

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ O Programa Alfa e Beto: uma análise do processo de didatização para o ensino da consciência fonológica

The Alfa e Beto Program: an analysis of thr didatization process for the teaching of phonological awareness



Graciely Garcia Soares *

Kelly Alves Rocha dos Santos **

Solange Alves de Oliveira-Mendes ***

Recebido em: 15 dez. 2021
Aprovado em: 8 mar. 2022

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar as escolhas didáticas e pedagógicas feitas por uma docente do 1º ano do ensino fundamental para o ensino da consciência fonológica, a partir do programa Alfa e Beto. A investigação é um estudo de caso de tipo etnográfico e tem por metodologia a análise de conteúdo temática. Os resultados demonstraram o quanto a sequência estabelecida pelo ensino estruturado é artificial, desrespeita a diversidade de saberes dos estudantes, ignora o protagonismo da professora, desconsidera a epistemologia referente à progressão das habilidades fonológicas, trazendo uma supremacia do fonema.

Palavras-chave: Programa Alfa e Beto. Consciência fonológica. Prática pedagógica. Alfabetização.

Abstract: This article aims to analyze the didactic and pedagogical choices made by a teacher in the 1st year of elementary school for the teaching of phonological awareness, based on the Alfa e Beto program. The investigation is an ethnographic case study that is theoretically anchored in the authors Soares (2003; 2016), Morais (2019; 2012; 2004); and, methodologically, in Bardin (2016) for thematic content analysis. The results showed how much the desired sequence for structured teaching is artificial, disrespects the diversity of students' knowledge, ignores the teacher's protagonism, disregards the epistemology related to the progression of phonological skills, bringing a supremacy of the phoneme.

Keywords: Alfa and Beto Program. Phonological awareness. Pedagogical practice. Literacy.

* Graciely Garcia Soares é mestre em Educação – UnB. Professora da Educação Básica da SEEDF. Assessora pedagógica da Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante. Contato: graciely.garcia@edu.se.df.gov.br

** Kelly Alves Rocha dos Santos é mestre em Educação – UnB. Professora da Educação Básica da SEEDF. Chefe da UNIEB da Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante. Contato: kelly.rocha@edu.se.df.gov.br

*** Solange Alves de Oliveira-Mendes é doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente está vinculada ao PPGE/FE- UnB. Coordena o grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Letramento e Práticas de Ensino. Contato: solangealvesdeoliveira@gmail.com

Introdução

Ao longo da história da educação no Brasil, temos vivido intensos debates sobre as práticas de alfabetização utilizadas para a consolidação da leitura e da escrita. Em contrapartida, no que concerne à formulação de políticas públicas que atendam a esse segmento da escolarização, não houve a atenção devida, de acordo com Mortatti (2010). A autora segue sublinhando que, somente na década de 1930, essa área passou a compor políticas e ações dos governos estaduais de modo que, “[...] de lá para cá, saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita” (MORTATTI, 2010, p. 330). Nesse cenário de contínuas mudanças, cada momento histórico é marcado pela tensão entre rupturas e permanências.

Cabe sublinhar, nesse texto introdutório, a relevância da década de 1980, visto que surgiram novas perspectivas teórico-metodológicas, as quais passaram a questionar os antigos métodos de alfabetização. A ideia de que a língua não é código e, sim, um sistema de representação (notação) desencadeou modificações substanciais nas formas de ensinar em decorrência do realce que se passou a dar ao eixo da aprendizagem. Nesse cenário, é crucial ressaltar o papel exercido pela teoria da psicogênese da língua escrita elaborada por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores em 1985, já que posturas didáticas foram revistas, culminando com impactos significativos no campo da aprendizagem.

A grande revolução conceitual, trazida pela teoria da psicogênese da língua escrita, desencadeou equívocos nas formas de didatização do ensino de alfabetização, ou seja, a apropriação de seus pressupostos e sua inclusão, em inúmeras propostas curriculares, gerou formas de organização do ensino discrepantes com seus condicionantes teóricos, a exemplo da classificação de crianças em relação às suas hipóteses de escrita. É nesse contexto que se instala o que alguns autores, a exemplo de Soares (2003), denominaram de **desinvenção da alfabetização**, ou seja, a perda da especificidade desse campo nos processos de ensino. Os métodos tradicionais, oficialmente, perderam espaço e, embora não tenham deixado de existir, foi possível apreender um vácuo nos processos didáticos para o ensino da leitura e da escrita.

De acordo com Soares (2003), era preciso um retorno urgente daquele campo, já que as crianças não estavam sendo alfabetizadas em período oportuno. Dessa forma, conforme sinaliza Mortatti (2010), estudiosos defensores do método fônico imputaram ao construtivismo o fracasso das práticas alfabetizadoras, e buscaram convencer os alfabetizadores de que possuíam a definitiva solução para os problemas da alfabetização no Brasil. Esse movimento chamado de **remetodização da alfabetização** deu uma nova roupagem ao velho discurso do método fônico, por meio de novas teorias, pesquisas e materiais didáticos com base na ciência cognitiva da leitura (DEHAENE, 2012; CAPOVILLA, 2004).

Atualmente, é notória e expressiva a repercussão midiática e do mercado editorial de materiais e programas de ensino para a alfabetização pautados na instrução fônica, sobretudo após a implementação da Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019). No bojo dessas ideias, surge, em 2006, o

Instituto Alfa e Beto – IAB, uma organização não governamental – ONG responsável pelo desenvolvimento, implementação e a venda de soluções pedagógicas em redes de ensino e instituições parceiras. Dentre esses programas e materiais, o Programa Alfa e Beto de Alfabetização preconiza a ideia de ajudar o professor a alfabetizar seus estudantes por meio de um método de ensino estruturado.

Considerando esta problemática, sabemos que nenhuma prática é politicamente neutra e totalmente estruturada. O objetivo desse estudo está centrado, portanto, em analisar as escolhas didáticas e pedagógicas feitas por uma docente do 1º ano do ensino fundamental, de uma escola pública do Distrito Federal, para o ensino da consciência fonológica, a partir do programa Alfa e Beto. Para tanto, doravante apresentamos algumas discussões acerca da gênese, dos objetivos e dos enfrentamentos desse programa para a alfabetização.

1. O ABC do Instituto Alfa e Beto

Na tentativa de delinear novos caminhos para a melhoria na qualidade do ensino da leitura e da escrita, foi criado, em 2006, o Instituto Alfa e Beto – IAB. Trata-se de uma organização não governamental – ONG sem fins econômicos, com sede administrativa em Brasília-DF e que tem como missão “promover o conceito de educação baseada em evidências, com foco em intervenções voltadas para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental com ênfase na alfabetização e leitura” (OLIVEIRA, 2010, p.17).

Dentre esses programas e materiais, o destaque do IAB é o Programa Alfa e Beto de Alfabetização que tem como objetivo ajudar o professor a alfabetizar seus estudantes por meio de um método de ensino estruturado e fundamentado nos princípios da Ciência Cognitiva da Leitura. O programa adota o método metafônico que consiste em “dar ênfase ao ensino das relações entre sons e letras e na metacognição.” (OLIVEIRA, 2008, p. 40).

O programa Alfa e Beto disponibiliza materiais estruturados para a classe, para o estudante, para o professor, para a escola e para a Secretaria de Educação, conforme exposto no Quadro 1.

É possível verificar certa ênfase gerencial nos materiais apresentados, principalmente em relação aos manuais disponibilizados. Essa exaltação desmedida pode tornar obscuras outras questões que perpassam os processos de ensino e de aprendizagem tanto dos docentes como, também, dos estudantes, tais como: condições de trabalho, formação, estrutura física da escola, entre outros.

Além dos materiais de orientação fornecidos há, também, uma formação básica inicial, em serviço, e, antes do início do ano letivo, para o professor aprender os conceitos, habilidades e instrumentos para implementar o programa de ensino. Nesse contexto formador, o presidente do IAB afirma que, diante da deficiência na formação inicial de muitos professores, o ensino estruturado combina a vantagem de atender às necessidades do estudante, ao mesmo tempo em que oferece fomentos para a profissionalização docente. Percebemos uma concepção de professor como mero executor de tarefas, pois é tirado desse profissional o protagonismo nos processos de ensino e de aprendizagem e, ele é treinado a operacionalizar

a proposta tal qual foi gestada. Realçamos, ainda, a indicação de atender às “necessidades do estudante”, assumindo, em nosso entendimento, uma contradição já que não se aprende o percurso desse sujeito, visto que tudo é elaborado de forma estruturada e a priori.

É visível que o programa Alfa e Beto apresenta um discurso regulador que oferece um gerenciamento das estratégias pedagógicas para alfabetizar, partindo da premissa de que o sucesso e a eficácia do programa estão diretamente ligados ao fato de as sugestões contidas nos seus manuais serem seguidas à risca, a fim de garantir o sucesso do estudante. Em vista disso, no decorrer do ano, são realizadas reuniões semanais ou quinzenais com o supervisor do programa para definir as atividades que serão desenvolvidas, analisar os progressos, resolver as dificuldades encontradas e possibilitar a troca de experiências entre os professores.

Apesar das inúmeras contribuições da psicologia, da psicolinguística e da sociolinguística ao campo teórico da alfabetização, bem como pela relevância dos estudos sobre o letramento, reconhecendo a importância da inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita, o programa Alfa e Beto realiza um movimento de retorno ao método fônico, apresentando, em seu material, as competências para a alfabetização necessárias para o estudante aprender a ler. A justificativa vai na direção de reverter o fracasso apresentado nas avaliações externas sobre a leitura e a escrita, cuja culpa é atribuída às supostas práticas construtivistas. Aqui, já acentuamos o desconhecimento da teoria construtivista, visto que esta é indicada, nesse contexto, como uma proposta didática para o ensino.

Com esse discurso messiânico, o programa Alfa e Beto apresenta, como conteúdo, o alfabeto, e a competência principal a ser desenvolvida é a descoberta do funcionamento do código alfabético, ou seja, que as letras representam os vários fonemas da língua. De acordo com o Manual de Orientação para os professores – escrito pelo presidente do IAB – o estudante precisa para ler, traduzir em som o que está representado por escrito e para escrever, “[...] o estudante precisa traduzir em letras o que ele ouviu ou pensou. Dessa forma, o alfabeto assume o caráter de código, ou seja, é a transcrição de um sistema sonoro para outro gráfico” (OLIVEIRA, 2013, p. 10).

Quadro 1 - Materiais do programa Alfa e Beto de alfabetização

Material para o aluno	<ul style="list-style-type: none"> · Aprender a ler (Livro de alfabetização) · Grafismo e Caligrafia: letras cursivas · Matemática 1º ano (vol. 1 e vol. 2) · Ciências 1º ano · Letras móveis (um saquinho por aluno)
Material para a classe	<ul style="list-style-type: none"> · Minilivros (1 volume com 110 títulos para cada 5 alunos) · Bonecos Alfa e Beto (um par por classe) · Cartazes (conjunto com 5 cartazes por classe) · Cartelas (um conjunto por classe) · Leia Comigo - Livro Gigante (um por classe) · Leia Comigo – Livro reduzido (10 exemplares para cada classe)
Material para o professor	<ul style="list-style-type: none"> · Agenda do Professor · Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização · Manual do Professor – Leia Comigo · Manual do Professor – Aprender a Ler · Manual de Orientação de Ciências · Manual de Orientação de Matemática · Matemática para Pais e Professores das Séries Iniciais · Manual da Consciência Fonêmica · ABC do Alfabetizador · Alfabetização de Crianças e Adultos, os Novos Parâmetros · Aprender e Ensinar
Material para a Escola	<ul style="list-style-type: none"> · Manual da Escola · Testes (um conjunto de 4 testes por classe)
Material para a Secretaria de Educação	<ul style="list-style-type: none"> · Manual da Secretaria · DVDs de Demonstração (um conjunto por município)

Fonte: Oliveira, 2013, p. 6.

Assim, por meio de um aspecto simplista, o Manual explica que o código alfabético se traduz em grafemas que são representações de fonemas, sem levar em consideração o percurso histórico e evolutivo do alfabeto, muito menos o caráter representativo/notacional do sistema de escrita. É uma perspectiva avessa àquela que o estudante percorre no início da apropriação da base alfabética de escrita, pois acredita que o que vai para a pauta é o objeto de referência e não a sequência de sons, conforme atestaram Ferreiro e Teberosky (1985).

No longo caminho percorrido pelas pesquisas no campo da alfabetização, existem estudos que se dedicam a investigar o papel da notação escrita no desenvolvimento da consciência fonológica, bem como conceituando-a conforme sublinhamos na presente sistematização: “[...] como uma constelação de habilidades com graus de dificuldade variados e distintos momentos de aparição, à medida que as crianças avançam em seu aprendizado do sistema de escrita alfabética” (MORAIS, 2019, p. 50). Essa constelação se justifica na diversidade de habilidades metalinguísticas envolvidas no construto consciência fonológica, bem como se distingue, também, pelo grau de consciência à estrutura sonora da língua. De acordo com Soares (2016, p. 170), “há, de certa forma, uma hierarquia no desenvolvimento da consciência fonológica: a criança revela

consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela a consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas”.

O fato é que, até hoje, alguns autores (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2004) anunciam, em seus estudos, uma relação de causa e efeito entre o aprendizado da leitura e o desenvolvimento da consciência fonológica, supervalorizando a habilidade da consciência fonêmica, e seu ensino acompanhado por atividades de segmentação e análise fonêmica como pré-requisitos necessários para o aprendizado do princípio alfabético. Segundo seu conteúdo, fica claro que, para aprender a ler, é necessário conhecer o alfabeto, ou melhor, “(...) se apropriar de um código que tem um sistema de regras que serve para traduzir sons falados em símbolos impressos.” (OLIVEIRA, 2008, p. 115).

Essa descoberta implica em o estudante aprender a decodificar, por isso o princípio alfabético deve ser ensinado de maneira concomitante e associada ao desenvolvimento da consciência fonêmica. Para Oliveira (2008, p. 116), um dos maiores preditores de capacidade de leitura “é o conhecimento do alfabeto e a descoberta das regras que regem o princípio alfabético, ou seja, que a cada letra corresponde (pelo menos) um som e que a letra carrega esse som se mudar de posição”.

Nesse ponto, enfatizamos, a partir de contribuições de Morais (2007), que a norma ortográfica é constituída de regularidades e irregularidades. Desse modo, não há uma homogeneidade nas relações letra-som. O autor sublinha ainda que, diferentemente do sistema de escrita alfabética, marcado por sua dimensão “inestável”, a norma preconiza uma estabilidade na escrita, mesmo que dotada de arbitrariedades legitimadas por convenções. Diante disso, com a afirmação de que “a cada letra corresponde (pelo menos) um som”, atestamos que são poucos os casos de regularidades diretas na ortografia do português brasileiro, o que complexifica e contraria, ainda mais, o final daquela proposição. Ao mudar de posição, determinadas letras, na realidade, assumiriam outros sons, conforme contribui Morais (2007).

Ainda de acordo com as orientações propostas pelo Programa, a criança compreende o princípio alfabético quando se certifica de que as letras funcionam de forma sistemática e previsível, relacionando a linguagem escrita com a linguagem falada. Portanto, a criança precisa conhecer o nome e a forma das letras; conhecer, identificar e localizar letras na ordem alfabética; identificar letras maiúsculas e minúsculas.

Ao considerar que, para ser alfabetizada, a criança precisa compreender que as letras substituem fonemas e, assim, entender o princípio alfabético, o IAB simplifica a análise do complexo trabalho conceitual construído pelos estudantes, bem como, também, adota uma visão adultocêntrica sobre como a criança aprende o alfabeto.

O Programa assume uma concepção associacionista de aprendizagem, no viés do conexionismo (CARDOSO-MARTINS, 2013), no qual a criança avançaria à medida que fosse capaz de isolar os fonemas das palavras e de conectar, a cada um deles, o grafema correspondente. Porém, para o aprendiz se dar conta do funcionamento do sistema alfabético, ele precisa entender outras propriedades que, para adultos alfabetizados, podem parecer estranhas. Sobre isso, afirma Morais (2019) que

Algumas propriedades precisam ser compreendidas bem antes de entender que as letras representam sonzinhos no interior das palavras. Dentre elas, os estudantes precisam aprender, por exemplo, que se escreve com letras que não podem ser inventadas; que as letras são diferentes de outros símbolos como números e sinais de pontuação; que uma mesma letra pode ser repetida numa palavra, entre outras propriedades. (MORAIS, 2019, p. 17).

Para Oliveira (2008), o conceito de consciência fonêmica envolve dois termos: consciência e fonemas. A criança ouve e fala frases de maneira inconsciente, pois está acostumada a prestar atenção ao sentido e não aos sons das palavras. Muitas delas, além dos adultos, percebem a frase como um conjunto contínuo de sons, como se todas as palavras fossem emendadas. Para vencer esta barreira, é necessário tornar a criança consciente de que determinados sons modificam o sentido de uma palavra, que também podem diferenciar uma palavra da outra ou juntar para formar outras. Assim, para o autor, a base para a conscientização dos sons estaria no procedimento de juntar (análise) e separar (síntese) fonemas, associando essa unidade linguística com o nome das letras que o representam. Esse é um ponto, conforme já sublinhamos, que se distancia (e muito) das proposições de Morais (2012; 2019) e Soares (2016), visto que esses autores defendem a perspectiva de alfabetizar letrando e, no caso do princípio alfabético, realçam o papel exercido pela consciência fonológica a partir da hierarquização das habilidades de rimas, aliterações e fonemas.

O segundo termo que envolve o construto consciência fonêmica é o fonema. O Manual de Consciência Fonêmica do IAB (OLIVEIRA, 2010, p.92) conceitua o fonema como a “menor unidade fonológica numa palavra, podendo ser representado por uma letra (b) ou por mais de uma letra (ch). São os fonemas que fazem a diferença na distinção de uma palavra para outra”. Portanto, a consciência fonêmica se refere “a um conjunto de habilidades muito precisas, que requerem um elevado grau de atenção e consciência, sendo uma atividade eminentemente auditiva e oral” (OLIVEIRA, 2008, p. 94), com o objetivo de preparar o estudante para descobrir o princípio alfabético, ou seja, entender que as letras correspondem a sons e que, se mudar a letra, muda-se o som e se mudar o lugar da letra, muda-se o som da palavra.

Ao conceituar consciência fonêmica, o Programa Alfa e Beto demonstra que as habilidades metafonológicas como, por exemplo, identificar palavras que rimam ou que apresentam aliteração, são conhecimentos do sistema de escrita alfabética com menor relevância para a criança se apropriar. Porém, Morais (2019) afirma que este posicionamento desconsidera a perspectiva evolutiva e, também, construtivista presente nas habilidades metalinguísticas, não reconhecendo o fato de que, para abstrair os sons correspondentes às letras de uma palavra, “a criança necessita, antes, pensar sobre as sílabas das palavras, sem o que não compreenderá como as letras substituem segmentos orais.” (MORAIS, 2019, p. 55).

Ainda de acordo com o Manual de Consciência Fonêmica, o processo de aprender a ler e escrever depende de duas habilidades intelectuais: análise e síntese de letras, palavras, frases,

parágrafos e textos. Nessa perspectiva, a consciência fonêmica permite a análise e síntese de fonemas, sendo que

A análise consiste em decompor uma palavra nos fonemas que a constituem, por exemplo, a palavra UAI é formada pelos fonemas [u] [a] [i]. A síntese corresponde juntar sons para formar palavras. A síntese pode ser tanto oral (a partir de palavras ouvidas) quanto escrita (a partir de leitura de palavras). (OLIVEIRA, 2010, p.7).

Durante a execução do Programa, os professores são orientados a aplicar oito técnicas para desenvolver a consciência fonêmica, conforme apresenta o Quadro 2. A partir das técnicas apresentadas no Quadro 2, verificamos que o ensino dos sons deve ser sistemático, obedecendo a uma ordem crescente para identificação e manipulação dos fonemas. Também é nítida a ênfase dada à competência oral (identificar, discriminar, analisar, sintetizar) em detrimento da escrita e/ou leitura. Oliveira (2010) reforça essa postura quando sublinha que

Em todos os exercícios de consciência fonêmica, o aluno pode e deve usar letras, mas nunca deve escrever. Esta ainda não é a hora da escrita. Nesta parte do programa, os alunos ainda não estão sendo alfabetizados; eles estão brincando, testando, experimentando os efeitos das vogais e consoantes sobre as palavras, inclusive palavras que não existem (pseudopalavras). Ainda não chegou a hora de ensinar formalmente a relação entre os sons e sua representação gráfica. (OLIVEIRA, 2010, p. 100).

É nítida a concepção reducionista da escrita alfabética a um mero código, bem como o entendimento dos fonemas como unidades possíveis de identificação pelos falantes da língua materna. Entretanto, os indivíduos percebem os fonemas como “algo no interior das palavras, uma vez que não manipulamos fonemas como unidades ao nos comunicarmos na modalidade oral” (MORAIS, 2019, p. 62). Estudos de língua hispânica (VERNON, 1998), por exemplo, mostram que a instabilidade inerente aos fonemas parece obrigar os estudantes experientes a acessarem as formas gráficas (letras) em suas mentes para, assim, em seguida, buscar a sequência das unidades orais equivalentes. Isto corrobora com o que Morais (2006) afirma sobre a complexidade do ensino e da aprendizagem da consciência fonêmica.

[...] evidências demonstram que a exigência original dos propositores de métodos fônicos – levar o aprendiz a pronunciar isoladamente cada um dos fonemas de uma palavra – é antinatural, inaceitavelmente complexa para quem não fez um curso de fonética ou fonologia em nível

Quadro 2 - Oito técnicas para desenvolver consciência fonêmica - Alfa e Beto

Nome da técnica	Em que consiste	Exemplo
Isolar fonemas	Reconhecer sons individuais numa palavra.	· Professor: Qual é o primeiro som da palavra moça? · Aluno: O primeiro som da palavra moça é /mmmm/
Identificar fonemas	Reconhecer o mesmo som em palavras diferentes.	· Professor: que som é igual nas palavras pato, paca, pedra? · Aluno: o primeiro som, /p/, é o mesmo.
Categorizar fonemas	Reconhecer a palavra que tem som diferente	· Professor: que palavra tem som diferente: rato, pato, cachorro? · Aluno: cachorro tem som diferente.
Sintetizar fonemas	Combinar fonemas que ouviu para formar uma palavra	· Professor: que palavra é /ch/u/v/a/? · Aluno: /ch/u/v/a/ é chuva
Analisar fonemas	Separar uma palavra em seus distintos sons, contando ou batendo palmas a cada som.	· Professor: Quantos sons existem na palavra gato? · Aluno: /g/a/t/o/. Quatro sons.
Eliminar fonemas	Reconhecer a palavra que sobra quando se elimina um fonema	· Professor: como fica chuva sem /ch/? · Aluno: chuva sem /ch/ fica uva
Acrescentar fonemas	Criar novas palavras acrescentando um fonema a uma palavra dada	· Professor: que palavra eu formo acrescentando o som /k/ à palavra asa? · Aluno: Casa. O som /k/ mais asa forma a palavra casa
Substituir fonemas	Substituir um fonema por outro para formar novas palavras	· Professor: a palavra é rato. Coloque /p/ no lugar do /m/. Qual a palavra? · Aluno: pato. A palavra é pato.

Fonte: Oliveira, 2008, p. 98.

de graduação. Tratá-la como pré-requisito para a alfabetização seria promover exclusão ou, no mínimo, exigir uma sobrecarga cognitiva desnecessária para os aprendizes que conseguissem sobreviver ao método. (MORAIS, 2006, p.11).

É preciso esclarecer a importância da tomada de consciência dos aspectos fonológicos da língua no processo de alfabetização, focando na especificidade das aprendizagens relativas ao funcionamento alfabético da notação da língua e sua relação aquele campo do saber, estabelecendo uma relação grafofonêmica. Desse modo, concordamos com Araújo (2017, p.27) quando realça que a consciência fonêmica não se dá, exclusivamente, “pela emissão sonora (que é silábica), mas no contato com a própria escrita. É em situações de reflexão sobre as palavras escritas que o fonema ganha materialidade e pode, então, ser analisado pelas crianças”. Entretanto, o Programa Alfa e Beto considera o desenvolvimento da consciência fonêmica como uma atividade preparatória à alfabetização que serve para ajudar o estudante a formar associações entre sons e letras e, somente mais tarde, decodificar adequadamente as palavras que lê e escreve.

Para constituir o bom leitor, o alfabetizador deve proporcionar um ensino sintético, sistemático e explícito entre fonemas e grafemas, ensinando-lhe um número razoável de correspondências. Para que isso seja possível, o IAB orienta que o alfabetizador considere a estrutura e a sequência de ensino propostas no Programa para apresentar as relações entre letras e sons, a saber:

[...] 1) primeiro as vogais, pois permite a formação de diversas palavras, usando ditongos e hiatos; 2) depois algumas consoantes fricativas como o L, F, M, V, N, que podem ser emendadas com as vogais; 3) algumas consoantes muito usadas que permitem formar muitas palavras: B, T,

D, P; 4) demais letras, com seus sons mais característicos; e) os diversos sons de letras como S e C; 5) dígrafos (CH, LH, NH); 6) encontros consonantais. (OLIVEIRA, 2008, p. 150).

Partindo dessas sugestões do Programa, é possível constatar que o ensino da leitura está relacionado a uma noção estratificada e potencialmente padronizável de alfabetização, tão criticada nos textos acadêmicos quanto nos oficiais. Para Albuquerque (2006, p. 18), “esta prática escolar de leitura com ênfase no processo de decodificação tem como objetivo implícito controlar a alfabetização e não a sua promoção”. Como vimos até o momento, o Programa Alfa e Beto está organizado para levar o estudante a deduzir, explicitamente, as relações entre os fonemas e grafemas, deixando, em segundo plano, o sentido ou o uso social do texto.

2. Percurso metodológico

No âmbito da nossa investigação, objetivamos analisar as escolhas didáticas e pedagógicas feitas por uma docente do 1º ano do ensino fundamental, participante do programa de Alfa e Beto, para o ensino da consciência fonológica. Para tanto, recorreremos à pesquisa de natureza qualitativa que, conforme Lüdke e André (1986, p. 18), é o que se “desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada e está relacionado a um estudo de natureza teórica e empírica”.

A pesquisa foi iniciada no 1º semestre de 2019, em uma escola de anos iniciais pertencente à Coordenação Regional de Ensino – CRE de Samambaia. O motivo para escolhermos esse campo foi em decorrência da adesão, em 2015, de algumas escolas dessa regional ao programa Alfa e Beto. Contudo, em 2019, somente uma instituição permaneceu com essa proposta, sendo ela a única a adotar o material estruturado no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF.

Diante da peculiaridade em relação à instituição, essa pesquisa se configura como um estudo de caso do tipo etnográfico, pois, para André (2005), volta-se para uma instância em particular, levando em conta o contexto e a complexidade. Considerando a proximidade com as práticas cotidianas, optamos pela observação participante que consiste em verificar o maior número de situações possíveis no decorrer da pesquisa, permitindo a apreensão das ações, totalizando 12 observações de aula, sendo cinco no primeiro e sete no segundo semestre de 2019.

Ao longo do texto, a escola foi denominada AlfaB, em virtude do programa Alfa e Beto. Durante as observações, também aconteceram conversas/diálogos com a professora regente do 1º ano, objetivando compreender suas concepções a respeito da organização do trabalho pedagógico e suas formas de ensinar.

A professora Lua (nome fictício) começou a lecionar na escola AlfaB no ano letivo de 2019 como contrato temporário; cursou o magistério e concluiu a graduação em Pedagogia em 2003, pela Universidade Católica de Brasília; afirmou estar cursando uma especialização lato sensu em Psicopedagogia e que era, portanto, a primeira vez que atuava numa turma de alfabetização, apesar de sua experiência de oito anos no magistério em escolas particulares; participou, em 2019, do curso de formação continuada oferecido pelo IAB para se tornar apta a operacionalizar o Programa Alfa e Beto de Alfabetização.

Para o tratamento dos dados produzidos, recorreremos à análise de conteúdo temática que consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 37). A intenção da análise de conteúdo é conjugar tanto a descrição quanto a interpretação dos dados, debruçando-se sobre o que é dito para poder analisar o conteúdo implícito. Seguimos apontando as análises dos dados produzidos nas observações e, para esse momento, foi considerado o eixo da consciência fonológica.

3. Encaminhamentos pedagógicos adotados para o ensino da consciência fonológica da professora pesquisada

Inicialmente, esclarecemos que a concepção que esse eixo didático de ensino da língua portuguesa assume, nesse estudo, está ancorado nas contribuições de Moraes (2019) sobre a importância do ensino das habilidades da consciência fonológica para o processo de aquisição inicial da leitura e da escrita. De acordo com o autor, esse campo se constitui a partir de uma constelação de habilidades que possibilita à criança refletir e manipular, conscientemente, as unidades sonoras da língua. Essa capacidade permite que o sujeito pense sobre o próprio uso que faz da linguagem, desenvolvendo uma “competência metalinguística, ou seja, empregue recursos fonológicos, sintáticos, morfológicos, textual e pragmático” (GOMBERT, 1992, p. 79).

Ao acompanharmos a docente, a nossa intenção era identificar e analisar os encaminhamentos didáticos adotados para o ensino das habilidades metafonológicas, considerando as particularidades do Programa Alfa e Beto. Dessa forma, reconhecemos que os encaminhamentos didáticos e pedagógicos precisam estar atentos às reflexões sobre a linguagem falada e escrita, para dar conta dos aspectos metalinguísticos envolvidos no processo de alfabetização. Dentre eles, as diversas habilidades metafonológicas existentes, tais como: identificação e produção de rimas e aliterações; a contagem oral de sílabas nas palavras; a segmentação oral de palavras em sílabas; e a identificação de uma palavra dentro da outra.

A respeito desse assunto, Soares (2016) pontua que é na faceta linguística que as crianças, para compreenderem a escrita alfabética, focam sua atenção para o “estrato fônico das palavras, desligando-o do estrato semântico” (SOARES, 2016, p. 166). Essa habilidade torna o sujeito aprendente sensível à segmentação de cadeias sonoras em palavras, rimas, aliterações, sílabas e fonemas, numa espécie de constelação hierárquica no desenvolvimento da consciência fonológica.

Nessa perspectiva, ao analisarmos as atividades metafonológicas de segmentação (palavras em sílabas, sílabas em fonemas/letras, palavras em fonemas/letras) e contagem (sílabas nas palavras, fonemas em sílabas, fonemas nas palavras), podemos destacar que a docente parecia não priorizar o ensino das habilidades de segmentação de palavras em sílabas (4/12)¹ e nem de sílabas em fonemas/letras (3/12), uma vez que as orientações pedagógicas do Programa Alfa e Beto estão concentradas nas atividades fônicas, ou seja, na introdução estruturada da correspondência fonema-grafema para construir a leitura e a escrita, sendo que as atividades metafonológicas estão voltadas, especialmente, para o nível fonêmico. Vejamos o que ilustra a cena da 7ª observação:

Professora: Então vamos lá! A atividade do livro está pedindo: marque com o D as figuras cujo nome tem mais de um som [d]. Então vocês vão marcar somente aquelas figuras que têm mais de dois sons [d]. Vamos lá, olha a primeira, dedo. Eu vou escrever um D aí?

Estudantes: Sim.

Professora: Depois de dedo, vem caderno, e aí?

Pedro: Sim.

Professora: Gente, olha só: CA / - / DER / - / NO. Tem mais de um [d]?

Ana²: Só tem um *D.

Professora: Isso mesmo! Caderno não tem dois [d], somente um som no meio da palavra. Próxima palavra é fada. Tem dois [d]?

Estudantes: Não.

Professora: Dominó, tem?

Alguns Estudantes: Sim.

Professora: Será? Presta atenção: do / - / mi / - / nó, tem dois [d]?

João: Não, tem só um D.

Professora: Então, dominó não vai ter, pois só tem um [d] no início. Próxima figura qual é?

Estudantes: DA / - / DO. Sim!

Professora: Isso mesmo, parabéns! Dado tem o som [d] duas vezes. E a última palavra, qual é?

Alguns estudantes: DEN / - / TE. Só tem um.

Professora: É isso mesmo. Só um! Todo mundo chegou a essa conclusão?

Estudantes: Sim.

Professora: Só para conferir: a gente escreveu D somente nas figuras do dedo e dado, porque só essas duas que tem o som [d] duas vezes, correto? (**Professora Lua, Escola AlfaB, 7ª observação**).

Diante do exposto na aula, ficou nítido que o objetivo da atividade proposta pelo material estruturado era desenvolver a capacidade dos estudantes em identificar e quantificar o som da letra D nas palavras ditas pela professora. No entanto, a análise do trecho nos permitiu observar que alguns estudantes tiveram dúvidas para quantificar a presença do fonema estudado (D) nas palavras, exigindo da professora adequações que não se aplicavam à lógica proposta pela atividade. Assim, com o auxílio da professora Lua, os estudantes fizeram a partição oral em sílabas para identificar se as palavras possuíam ou não mais de uma letra D. Isso aconteceu porque, como esclarece Adams (1990):

[...] os sons dos fonemas isolados não são fisicamente separáveis da cadeia da fala, estão inteiramente fundidos uns com os outros no interior da sílaba. Portanto, seja para transformar a fala em escrita ou traduzir a escrita em fala, é com a sílaba que se deve começar. (ADAMS, 1990, p.302).

Pode-se dizer que, de certa forma, a dificuldade apresentada pelas crianças deveu-se ao fato de os fonemas serem representações abstratas e não pronunciáveis. Assim, a capacidade de segmentação oral das palavras se desenvolve em uma sequência que parte da sensibilidade das unidades maiores – sílabas – para, só depois, chegar ao fonema. Por isso, Soares (2016, p. 196) reitera que “a consciência fonêmica dificilmente se desenvolve de forma espontânea, como acontece, ao contrário, com a consciência silábica”. Inclusive, essa afirmação pode ser comprovada ao longo das observações realizadas na turma.

Agora, chamamos a atenção para a segmentação de

palavras em fonemas, e a contagem dos fonemas nas palavras, sendo essas habilidades metafonológicas acionadas com maior frequência (6/12) pela professora Lua, ilustrada pela cena de aula a seguir:

Professora: Eu vou ler as palavras da atividade, uma de cada vez. Vocês vão fazer um risquinho para cada som que ouvir, como no exemplo: Ana – [a] [n] [a]. São quantos risquinhos para cada som? A resposta está aí no livro. ((a professora não fez nenhuma observação sobre o enunciado da atividade)).

Estudantes: Três.

Professora: Vamos seguir de acordo com esse exemplo. Vou começar: mano – [m] [a] [n] [o]. Quantos risquinhos nós iremos fazer? ((Os estudantes ficaram calados))

Professora: Gente, vocês já fizeram uma atividade assim lá na lição 4. Eu vou ler a palavra, vocês ouvem com atenção e conta quantos sons vocês estão ouvindo na palavra que eu falei, ok? Vou repetir a palavra que eu falei: mano. Quantos risquinhos a gente vai fazer?

João: Três.

Laura: Quatro.

Professora: Isso, Laura! São quatro risquinhos: [m] [a] [n] [o]. ((a professora quantificou com os dedos cada som)). “Agora Alice vai dizer para mim quantos sons têm a palavra menino”.

Alice: Eu acho que é cinco, tia. ((fez a contagem com o auxílio dos dedos))

Professora: Será que é cinco? Me diz quais os sons de menino.

Alice: *M *E.

Professora: Isso é o nome da letra. Eu quero o som que a letra M faz.

João: [m] [e].

Professora: Deixa a Alice responder.

Alice: [m] [e].

Professora: Isso! Que mais?

Alice: *N *I.

Professora: Como é o som dessas duas letras?

Alice: [n] [i] [n] [u].

Pedro: É *O, Alice.

Professora: Vamos contar quantas letras a gente escreveu.

Alice: seis. (**Professora Lua, Escola AlfaB, 5ª observação**).

Analisando o excerto anterior, verificamos que a atividade exigiu que as crianças demonstrassem a habilidade de segmentação de palavras em fonemas, manipulando-os de maneira intencional. É interessante observar que as crianças possuíam dificuldades para fazê-lo, apesar de já terem realizado atividades parecidas. Moraes (2007) investigou que algumas habilidades como a consciência de unidades silábicas e rimas estão relacionadas à aprendizagem inicial da leitura e da escrita; porém outras, como segmentar oralmente palavras em fonemas, não são obrigatórias para que o indivíduo se alfabetize, inclusive exigem uma sobrecarga cognitiva desnecessária para esses aprendizes. No momento em que Alice nomeou as letras, a professora chamou a atenção para o fonema, o que parece demonstrar que, mesmo estando expostos a um ensino focado na consciência fonêmica, as crianças, naturalmente, buscavam unidades que pareciam ter mais significância.

Nessa perspectiva, entendemos, assim como Moraes e Silva (2018), que, embora o Programa Alfa e Beto trate a consciência fonêmica como requisito para a alfabetização, ficou evidente,

ao longo das observações, a dificuldade das crianças em preferir, isoladamente, os fonemas das palavras, assim como a necessidade de ajustes feitos pela professora Lua para a realização da atividade.

Dando continuidade à análise das práticas pedagógicas da docente participante do programa Alfa e Beto, percebemos que o processo de apropriação da escrita alfabética envolve várias habilidades metafonológicas, e uma delas é a identificação e produção de uma palavra maior que a outra. Apesar das evidências de muitos estudos brasileiros (LEITE, 2006; PESSOA, 2007) sobre a importância de identificar e produzir palavra maior que a outra, não foi constatada nenhuma atividade realizada pela professora Lua que enfatizasse essa habilidade, visto que, como esperado, não há orientação, nos materiais do Programa Alfa e Beto, para o trabalho com essa propriedade no 1º ano. Dessa forma, mais uma vez, constatamos que o objetivo proposto pelo método fônico, utilizado pelo Programa para a aprendizagem das habilidades metafonológicas, está pautado em “isolar segmentos sonoros e memorizar as letras correspondentes a eles [...] numa espécie de treinamento de segmentação de fonemas em voz alta” (MORAIS; SILVA, 2018, p. 82-83).

Houve o registro sete momentos dedicados à identificação e produção de palavras com fonema/letra nas posições inicial, medial e final no grupo-classe da professora Lua. Com intuito de ilustrar, recorremos a uma situação acontecida na 3ª observação:

Professora: Eu vou desenhar aqui no quadro as figuras e escrever as palavras que estão na atividade 4 para a gente responder juntos. Todos abram o livro e acompanhem. Muito bem. Quem consegue me dizer o nome das figuras que eu desenhei?

Lucas: Eu, tia! Anel, nó, canivete, boné, noiva.

Professora: Gente, vocês perceberam que todas essas palavras têm o som /n/? ((os estudantes permaneceram em silêncio)). Só que em cada palavra o som está em uma posição. Ouçam: [n] oiva, o som está no começo. ca [n] ivete, o som está no meio e bo [n] é, o som está no final. Vamos ver se todo mundo entendeu. Alguém pode me dizer uma palavra que tem o /n/ no início?

João: Nicolas.

Professora: Isso mesmo! [n] icolas. Agora eu quero uma palavra com /n/ no meio.

Lívia: Mania.

Professora: Ótimo, Lívia! ma /n/ ia. Gostei dessa palavra! Agora uma palavra com [n] no final. Quem sabe?

Pedro: Luana.

Professora: Excelente, pessoal! Vocês entenderam bem direitinho. Estou gostando de ver! (**Professora Lua, Escola AlfaB, 3ª observação**).

Tal como vimos no item anterior, a intenção da atividade foi levar a criança a identificar e produzir o som da letra N no interior das palavras pronunciadas pela professora, tentando, em certa medida, localizar a posição do fonema dentro da palavra. Ao analisarmos essa atividade, chamou-nos a atenção o fato de que os estudantes, ao produzirem as palavras solicitadas pela professora, não realizaram a segmentação oral das palavras em fonemas. Isso parece demonstrar que as crianças elaboraram o que Leal, Albuquerque e Morais (2007) chamam de princípio de estabilização e igualação das unidades orais e escritas,

[...] isto é, as crianças e os adolescentes precisam observar, por exemplo, que uma letra (digamos, A) é algo estável, que sempre aparece em determinada posição no interior de uma determinada palavra, e não é apenas “a letra do nome de uma pessoa ou de uma coisa”. Precisam compreender que aquela letra aparece sempre quando a palavra em questão contém um som /a/ naquele ponto, quando pronunciamos a palavra lentamente. (LEAL, ALBUQUERQUE E MORAIS, 2007, p. 79)

Essa situação reforça a ideia, já defendida, de que não há necessidade de um ensino transmissivo e exaustivo da consciência fonêmica, mas é necessário oportunizar às crianças atividades diversas que envolvam a exploração das letras e dos sons das palavras.

Se, por um lado, registramos ocasiões em que a professora Lua deu ênfase às atividades que envolvem o trabalho com fonema/letra em posição X, por outro, notamos um tímido investimento quanto às atividades fonológicas de reconhecimento e produção de palavras com rimas e aliterações. Isto caracteriza um dos pressupostos defendidos pelos estudiosos do método fônico que valorizam as tarefas fonêmicas, ao passo que desvalorizam o que denominam de sensibilidade fonológica, sugerindo que a consciência de aliterações e rimas seriam menos importantes para a apropriação do SEA. Sobre esse assunto, Alves (2012) declara que

Os estudos sobre consciência fonológica revelam que a consciência no nível intrassilábico precede a consciência no nível de fonemas. Isso parece bastante natural ao se considerar o fato de que a identificação de rimas implica uma sensibilidade a semelhanças fonológicas, ao invés de um trabalho analítico de segmentação que identifique unidades ainda menores, o que envolveria, dessa forma, um maior esforço cognitivo. (ALVES, 2012, p.36).

Morais (2019) tem nos mostrado, com suas pesquisas, que, para a criança refletir e manipular fonemas, ela precisa pensar antes sobre as sílabas das palavras, identificar aliterações e rimas, pois estas habilidades “não só seriam adquiridas mais cedo como seriam precursoras para o aparecimento de competências fonológicas mais complexas” (p. 55).

Um dado nos chamou atenção: a ausência de atividades para identificar e produzir palavra dentro da outra. É oportuno sublinhar que estudos como os de Morais, Albuquerque e Brandão (2016) endossam a necessidade de oportunizar aos estudantes, em fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, momentos para que brinquem com a dimensão sonora das palavras e sobre elas reflitam, a avançarem nas habilidades de consciência fonológica e na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Dando continuidade à análise dos dados apresentados, é importante pôr em destaque as habilidades de consciência fonêmica, isto é, aquelas que envolvem a capacidade de reconhecer e manipular os fonemas – as menores unidades sonoras da língua (PICCOLI; CAMINI, 2012) – e que receberam um maior investimento por parte da professora Lua. Porém, o que nos chamou a atenção foi a presença tímida de atividades que envolviam as habilidades de síntese e subtração de fonemas (4/12). Nas proposições que enfocavam a síntese de fonemas, a docente pronunciava a sequência de fonemas de uma

determinada palavra e pedia para que os estudantes dissessem a palavra formada: “Vou falar a primeira palavra, prestem atenção: [l] [a] [m] [a]. O que foi que eu disse?”. Na atividade de subtração de fonema, a professora apresentava uma palavra e, em seguida, retirava o fonema inicial: “A palavra é NELE, se eu retiro o [n] fica como?”. Parece-nos que o pouco investimento da professora nessas duas atividades pode estar relacionado ao nível de esforço cognitivo exigido pela tarefa, já que a criança precisa pensar em cada fonema pronunciado e, posteriormente, realizar mentalmente a junção entre as partes, considerando, inclusive, a ordem, já que na atividade de subtração do fonema a retirada se dá no início da palavra.

Cabe salientar que as atividades de segmentação, adição, síntese e subtração de fonemas, foram realizadas de forma oral, o que nos faz pensar que, do ponto de vista cognitivo, o Programa Alfa e Beto considera a consciência fonêmica uma condição para pensar a pauta sonora. Entretanto, Vernon e Ferreiro (2013) nos mostram que o desenvolvimento da escrita pode interferir na maneira como as crianças pensam os aspectos da fala, sendo que as respostas são mais analíticas quando o estímulo oral é acompanhado do escrito. Dessa forma, vemos que, durante a realização dessas atividades, os estudantes demonstravam que não estavam refletindo apenas sobre os fonemas. Vejamos:

Professora: Então, qual a foi a primeira palavra que o João falou?

Estudantes: Dado.

Professora: Para eu escrever, temos que lembrar qual o primeiro som. Se for dado, qual o primeiro som que faz?

Estudante: Da.

Professora: Da, não! Eu quero o som do *D.

Estudantes: [d]

Professora: E depois.

Estudantes: *A.

Professora: Isso! E depois do *A, qual vai ser?

João: *D *O.

Professora: Sim, mas como é o som? Eu tenho que me concentrar no som [d] [a] [d] [o]. (**Professora Lua, Escola AlfaB, 3ª observação**).

Partindo do trecho apresentado, constatamos, assim como Morais (2019), que os estudantes da turma da professora Lua escolheram o som inicial da palavra DADO sem precisar articular [d] em voz alta, mas realizaram uma operação de busca da letra para o som que estavam ouvindo, repetindo a sílaba inicial e não o fonema isolado, conforme o comando dado pela docente. Observamos que, apesar do esforço da professora em ensinar explicitamente os fonemas, a maioria dos estudantes, quando questionados, preferiram recorrer à sílaba, ao nome da letra, o que revela, conforme pontua Soares (2016), maior significação para o sujeito aprendiz. Por isso, ao longo das observações nos questionamos: as habilidades que envolvem

síntese e subtração de fonemas são realmente necessárias para apropriação e consolidação da escrita alfabética?

A partir da prática alfabetizadora observada, interpretamos, assim como Morais (2004), que o aprendizado do sistema de escrita alfabética é um processo pelo qual o sujeito reelabora uma série de hipóteses, sendo a consciência fonológica uma etapa importante nessa construção. Contudo, essa etapa não deve ser reduzida a habilidades de consciência fonêmica voltada à associação de fonemas e à memorização de grafemas, a partir do treino motor, como concebem os defensores dos métodos tradicionais de alfabetização.

Considerações finais

À guisa de algumas conclusões, realçamos que o objetivo desse estudo foi o de analisar as tessituras do saber-fazer docente a partir do Programa Alfa e Beto em uma turma de 1º ano do ensino fundamental. Nessa direção, buscamos analisar as escolhas e os encaminhamentos didáticos e pedagógicos adotado pela docente para o ensino de língua portuguesa, considerando o eixo da consciência fonológica.

Por meio das observações em sala de aula, conseguimos sistematizar e analisar os dados que nos levaram a perceber o quão é importante o debate acerca da natureza do sistema de escrita alfabética e sua relação com a linguagem oral. Não basta reduzi-lo a uma representação visual de fonemas, como defende o Programa Alfa e Beto, priorizando treinar os estudantes para o reconhecimento de uma suposta relação biunívoca fonema-grafema. O sistema de escrita é muito mais complexo, sendo a habilidade de relacionar os sons da fala com a escrita apenas um dos importantes conhecimentos necessários para o domínio da leitura e da escrita.

Destacamos a dificuldade das crianças em proferir, isoladamente, os fonemas das palavras, exigindo da professora adequações que fugiam da lógica preconizada pelo Programa. Também notamos, em função dos pressupostos defendidos pelo Alfa e Beto, um tímido, quase nulo trabalho com as atividades fonológicas de reconhecimento e produção de palavras com o mesmo som, seja ele inicial (aliteração) ou com semelhança sonora ao final de palavras (rimas).

Fica evidente, por fim, que propostas de formação continuada como as do Instituto Alfa e Beto e da atual Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) que prescrevem normas para o fazer docente, reduzem o trabalho do professor alfabetizador ao de mero executor de pacotes pedagógicos estruturados, furtando-lhe o direito a uma reflexão crítica sobre a prática que possibilite repensar o próprio ato de ensinar. É mais que urgente a proposição de uma política pública educacional para a formação continuada dos professores alfabetizadores que possibilite um diálogo com a comunidade escolar e garanta uma educação democrática que seja capaz de quebrar os estigmas da educação bancária (FREIRE, 2014). ■

Notas

¹ Estamos julgando como variação significativa a frequência absoluta igual ou superior a cinco, considerando o número de doze observações por turma, sendo que o primeiro número representa a frequência sistemática e o segundo se refere ao total das observações realizadas.

² Todos os nomes dos estudantes presentes no estudo são fictícios.

Referências

- ADAMS, M. J. **Beginning to read: thinking and learning about print**. Cambridge: MIT Press, 1990.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R.; DUTRA, B. A. P. (Orgs.). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, Série Pesquisa, 2005.
- ARAÚJO, L. C. Jogos e materiais pedagógicos na alfabetização e a dimensão material da ação docente. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO (CONBAIf). **Anais...** Vitória: UFES, 2017. p. 390-399.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Edição 70-A, Seção 1, Extra, p.15, 2019.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização**: método fônico. São Paulo: Memnon, 2004.
- CARDOSO-MARTINS, C. Existe um estágio silábico no desenvolvimento da escrita em português? Evidência de três estudos longitudinais. In: MALUF, R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. BEAUCHAMP, J. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- LEITE, T.M.S.B.R. **Alfabetização – consciência fonológica, psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras**: um ponto de interseção. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- LÜCKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAIS, A. G. de. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Edição 1, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MORAIS, A. G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autentica, 2019.
- MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012
- MORAIS, A. G.; SILVA, A. Consciência fonológica na educação infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed.; 4. Impres. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; BRANDÃO, A. C. P. A. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, v. 97, p. 519-533, 2016.
- MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, mai/ago, 2010.
- OLIVEIRA, J. B. A. **Manual de orientação do programa Alfa e Beto**. 10. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2013.
- OLIVEIRA, J. B. A. **ABC do alfabetizador**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.
- OLIVEIRA, J. B. A. **Manual de consciência fonêmica**. 9.ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.
- PESSOA, A. C. R. **Relação entre habilidades de reflexão metalinguística e domínio da ortografia em crianças**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- PICOLLI, L; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.
- SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 26, Caxambu, 2003.
- VERNON, S. A. Escritura y consciéncia fonológica em niños hispano-parlantes. **Infancia y Aprendizaje**, v. 21, n. 1, p. 105-120, 1998.
- VERNON, S. A.; FERREIRO, E. Desenvolvimento da escrita e consciéncia fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciéncia fonológica. In: **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.