Ajudou a desenvolver um trabalho Interdisciplinar (3)	
Ensinou como considerar as heterogeneidades dos alunos (4)	
Resgatou a valorização da Cultura (3)	
Mostrou como trabalhar com projetos (4)	
Orientou como trabalhar de forma dinâmica e lúdica (4)	
Instruiu como usar e proporcionou as escolas Jogos de Alfabetização (relacionam palavras às imagens, palavra dentro de palavra etc.) (4)	
Orientou a exploração e valorização dos Livros Literários e disponibilizou os mesmo para a escola (4)	
Dinamizou as aulas com uso de Músicas (3)	
Ensinou como fazer e orientou a leitura Deleite no planejamento (4)	
Incentivou o uso da Maleta Viajante (4)	

Fonte: A autora (2024).

Podemos ver, nesse quadro das contribuições, que, em sua maioria, os professores entrevistados citam que o PNAIC contribuiu para a sua prática pedagógica. Os quatro professores entrevistados consideraram como sendo contribuições algumas das categorias elencadas acima; o cantinho da leitura, o trabalho com gêneros textuais, (cartaz, bilhetes, receitas, etc.), considerar as heterogeneidades dos alunos, projetos, o trabalho de forma dinâmica e lúdica, Jogos de alfabetização (relacionam palavras às imagens, palavra dentro de

palavra, etc...), exploração e valorização dos livros literários e maleta viajante. Essas foram contibuições deixadas pelo PNAIC que, segundo os professores, até hoje utilizam em sua sala de aula.

Para a professora Carol, o PNAIC:

> Sim, contribuiu. Como foi que ele contribuiu pra mim? Ele contribuiu assim, fez com que eu aprendesse mais, aprendesse mais uma maneira de trabalhar um pouco diferente, sair daquela rotina né, trouxe coisas novas pra gente trabalhar e um desafio pra gente trabalhar em sala de aula de forma mais dinâmica, de forma mais lúdica, de forma que o aluno resgatando histórias, resgatando coisas que estavam um pouco esquecidas pra que eu passasse ao meu aluno, então isso fez com que eu aprendesse a trabalhar, sair um pouco do método tradicional e vir para o método né, mais vamos dizer assim, 'evoluído' na sala de aula, isso foi muito bom assim e ter essa troca de conhecimentos com os colegas né, no dia dos encontros, o que eu não tinha aprendido ali outro colega já tinha feito diferente do jeito que eu fiz e deu certo, a gente já voltava com outra ideia, isso nos ajudou, me ajudou, então eu devo isso ao PNAIC, fez com que a gente vivesse coisas que a gente não vivenciava, isso ajudou muito na minha prática, e eu devo isso ao PNAIC, eu gosto muito de falar, eu gosto muito das minhas aulas serem diferenciadas. Até então o PNAIC nos ajudou muito a trabalhar o lúdico com a criança, a resgatar cultura que vivia muito assim deixada de lado, e fez com que a gente resgatasse esses momentos, e fez com que eu aprendesse a muito, a compartilhar com os colegas, a pedir ajuda quando eu precisava, sempre tinha essa partilha nos encontros e isso me ajudou muito na minha prática, Graças a Deus, devo aí muito (Professora Carol, 2024, s. p.).

Nesse mesmo sentido, o professor Gustavo relata que:

> Sim, a sequência didática, eu gostei muito de trabalhar a sequência didática porque ela permite trabalhar de forma interdisciplinar, onde você envolve as várias disciplinas, na sequência didática você trabalha ali a dificuldade do aluno, você está buscando desenvolver, buscar ali as habilidades que o aluno tem dificuldade, você trabalha isso aí você vai buscando atividades que você possa, estar trabalhando a dificuldade do aluno e você vai estar englobando ai todas as disciplinas, então eu gosto de trabalhar a sequência didática, da forma que eu compreendo de como é uma sequência didática e até hoje eu faço a sequência didática com os meus alunos (Professor Gustavo, 2023, s. p.).

Podemos perceber na fala dos entrevistados como são categóricos ao falar das contribuições do PNAIC, mesmo o programa tendo se encerrado em 2018.

O Cantinho da Leitura foi uma prática muito incentivada ano PNAIC e que deu bons frutos, pois nos dias de hoje ela continua sendo presente nas salas de aulas, embora alguns professores relatem que precisam de novos livros, novos acervos chegando nas escolas, o que não acontece já a algum tempo. Como podemos ver na fala da professora Juliana: "[...] o cantinho da leitura, que tem na minha sala ainda hoje, eu lembro que foi bem incentivado pelo programa, a leitura deleite, aquelas caixas de livros que a gente recebia que tá fazendo muita falta hoje, muita falta porque as histórias já estão se tornando repetitivas rsrsrsrs [...] tá

precisando chegar coisas novas para inovar” (Professora Juliana, 2023, s. p.).

Todos os professores consideraram importante o incentivo a leitura, a partir dos livros, pois, através dos livros o sujeito pode adquirir diversos conhecimentos de diferentes áreas, considerando a diversidade desse material. No programa do PNAIC esse foi um instrumento muito utilizado, desde a formação, com a coleção de livros para as formações continuadas que eram a base teórica dos encontros formativos, até nas salas de aulas com as coleções que chegavam às escolas através dos acervos do PNBE e outros programas , essas obras foram muito utilizadas e valorizadas pelos professores, pois, com os livros contidos neles foram formados os famosos Cantinho de Leitura, prática essa muito citada pelos professores entrevistados.

Nesse sentido, as autoras a seguir descrevem como esses acervos foram organizados através de programas para chegar as escolas públicas.

> Dentre outros materiais, foram distribuídos, no Programa (PNAIC), livros de literatura infantil, por meio do Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE), livros que tratam de temáticas diversas destinados a crianças, por meio do Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares (PNLB – Obras Complementares) e jogos de alfabetização. Assim, buscou-se, na formação dos professores, criar condições favoráveis de utilização desses materiais (Leal; Silva; Costa, 2022, p. 160).

Alfabetizar não é um processo fácil. Assim, para tornar esse processo complexo e multifacetado mais tranquilo para o aprendente e buscando garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias para que se chegue a esse objetivo, é preciso utilizar de estratégias que guiem esse processo, e essas contribuições deixadas pelo PNAIC, segundo a fala dos professores entrevistados, ajudaram e ajudam até hoje nesse processo. Como podemos ver na fala do professor Gustavo, alfabetizar não é:

> [...] um processo fácil é um processo que requer um certo tempo e atividades permanentes, você precisa ter atividades permanentes principalmente de leitura e de escrita na sua sala de aula, na minha opinião, se você não tiver atividades permanentes isso vai atrasar a alfabetização daquela criança, que nós sabemos que as crianças são únicas, cada uma tem uma forma de aprender, cada uma aprende de um jeito, enquanto professor na sala de aula, você precisa ver o que a criança esta precisando pra trabalhar com elas (Professor Gustavo, 2023, s. p.).

Na fala do professor, ele cita que o trabalho com atividades de leitura e escrita permanentes na sala de aula vão colaborar para o desenvolvimento das aprendizagens, ressaltando assim a importância também de se considerar as heterogeneidades da turma, pois cada criança tem o seu tempo e o seu jeito de aprender, de entender como esse conhecimento

está repassado e o professor tem um papel crucial nessa identificação e mediação do conhecimento. Para Silva e Leal (2022, p. 128), "[...] para garantir aprendizagem a todos os estudantes, é necessário que o professor esteja atento aos níveis de conhecimentos dos seus alunos, considerando as dificuldades de cada aluno especificamente".

Nesse momento, percebemos também como o professor valida o PNAIC quanto a essa categoria, ou seja, o PNAIC foi um programa que valorizou e contemplou em seus materiais formativos e de apoio, as heterogeneidades.

No que se refere a leitura todos os professores consideraram a leitura como base para a vida, responsável por abrir portas e gerar novos conhecimentos, citaram a leitura deleite como uma contribuição responsável por ajudar a desenvolver o gosto pela leitura, além de gerar aprendizagens, destacamos a fala do professor Gustavo:

> [...] leitura é a porta, é a porta para desenvolver a aprendizagem da criança, se eu não me engano, já dizia Paulo Freire; que a criança que não lê, mal ouvi, mal fala e mal vê. Então o primeiro passo para a criança desenvolver a aprendizagem está dentro da leitura e é muito bom quando você vê uma criança lendo, apesar que nos dias de hoje, a gente precisa motivar a criança a ler, por que a gente tinha nossos cantinhos, cantinhos de leitura, trazidos pelo PNAIC, cantinho da leitura as crianças já iam diretamente, para pegar aquele livro pra ler [...] (Professor Gustavo, 2023, s. p.).

Nessa fala do professor Gustavo, podemos perceber como se assemelha com uma fala de solé (1998) quando ela diz que: "[...] ensinar a ler e escrever são tarefas complexas, mas gostaria de acrescentar um ponto essencial: também são enormemente gratificantes, tanto pela funcionalidade do conteúdo como pelo papel de protagonista e o envolvimento que exige dos responsáveis, professores e alunos para que ocorra a aquisição dessa aprendizagem (Solé, 1998, p. 19).

Até aqui, podemos perceber que os professores têm uma visão de leitura como interação e preparação para o mundo real, além da sala de aula, entendem, pois, a leitura como processo de produção de sentidos e validam a sua importância para a formação do cidadão, pois, quem consegue desenvolver essa capacidade "[...] fala melhor, entende melhor, desenvolve melhor as habilidades" (Professora Juliana, 2023, s. p.). Solé (1998, p. 32) discorre sobre isso também, dizendo: "[...] pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem".

Diante dessas falas, percebemos a importância da leitura na vida do sujeito, e da grande lacuna que se tem entre a pessoa que sabe ler e da pessoa que por algum motivo não conseguiu desenvolver as habilidades necessárias para alcançar tal objetivo.

Ainda em relação às contribuições que o PNAIC trouxe para as práticas pedagógicas dos professores, percebemos respostas muito firmes, com descrição de detalhes, demonstrando assim a assimilação por parte dos professores desses ensinamentos e que refletiram e refletem nas salas de aulas. Nesse sentido, a professora cita algumas práticas que utiliza em sala de aula que segundo ela aprendeu no PNAIC, além do cantinho da leitura que conserva até hoje em sua sala de aula. Vejamos: a leitura deleite, os jogos contidos na caixa de jogos do CEEL, gêneros textuais, receitas, bilhete.

A professora Carol relata que o PNAIC:

> [...] me ensinou outra maneira de ensinar e fez com que eu desenvolvesse minhas aulas mais suaves vamos dizer assim, mostrando conteúdos que meu aluno desenvolvesse várias habilidades de português, da matemática, da leitura, o aprender brincando, então isso me trouxe esse outro lado assim, coisas que eu não fazia e aprendi com o PNAIC, deu muito certo na minha prática e até hoje eu vivencio, até hoje, dessas práticas que eu aprendi, são sequelas boas né?! Esse programa ficou na história, na história mesmo, cada um que queria entrar mas nem todos podiam. Tenho até hoje ali meus certificados numa pasta (Professora Carol, 2024, s. p.).

Nessa fala, percebemos como a professora conseguiu enriquecer sua prática pedagógica com as orientações e vivências do PNAIC, sobre isso ela ainda destaca que trabalha texto fatiado, bingos, jogos e nas práticas dessas atividades sempre explorando a leitura, cantinho da leitura, cantinho da matemática, além dessas práticas, realiza outras, vejamos abaixo:

> Os jogos que relacionam as imagens e palavras, eu trabalhei também os nomes deles através da música, cantando aquela música 'a canoa virou', desenhei o peixe e colei no chão, quando eu cantava ___foi por causa de maria que não soube remar. Então maria ia lá e escrevia o nome dela no peixinho. A leitura através dos nomes deles, e eles percebem que a mesma sílaba ou letra faz parte de outros nomes, observa se o nome dele está fazendo de forma correta, no final todos escrevendo os seus nomes, foi muito bom (Professora Carol, 2024, s. p.).

Notamos, nessa atividade descrita pela professora, como ela trabalhou a consciência fonológica, esses jogos considerados por Morais (2012, 2019b) muito importantes para o trabalho na sala de aula e como são facilitadores para que as aprendizagens se consolidem.

Nesse sentido, Leal, Silva e Costa (2022, p. 178) nos dizem que "[...] os jogos de alfabetização foram distribuídos pelo MEC no intuito de unir aspectos lúdicos ao ensino sistemático da língua, partindo-se do pressuposto de que brincando também se aprende". Além dessa atividade, a professora lembra também que produziu um cartaz, utilizando diferentes rótulos, onde cada criança trouxe um rótulo, onde ela explorou a leitura com eles e

o cartaz ficou exposto na sala de aula, e complementa dizendo: “[...] foi na época do PNAIC também, onde houve o incentivo a trabalhar com os gêneros textuais, a receita, o que era uma bula, a gente foi ter esse conhecimento e vivenciar de forma mais profunda nessa época, foi muito bom” (Professora Carol, 2024, s. p.).

Com base nas respostas dos entrevistados podemos constatar que o PNAIC conseguiu deixar contribuições relevantes para as suas práticas pedagógicas, desde a forma como organizar a rotina na sala de aula, ou seja, no planejar da ação didática, sequências didáticas, atividades permanentes, buscando considerar sempre o lúdico, brincadeiras e jogos, o cantinho da leitura e leitura deleite, também foram citados. Podemos perceber que no PNAIC além de os professores validarem o fato das formações contribuírem no sentido de melhorar e aprimorar a sua prática, ainda conseguem nomear e descrever essas práticas.

Já sobre o Programa Tempo de Aprender foi elencada algumas categorias, que importante ressaltar em nenhuma delas, todos os professores consideraram de forma unânime como sendo contribuição para as suas práticas docentes, vejamos quais foram, ‘mostrou como trabalhar com os sons das letras’, ‘ensinou como trabalhar a questão da escuta’. Interessante perceber que ao mesmo tempo que alguns professores citaram esses aspectos como tendo contribuído para sua prática, notamos que eles não souberam descrever nenhuma, foram respostas vagas.

A professora Juliana diz: “[...] contribuiu né, teve esse curso que eu fiz, com umas orientações, como se fosse uma formação né, vamos dizer, a formação que a gente teve desse programa foi esse curso e contribuiu aí com essa questão do método fônico” (Professora Juliana, 2023, s. p.).

Nesse mesmo sentido o professor Gustavo nos diz que: “Sim, na prática sim, a questão das estratégias que me passaram no curso aquelas estratégias que a gente já como professor utiliza na sala de aula e a importância de trabalhar com a criança textos que elas possam memorizar a questão da escuta, a dificuldade que eu tenho hoje de trabalhar, de ficar ali de ouvir, pois são muito desatentos, no curso a gente viu a importância do ouvir” (Professor Gustavo, 2023, s. p.).

A professora Carol, por sua vez, concorda em partes, porém concorda, vejamos sua resposta:

> Assim, contribuiu, não vou dizer que não né, por que todo estudo é válido, quando você gosta de algo, por que já me orientou em como trabalhar com a criança os sons das letras, nisso contribuiu, apesar de não ter dado subsídios, jogos, essas coisas, mas aí, ele contribuiu, não 100%, digamos 50%, mas assim não vou dizer que não ajudo, mais foi assim o professor procurando por conta própria melhoras para o

> desenvolvimento do aluno na sala de aula [...] (Professora Carol, 2024, s. p.).

A professora Clarisse respondeu apenas que sim, porém quando perguntada como contribuiu? Ficou em silêncio, não soube relatar nenhuma prática trabalhada em sua sala que o Programa Tempo de Aprender repassou. Então indagada novamente pela pesquisadora, ela respondeu que "[...] os vídeos, as práticas, mas misturando com outras coisas" (Professora Clarisse, 2023, s. p.).

Percebemos aqui, com base nessas falas, que o Programa Tempo de Aprender não conseguiu deixar uma contribuição concreta para a prática pedagógica na sala de aula, apesar de todos os professores dizerem que houve a contribuição, não souberam dizer qual contribuição o programa deixou, percebemos aqui e mais uma vez, a boa vontade que os professores tem em adaptar as propostas e buscar meios alternativos de enriquecer a prática, como a professora Juliana que sentindo falta dos demais sons das letras que não foram ensinados pelo programa (objetivo esse considerado um dos mais importantes do programa) foi para o You Tube em busca de mais explicações sobre o tema. Nos chama a atenção quando a professora diz que 'não é muito fácil não' em referência ao método fônico proposto pelo programa. Percebemos também um certo descontentamento no sentido de que o programa não ofereceu subsídios aos professores para irem adiante com a proposta do mesmo, quando a professora Carol diz, ' foi assim o professor procurando por conta própria melhoras para o desenvolvimento do aluno na sala de aula', concordando assim com a professora Juliana que precisou ir para o You Tube já que a formação oferecida pelo programa não conseguiu sanar todas as suas dúvidas em relação a proposta de alfabetização do curso.

Como visto, nessas reflexões acima, o Programa Tempo de Aprender diferente do PNAIC não conseguiu deixar uma real contribuição para os professores alfabetizadores, talvéz isso seja justificável pelo fato de que, como os professores já citaram em outros momentos as formações presenciais nunca terem acontecido, deixando assim a proposta do programa tudo muito 'solto', 'vago' e não dando a oportunidade do professor dar seu *feedback* o oposto do que aconteceu no PNAIC, onde os professores consideraram que as formações foram bem 'amarradas', ou seja, fundamentadas, e propiciando as formações presenciais mensais, onde os professores tinham a oportunidade do *feedback*, não só isso, mas também a troca de experiências entre os pares.

De acordo com Souza *et al*. (2022, p. 64), esses momentos são de suma importância num processo formativo, vejamos:

> [...] diante de mudanças na educação, das especificidades dos contextos escolares, das diversidades presentes nas salas de aulas e dos avanços nos estudos que proporcionam concepções distintas sobre alfabetização, faz-se necessário que o professor tenha direito a um espaço de discussão com os seus pares que favoreça a reflexão sobre esses e outros aspectos, inclusive sobre o fazer na sala de aula, à medida que todas essas discussões impactam também em novas exigências em relação ao ensino (Souza *et al*., 2022, p. 64).

Considerando que, os professores não tiveram acompanhamento formativo, não houve apoio pedagógico no sentido de sistematizar o ensino, da mesma forma que o programa Tempo de Aprender deixou ‘solto’ as orientações quanto a suas perspectivas, assim, esse programa chegou na sala de aula, resultando em frases soltas e descontextualizadas por parte dos educadores ao definí-lo. Como observado por uma das professoras entrevistadas, ao mesmo tempo que a professora percebe que o Programa Tempo de Aprender tem como foco a leitura percebe também, que mesmo tendo esse foco nunca enviou livros para que os professores pudessem trabalhar com seus alunos em sala de aula. Ao contrário do PNAIC onde chegavam caixas de livros, livros de acordo com o público trabalhado, então percebe-se no PNAIC, como já observamos em outros pontos discutidos nesse trabalho, como o programa organizava as ações, propunha as metas, mas dava os meios para se chegar lá, diferente do Programa Tempo de Aprender.

Todos esses aspectos configuram no PNAIC uma validação da interdisciplinaridade que o programa assumiu desde o início e em todos os anos que vigorou, considera também o processo de alfabetização como sendo um processo complexo que demanda a aquisição de várias habilidades, como vimos no sub-tópico 3.1 que apresenta o PNAIC.

No PNAIC temos uma concepção de alfabetização baseada na perspectiva do letramento e o Programa Tempo de Aprender se pautou numa concepção de alfabetização baseada no método fônico, sabemos que a leitura e a escrita são processos diferentes, porém, caminham juntos, lado a lado. E a forma como se ensina a escrever está intrinsecamente ligada a forma como se ensina a ler. Como já vimos nesse trabalho uma criança que é alfabetizada no método fônico tende a entender a leitura como um processo de decodificação sem produção de sentidos, visão essa bem reducionista da leitura, onde o aprendente é tido como um ser passivo. Quando a criança é alfabetizada numa concepção baseada na perspectiva do letramento, considerando-se os seus conhecimentos prévios, trazendo para a sala de aula textos reais, buscando desenvolver no aprendente habilidades diversas, considerando-se então esse aprendente como ser ativo no processo de leitura e buscando sentido no ato de ler, uma relação baseada na interação. Percebe-se como a forma que a leitura é ensinada as crianças implica diretamente na formação do sujeito leitor, que no futuro

irá determinar que tipo de leitor será essa pessoa, um sujeito que sabe interagir, ler, interpretar, compreender as informações que circulam a sua volta, ou apenas um sujeito que fica a mercê de interpretações e entendimentos alheios, por não ser capaz de compreender as informações a sua volta.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso objetivo geral foi analisar a concepção de ensino da leitura nos Programas de formação continuada PNAIC e Programa Tempo de Aprender e como os professores analisam os impactos dos mesmos para suas práticas. Esse objetivo geral foi dividido em três objetivos específicos, os quais iremos sistematizar a seguir.

No primeiro objetivo específico, buscamos identificar as concepções de ensino de leitura nos Programas PNAIC e Tempo de Aprender. Para isso, analisamos nove cadernos do PNAIC que foram trabalhados nos processos formativos dos professores no ano de 2013, com o tema de Linguagem. Nesses cadernos, após a análise dos trechos que tratavam sobre leitura, evidenciou-se que o material se pautou em uma concepção de leitura interacionista, que busca significado no texto, essa interação acontece entre autor/texto/leitor e é a interação entre esses atores que geram o significado no ato de ler, os textos recomendados para o trabalho em sala de aula são textos reais que circulam na sociedade, como: bilhetes, cartas, receitas, entre outros. Estes por sua vez, atrelados a estratégias de ensino, guiarão o aprendente a determinados objetivos.

No material do Programa Tempo de Aprender, foi analisado o Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita, mais especificamente, 3 módulos, cujos temas tratam sobre leitura. Foram eles: o Módulo 2 – Aprendendo a Ouvir, Módulo 3 – Conhecimento Alfabético e Módulo 4 – Fluência. No material analisado, evidenciou-se que o ensino da leitura pauta-se em uma concepção que concebe a leitura como decodificação a partir de treinamentos, repetições de trechos iguais e partindo de materiais e pseudotextos previamente construídos para atender ao método, sendo esses textos, por sua vez, inventados, artificiais e que não produzem nenhum significado para o aprendente.

No segundo objetivo específico, buscamos identificar como os professores avaliam o processo formativo vivenciado por eles no PNAIC e no Programa Tempo de Aprender. Para buscar alcançar esse objetivo, foram realizadas entrevistas com quatro professores. Em relação aos aspectos positivos citados pelos professores, foram elencadas 15 categorias, das quais 11 foram consideradas como positivas e são referentes ao PNAIC; aqui, todos os professores compartilharam com o mesmo pensamento e avaliaram o PNAIC como sendo positivo e como um programa que os orientou, ajudou, acompanhou e permitiu momentos de trocas e momentos onde era possível que os professores dessem o *feedback* do que estava sendo trabalhado na sala de aula.

Em relação ao Programa Tempo de Aprender, foram elencadas quatro categorias, e

dessas nem todos os professores concordaram com todas elas. Apenas uma categoria foi apontada por três dos quatro professores como sendo positiva, que foi o “assistente de alfabetização”. É importante ressaltar, ainda, que todas as categorias citadas como positivas no Programa Tempo de Aprender não são direcionadas ao processo formativo e sim aos materiais usados e a prática com o estudante em sala de aula.

Em relação aos aspectos negativos, foram elencadas 8 categorias, nenhuma das categorias foi indicada no PNAIC. As categorias foram apontadas pelos professores entrevistados como pertencendo ao Programa Tempo de Aprender, dessa vez, se referindo ao processo formativo em si, tais como: “não aprensentou encontros presenciais”, “ausência de acompanhamento”, “ausência de troca entre os docentes” etc. Apenas duas categorias foram apontadas por dois professores que foi a “necessidade de ajuda para finalizar o curso (desistindo algumas vezes e reiniciou)” e “não considera as heterogeneidades da turma”; as outras seis foram unanimidade entre os docentes no que se refere aos pontos negativos, por eles percebidos no Programa Tempo de Aprender. Fica evidenciado, a partir dos dados, que o PNAIC foi bem avaliado pelos professores no que se refere ao processo formativo realizado pelo programa, os docentes nas suas falas se referem ao mesmo como sendo bem ‘amarrado’, ou seja, um programa formativo fundamentado. Já o Programa Tempo de Aprender teve uma avaliação negativa. Sendo descrito como um programa ‘solto’ e ‘vago’, ou seja, não houve por parte do mesmo um repasse ou acompanhamento junto aos professores do que realmente era a proposta do programa.

No terceiro objetivo, buscamos saber como os professores analisam as contribuições dos programas PNAIC e Tempo de Aprender para a sua prática em relação ao ensino da leitura, após a implementação desses programas em Itaíba-PE. Foram elencadas 20 categorias, e, dessas, 18 foram apontadas no PNAIC e duas no Programa Tempo de Aprender. Quando referente às categorias elencadas no PNAIC, percebe-se como os docentes conseguem descrever as contribuições deixadas pelo programa de forma clara, objetiva e com detalhes, como por exemplo, “aprendeu a trabalhar de forma mais dinâmica e lúdica” e “desenvolvimento de atividades permanentes com leitura e escrita”.

No que se refere ao Programa Tempo de Aprender, nota-se como as categorias elencadas são vagas, sem descrição de detalhes, vejamos, ‘mostrou como trabalhar com os sons das letras’ e ‘ensinou como trabalhar a questão da escuta’, os docentes não conseguiram descrever com detalhes essas contribuições, percebeu-se por parte dos docentes uma certa inquietação ao buscarem essas respostas. Com base nos dados fica evidenciado que, o PNAIC conseguiu contribuir de forma consistente e sistemática com a prática docente, já no Programa

Tempo de Aprender essas contribuições não ficaram evidentes.

Ao considerarmos que o PNAIC encerrou no ano de 2018, ou seja, tem seis anos que o professor não é mais acompanhado por ele, fica claro como esse programa impactou nas suas práticas pedagógicas e processos formativos também, como todo aquele trabalho realizado ao longo de 6 anos foi importante para os professores participantes. Já o Programa Tempo de Aprender aconteceu durante dois anos, sendo que o seu último ano foi 2023, por ser mais recente, em tese, os professores teriam que saber descrever por exemplo, uma atividade orientada por ele, como se trabalhar a leitura na sala de aula, por exemplo, porém, eles não souberam.

Outro ponto que gostaríamos de registrar aqui, foi o silenciamento de autores como Soares (2019), Soares (2021), Morais (2012) e Morais (2019a), Mortatti (2010), Mortatti (2019), Souza, Pessoa, Lima, Barros e Souza, (2022), Albuquerque, Morais e Ferreira (2010), Leal e Melo (2006), Leal e Pessoa (2022), Kleiman (2016), Koch e Elias, (2023), entre outros. Esses autores possuem estudos que foram usados no programa que antecedeu o Programa Tempo de Aprender, ou seja, no PNAIC. Assim, percebemos que o Tempo de Aprender ficou marcado pela descontinuidade de concepções teóricas no campo da alfabetização. Descontinuidade de concepções de formação e alfabetização que vinham sendo discutidos e vivenciados não só como programas formativos, mas como políticas públicas também, baseados na reflexão, reflexão da prática, interação. Descontinuidade também do cenário que em meados da década de 80 revolucionou o campo da alfabetização no Brasil.

Os resultados apresentados nesta dissertação possibilitaram discussões em relação às contribuições dos dois programas de formação para as práticas docentes, e, principalmente, possibilitou ouvir os participantes que vivenciaram esses dois modelos de formação. Além disso, evidenciou os retrocessos apresentados pelo Programa Tempo de Aprender, que invisibilizou o professor no processo formativo e desconsiderou todo conhecimento acumulados por esses docentes.

Após ressaltar todos esses pontos e considerando que o campo da alfabetização é complexo, sistemático e está em constante aperfeiçoamento, consideramos que esta pesquisa conseguiu responder a todos os objetivos propostos. Porém, percebeu-se que não foi possível fazer as observações das práticas dos quatro professores entrevistados, indicando, assim, uma continuidade desta pesquisa a fim de descobrir quais concepções de alfabetização se baseiam os professores e como eles direcionam o ensino da leitura na sala de aula.

Feitos os apontamentos finais, seguiremos para outras conversas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C; MORAIS, A. G; FERREIRA, A. T. B. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. *In*: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de. (org.). *Alfabetizar letrando na EJA*: fundamentos teóricos e propostas didáticas.Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ALVES, B. dos S. *O silenciamento da heterogeneidade das aprendizagens no Programa Tempo de Aprender*: algumas problematizações. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Maceió, 2021. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/download/73589/38952/341817. Acesso em: 16 set. 2024.

ARAÚJO, M. F. da S. de. Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC. *In*: BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2015. p.18-26.

AULETE, C. *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BARBOSA, A. J. *Compreensão de direitos de aprendizagem por uma professora alfabetizadora*: caminhos da prática docente para o trabalho com a leitura no ciclo de alfabetização. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de mato Grosso, Rondonópolis, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_efa3ca75876bb478e78f76a089fe033f. Acesso em: 7 nov. 2024.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007. 223 p.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, A. P. L. S. *Heterogeneidade*: a prática pedagógica do ensino da leitura nos contextos das escolas cicladas e multisseriadas. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39678. Acesso em: 16 set. 2024.

BRANDÃO, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. *In*: BARBOSA, M. L.; SOUZA, I. (org.). *Práticas de leitura no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.). *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. *Elementos conceituais e metodológicos dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2012a.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: formação professor-alfabetizador. Brasília: MEC, 2012b.

BRASIL. *Portaria nº 867, de 4 de junho de 2012.* Institui o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais. Brasília: ABMES, 2012c. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1264/portaria-mec-n-867#:~:text=Institui%20o%20Pacto%20Nacional%20pela,%C3%A9%20revogada%20por%20nenhuma%20Legisla%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. *Currículo na alfabetização*: concepções e princípios. Ano 1. Unidade 1. Brasília: MEC, 2012d.

BRASIL. *Planejamento escolar*: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa. Ano 1. Unidade 2. Brasília: MEC, 2012e.

BRASIL. *Planejando a alfabetização*: integrando diferentes áreas do conhecimento projeto didáticos e sequências didáticas. Ano 1, Unidade 06: Brasília: MEC, 2012f.

BRASIL. *O trabalho com gêneros textuais na sala de aula*. Ano 2. Unidade 5. Brasília: MEC, 2012g.

BRASIL. *Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento*. Ano 2. Unidade 6. Brasília: MEC, 2012h.

BRASIL. *Currículo inclusivo*: o direito de ser alfabetizado. Ano 3. Unidade 1. Brasília: MEC, 2012i.

BRASIL. *Planejamento e organização da rotina na alfabetização*. Ano 3. Unidade 2. Brasília: MEC, 2012j.

BRASIL. *O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula*: diversidade e progressão escolar andando juntas. Ano 3. Unidade 5. Brasília: MEC, 2012k.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*: Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Material de Formação - PNAIC/2015. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

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

BRASIL, *Práticas de alfabetização*: livro do professor alfabetizador – estratégias. Brasília: Ministério da Educação, 2021a.

BRASIL. *Resolução nº 6, de 20 de abril de 2021*. Dispõe sobre a implementação das medidas necessárias à operacionalização das ações de fornecimento de recursos via Programa Dinheiro

Direto na Escola – PDDE, para atuação de assistentes de alfabetização e de cobertura de outras despesas de custeio, no âmbito do Programa Tempo de Aprender. Brasília: Presidência da República, 2021b. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2021/resolucao-no-6-de-20-de-abril-de-2021/view. Acesso em: 7 nov. 2024.

BRASIL. *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. Brasília: Presidência da República, 2021c. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2021/resolucao-no-15-de-16-de-setembro-de-2021. Acesso em: 7 nov. 2024.

BUNZEN, C. Um breve decálogo sobre o conceito de 'literacia' na política nacional dealfabetização (PNA, 2019). *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v.1, n. 10, p. 44-51, 2019. DOI: https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.352. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352. Acesso em: 16 set. 2024.

COSTA, K. W. C. *Cadernos de formação do PNAIC em Língua Portuguesa*: concepções de alfabetização e letramento. 2017. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: https://dspace4.ufes.br/items/f183aa47-2aa7-4aeb-b294-27f2d8b0755b. Acesso em: 16 set. 2024.

CRUZ, M. do C. S. Avaliação no ciclo de Alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. *In*: BRASIL. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FONTES. G. P. C. S. *Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8940?locale=pt_BR. Acesso em: 7 nov. 2024.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, A. S. de. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. *In*: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (org). *Formação continuada de professores*: questões para reflexão. Belo Horizonre: Autêntica, 2007.

FREITAS, A. S. A questão da experiência na formação profissional dos professores. *In*: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (org). *Formação continuada de professores*: questão para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GIROTTO, C.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o

que leem. *In*: SOUZA, R. (org.). *Ler e compreender*: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de letras, 2010.

GUTIERREZ, A. F. S. *O Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa*: sentidos da alfabetização no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2017. Disponível em: https://repositorio.uniso.br/entities/publication/43d43696-75ef-4fe2-8735-b6d6d7bd84e0. Acesso em: 7 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Itaíba. *IBGE*, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/itaiba.html. Acesso em: 7 nov. 2024.

JESUS, S. A. *A literatura no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/bf77a3bf-f834-476f-9c57-8dc5284517a6. Acesso em: 7 nov. 2024.

KAPPI, R. G. A. de M. *Em tempos de reaprender o método fônico* – algumas problematizações sobre o programa de formação docente – Tempo de Aprender. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Maceió, 2021.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 16. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologiacientífica*.5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, T. F. Currículo no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: os direitos de aprendizagem em discussão. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, n. esp., p. 23-44, 2015. DOI: https://doi.org/10.22195/2447-52462015019668. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19668/10568. Acesso em: 16 set. 2024.

LEAL, T. F.; MELO, K. R. Planejamento do ensino da leitura. *In*: SOUZA, I. P.; BARBOSA, M. L. F. F. (org.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. Formação Continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: concepções e impactos. *In*: LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G.; CARDOSO, C. J. (org.). *PNAIC nas trilhas das pesquisas*: teses e dissertações no Brasil. Recife: Editora UFPE, 2022.

LEAL, T. F.; SILVA, K. V. das N. G.; COSTA, P. R. Recursos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização: reflexões sobre a prática. In: LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G.; ROSA, E. C. de S. (org.). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: reflexões sobre formação de professores e práticas pedagógicas. Recife: Editora UFPE, 2022.

LEAL, T. F. *et al*. Prática docente: as diferentes dimensões do processo de alfabetização. *Debates em Educação*, Alagoas, v. 12, n. esp., p. 40-56, 2020. DOI: https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEspp40-56. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9757. Acesso em: 16 set. 2024.LERNER, D. *Ler e escrever na escola*: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, L. B. de A. Os movimentos dos saberes/fazeres mobilizados na formação continuada – As estratégias mediadas pela formadora. *In*: LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G.; ROSA, E. C. de S. (org.). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: reflexões sobre formação de professores e práticas pedagógicas. Recife: Editora UFPE, 2022.

LINO, L. de G.; VIEIRA, E. S.; PESSOA, A. C. R. G. O uso de jogos na alfabetização por professores em processo de formação contínua. *In*: LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G.; ROSA, E. C. de S. (org.). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: reflexões sobre formação de professores e práticas pedagógicas. Recife: Editora UFPE, 2022.

LOOSE, C. *Apropriações de concepções de leitura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso,2016. Disponível em: https://dspace4.ufes.br/items/6f9d61f5-cad1-4f27-9a89-aa16fc18b430. Acesso em: 16 set. 2024.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação*: abordagens qualitativas.Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, S. M. A concepção de alfabetização na política nacional de alfabetização / MEC / 2019. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v.1, n. 10, 2019. DOI: https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.351. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/351. Acesso em: 16 set. 2024.

MORAES, A. C. A. Análise do Programa Mais Alfabetização e precarização na formação e trabalho docente. *Revista de Políticas de Marília*, Marília, v. 5, n. 1, p. 109-126, 2019. DOI: https://doi.org/10.36311/2447-780X.2019.v5.n1.10.p109. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/8336. Acesso em: 4 nov. 2024.

MORAIS, A. G. de. *Sistema de escrita alfabética*. SãoPaulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. de *et al*. Apropriação de escrita alfabética pelas crianças: que caminhos

percorrem? Como podemos auxiliá-las em suas tragetórias de aprendizagem. *In*: BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

MORAIS, A. G. 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, p. 66-75, 2019a. DOI: https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.357. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357. Acesso em: 16 set. 2024.

MORAIS, A. G. de. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo da alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019b.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORTATTI, M. do R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: Unesp, 2004.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.15, n.44, p. 329-341, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/. Acesso em: 16 set. 2024.

MORTATTI, M. do R. L. *Métodos de alfabetização no Brasil*: uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

MOURA, D. A. *Concepção de alfabetização dos cadernos de formação docente do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4697. Acesso em: 7 nov. 2024.

MUCENIECKS, R. S.; COLELLO, S. M. G. Alfabetização: embates entre o construtivismo e o método fônico.*Revista Internacional d'Humanitats*, Barcelona,n. 62, p. 1-18, 2024. Disponível em: http://www.hottopos.com/rih62/Silvia.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NOGUEIRA, G. M.; LAPUENTE, J. S. M. "Tempo de Aprender": uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. *Revista de Educação PUC*, Campinas, v. 26, p. 1-17, 2021. DOI: https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a4933. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932021000100103. Acesso em: 14 jan. 2025.

NOGUEIRA, G. M.; LAPUENTE, J. S. M. Tempo de Aprender: um desserviço para a alfabetização no Brasil. *Revista Brasileira de Alfabetização*, São Paulo, n. 16, p. 117-136, 2022. DOI: https://doi.org/10.47249/rba2022595. Disponível em:

https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/595. Acesso em: 14 jan. 2025.

NORNBERG, M.; DIAS, M. C.; JAGER, J. J. Leitura como interação do leitor com o texto: concepções e práticas nos cadernos do PNAIC. *SciELO PrePrints*, [*S. l.*], p. 1-17, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3398. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3398/version/3598. Acesso em: 7 nov. 2024.

PANICHELLA, F. C. Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula. *Revista Leitura*,Maceió, v. 2, n. 56, p.42-59, 2015. DOI: https://doi.org/10.28998/2317-9945.201556.42-59. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2204. Acesso em: 16 set. 2024.

PESSOA, A. C. R. G.; CABRAL, A. C. dos S. P.; SÁ, C. F. A consolidação da correspondência letra-som e o ensino da ortografia: o que devemos propor aos alunos no final do ciclo de alfabetização? *In*:BRASIL. *Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo*.Brasília: Ministério da Educação, 2012.

PRADA, L. E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e prospostas.*Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

RIBEIRO, A. E. Fuência de leitura. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). *Glossário CEALE*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014.

ROSA, E. C.; BARROS, A. P. B. L. dos S.; SILVA, S. T. L. A formação continuada no PNAIC: concepções de orientadoras de estudos e professoras alfabetizadoras. *In*: LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G.; ROSA, E. C. de S. (org.). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: reflexões sobre formação de professores e práticas pedagógicas. Recife: Editora UFPE, 2022.

SABCHUCK, A. P. *A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos da zona rural seguindo os parâmetros do pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Técnica e Prática de Ensino) – Programa de pós-graduação em Educação Técnica e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/49182. Acesso em: 16 set. 2024.

SANTOS, P. A. S. da C.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. A alfabetização de crianças das redes públicas. *In*: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. (org.). *Práticas de alfabetização*: fabricações, saberes, esquemas e/ou prescrições?Curitiba: CRV, 2021.

SANTOS, A. P. B. L. dos; SILVA, M. E. L. As práticas de escrita no cotidiano da formação inicial do professor. *In*: BUNZEN, C.; PESSOA, A. C. R. G. (org.). *Formação e saberes docentes*: desafios para (re)pensar a prática pedagógica. Recife: Editora UFPE, 2020.

SILVA, Â. A. de A.; LEAL, T. F. Agrupamentos em sala de aula: estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade em Lagoa dos Gatos. *In*: LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G.; ROSA, E. C. de S. (org.). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: reflexões sobre formação de professores e práticas pedagógicas. Recife: Editora UFPE, 2022.

SILVA, C. D. de A. *Ensino da leitura e da compreensão leitora*: o fazer docente de professores do 3º ano do Ensino Fundamental. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40253. Acesso em: 16 set. 2024.

SIQUEIRA, M. A. de O. *Alfabetização e letramento em salas multifases da educação do campo no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*. 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_dce5da5e04181226e72e06f4c737f069. Acesso em: 16 set. 2024.

SOARES, H. de A. *Leitura no âmbito do PNAIC*: um estudo bibliográfico em teses e dissertações. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2021. Disponível em:https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_786adc24f63055227a50c509d063ba8f. Acesso em: 16 set. 2024.

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte:Autêntica Editora, 2003.

SOARES, M. Pesquisa em Educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 394-417, 2006.

SOARES, M. *Alfabetização*: a questão dos métodos. 1. edição. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

SOLÉ, I. *Estratégia de leitura*. Tradução de Claúdia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: RS:Penso, 1998.

SOUZA, A. A. V.de *et al*. Concepção de formação continuada no PNAIC 2013. *In*: PESSOA, A. C. R. G. *et al*. (org.). *Paradigmas e bases conceituais para formação continuada*. Rio de Janeiro:Rona Editora,2022.

SOUZA, I. P. de; LEITE, T. M. R.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Leitura, letramento e alfabetização na escola. *In*: SOUZA, I. P.; BARBOSA, M. L. F. F. (org.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

TARDIF, M. *Saberes e formação profissional*. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

VIEIRA, A. S.; FERNANDES, C. R. D. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. *In*: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (org.). *Literatura*: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

YIN, R. K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Editora Bookman, 2001.

YIN, R. K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Editora Bookman, 2005.

ZANCHETTA JUNIOR, J. Práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC. *Revista Brasileira de Educação*, [*S. l.*], v. 22, n. 28, p. 147-167, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5Ksd5Wbv7tSmZTdm4Gf3nhP/?format=pdf. Acesso em: 7 nov. 2024.

ZOLETI, M. A. *Análises das estratégias de leitura com o acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: um estudo no município de São João-PR. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste,Guarapuava, 2019. Disponível em: http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1635/2/ALINE%20MAIARA%20ZOLETI.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Bloco 1 – Perfil dos sujeitos
Data da entrevista: ____/_____/_____ Nome da escola:_____ 1) Nome completo: 2) Formação: 3) Tempo de formação: 4) Pós-Graduação: 5) Tempo de experiência no ciclo de alfabetização: 6) Vínculos empregatícios:
Bloco 2 – Perguntas referentes aos programas
PNAIC 1) Em qual(is) ano(s) você participou do programa PNAIC como professora alfabetizadora? 2) Como você descreveria o PNAIC? 3) Você lembra quais materiais chegaram na escola através do PNAIC? 4) Como eram as formações? 5) O Programa contribuiu alguma coisa na sua prática? Caso sim, como contribuiu? 6) Como você avalia o PNAIC como processo de formação? O que você considera positivo e negativo no programa? **Tempo de Aprender** 7) Você já concluiu a formação do Programa Tempo de Aprender? Caso não, em qual etapa você se encontra? 8) Você realizou o curso online Práticas de Leitura e Escrita? 9) O que você achou do curso? 10) Houve alguma distribuição de materiais na escola vinculados a esse programa? 11) Na sua sala de aula, chegou o Assistente de Alfabetização? Caso sim, como contribuiu? 12) O Programa contribuiu alguma coisa na sua prática? Caso sim, como contribuiu? 13) Como você avalia o Programa Tempo de Aprender como processo de formação? O que você considera positivo e negativo no programa?
Bloco 3 – Perguntas referentes às práticas de leitura
1) O que é leitura pra você? 2) Como você trabalha a leitura na sala de aula? E com que frequência? 3) Quais tipos de atividades de leitura você realiza em sala de aula? 4) Quais os recursos didáticos você costuma usar no trabalho com leitura? 5) O ensino da leitura foi discutido no PNAIC e no Tempo de Aprender? Caso sim, teve alguma coisa que se destacou para você? 6) Esses programas trouxeram algum impacto para sua prática em relação ao ensino da leitura?