

## CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER: proposta inovadora ou velho modelo travestido de novo?

*Dania Monteiro Vieira Costa  
Cláudia Maria Mendes Gontijo*

### Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar como o programa de formação de professores alfabetizadores Tempo de Aprender, proposto pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), lançada em 2019, articula a relação ensino-aprendizagem da leitura no contexto de sua proposta formativa. Adota, como metodologia de estudo, a pesquisa documental, pois analisa os vídeos que compõem os sete módulos do programa, os textos explicativos de cada vídeo e as fichas de estratégias de ensino. Assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem conforme proposta por Mikhail Bakhtin, que compreende que essa concepção, atrelada aos conceitos de alfabetização e de leitura, permite, ao mesmo tempo, reivindicar, a despeito do programa, uma alfabetização crítica. Conclui que, apesar de o programa apregoar que se fundamenta em práticas inovadoras por meio da denominada “alfabetização baseada em evidências científicas”, retoma, a partir dos pressupostos bloomfieldianos, antigas práticas relacionadas com as metodologias fônicas para o ensino da leitura e da escrita.

**Palavras-chave:** leitura; programa tempo de aprender; alfabetização.

## “TIME TO LEARN PROGRAM’S” CONCEPTION OF TEACHING LEARNING HOW TO READ: an innovative proposal or an old model disguised as new?

### Abstract

The goal of this article is to analyze the way literacy teachers training program named Time to Learn (Tempo de Aprender), proposed by the Literacy National Policy (PNA), launched in 2019, articulates the relation between teaching and learning how to read. As study methodology, it uses the document search, since it analyzes videos that compose the seven modules of the program, the explanatory texts of each video and the teaching strategies cards. It assumes the enunciate-discursive perspective of language according to the Mikhail Bakhtin proposal, which comprehends that such conception, when tied to the literacy and reading concepts, allows, at the same time, to claim, despite that the program proclaims to be founded on innovating practices through the denominated literacy based on scientific evidences, to recover, from the Bloomfield assumptions, old practices related to phonics methodology for the teaching of reading and writing.

**Keywords:** reading; time to learn program; literacy.

## CONCEPCIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN EL PROGRAMA TEMPO DE APRENDER: ¿propuesta innovadora o viejo modelo revestido?

### Resumen

El presente artículo se propone analizar cómo el programa de formación de docentes alfabetizadores Tempo de aprender [Tempo de aprender], propuesto por la Política Nacional de Alfabetización [Política Nacional

de Alfabetización] (PNA), lanzada en 2019, articula la relación enseñanza-aprendizaje de la lectura. Se adopta como metodología la investigación documental, puesto que se analizan los videos que conforman los siete módulos del programa, los textos explicativos de cada video y las fichas de estrategia didáctica. Se asume la perspectiva socio-enunciativa del lenguaje como lo propuso Mijaíl Bajtín que entiende que esta concepción, vinculada a los conceptos de alfabetización y lectura, permite, al mismo tiempo, reivindicar, a pesar del programa, una alfabetización crítica. Se concluye que, si bien el programa pretende basarse en prácticas innovadoras a través de la llamada alfabetización basada en evidencia científica, rescata, a partir de los postulados bloomfieldianos, antiguas prácticas relacionadas con metodologías fónicas para la enseñanza de la lectura y la escritura.

**Palabras clave:** lectura; programa tiempo para aprender; alfabetización.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Frequentemente, na história da educação brasileira, diferentes governos ao assumirem o poder organizam, promovem e implementam políticas educacionais que impactam, de maneira diversa, o cotidiano das escolas e, portanto, as práticas de ensino-aprendizagem nas salas de aula. Desse modo, essas administrações, muitas vezes, com posições político-ideológicas bem diferentes, elaboram suas ações com base em um argumento, aparentemente, comum, qual seja, a necessidade de aumentar os índices de desempenho dos estudantes, principalmente em leitura e escrita, e a qualidade da educação com vistas ao pleno desenvolvimento dos indivíduos e ao progresso socioeconômico.

Apesar, porém, dos argumentos parecerem comuns, as concepções de educação, qualidade e desenvolvimento socioeconômico que fundamentam as políticas educacionais variam intencional e ideologicamente. Por isso, consideramos necessário investigar e analisar os fundamentos que ancoram essas políticas com a finalidade de compreender como a relação ensino-aprendizagem da leitura é articulada. Partindo desse pressuposto, neste artigo, nos debruçamos sobre o programa de formação de professores alfabetizadores “Tempo de Aprender”, proposto pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), em 2019.

A PNA foi instituída pelo Decreto Presidencial n.º 9.765, de 11 de abril de 2019. O Capítulo 5, que trata da implementação dessa política, define que seria desenvolvida por meio de programas, ações e instrumentos que incluíam: a produção de orientações curriculares para a educação infantil e para os dois primeiros anos do ensino fundamental; o desenvolvimento de materiais didáticos, cientificamente fundamentados para a literacia emergente; a alfabetização e a numeracia (termo utilizado pelo programa); e ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, o Tempo de Aprender foi produzido para atender a esta última ação (“capacitação” de professores) proposta pela PNA. É importante destacar que, ao assumir a noção de “capacitação”, a PNA não adota uma concepção de formação continuada que tenha em sua base a compreensão de que as professoras e os professores são seres humanos em constante formação e mudança, sobretudo porque vivenciam diferentes experiências em contínuo processo apropriação de conhecimentos e de elaboração/reelaboração do fazer docente.

O objetivo da PNA (Brasil, 2019) era fornecer elementos para mudar a realidade da alfabetização no Brasil, por meio da adoção de “um conjunto vigoroso de evidências” buscado na “valiosa contribuição das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura que, de acordo com o referido decreto, deveriam instruir as professoras alfabetizadoras em relação ao

ensino- aprendizagem da leitura e da escrita, com a finalidade de garantir a qualidade e a eficácia da alfabetização e da educação no Brasil.

Nesse contexto, o programa Tempo de Aprender se encarregaria de “capacitar” as(os) professoras(es) para a alfabetização a partir de evidências científicas. Desse modo, o texto da PNA (Brasil, 2019) pretendeu apontar uma “nova” perspectiva de leitura, porém é necessário perguntar: quais seriam as novidades? O que significa esse conjunto vigoroso de “evidências científicas” para o ensino-aprendizagem da leitura?

Na busca de estudos que tratam dessas e de outras questões referentes ao Programa Tempo de Aprender, localizamos as pesquisas de Nogueira e Lapuente (2022) e de Amarante, Moreira e Gonçalves (2021). Ambos os trabalhos tratam do Tempo de Aprender, mas com diferenças em relação ao modo como o abordam. Apesar dessas diferenças, as discussões dialogam com nosso estudo. Nogueira e Lapuente (2022) contextualizam historicamente a criação do programa, indicando, em suas conclusões, a ênfase na fase preparatória para o aprendizado da leitura em que seriam desenvolvidas habilidades de audição (discriminação sonora) como preparação para a identificação dos fonemas. As autoras também afirmam que a concepção de formação de professores(as) do curso é reducionista na medida em que é desenvolvida por meio da instrução programada.

Amarante, Moreira e Gonçalves (2021) realizaram uma análise documental e bibliográfica da Portaria nº 280/2020 (Brasil, 2020), que instituiu o programa. No que se refere ao eixo formação docente, afirmam que o programa se assenta sobre uma concepção mercadológica da formação de professores(as) em que “[...] o professor passa a ser o principal responsável pelos bons ranqueamentos da alfabetização” (Amarante, Moreira, Gonçalves, 2021, p. 323). Essa perspectiva se efetiva nas práticas educativas em salas de aula focadas na indução das crianças a responder às exigências de habilidades e competências do mercado de trabalho e do mercado consumidor, apontando para a formação de uma sociedade menos crítica e mais produtiva, inclusive, para manutenção das altas taxas de desemprego, por mais paradoxal que isso pareça, em detrimento da formação humana para a emancipação.

Esses estudos colaboram para a construção de uma visão mais ampliada do programa, contribuindo para analisar como a relação ensino-aprendizagem da leitura é articulada no programa de “capacitação” de professores(as) alfabetizadores(as) Tempo de Aprender. Optamos por realizar um estudo documental de abordagem qualitativa, elegendo como corpus analítico os documentos/textos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), órgão diretor encarregado da educação, no Brasil, a saber: os vídeos que compõem os sete módulos do programa, os textos explicativos de cada vídeo e as fichas de estratégias de ensino que o compõem. Concordamos com o pensamento de Gil (2008, p. 147), quando afirma: “[...] a pesquisa documental tradicionalmente vale-se de registros cursivos, que são persistentes e continuados [entre eles] [...] os documentos elaborados por agências governamentais”.

Como Le Goff (1990), também compreendemos que os documentos são produções humanas, logo não podem ser considerados estáticos, mas representantes de certas intenções das sociedades em determinados momentos históricos. Isso significa que os documentos são também resultado das tensões e relações de poder, cabendo ao (à) pesquisador(a) dialogar com essas tensões e relações. Esse ponto de vista nos liga também à abordagem qualitativa de pesquisa, na medida em que apostamos na incursão dialógica entre pesquisador(a), dados e circunstâncias em que esses foram produzidos (Bogdan, Biklen, 1994).

Sendo assim, em consonância com esse posicionamento, compreendemos os vídeos, os textos explicativos de cada vídeo e as fichas de estratégias de ensino como enunciados vivos e

responsivos (Bakhtin, 2006) e, por se constituírem como enunciados, inevitavelmente, têm um ponto de vista ideológico e vivencial, portanto não são neutros.

Dito isso, também é necessário acentuar que, para a organização dos dados, primeiro fizemos nossa inscrição no curso Tempo de Aprender, assistimos às videoaulas e fizemos a transcrição das aulas. Em seguida, realizamos o download das fichas de estratégias de ensino e selecionamos, no conjunto desses dados, as discussões e instruções cujo tema era ensino-aprendizagem da leitura para posterior diálogo.

Em termos teóricos, assumimos a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem conforme proposta por Mikhail Bakhtin. Essa concepção, atrelada aos conceitos de alfabetização e de leitura, permite, ao mesmo tempo, reivindicar, a despeito do programa, uma alfabetização crítica. Para Bakhtin (2006), a linguagem é uma produção humana. Nesse sentido, em sua perspectiva, não há atividade humana sem produção de linguagem. Assim sendo, não é possível compreendê-la abstraída das relações sociais ou das condições concretas de sua produção. Logo, como fenômeno eminentemente social, a linguagem é atividade produzida por homens e mulheres que vivenciam ações de produção de linguagem e, ao mesmo tempo, se constituem por meio dela. Para essa perspectiva, ler é dialogar com os sentidos que povoam os enunciados verbais, imagéticos e híbridos.

## **ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA NA FASE INICIAL DA ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICOS, CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS**

Para analisar como a relação ensino-aprendizagem da leitura é articulada no programa Tempo de Aprender, realizaremos, a seguir, uma breve contextualização a respeito das tensões e pontos de vistas sobre os métodos de ensino da leitura na fase inicial da alfabetização. Entendemos que essa discussão é necessária porque o Tempo de Aprender traz, em sua organização, concepções de leitura e de ensino-aprendizagem da leitura apontadas como inovadoras.

Durante muito tempo, os métodos para ensinar a ler e a escrever eram o centro da discussão no campo da alfabetização. Esses métodos, de modo geral, apareciam nas cartilhas de alfabetização que, comumente, eram resultado de experiências de professoras alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas. De acordo com Gontijo e Schwartz (2015), no século XX, esses métodos encontraram sustentação na linguística, por meio da incorporação dos estudos desenvolvidos no campo da alfabetização, fato que ocorreu, inicialmente, na década de 1960, a partir das contribuições do renomado linguista americano Leonard Bloomfield, que colaborou para a constituição das bases teóricas do então denominado Método Fônico.

Para Bloomfield (1933), a apropriação da linguagem se dá por meio de um processo mecânico de repetição de fonemas associado à sua representação gráfica. Desse modo, de acordo com o autor, a forma vem antes do significado pelo menos até que o conhecimento se amplie para além do seu presente estado.

Conforme Braggio (1992, p. 10), Bloomfield (1933) entende que “[...] sentenças e histórias não são essenciais. Não devemos ter medo de usar palavras desconexas e mesmo sílabas sem sentido”. Assim, o ensino-aprendizagem das relações significativas ou produção de sentidos por meio da linguagem, no entendimento desse autor, não deve ser realizado, na fase inicial de alfabetização, porque, antes de lidar com a dimensão significativa da linguagem escrita, é necessário que as crianças trabalhem com palavras e sílabas desconexas.

No entanto, Noam Chomsky se contrapôs à perspectiva de Bloomfield, especialmente no que diz respeito à utilização do aporte empirista, já que, em relação à apropriação da linguagem, Chomsky (1975, p. 115, tradução livre) se fundamenta no inatismo, defendendo que a criança possui “[...] uma teoria inata sobre descrições estruturais [gramaticalmente] potenciais que é suficientemente rica e desenvolvida para lhe permitir determinar, a partir de uma situação real em que ocorre um sinal, quais as descrições estruturais que podem ser apropriadas a esse sinal”.

Sabe-se, contudo, que a chamada Psicolinguística de Chomsky influenciou outros estudiosos que desenvolveram o modelo psicolinguístico de leitura. Goodman (1967), por exemplo, defende que, durante a leitura, o leitor, com base em suas experiências, seleciona informações a partir de indicações linguísticas mínimas (input) e produz hipóteses que podem ser rejeitadas ou confirmadas. Assim, enquanto, para Bloomfield, a leitura é um ato de decodificação como resultado de atividades mecanicistas e repetitivas realizadas pelos sujeitos; para Goodman (1967), a leitura é uma ação do sujeito que age com as estruturas que possui, ainda que mínimas, inicialmente, processando e testando informações.

Posteriormente, Chomsky, no campo da linguagem, e Piaget, no campo da psicologia, fundamentaram as críticas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1999) aos métodos tradicionais de alfabetização, especialmente os sintéticos, para os quais, segundo as pesquisadoras, aprender a ler e a escrever se dá por meio da cópia e da repetição, desconsiderando a criatividade das crianças na relação com a linguagem escrita.

Contrapondo-se a essa perspectiva, postulam que as crianças chegam à escola com um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utilizam inconscientemente em seus atos comunicativos. A partir dessa percepção, as pesquisadoras acreditam que as crianças constroem hipóteses a respeito da relação entre o oral e o escrito (escrita) e o escrito e o oral (leitura). Com relação à leitura, Ferreiro e Teberosky (1999) mostram, em sua pesquisa, que as crianças criam critérios de legibilidade do que pode ser lido, entre os quais, a necessidade de o escrito ter mais de três letras para poder ser lido (quantidade). Contudo, esse critério não é considerado suficiente, pois, para ler determinadas escritas, passa a ser necessário que o escrito seja formado por letras diferentes, ou seja, para ser legível, é necessário que as palavras também tenham diferentes letras (qualidade).

Outro critério construído pelas crianças, segundo as pesquisadoras, faz referência às palavras e aos textos que vêm acompanhados por imagens. Assim, para elas, quando as crianças se deparam com esse tipo de texto, de modo geral, demonstram compreender que a escrita representa uma “etiqueta” do desenho, ou seja, o nome do desenho. Em síntese, no interior dessa discussão, as pesquisadoras, ao apresentarem as hipóteses elaboradas pelas crianças sobre a leitura, afirmam que, no início, elas realizam uma leitura mais global, ou seja, correspondência do todo sonoro com o todo gráfico, depois vão em direção à leitura da correspondência termo a termo, o que acontece nos níveis posteriores: silábico, silábico-alfabético e alfabético. Com essa pesquisa, Ferreiro e Teberosky (1999) contribuíram para se repensar as práticas de alfabetização, gerando questionamentos sobre o modo como as crianças aprendem e como o ensino vinha sendo realizado.

Dessa forma, Chomsky (1975) e Ferreiro, Teberosky (1999) defendem que a criança é um sujeito ativo que busca compreender a lógica do sistema de escrita e, para isso, cria suas próprias categorias, diferentemente de Bloomfield (1933), que desconsidera a criatividade e a participação da criança no processo de compreensão dos aspectos linguísticos relacionados com o sistema de escrita. Desse modo, Ferreiro e Teberosky (1999) também discutiram a leitura em sua dimensão linguística, ou seja, do ponto de vista das relações entre grafemas (letras) e fonemas (sons). Apesar

da real necessidade de as crianças estabelecerem essas relações, durante o processo de aprendizagem da leitura, é necessário reconhecer que ler implica uma compreensão ativa e responsiva dos diversos enunciados por meio das concordâncias, discordâncias, adesões, contraposições e contra palavras.

Paulo Freire (1995) também questionou o ensino descontextualizado e mecanicista que era realizado na alfabetização e, por isso, desenvolveu uma profícua discussão sobre a dimensão política da alfabetização. Para ele, alfabetizar é um ato político, pois, entre outros aspectos, as escolhas que fazemos sobre a forma como ensinamos refletem um modo de compreender e defender/ou questionar (para transformar) a organização de nossa sociedade, que é, eminentemente, injusta, excludente e desigual.

Nessa perspectiva, propunha a realização, nos círculos de cultura, de diálogos com os alfabetizandos. Desses diálogos retiravam-se os temas-geradores – palavras carregadas de sentidos construídos pelos sujeitos a partir de suas relações consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Esse processo dialógico apresentado por Freire (1987) é, em nossa opinião, uma proposta de alfabetização que busca romper com a alfabetização como codificação e decodificação, pois as palavras que emergiam desses encontros eram enunciadas concretos produzidos pelos jovens ou adultos que viviam seus processos de alfabetização.

Sendo assim, à medida que os sujeitos se apropriavam da linguagem escrita, desenvolviam também uma consciência crítica sobre seus modos de ser e estar no mundo, em sociedade. Aqui a leitura não é concebida como mera identificação da palavra escrita, como estrutura linguística, como defendem mecanicistas como Bloomfield. Para Freire (2021), os homens e as mulheres, antes de serem submetidas/os ao ensino-aprendizagem da palavra escrita, já leem o mundo povoado por palavras com valores, significados e sentidos.

Importa lembrar, ainda, que a alfabetização, como processo discursivo, aparece no cenário educacional brasileiro por meio dos estudos realizados por Smolka (2003) que, ao investigar as instâncias de leitura e escritura no processo inicial da alfabetização, observou a dificuldade de a escola desenvolver um trabalho com a leitura e a produção de textos na alfabetização, afirmando que o que se tem visto é o ensino da linguagem escrita como “[...] uma mera técnica – sistema de reprodução resultando em uma atividade desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação” (Smolka, 2003, p. 38).

## **ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA NO TEMPO DE APRENDER: O QUE HÁ DE NOVO?**

Com base na discussão contida no último tópico, inicialmente, podemos inferir que o programa propõe o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita a partir dos processos de decodificação e codificação de unidades linguísticas desprovidas de sentido. Dessa forma, uma concepção de alfabetização crítica e emancipadora tem sido afastada dos programas governamentais, certamente, porque representa um perigo ao projeto das elites e oligarquias brasileiras de desenvolvimento do capitalismo excludente.

Antes de a extrema-direita assumir o poder no Brasil, em 2019, já havia, na década anterior, uma discussão sobre a imposição de um “tipo” de alfabetização baseada em evidências científicas a ser desenvolvida. Em 2003, a Câmara dos Deputados publicou um relatório intitulado “Alfabetização infantil: os novos caminhos”, produzido pelo Grupo de Trabalho constituído pela Comissão de Educação e Cultura. Nesse relatório, encontramos as bases da PNA e do Tempo de

Aprender. Conforme Belintane (2006), uma defesa do método fônico, como única perspectiva notadamente científica, capaz de resolver os desafios relacionados com o ensino da leitura por meio do treinamento das crianças para o desenvolvimento da consciência fonológica.

O programa é formado por sete módulos: 1- Introdução, 2 - Aprender a ouvir, 3 - Conhecimento alfabético, 4 - Fluência em leitura oral, 5 - Desenvolvimento de vocabulário, 6 - Compreensão de textos e 7 - Produção de escrita. Cada um desses módulos é composto de vídeos gravados ora com um professor, ora com uma professora e crianças em uma sala de aula de alfabetização. São vídeos curtos com o passo a passo a ser realizado pelas professoras alfabetizadoras em suas salas. Ao final de cada aula, há um arquivo para download com uma ficha denominada Estratégia de ensino referente à aula que apareceu no vídeo com a seguinte instrução a ser seguida pelas professoras alfabetizadoras:<sup>1</sup> 1: professor 2 explica e demonstra;<sup>2</sup> professor e alunos praticam juntos; alunos praticam em conjunto. A ficha apresenta exatamente o que deve ser repetido pela professora e pelas crianças.

Nesse cenário, acentuamos nosso embaraço quando assistimos a essas aulas e vimos a professora alfabetizadora ou o professor alfabetizador realizando o passo a passo de uma aula que consta em uma ficha, solicitando a repetição, pelas crianças, daquilo que estava escrito nessa ficha.<sup>3</sup> Assim, as aulas apresentadas nos vídeos se distanciavam muito de uma sala de aula real, parecendo muito próximas de uma encenação.

Aprender a ouvir é o tema do Módulo 2, que é iniciado afirmando que, para ler e escrever bem, é fundamental desenvolver a consciência dos sons da linguagem, o que envolve trabalhar a percepção de rimas, sílabas, aliterações, palavras e fonemas. Entretanto, antes de ensinar a percepção dos sons, o programa desenvolve uma atividade de treinamento para que a professora alfabetizadora trabalhe com a identificação ou discriminação de diferentes sons pelas crianças, conforme podemos observar no seguinte trecho do vídeo introdutório desse módulo:

P – Crianças, nós vamos descobrir de onde vem os sons e quem produziu esse som. Vou fechar os olhos e, em seguida, vou apontar o lugar de onde vem o som. E vocês vão me dizer o que produziu esse som. Eu ouvi uma palma, então foram mãos batendo palmas. O som veio de lá?  
C – SIM.  
P – E foi uma palma?  
C – SIM.

Nesse excerto, vemos que as perguntas feitas às crianças são extremamente simples, pois as crianças ouvintes, desde bebês, fazem distinções dos sons que são ruídos (espirros, objetos que caem, barulho de carros, motos, animais etc.) dos sons que compõem a fala das pessoas que as circundam, ou seja, os enunciados/textos. Assim, “[...] separar ruídos e barulhos dos sons da fala é uma etapa do processo de desenvolvimento do bebê” (Geraldí, 2017, p. 252). Isso significa que a atividade proposta pelo programa já foi realizada e aprendida pelas crianças ao longo de suas vidas. Nessa conjuntura, os conhecimentos que as crianças têm sobre a linguagem não são levados em consideração. O programa não sugere a realização de uma conversa com as crianças sobre esses

<sup>1</sup> O Tempo de Aprender utiliza a palavra professor (gênero masculino). Entretanto, não concordamos com a utilização desse termo, nesse gênero, para se dirigir às regentes das turmas de alfabetização, uma vez que essa função, no Brasil, é exercida, predominantemente, por mulheres. Por isso, utilizamos a expressão “professoras alfabetizadoras”.

<sup>2</sup> Apenas nesse trecho usamos a expressão “professor” para sermos fidedignos ao termo empregado na ficha “Estratégias de Ensino”.

<sup>3</sup> Nos vídeos, ora aparece uma professora, ora um professor.

conhecimentos, ao contrário, parte da ideia de que elas nada sabem. Por fim, o título do módulo poderia sugerir, inicialmente, a ideia de escuta como busca de compreensão durante os processos dialógicos, mas o ouvir, nesse contexto, é discriminar sons que, em sua maioria, já são identificados pelas crianças em seu dia a dia.

O tema discutido, no módulo subsequente (Módulo 3), é o conhecimento alfabético. Novamente, temos um vídeo em uma sala com crianças e um professor que inicia sua aula falando pausadamente, demarcando e/ou separando cada palavra das seguintes frases: Bom dia! Boa tarde! Depois diz: Agora vamos fazer juntos. Essa atividade é repetida com outras frases, solicitando às crianças que toquem os dedos a cada palavra da frase pronunciada. Da divisão das frases em palavras, o curso caminha para a divisão das palavras em sílabas, o que se dá na aula seguinte, denominada Consciência da sílaba.

Mais uma vez, temos um vídeo com uma turma de crianças e um professor que ensina a divisão das palavras em sílabas a partir das seguintes atividades: crianças batendo palmas e pronunciando a palavra “comida”. Cada palma indica uma das sílabas dessa palavra. O narrador do vídeo diz que, se agora as crianças sabem contar as palavras de uma frase, também saberão contar as sílabas. Em seguida, o professor fala outras palavras, demarcando a divisão em sílabas: “cabelo” e “macaco” e solicita às crianças que contem as sílabas. A partir das considerações sobre a consciência das sílabas, a atividade seguinte dá ênfase a consciência de aliterações, dizendo que a aliteração ocorre quando duas ou mais palavras têm sons parecidos no começo. Apresenta, como exemplo, o trava-línguas O rato roeu a roupa do rei de Roma, destacando a primeira consoante de cada palavra como aliteração.

Na finalização deste módulo, destacam que a professora deve trabalhar com a consciência de rimas, isolamento dos sons, síntese dos sons, segmentação de sons e substituição de sons, afirmando que esses elementos devem ser muito bem trabalhados pelo professor, porque servem de base para o desenvolvimento da leitura. Nesses módulos, o treinamento para que a criança desenvolva a consciência fonológica se dá em torno da manipulação de palavras que constituem as frases e as sílabas que compõem as palavras bem como a identificação de rimas e aliterações em grupo de palavras. Isso significa que a proposta do programa se insere nas metodologias de base fônicas, para as quais é possível reconhecer o grau de consciência fonológica da criança por meio da identificação da habilidade que ela tem para identificar o número de sílabas das palavras e de reconhecer rimas e aliterações (Carvalho, 2005).

O programa segue, nesse módulo, propondo o desenvolvimento da consciência fonêmica. A instrução dada à professora é que ela diga às crianças: “As palavras são formadas pela união de diferentes sons. Nós vamos separar as palavras em seus sons”. Curioso que, na introdução desse módulo (3), é dito que o trabalho com a instrução fônica, assumido pelo Tempo de Aprender, não tem relação com nenhum método específico, porém fica evidenciado que o desenho metodológico do programa se assemelha ao método fônico. Logo, o Tempo de Aprender retoma os pressupostos de Bloomfield (base linguística do método fônico), para o qual a apropriação da linguagem é vista como um processo mecânico, assimilando uma das principais orientações para o ensino desse famoso linguista: não podemos ter medo de usar palavras desconexas e mesmo “sílabas sem sentido”.

As atividades de repetição de um modelo estão presentes em todos os módulos. No módulo que trata da Fluência em leitura oral, continuam sendo propostas atividades de repetição de palavras e frases com a justificativa de que a fluência em leitura é adquirida por meio da instrução adequada, direta e explícita da prática vasta da leitura que deve ser realizada com uma modelagem da leitura fluente. Sendo assim, para o Tempo de Aprender, ler é decodificar, e a decodificação é alcançada

por meio da chamada leitura guiada. Em nossa opinião, leitura guiada é somente outra expressão utilizada pelo programa para, provavelmente, evitar o uso da palavra repetição, pois o que realmente acontece é a proposição de uma série de atividades com inúmeras repetições, a saber: a professora lê e as crianças repetem o que foi lido por ela.

Depois da leitura guiada, o programa propõe a leitura compartilhada para que as crianças entendam a entonação e o ritmo “corretos” da leitura. Esse exercício, segundo o programa, precisa ser feito repetidas vezes pela professora com variações na vocalização, ou seja, a professora emite vozes engraçadas que serão imitadas pelas crianças. Nesse momento, a criança deve “ler” as palavras e frases que aparecem na ficha para que o colega avalie a entonação e a fluência da leitura realizada e, em seguida, a criança que avaliou também fará a leitura para que o colega também o avalie. Assim, observamos que não é ler para o compartilhamento de ideias, esclarecimento de dúvidas, discordâncias, compreensão ativa responsiva etc. Aqui, ler é repetir palavras com fluência, entonação e ritmos considerados “corretos”. Por que ler com a possibilidade do diálogo não é uma opção para esse programa? A quem interessa educar a população para formar leitores/repetidores?

As respostas para essas perguntas estão relacionadas com um projeto de educação que optou pela formação de sujeitos que aderem a uma visão única da vida e da sociedade, com pouquíssimas possibilidades de considerar um mundo diverso, polifônico e plurivalente. Essa visão coaduna com os princípios assumidos pela ala conservadora que constituiu a base política do governo ultraconservador que liderou o país no período de 2019-2022 e que, ao defender valores antidemocráticos, acenou para o controle da sociedade brasileira.

Essa tentativa de controle se deu desde a disseminação de falsas notícias que envolveram o campo político, a ciência, a religião até o controle da educação por meio de imposição de perspectivas metodológicas repetitivas e mecanicistas. Com isso não estamos querendo dizer que, antes desse momento da história do Brasil, havia, por parte do Poder Público, políticas públicas ou discussões em torno de uma alfabetização discursiva, crítica e emancipatória. Acreditamos, inclusive, que a dicotomia criada em torno de um conceito restrito de alfabetização (como aquisição do sistema de escrita alfabético) em relação ao conceito de letramento, de certo modo, fortalece ou cria condições para o retorno do Método Fônico.

O Módulo 5 apresenta uma série de instruções para que a professora desenvolva a ampliação do vocabulário das crianças. Contudo, não há nenhuma instrução que possibilite a ampliação de vocabulário, pois a maioria das atividades se reduz a inserir “novas” palavras em diferentes frases, como no seguinte exemplo: A professora diz: A flor cresce. As crianças repetem essa frase. Em seguida, a professora insere outras palavras nessa frase: A flor vermelha cresce no jardim e as crianças (de novo) repetem ou ainda sugerem completar frases como: Seria encantador ir de bicicleta para a escola ou, ainda: Seria encantador ver um bom filme no cinema. Logo, o modo como o programa concebe o léxico da criança é extremamente simplista, pois, conforme descrito acima, é uma atividade de “complete as frases”.

Entendemos que a ampliação do léxico ou do vocabulário (termo utilizado pelo programa) se dá, efetivamente, por meio do diálogo com diferentes enunciados presentes nos textos orais, escritos, imagéticos e híbridos. Acreditamos que a sala de aula deve ser habitada pelos mais variados textos, pois “[...] a nossa palavra se elabora gradual e lentamente a partir das palavras reconhecidas e assimiladas dos outros” (Bakhtin, 2004, p. 145). Assim, aprendemos a língua por meio da assimilação da palavra alheia (e não das palavras que constituem o léxico de uma língua). Dito de outra forma, “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (Bakhtin, 2006, p. 294).

Depois de trabalhar a ampliação de vocabulário, o passo seguinte, segundo o programa, é o desenvolvimento da compreensão (Módulo 6), que é definida “[...] como um processo intencional e ativo que se desenvolve mediante algumas estratégias. Essas estratégias são um conjunto de etapas conscientes usadas pelos leitores para entender o texto” (Brasil, 2020, Vídeo Introdutório-Módulo 6).

Nesse sentido, em termos conceituais, há uma aproximação com a abordagem cognitivista de leitura que defende que “[...] o leitor utiliza esquemas cognitivos, conhecimentos prévios e as circunstâncias em que o texto foi produzido para apreender as ideias [...] o foco da leitura centra-se no leitor que é visto como um sujeito ativo que atua sobre as informações do texto (Gontijo, Schwartz, Costa, 2016, p. 61). Nesse caso, o foco da leitura está no leitor que é concebido como sujeito ativo que mobiliza conhecimentos de mundo, antecipa informações, compara, constrói hipóteses e produz inferências.

Todavia, podemos afirmar que o programa não toma como referência essa abordagem cognitivista de leitura, pois a abordagem de leitura extremamente presente é aquela que solicita ao aluno que faça o mapeamento de informações gráficas contidas em perguntas para, em seguida, identificar e localizar sua repetição no texto (Quem? Onde? Quando? e O quê?). Logo, observamos que, para o Programa, a compreensão é entendida se refere à capacidade de responder a perguntas cujas respostas estão evidentes no texto ou nas frases. Entendemos, no entanto, que a compreensão é ativamente responsiva, ou seja, compreender não é simplesmente decodificar ou identificar uma informação em um texto. Em nossa opinião, “[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado [oral ou escrito] vivo é de natureza ativamente responsiva embora o grau desse ativismo seja bastante diverso; toda compreensão é prenhe de resposta” (Bakhtin, 2006, p. 271).

O curso é finalizado no Módulo 7, denominado Produção escrita, no qual as professoras alfabetizadoras são instruídas a realizar as seguintes atividades: treinar o traçado nas linhas, cobrir o traçado: unindo pontilhados, copiar letras do alfabeto e palavras. Vemos que essas atividades também não representam nenhuma novidade. Elas apareciam/aparecem constantemente nos cadernos das crianças brasileiras. Além disso, não podemos considerar que são atividades de produção escrita. No que diz respeito à escrita de textos, o programa instrui, nesse módulo, que as crianças escrevam a partir de informações solicitadas pela professora (por exemplo, um texto sobre a escola: Como é a nossa escola? O que vocês fazem durante o recreio? Como são as pessoas da nossa escola?). A professora também deve escrever um parágrafo no quadro para ser “analisado” pelas crianças (Quem estava fazendo? O que ele estava fazendo? Com quem ele estava?). Portanto, não há uma preocupação com a produção de textos para fins dialógicos. Percebemos que, dos setes módulos que compõem o programa, apenas um trata da produção escrita, mas é ensinada como cópia ou respostas a perguntas e não como produção de textos.

A discussão realizada indica que o programa Tempo de Aprender assume um método já conhecido no campo da alfabetização por usar estratégias de controle do dizer das crianças e das professoras, seja quando propõe o treinamento de codificação e de decodificação, seja quando não abre espaços para que as crianças produzirem enunciados, lendo e escrevendo.

Convém lembrar, nesse contexto, conforme discussão realizada por Gumperz (1991, p. 40) que, historicamente, “[...] o maior objetivo da escolarização em massa foi inicialmente controlar a alfabetização [...], [acreditando que] assim se controlaria tanto as formas de expressão quanto o comportamento”. Observamos, então, que a alfabetização era, e continua sendo vista como um perigo e por isso precisa ser controlada. E como fazer isso? Parece que uma das formas de controle da alfabetização é dar às professoras alfabetizadoras um método travestido de modelo novo.

Ao elaborar uma pesquisa sobre os métodos mais utilizadas no mundo na década de 1950, Gray (1956) assinala que o Método Fônico passou a ser utilizado, porque acreditava-se que os sons das letras quando pronunciados rapidamente produziam a palavra e que à medida que fossem aprendidos, eles deveriam ser combinados em sílabas, palavras e, por último, em unidades maiores da linguagem. Contudo, na opinião do autor, ele é mais eficiente em lugares que usam idiomas em que as letras e os sons invariavelmente correspondem, o que não ocorre no português.

Quando começou a ser adotado, o método tinha a seguinte sequenciação: no estágio inicial, as formas e os sons das vogais eram ensinados. O professor escrevia a letra no quadro-negro ou a apontava em outro suporte e, ao fazê-lo, pronunciava várias vezes seu som, chamando a atenção aos movimentos necessários para pronunciar-lo ou para sua articulação. Após o ensino das vogais, as consoantes eram introduzidas em alguma ordem prescrita e seus sons combinados com cada uma das vogais. O reconhecimento e a pronúncia de séries, como la, le, li, lo, lu, eram praticados, depois combinações de duas, três, quatro ou mais letras. Por fim, as sílabas eram combinadas em palavras e as palavras em frases e sentenças. As crianças costumavam passar por dois ou mais desses exercícios antes de começar a leitura propriamente dita. Esse procedimento ainda era seguido, segundo o autor, em muitos países.

Muitas limitações, como apontado por Gray (1956), foram assinaladas com relação ao uso desse método: as consoantes podem ser produzidas somente quando combinadas com as vogais e, por isso, quando chegam a ser pronunciadas em palavras, os seus sons ficam confusos; esse método não podia ser praticado em todas as línguas, particularmente aquelas em que há variações nos sons das letras, em que esses sons são definidos em função do uso de sinais diacríticos, dos significados etc. O Método Fônico ainda é falho, porque voltava a atenção ao reconhecimento de palavras sem preocupação com a compreensão dos significados, principalmente, em sua fase inicial.

Em resposta às inúmeras críticas, segundo Gray (1956), mudanças foram efetuadas nesse método a fim de tornar o aprendizado dos sons das letras mais atrativos para as crianças. Em alguns casos, as letras passaram a ser acompanhadas por imagens representando animais ou pessoas em situações familiares; desse modo, o som produzido na situação era semelhante ao da letra aprendida. Em outros casos, as letras passaram a ser acompanhadas por imagens que representavam palavras cujo som inicial é igual ao da letra. Muitas vezes, segundo o autor, era chamado de método palavra-chave e, em alguns materiais, a palavra é desenhada sobre o que ela representa de tal modo que a letra parecia ser derivada da imagem.

De acordo com Gray (1956), além das mudanças nas lições, foram lançadas cartilhas mais coloridas e atraentes, com conteúdo baseado nos interesses das crianças. A ordem em que os elementos eram introduzidos foi modificada devido a estudos que indicavam a necessidade de iniciar com sons que aparecem com frequência na linguagem, de levar em conta diferenças nas formas das letras que facilitassem ou dificultassem o seu reconhecimento e dos seus respectivos sons etc. Devido a essas mudanças, em muitos centros, esses métodos passaram a ser denominados de psicofonéticos.

Independentemente das mudanças, porém, esse método não perdeu seu caráter mecânico, principalmente porque, apesar da mudança de roupagem, continua a subtrair da alfabetização seu caráter político, discursivo e, portanto, emancipatório.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No diálogo que desenvolvemos ao longo do artigo, é possível observar que a metodologia apresentada pelo programa Tempo de Aprender aos professores alfabetizadores, reedita um velho método sintético, o método fônico. Desse modo, o programa não traz nenhuma novidade para o campo da alfabetização, apesar de afirmar, a todo o momento, ser esse um de seus principais objetivos. Assim, é importante reafirmar que a concepção de leitura e escrita que fundamenta o programa é de codificação e decodificação, ou seja, sem nenhuma novidade em relação às práticas de ensino da leitura e da escrita possíveis de se observar na maioria das salas de aula de alfabetização do Brasil em que a ênfase tem sido, no decurso de nossa história, o ensino da relação letra-som em detrimento da dimensão discursiva da linguagem escrita.

## REFERÊNCIAS

- AMARANTE, Lucilene; MOREIRA, Jani Alves da Silva; GONÇALVES, Leonardo Dorneles. Análise sobre o programa Tempo de Aprender no Brasil: o direito à alfabetização ou a performatividade docente? *Aula*, v. 27, 2021, p. 249-261. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7943651>. Acesso em 20 jun. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BELINTANE, Claudemir. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 261-277, maio/ago. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/cn8KPmp9PVxs3jWpTs6H6tF/>. Acesso em 08 jun. 2023.
- BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. New York: Henry Holt, 1933.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. *Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019*. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União: seção 1 - Extra, Brasília, DF, Edição 70-A, p. 15, 11 abr. 2019. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm). Acesso em 08 jun. 2023.
- BRASIL. *Ministério da Educação*. Formação continuada em práticas de alfabetização do Programa Tempo de Aprender. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. São Paulo: Vozes, 2005.
- CHOMSKY, Noam. *Reflections on language*. New York: Random House, 1975.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GERALDI, Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, Wanderley. Prefácio. In: GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *Alfabetização: políticas e movimentos nacionais*, São Paulo: Autores Associados, 2014.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Estudos sobre a história da alfabetização e do ensino da leitura no Espírito Santo. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). *História da alfabetização no Brasil: história da sua história*. Marília: Cultura Acadêmica, 2015. p. 201-220.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ; Cleonara Maria; COSTA, Dania Monteiro Vieira (org.). *Alfabetização: teoria e prática*. Vitória: Secretaria de Ensino a Distância, 2016.
- GOODMAN, Kenneth. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Literacy Research and Instruction*, v. 6, n. 4, p. 126-135, 1967. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19388076709556976>. Acesso em 20 jun. 2023.
- GRAY, Willian. *The teaching of reading and writing*. Illinois: Unesco, 1956.
- GUMPERZ, Jenny Cook. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.
- NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janina Soares Martins. Tempo de aprender: um desserviço para a alfabetização no Brasil. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 16, 2022, p. 117-136. Disponível em <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/595>. Acesso em 20 jun. 2023.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2003.

Submetido em 22 de novembro de 2023.  
Aprovado em 27 de julho de 2024.

### Informações das autoras

Dania Monteiro Vieira Costa  
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)  
E-mail: [daniamvc@gmail.com](mailto:daniamvc@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1840-1614>  
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1473912232379405>

Cláudia Maria Mendes Gontijo  
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)  
E-mail: [clammgont@gmail.com](mailto:clammgont@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2365-937X>  
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6585693734181022>