



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NAYARA SANTOS PEROVANO

**PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ALFA E BETO DE
ALFABETIZAÇÃO**

VITÓRIA

2019



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

NAYARA SANTOS PEROVANO

**PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ALFA E BETO DE
ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação, na linha Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo

VITÓRIA
2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

P453p Perovano, Nayara Santos, 1990-
Proposta Pedagógica do programa Alfa e Beto de alfabetização / Nayara Santos Perovano. - 2019.
195 f. : il.

Orientadora: Cláudia Maria Mendes Gontijo.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Programa Alfa e Beto de Alfabetização. 2. Método metafônico. 3. Alfabetização. 4. Proposta pedagógica. I. Gontijo, Cláudia Maria Mendes. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NAYARA SANTOS PEROVANO

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ALFA E BETO DE ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 30 de setembro de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Claudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Dania Monteiro Vieira Costa
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Na certeza de que ninguém se faz sozinho, quero agradecer primeiramente a Deus pela vida, por me abençoar, guardar e cuidar.

Aos meus pais, Cláudia e Cleomir, que sempre acreditaram e apostaram na educação como um meio de transformação. Obrigada por todo amor, orações e apoio incondicional. A Gleyson, por compreender minhas ausências, em muitas ocasiões, e por todas as palavras de conforto e ânimo em momentos em que mais precisei. A Léo e Agna, pelas palavras de incentivo e por acreditarem em mim. Esta conquista também é de vocês! Amo muito cada um de vocês.

Aos meus familiares e amigos por torcerem sempre por mim. Ao grupo de pesquisa, pelas contribuições para o trabalho, conhecimentos partilhados, parcerias e alegrias divididas nos encontros. À Alina, pela revisão atenta e cuidadosa.

À turma 31 e à linha de Educação e Linguagens por todos os momentos potentes de discussões e aprendizagens. Em especial, a Steferson, pela amizade, pela partilha de histórias de escola, pelas muitas mensagens nas madrugadas afora e ajuda na formatação deste trabalho.

À professora Cláudia. Obrigada por me oportunizar tantas aprendizagens em nossas parcerias desde 2011. Agradeço pelos incentivos, confiança, paciência, leituras e releituras deste texto e por estar ao meu lado, em muitos momentos, pronta para me ajudar sempre. À Dania, que aguçou o meu interesse pela alfabetização ainda nas aulas de Alfa II, muito obrigada por sua amizade e carinho de sempre. À Cleonara por compartilhar importantes conhecimentos comigo e me ensinar tanto. Também à professora Fernanda e ao professor Rogério pelo aceite do convite para participar da Banca de Defesa. Vocês são meus maiores exemplos de comprometimento, resistência e luta pela/na educação.

A todos que colaboraram, apoiaram, oraram e torceram por mim minha eterna gratidão. Vocês foram fundamentais para a realização de mais este sonho.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito porque gostava de carregar água na peneira.
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras e começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela. O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios com as suas peraltagens.
E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

(BARROS, 2010, p. 469)

RESUMO

Este texto apresenta os resultados da pesquisa cuja finalidade foi compreender a proposta pedagógica concretizada nos livros do programa Alfa e Beto de Alfabetização dirigidos aos docentes e às crianças do 1º ano do ensino fundamental, publicados no ano de 2004. Analisa crítica e responsivamente textos contidos em um conjunto de 12 livros produzidos pelo programa, tendo como aporte teórico-metodológico a perspectiva bakhtiniana de linguagem. Adota uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, de cunho documental, compreendendo os documentos produzidos pelo programa Alfa e Beto de Alfabetização, objeto do estudo, como texto/enunciado. Primeiramente, busca compreender o contexto de produção dos livros desse programa, procurando dialogar, principalmente, com o relatório *Alfabetização infantil: os novos caminhos*, primeiro documento oficial que propõe a necessidade de revisão do conceito de alfabetização adotado no âmbito das políticas de alfabetização no Brasil, assim como as concepções de linguagem, sujeitos e de alfabetização vinculadas ao programa. Conclui que a proposta pedagógica do programa Alfa e Beto de Alfabetização, apesar de seu texto afirmar que está ancorado em bases científicas modernas e eficazes, na prática, reduz a linguagem escrita a um código e os sujeitos a meros receptores passivos.

Palavras-chave: Programa Alfa e Beto de Alfabetização. Método metafônico. Alfabetização. Proposta pedagógica.

ABSTRACT

This text shows the research results in which the goal was to understand the pedagogical proposal materialized on the textbooks of the Alfa and Beto Literacy Program. These books were published on 2004 and are designated for teachers and students of the 1st grade of the Elementary School. It analyzes critical and responsively texts in the collection of 12 books produced by the Program, in which its theoretical and methodological support is the Bakhtinian perspective of language. It adopts a documentary research based on a qualitative methodological approach, understanding the documents produced by the Alfa and Beto Literacy Program as a text/ utterance. Firstly, it aims to investigate the context of the production of the books from this Program. This step tries to dialogue, mainly, with the *Childish Literacy: the new ways* report, the first official document that proposes the necessity to review the literacy concept adopted in the literacy polices on Brazil. Therefore, it also dialogues with the language, subject and literacy concepts linked to the Program. Although the Program affirms that its texts were written according to the modern and effective scientific bases, it concludes that, in practice, the pedagogical proposal of the Alfa and Beto Literacy Program reduces the written language to a code and the subjects to mere passive receivers.

Keywords: Alfa and Beto Literacy Program. Metaphonic method. Literacy. Pedagogical proposal.

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS 1, 2, 3 e 4 – Capas dos livros Alfa e Beto destinados às crianças	48
FIGURAS 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 – Capas dos livros do programa Alfa e Beto destinados aos professores	49
FIGURA 12 – Capa do livro destinado às classes de alfabetização	49
FIGURAS 13, 14, 15 e 16 – Contracapas dos livros 1 (v. 1 e 2), 2, 3 e da coletânea do programa Alfa e Beto de Alfabetização	52
FIGURAS 17, 18, 19, 20, 21, 22 e 23 – Contracapa dos manuais e do livro <i>ABC do alfabetizador</i> do programa Alfa e Beto de Alfabetização	53
FIGURAS 24 e 25 – Sumário do livro 1: Letras de fôrma, v. 1	54 e 55
FIGURAS 26 e 27 – Sumário do livro 1: Letras cursivas, v. 2	55 e 56
FIGURA 28 – Sumário do livro 2: <i>Letras e sons</i>	57
FIGURA 29 – Sumário do livro 3: <i>Todas as Letras</i>	58
FIGURAS 30, 31, 32, 33 e 34 – Sumário da Coletânea trabalhada com as crianças	59
FIGURAS 35, 36 e 37 – Sumário dos manuais dos livros 1, 2 e 3 do programa Alfa e Beto de Alfabetização	60
FIGURAS 38 e 39 – Sumário do manual de consciência fonêmica do programa Alfa e Beto	61
FIGURAS 40 e 41 – Sumário do manual da coletânea do programa Alfa e Beto de Alfabetização	62
FIGURAS 42, 43 e 44 – Sumário do livro intitulado <i>ABC do alfabetizador</i>	63 e 64
FIGURAS 45 e 46 – Sumário do manual de orientação do programa Alfa e Beto	65
FIGURAS 47 e 48 – Plano de aula das Unidades I e II do programa Alfa e Beto de Alfabetização	114
FIGURA 49 – Atividade de consciência fonológica	120
FIGURA 50 – Atividade do Livro 2: <i>Letras e sons</i>	121
FIGURA 51 – Atividade de contação de história no Livro 2	126
FIGURA 52 – Quadro de técnicas para desenvolver consciência fonêmica ...	133

FIGURAS 53 e 54 – Atividade de consciência fonêmica	136
FIGURA 55 – Atividades corriqueiras do Livro 2	138
FIGURA 56 – Atividade do Livro 2	139
FIGURA 57 – Atividades para identificar o som inicial	140
FIGURA 58 – Atividade desenvolvida no Livro 1/v. 1 – Letra de fôrma	143
FIGURA 59 – Atividades de pontilhado desenvolvidas no Livro 1/v. 1	144
FIGURA 60 – Atividade lúdica do Livro 1	145
FIGURAS 61 e 62 – Atividade de <i>Escorregue o dedo e leia</i> desenvolvida no Livro 2 e no Livro 3	147
FIGURA 63 – Atividade <i>Palavras amigas</i>	148
FIGURA 64 – Bloco de atividades denominado <i>Qual som? Qual letra?</i> do Livro 3	151
FIGURA 65 – Bloco de atividades Baú de palavras	152
FIGURA 66 – Atividades de quebra-cabeça do Livro 3	153
FIGURA 67 – Relação dos minilivros	157
FIGURA 68 – Atividades para formar palavras e frases	161
FIGURA 69 – Movimentos das letras	165
FIGURA 70 – Atividade do Livro 1/v. 2	166
FIGURAS 71 e 72 – Atividades para cobrir pontilhados nas vogais	167
FIGURAS 73 e 74 – Atividades para cobrir pontilhados nas consoantes do programa Alfa e Beto	168
FIGURAS 75 e 76 – Atividades de letras cursivas maiúsculas	169 e 170
FIGURA 77 – Atividades para formar palavras no Livro 3	171
FIGURA 78 – Atividade de cópia	172
FIGURA 79 – Relação de palavras e as frases que deverão ser ditadas	174
FIGURA 80 – Atividades para responder com frases completas	176
FIGURA 81 – Atividade para explicar e transformar o sentido das frases	176
FIGURA 82 – Gênero bilhete do Manual da Coletânea	180
FIGURA 83 – Instrução para trabalhar o gênero bilhete	182

LISTA DE SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
Fopales	Fóruns Permanentes de Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
Geempa	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Ensino e Ação
Gepalp	Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos de Apropriação da Língua Portuguesa
GT	Grupo de Trabalho
IAB	Instituto Alfa e Beto
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
Nepales	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
NRP	National Reading Panel (Painel Nacional de Leitura)
NSL	National Literacy Strategy (Estratégia Nacional de Alfabetização)
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ONL	Observatoire National de la Lecture (Observatório Nacional de Leitura)
PAD	Programa de Aprimoramento Discente
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGE	Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
Profa	Programa de Professores Alfabetizadores
PUC	Pontífica Universidade Católica
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unesp Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2	REVISÃO DE LITERATURA: ALGUMAS POSSIBILIDADES, ENUNCIADOS E TRAJETOS PERCORRIDOS	16
3	CAMINHOS E ESCOLHAS	28
3.1	METODOLOGIA DE PESQUISA	41
3.1.1	<i>Corpus</i> analítico	45
4	CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO PROGRAMA ALFA E BETO DE ALFABETIZAÇÃO	65
5	PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ALFA E BETO DE ALFABETIZAÇÃO	98
5.1	COMPETÊNCIAS DA ALFABETIZAÇÃO	110
5.1.1	Fundamentos	113
5.1.2	Pré-requisitos	128
5.1.3	Escrita	137
5.1.4	Requisitos	142
5.1.5	Desenvolvimento da leitura	155
5.1.6	Ensino da escrita	160
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
	REFERÊNCIAS	185

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este relatório tem por finalidade apresentar os resultados da pesquisa que objetivou compreender a proposta pedagógica concretizada nos livros do programa Alfa e Beto de Alfabetização dirigidos aos docentes e às crianças do 1º ano do ensino fundamental, publicados no ano de 2004. Assim, é importante salientar, em primeiro lugar, que a pesquisa realizada tem ligação com meu¹ percurso acadêmico e profissional, marcado pela minha participação nos Fóruns Permanentes de Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Fopales), bem como com minha atuação, de forma expressiva, como bolsista do Programa de Aprimoramento Discente (PAD), em 2012, sob orientação da professora Dr.^a Cláudia Maria Mendes Gontijo. A partir desse período, torno-me membro do Grupo de Estudos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales), no qual pude acompanhar e vivenciar diversas questões ligadas à área de linguagem, currículo, avaliações, políticas públicas, alfabetização e educação.

Em 2013, inicio minha experiência profissional como professora da educação infantil do município de Serra/ES, onde tenho vivenciado movimentos de aprender e ensinar brincantes que evidenciam possibilidades outras de compor com a infância na escola. Nesse mesmo ano, até o final de 2017, atuo também como apoio administrativo do projeto Pró-Letramento: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), coordenado pelo Nepales e instituído pelo Ministério de Educação (MEC), em 4 de julho de 2012, pela Portaria n.º 867, destinado à formação de todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização e em turmas multisseriadas. O objetivo desse projeto era assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Esses movimentos acontecem de forma entrelaçada com a minha integração ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos de Apropriação da Língua Portuguesa (Gepalp), coordenado pela professora Dr.^a Regina Godinho de Alcântara e pelo professor Dr. Vanildo Stieg. Nesse contexto, em minhas experiências como docente e nas reflexões e discussões dos grupos de pesquisa, fui atravessada por algumas

¹ Nos três primeiros parágrafos é usada a primeira pessoa no singular para relatar o percurso acadêmico e profissional da autora dessa pesquisa.

problemáticas, por palavras alheias que, de vários modos, no palco de luta entre diversos enunciados, trouxeram inquietações e ampliaram minha maneira de ver/pensar a educação e, mais precisamente, questões relacionadas com a alfabetização.

Desde a década de 1990 até os dias atuais, o país tem vivido, no campo educacional, diversos movimentos nacionais que, a depender do governo, implantavam um novo programa de formação de professores alfabetizadores ou outros por meio de parcerias público-privadas, com o objetivo de solucionar o problema do analfabetismo ou do baixo rendimento dos estudantes em leitura e escrita no território brasileiro. No entanto, percebemos que, durante essas décadas, poucas mudanças ocorreram e problemas graves da educação continuam a serem perpetuados.²

Posto isso, propomos participar, com a consecução desta pesquisa, de um movimento maior, iniciado pela linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-Ufes), que, nos últimos anos, busca compreender as mudanças e/ou permanências nas concepções de alfabetização, linguagem, sujeito e sociedade contidas nos programas de alfabetização que subsidiaram e/ou ainda subsidiam as práticas docentes dos professores alfabetizadores.

Dessa forma, escolhemos, como objeto de pesquisa, o programa de alfabetização denominado Alfa e Beto, programa não governamental produzido pela Editora Alfa Educativa, que, desde os anos 2000, elabora materiais e programas de ensino pautados na abordagem fônica para a alfabetização. O interesse por esse programa pode ser justificado considerando que esse instituto atende, ou já atendeu, fornecendo, por meio de parceria público-privada, formações e materiais prontos, no estilo apostilado,³ a um grande número de municípios dos estados brasileiros,

² Essa afirmação se constitui com base nos estudos produzidos pelos pesquisadores da linha Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (BECALLI 2007; FERREIRA, 2014; ANTUNES, 2015; LOOSE, 2016; COSTA, 2017), que realizaram pesquisas sobre os programas de alfabetização.

³ Ao falarmos de ensino apostilado, estamos nos referindo à adoção de programas privados de ensino pela rede pública que consistem em uma “[...] ‘cesta de serviços e produtos’ oferecida aos municípios-clientes material didático conhecido como ‘material apostilado’, distribuído aos estudantes e aos professores em versões distintas” (ADRIÃO et al., 2012, p. 538).

inclusive municípios do Espírito Santo, como: Aracruz, São Mateus, Serra, este último na rede municipal na qual atuamos como professora.

Além disso, nossa pesquisa se apresenta necessária e atual já que o Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização, recomenda a utilização do método fônico para o ensino da leitura e da escrita. Dessa forma, analisar um material que propõe um ensino baseado nessa tendência é fundamental para observarmos em que essa perspectiva avança, em quais concepções de linguagem, alfabetização, sujeito e sociedade está ancorada e em quais bases científicas se apoia.

Dessa forma, para delinear nosso objetivo de estudo, no segundo capítulo, dialogamos com outras pesquisas que também tiveram como objeto de estudo o programa de alfabetização denominado Alfa e Beto, situando nosso trabalho como um “[...] elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2015a, p. 311) e evidenciando sua relevância a partir da constatação das poucas pesquisas que dirigem o olhar para o material pesquisado.

No terceiro capítulo, embasamos teoricamente nossa pesquisa, a partir de contribuições de Soares (1985, 2004), Perrota (1985), Gontijo (2003, 2008, 2014) e Braggio (1992), buscando discutir conceitos de alfabetização. Também discutimos, nesse capítulo, a metodologia de pesquisa adotada e, assumindo uma postura ativa e responsiva e admitindo que não há um pesquisador neutro, pois somos povoados por palavras alheias e, como tal, carregamos concepções e teorias que perpassam a nossa pesquisa, analisamos a materialidade da capa dos livros impressos destinados aos alunos e professores do programa Alfa e Beto de Alfabetização. Isso porque acreditamos que as capas, como enunciado concreto, constituídas por linguagem verbal e visual, produzidas a partir de um contexto e da interação com outros enunciados, já anunciam a proposta do programa.

No quarto capítulo, por entendermos que, como os enunciados, um texto/documento possui autoria, é destinado a um determinado público e produzido em um contexto para responder a uma demanda específica, buscamos compreender o contexto de produção dos livros do programa Alfa e Beto. Para tanto, procuramos dialogar

principalmente com o relatório *Alfabetização infantil: os novos caminhos*, primeiro documento oficial que propõe a necessidade de revisão do conceito de alfabetização adotado em nível nacional por meio de programas que integram as políticas públicas no campo da alfabetização no Brasil.

No quinto, tendo nossa perspectiva teórico-metodológica fundamentada em Bakhtin, aproximamo-nos dos materiais que delimitamos como *corpus* analítico: os livros do programa Alfa e Beto de Alfabetização destinados aos alunos e professores. Dessa forma, a fim de realizar nossas contrapalavras, nesse movimento dialógico, organizamos nossa pesquisa procurando, primeiramente, ouvir as palavras alheias para compreendermos a proposta pedagógica que fundamenta o programa.

Por fim, nossas considerações finais mostram que essa perspectiva de trabalho proposta pelo programa Alfa e Beto de Alfabetização, apesar de afirmar estar ancorada em bases científicas modernas e eficazes, na prática, continua se baseando em antigos métodos que reduzem a língua a um código e os sujeitos a meros receptores do sistema de escrita.

2 REVISÃO DE LITERATURA: ALGUMAS POSSIBILIDADES, ENUNCIADOS E TRAJETOS PERCORRIDOS

Todo enunciado - desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou o tratado científico - comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa do outro). O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mundo 'dixi' percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou (BAKHTIN, 2015a, p. 275).

Conforme postula a epígrafe, acreditamos que todo enunciado é um elo de uma cadeia infinita de enunciados, pois somos povoados por palavras alheias. Assim, a fim de potencializar os estudos produzidos pelos pesquisadores da linha Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (BECALLI, 2007; FERREIRA, 2014; ANTUNES, 2015; LOOSE, 2016; COSTA, 2017),⁴ que realizaram pesquisas sobre os programas de alfabetização que visaram a subsidiar práticas dos professores alfabetizadores, propomo-nos dialogar com produções acadêmicas (dissertações e teses) que tiveram como foco o programa de alfabetização denominado Alfa e Beto.

Esse é um programa não governamental produzido pela Editora Alfa Educativa, atualmente Instituto Alfa e Beto Soluções. Desde os anos 2000, esse instituto elabora materiais e programas de ensino pautados na abordagem fônica para a alfabetização. Muitos municípios e estados brasileiros têm adquirido esses materiais. Dentre eles, podemos citar os municípios Aracruz, São Mateus e Serra, localizados no Espírito Santo.

Do ponto de vista dialógico, consideramos dissertações e teses como enunciados (produção de discurso), portanto, são individuais, irreprodutíveis, únicos e dialéticos.

⁴ Mencionamos esses trabalhos por terem como foco de pesquisa os programas de alfabetização (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa, Projeto Trilhas, Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e por fazerem menção a Mikhail Bakhtin e a outros autores que têm trabalhado nessa linha teórica.

São enunciados produzidos no diálogo com outros textos/enunciados, atravessados por vozes alheias e por outros enunciados, diferentes e com diversos sentidos, formando, desse modo, um “[...] elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2015a, p. 311). Assim como as dissertações e teses com as quais dialogaremos, entendemos que nossa pesquisa se relaciona com esses textos e com outros estudos que ajudarão na compreensão dos textos que comporão o nosso *corpus* discursivo, pois, conforme salienta Sobral (2014, p. 25), “[...] todo enunciado cria o novo, mas só o pode fazer a partir do já existente”.

Dessa forma, buscamos, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pesquisas que dialogassem com o nosso objeto de estudo, ou seja, o programa Alfa e Beto de Alfabetização. Porém, encontramos apenas três trabalhos que sistematizaram proximidade com nosso tema. Resolvemos proceder a uma nova busca a partir dos termos “método metafônico” e “programa de intervenção pedagógica”. Nessa nova pesquisa encontramos mais três trabalhos que dialogavam sobre o programa. A partir da leitura dos resumos desses trabalhos encontrados, verificamos que o governo do Estado do Rio Grande do Sul implementou o programa Alfa e Beto no período de 2007-2010.

Dessa forma, procuramos, em Programas de Pós-Graduação em Educação nacionais, sobretudo no Estado do Rio Grande do Sul, e encontramos mais uma pesquisa que dialogava com a nossa temática. A partir dessa busca, selecionamos seis trabalhos que comporão esta revisão de literatura:⁵ quatro dissertações de mestrado acadêmico, uma dissertação de mestrado profissional e uma tese de doutorado. Apontamos, na Tabela 1, o ano em que os textos acadêmicos foram defendidos, os autores, a instituição, os gêneros discursivos e os seus respectivos.

⁵ Consideramos pertinente destacar os motivos que nos levaram a não incluir a dissertação intitulada *O Programa “Alfa e Beto”: alfabetização pelo método metafônico, sua metodologia e uma experiência em Mato Grosso do Sul*, defendida em novembro de 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, de autoria de Regina Magna Rangel Martins. Por ser um trabalho anterior à Plataforma Sucupira, não tivemos disponível um exemplar on-line da dissertação na biblioteca depositária (UFMS), assim como também não houve acesso ao texto completo em buscas por autor ou pelo nome da dissertação em sites de pesquisa na Internet.

Tabela 1 – Distribuição das teses e dissertações por título, autoria, instituição e ano de defesa

Título	Autoria	Instituição	Ano	Gêneros discursivos
Um olhar sobre o Projeto de Alfabetização no Rio Grande do Sul	SCHINEIDER, Suzana	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2009	Dissertação
A adoção de “programas de intervenção pedagógica” e as novas dinâmicas no trabalho docente: uma análise a partir de três escolas estaduais do Rio Grande do Sul	LIMA, Iana Gomes de	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2011	Dissertação
Políticas educativas, avaliação e trabalho docente: o caso de um programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul	SOUZA, Fernanda Amaral de	Universidade Federal de Pelotas	2011	Dissertação
O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os programas Alfa e Beto e Pnaic	SOUSA, Sandra Novais	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	2014	Dissertação
Construção de práticas de alfabetização no contexto dos programas Alfa e Beto e Pnaic	MORAES, Daisinalva Amorim de	Universidade Federal de Pernambuco	2015	Tese
ABC do alfabetizador: análise das concepções teóricas do método (meta)fônico	BRUNERI, Bruno Marini	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	2015	Dissertação

Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com Bakhtin (2014, p. 81), “[...] o ato na sua integridade é mais que racional – é responsável [...]”. Com isso nos colocamos diante da responsabilidade de dialogar com as produções identificadas, tendo em vista que, na perspectiva dialógica de linguagem, essas produções se constituem como enunciados concretos que, para Bakhtin (2014, p. 132), são as unidades reais da cadeia verbal e, portanto, de “[...] estrutura puramente social”.

Os estudos de Schineider (2009), Lima (2011) e Souza (2011) se entrelaçam ao analisarem a implementação do programa Alfa e Beto no Estado do Rio Grande do Sul, na gestão 2007-2010. Schineider e Lima, além do Alfa e Beto, analisaram mais dois programas: O Circuito Campeão, do Instituto Ayrton Senna, e o Alfabetização Pós-Construtivista, do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Ensino e Ação (Geempa).⁶ Para que se entenda como as novas políticas educacionais passaram a se constituir no cotidiano dos professores e os seus impactos na sala de aula, todos os três autores discutem como a reestruturação do estado transformou as maneiras de pensar o trabalho docente e as políticas sociais e educacionais.

Na investigação dos três programas do Rio Grande do Sul, Schineider (2009), a partir de referências teóricas pós-estruturalistas, como Michael Foucault, Jorge Ramos do Ó e Gilles Deleuze, deteve-se em analisar os materiais didáticos como produtores de “novas culturas de alfabetização”, com ênfase no material do programa do Geempa aplicado no ano de 2007.

A autora construiu um breve histórico da trajetória de três discursos (pós-construtivista, do letramento e do método fônico) observados a partir da análise dos materiais didáticos dos programas de intervenções. Além disso, ao problematizar o embate entre as três propostas, questiona o padrão de alfabetização que se quer estabelecer para as crianças do 1º ano do ensino fundamental de nove anos, problematiza a participação de institutos não governamentais no processo de formação docente e considera esses programas fornecedores de pacotes

⁶ Segundo o site do Geempa, <https://geempa.com.br/>, o grupo é uma organização não governamental, localizada em Porto Alegre, hoje com 49 anos de atuação. Sua fundação se deu em 9 de setembro de 1970, primeiramente, como Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre e tinha como intuito proporcionar aos alunos o gosto pela Matemática. Mais de dez anos depois, o Geempa passou a dedicar seus estudos à alfabetização.

educacionais. Além disso, reconhece os programas adotados pelo Estado do Rio Grande do Sul como uma política pública voltada para a produção de “[...] sujeito que corresponda às necessidades do atual mercado de trabalho” (SCHINEIDER, 2009, p. 15), ou seja, são programas que contribuem para a produção de sujeitos eficazes e eficientes para o mercado, atendendo à lógica neoliberal.

Schineider (2009) aponta as avaliações como estratégias de normalização e controle por parte do estado e dos próprios programas de alfabetização, questiona as formas de financiamento da educação escolhidas por um estado que descentraliza o poder e, conseqüentemente, modifica as formas de investimentos em educação, não definindo o que é de responsabilidade do público e o que compete ao privado. Enfatiza, em suas considerações finais, a importância de olhares atentos a essas parcerias, não só de pesquisadores, mas também dos próprios professores, para que, ao serem abordados por diferentes discursos teóricos, sejam capazes de identificar essas falas não como verdade única e absoluta, “[...] mas como verdades historicamente construídas e que podem ser desconstruídas em prol do que temos como representação de uma sociedade melhor” (SCHINEIDER, 2009, p. 157).

Lima (2011) focalizou, em sua pesquisa, as novas dinâmicas produzidas no trabalho docente a partir da adoção de programas de intervenção pedagógica. Dessa forma, examinou documentos do Instituto Alfa e Beto e realizou entrevistas com pessoas ligadas ao instituto e à Secretaria de Educação, para compreender o contexto de influência nas esferas macro e microsociais. Para a análise do contexto da prática, entrevistou professoras, supervisores e diretores de três escolas, realizando ainda a observação em salas de aula, pois, para Lima, o trabalho docente é de extrema relevância para observar a atuação das ações dos professores, quando colocam em prática as metodologias e didáticas do programa.

Para analisar como, após a adoção dos programas de intervenção, as novas dinâmicas se estabeleceram no trabalho docente e de que forma elas modificaram a atuação dos docentes em sala de aula, a autora destaca a importância do estudo das características do trabalho docente e do conceito de ciclo de políticas para entender a trajetória desses programas, desde a elaboração até a sua implementação nas escolas.

Em suas análises, a autora enfatizou a educação baseada em evidências, postulada pelo Instituto Alfa e Beto. Assim, por meio de comprovações científicas e estudos técnicos, indica formas adequadas de ensino e de avaliações que produziram novas dinâmicas no trabalho docente e também o estabelecimento de novas concepções de escola e de educação em uma lógica mercadológica. Podemos observar que, ao afirmar que seu método é cientificamente comprovado, o Instituto Alfa e Beto defende posicionamentos da Ciência Clássica que postulam verdades como absolutas e de rigor científico incontestável.

Desse modo, as escolas, os currículos, os discursos e os pensamentos dos docentes são impregnados de verdades absolutas e únicas que não podem ser contestadas, problematizadas, perpetuando, com a adoção desses programas, “[...] a fronteira entre os que planejam/organizam e os que executam as práticas docentes” (PEROVANO; COSTA, 2017, p.171), reafirmando, assim, uma “[...] supremacia de um discurso de um iluminado, de quem planeja e organiza, em detrimento daqueles que executam” (PEROVANO; COSTA, 2017, p.171).

Em suas conclusões, Lima (2011) chama a atenção para o fato de que, a despeito da adoção de programas que trazem não somente mudanças metodológicas, mas, principalmente, mudanças nas concepções de educação (voltadas para uma visão mercadológica), de escola e de trabalho docente, os professores ainda possuem certa autonomia e seguem transgredindo algumas normas e orientações impostas pelos programas, criando diferentes e diversas dinâmicas no trabalho docente.

Souza (2011) também analisou o programa Alfa e Beto em duas escolas públicas estaduais, com o objetivo de entender como os docentes percebem seu trabalho nesse programa de intervenção e quais os seus efeitos sobre a autonomia e o controle do trabalho docente. Assim como o estudo de Lima (2011), a autora apresenta um breve panorama das políticas educacionais que foram criadas no governo de Fernando Henrique Cardoso e da reforma do Estado como a solução para a crise no ensino. Justifica que o objetivo das políticas era a descentralização da educação para que a sociedade civil executasse as políticas educacionais, cabendo ao Estado somente realizar o controle, a coordenação e o financiamento dessas políticas, criando uma gestão pública na lógica de quase mercado.

Na busca por uma melhor performance nos padrões de gestão gerencialista, a avaliação em larga escala torna-se o grande marco nas políticas educacionais, ao estabelecer critérios de eficácia e eficiência. A identidade do professor assim como as práticas docentes, “[...] apoiando-se e ramificando-se pela introdução de formas de treinamento não intelectualizado na preparação docente, baseadas na competência [...]” (SOUZA, 2011, p. 3), são modificadas.

Dispondo-se de entrevistas semiestruturadas com professores, supervisores e diretores de escolas que desenvolveram o programa de Alfabetização Alfa e Beto, a autora verificou que os “[...] professores se sentem inseguros, robotizados, ansiosos e controlados” (SOUZA, 2011, p. 3). Percebeu, ainda, que “[...] os livros didáticos controlam e tiram a autonomia dos professores” (SOUZA, 2011, p. 3). Segundo a pesquisadora, os programas de intervenção são adotados nas escolas numa visão reducionista das relações complexas que interferem no *ensinoaprendizagem*, responsabilizando os professores pelo sucesso ou insucesso da alfabetização.

A relação de poder e controle, na prática docente, é encontrada explicitamente nas parcerias público e privadas, de forma especial, no Alfa e Beto, um programa totalmente estruturado com tempos, dias e atividades já programadas, “[...] em que as professoras saem das reuniões de capacitações com as aulas praticamente prontas e com um supervisor designado pela secretaria para desempenhar o controle” (SOUZA, 2011, p. 118) de sua atuação com o programa.

Diante do exposto sobre as pesquisas, entendemos que as políticas públicas para a educação voltadas para a formação de professores e produção de materiais didáticos, colocadas em vigor desde a reestruturação do estado, estão fundamentadas em uma lógica mercadológica, neoliberal, com preocupação crescente com os resultados e produção de sujeitos mais eficazes, produtivos e eficientes para o mercado. Nessa perspectiva, como consequência do aumento de sua autonomia financeira e administrativa, as escolas públicas são responsabilizadas por seus resultados. Dessa forma, a falta de qualidade no ensino e a pouca eficiência de uma escola recaem sobre a má administração dessas instituições e, sobretudo, no professor. Nesse contexto, organismos privados, em particular o programa Alfa e Beto, têm se ocupado em

oferecer pacotes educacionais estruturados, prontos e acabados, como uma mercadoria solucionadora para os problemas de *ensinoaprendizagem* da educação.

As pesquisas de Sousa (2014) e Moraes (2015) também tiveram, como objetos de estudo, as práticas docentes. Desse modo, analisaram os programas Alfa e Beto e o Pnaic, adotados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Buscaram entender como os professores lidaram com esses dois modelos de formação, que, segundo as autoras, possuem perspectivas teóricas divergentes.

Sousa (2014) contextualizou os dois programas, salientando que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul adotou, em 2008, o programa Além das Palavras, justificando com a necessidade de melhoria dos índices de aproveitamento dos alunos nas avaliações externas (Provinha Brasil, Prova Brasil e Sistema de Avaliação Escolar de Mato Grosso do Sul). No que tange à alfabetização, o Instituto Alfa e Beto forneceu os materiais didáticos e de formação. Porém, em 2012, o estado aderiu também ao Pnaic, destinado à formação continuada de professores alfabetizadores que atuavam nas turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental e nas classes multisseriadas. Esse programa teve por finalidade alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade, ou seja, ao final do ciclo de alfabetização.

A autora objetivou analisar a matriz teórica dos programas, o contexto em que foram implantados e os impactos dessas ações na prática dos professores alfabetizadores. Um estudo de cunho documental e bibliográfico foi desenvolvido e foram aplicados questionários fechados a professores alfabetizadores do 1º ao 3º anos do ensino fundamental de 13 escolas estaduais. Conjuntamente à aplicação dos questionários, realizou-se, com um grupo focal integrado por 12 professores de uma escola estadual, “[...] Ateliês Biográficos e a recolha de narrativas de si, com o objetivo de compreender as repercussões das ações da secretaria pela voz dos sujeitos por elas impactados” (SOUSA, 2014, p.6).

A pesquisadora enfatiza que tanto o programa Além das Palavras/Alfa e Beto quanto o Pnaic são ou provêm de políticas públicas adotadas como uma medida para melhorar a qualidade da educação. Além disso, a autora faz duras críticas ao programa Alfa e Beto por promover uma formação

[...] centrada na racionalidade, caracterizada pelo controle burocrático do trabalho dos professores e pela redução dos saberes necessários ao exercício da docência a certas habilidades ou competências técnicas, revestidas com uma roupagem de recentes descobertas científicas. O professor, neste modelo, passa a ser um mero executor de uma prática (ou método) pensado por outro, expropriado de sua condição de sujeito do seu conhecimento (SOUSA, 2014, p. 108-109).

Desse modo, são criadas políticas de formação (públicas e privadas) que desconhecem os professores como sujeitos críticos, reflexivos, responsivos e preparados para dialogar com as diferentes teorizações. Os materiais de formação deixam de ser pensados como enunciados que visam a fomentar a criação de práticas que atendam às necessidades das crianças em fase de alfabetização.

Para Sousa (2014, p. 109), pelo menos teoricamente, o modelo idealizado de formação, no âmbito do Pnaic, “[...] pressupõe a valorização dos saberes dos professores, considerando-os como sujeitos protagonistas, capazes de produzir conhecimento, de participar das decisões [...]” da sala de aula e da sua vida profissional.

A autora enfatiza que há muitas divergências nas matrizes teóricas dos programas no que se refere aos conceitos de alfabetização, de letramento, de avaliação da aprendizagem e de formação de professores. Porém, na análise dos questionários, observou que a maioria dos professores não percebe essas divergências, não tendo clareza sobre o referencial teórico que subsidia as metodologias determinadas pela Secretaria. Na análise das narrativas construídas no grupo focal, verificou que “[...] os professores pensam ativamente sobre sua prática, percebem as mudanças que escola e sociedade vêm sofrendo e, principalmente, demonstram desejo de desempenhar sua função educativa o melhor possível” (SOUSA, 2014, p. 6).

Assim, como parte das exigências do mestrado profissional, a autora apresenta uma proposta de intervenção com o objetivo de provocar reflexões sobre a problemática, focando sua atenção na falta de investimento, por parte do Poder Público, em formações com maior aprofundamento no campo teórico, que permitam ao professor mais autonomia em suas práticas.

Nessa mesma lógica, em sua tese de doutorado, Moraes (2015) buscou compreender a construção das práticas de alfabetização de um professor teoricamente preparado, pois possuía o título de Mestre em Educação, mas estava iniciando como docente em uma escola de um município de Pernambuco que aderiu aos programas Alfa e Beto e Pnaic, “[...] em suas diferentes orientações pedagógicas, em dois anos consecutivos, e o desenvolvimento das aprendizagens da leitura e da escrita pelos seus alunos” (MORAES, 2015, p. 22) do 1º ano. Trata-se de um estudo de caso longitudinal, que envolveu um professor e seus alunos.

Para produção de dados, foi utilizada a análise qualitativa documental de cada programa, as entrevistas realizadas com o professor em três momentos, as observações da prática docente de cada ano da pesquisa (2012–2013) e do processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos, realizado por meio de teste de leitura e produção de textos elaborados pela pesquisadora.

Além de trazer Michael de Certeau para discutir as fabricações do cotidiano, Moraes (2015) também tratou de maneira breve da história dos métodos e a suas contribuições. Discutiu as influências da psicogênese da escrita, das pesquisas sobre a consciência fonológica e do processo de letramento.

Em seus resultados, a autora conclui que, nos dois anos pesquisados, o professor conseguiu ter uma boa interação com o grupo de crianças na busca da aprendizagem. Na análise documental de cada programa, observou que o Alfa e Beto se constituía como um programa estruturado, “[...] com concepções associacionistas de aprendizagem e a materialização da alfabetização estruturada a partir de uma rotina e materiais didáticos na perspectiva do método fônico”. O Pnaic, por sua vez, foi definido como um programa com uma abordagem construtivista. A autora utilizou as seguintes expressões para definir o programa: “formação sistemática”, “com materialização da alfabetização a partir de materiais diversos”, “organizados em rotinas a partir dos eixos da Língua Portuguesa, articulados as demais disciplinas” (MORAES, 2015, p. 11).

Na prática do professor, segundo a pesquisadora, o trabalho com o material do Alfa e Beto foi modificado e, com a sua participação na formação continuada do Pnaic, o

professor optou por não utilizar o livro didático, adotando textos de acervos literários, que considerava mais adequados para as crianças, e realizando produções de textos coletivamente. Porém, com relação à apropriação da linguagem escrita, mesmo tentando modificar as orientações dadas, o professor aproximava-se das concepções que guiavam o programa Alfa e Beto, ao trabalhar a exploração de rimas e partes sonoras das palavras, limitando-se à repetição e à memorização das unidades menores da língua.

Dessa maneira, concluímos que as dissertações e tese analisadas são de extrema importância, pois, além de compreenderem a trajetória das políticas públicas desde a sua elaboração até a implementação nas instituições escolares, também buscaram problematizar as parcerias firmadas entre instituições públicas e privadas e suas consequências para as práticas docentes e para o cotidiano escolar.

O estudo de Bruneri (2015) se diferencia das pesquisas apresentadas, por fazer uma análise documental, buscando compreender as concepções teóricas presentes no livro de formação do professor, intitulado *ABC do alfabetizador*, comercializado pelo Instituto Alfa e Beto. O pesquisador analisa, inicialmente, as tensões entre métodos de alfabetização e sua estreita relação com as cartilhas, além de tratar das teorias baseadas na ciência da Psicologia Cognitiva que acabaram por condenar o uso desses materiais e métodos, simultaneamente, com a chegada do termo letramento.

O autor discute sobre o construtivismo, por meio da abordagem dos documentos oficiais do Ministério da Educação, e também apresenta as críticas tecidas pelos defensores do método fônico ao construtivismo. A tentativa de legitimar o método fônico como o mais adequado para ensinar as crianças a ler é expressa, sobretudo, no documento publicado pela Câmara dos Deputados. Segundo Bruneri (2015, p. 110), mesmo não tendo conseguido na prática

[...] modificar os documentos oficiais, o Relatório [da Câmara dos Deputados] passou a influenciar propostas curriculares municipais e estaduais, além de destacar matérias em jornais e revistas de grande circulação, lucrar encontros de formação e palestras aos seus locutores, circunscrevendo o território dessa concepção de alfabetização.

Ao trazer os resultados das análises, Bruneri (2015, p. 110) afirma que, apesar de “[...] possuir uma riqueza de materiais pedagógicos, [...] bem como um cabedal teórico propiciado por uma vasta bibliografia estrangeira”, o método metafônico criado pelo autor do material possui novas características que o diferem, em parte, do antigo método fônico adotado na Idade Média. Mas, ao conceber a alfabetização como um processo de decodificar/codificar os sons das letras, aproxima-se novamente do antigo método.

Com a análise das dissertações e da tese, constatamos que há diferentes abordagens de estudo sobre o programa Alfa e Beto. Nesse sentido, percebemos que esse programa não foi muito explorado, uma vez que poucos estudos se debruçaram sobre esses materiais. As pesquisas privilegiaram as discussões sobre as políticas macro e microsociais, as influências ou desdobramentos nas escolas e no trabalho docente, com a reestruturação do Estado, que possibilitou a intensificação das parcerias entre instituições públicas e privadas no âmbito educacional, com o objetivo de transformar o ensino, a educação e as dinâmicas docentes para atender a uma lógica de mercado.

A nossa pesquisa será mais um elo nessa corrente discursiva, mas, diferentemente dos objetivos que orientaram os textos analisados, buscará *compreender a proposta pedagógica concretizada nos livros do programa Alfa e Beto de Alfabetização dirigidos aos docentes e às crianças do 1º ano do ensino fundamental, publicados no ano de 2004*. Para o alcance desse objetivo geral, será necessário: contextualizar o programa Alfa e Beto e problematizar a proposta pedagógica a partir das orientações contempladas nos livros.

3 CAMINHOS E ESCOLHAS

Queremos que as nossas crianças aprendam a fazer uso da linguagem para se posicionarem diante das injustiças sociais e não alcançaremos tal objetivo formativo se menosprezarmos os seus modos de dizer (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 87).

Com o objetivo de compreender a proposta pedagógica concretizada nos livros do programa Alfa e Beto de Alfabetização dirigidos aos docentes e às crianças do 1º ano do ensino fundamental, publicados no ano de 2004, assumindo uma postura responsiva e ativa, optamos pelo aporte teórico-metodológico pautado na concepção bakhtiniana de linguagem e de autores que se dedicam a estudar a linguagem em uma perspectiva dialógica. Pretendemos, então, neste capítulo, discutir os conceitos de alfabetização e linguagem que embasarão esta pesquisa, pois acreditamos que contribuirão para que o trabalho formativo, nos anos iniciais da alfabetização, como o postulado na epígrafe, se efetive.

Conforme afirma Becalli (2015), todo conceito é uma produção histórica e, como tal, construído socialmente em um contexto político, social, ideológico, econômico e cultural. Nesse sentido, os conceitos de alfabetização passaram por mudanças, e esse termo foi entendido de diferentes formas e perspectivas. Assim, considerando as contribuições de autoras como Soares (1985, 2004), Perrota (1985) e Gontijo (2003, 2008, 2014), discutiremos conceitos de alfabetização buscando movimentos de mudanças e permanências.

As disputas, conflitos e discussões sobre o conceito de alfabetização não são novas e os sentidos conferidos a esse termo envolvem posições ideológicas, políticas e sociais que permitem criar, modificar, retomar, instituir permanências, ressignificar o conceito de alfabetização, que não é único, a partir de múltiplos e constantes enunciados que discutem sobre essa temática. Inúmeros pesquisadores de vários campos de conhecimento buscaram definir o conceito de alfabetização por diferentes enfoques, meios e perspectivas de pesquisas. No Brasil, podemos destacar os esforços de Magda Becker Soares (1985) para elaborar conceitos de alfabetização. Na década de 1980, em seu artigo intitulado *As muitas facetas da alfabetização*, refletiu sobre os conceitos de alfabetização que vigoravam nessa época.

Nesse sentido, a autora aponta que, naquele momento, havia uma tentativa de atribuir um significado mais abrangente à alfabetização, como um processo que não se esgotaria, pois se estenderia por toda a vida. Porém, para Soares (1985, p. 20, grifos da autora), seria necessário diferenciar “[...] um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca se interrompe”. Assim, justifica não ser apropriado, etimológica e nem pedagogicamente, que o termo alfabetização denomine tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento, pois

[...] etimologicamente o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (SOARES, 1985, p. 20, grifos da autora).

Assim, para a autora, os motivos fundamentados para não atribuir significado amplo à alfabetização explicitam a necessidade de construção de conceito específico de alfabetização. Dessa maneira, Soares (1985, p. 20) passa a defender a alfabetização, em seu sentido próprio e específico, como um “[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita”. Nessa arena discursiva, Gontijo (2008) enfatiza que é preciso ter clara a especificidade da alfabetização. Contudo, esta não poderia ser reduzida à aquisição do código escrito, pois a apropriação da linguagem escrita integra o processo mais amplo de desenvolvimento da linguagem. A autora aponta a importância dos diversos espaços-tempos que possibilitarão a apropriação da leitura e da escrita, mas aposta na escola como a principal instituição responsável por garantir essa apropriação. Concordamos com Gontijo (2008) e apostaríamos, ainda, no professor como o principal e mais competente mediador das práticas que produzem a apropriação da linguagem escrita.

Soares (1985) também assinala, em seu texto, que o debate, na década de 1980, em torno do conceito de alfabetização, se dava a partir de dois pontos de vistas que, de certa forma, expressavam os significados que os termos ler e escrever têm na língua portuguesa. Essas duas perspectivas orientaram a existência de dois conceitos de alfabetização. De acordo com o primeiro ponto de vista, a alfabetização é definida

como um processo de codificar e decodificar. Ou seja, nessa perspectiva, baliza o ensino da aprendizagem da língua materna de forma operacional, isolando as partes menores da língua do fenômeno linguístico da interação verbal, por meio de exercícios mecânicos de repetição e memorização. Conforme o segundo ponto de vista, a alfabetização é entendida como “[...] apreensão e compreensão de significados expressos em uma língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua (escrever)” (SOARES, 1985, p. 20).

Sobre esses conceitos, Gontijo (2008) salienta que a alfabetização não se restringe a um processo de codificação e decodificação, mas requer compressão das relações entre sons e letras. Com referência ao segundo conceito, assinala que a alfabetização “[...] é também um processo de produção de sentidos por meio do trabalho de leitura e de escritura” (GONTIJO, 2008, p. 20), ou seja, é na interação com o outro, em um processo dialógico, que ler e escrever se tornam atividades nas quais as crianças se posicionam, expõem para si e para outros o que pensam sobre si e sobre o mundo.

Para Soares (1985), ambos os conceitos são parcialmente corretos. No primeiro se faz supor que a língua escrita é uma mera representação da língua oral, o que não é verdade, já que são poucas as situações em que encontramos relações biunívocas entre os fonemas e os grafemas, demonstrando, assim, que não se escreve como se fala e nem se fala como se escreve. No segundo, a autora chama atenção para o fato de que “[...] os problemas de compreensão/expressão da língua escrita são diferentes dos problemas de compreensão/expressão da linguagem oral” (SOARES, 1985, p. 20), porque as formas de se organizar um discurso oral são diferentes da organização do discurso escrito. No discurso oral, há uma relação face a face que permite que nos expressemos por gestos, pelo som da voz e expressões faciais. Já na língua escrita, as expressões são feitas por meio das letras, acentos, espaços em branco, pontuações etc. Porém, vale ressaltar que as particularidades de um texto oral e escrito dependerão das situações em que ele for utilizado e para quem é destinado. Soares (1985) afirma que, embora o debate, na década de 1980, com relação ao conceito de alfabetização, ocorra, majoritariamente, entre os defensores dos dois conceitos citados acima, há a emergência de um terceiro ponto de vista, voltado “[...] para seu aspecto social: a conceituação de alfabetização não é a mesma, em todas as sociedades (SOARES, 1985, p. 21). Para a autora, as necessidades de leitura e

escrita dependem do contexto social, ou seja, a alfabetização se diferencia de uma sociedade para outra e cada sociedade concebe de forma diferente as funções e usos da leitura e da escrita.

Para sintetizar, Soares (1985, p. 21) argumenta que, para a elaboração de uma teoria coerente de alfabetização, esta deverá apoiar-se

[...] num conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem 'mecânica' do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins de aprendizagem da língua escrita.

Reconhecemos a importância das contribuições da autora, ao trazer os pontos de vista que tensionavam os debates sobre os conceitos de alfabetização na década de 1980 e por enfatizar a natureza complexa, as múltiplas facetas e as diversas dimensões da alfabetização. Porém, ao assumirmos uma postura ativa e responsiva, não podemos deixar de discordar da autora, pois, a nosso ver, a construção de um conceito de alfabetização requer, em primeiro lugar, a ressignificação dos conceitos que, conforme a autora, são parcialmente verdadeiros.

Quase 20 anos depois, Soares (2004) retoma as discussões conceituais contidas no artigo publicado em 1985, ao propor, em seu novo artigo: a invenção do termo e do conceito de letramento; a necessidade de garantir a especificidade da alfabetização; e a indissociabilidade entre esses dois conceitos (alfabetização e letramento). Segundo a autora, esse novo texto é um contraponto ao primeiro, pois a defesa da especificidade da alfabetização e o conceito de letramento defendidos já estavam anunciados no artigo de 1985.

A autora chama a atenção para o fato de que, em meados de 1980, a invenção do letramento se efetiva em países como o Brasil, França e Estados Unidos, que possuem contextos políticos, sociais, econômicos e culturais bem diferentes. Esses países passaram, então, a se preocupar com estudantes alfabetizados, mas que não sabiam fazer uso da linguagem escrita em práticas sociais.

Nesse sentido, ela enfatiza que as razões que explicam o surgimento do termo nesses países são bem diferentes das razões atribuídas pelo Brasil. Segundo Soares (2004), a diferença fundamental está no grau de ênfase que é dada às relações entre os conceitos de letramento e o conceito de alfabetização. Nos países desenvolvidos, como os Estados Unidos e a França, o domínio precário das habilidades de leitura e escrita para a efetiva participação na sociedade (letramento) e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema de escrita (alfabetização) eram tratados de maneira independente, “[...] o que revela o conhecimento de suas especificidades e uma relação de não-causalidade entre elas” (SOARES, 2004, p. 7). Já no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento, segundo a autora, “[...] se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem” (SOARES, 2004, p. 21).

Nesse contexto, a autora hipotetiza que a perda da especificidade do processo de alfabetização, nas últimas décadas, é um dos muitos e diversos fatores que podem explicar o fracasso escolar em alfabetização no Brasil. Para ela, no passado, o fracasso se dava pela excessiva especificidade da alfabetização e, naquele contexto, anos 2000, no “[...] lugar de se fugir dessa ‘excessiva especificidade’, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização” (SOARES, 2004, p. 9). Esse apagamento é explicado pela autora, por duas causas: a primeira, pedagógica, e a segunda refere-se à “[...] mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980” (SOARES, 2004, p. 9).

Ao citar as causas pedagógicas, Soares (2004) aponta a reorganização do tempo escolar, com a implementação do sistema de ciclos e a formação continuada. Com relação à segunda, a autora menciona que, da mesma forma como ocorreu nos Estados Unidos, no Brasil, nos anos 1980 e 1990, assistimos à hegemonia, no meio educacional, da teoria construtivista. Pela via da alfabetização, essa mudança se deu com a divulgação das pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, alterando a forma de se conceber a aprendizagem da leitura e da escrita e passando, também, a considerar a criança como um sujeito ativo “[...] capaz de progressivamente (re)construir esses sistema de representação” (SOARES, 2004, p. 11) da linguagem escrita. Juntamente a essas ideias, surge a crença, segundo Gontijo e Schwartz (2009, p.10), de que o “[...] construtivismo

ajudaria a solucionar os problemas educacionais ligados à alfabetização na América Latina”.

Soares (2004) não nega as contribuições do construtivismo, principalmente, “[...] para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético” (SOARES, 2004, p. 11), mas, segundo a autora, isso trouxe alguns equívocos e falsas inferências, o que pode explicar a perda da especificidade da alfabetização. Essas confusões se efetivaram, primeiro, por privilegiar a dimensão psicológica, não dando a devida importância aos conhecimentos linguísticos. Quanto a esse aspecto, Gontijo (2008, p. 25) não acredita que os estudos da psicogênese tenham contribuído para a perda da especificidade da alfabetização, pois, de acordo com a autora, esses estudos focavam a dimensão linguística desse processo. Para Gontijo (2008, p. 25), o problema

[...] está em considerar que as hipóteses construídas pelas crianças sejam invariantes e seguem um curso linear, porque, visto dessa maneira, leva à ideia de que a escrita se desenvolve naturalmente e sem que as condições onde se realiza a alfabetização possam alterar o seu desenvolvimento. Em outras palavras, Soares (2003b) esquece que Ferreiro e Teberosky (1989) concebem a língua escrita como um objeto de natureza linguística. Por isso mesmo, mostram, por meio de etapas da evolução da escrita, como as crianças constroem hipóteses sobre as relações entre unidades das palavras e letras [...].

Continuando sua análise, Soares (2004) assinala que o segundo equívoco do construtivismo foi imprimir uma conotação negativa aos métodos, ao considerar os paradigmas conceituais tradicionais como o problema da alfabetização. Dessa forma, essas mudanças, segundo a autora, provocaram uma visão de que, no passado, tínhamos um método e nenhuma teoria e, com o construtivismo, passou-se a ter uma teoria sem nenhum método. Ela acrescenta a essas falsas inferências o fato de o construtivismo propagar que a criança se alfabetiza apenas por meio da interação intensa com materiais escritos que circulam nas práticas sociais.

O pressuposto acerca da interação com os objetos escritos como elemento principal para o aprendizado da leitura e da escrita, de acordo com Gontijo e Schwartz (2009), está ancorado no construtivismo de Jean Piaget, que prega o processo de construção do conhecimento por meio da interação sujeito e objeto, porém acreditamos, assim

como as autoras, que apenas a interação com materiais escritos não promove uma apropriação da linguagem escrita. A nosso ver, é necessária uma mediação pedagógica, pois a linguagem não é inata no sujeito; ela é de natureza cultural, uma criação humana. Desse modo, as crianças não se apropriam da linguagem escrita de forma espontânea e, muito menos, apenas se relacionando com materiais escritos. É somente pela mediação do professor, que possui formação adequada e condições de realizar as devidas intervenções no processo de *ensinoaprendizagem*⁷, que “[...] as crianças podem produzir e se apropriar dos conhecimentos criados ao longo da história humana” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 12).

Por fim, Soares (2004, p. 11) sinaliza para o fato de que alfabetização, “[...] como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica [...]”, foi obscurecida pelo letramento, pois este acabou por sobressair sobre a alfabetização. Assim, a autora sugere, como uma solução para a perda da especificidade da alfabetização, a necessidade de reinvenção da alfabetização.

Na visão de Soares (2004, p. 14), é um equívoco dissociar a alfabetização, defendida como aquisição do sistema convencional, do letramento, entendido como “[...] desenvolvimento de habilidades de usos desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”. Para ela, são processos interdependentes e indissociáveis, uma vez que a alfabetização se desenvolve

[...] *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14, grifos da autora).

Acreditamos que o termo letramento conferiu à alfabetização um conceito reduzido, ao conceituá-la apenas como aprendizagem do código escrito. Foi-lhe retirada toda a sua dimensão política e histórica, contribuindo para que servisse de base para que retorne o ensino pelos métodos de marcha sintética. Assim, concordamos com a posição de Gontijo (2008), que conclui que, ao conceber o letramento como um

⁷ Entendemos esse processo como indissociável, pois compreendemos que tanto o professor quanto o aluno participam e exercem simultaneamente o papel de ensinante e aprendente.

processo de desenvolvimento das habilidades de leituras e de escritas nas práticas sociais e a alfabetização como mera aquisição de códigos, mesmo em práticas de letramento, o uso do termo letramento cria dicotomias, além de reforçar a dimensão pragmática e funcional da alfabetização.

Ao apostar em uma concepção de alfabetização que concilia os dois conceitos de alfabetização (como processo de codificação e decodificação e como processo de compreensão/expressão de significados) existentes, na década de 1980, sem uma ressignificação desses conceitos e, mais tarde, em 2003, ao reeditar essa concepção, em seu novo texto, apostando em uma alfabetização como aquisição do sistema convencional e letramento, entendido como desenvolvimento de habilidades de usos de leitura e escrita, nas práticas sociais, Soares (2004) acabou, em nossa opinião, criando apenas dicotomias que levaram à permanência do antigo conceito de alfabetização.

Apesar das nossas críticas ao uso do termo letramento, temos que reconhecer que ele é referência para muitos educadores e pesquisadores, no âmbito educacional, e que, desde os anos 2000, ganhou força, ao passar a nortear nossas políticas nacionais no campo da alfabetização. A sua adoção oficial, no entanto, não é indicador de que tenha contribuído para a melhoria das práticas e dos índices nacionais de alfabetização, porque, conforme aponta Gontijo (2014, p. 130), o modelo de *ensinoaprendizagem* adotado “[...] não difere significativamente dos adotados no passado”.

É importante destacar, ainda, que, nesse período, em que os conceitos de alfabetização e letramento estão sendo discutidos, mais precisamente em 15 de setembro de 2003, é publicado o relatório final intitulado *Alfabetização infantil: os novos caminhos*, apresentado pelo grupo de trabalho constituído pela Câmara Federal dos Deputados, com o intuito de mostrar como os parlamentares se posicionavam com relação à alfabetização infantil. Esse grupo foi composto por pesquisadores como: Fernando Cesar Capovilla (Brasil), Cláudia Cardoso-Martins (Brasil), João Batista Araújo e Oliveira (Brasil, coordenador do relatório, autor dos livros que constituem o *corpus* dessa pesquisa), Jean-Emile Gombert (França), José Carlos Junca de Moraes (Portugal e diretor da Unesco), Marilyn Jager Adams (Estados

Unidos) e Roger Beard (Inglaterra). Esse relatório, conforme escrito na sua introdução, foi o “[...] primeiro documento nacional que aponta a necessidade de revisão do(s) conceito(s) de alfabetização adotado(s) para subsidiar as políticas e as práticas de alfabetização no Brasil” (GONTIJO, 2014, p. 25) .

Todos os membros que compunham o grupo de trabalho, segundo Gontijo (2014, p. 27), compartilhavam da “[...] ideia de que a competência central a ser trabalhada na alfabetização é a decodificação”, apostando em uma alfabetização com o enfoque no ensino fonético. A nosso ver, um documento que nasce sem a devida participação de outros sujeitos, com pensamentos, posicionamentos e formação ideológica e discursiva diferentes, torna-se um documento monológico e autoritário e, por isso, não produz mudanças que contribuam com a solução dos problemas na alfabetização.

Esse documento, de modo geral, propunha a substituição da teoria construtivista presente nos documentos oficiais do Ministério da Educação pela abordagem fônica. Assim, apesar de não ter alcançado o objetivo de modificar os documentos oficiais, pois o Ministério da Educação optou por adotar as concepções de alfabetização e letramento na formulação e implementação de políticas públicas para a educação e a alfabetização no Brasil, o relatório começou a influenciar várias propostas curriculares municipais e estaduais.

Considerando a coincidência de datas com relação à produção do relatório e do texto de Soares, podemos inferir que havia uma disputa no âmbito do Ministério da Educação pertinente à prevalência de conceitos e práticas que norteariam as políticas no campo da alfabetização. Tendo em vista as políticas que passam a ser adotadas, acreditamos que a perspectiva do letramento prevaleceu. Porém, conforme assinala Gadotti (2005), a adoção do termo letramento pelas políticas públicas cria e criou um esvaziamento do caráter político da educação e da alfabetização.

A redução da alfabetização à mera aquisição do código escrito subjaz uma posição ideológica que nega as contribuições freirianas para esse campo de estudos. As ideias de Paulo Freire “[...] acerca da importância do ato de ler foram pioneiras num cenário ditatorial em que a leitura era tida como uma prática perigosa e, como tal, deveria ser censurada e prescrita” (BECALLI; SCHWARTZ, 2015, p. 23). Conforme Gadotti

(2005), a alfabetização é vista por esse iminente pensador como um ato político, ou seja, “[...] como um instrumento de libertação, emancipação e desalienação do indivíduo, capaz de promover modificações estruturais no âmago da sociedade” (BECALLI; SCHWARTZ, 2015, p. 23).

Carmem Perrota (1985), em seu texto intitulado *O conceito de alfabetização: aspecto histórico*, que aborda os conceitos de alfabetização elaborados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), menciona os trabalhos de Paulo Freire, enfatizando que

[...] pensar a leitura não é pensar apenas um ato de decodificação da palavra escrita, pois a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A alfabetização é vista como um processo em que o analfabeto toma consciência de sua capacidade criadora, vindo a considerar o símbolo escrito como mais um meio de se exprimir e libertar (PERROTA, 1985, p. 49).

Perrota (1985) alerta para o fato de Freire salientar o caráter político da alfabetização. Apesar das contribuições de Paulo Freire para o campo da alfabetização, os documentos que orientaram as políticas nacionais de alfabetização nas últimas décadas apenas citam o seu nome, mas não as incorporam de fato. Diante disso, ao assumirmos uma postura discursiva, não podemos deixar de indagar: por que até hoje as políticas públicas não incorporaram as contribuições freirianas para a alfabetização? Seria pelo fato de estarem ligadas à mudança social e à libertação, objetivando formar cidadãos críticos? Seria por serem consideradas revolucionárias demais para a concepção de sociedade e sujeito que a escola objetiva formar? São perguntas que nos vêm à mente nesse movimento de diálogo com os textos/enunciados, mas que não objetivamos responder.

Nesse bojo de discussões, voltamos a afirmar que as concepções de alfabetização adotadas pelas políticas educacionais, nos anos 2000, são as mesmas da década de 1980 e que, a nosso ver, apenas foram reeditadas na perspectiva do letramento. Dessa forma, nesse campo de disputas, nessa arena discursiva, na qual a palavra está sempre carregada de um sentido ideológico, Gontijo (2008) busca se aproximar da abordagem freiriana, que concebe a alfabetização como um ato político, sinalizando para a necessidade de se construir um conceito de alfabetização que

abarque as diferentes dimensões do *ensinoaprendizagem* da leitura e da escrita. Nessa direção, para Gontijo (2013),⁸ a alfabetização é compreendida como

[...] uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa, e com as relações entre sons e letras e letras e sons, exercem a criticidade, a criatividade e a inventividade.

Ao mesmo tempo em que busca uma aproximação com Freire, Gontijo (2013) toma pressupostos bakhtinianos de linguagem, ao propor que os aspectos discursivos e dialógicos, assim como os formais, sejam contemplados na concepção de alfabetização. É um conceito que entende a alfabetização como uma prática social, porque se constitui em uma atividade que se desenvolve entre as pessoas que fazem uso da linguagem escrita para se comunicar, se posicionar, questionar, concordar, discordar etc.

Dessa maneira, nossa pesquisa está ancorada no conceito de alfabetização defendido por Gontijo (2013), uma vez que concebemos a alfabetização como um processo de *ensinoaprendizagem* que almeja garantir a oportunidade de aprendizagem da leitura e da escrita, abarcando sua dimensão social, cultural, cognitiva, afetiva e dialógica, objetivando formar cidadãos que aprendam a fazer uso da linguagem para se posicionarem, que sejam críticos, historicamente comprometidos, responsivos, criativos, autores de si e coautores da sociedade.

De acordo com o conceito de alfabetização de Gontijo (2013), é necessário considerar as dimensões do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, tais como: a produção de textos orais e escritos; a leitura; os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa, incluindo as relações entre sons e letras e letras e sons. Nessa concepção, a leitura é pensada como um processo de construção de sentidos, porque a “[...] leitura produz nas crianças atitudes responsivas”, pois, como sujeitos de resposta, leem para refletir, questionar, duvidar, se contrapor etc. “Dessa forma, elas não ouvem ou leem passivamente enunciados alheios, se posicionam e elaboram uma

⁸ Conceito reformulado em conversa, no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo, com o grupo de formadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

compreensão ativa e responsiva sobre os enunciados/textos” (GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 33).

O texto (oral e escrito) é o eixo articulador das dimensões de alfabetização elaboradas por Gontijo (2013), porque é no texto “[...] que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação” (GERALDI, 1991, p. 135). Ou seja, é por meio do trabalho com os textos que as crianças terão uma maior oportunidade de refletir sobre o sistema de regras que formam a língua, poderão se posicionar, indagar, concordar, divergir, pois, conforme salientam Gontijo, Costa e Oliveira (2019, p. 21), as normas que regem nosso sistema de escrita “[...] reaparecem nos textos integradas aos discursos produzidos por pessoas historicamente situadas”.

Neste estudo, acreditamos que só se aprende em contextos ativos de produção, ou seja, quando lemos e escrevemos. Dessa forma, apostamos em uma alfabetização que considera a produção de textos orais e escritos “[...] como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem” (GERALDI, 1991, p. 135). Portanto, essa aposta se constitui por defendermos, assim como postula Gontijo (2003), ancorada pelas ideias de Geraldi (1991), que a produção de texto permite

[...] aos indivíduos historicamente situados a enunciação de seu ponto de vista sobre a realidade, pois o discurso produzido pelas crianças, no texto, não é uma mera reprodução dos discursos já constituídos, nem mesmo uma reprodução única de um indivíduo particular. Os textos constituem-se articuladamente às formas já constituídas de perceber e pensar a realidade, mas que se renovam em cada discurso (GONTIJO, 2003, p. 28-29).

Por meio das atividades de produções de textos, as crianças endereçam o seu enunciado e se posicionam. Porém, no processo de alfabetização, talvez pela descrença na capacidade das crianças de produzir textos ou até mesmo para atender às avaliações de larga escala, a dimensão linguística é, geralmente, privilegiada nas atividades de leitura e escrita, pois muitos acreditam, inclusive os defensores do método fônico, que, para compreender ou expressar e/ou se posicionar por meio de textos, é necessário, primeiro, dominar o código escrito. Sendo assim, produção de texto fica sempre para um ensino posterior à aquisição dos códigos da escrita.

Na contramão desse discurso, acreditamos que as crianças são sujeitos dialógicos, discursivos. Por isso, concordamos com Costa (2015), quando diz que as crianças, no processo inicial de alfabetização, produzem textos para dialogar com o outro. A partir dessa premissa, apostamos em uma alfabetização que abranja o texto e a produção de textos desde os primeiros anos da alfabetização. Essa abordagem enunciativo-discursiva de alfabetização, fundamentada a partir dos estudos de Mikhail Bakhtin, considera a linguagem

[...] como uma atividade constitutiva dos seres humanos realizada num processo dinâmico de caráter social e dialógico que se constitui numa corrente evolutiva ininterrupta na e pela interação verbal dos interlocutores, podendo ser compreendida apenas num dado contexto concreto de enunciação, que se materializa por meio da palavra (SCHWARTZ; BECALLI; CORNÉLIO, 2019, p. 62).

Isto é, a linguagem permite aos sujeitos significar o mundo, é constituída na e pela interação verbal por meio de enunciações de sujeitos históricos, sociais, ideológicos, culturais etc. Nessa perspectiva, o enunciado é concebido como unidade da comunicação discursiva e o emprego da língua se constitui “[...] por meio dos enunciados orais e escritos, concretos e únicos proferidos pelos integrantes dos diferentes campos das atividades humanas” (GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 24). Nesse sentido, as dimensões dialógicas, culturais, políticas, ideológicas, sociais e históricas da linguagem são constituídas nas “[...] situações de interação comunicativa nas quais os sujeitos estão inseridos” (SCHWARTZ; BECALLI; CORNÉLIO, 2019, p. 53).

A partir desses pressupostos, reconhecemos as contradições intrínsecas de classes sociais antagônicas e compreendemos o ser humano como sujeito de direitos, social, participativo, responsável, responsivo,

[...] inseparavelmente relacionado com seu contexto ativo, crítico, transformador; agente neste contexto, portanto passível de experimentar mudanças e contradições internas, capaz de mudar a si mesmo e à sociedade que o circunda através da linguagem e de sua *práxis*” (BRAGGIO, 1992, p. 84)

Sob essa premissa, a sala de aula é concebida como um espaço em que as crianças vivenciam, por meio do trabalho de leitura e de produção de textos orais e escritos,

situações discursivas e dialógicas, ou seja, a sala de aula é “[...] lugar em que as crianças e os/as docentes confrontam opiniões e pontos de vista, assegurando, assim, seu direito à liberdade de expressão” (GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 23-24)

Acreditamos que o conceito proposto por Gontijo (2013), que considera a alfabetização, além de uma prática discursiva e dialógica, um ato político e emancipatório, contribui para a formação de sujeitos que, mais do que se apropriarem dos conhecimentos linguísticos da língua, são capazes, por meio de enunciados orais e escritos, de “[...] responder ativamente às demandas das práticas sociais e profissionais” (GONTIJO, 2014, p. 5), além de agir criticamente nessa sociedade, tão desigual e excludente, buscando transformá-la.

3. 1 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta sessão, discutiremos os conceitos de enunciado/texto a partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem, bem como a noção de suporte defendida por Marcuschi (2008), para ancorar, mais especificamente, nossa escolha metodológica por percebermos sua relação com os conceitos de alfabetização e a noção de produção de textos adotados. Em seguida, analisaremos a materialidade da capa dos livros impressos do programa Alfa e Beto de Alfabetização destinados às crianças e professores, por acreditarmos que essa produção contribuirá, futuramente, para as análises, pois as capas dos cadernos, como enunciados concretos, constituídas por linguagem verbal e visual, compreendidas a partir do seu contexto de produção e da interação com outros enunciados, já anunciam os discursos que serão objetos deste estudo.

Com o intuito de obter o *corpus* documental de nossa pesquisa, iniciamos nosso percurso metodológico contactando professores de municípios do Estado do Espírito Santo que tiveram acesso ao material do programa Alfa e Beto quando adotados em seus municípios por seus governantes. Após esse primeiro momento, e tendo como base o vasto arquivo de documentos a que tivemos acesso, dialogamos com o manual de implementação e orientação do programa a fim de compreendermos como o programa Alfa e Beto e seus materiais eram organizados.

Posteriormente, tendo em vista nosso objetivo de estudo, delimitamos os materiais que consideramos como constituintes para o *corpus* documental de nossa pesquisa. Definido nosso material de análise, a quarta etapa deste trabalho se consistiu em caracterizar todos os materiais e analisar, primeiramente, a materialidade das capas e sumários dos livros, por compreender que eles já anunciam as concepções de alfabetização e o conteúdo teórico e ser estudado. Na quinta etapa, após esse trabalho de busca, seleção, agrupamentos e primeiras análises, procuramos, com a finalidade de compreender a proposta pedagógica do programa Alfa e Beto de Alfabetização dialogar com o material pedagógico utilizado pelos alunos e professores. Dessa forma, por meio desse diálogo, descrevemos os materiais e a forma como eles são utilizados e realizamos nossas considerações utilizando nossas contrapalavras.

Escolhemos os livros do programa Alfa e Beto de Alfabetização por terem sido adotados por alguns municípios do Estado do Espírito Santo, local no qual se realiza a pesquisa, e pelo fato de o Instituto Alfa e Beto ser um dos maiores e mais significativos produtores de materiais didáticos com uma abordagem fônica que, por meio de parceria público-privada, vende seus materiais a vários municípios do território brasileiro.

Optamos por uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, de cunho documental, pautada numa perspectiva bakhtiniana de linguagem, compreendendo os documentos produzidos pelo programa Alfa e Beto de Alfabetização, objeto de nosso estudo, como texto/enunciado, isto é, um *corpus* discursivo produzido por sujeitos que o fazem para instituir demandas e a elas responder em um determinado momento histórico. Os cadernos ou livros desse programa são entendidos como suporte no qual se materializam os discursos.

Ao falar de suporte, Marcuschi (2008, p. 8), em seus estudos, afirma que “[...] todos os textos ancoram em algum suporte”, isto é, o suporte textual tem a ver, centralmente, com “[...] um lócus no qual o texto se fixa e que tem repercussão sobre o gênero que suporta” (MARCUSCHI, 2008, p. 8), não é passivo e possui “[...] relevância no próprio gênero como tal, já que um texto em um ou outro lugar recebe influência desse lugar em que se situa” (MARCUSCHI, 2008, p. 8).

Além disso, a ideia de suporte comporta três aspectos: o suporte é o lugar que pode ser físico ou virtual (como no suporte representado pela Internet); o suporte possui formato específico; o suporte exerce a função de fixar e mostrar o texto. Ele “[...] firma ou apresenta o texto para que se torne acessível de um certo modo” (MARCUSCHI, 2008, p. 10). Logo, o suporte possui uma base física ou virtual, com formato específico, na qual são escritos textos de diferentes gêneros.

De acordo com Marcuschi (2008), o suporte pode ser entendido de duas formas: suportes convencionais (elaborados com o objetivo de portar ou fixar textos); e suportes incidentais (que agem como suportes ocasionais ou eventuais, por exemplo, o corpo funciona como suporte para *slogans* de protesto político). Dessa maneira, os livros do programa Alfa e Beto de Alfabetização são considerados suportes convencionais que possuem diferentes enunciados/gêneros discursivos. São suportes que trazem enunciados materializados em forma de textos que, por sua vez, não são imparciais, pois são constituídos a partir das intencionalidades e objetivos de quem os escreve.

Além do já exposto, ancorada pelos pressupostos bakhintinianos de linguagem, apostamos na ideia de documento como texto. Este último, entendido como, segundo Bakhtin (2015a), um dado primário de análise de todas as disciplinas e de qualquer pensamento filológico-humanista. Ele representa “[...] a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa” (BAKHTIN, 2015a, p. 307).

Dessa forma, “Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida” (BAKHTIN, 2015a, p. 307), pois, diferentemente das ciências exatas, cujo objeto de pesquisas são, muitas vezes, coisas inertes, que não se modificam, que não reagem, em que o sujeito possível é o cognoscente (contemplador) e o falante (enunciador), nas pesquisas das ciências humanas, o objeto é o ser expressivo e falante, que produz linguagem e textos/enunciados. “Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2015a, p. 395).

O texto/enunciado é uma unidade de significação, um produto de criação ideológica. Logo, é compreendido a partir do contexto histórico, econômico, social, cultural, político etc. em que foi produzido. O texto constitui-se, por meio do diálogo (muitas vezes contraditório e conflituoso) entre sujeitos e outros textos, ou seja, é diálogo entre discursos, o que lhe atribui a qualidade de enunciado. É no texto que o sujeito se posiciona, revela o que pensa sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Para Bakhtin (2015a, p. 401), o texto só tem vida contatando outros textos (contextos), um contato dialógico entre enunciados/textos. Não há enunciados, produção de discurso isolados. O enunciado implica enunciados que o antecedem e o sucedem. “Nenhum enunciado pode ser o primeiro e o último. Ele é apenas um elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado” (BAKHTIN, 2015a, p. 371). Nessa direção, a análise ativa e responsiva dos enunciados presentes nos livros do programa Alfa e Beto de alfabetização deve ultrapassar o reconhecimento da primeira impressão das enunciações, uma vez que

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2014, p. 136).

Os enunciados contemplados nos livros da nossa pesquisa não serão apreendidos de forma muda e nem serão privados de uma contrapalavra, pelo contrário, buscaremos, com uma postura de pesquisadora/interlocutora ativa e responsiva desses textos, criar espaço para outras enunciações. Dessa forma, como sujeito da compreensão, com nossos pontos de vistas e posicionamentos, não compreenderemos o texto como o próprio autor desses documentos discursivos o compreendeu, pois acreditamos que “[...] a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. A compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade” (BAKHTIN, 2015a, p. 378).

Vale ressaltar que o verbo compreender, de acordo com o dicionário on-line Aurélio de Português (2017), significa: abranger, encerrar, conter, alcançar com inteligência,

perceber, notar, depreender, saber apreciar, achar (alguém) incurso em ou culpado de, estar incluído ou contido. Entendemos, também, que, a partir de concepções cognitivistas, a compreensão é um simples processamento de informação, um processo de identificação, de reconhecimento do sinal ou forma linguística, uma reprodução do que está no próprio texto.

Porém, o termo compreender, sob a ótica bakhtiniana defendida, não é uma mera dublagem, um processo passivo de decodificação da linguagem; é muito mais do que isso, exige do pesquisador uma postura crítica e responsiva diante dos textos com os quais ele dialoga, pois, como pesquisador que assume essa postura dialógica, participar do diálogo significa, segundo Bakhtin (2015a), interrogar, ouvir, responder, concordar, discordar etc.

Desse modo, assumir o dialogismo, em nossa pesquisa, significa dialogar com as ideias, com a postura e pontos de vista de um outro sobre um determinado assunto, produzindo respostas, criando contrapalavras, em um “[...] encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas” (BAKHTIN, 2015a, p. 329). Ou seja, é buscar fazer com que o pesquisado e o pesquisador dialoguem em pé de igualdade, pois percebemos que muitas pesquisas vêm assumindo uma postura monológica nas relações entre o pesquisador e o pesquisado, presumindo, em seus estudos, um sujeito dado, definido, coisificado, desconsiderando que “[...] a vida é dialógica por natureza” (BAKHTIN, 2015a, p. 348) e que participar desse diálogo requer que o sujeito responda por si, que se posicione e que aja criticamente no mundo.

Assim, entendendo que o conhecimento é produzido no diálogo, e que esse nem sempre é conciliatório, em que “[...] o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2015a, p. 311), pretendemos, por meio do diálogo com os documentos, ou seja, com os enunciados/textos dos livros do programa Alfa e Beto de Alfabetização, dirigidos para os docentes e para as crianças do 1º ano do ensino fundamental, compreender a proposta pedagógica do programa Alfa e Beto de alfabetização.

3.1.1 *Corpus* analítico

Partindo dos pressupostos descritos anteriormente, compreendemos o *corpus* analítico desta pesquisa como enunciados/textos. Porém, antes de apresentarmos nosso material de análise, gostaríamos de enfatizar que o programa Alfa e Beto apresenta um conjunto grande de materiais que foram organizados de acordo com a função dos seus destinatários. São eles: alunos, classe, professores e escolas e/ou Secretarias. Para esses últimos, são oferecidos manual de orientação, manual de implementação e vídeos de demonstração para orientar a implementação do programa nas escolas. Aos professores foram destinados manuais dos livros 1, 2, 3 e 4,⁹ utilizados pelos alunos, manual da consciência fonêmica, manual de orientação, agenda do professor, o livro *Aprender e ensinar*¹⁰ e o livro intitulado *ABC do alfabetizador*, no qual se discute a concepção teórica do programa.

Para as classes, foram distribuídos materiais para se trabalhar em grupo, tais como: livro gigante (livro de histórias), 10 exemplares reduzidos do livro gigante, 10 exemplares da coletânea (reúne vários gêneros textuais), 143 títulos de minilivros, 1 conjunto por aluno do abecedário, 3 cartazes que são afixados na sala, conjuntos de cartelas e 6 testes que são realizados individualmente. Para os alunos, encaminharam quatro livros de atividades.

Assim, sem ignorar essa gama de materiais desenvolvidos pelo programa e optando por analisar os materiais destinados aos alunos e professores, dialogamos com os textos contidos em um conjunto de 12 livros, publicados em 2004. São eles:

- a) Quatro livros destinados às crianças do primeiro ano do ensino fundamental:
1. Livro 1, denominado *Letras e formas: letras de fôrma*, v. 1;
 2. Livro 1, intitulado *Letras e formas: letras cursivas*, v. 2;
 3. Livro 2, denominado *Letras e sons*;
 4. Livro 3, nomeado como *Todas as letras*.

⁹ O livro 4, denominado *Letras em casa*, e seu respectivo manual, que fazem parte dos materiais utilizados pelas crianças em sala de aula, não serão analisados por se destinarem ao ensino de Ciências e Matemática.

¹⁰ Não analisaremos o livro *Aprender e ensinar* porque não tivemos acesso a esse material, porém entendemos que conseguimos discutir teoricamente as propostas do programa Alfa e Beto no livro *ABC do alfabetizador*.

b) Sete livros que se destinam aos professores:

1. Manual do livro 1 – *Letras e formas*;
2. Manual do livro 2 – *Letras e sons*;
3. Manual do livro 3 – *Todas as letras*;
4. Manual de consciência fonêmica;
5. Manual da coletânea;
6. Livro *ABC do alfabetizador*;
7. Manual de orientação.

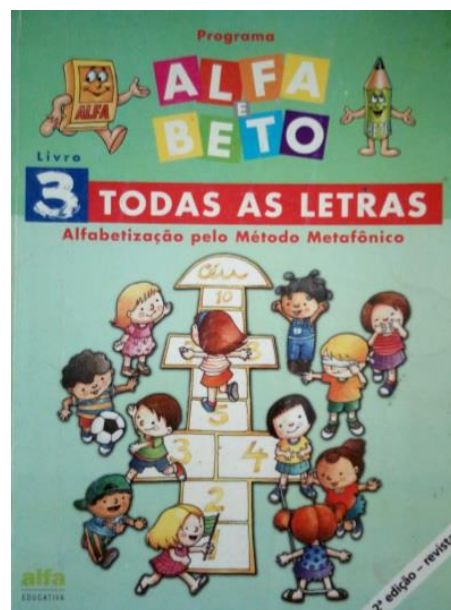
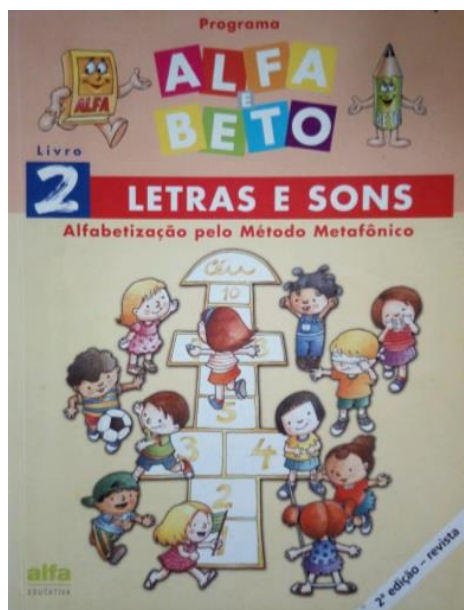
c) Um livro destinado à classe:

1. Coletânea.

Analisamos, primeiramente, a materialidade das capas e sumários dos livros. Em nossa opinião, as capas procuram instigar o leitor ao uso do material por meio de suas construções gráficas, artísticas e elementos verbais e visuais. Consideramos, ainda, que as capas e sumários anunciam as concepções de alfabetização e o conteúdo teórico e metodológico da proposta.

Assim, verificamos que, com exceção do livro denominado *ABC do alfabetizador*, todos os outros destinados às crianças e professores apresentam duas cores na capa. Na parte superior, uma tonalidade mais escura e, na inferior, uma mais clara. O livro 1, denominado *Letras e formas*, em seus volumes 1 e 2, por ter a orientação do *layout* de sua página em formato paisagem, a parte superior tem uma dimensão de 7,5cm de altura. Já a dimensão da parte superior do livro 2, intitulado *Letras e sons*, do livro 3, *Todas as letras*, da coletânea, do livro *ABC do alfabetizador* e de todos os manuais são de 9,5cm de altura. A cor utilizada no livro 1 e no seu manual são tons de lilás. A capa do livro 2 e seu respectivo manual têm a cor âmbar, com tonalidades de laranja e amarelo. O livro 3 e o manual correspondente tem a cor verde-água. A coletânea e seu manual possuem tons de azuis. A cor verde azulada é utilizada no manual de consciência fonêmica. Já o manual de orientação possui cores cinza e preto. Por fim, o livro *ABC do alfabetizador* utiliza tons de marrom em toda a sua capa. Em nossa opinião, as cores não ajudam a destacar o nome do programa e/ou o título do livro, como pode ser observado nas figuras que seguem:

Figuras 1, 2, 3 e 4 – Capas dos livros Alfa e Beto destinados às crianças



Fonte: Acervo da autora.

Figuras 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 – Capas dos livros do programa Alfa e Beto destinados aos professores



Fonte: Acervo da autora.

Figura 12 – Capa do livro destinado às classes de alfabetização



Fonte: Acervo da autora

O livro intitulado *ABC do alfabetizador* (Figura 8), no qual se discutem as concepções teóricas do programa, apresenta uma capa sóbria, com o nome escrito em caixa alta e centralizado. Dentro da letra C, aparece a continuidade das outras 23 letras do alfabeto. Apresenta, ainda, algumas letras em marca d'água e o nome do autor centralizado na parte superior e, na inferior, o nome da editora.

Todos os outros materiais possuem semelhanças nas capas remetendo, em nosso entender, à ideia de um material apostilado. Na parte superior, está o nome do programa e, logo abaixo, a denominação específica do livro. A indicação *Alfabetização pelo Método Metafônico* está presente em todos, após os títulos.

Outro aspecto que nos chama a atenção nas capas dos Livros 1, 2 e 3 (Figuras 1, 2, 3 e 4) e em seus respectivos manuais (Figuras 1, 2 e 3), na parte inferior, é a imagem de várias crianças brincando de diversas brincadeiras (amarelinha, bola, pique-pega, elástico e cabra-cega). Na imagem das brincadeiras, as crianças estão vestidas com roupas bem coloridas e demonstrando que estão se divertindo. Isso nos remete à ideia de que esse método é lúdico, pois envolve brincadeiras. Podemos verificar, ainda, nas imagens das brincadeiras, uma certa divisão: nas brincadeiras de amarelinha e de elástico, aparecem apenas meninas; na atividade com bola, visualizamos somente meninos; e nas brincadeiras de pique-pega e cabra-cega, há uma interação entre meninos e meninas. Isso nos dá a ideia de que algumas brincadeiras foram demarcadas pelo gênero (masculino e feminino).

O livro da coletânea (Figura 12) e seu manual (Figura 9) fazem alusões a histórias clássicas, como Rapunzel, Cinderela, Gato de botas, Patinho feio, Saci-Pererê etc. e ainda nos remete à ideia de que a leitura proporcionaria o desenvolvimento da imaginação e criatividade, uma vez que a menina que está lendo o livro aparece como personagem das histórias. Vale ressaltar que a imagem impressa, em cada capa dos manuais citados, é a imagem do próprio livro destinado às crianças ao qual o manual se refere. As imagens do manual de consciência fonêmica (Figura 10) e de orientação (Figura 11) são da capa dos livros utilizados pelas crianças individualmente e dos que

são trabalhados com toda a classe, tais como: o livro da coletânea, minilivros de histórias e o livro gigante¹¹.

Nos livros 1, 2 e 3, a posição da logomarca da editora encontra-se ao final da capa, no canto esquerdo. Já no restante do material, ela foi posicionada ao final, de forma centralizada. A Alfa Educativa Ltda. é uma editora de Minas Gerais, fundada em 28 de março de 2001, em nome da Sociedade Empresária Ltda., com o objetivo de publicar os materiais do programa Alfa e Beto e todos os materiais produzidos a partir da concepção e orientação de João Batista Araújo de Oliveira,¹² presidente e um dos idealizadores do Instituto Alfa e Beto. É uma organização não governamental (ONG), sem fins econômicos, criada em 2006, e que possui a concessão de direitos de uso de diversos produtos e programas que haviam sido desenvolvidos e implementados nos anos 2000, incluindo nosso material de pesquisa.¹³

No tocante ao formato, o livro 1, v. 1 e 2, apresenta a orientação do *layout* de sua página em formato de paisagem com espiral, abertura horizontal e tamanho médio de 20,5cm por 27,5cm. Os livros 2 e 3, a coletânea, o livro teórico e todos os manuais são do tipo brochura com abertura vertical e gramatura mediana de 27,5cm por 20,5cm. Com relação ao tamanho da letra de todos os livros e manuais, consideramos adequado por garantir uma boa legibilidade. As ilustrações são bem coloridas, assegurando uma boa qualidade na impressão. Quanto aos manuais, não há uma preocupação de ser um material atraente e colorido, já que apenas a capa e a contracapa são coloridas.

As contracapas dos materiais pesquisados, exceto do livro *ABC do alfabetizador*, em que há uma descrição pequena sobre o programa Alfa e Beto e a divulgação de outros três livros escritos por Oliveira (2004a), possuem a mesma arte, com o nome do programa na parte central superior, as figuras do livro Alfa do lado esquerdo e as do

¹¹ Os minilivros e o livro gigante não fazem parte do *corpus* desta pesquisa.

¹² Com exceção do livro 1, v. 1 e 2, que é de autoria de Dulce Rocha Maciel, e o livro da coletânea e seu respectivo manual, que é escrito por Anna Cristina de Araújo Rodrigues em parceria com João Batista Araújo de Oliveira, todos os outros materiais são de autoria do idealizador do programa. Apesar dessas outras autorias, as concepções e orientações de todos os materiais estão baseadas nos estudos de Oliveira.

¹³ Informações obtidas no endereço eletrônico <http://www.alfaebeto.org.br/> durante o período da pesquisa.

lápiz Beto do lado direito. Logo abaixo, o nome do método de alfabetização proposto pelo programa, conforme pode ser visualizado nas figuras a seguir.

Figuras 13, 14, 15 e 16 – Contracapas dos livros 1 (v. 1 e 2), 2, 3 e da coletânea do programa Alfa e Beto de Alfabetização



Fonte: Acervo da autora.

Figuras 17, 18, 19, 20, 21, 22 e 23 – Contracapa dos manuais e do livro *ABC do alfabetizador* do programa Alfa e Beto de Alfabetização



Fonte: Acervo da autora.

Com relação aos sumários dos Livros 1 (v. 1 e 2), intitulados *Letras e formas*, tanto o v.1, destinado ao ensino de letras de fôrmas, quanto o v. 2, indicado para o ensino de letras cursivas, apresentam erros nas numerações das atividades. No sumário do v. 1, a sequência de ensino das letras de fôrma obedece à ordem alfabética, apesar de apresentar páginas diversificadas, com atividades destinadas ao desenvolvimento da psicomotricidade, desenho livre, movimento em figuras, expressões fisionômicas, numerais, cor e forma, posição e ordem de figuras, percepção de detalhes e atividades para completar.

O v. 2, destinado ao ensino das letras cursivas, segue a mesma sequenciação de atividades do 1. No que se refere às atividades do v. 2, com exceção das letras H, K, W e Y, todas as outras letras do alfabeto possuem, pelo menos, duas páginas destinadas ao ensino das letras cursiva minúscula. Com relação à letra cursiva maiúscula, há uma distribuição, igualitária, de duas atividades para o ensino de cada letra do alfabeto. Observamos, ainda, que, nesse volume, a ênfase aos

conhecimentos é na psicomotricidade, com 14 páginas. Duas páginas foram destinadas ao ensino da ordem alfabética, apesar de a proposta de trabalho de ensino do volume ser sequenciada e, dessa forma, seguir a ordem alfabética.

Além disso, como observado nas Figuras 24, 25, 26 e 27, verificamos que os sumários dos volumes 1 e 2 do Livro 1 apresentam legendas para os signos pictográficos que serão utilizados no interior do livro. Vale ressaltar que os Livros 2 e 3 também fazem uso de signos pictográficos. Nos versos das páginas dos sumários desses livros, são expostas as legendas dos signos utilizados para a realização das atividades no interior dos livros. Dessa forma, inferimos que a utilização dos signos pictográficos seria com o objetivo de facilitar, para as crianças que ainda não se apropriaram da linguagem escrita, a realização das atividades propostas.

Figuras 24 e 25 – Sumário do livro 1: Letras de fôrma, v. 1

SUMÁRIO	
Letras de Fôrma	
A	15, 16, 17, 18
B	26, 27, 28
C	31, 32, 33
D	35, 36, 37
E	40, 41, 42
F	44, 45, 46
G	49, 50, 51
H	52, 53, 54
I	57, 58
J	62, 63, 64
K	69, 70, 71
L	73, 74, 75
M	78, 79, 80
N	81, 82, 83
O	85, 86, 87
P	88, 89, 90
Q	91, 92, 93
R	95, 96, 97
S	99, 100, 101
T	102, 103, 104
U	105, 106, 107
V	108, 109, 110
W	111, 112, 113
X	114, 115, 116
Y	117, 118, 119
Z	120, 121

Volume I	
	Páginas
Psicomotricidade – movimentos básicos e traçado de linhas	7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 19, 25, 30, 34, 39, 56, 60, 68, 77, 84, 90, 98, 107
Desenho livre	19, 47, 48, 66, 67, 83
Movimento em figuras	33, 37, 42, 46, 51, 54, 64, 66
Expressões fisionômicas	66, 110, 116, 119
Numerais	55, 61, 72, 75, 76, 80, 83, 87, 94
Ordem alfabética	122
Cor e forma	20, 21, 22, 23, 24, 29, 38, 43, 47, 71
Posição e ordem de figuras	61, 93, 97, 101, 104
Percepção de detalhes e completar	12, 29, 38, 43, 59, 65, 82, 113, 121

Ícones usados neste livro

	Cobrir pontos		Colorir		Completar		Copiar
	Desenhar		Escrever		Ligar		Ordenar
	Traçar o caminho						










Fonte: Acervo da autora.

Figuras 26 e 27 – Sumário do livro 1: Letras cursivas, v. 2

SUMÁRIO		
Letra	Cursiva minúscula	Cursiva maiúscula
A	7, 8, 12, 13	49, 50
B	15, 16	51, 52
C	15, 16	53, 54
D	18, 19	55, 56
E	7, 8, 12, 13	57, 58
F	18, 19	59, 60
G	21, 22	61, 62
H	21	63, 64
I	9, 10, 12	65, 66
J	24, 25	67, 68
K	24	69, 70
L	26, 27, 28	71, 72
M	26, 27, 28	73, 74
N	29, 30, 31	75, 76
O	10, 12, 13	77, 78
P	30, 31	79, 80
Q	33, 34	81, 82
R	32, 33, 34	83, 84
S	35, 36, 37	85, 86
T	35, 36, 37	87, 88
U	11, 12, 13	89, 90
V	39, 40	91, 92
W	39	93, 94
X	42, 43	95, 96
Y	42	97, 98
Z	45, 46	99, 100

Volume 2	
	Páginas
Psicomotricidade – movimentos básicos e traçado de linhas	7, 9, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 41, 44
Ordem alfabética	101, 102

Ícones usados neste livro

 Cobrir pontos	 Colorir	 Completar	 Copiar
 Desenhar	 Escrever	 Ligar	 Ordenar
 Traçar o caminho			

Fonte: Acervo da autora.


No livro 2, intitulado *Letras e sons*, observamos, pelo sumário, que ele é organizado em 29 aulas. Em um primeiro momento, destinam-se oito aulas ao ensino das letras do alfabeto. A partir da aula 9, iniciam-se os estudos dos sons, começando pelas vogais. Mais adiante, segundo consta no manual do livro 2, “[...] são apresentados os sons fricativos, depois os oclusivos (ch, lh, nh e e n em final de sílaba = am, en) e, em seguida, alguns dígrafos e encontros consonantais (bl, cl, fl, gl, br, cr, dr, fr, gr, pr, tr)” (OLIVEIRA, 2004e, p. 6). Dessa forma, como pode ser visualizado na Figura 28, o sumário anuncia uma forte ênfase ao trabalho com a consciência fonêmica.

Figura 28 – Sumário do livro 2: *Letras e sons*

Sumário	
Aula 1 – Conhecendo as letras: A B C.....	05
Aula 2 – Conhecendo as letras: D E F.....	09
Aula 3 – Conhecendo as letras: G H I.....	15
Aula 4 – Conhecendo as letras: J L M.....	20
Aula 5 – Conhecendo as letras: N O P.....	24
Aula 6 – Conhecendo as letras: Q R S.....	29
Aula 7 – Conhecendo as letras: T U V.....	34
Aula 8 – Conhecendo as letras: X Z.....	38
Aula 9 – O som das vogais: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/.....	43
Aula 10 – O som das vogais: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/.....	48
Aula 11 – O som /s/.....	52
Aula 12 – O som /m/.....	56
Aula 13 – O som /l/.....	61
Aula 14 – O som /t/.....	66
Aula 15 – O som /r/.....	71
Aula 16 – O som /v/.....	77
Aula 17 – O som /z/.....	82
Aula 18 – O som /n/.....	86
Aula 19 – O som /j/.....	91
Aula 20 – O som /b/.....	95
Aula 21 – O som /f/.....	100
Aula 22 – O som /p/.....	104
Aula 23 – O som /d/.....	109
Aula 24 – O som /k/.....	114
Aula 25 – O som /g/.....	119
Aula 26 – Dígrafos: o som /ch/.....	123
Aula 27 – Os sons dos encontros consonantais BL, CL, FL, GL, PL.....	128
Aula 28 – Os sons dos encontros consonantais BR, CR, DR, FR, GR, PR, TR.....	133
Aula 29 – Dígrafos: os sons /lh/ e /nh/.....	143

Fonte: Acervo da autora.

O sumário do livro 3, denominado *Todas as letras*, destinado às crianças, apresenta, em suas 29 aulas, diferentes títulos de textos com os respectivos grafemas que serão ensinados. Essa constatação nos leva a inferir que o trabalho com o texto, nesse livro, é realizado para reforçar as relações entre letras e sons, como mostra a Figura 29:

Figura 29 – Sumário do livro 3: *Todas as Letras*


Aulas	Título	Letras (grafemas)	pág.
Aula 1	Alfa e Beto.	A E I O U	05
Aula 2	O leão e a lua.	L	11
Aula 3	Alô, quem fala?	F	23
Aula 4	Quem é luma?	M	35
Aula 5	Ouviu, você?	V	45
Aula 6	O lobo balofo.	B	56
Aula 7	Mate ou tomate?	T	66
Aula 8	A nave dos nove retos.	N	77
Aula 9	O dedo de Duda.	D	86
Aula 10	A patota do pato.	P	97
Aula 11	São seis ou são sete?	S [inicial e final]	108
Aula 12	O Rai da rima.	R [inicial e final]	119
Aula 13	A feira.	C e Q [/K/]	129
Aula 14	O caracol.	L [intermediário e final]	141
Aula 15	A banda.	Dígrafos: am; em; etc./an; en; etc.	149
Aula 16	Botam ou botão?	Am e ão	162
Aula 17	O urro do urso.	R [inicial, intermediário e final]	171
Aula 18	Dora dá duro.	R [interconsonantal]	180
Aula 19	Pau-de-sebo.	S [intermediário]	189
Aula 20	A moça do circo.	SS, Ç e C [/s/]	197
Aula 21	Rosas para D. Rosa.	S [intervocálico]	207
Aula 22	A zorra do Zorro.	Z	214
Aula 23	A jura do jeca.	G e J [/j/]	223
Aula 24	O bigode do Miguel.	G [/g/]	233
Aula 25	Cochichos.	Dígrafos: ch	244
Aula 26	Quase!	QU	253
Aula 27	A água do guarda Guaraci	GU	261
Aula 28	Pequeninho!	Dígrafos: lh e nh	264
Aula 29	Enrola a língua!	Encontros consonantais	271

Fonte: Acervo da autora.

O sumário da coletânea, com 130 páginas, é dividido em duas partes. A primeira, intitulada *Lendo e conhecendo diferentes tipos de textos*, apresenta os diversos textos escolhidos, que serão lidos com as crianças, em 17 gêneros textuais. Já a segunda parte, denominada *Lendo e brincando com as palavras*, propõe a leitura de parlendas, rimas, trava-línguas, poemas, além de leituras que enfatizem o trabalho com as palavras, números, alfabeto e adivinhas. Nessa segunda parte, os gêneros escolhidos, a nosso ver, são produzidos com a finalidade de fazer com que as crianças brinquem com a linguagem, memorize os textos, reconheça os sons, mas não se estabelece uma interlocução para que se produza sentidos a partir do trabalho com os textos.

Figuras 30, 31, 32, 33 e 34 – Sumário da Coletânea trabalhada com as crianças

SUMÁRIO	
1ª PARTE	
LENDO E CONHECENDO DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS	9
CONTOS TRADICIONAIS	11
O Patinho Feio	11
João e Maria	15
O Gato de Botas	19
O Pequeno Polegar	23
A Roupinha do Rei	27
CONTOS DE FADAS	31
A Bela Adormecida	31
Rapunzel	35
Cinderela ou o Sapatinho de Cristal	38
FÁBULAS	42
O Galo e a Raposa	42
O Ratinho, o Gato e o Galo	43
A Formiga e a Pomba	44
O Homem, Seu Filho e o Burro	45
O Burro e o Cachorrinho	46
CRÔNICAS	47
A Volta (I)	47
O Revólver do Senador	49
A Foto	51
A Menininha e o Gerente	53
"Chatear" e "Encher"	55
POEMAS	56
Trem de Ferro	56
Lagoa	57
Raridade	58
A Chácara do Chico Bolacha	59
NOTÍCIAS	60
Onças Invadem Pousada	60
Crianças Morrem Queimadas em Barraco	61
Longe de Casa	62
Pele Ganha Museu	63
BIOGRAFIAS	64
Maurício de Sousa	64
Monteiro Lobato	65
Pelé	66
Ziraldo	67
BILHETES	68
Para a Professora	68
De Lucas para Priscila	69
INFORMATIVOS	70
O que o Sol Faz à Nossa Pele?	70
Animais do Zôo de Brasília Sentem-se em Casa com o Enriquecimento Ambiental	71
Grandes Amigos	72
Cidades do Forró	73
Borboletas Urbanas	74
LENDAS	76
A Vitória-régia	76
A Lenda do Uirapuru	77
Como Nasceram as Estrelas	78
Como Apareceram os Bichos	79
MITOS	80
Saci-pererê	80
A Mula-sem-cabeça	81
DIÁRIOS	82
Dona Palavra	82
Serafina sem Rotina	83
Serafina e o Casamento do Seu Nonô	84
INSTRUCIONAIS	85
O Corpo dos Humanos	85
Da Cabeça aos Pés	86
Glossário ou Dicionário?	87
Área Rural	88
Estações do Ano	89
INSTRUÇÕES	90
Confeccionando Boneco de Papel	90
Tira-sorte das Flores	92
De Bem com as Plantas	94
CARTAS	96
Carta de Raquel	96
Carta Errante, Avó Atrapalhada, Menina Aniversariante	98
Tem Uma História nas Cartas de Marisa	100
AVISOS/ANÚNCIOS	101
Vila dos Pássaros	101
Procuram-se Pessoas	102
CONVITES	103
Dona Palavra	103
Festa da Sofia	104
2ª PARTE	
LENDO E BRINCANDO COM AS PALAVRAS	105
PARLENDAS	107
O Tempo Perguntou ao Tempo	107
Quem é?	107
Na Rua 24	107
Macaco Foi à Feira	107
A Bruxa	107
Corre Cutia	107
Pombinha Branca	108
Em Cima do Piano	108
Agá, Agá-linha	108
Jacaré Foi ao Mercado	108
Rebenta Pipoca	108
Relógio Sem Ponteiro	108

Coletânea 3 4 Coletânea

Coletânea 5

A Galinha Pintadinha	109	NÚMEROS	120
Mocinho e Mocinha	109	A Galinha do Vizinho	120
Festa do Tatu	109	Rimas com Números	120
Rei, Soldado	109	Os Amigos	120
ADIVINHAS	110	TRAVA-LÍNGUAS	121
Quem Sou Eu?	110	Cor É Cor e Ponto Final	121
Quem Será?	110	D	121
Adivinhas Diversas	110	P	121
O que é, o que é?	111	Dr, Pr	121
Mais Adivinhas	113	RR	121
JOGOS DE PALAVRAS	114	P, Pr	121
Diversos	114	O Tatu	122
A Sapa Sabota	114	Os Mafagafos	122
RITMOS E RIMAS	115	O Rato Roeu a Roupinha	122
O Meu Chapéu	115	ALFABETO	123
Peixinho no Aquário	115	Ba-be-bi-bo-bu	123
Salada, Saladinha	115	No Balancê do ABC – De Avestruz à Zebra	123
O Sapo Não Lava o Pé	115	Letras – Do A-bê-cê	125
Pintor de Jundial	115	História em 3 Atos	127
A Canoa Virou	116	Batatinha Aprende a Latir	128
Torça, Retorça	116	De Wilma	128
Casinha	116	Leão Preguiça	128
A Cobra	116	POEMAS	129
Motorista	116	Acidente	129
Trem Maluco	116	Exclamações	129
Sabá	117	Vaidade	129
Fui ao Mercado	117	Vida de Sapo	129
A Barata Diz Que Tem	117	Noite	129
Borboletinha	118	Receita de se Olhar no Espelho	130
Receita	118	As Borboletas	130
Só... Fã	118	Jogo de Bola	130
Menino Carpinteiro	118		
Era Uma Vez	119		
O Grilo	119		
Os Dedos da Mão	119		

6 Coletânea

Coletânea 7

Fonte: Acervo da autora.

Quanto ao sumário dos manuais dos livros 1, 2 e 3, observamos que, de modo geral, há uma introdução em cada material, identificando os principais objetivos a serem alcançados e a estruturação da sequência do livro e de cada aula. Além disso, o sumário apresenta instruções gerais e específicas que explicam como os professores devem trabalhar com os livros, que conteúdos devem ser ensinados e como ensiná-los. Assim, essa forma de estruturar os manuais nos faz refletir e indagar como o autor desse material está concebendo o professor no processo de *ensinoaprendizagem*. Chama-nos a atenção o uso repetido da palavra instrução em todos esses manuais. Não há o intuito apenas de orientar o professor na utilização do material, mas de prescrever passo a passo como será conduzido o ensino, conforme podemos observar nas Figuras 35 a 37:

Figuras 35, 36 e 37 – Sumário dos manuais dos livros 1, 2 e 3 do programa Alfa e Beto de Alfabetização

SUMÁRIO

Introdução	5
1. Objetivos do Livro 1 – Letras e Formas	7
2. Conteúdos	8
3. Estrutura e sequência do ensino	9
Os movimentos psicomotores	9
Motivação	13
Como ensinar as letras	13
Quadro 1 – Movimentos e grupos de letras	16
4. Como usar o Livro 1 em sala de aula	20
Além das letras: formas, movimento, cores	21
A correção do dever de casa	22
5. Como usar o Livro 1 em casa	26
6. Como identificar dificuldades e promover atividades de recuperação	27
Como planejar cada dia de aula	28
7. Instruções sobre aulas específicas	29
Instruções para o traçado das letras de fôrma e numerais – vol. 1	29
Instruções para o traçado das letras cursivas minúsculas – vol. 2	33
Instruções para o traçado das letras cursivas maiúsculas – vol. 2	34
Anexos	
Anexo 1	35
Anexo 2	36

MANUAL DO LIVRO 1 – LETRAS E FORMAS ■■■■

SUMÁRIO

Introdução	5
Objetivos do Livro 2 – Letras e Sons	5
Estrutura e sequência do Livro 2	6
Estrutura e sequência de cada aula	7
Como tirar o melhor proveito do Livro 2	9
Usando o Livro 2 na sala de aula	11
A - Instruções gerais	11
B - Instruções específicas	12
Circule todas as letras que têm o som /s/	15
Ligue os objetos à figura	15
Quantos brinquedos você achou?	16
Circule a figura que começa com o som /s/	16
Marque S na figura que começa com o som /s/	16
Marque S no nome que começa com o som /s/	16
Quantas letras? Quantos sons?	16
Circule a palavra que termina com o som /s/	17
Escorregue o dedo e leia	17
Conte esta história	17
Palavras amigas	18
C - Reprodução da Aula 11 do Livro 2	21

MANUAL DO LIVRO 2 – LETRAS E SOMS ■■■■

SUMÁRIO

Introdução	5
Objetivos do Livro 3	5
Aspectos a serem considerados	6
Estrutura e sequência do Livro 3	6
Estrutura e sequência de cada aula	7
Como tirar o melhor proveito do Livro 3	8
Instruções gerais	8
Instruções específicas	10
Qual letra? Qual som?	10
Palavras amigas	10
Leitura do texto	11
Baú de palavras	13
Letras, sons, imagens	16
Oficina das Letras	20
Pensando bem	22
Como fazer os ditados	22
Por que fazer ditados	22
Ditado de sons	24
Ditado de palavras	26
Ditado de frases	26
Como usar os minilivros em sala de aula e em casa	27
Anexo 1 – Relação das aulas do livro 3, minilivros, e ditados	34
Anexo 2 – Relação dos Minilivros	39
Anexo 3 – Aula 3 do Livro 3 - Todas as Letras	42

MANUAL DO LIVRO 3 – TODAS AS LETRAS ■■■■

Fonte: Acervo da autora.

O manual de consciência fonêmica possui 45 aulas. As cinco primeiras destinam-se ao desenvolvimento da consciência fonológica e duas são voltadas para atividades de análise e síntese de palavras. A partir da aula 8, começam os estudos dos sons das vogais e, na aula 9, inicia-se o trabalho com os sons das consoantes. São destinadas duas aulas para cada letra. Somente nas cinco últimas aulas do programa, trabalha-se com os sons consonantais e os sons de alguns dígrafos, como podemos observar nas Figuras 38 e 39:

Figuras 38 e 39 – Sumário do manual de consciência fonêmica do programa Alfa e Beto

SUMÁRIO

Introdução	5	Aula 23 – O som da letra N: /n/ 82
Aula 1 – Consciência Fonológica: sons, ritmos, rimas ..	9	Aula 24 – O som da letra N: /n/ 85
Aula 2 – Consciência Fonológica: sons, ritmos, rimas ..	11	Aula 25 – O som da letra J: /j/ 89
Aula 3 – Consciência Fonológica: sons, ritmos, rimas ..	13	Aula 26 – O som da letra J: /j/ 92
Aula 4 – Consciência Fonológica: sons, ritmos, rimas ..	15	Aula 27 – Análise e síntese de palavras 96
Aula 5 – Consciência Fonológica: sons, ritmos, rimas ..	19	Aula 28 – O som da letra B: /b/ 99
Aula 6 – Consciência Fonêmica: análise e síntese de palavras	21	Aula 29 – O som da letra B: /b/ 104
Aula 7 – Consciência Fonêmica: análise e síntese de palavras	25	Aula 30 – O som da letra T: /t/ (entre vogais) 108
Aula 8 – Consciência Fonêmica: os sons das vogais ..	27	Aula 31 – O som da letra T: /t/ 111
Aula 9 – O som da letra S: /s/ (3 Acentos)	31	Aula 32 – O som da letra P: /p/ 116
Aula 10 – O som da letra S: /s/	34	Aula 33 – O som da letra P: /p/ 119
Aula 11 – O som da letra M: /m/ (sem y-chado)	38	Aula 34 – O som da letra D: /d/ de 123
Aula 12 – O som da letra M: /m/	41	Aula 35 – O som da letra D: /d/ 126
Aula 13 – O som da letra L: /l/	45	Aula 36 – O som da letra C: /k/ 130
Aula 14 – O som da letra L: /l/	48	Aula 37 – O som da letra C: /k/ 134
Aula 15 – O som da letra F: /f/	52	Aula 38 – O som da letra G: /g/ (gêl. g.) 137
Aula 16 – O som da letra F: /f/	55	Aula 39 – O som da letra G: /g/ 140
Aula 17 – O som da letra R: /r/ (2 rrrrr)	59	Aula 40 – O som da letra X: /ch/ 144
Aula 18 – O som da letra R: /r/	64	Aula 41 – Os sons dos encontros consonantais BL, CL, FL, GL, PL
Aula 19 – O som da letra V: /v/	69	Aula 42 – os sons dos encontros consonantais BL, CL, FL, GL, PL
Aula 20 – O som da letra V: /v/	72	Aula 43 – os sons dos encontros consonantais BR, CR, FR, GR, PR, TR
Aula 21 – O som da letra Z: /z/	75	Aula 44 – Os sons dos dígrafos /lh/ e /nh/ 161.
Aula 22 – O som da letra Z: /z/	78	Aula 45 – Os sons dos dígrafos am, em, im, om, um, an, en, in, on, un .. 166

Fonte: Acervo da autora.

Já o sumário do manual da coletânea possui duas partes. A primeira traz os 17 gêneros literários que serão trabalhados durante o ano. Na segunda parte, apresentam-se os textos selecionados pelos programas que deverão ser trabalhados em 60 aulas. Podemos observar que, na coletânea, o professor não possui autonomia para utilizar outros textos, pois o programa controla o ensino ao determinar os textos

e a ordem em que os diferentes gêneros serão adotados, como podemos nas Figuras 40 e 41:

Figuras 40 e 41 – Sumário do manual da coletânea do programa Alfa e Beto de Alfabetização

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	5
Parte A – OS 17 GÊNEROS LITERÁRIOS DESTA COLETÂNEA	11
Gênero 1 – Poesia	11
Gênero 2 – Conto Tradicional	17
Gênero 3 – Fábula	19
Gênero 4 – Lenda	22
Gênero 5 – Carta	24
Gênero 6 – Bilhete	27
Gênero 7 – Diário	28
Gênero 8 – Conto de Fadas	32
Gênero 9 – Mitos Brasileiros	34
Gênero 10 – Crônica	37
Gênero 11 – Anúncio	39
Gênero 12 – Notícia	41
Gênero 13 – Instruções	43
Gênero 14 – Instrucional	45
Gênero 15 – Informativo	48
Gênero 16 – Biografia	50
Gênero 17 – Convite	53
Parte B – TEXTOS SELECIONADOS	55
Aula 1 – Trem de Ferro – Manuel Bandeira – Poema	55
Aula 2 – O Patinho Feio – Andersen – Conto Tradicional	59
Aula 3 – O Galo e a Raposa – Esopo – Fábula	63
Aula 4 – A Lenda da Vitória-régia – Sílvia Dumont – Lenda	67
Aula 5 – Carta de Raquel – Lygia Bojunga – Carta	73
Aula 6 – Para a Professora – Anna Cristina – Bilhete	80
Aula 7 – Dona Palavra – Ronald Claver – Diário	85
Aula 8 – João e Maria – Irmãos Grimm – Conto Tradicional	89
Aula 9 – O Ratinho, o Gato e o Galo – Monteiro Lobato – Fábula	96
Aula 10 – Lagoa – Carlos Drummond de Andrade – Poema	103
Aula 11 – A Lenda do Urupuru – fonte internet – Lenda	109
Aula 12 – A Bela Adormecida – Irmãos Grimm – Conto de Fadas	115
Aula 13 – Carta Errante, Avó Atrapalhada, Menina Aniversariante – Mirna Pinsky – Carta	120
Aula 14 – De Lucas para Priscila – Anna Cristina – Bilhete	127
Aula 15 – Serafina sem Rotina – Cristina Porto – Diário	132
Aula 16 – O Gato de Botas – Irmãos Grimm – Conto Tradicional	137
Aula 17 – A Formiga e a Pomba – Fábula	143
Aula 18 – Mula-sem-cabeça – Marcelo Xavier – Mitos Brasileiros	150
Aula 19 – Raridade – José Paulo Paes – Poema	155
Aula 20 – Longe de Casa – Notícia	161
Aula 21 – Tem uma História nas Cartas da Maria – Mônica Stahl – Carta	168
Aula 22 – O Pequeno Polegar – Charles Perrault – Conto Tradicional	176
Aula 23 – A Volta – Luis Fernando Veríssimo – Crônica	185
Aula 24 – Como Nasceram as Estrelas – Clarice Lispector – Lenda	194
Aula 25 – O Homem, seu Filho e o Burro – Esopo – Fábula	204
Aula 26 – Rapunzel – Irmãos Grimm – Conto de Fadas	210
Aula 27 – A Chácará de Chico Bolacha – Cecília Meireles – Poema	217
Aula 28 – Serafina e o Casamento do Seu Nonô – Cristina Porto – Diário	222
Aula 29 – Dona Palavra (Ronald Claver – convite)	227
Aula 30 – O Revólver do Senador (Fernando Sabino – crônica)	232
Aula 31 – A Roupas Nova do Rei (Andersen – conto tradicional)	237
Aula 32 – Saci-pererê (Marcelo Xavier – mitos brasileiros)	243
Aula 33 – Vila dos Passaros (anúncio)	248
Aula 34 – O Burro e o Cachorrinho (Esopo – fábula)	252
Aula 35 – Festa da Sofia (convite)	259
Aula 36 – Cinderela (Charles Perrault – conto de fadas)	262
Aula 37 – A Foto (Luis Fernando Veríssimo – crônica)	269
Aula 38 – Borboletas Urbanas (informativo)	276
Aula 39 – Procuram-se Pessoas... (anúncio)	282
Aula 40 – Ziraldo (biografia)	286
Aula 41 – Tira-sorte das Flores (Cristina Porto – instruções)	292
Aula 42 – Onças Invadem Pousada (notícia)	297
Aula 43 – Como Apareceram os Bichos (Clarice Lispector – lenda)	302
Aula 44 – Confeccionando Boneco de Papel (Carabetta & Lima – instruções)	309
Aula 45 – O Corpo dos Humanos (Carabetta & Lima – instrucional)	312
Aula 46 – Pelé (Anna Cristina – biografia)	316
Aula 47 – Pelé Ganha Museu (notícia)	321
Aula 48 – A Menininha e o Gerente (Carlos Drummond de Andrade – crônica)	326
Aula 49 – O que o Sol faz à Nossa Pele? (informativo)	333
Aula 50 – Área Rural (Helena M. Ribeiro – instrucional)	338
Aula 51 – De Bem com as Plantas (instruções)	344
Aula 52 – Maurício de Souza (Coil & Teberosky – biografia)	347
Aula 53 – Crianças Morrem Queimadas em Barraco (notícia)	352
Aula 54 – "Chatear" e "Encher" (Paulo Mendes Campos – crônica)	358
Aula 55 – Animais do Zóo de Brasília Semem-se em Casa com o Enriquecimento Ambiental (informativo)	361
Aula 56 – Glossário ou Dicionário? (instrucional)	366
Aula 57 – Monteiro Lobato (biografia)	372
Aula 58 – Grandes Amigos (informativo)	377
Aula 59 – Estações do Ano (Marinez Meneghelo – instrucional)	382
Aula 60 – Cidades do Forró (informativo)	390

Fonte: Acervo da autora.

O livro *ABC do alfabetizador* divide seu sumário em três partes: a primeira discute a concepção de alfabetização adotada e que irá permear todo o material do programa Alfa e Beto; a segunda traz as competências necessárias para se alfabetizar; e a terceira, denominada *Competências do alfabetizador*, aborda as competências e habilidades necessárias para ser um alfabetizador e como e quando elaborar os instrumentos de avaliação. Além disso, destina-se um capítulo para se discutir a alfabetização. Contrapondo-se à perspectiva construtivista, analisa criticamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e apresenta a perspectiva adotada pelo programa: a ciência cognitiva da alfabetização, como podemos verificar nas Figuras 42 a 44:

Figuras 42, 43 e 44 – Sumário do livro intitulado *ABC do alfabetizador*

ABC

Sumário

PARTE I - INTRODUÇÃO

Capítulo 1 - O que significa alfabetizar

I - Introdução	13
II - Aprender a ler: as competências da alfabetização	22
III - Aprender a ler não é um processo estático	31
IV - Conceitos, pré-conceitos e confusões a serem superados	41

PARTE II - COMPETÊNCIAS DA ALFABETIZAÇÃO

Capítulo 2 - Fundamentos

I - Introdução	61
II - Consciência fonológica	65
III - Familiaridade com livros e textos impressos	67
IV - Metalinguagem	73
V - Atividades adicionais para desenvolver consciência fonológica	80

Capítulo 3 - Pré-requisitos

Consciência fonêmica	
I - Introdução	91
II - Como desenvolver a consciência fonêmica	97
III - Exemplos de atividades para desenvolver a consciência fonêmica	102
IV - Atividades adicionais para desenvolver a consciência fonêmica	108
Princípio alfabético	
I - Introdução	115
II - Atividades para desenvolver o conhecimento do alfabeto	119
III - Atividades adicionais para desenvolver o princípio alfabético	125

Capítulo 4 - Requisitos

Decodificação	
I - Introdução	145
II - Diferentes estratégias para ensinar a decodificar	149
III - Como ensinar a decodificar usando métodos fônicos	159
Fluência	
I - Introdução	173
II - Como desenvolver a fluência	178

Capítulo 5 - Desenvolvimento da leitura

Vocabulário	
I - Introdução	191
II - O que sabemos sobre a aprendizagem e o ensino de vocabulário	197
III - Como ensinar vocabulário	201
Compreensão	
I - Introdução	212
II - Os quatro níveis do processo de compreensão	219
III - Como desenvolver compreensão da leitura	236
IV - Como ensinar a desenvolver compreensão	240

Capítulo 6 - Desenvolvimento da escrita

Introdução	
	265
O nível da letra: caligrafia	
I - O ensino da caligrafia	268
II - Metodologia do ensino da caligrafia	276
O nível da palavra: ortografia	
I - Soletrar e decodificar	288
II - Estratégias para o ensino de ortografia	290
O nível da frase: consciência sintática	
I - Introdução	294
II - Estratégias para desenvolver consciência sintática	296
III - Estratégias para desenvolver consciência sintática no Programa Alfa e Beto	298
O nível do texto: escrever e redigir	
I - Introdução	301
II - As três dimensões da escrita	303
III - As seis características da escrita	308
IV - As cinco fases do processo de escrita	312
V - A escrita e os gêneros	322
VI - Colocando tudo junto	327
VII - O ensino da escrita no Programa Alfa e Beto	331

PARTE III - COMPETÊNCIAS DO ALFABETIZADOR	
Capítulo 7 - Conhecimentos e habilidades	
I - Introdução	338
II - Competências gerais	340
III - Competências específicas	343
IV - Quando e como adquirir essas competências	358
Capítulo 8 - Avaliação dos alunos	
I - Introdução	367
II - Os três momentos da avaliação	371
III - Como elaborar testes e instrumentos para avaliação formal	382
IV - Outros usos da avaliação	385
Capítulo 9 - Fazendo acontecer na sala de aula	
I - Como escolher o que ensinar a cada dia	389
II - Como acolher os alunos e mantê-los presentes e ativos na escola	393
III - Como usar bem o tempo de aprendizagem dentro e fora da sala de aula	397
IV - Como estabelecer deveres de casa e corrigi-los em sala de aula	402
V - Como estabelecer um relacionamento positivo e produtivo com os pais	408
VI - Como diagnosticar e lidar com dificuldades de aprendizagem	417
Capítulo 10 - Fundamentos científicos	
Alfabetização e construtivismo: um casamento que não deu certo	
I - A proposta construtivista de alfabetização	429
II - Aplicações práticas do construtivismo em sala de aula: a evidência empírica	450
III - Por que o construtivismo se tornou tão popular no Brasil	453
IV - Discussão e saídas	458
PCNs: uma análise crítica	
I - PCNs como marco referencial	477
II - O impacto dos PCNs: como as Secretarias de Educação definem alfabetização	484
III - Formação inicial de professores: PCNs, Universidades e as Secretarias de Educação	493
IV - Capacitação de professores alfabetizadores	497
V - Cartilhas e livros didáticos	498
VI - Políticas e práticas de alfabetização no Brasil: algumas considerações	500
VII - PCNs: uma perspectiva comparada	505
A ciência cognitiva da alfabetização	514

Fonte: Acervo da autora.

Quanto ao sumário do manual de orientação do programa (Figuras 45 e 46), apresenta 45 páginas, divididas em 8 substitutos. No primeiro, traz as características gerais do programa, as relações entre os materiais usados e um glossário definindo a concepção de termos utilizados. No segundo subtítulo, discutem-se as competências e os conteúdos a serem ensinados. Na proposta pedagógica, terceira parte, apresentam-se os objetivos e conteúdo do programa, a sua fundamentação científica e a forma como concebe a língua. Aborda, ainda, a metacognição e o aprender a aprender, competências fundamentais para o programa. O quarto subtítulo mostra como o ensino está estruturado e quais as sequências a seguir, tanto para o ensino da leitura e da escrita quanto para o programa de Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Na quinta parte, denominada *planos de aula*, há uma preocupação em explicitar como o programa será executado durante o ano letivo, trazendo um ensino dividido em duas unidades e a forma como elas estão estruturadas. Nas três últimas partes, determina como se realiza a avaliação e a recuperação dos alunos. Apresenta

os materiais que serão oferecidos à Secretaria, aos alunos, classe e professor. Por fim, discute-se a forma como a Secretaria e os professores deverão fazer para atuar com os materiais que lhes são destinados.

Figuras 45 e 46 – Sumário do manual de orientação do programa Alfa e Beto

SUMÁRIO	
I - INTRODUÇÃO	5
Definições básicas	5
Características gerais do Programa Alfa e Beto	6
Glossário	7
Relação dos materiais do Programa Alfa e Beto	8
II - PROGRAMA DE ENSINO	10
Introdução	10
Objetivo	10
Competências e Conteúdos	11
Competências e Conteúdos do Programa Alfa e Beto: Unidade I	11
Competências e Conteúdos do Programa Alfa e Beto: Unidade II	12
Programa de Matemática	13
Programa de Estudos Sociais e Ciências	15
III - A PROPOSTA PEDAGÓGICA	16
1. Compromisso com o sucesso do aluno	16
2. Objetivos e conteúdos	16
3. Fundamentação científica	19
4. Concepção do ensino da língua	21
5. O princípio da metacognição e o aprender a aprender	21
IV - O PLANO DE CURSO	23
Unidade I – Estrutura e Seqüência	23
Principais recursos para o ensino das competências da Unidade I	23
Unidade II – Estrutura e Seqüência	25
Estrutura e Seqüência do Programa de Matemática	27
A - Na Unidade I	27
B - Na Unidade II	27
Estrutura e Seqüência do Programa de Ciências e Estudos Sociais	28
V - PLANOS DE AULA	29
Calendário para implementação do Programa Alfa e Beto em um ano letivo	29
Estrutura para o plano de aula da Unidade I	30
Estrutura para o plano de aula da Unidade II	31
VI - AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO DOS ALUNOS	32
VII - OS MATERIAIS DO PROGRAMA ALFA E BETO	33
Materiais para os alunos	33
Materiais para cada classe	35
Materiais para o professor	38
Materiais para a Escola e/ou Secretaria de Educação	40
VIII - POR ONDE COMEÇAR	44
BIBLIOGRAFIA SUGERIDA	45

Fonte: Acervo da autora.

Assim, a análise das capas e dos sumários de todos os materiais da pesquisa afirma e demonstra um ensino apostilado, pois, ao verificarmos a estrutura de ensino, observamos que as atividades são desenvolvidas de forma sequencial e progressiva, de modo que também indicam que a apropriação da linguagem oral e escrita ocorre a partir da realização de atividades mais fáceis para as mais complexas. É importante

salientar que, em nenhum dos sumários analisados, aparecem propostas de atividades de produção de textos.

Finalmente, é necessário reiterar que, a partir da nossa proposta teórico-metodológica e das análises, buscamos, a princípio, compreender o contexto em que o programa Alfa e Beto foi constituído, evidenciando as concepções de linguagem e de alfabetização vinculadas ao programa. Procuramos, também, dialogar com o *corpus* de pesquisa, problematizando as orientações contempladas pelos livros do programa Alfa e Beto de Alfabetização, com o intuito de buscar elementos para alcançar nosso objetivo central.

4 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO PROGRAMA ALFA E BETO DE ALFABETIZAÇÃO

Entendemos que enunciado, segundo Bakhtin (2014, p. 116), “[...] é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”. Por ser de natureza social e, conseqüentemente, ideológica, não existe fora de um contexto social. Sendo assim, os documentos da pesquisa são enunciados, ou seja, são um “[...] todo formado pela parte material (verbal ou visual) e pelos contextos de produção, circulação e recepção. Isso quer dizer que o processo e o produto da enunciação são constitutivos do enunciado” (SILVA, 2013, p. 49). Como os enunciados, um documento possui autoria, é destinado a um público, produzido em um contexto para atender e responder a uma determinada demanda discursiva.

Pretendemos, neste capítulo, compreender o contexto de produção dos livros do programa Alfa e Beto, utilizando, como textos/enunciados que ancoram a produção da contextualização: reportagens contidas no site do Ministério de Educação (2006a; 2006b); entrevista de Magda Soares ao Caderno do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), em 2016; avaliações nacionais e internacionais como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa); e o relatório *Alfabetização infantil: os novos caminhos*, primeiro documento oficial que propõe a necessidade de se rever o conceito de alfabetização adotado pelas políticas públicas no campo da alfabetização.

Esse movimento se faz necessário, por entendermos que o autor da maioria dos livros que compõem esta pesquisa e idealizador do programa Alfa e Beto participou da construção do contexto político da época, o que acabou, em nossa opinião, por contribuir para a grande aceitação e venda dos materiais desse programa nas redes de ensino do território brasileiro.

Para apreendermos a situação política, precisamos ter em mente que esse contexto é um campo de disputas no qual diferentes sujeitos, com díspares pensamentos, ideologias, perspectivas teóricas, histórias etc. debatem ideias e disputam espaços de poder com a finalidade de tornar suas ideias hegemônicas. Mortatti (2000) afirma que,

até a década de 1970, boa parte dos debates e das pesquisas, no campo da alfabetização, ocupou-se da disputa entre os defensores dos métodos de ensino. A partir de 1980, o construtivismo de Emília Ferreiro e Ana Teberosky ganharam força e espaço no meio acadêmico e educacional, principalmente pelas críticas elaboradas aos métodos e pelo intuito de romper com os modelos tradicionais de ensino que já haviam demonstrado sua incapacidade de proporcionar uma alfabetização plena para as crianças. Essas críticas, portanto, contribuíram para disseminar a crença de que o “[...] construtivismo ajudaria a solucionar os problemas educacionais ligados à alfabetização na América Latina” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 10).

Assim, na década de 1990, os documentos oficiais, no campo da educação, passaram a adotar o construtivismo, proporcionando que essa teoria tivesse um maior destaque e influência, principalmente no campo da alfabetização. Entretanto, apesar desse movimento, segundo reportagem intitulada *MEC discute alfabetização e letramento na infância como especialistas*, disponível no site Ministério da Educação, datada de 25 de abril de 2006, o Saeb, de 2003, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão que aplica avaliação de aprendizado em língua portuguesa, detectou que:

[...] 55% dos alunos da 4ª série do ensino fundamental apresentavam desempenho 'crítico' e 'muito crítico' em língua portuguesa. Eles desenvolveram habilidades muito elementares, insuficientes para a série que frequentam e por isso estariam acumulando déficits educacionais graves. O baixo desempenho em leitura também está presente em anos posteriores de ensino: 26,8% dos alunos da 8ª série do ensino fundamental e 38,6% dos alunos da 3ª série do ensino médio têm este nível de desempenho (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006).

Ou seja, podemos perceber que, apesar de todo movimento e discussões sobre a melhor perspectiva a ser adotada no campo da alfabetização, pouco ou quase nada mudou, pois a matéria evidenciava que a busca para solucionar os problemas da alfabetização não tinha cessado.

Outra avaliação que causou grande impacto no sistema de ensino brasileiro, segundo Belintane (2006, p. 263), foi realizada em 2000, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), intitulada Programa Internacional de Avaliação

de Estudantes (Pisa). Nesta, os estudantes brasileiros tiveram baixo desempenho em leitura, levando o Brasil a ser classificado, em competência de leitura, em última posição no *ranking* de 32 países.

Segundo o documento intitulado *Pisa 2000 Relatório Nacional* (2001), as avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e se propõem a avaliar, periodicamente, as áreas de leitura, Matemática e Ciências. Contudo, a cada avaliação, uma área é analisada mais profundamente. No ano de 2000, a ênfase da avaliação foi na leitura, da qual participaram 4.893 jovens com idades entre 15 e 16 anos. Os resultados do Pisa foram distribuídos em cinco níveis de proficiência, “[...] o primeiro nível corresponde a capacidades de decodificação [...] e o nível 5 corresponde a um patamar relativamente sofisticado de compreensão e abstração esperável dos melhores alunos” (BRASIL, 2003, p. 112). A média do Brasil ficou um pouco acima do nível 2, enquanto que a média de outros países se situou próxima ao nível 4. Na avaliação subsequente (2003), com ênfase na área de Ciências, estendida a 41 países, o Brasil “[...] ocupou a 40ª posição em ciências e a 37ª posição em leitura, ficando à frente apenas da Macedônia, da Albânia, da Indonésia e do Peru [...]” (BRASIL, 2003, p. 112).

Tendo em vista o quadro apresentado nas avaliações nacionais e internacional, a alfabetização foi foco de discussão no meio político nacional, mais especificamente, pela Câmara dos Deputados. Em 15 de setembro de 2003, foi publicado o relatório final do Grupo de Trabalho (GT), construído pela Câmara dos Deputados, intitulado *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, aqui já citado.

Para compreendermos o movimento criado em torno da alfabetização na metade da primeira década dos anos 2000, analisamos o relatório publicado, por acreditarmos que as bases teóricas e metodológicas defendidas para a alfabetização estão diretamente relacionadas com as que fundamentam os livros do programa Alfa e Beto produzidos, no ano 2004, pela editora Alfa Educativa. É necessário notar que as posições expressas no relatório se contrapõem ao construtivismo – perspectiva vigente nos documentos oficiais até então –, defendendo, em última instância, o método fônico como o mais apropriado para o ensino da leitura e da escrita em todo o território brasileiro.

O GT constituído pela Câmara dos Deputados foi integrado por pesquisadores nacionais e estrangeiros: Fernando Cesar Capovilla (Brasil), Cláudia Cardoso-Martins (Brasil), João Batista Araújo e Oliveira (Brasil e coordenador do relatório), Jean-Emile Gombert (França), José Carlos Junca de Moraes (Portugal e diretor da Unesco), Marilyn Jager Adams (Estados Unidos) e Roger Beard (Inglaterra). Esse grupo teve por objetivo apresentar “[...] uma visão atualizada sobre as teorias e práticas de alfabetização como base para uma análise da situação brasileira” (BRASIL, 2003, p. 8).

Belintane (2006, p. 265) destaca que os quatro pesquisadores internacionais “[...] são históricos defensores do tradicional método fônico ou de metodologias próximas a eles”. Segundo o autor, esses representantes internacionais estavam “[...] em franca ascensão já que conseguiram importantes vitórias discursivas, formaram sociedades de discurso, aliaram-se à política e, no momento, trabalham com seus governos” (BELINTANE, 2006, p. 265). Ou seja, é um grupo que detém prestígio e grande aceitação da mesma perspectiva teórica em seus países pelo fato de ocupar cargos políticos e conseguir por conta disso implementar suas ideias. Vale ressaltar que nesse grupo ainda há três pesquisadores nacionais que compactuam com as mesmas ideias. Ou seja, pensam a alfabetização como um conjunto de competências e o método fônico como o mais eficaz para o ensino da leitura e escrita. Logo, em nossa opinião, essa “visão atualizada” sobre as metodologias de ensino da alfabetização não poderia ser diferente e nem divergente, já que todos os pesquisadores são defensores do método fônico para a alfabetização.

Na apresentação do relatório final, assinado pelo deputado Gastão Vieira, há uma sinalização para o que ele chamou de gigantesco desafio no campo da alfabetização, já que argumenta que temos em mãos duas situações:

[...] manter o Brasil à margem dos progressos realizados nesse campo ou utilizar os conhecimentos científicos e a experiência de outros países para repensar as políticas e estratégias mais eficazes a fim de assegurar que toda criança brasileira seja adequadamente alfabetizada no início de sua escolarização (BRASIL, 2003, p. 8).

Assim, podemos observar a crença do deputado nas pesquisas científicas de outros países sobre a leitura e a escrita como bons exemplos a serem seguidos para garantir

que as crianças sejam alfabetizadas. O deputado, ainda buscando propagar a ideia da importância da existência de um movimento amplo de participação no relatório, salienta que “[...] o papel mais importante da Câmara consiste em criar espaço para exercício democrático do debate e do contraditório” (BRASIL, 2003, p. 8). Porém, pensamos que esse espaço democrático do debate plural de ideias, como pode ser inferido a partir da composição do GT, é ilusório e forjado, já que todos os pesquisadores convidados compartilham da ideia de que o enfoque fonético seria o mais adequado para o ensino da leitura e da escrita.

A esse respeito, concordamos com Gontijo (2014), quando diz que o convite foi feito a pesquisadores que compactuam com uma única visão teórica, contrariando, dessa maneira, os princípios democráticos que deveriam perpassar as ações da Câmara dos Deputados, ou seja, o grupo partilhava das mesmas ideias. Consideramos que não houve debate próprio de espaços democráticos, pois, conforme nos ensina a concepção bakhtiniana de linguagem, o debate promoveria diálogos entre os sujeitos de diferentes ideias, posições e pensamentos.

Assim, podemos concluir que a ação da Câmara dos Deputados não promoveu esse exercício democrático tão importante e, dessa forma, o relatório produzido pelo GT acabou adquirindo um “[...] caráter autoritário, pois não foi permitida a participação de diferentes vozes no curso da produção” (GONTIJO, 2014, p. 27). Em nossa opinião, trata-se de um documento monológico em que não é possível identificar os movimentos dialógicos entre as muitas vozes que constituem o discurso acerca da alfabetização, porque há supremacia de um discurso que, muitas vezes, se revela como único, verdadeiro e, portanto, deve ser seguido.

Acreditamos que a tentativa desse grupo de apresentar um documento como parâmetro para as políticas de alfabetização, contrapondo-se às já existentes, além de abrir espaço para esses pesquisadores, ou seja, os participantes do GT, influenciou propostas curriculares de municípios e estados. Além disso, as consultorias beneficiariam, especificamente, o coordenador do relatório e autor da maioria dos livros que constituem o *corpus* desta pesquisa, que defende o método fônico como o mais apropriado para o ensino da leitura e da escrita. É necessário lembrar que, em 2003, o material de autoria de João Batista Araújo e Oliveira já estava pronto e sua

aceitação pelos municípios e estados foi balizada pelo relatório, ajudando a torná-lo um dos mais comercializados e adotados pelas redes de ensino.

Na síntese do relatório, os autores já deixaram claro que a alfabetização tratada no documento é a infantil e buscaram justificar a sua produção, relatando que, nos últimos 30 anos, foram realizados vários progressos científicos no qual o estudo da leitura passou a se constituir como um campo científico sólido. Enfatizaram que o Brasil estava à margem desses conhecimentos e, por isso, “[...] o objetivo do relatório é trazer essas informações ao conhecimento e a consideração das autoridades educacionais, das universidades e da sociedade civil organizada” (BRASIL, 2003, p. 10). Novamente, justificaram que o Brasil apresentava dois problemas crônicos: a alfabetização de crianças e as dificuldades de utilizar, para melhorar os índices da educação, os conhecimentos científicos e os dados de avaliação.

A introdução do documento é iniciada com uma série de perguntas a respeito da alfabetização, em especial, sobre o ensino da leitura. Logo abaixo, justificaram a publicação do relatório e assinalaram que esperavam que:

[...] o relatório contribua para que o Brasil tome consciência dos avanços da Ciência Cognitiva da Leitura e das práticas de alfabetização desenvolvidas em países sintonizados com esses avanços, e utilize essas informações para rever suas políticas e práticas de alfabetização (BRASIL, 2003, p. 13).

Nesse momento, também, pediram cautela nas discussões sobre a alfabetização no Brasil, uma vez que, segundo os pesquisadores, esse debate em outros países foi polarizado em torno de métodos de ensino. Nesse sentido, argumentaram no relatório que os métodos de ensino são importantes, “[...] entretanto, uma discussão sobre alfabetização tem que ir além de questões puramente metodológicas” (BRASIL, 2003, p. 14).

Justificaram, ainda, que a alfabetização faz parte de um contexto mais amplo e complexo, mas que se detiveram apenas às questões específicas da alfabetização. Essa afirmação nos parece uma tentativa de fugir das discussões entre os métodos de ensino (sintéticos e analíticos), mas, ao mesmo tempo, é uma declaração contraditória, uma vez que, ao trazer exemplos das experiências de alguns países e

ao se contrapor à teoria adotada no Brasil, afirmam, com base nas pesquisas no Painel Nacional de Leitura (National Reading Panel), nos anos 2000, que as “[...] **Revisões de trabalhos experimentais e empíricos** incluindo mais de 38 estudos e 66 comparações **específicas confirmam a superioridades dos métodos fônicos** em relação aos demais” (BRASIL, 2003, p. 59, negritos do original). Isto é, em todo o documento há uma defesa expressa de um único método de ensino.

Ao descrever a metodologia de trabalho adotada, os pesquisadores expuseram que as informações contidas no relatório foram baseadas em documentos oficiais de outros países, além de “informações colhidas”,¹⁴ no Brasil, de questionários enviados, na época, à comissão, conselhos e Secretarias de Educação, universidades e editoras de livros didáticos, com exceção do Capítulo VI do relatório, no qual os pesquisadores apresentaram suas opiniões e recomendações pessoais. Os outros capítulos, segundo eles, “[...] baseiam em evidências documentais colhidas e analisadas dentro dos padrões acadêmicos reconhecidos internacionalmente” (BRASIL, 2003, p. 15). Posteriormente a essa descrição, os autores chamaram a atenção para o fato de a **postura política ou ideológica** poder levar vários países, incluindo o Brasil, “[...] a uma rejeição de evidências objetivas e científicas sobre como as crianças aprendem a ler” (BRASIL, 2003, p. 15-16).

Argumentaram, também, que, por esse motivo, em países, como França, Estados Unidos e Inglaterra, “[...] independentemente de afiliação partidária ou convicção ideológica” (BRASIL, 2003, p. 16), grupos de pesquisadores foram convidados a produzir documentos sobre o estado da arte do ensino da leitura. Destacaram o Observatoire National de la Lecture (ONL) – Observatório Nacional de Leitura – Ministério da Educação da França, citando as metodologias de pesquisa desse órgão como bom exemplo de aceitação institucional. Criado em 1995 por um governo de direita, com um comitê composto por 20 pesquisadores, o ONL, segundo o relatório, nunca passou por interferências de natureza política, tendo “[...] como missão aconselhar o ministro da Educação em matérias pertinentes à alfabetização e ensino da leitura [...]” (BRASIL, 2003, p. 16). Além de definir temas que foram objetos dos relatórios elaborados, o comitê ainda criou critérios para os professores escolherem

¹⁴ Usamos as aspas para delimitar *palavra alheia* que não queremos tornar nossa.

livros didáticos e de literatura e organizar seminários de curta duração para inspetores e professores do magistério.

Em nossa opinião, não há neutralidade em uma pesquisa das ciências humanas, pois a educação, como prática social humana, lida com sujeitos históricos, culturais, ideológicos, dialógicos e com toda a sua inconclusibilidade, ou seja, “[...] esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2015a, p. 395). Nas ciências humanas, atuamos com sujeitos de resposta, que fazem uso da linguagem para se posicionarem, dialogar com o outro, para se contrapor etc. Para Bakhtin (2014, p.99), “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”, portanto, tentar separá-la de seu conteúdo ideológico é um dos *erros mais grosseiros*. A palavra é um signo ideológico, porque reflete os pensamentos, ideias e posições e, por isso, é arena de disputa.

A nosso ver, essa defesa de neutralidade é, no mínimo, contraditória, pois os autores do relatório foram convidados pela Câmara dos Deputados, espaço político, para defender a mesma ideia e para responder a possíveis necessidades da época. Dessa maneira, havia consenso entre os participantes com relação à alfabetização e não uma neutralidade. Dessa forma, a defesa de pesquisas isenta de ideologias e da política é uma falácia daqueles que querem impor um único pensamento e silenciar os demais, uma vez que somos sujeitos de múltiplas vozes que constituem nos nossos enunciados vozes que carregam crenças, ideologias, juízos de valor, posicionamentos políticos etc. Portanto, não há pesquisador neutro; somos sujeitos de resposta, de escolhas e posicionamentos.

Os pesquisadores justificaram no relatório que as pesquisas sobre leitura e aprendizagem da leitura já haviam adquirido *status* científico incontestável nos últimos 30 anos e que “[...] o uso de metodologia experimental, primeiro em laboratórios, depois em trabalhos de campo fortaleceu a qualidade dos dados e análise” (BRASIL, 2003, p. 17). Assim, argumentaram que grande parte das pesquisas foram baseadas no teste de hipóteses “[...] envolvendo o uso de grupos experimentais e de controle que são escolhidos de forma a isolar de outras influências a variável que se quer estudar” (BRASIL, 2003, p. 17). São estudos, segundo os autores, que adotavam

procedimentos científicos “[...] bem estabelecidos e reconhecidos pela comunidade científica internacional” (BRASIL, 2003, p. 17).

Salientaram, ainda, que, na época, as pesquisas sobre a leitura obedeciam a critérios aplicáveis às ciências experimentais como a Física ou a Biologia. Explicitaram, nessa direção, que “[...] a comunidade científica internacional nessa área inclui centenas de pesquisadores, organizados em inúmeras instituições científicas e com publicações em revistas técnicas que submetem seus artigos a conselhos de revisores antes da publicação” (BRASIL, 2003, p. 17).

Dessa forma, podemos observar a tentativa de transformar o sujeito em coisa. A nosso ver, esses procedimentos científicos acabam transformando as coisas em conceitos, em processos de abstração pelo próprio pesquisador. Essas abstrações separaram a vida dos próprios sujeitos, pois “[...] o sujeito nunca pode tornar-se conceito (ele mesmo fala e responde). O sentido é personalista; nele há sempre uma pergunta, um apelo, e uma antecipação da resposta” (BAKHTIN, 2015a, p. 410).

Observamos que, em todo o discurso presente no relatório, mas principalmente nas páginas iniciais, há uma busca de convencimento e legitimação da visão dos autores, como se essa fosse a única reconhecida pela comunidade científica internacional, como se os autores das pesquisas mencionadas fossem os únicos que detinham o domínio da pesquisa científica. Nesse sentido, pontuaram que “[...] reconhecem que a evidência científica apresentada e discutida neste relatório representa a que eles consideram a mais atualizada, precisa e apropriada para discutir questões relacionadas com políticas e ensino de alfabetização” (BRASIL, 2003, p. 18).

Isto é, há, no excerto acima e em tantos outros ao longo do relatório, uma tentativa de desqualificar outras formas de pensamentos e pesquisas brasileiras, insinuando que eram amadoras, cheias de convicções ideológicas etc., apontando que o Brasil estava à margem dos progressos e que vinha “[...] ignorando os progressos e práticas mais adequadas para alfabetizar alunos, atendo-se a concepções equivocadas e manifestações ineficazes sobre o que é e como se deve alfabetizar as crianças” (BRASIL, 2003, p. 10).

Essa forma de tratar o divergente pode ser considerada uma falta de respeito aos diversos pesquisadores brasileiros, de grandes nomes, que têm se dedicado, há anos, às pesquisas na área da educação e, em especial, da alfabetização. A desqualificação das pesquisas nacionais que não se enquadram na lógica de pesquisas de bases experimentais realizadas no estrangeiro colabora apenas para perpetuar a dependência nacional às grandes potências internacionais, desconsiderando que, em todos os países, principalmente nos democráticos, não há uma única posição sobre alfabetização.

Belintane (2006) afirma que esse discurso acaba por relegar ao limbo todos os pesquisadores que optam por outras perspectivas teóricas e parcerias internacionais. O autor chama a atenção ainda para o uso, no relatório, do artigo definido, “a comunidade”, e não o uso de um artigo indefinido “uma comunidade”, pois o isolamento da palavra é utilizado propositadamente para fazer com que o leitor acredite que existe apenas um grupo que possui a verdadeira cientificidade, com pesquisas testadas e aprovadas por “[...] pesquisadores de alto nível e de cujo contexto os pesquisadores e educadores brasileiros não fariam parte”. É um discurso que objetivou validar essas pesquisas como “[...] universal, ou seja podem ser globalizadas” (BELINTANE, 2006, p. 266).

Segundo Bakhtin (2015a, p. 400), as pesquisas das ciências exatas são uma forma monológica do saber, pois o pesquisador contempla uma coisa e cria enunciado e/ou conceitos sobre ela. Os sujeitos desta pesquisa são o cognoscente (contemplador) e o falante (enunciador), porém, nas ciências humanas, lidamos com sujeitos ativos, que pensam e se expressam por meio da linguagem, um ser inacabado que não há como ser isolado, não é uma coisa muda, pois, “[...] permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” e é por isso que apostamos em uma alfabetização que seja dialógica e discursiva (BAKHTIN, 2015a, p. 400).

Ao final do capítulo sobre metodologia, os autores assinalaram que muitos textos citados no relatório resultaram de trabalhos por eles publicados ou em publicação, acenando que o processo de editoração e de fusão de suas diferentes contribuições nem sempre tem “[...] sido fiel aos trabalhos originais referidos no relatório, que devem

ser consultados como fonte mais precisa de suas ideias e contribuições individuais” (BRASIL, 2003, p.10). A nosso ver, essa afirmação é muito séria, pois, em trabalhos acadêmicos, buscamos sempre ser fieis às fontes; fusões podem acarretar uma miscelânea de conceitos que, muitas vezes, podem ser contraditórios.

O Capítulo III, intitulado *Estado da arte sobre alfabetização*, traz, em seus 12 subtítulos, o que foi denominado “[...] revisão dos progressos das ciências cognitivas da leitura e delinea as principais implicações dessas descobertas para elaboração de programas de alfabetização” (BRASIL, 2003, p. 10). É um documento que apresenta, segundo Gontijo (2014), metodologias pautadas em experiências científicas, exigindo adoção de concepções de leitura e escrita que objetiva o controle do processo de aprendizagem e a medição de resultados. Assim como apontado no relatório da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2003, p. 20),

Ler consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos. Escrever consiste na capacidade de codificar graficamente os sons correspondentes a uma palavra. Ler implica, antes de mais nada, a capacidade de identificar uma palavra.

Ou seja, ler é decodificar e escrever é codificar. O documento ainda afirma que o propósito da alfabetização é fazer com que as crianças compreendam o que estão lendo e possam criar estratégias para permanecer lendo com autonomia. Porém, os autores fazem uma distinção entre ler e compreender, pois, segundo escrito no documento, as crianças “[...] ‘podem ler sem compreender’ e podem ‘compreender sem ler’”. Ler com compreensão e produção de sentidos ‘é diferente de aprender a ler” (BRASIL, 2003, p. 20). A partir desse entendimento, são propostas atividades que objetivem levar a criança apenas a decodificar, já que “[...] aprender a ler refere-se ao primeiro estágio de um longo processo de ler para aprender” (BRASIL, 2003, p. 21); e o ler “[...] requer proficiência em dois conjuntos de competências: reconhecer palavras e compreender o sentido do texto” (BRASIL, 2003, p. 21). Isto é, o ato de ler, segundo o relatório, estabelece que há inúmeros requisitos ao sistema cognitivo. São eles:

[...] um decodificador, um bibliotecário, um intérprete e armazenadores de informação de longo e curto prazo. Quando começa a ler, a criança já possui todos, exceto um desses requisitos: o decodificador. Se o decodificador é fraco, a compreensão de leitura será deficiente.
APRENDER A LER consiste essencialmente em adquirir

competências para decodificar (BRASIL, 2003, p. 22, negritos do original).

A esse respeito, concordamos com Gontijo (2014, p. 31), quando a autora enfatiza que ler como processo de decodificação e ler como compreensão de significados está ancorado na mesma noção de signo linguístico elaborada por Ferdinand de Saussure, na qual um signo linguístico é uma unidade de dupla face que comporta, ao mesmo tempo, um significado e um significante. Dessa forma, a autora conclui que, ao considerar as concepções de leitura e escrita contidas no documento, a ênfase no ensino do significante é maior, ou seja, no ensino das unidades menores da língua.

Posteriormente, o GT chama a atenção para o fato de que a essência de aprender a ler, e não o seu objetivo, busca traduzir grafemas em fonemas que fazem sentido. Por isso, a decodificação fonológica seria o cerne do conceito de alfabetização. Porém, enfatiza que essa essência não esgotaria o sentido e nem o objetivo da leitura já que esta deve permitir “[...] ao leitor compreender, interpretar, modificar, debater-se com o texto” (BRASIL, 2003, p. 22). Essa afirmação nos faz pensar que ler e produzir sentidos fica para um ensino posterior à aprendizagem da decodificação.

Gontijo (2014, p. 32) questiona essa pesquisa científica, ao afirmar que, “[...] apesar do aparente caráter renovador, a definição do termo ler defendida por esse grupo está assentada nas ideias de Bloomfield (1942)”, teórico que defende que histórias não precisam ser trabalhadas inicialmente com as crianças e podem ser utilizadas palavras descontextualizadas e sem sentido para o ensino da leitura. A decodificação seria a única coisa importante para a criança nesse momento.

O texto do documento chama a atenção para o fato de que, para aprender a ler, segundo a visão dos autores, é necessária uma série de requisitos:

Compreender o princípio alfabético
Aprender as correspondências entre grafemas e fonemas
Segmentar sequências ortográficas de palavras escritas em grafemas
Segmentar sequências fonológicas de palavras faladas em fonemas
Usar regras de correspondência grafema-fonema para decodificar informação
(Adams, 1990; Adams, Treiman e Pressley, 1997; Snow, 1998; National Reading Panel, 1998) (BRASIL, 2003, p. 23).

Podemos verificar que o trabalho com as unidades menores da língua é o que predomina no ensino da alfabetização. A leitura se detém à mera decodificação das palavras sem a compreensão de seus significados. Dessa forma, o GT aborda três teorias que explicam o reconhecimento das palavras. Os pesquisadores do GT discorrem sobre os modelos de-baixo-para-cima, modelos de-cima-para-baixo e modelos interativos e suas implicações pedagógicas. Este último é considerado o mais adequado, pois, com base nas ideias de Adams (1990), enfatiza a “[...] importância do processo fonológico e o valor do ensino da decodificação nos programas de alfabetização” (BRASIL, 2003, p. 32).

A teoria de fases de Ehri (1992 e 2003) é tomada para expor sobre o desenvolvimento da capacidade de reconhecer palavras. Assim, de acordo com os estudos dessa autora, a razão, para o reconhecimento de palavras, “[...] é que fonologia fornece um meio efetivo para o armazenamento da grafia das palavras na memória e para o seu acesso durante a leitura” (BRASIL, 2003, p. 32). O desenvolvimento da habilidade de reconhecer palavras se dá em quatro fases, segundo Ehri (2002): pré-alfabética, parcialmente alfabética, alfabética plena e alfabética consolidada. Na fase parcialmente alfabética, o processo de decodificação ainda não se faz presente. Porém, para progredir para a fase alfabética plena, é necessária a “[...] instrução explícita sobre as relações letra-som” (BRASIL, 2003, p. 33). Só por meio do ensino das relações grafemas-fonemas é que as crianças conseguirão fazer leituras de palavras.

Essa defesa dos estudos de Ehri (1992 e 2003), em nossa opinião, seria uma contraposição aos estudos de Ferreiro e Teberosky (1989). Magda Soares, no entanto, em entrevista ao Caderno do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec),¹⁵ em 2016, ao ser questionada sobre a forma como ela chegou a estudos de Ferreiro, apresenta comparações com as pesquisas entre as investigações de Ehri e Ferreiro, deixando claro que esses estudos não divergem, pois, segundo ela,

¹⁵ Cenpec é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987, com a missão, conforme o site, de contribuir para a redução das desigualdades, por meio da produção de conhecimento e de incidência nas políticas públicas no âmbito da educação.

Em um artigo, Cláudia Martins caracteriza o paradigma que orienta Emilia Ferreiro como construtivista, diferenciando-o do paradigma de Linnea Ehri, que faz pesquisas sobre a aprendizagem da escrita no quadro fonológico. Ehri parte do momento em que a criança já tomou consciência de que a escrita é o registro do som das palavras, e investiga do ponto de vista fonológico como o processo se desenvolve. Ferreiro investiga o processo do ponto de vista psicogenético, construtivista, parte de antes mesmo que a criança compreenda que a escrita é o registro dos sons da fala, e não de seus significados. Essas referências que, no meu entender, se complementam, não se opõem [...] (SOARES, 2016, p. 151-152).

Gontijo (2014) também afirma ter elementos semelhantes entre a fase pré-alfabética descrita por Ehri para a leitura de palavras, e os estudos de Ferreiro e Teberosky (1989), quando as crianças criam sentidos para as palavras. De acordo com a autora, tanto uma teoria quanto a outra “[...] tomam a unidade palavra para pensar a evolução da leitura e elementos contextuais (imagens por exemplo) para explicar as primeiras tentativas de interpretação do escrito” (GONTIJO, 2014, p. 38). Entretanto, Gontijo (2014) salienta que a diferença é que a perspectiva construtivista defende que a ênfase na decodificação induz a criança a privilegiar o significante, prejudicando, assim, o sentido e significado da palavra. Já os defensores do relatório defendem o trabalho com as unidades sem sentido (significante), pois consideram que aprender a ler (decodificar) é primordial e antecede aprender a ler com sentido.

O GT formula várias críticas aos autores que discordam do ensino da leitura como decodificação. Dessa forma, acabam criticando principalmente as ideias de Smith (1971, 1973) e de Goodman (1965), porque, segundo o documento, tanto um quanto o outro acreditam que “[...] a aprendizagem da leitura é tão natural como a aprendizagem da linguagem oral, desde que ocorra em contextos significativos para as crianças” (BRASIL, 2003, p. 26). Porém, vale lembrar que as ideias de Smith (1971, 1973), como o próprio documento aponta, foram difundidas, no Brasil, pelo movimento conhecido como construtivismo e adotado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ministério da Educação. Vamos nos deter a esse documento mais à frente, quando ele é duramente criticado e analisado pelos elaboradores do relatório. Dessa forma, observamos que tantas críticas a esses autores foram com o intuito de buscar reduzir as suas pesquisas a meras posições ideológicas e sem cientificidade, mas

também para se contraporem às ideias construtivistas, defendidas por muitos pesquisadores brasileiros e adotadas como perspectiva teórica oficial.

Belintane (2006, p. 267) diz que, com a cansativa ênfase em dizer que a decodificação tem o papel central na aprendizagem da leitura, “[...] o estudo da arte [escrito no relatório] vai negando as principais influências teóricas que os brasileiros receberam nos últimos 20 anos”. Segundo o autor, teóricos, como Vygostky, Piaget, Bruner, Flavell etc., foram considerados pertencentes ao passado, com ideias desatualizadas, ultrapassadas e superadas pelas novas evidências no campo das neurociências e técnicas de neuroimagem que produziram novos conhecimentos “[...] a respeito dos substratos neuro-anatômicos da linguagem que revolucionaram as maneiras de pesquisar nesse campo” (BRASIL, 2003, p. 24).

Apesar da ênfase dada ao ensino da leitura, os autores afirmam que a leitura e a escrita são facetas da mesma moeda e que, mesmo que a escrita seja mais complexa, as conclusões das pesquisas sobre a leitura também valem para a escrita. Logo, assim como o relatório apresenta diferença entre leitura e compreensão, o documento aborda a diferença entre escrever e soletrar: escrever é redigir um texto, respeitando os “[...] padrões que regem os diversos gêneros, as regras gramaticais e a utilização de palavras com adequação semântica ortográfica [e soletrar significa] transcrever os sons de uma palavra em forma de escrita” (BRASIL, 2003, p. 41). De acordo com o texto do relatório, a capacidade de soletração é considerada uma habilidade essencial na alfabetização, pois é por meio da soletração que as crianças aprendem a escrever corretamente. Escrever, conforme os autores, é a capacidade de codificar sons usando as letras. Por meio desse trabalho, tido como elementar, é que deveria recair a ênfase do ensino da escrita na alfabetização. Eles ainda justificam que, em um

[...] processo de alfabetização, primeiro é preciso aprender a escrever as palavras de acordo aplicando critérios de transcrição fonológica dentro dos padrões ortográficos (soletrar), para em outro momento poder escrever no sentido de compor textos, ainda que simples (BRASIL, 2003, p. 42).

Com base na citação, podemos observar os fundamentos teóricos do objetivismo abstrato, no qual prevalece uma visão de mundo racionalista e mecanicista, em que a língua é, como assinala Bakhtin (2014), um sistema fechado, estável e imutável.

Citando as três fases dos estudos de Gombert (2003), para o desenvolvimento da escrita (representação grafomotora, representação grafosemântica e representação grafofonológica) e considerando que elas não são universais e nem naturais, mas tendem a ocorrer em crianças que vivem em meios em que as pessoas fazem uso da escrita, o relatório reconhece a importância dessas fases, entretanto salienta que, para aprender a escrever, “[...] a criança precisa aprender a decompor palavras, ou seja, segmentos orais ou fonemas nos seus correspondentes segmentos escritos ou grafemas” (BRASIL, 2003, p. 43). Essa afirmação, para Gontijo (2014), é uma crítica aos estudos de Ferreiro e Teberosky (1989) que pressupõem que as crianças passam pelos mesmos processos de desenvolvimento.

Em todo o capítulo, o GT buscou trazer, em suas análises, evidências científicas postuladas por Adams (1990) e outros teóricos defensores da Ciência Cognitiva da Leitura, tais como Beard (1990, 2003), Capovilla e Capovilla, (2000, 2003a, 2003b), ou seja, grande parte das pesquisas científicas utilizadas para refutar as ideias até então vigentes na alfabetização são de pesquisadores que compõem o próprio relatório. Esse grupo de pesquisadores critica autores que discordam que aprender a ler se realiza por intermédio do ensino das unidades menores da língua. Defendem um modelo de leitura ideal a ser ensinado e dos métodos fônicos por terem, conforme o GT, “[...] sido comprovados como os mais eficientes para alfabetizar crianças [e por esses últimos] [...] serem utilizados em praticamente todos os países desenvolvidos de língua alfabética” (BRASIL, 2003, p.59).

Nessa alegação, retomam críticas que, geralmente, são conferidas ao método fônico, especificamente no Brasil, como estabeleceu o documento, e apresentam, em todos os pontos, as suas contrapalavras em defesa do método, pois, para o GT, “[...] os métodos fônicos se mostram superiores aos demais” (BRASIL, 2003, p. 63). Os integrantes do GT defrontam críticas que dizem que decodificar não é relevante, que a metodologia fônica é mecânica e negam, assim, os usos sociais da língua e os que defendem que toda aprendizagem deve ser contextualizada.

Por fim, o GT conclui que a decodificação é a competência essencial para a aprendizagem da leitura, e todas as outras competências estão associadas a elas, seja como requisito, seja como decorrência. Segundo o próprio documento, o ensino

da decodificação depende do “[...] domínio do princípio alfabético e consciência fonêmica, [pois essas competências] [...] são os maiores preditores do futuro bom leitor” (BRASIL, 2003, p. 36). São elas que precisam ser asseguradas, na percepção do GT, para que os alunos aprendam a ler.

Apesar de os autores enfatizarem que as pesquisas são atuais, Gontijo (2014, p. 33) evidencia que as concepções de leitura e escrita trazidas pelos pesquisadores não são e nem eram novas, pois “[...] esses conceitos têm orientado a maioria dos métodos de leitura de marcha sintética utilizados no Brasil, nos séculos XIX e XX”. A autora chama a atenção para o rompimento conceitual entre o GT e a Unesco, já que esta propõe uma revisão desse conceito de alfabetização e, ainda, indaga sobre os verdadeiros interesses da Câmara dos Deputados em produzir um documento que defenda um conceito questionado, inclusive, pelos órgãos internacionais.

No Capítulo IV do relatório, denominado *A experiência de outros países: estudos de caso*, os autores trouxeram uma breve descrição dos problemas sobre a alfabetização enfrentados pela França, Inglaterra e Estados Unidos. Analisaram as políticas, planos nacionais de ensino e as entidades dos três países consideradas referência.

Na parte inicial, o GT apontou quatro motivos para justificar a escolha desses três países. O primeiro, por serem países que possuíam “[...] variedade de sistemas educacionais bastante ampla e representativa da maioria dos países industrializados”. Segundo, porque, na época, eram países que ainda enfrentavam muitos problemas em alfabetizar as crianças nos primeiros anos da escolarização. O terceiro motivo, como na maioria dos países da OCDE, “[...] esses três vêm promovendo profundas mudanças nos programas de ensino, formação de professores e práticas de alfabetização” (BRASIL, 2003, p. 74), em consonância com os conceitos discutidos no capítulo anterior do relatório. O quarto motivo é justificado pelo fato de ao menos um dos autores do relatório possuir “[...] conhecimentos e experiência pessoal com esses países, inclusive tendo tido participação ativa em foros e debates com objetivos semelhantes aos do presente relatório” (BRASIL, 2003, p. 74).

O texto do relatório assinalou que os três países apresentavam problemas na alfabetização e a solução encontrada, por todos eles, para solucioná-los, foi a criação

de uma comissão de pesquisadores, com o objetivo de buscar caminhos a serem seguidos e providências a serem tomadas pelos governos. O documento, ao descrever as políticas educacionais desses países, contextos, entidades e planos de ensino, por exemplo, a National Literacy Strategy (NSL) – Estratégia Nacional de Alfabetização, da Inglaterra; National Reading Panel (NRP) – Painel Nacional de Leitura, dos Estados Unidos; e o ONL, da França, buscaram enfatizar a metodologia fônica como a solucionadora para os problemas do ensino da leitura.

Belitane (2006) afirma que, ao descrever essas experiências, o documento buscou apresentar alguns pontos em comum: o primeiro seria o controle maior nas escolas com interferências nos currículos, materiais didáticos e em programas de formação de professores. Outro ponto são os discursos proferidos, afirmando que os pesquisadores citados e que produziram o relatório estavam acima de ideologias e detinham um elevado nível científico e que, por isso, possuíam legitimidade para produzir um documento que apontasse a metodologia mais adequada para o ensino da leitura e da escrita na fase inicial de alfabetização. Coincidência, ou não, em todas as experiências apresentadas, a metodologia indicada foi a fônica, apesar de nem sempre os governos poderem assumir diretamente uma única metodologia. O terceiro ponto são as avaliações que começaram a ser mais bem detalhadas, passando a englobar os níveis iniciais de ensino.

A ideia de avaliação foi associada ao diagnóstico médico sobre dislexia e propunha que o ensino da escrita, com base no ensino fônico, e os diagnósticos de possíveis problemas de aprendizagem deveriam acontecer mais cedo (por volta dos cinco anos de idade) a fim de se poder controlar os problemas de aprendizagem e outros encontrados. Ou seja, percebemos que os pontos em comum são pela defesa por um ensino controlado, com modelos e formas de alfabetizar prontos, pensados previamente pelos “detentores do saber” para serem executados pelos professores capacitados por meio de formação certificada.

A nosso ver, mais uma vez, há o discurso de legitimação da pesquisa científica de caráter experimental, como única, pois o relatório mostra que as experiências desses países deviam servir de exemplos a serem seguidos, sem levar em conta os contextos sociais, políticos, culturais e sociais, já que o conhecimento científico, segundo o

relatório, é universal e, por isso, não deve surpreender o leitor que todos os países mencionados “[...] baseiem suas políticas de alfabetização em conhecimentos atualizados e, portanto, utilizem a mesma fonte de dados e possuem muita semelhança” (BRASIL, 2003, p. 74).

No Capítulo V, intitulado *Alfabetização no Brasil: políticas e práticas*, o GT se propôs analisar criticamente, e de maneira comparativa, as experiências dos países citados e a situação brasileira. Para isso, utilizou dados de 20 questionários respondidos pelas Secretarias Estaduais de Educação, 8 pelos Conselhos Estaduais de Educação, 27 das Universidades, 3 de Secretarias Municipais de Educação das Capitais e 3 das editoras de livros didáticos. Além desses dados, a fim de discutir as políticas de alfabetização adotadas no Brasil, analisou documentos oficiais, como os PCNs, os Parâmetros para o Ensino da Língua Portuguesa, os Parâmetros em Ação, as resoluções do Conselho Nacional de Educação e materiais de capacitação de professores do Programa de Formação Professores Alfabetizadores (Profa).

Os pesquisadores iniciaram o capítulo argumentando que a razão principal para a elaboração do relatório residiu “[...] no descontentamento generalizado existente no Brasil a respeito da qualidade da educação, em geral, e da alfabetização, em particular” (BRASIL, 2003, p. 110). Chamaram a atenção para o fato de o Brasil não utilizar testes padronizados para avaliar o resultado de programas de alfabetização, pois esses testes, com base no “[...] desenvolvimento metafonológico, de leitura silenciosa e de escrita (e.g., Capovilla & Capovilla, 2003a, 2003b; Capovilla & Viggiano, 2003) vêm sendo usados para comparar os resultados de diferentes métodos de alfabetização” (BRASIL, 2003, p. 111).

Evidenciaram, ainda, a falta de dados de alunos ao final da 1ª série ou do 1º ciclo que permitissem avaliar a qualidade da educação e a existência de programas de alfabetização eficazes, mas citaram os dados do Censo Escolar (2002) para afirmar que os altos índices de repetência estavam relacionados com o fracasso do ensino e da aprendizagem. Para corroborar essa afirmação, acrescentaram o desempenho, do Brasil, nas avaliações do Saeb e do Pisa, para dizer que o país enfrentava grandes dificuldades para alfabetizar os alunos e, com isso, apresentava problemas em oferecer uma escolarização adequada.

Dessa maneira, na tentativa de mostrar que os problemas conceituais contribuíam para que as dificuldades na escolarização brasileira persistissem, o relatório se propôs refutar as ideias que orientaram as políticas de alfabetização, nas décadas de 1990 e início dos anos 2000, a partir da análise dos PCNs – documento adotado, pelo Ministério da Educação, para subsidiar as políticas nacionais de educação, embasado, dentre outras, pela teoria construtivista.

Ao buscar a definição de alfabetização nos PCNs, o relatório justifica que esse documento foi escrito em um contexto em que se tinha, de um lado, discussões que buscavam condenar e suplantiar as práticas tradicionais de alfabetização e, do outro, movimentos que se vinculam “[...] a uma abordagem específica, que pretendem implementar como reação às práticas anteriores” (BRASIL, 2003, p. 116). Isso, na opinião do GT, pode justificar o fato de os PCNs definirem a alfabetização mais pelo o que ela não é do que pelo que ela deveria ser, porém os autores criticam essa definição e defendem a ideia de que os conceitos precisam ser claros, porque são eles que orientam os “[...] programas de ensino, produção e escolha de material didático, formação e certificação de professores, avaliação e organização dos ciclos e séries escolares” (BRASIL, 2003, p. 135).

Ao trabalhar com a ideia de como alfabetizar, o texto do documento questionou o posicionamento escrito nos PCNs contrário aos métodos de ensino. Para isso, destacou trechos do próprio PCNs para mostrar que o mesmo documento possui “[...] definições, prescrições e proscricções que chegam a nível de métodos” (BRASIL, 2003, p. 117). Nesse sentido, o GT assinala a grande influência dos PCNs sobre quase todas as Secretarias de Educação e volta a afirmar que a falta de clareza dos conceitos de alfabetização recomendados acaba por criar falta de consenso no que seja alfabetização e faz com que se tenha “[...] pouca ou nenhuma ênfase sobre a única competência que é específica da alfabetização, que é a quebra do código alfabético (via decodificação e codificação)” (BRASIL, 2003, p. 121). Essa falta de clareza e de consenso sobre o que é alfabetização demonstra, segundo os dados do GT, que, na prática, algumas Secretarias possuíam programas de língua portuguesa, várias outras não tinham nem programas, muito menos específicos para alfabetização.

Em nossa opinião, esse consenso no relatório só é possível porque todos partilham da mesma ideia sobre como se deve alfabetizar. Além disso, a constatação de não haver programas de alfabetização em muitas Secretarias salienta o vasto mercado aberto para as organizações/empresas/grupos adentrarem nas Secretarias, por meio das parcerias público-privadas.

No decorrer do capítulo em tela, os pesquisadores apontaram três considerações, de ordem distintas, que precisavam ser esclarecidas:

A primeira refere-se à origem e disseminação dos PCNs e, ao ser adotada pelo Governo Federal, adquire um caráter oficial a concepção de alfabetização presente no documento. O GT chama a atenção para o fato de os PCNs serem resultado de um movimento ideológico da década de 1980 criado nas faculdades de educação.

A segunda está relacionada com o grau de fidelidade dos PCNs aos conhecimentos científicos sobre a alfabetização. Dessa forma, os pesquisadores listam três grandes problemas do documento:

- os PCNs, os conceitos e bibliografia em que se apoiam não representam o estado da arte sobre alfabetização. Ao contrário, representam ideias que, embora tenham sido originalmente estudadas em países desenvolvidos, e adotadas em alguns deles, já foram superadas pelas evidências experimentais e empíricas, e abandonadas por aqueles países;
- a concepção de alfabetização esposada pelos PCNs não representa o paradigma científico dominante sobre alfabetização, tal como reconhecido pela comunidade científica internacional e pelas principais instituições e publicações científicas que veiculam seus trabalhos;
- avaliações sobre o uso de concepções semelhantes às dos PCNs mostraram resultados catastróficos – como no bem documentado caso do estado da Califórnia, nos Estados Unidos. Por outro lado, não existem evidências publicadas de que tenham levado a resultados bem sucedidos em nenhum país ou sistema escolar (BRASIL, 2003, p.131).

Além dessas críticas, ainda questionam que as práticas de ensino recomendadas pelos PCNs não representam as melhores técnicas mundialmente conhecidas.

A terceira e última consideração refere-se às fragilidades das concepções de Goodman (1965) e Smith (1971 e 1973) que foram citadas.

Esses apontamentos mostram a contraposição dos pesquisadores do relatório aos PCNs, mas, em especial, a concepção construtivista adotada pelo documento. Em nossa opinião, o campo de disputa instaurado visou a apresentar ao Governo Federal uma proposta para a alfabetização. O GT criou a disputa para tornar a sua proposta oficial hegemônica no Brasil. Essa legitimação, para os pesquisadores do relatório, é muito importante, pois, como mencionamos, com o vasto mercado para programas de alfabetização e com o objetivo de que o Brasil pudesse adotar um único método, em um país com as proporções do nosso, a venda de materiais para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita enriqueceria grupos/empresas que detivessem esses materiais prontos para a comercialização, em especial, João Batista Araújo e Oliveira, coordenador do relatório, que já possuíam e comercializavam, desde 2002, o material do programa Alfa e Beto de Alfabetização nos mesmos moldes do que é recomendado no relatório do GT.

Baseado nos estudos de Cardoso Martins e Batista (2003), o texto do relatório questionou se a hipótese silábica resultaria de uma construção conceitual. Justificou que, na língua portuguesa, italiana e espanhola, as crianças tendem a usar letra para representar as sílabas, porque buscam “[...] representar os sons que elas identificam na pronúncia das palavras, que nessas línguas correspondem frequentemente aos nomes das vogais” (BRASIL, 2003, p. 133).

Mais adiante, o relatório utilizou os mesmos estudos para refutar as escritas pré-silábicas, ao argumentar que as escritas atribuídas aos estágios um e dois dos níveis de evolução da escrita estudados por Ferreiro e Teberosky (1989) são fundamentalmente pré-fonéticas. “Ao contrário, observaram sinais claros de fonetização em escritas que não eram silábicas, mas tampouco alfabéticas ou parcialmente alfabéticas” (BRASIL, 2003, p. 134). Podemos verificar, então, que as diferenças entre os estudos de Ferreiro e Teberosky (1989) e os pesquisadores do relatório estão na forma como estes últimos propõem o ensino das relações fonemas e grafemas.

Gontijo (2014) ressalta que essas diferenças se constituem pela forma como o GT e o construtivismo concebem a criança no processo de *ensinoaprednizagem*. Para a autora, nas pesquisas que orientam os estudos do relatório “[...] as crianças são vistas como uma coisa, um objeto a ser estudado” (GONTIJO, 2014, p. 39). Ou seja, elas respondem às demandas passivamente. Porém, segundo Gontijo (2014, p. 39), Ferreiro e Teberosky (1989), pautadas nos pressupostos teórico de Jean Piaget, acreditam que “[...] as crianças não respondem passivamente às informações ou aos estímulos verbais advindo do meio social. Pelo contrário, elas buscam interpelar essas informações e assim agem ativamente”. Uma segunda diferença apontada por Gontijo (2014) está na forma como concebem a escrita. De acordo com a autora, para o GT a escrita “[...] é a transcrição da fala, e para Ferreiro e Teberosky (1989) a escrita é um sistema de representação da linguagem oral” (GONTIJO, 2014, p. 39).

Na parte final do capítulo, ao comparar o Brasil com outros países, os autores apontaram medidas que deveriam ser adotadas e/ou aprimoradas nas políticas e práticas de alfabetização. Dentre essas medidas, podemos citar: maior rigor e controle das redes de ensino; clareza nas concepções de alfabetização; clareza quanto ao conjunto de habilidades e competências que os alunos precisam dominar para serem alfabetizados; diretrizes de programas e currículo que se baseiem em critérios científicos; conteúdos ensinados no processo do ensino da leitura e da escrita que deveriam se relacionar com as competências necessárias para aprender ler; e, por último, políticas de formação e os instrumentos de certificação de professores que precisavam ser baseados em competências básicas requeridas para alfabetizar.

Se levarmos em conta, por exemplo, a experiência do sistema educacional americano, com base em estudos de Ravitch (2011), no livro denominado *Vida e morte do grande sistema escolar americano*, podemos observar as várias reformas propostas para a educação pública americana, apoiadas por políticos e líderes econômicos que se alistaram “[...] em um movimento lançado por defensores do livre-mercado, com apoio de grandes fundações” (RAVITCH, 2011, p.17). Essas reformas, atreladas à lógica neoliberal, tinham o intuito de melhorar o sistema educacional aplicando, nas escolas, princípios da administração, do mundo dos negócios, do marketing etc.

Dessa maneira, palavras, como competência, habilidade, eficiência, eficácia, produtividade, flexibilidade etc., começam a fazer parte do cenário educacional. “As avaliações surgem, nesse contexto, para medir a qualidade da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o ensino dos professores” (PEROVANO; COSTA, 2017, p. 162), além de promover competitividade entre as instituições ao estabelecer ranques.

Para a autora, essas propostas de reforma escolares, baseadas em modelos de gestão do setor corporativo que defendiam a ideia de que o mercado traria inovação, eficaz e eficiência para a educação, já comprovaram sua ineficácia, porque, após anos, constatou-se que um ensino baseado em competitividade, controle, ideias meritocráticas e responsabilização não melhorou os

[...] resultados da educação orientada pelos princípios do mercado são pífios e contraproducentes, materializados por baixo desempenho e não por elevação. Os mecanismos de premiação com adicionais de salários aos professores pelo bom desempenho dos alunos em testes levaram os professores a desenvolverem formas de burlar os resultados, fragilizando o sistema. Os professores passaram a investir no ensino de truques necessários para os alunos responderem à testagem com êxito, em detrimento de uma formação consistente em todas as áreas do conhecimento. O currículo foi reduzido a habilidades básicas em leitura e matemática, associados a recompensas e punições por meio das avaliações (AZEVEDO, 2011, p. 12).

Ou seja, essa criação de mecanismos de controle e responsabilização dos professores levou à derrocada do sistema educativo americano. Dessa forma, percebemos que se discutem medidas aqui, no Brasil, que já se mostraram ineficientes em outros países. Desconsiderando os “[...] diversos fatores (sociais, culturais, políticos, históricos) que incidem diretamente sobre articulação e funcionamento das políticas públicas de formação” (PEROVANO; COSTA, 2017, p. 173), propõem-se programas com materiais prontos para que os professores apenas repliquem os métodos e treinem as crianças para desenvolver habilidades e competências que acreditam serem necessárias para o ensino da leitura e da escrita e para responder corretamente às avaliações.

Criam, assim, propostas de políticas públicas monológicas, em que apenas o discurso de um grupo é considerado, excluindo desse processo “[...] os movimentos dialógicos

entre as muitas vozes que constituem o discurso acerca das políticas públicas [...]” (PEROVANO; COSTA, 2017, p. 171) e desconsiderando os professores e crianças como sujeitos dialógicos, capazes, críticos, reflexivos e responsivos.

Em síntese, os autores concluíram que buscaram, no relatório, enfatizar que a alfabetização de crianças é um assunto muito importante em todos os países. Nas últimas décadas, os conhecimentos sobre alfabetização progrediram em uma sólida ciência experimental e, dessa maneira, “[...] os conhecimentos sobre como as crianças aprenderam a ler constituem-se em sólida base para o desenvolvimento de pedagogias e métodos de alfabetização eficazes” (BRASIL, 2003, p.142).

O GT argumentou que as políticas e diretrizes deveriam estar pautadas em dois âmbitos: central e da escola. Com relação ao central, enfatizou a importância das políticas, práticas e métodos de ensino baseados no que considerava como cientificamente comprovado ou passível de comprovação. Para os autores, esses documentos precisavam deixar clara a definição de alfabetização. Deveriam ter conteúdos e programas que atendessem a cada série escolar, que criassem critérios para escolha de materiais didáticos, requisitos para capacitação de professores, além de permanente avaliação dos resultados. No âmbito da escola e da sala de aula, defenderam:

- uso do ensino direto, baseado num programa de ensino claro, estruturado, com objetivos e tarefas definidas;
- ênfase no uso adequado do tempo em tarefas de instrução;
- equilíbrio entre os vários objetivos e atividades, com ênfase em tarefas que exijam raciocínio dos alunos;
- uso sistemático do método fônico;
- ensino paralelo e independente da escrita, associado a instrumentos para diagnosticar e recuperar as dificuldades dos alunos;
- materiais e técnicas adequados para desenvolvimento da fluência de leitura e das habilidades necessárias para desenvolver vocabulário e compreensão de textos;
- professores adequadamente preparados (conhecimento da língua e de alfabetização);
- uso de livros didáticos (inclusive cartilhas) e outros modelos e orientações estruturados que servem para orientar e balizar o trabalho dos professores em sala de aula (BRASIL, 2003, p.143).

Os apontamentos dos autores, com relação ao que deveria ser feito nas escolas e na sala de aula e a defesa do método fônico e da sua cientificidade nos remetem a um outro documento: o Manual de Orientação do programa Alfa e Beto. Dessa forma, entendendo que somos povoados por palavras alheias, atravessados por outros enunciados, buscamos trazer esse manual para este elo de discussão, pois esse documento reafirmou, ao apontar as características gerais do programa, que está de acordo com o defendido pelos pesquisadores do GT.

Dentre as características, o manual destaca: a eficácia do programa; as evidências científicas atualizadas em que o programa está fundamentado; um conjunto de habilidades e competências que as crianças necessitam ter para serem alfabetizadas; de ser estruturado “[...] em torno de um currículo que contempla todas as competências necessárias para o processo de alfabetização” (OLIVEIRA, 2004b, p. 7); e também as suas definições, materiais, atividades etc. que se basearem “[...] nos conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas mais avançados e utilizados nos países mais desenvolvidos” (OLIVEIRA, 2004b, p. 6).

Comparando o escrito no relatório com as características do programa Alfa e Beto, datado de 2002, observamos que o primeiro documento, cuja primeira edição é de 2003, segue os moldes do material já pronto, e não o contrário. Esse episódio nos permite indagar: quais são os reais interesses dos pesquisadores do relatório ao questionarem o conceito de alfabetização vigente e propor o método fônico para as políticas de alfabetização do país? Algumas respostas foram ensaiadas ao longo deste capítulo, mas, seguramente, precisarão ser aprofundadas por outras pesquisas.

Na conclusão do relatório, são escritas recomendações de longo e curto prazo. Em longo prazo, indicaram: propostas políticas educacionais que garantissem o funcionamento da escola por meio de programas de ensino que tivessem clara sua metodologia e fossem bem estruturados, que contemplassem “[...] professores com formação científica atualizada, adequada e comprovada; remuneração atrativa; insumos básicos nas escolas; autonomia na gestão escolar e avaliação externa” (BRASIL, 2003, p. 11); regras e critérios para orientar o professor na escolha do material didático; sistema de certificação para professores alfabetizadores “[...] calcado na aferição de conhecimentos e competências comprovadamente eficazes”

(BRASIL, 2003, p. 145); instrumentos e mecanismos adequados de diagnósticos; e as avaliações dos alunos.

Em curto prazo, sugeriram atualizações nas orientações nacionais sobre a alfabetização, pois, para eles, o Brasil ganha muito se “[...] passar a estudar, conhecer, compreender e adotar uma visão de alfabetização compatível com o estado atual do conhecimento sobre o assunto” (BRASIL, 2003, p. 146). Essa atualização também é sugerida às comunidades acadêmicas, que, segundo eles, devem “[...] oferecer informação atualizada aos alunos – ainda que discorde da validade da ciência e de seus procedimentos – trata-se, antes de mais nada, de um dever moral e profissional” (BRASIL, 2003, p. 146).

Para o relatório, os programas de alfabetização precisam ser objetivos, claros, viáveis, estruturados e com sequências compatíveis com os objetivos propostos nos prazos previstos. São programas que devem estimular o desenvolvimento e adoção de materiais sobre o ensino da leitura e da escrita cientificamente elaborados, associados à avaliação, além de promover capacitação de professores em serviço à adoção de programas estruturados e validados científica e empiricamente e conter mecanismos de avaliação do desempenho dos alunos, a fim de criar estratégias para a melhoria da qualidade dos resultados.

Ademais, os autores sugeriram a criação de organizações não governamentais semelhantes às da Inglaterra e dos Estados Unidos, pois, em sua visão, esse tipo de instituição, se criada

[...] dentro de um marco institucional adequado e com pessoal compatível com a missão, poderia fornecer a todos os interessados, pais, comunidades, professores, governos e comunidade científica uma visão independente e atualizada sobre os méritos da pesquisa científica, das políticas públicas e dos resultados das práticas adotadas para alfabetizar as crianças (BRASIL, 2003, p. 147).

Por fim, os autores assinalaram não esperar que o relatório fosse aplaudido e recebido com entusiasmo, pois sabiam das “[...] forças, filosofias, ideologias e interesses que sustentam as ideias e predominam no Brasil sobre a alfabetização” (BRASIL, 2003, p.147). Afirmaram que os pesquisadores estrangeiros já enfrentaram problemas

parecidos, mas alertaram que é “[...] um grande equívoco reduzir a discussão desta questão a um problema ideológico de direita ou esquerda ou de política partidária” (BRASIL, 2003, p. 148).

Completaram afirmando que a Câmara dos Deputados havia dado o primeiro passo para discutir sobre o problema da alfabetização brasileira e que se sentiriam enormemente recompensados se as autoridades brasileiras responsáveis pela educação, os organismos internacionais sediados no Brasil, as instituições governamentais, a comunidade acadêmica e a imprensa se propusessem “[...] a discutir, de maneira democrática, objetiva e produtiva, as informações, análises e recomendações apresentadas no relatório” (BRASIL, 2003, p. 148)

Concordamos com Belintante (2006), quando diz que o documento chama a atenção para a recorrência da utilização de discurso como: “cientificamente comprovado”, “provas irrefutáveis”, “moderna ciência cognitiva”, colocando todas as outras formas de pensamentos e pesquisas “[...] no campo do amadorismo, dos erros grotescos, das improvisações e das investidas ideológicas [...]” (BELINTANTE, 2006, p. 264). Essa constatação nos remete à ideia da palavra autoritária, que repetidas tantas vezes, faz com que nossos pensamentos sejam bloqueados e inibidos de uma contrapalavra, pois essas palavras difundidas por todo o texto acabam “[...] limitando, guiando e inibindo o pensamento e a experiência viva” (BAKHTIN, 2015a, p 368), buscando legitimar o método fônico como o mais adequado para o ensino da leitura e da escrita.

Gontijo (2014) diz que, apesar de o GT afirmar que se baseia em um discurso inovador, as orientações defendidas no relatório e as ideias construtivistas, refutadas pelo GT, partem da mesma concepção de linguagem. Portanto,

[...] de signo linguístico elaborado por Ferdinand Saussure. A diferença reside no fato de o GT considerar que a aprendizagem da decodificação é a base para a leitura e palavras, e os estudos de Ferreiro e Teberosky indicam que essa aprendizagem faz com que as crianças percam a capacidade de construir sentidos, ou seja, construir significados para as palavras (GONTIJO, 2014, p. 40).

Com base na afirmação acima, podemos dizer que a proposta de alfabetização que orienta o relatório e a perspectiva construtivista é a mesma. Ela é vista, segundo Gontijo (2014, p. 41), “[...] como a aquisição de conjunto autônomo de competências”.

O que as diferencia é a forma como cada uma se propõe ensinar essas competências. Enquanto os pesquisadores do GT sugerem que sejam ensinadas explicitamente por meio de método fônico, os construtivistas consideram que as crianças devem aprender as relações entre fonemas e grafemas em práticas de leitura e escrita.

A nosso ver, uma vez que a concepção de linguagem que norteia ambas as propostas de alfabetização é a mesma, essa discussão criada pelo GT, sobre qual seria a melhor perspectiva a ser adotada para o ensino da leitura e de escrita, tem mais a ver com o interesse em se tornar uma concepção hegemônica do que se tratar de uma luta para solucionar os problemas da alfabetização.

Apesar de a Câmara dos Deputados ter criado um relatório propondo que se adotasse o método fônico em nível nacional, baseado em um conceito, em nosso entendimento, restrito de alfabetização, esse documento não conseguiu, na prática, êxito, já que a perspectiva do letramento foi adotada, em 2006, nas políticas de formação e em documentos oficiais brasileiros. Porém, isso não impediu que os defensores desse método continuassem influenciando as políticas públicas dos municípios e estados, pois a educação de crianças em fase de alfabetização é, preferencialmente, competência dos municípios.

A adoção, em nível nacional, da perspectiva do letramento aconteceu, mais precisamente, em 27 de abril de 2006, quando o MEC realizou o Seminário Alfabetização e Letramento, com o intuito de discutir concepções e metodologias de alfabetização. Cerca de 80 participantes foram convidados para participar do seminário. Dentre eles, estavam especialistas, consultores da Secretaria de Educação Básica (SEB), pesquisadores, representantes de universidades, organizações não governamentais, sistemas de ensino estaduais e municipais.

No seminário, foram discutidas temáticas como: A História dos Métodos de Alfabetização, proferida pela professora Maria do Rosário Longo Mortatti, da Universidade Estadual Paulista (Unesp); Diagnósticos e Políticas de Alfabetização, tema desenvolvido pelo professor Creso Franco, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), e por participantes do Projeto Geração Escolar, um grupo composto por integrantes de seis universidades que pesquisam a leitura em

matemática em escolas do Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Campinas, Salvador e Campo Grande; Concepções e Metodologias, tema discutido pela professora Cláudia Cardoso Martins, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e pelo professor Arthur Gomes de Moraes, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Desenvolvimento Humano e Aprendizagem foi a conferência de encerramento, proferida pela consultora Elvira Souza Lima.

Esses professores com diferentes perspectivas foram convidados para debater a alfabetização a partir de diversos aspectos, com o intuito de qualificar a maneira de alfabetizar as crianças brasileiras. A palestra do professor Arthur Gomes de Moraes nos chamou a atenção, naquele momento, porque, apesar de ser um defensor do construtivismo, uma de suas falas corroborou as afirmações que fizemos sobre a concepção de alfabetização.

No texto da palestra, Moraes (2006) argumentou sobre a possibilidade de conciliação entre as ideias construtivistas e as defendidas no relatório sobre consciência fonológica, pois, para ele, as propostas didáticas para a alfabetização, inspiradas nas perspectivas construtivistas, “[...] tendem a conjugar contribuições da teoria da psicogênese da escrita com evidências do campo do letramento e, em alguns casos, com contribuições dos estudos sobre “consciência fonológica” (MORAIS, 2006, p.6).

Vale ressaltar que, apesar dessa possibilidade de conciliação, Moraes (2006), discordou da argumentação dos defensores do método fônico, quando afirmam que, para se trabalhar a consciência fonológica, seria necessário treinamento. Para o autor, a promoção da consciência fonológica “[...] pode ser realizada num marco mais amplo de reflexão sobre as propriedades do sistema alfabético” (MORAIS, 2006, p. 12) e necessita “[...] beneficiar-se, obviamente, da ‘materialização’ que a escrita das palavras (sobre as quais reflete) propicia ao aprendiz” (MORAIS, 2006, p. 12).

Apesar de a perspectiva do letramento passar a orientar todas as propostas de ensino adotadas pelo Governo Federal, Fernando Haddad, ministro da Educação na ocasião, afirmou que “[...] o papel do MEC não é oficializar métodos, mas atualizar o debate nacional em torno do desenvolvimento das crianças” (MEC, 2006b). Essa fala do ministro está de acordo com a fala do secretário de Educação Básica, Francisco das

Chagas Fernandes, dirigida à repórter Adriana Maricato, do site do MEC, publicada em 2006: “Estados, municípios, escolas e até professores têm autonomia para escolher o método ou métodos mais adequados aos seus alunos e à sua realidade” (MEC, 2006a). Além disso, a mesma reportagem chama a atenção para o fato de o seminário não ser inovador, porque, em dezembro de 2004, a SEB realizou, em Brasília, o Seminário Internacional de Alfabetização e Letramento,¹⁶ do qual participaram cerca de 600 pessoas.

A despeito de todas as nossas críticas ao letramento, entendemos que a escolha dessa perspectiva foi uma saída, para o governo, para que não adotasse uma concepção única e bem restrita de alfabetização e, ao mesmo tempo, para não contrariar nenhum dos grupos que estavam disputando espaço e hegemonia teórica dentro do MEC. Por seu caráter conciliador, a perspectiva do letramento, além de estar em sintonia com as recomendações da Unesco, de uma alfabetização aplicada, acabou por conciliar os interesses dos defensores do método fônico e os interesses dos construtivistas.

Observamos, ainda, que falas, tanto do secretário da SEB quanto do ministro da Educação, deixaram a cargo dos estados e municípios a escolha das metodologias ou métodos de ensino na alfabetização a serem utilizados e, dessa forma, abriram espaço para que programas de ensino estruturados fossem adotados pelas redes municipais e estaduais.

Outro fator que merece destaque, nas reportagens, foi a implantação do ensino fundamental de nove anos, ou seja, com a Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que regulamentou o ensino fundamental de nove anos, determinando a expansão dessa etapa da educação, o que levou à inclusão das crianças de seis anos. Essa ampliação do ensino fundamental, que teve o prazo até 2010 para que todos os estados brasileiros cumprissem a lei, causou uma série de discussões e dúvidas a respeito da alfabetização dessas crianças com idade de seis anos, que antes pertenciam à educação infantil e que, a partir daquele momento, estariam no ensino

¹⁶ Buscamos na internet e no MEC, mas não conseguimos nenhum dado a respeito do seminário ou informações que falassem sobre o objetivo, temáticas, palestrantes e público desse seminário.

fundamental. Essas discussões, dúvidas e incertezas sobre esse novo ensino abriram caminho para que as organizações/grupos/empresas, por meio de prestações de serviços, passassem a oferecer às Secretarias consultorias, palestras, formações e programas de ensino para as crianças de seis anos.

Coincidência ou não, nesse mesmo ano, foi criado o instituto Alfa e Beto (IAB), uma organização não governamental que trabalha, segundo escrito no *site* do instituto, “[...] para criar uma sociedade consciente e mais produtiva começando pela educação [cuja missão é] [...] contribuir com evidências e análises sobre o que funciona em educação para qualificar o debate e promover uma transformação nas políticas e práticas, mobilizando setores importantes da sociedade”. Dentre os valores da instituição, citam o rigor nas análises das evidências e o fato de o instituto possuir melhores práticas, excelência na execução de todas as ações que promove e a independência total de sua atuação. Além disso, se dizem pioneiros na criação de agenda para o debate educacional no Brasil.

O presidente e fundador do instituto é João Batista Araujo e Oliveira, autor da maioria dos materiais do programa Alfa e Beto, produzidos nos anos 2000, e que concedeu ao instituto Alfa e Beto os direitos autorais, do programa analisado nesta pesquisa e também de outros programas e produtos. Ele é um dos pesquisadores convidado pela Câmara dos Deputados para escrever o relatório do grupo de trabalho, intitulado *Alfabetização infantil: os novos caminhos*.

João Batista Araujo e Oliveira possui um vasto currículo. Na década de 1960, atuou como professor da rede estadual de Minas Gerais. Mais para frente se tornou professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), da Stanford University (EUA) e da Université de Bourgogne (França). Além disso, atuou como professor do Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi assessor do ministro da Desburocratização, Hélio Marcos Pena Beltrão e contratado, pela Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), para exercer a coordenação de programas na área de Desenvolvimento.

Antes da criação do IAB, do qual assumiu a presidência, em dedicação exclusiva, Oliveira ocupou posições de destaque no Brasil e no exterior. Foi funcionário de várias instituições, como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), na Suíça; o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), nos Estados Unidos. Finaliza sua carreira em instituições públicas, em 1995, como secretário executivo do Ministério da Educação, mesmo ano em que se tornou presidente da JM-Associados, uma empresa de consultoria para projetos na área da Educação. Nessa época se tornou consultor de várias redes municipais e estaduais, além de idealizar o programa Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna, e o programa Escola Campeã, patrocinado pelo Instituto Ayrton Senna e pela Fundação Banco do Brasil.

Assim, percebemos que a atuação de João Batista Araujo e Oliveira em várias instituições brasileiras e do exterior contribuiu para que pudesse influenciar, com consultorias, várias propostas curriculares de municípios e estados. A sua influência em diversos setores foi importante para lucrar com palestras, formações e venda de programa de Alfabetização, como é o caso do programa Alfa e Beto, para as redes de ensino municipais e estaduais, defendendo a concepção fônica como a solucionadora dos problemas da alfabetização.

5 PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ALFA E BETO DE ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, buscamos compreender a proposta pedagógica do programa Alfa e Beto. Para tal, em primeiro lugar, dialogamos com o livro *ABC do alfabetizador*, em que são apresentadas e discutidas as bases teóricas do programa, e com o manual de orientação que discorre sobre a organização do ensino. No primeiro capítulo desse livro, Oliveira (2004a) discute o que significa alfabetizar, fundamentado em estudos experimentais sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e em descobertas científicas no campo da Psicologia Cognitiva. Encontramos as mesmas afirmações e citações de estudos e autores no relatório final do GT, constituído pela Câmara dos Deputados, que defende o método fônico como o ideal para o ensino da leitura na alfabetização, justificando que, nos últimos 30 anos, as pesquisas científicas de Adams (1990), Snow (1998), Burns (1998) e Griffin (1998), por exemplo, demonstraram, de forma inquestionável, a superioridade do método fônico.

Conforme escrito no documento, por meio do código alfabético, é possível transformar grafemas em fonemas e vice-versa. Portanto, a principal tarefa do alfabetizador é “[...] dar ao aluno a chave para decifrar o código” (OLIVEIRA, 2004a, p. 17), ou seja, alfabetizar “[...] é ensinar o segredo do código alfabético. É ensinar a ler e escrever” (OLIVEIRA, 2004a, p.18). No entanto, para Oliveira (2004a), o que parece simples tem sido objeto de inúmeras discussões. Dessa forma, aponta quatro definições de alfabetização que vinham permeando os debates no âmbito da educação: a) o conceito estrito: alfabetização como mera decodificação; b) o conceito equivocado: ler é compreender; c) o conceito amplo: alfabetização como letramento ou como educação geral; d) o conceito operacional: aprender a ler e ler para aprender.

Na opinião de Oliveira (2004a), o primeiro conceito, alfabetização como mera decodificação, é estrito, porque alfabetizar “[...] significa ensinar o aluno a **decifrar** o código alfabético” (OLIVEIRA, 2004a, p. 18, grifo nosso). Dessa forma, aprender a decodificar possibilitaria a formação de um leitor autônomo e capaz de ler qualquer palavra. No entanto, a alfabetização não se restringe, em sua opinião, às capacidades de decodificar e codificar, independente de outros processos, como a compreensão.

Dessa maneira, para Oliveira (2004a, p.18), “[...] a alfabetização requer mais do que simplesmente alfabetizar”.

Oliveira (2004a) argumenta que o segundo conceito é equivocado, porque os seus defensores criam uma confusão “[...] entre o objetivo de ler, que é compreender, e o processo de aprender a ler, que envolve a decodificação” (OLIVEIRA, 2004a, p.19), trazendo consequências ruins para a aprendizagem das crianças. Enfatiza, ainda, a predominância desse conceito no Brasil em documentos oficiais, como os PCNs, cujas bases teóricas são fundamentadas por ideias construtivistas, baseadas originalmente em trabalhos de linguistas.

No entanto, ao discutir a alfabetização e o ensino da língua, os PCNs apontam que, habitualmente, o ensino da língua portuguesa era determinado por dois estágios. No primeiro, deveria ser ensinado as crianças “[...] o sistema alfabético de escrita (a correspondência fonográfica) e algumas convenções ortográficas do português – o que garantiria ao aluno a possibilidade de ler e escrever por si mesmo” (BRASIL, 1997, p. 27). Só após ter condições de ler e escrever, a criança era levada a um segundo estágio que “[...] se desenvolveria em duas linhas básicas: os exercícios de redação e os treinos ortográficos e gramaticais” (BRASIL, 1997, p. 27). Fundamentados nessas afirmações, os parâmetros recomendam “[...] uma revisão dessa metodologia e aponta para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis” (BRASIL, 1997, p. 27). Ou seja, o próprio documento se opõe a métodos como os defendidos por Oliveira (2004a).

No que se refere às bases teóricas, segundo os PCNs, não foram somente as pesquisas psicogenéticas que embasaram sua proposta de ensino, “[...] mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem” (BRASIL, 1997, p. 20). Para os Parâmetros, o progresso dessas ciências “[...] possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso” (BRASIL, 1997, p. 20).

A linguagem é concebida nos Parâmetros como “[...] uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” (BRASIL, 1997, p. 22). A partir da perspectiva histórico-cultural, os PNCs postulam que a linguagem é uma prática cultural e os sistemas de signos são historicamente construídos na relação com o outro. No que tange à discursividade, segundo os PCNs (1997, p. 22), a linguagem,

[...] por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem.

Conforme escrito no documento, com base na perspectiva bakhtiniana de linguagem, “[...] produzir linguagem significa produzir discursos” (BRASIL, 1997, p. 22). Ou seja, significa dizer algo a alguém em determinado contexto de produção, levando em conta as condições/conhecimentos que se tem do interlocutor.

Para Gontijo (2015), os autores dos PCNs se valeram de várias bases teóricas (psicogênese, histórico-cultural, bakhtiniana, perspectiva do letramento etc.) disponíveis para fundamentar o documento. Dessa forma, mesmo que não concordemos com a utilização de diferentes referências teóricas para sustentar uma base curricular nacional, principalmente quando esses referenciais têm dificuldades de dialogar entre si, acreditamos que o “[...] aproveitamento de todas as concepções constitui uma tentativa de legitimação da própria proposta pela via de um reconhecimento de todas elas, o que cria um falso consenso” (GONTIJO, 2015, p. 97).

Portanto, é um falso consenso, porque, por exemplo, as críticas tecidas por Mikhail Bakhtin à visão estruturalista de linguagem, no livro *Marxismo e filosofia da linguagem* (2014), demonstram que “[...] o diálogo entre a concepção de linguagem (oral ou escrita) bakhtiniana, como interação verbal, e a de Emília Ferreiro, como sistema de signos, é sempre tenso” (GONTIJO, 2015, p. 97). Dessa forma, concordamos com Gontijo (2015) que utiliza os estudos de Saviani (2007) para afirmar que

[...] César Coll, consultor no processo de elaboração dos PCNs, no Brasil, conseguiu construir teorias que aproximaram diferentes

teorias que tinham como ponto em comum a atividade mental do aluno como elemento essencial no processo de construção de conhecimento. Nesse sentido, como mencionado, ocorreram aproximações entre, por exemplo, as teorizações de Vigotski e as de Piaget, esquecendo-se, principalmente, a origem epistemológica dos trabalhos de ambos os estudiosos. Esse tipo de aproximação foi questionada por diversos pesquisadores. Dentre eles, destacamos a excelente crítica elaborada por Newton Duarte, no livro *intitulado Vigotski e o 'aprender a aprender': críticas às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (GONTIJO, 2015, p. 99, grifos da autora).

Assim, com base nas discussões acima, acreditamos que as críticas elencadas por Oliveira (2004a) aos PCNs, fundamentado na crença de que eles se baseiam na concepção construtivista, são parcialmente verdadeiras, porque o construtivismo, no campo da alfabetização, não é a única base teórica do documento.

Segundo Oliveira (2004a), o terceiro conceito, a alfabetização como letramento ou como educação geral, cujas concepções são variadas e amplas, levando a diversas discussões, questionamentos e ampliação de horizontes, tem pouco ou nenhum uso prático.

Com relação ao quarto conceito, denominado operacional (em nossa opinião, parecido com o primeiro, diferenciando apenas no que se refere à centralidade da decodificação), Oliveira (2004a) enfatiza que aprender a ler e ler para aprender são ações distintas. Assim, acredita que a alfabetização é o momento de aprender a ler e que, no restante da escolaridade e por toda a vida, os estudantes leem para aprender. Ou seja, ler com significado é relegado a um momento posterior.

Para Oliveira (2004a), esse conceito é extremamente útil, porque permite “[...] entender onde acaba o processo de alfabetização (aprender a ler) e onde começa o processo de usar a capacidade de ler para aprender” (OLIVEIRA, 2004a, p. 20). Conforme o autor, ele deixa claro que a compreensão é o objetivo final da leitura, mas não pode ser confundida com o processo de alfabetização, que se refere ao ato de aprender a ler. Essa defesa nos leva à constatação de que este último conceito, como demonstraremos, está em consonância com as definições básicas escritas no manual de orientação do programa Alfa e Beto.

Nesse manual, Oliveira (2004b, p. 5) deixa claro que alfabetizar “[...] significa ensinar a ler e a escrever” e que essa aprendizagem consiste fundamentalmente na “[...] habilidade de identificar palavras usando estratégias de decodificação”. Ou seja, percebemos que há uma defesa de uma alfabetização como processo de decodificação e codificação, e é dada ênfase ao primeiro processo. Apesar de o objetivo central da alfabetização ser o ensino da leitura, o ato de ler, nessa concepção, restringe-se a decifrar sons representados pelo código alfabético.

A partir deste último conceito, o autor descreve, de maneira estrutural e sequencial, o conjunto de competências necessárias para alfabetizar crianças, enfatizando a decodificação como competência central. O texto evidencia que o objetivo essencial da alfabetização, defendida pelo programa, é a leitura e, para aprender a ler, é necessário que a criança adquira antes uma série de competências estruturadas pelo programa em fundamentos, pré-requisitos, requisitos e desenvolvimento da leitura e da escrita.

Dessa forma, para aprender a ler, tendo a decodificação como centro do processo de alfabetização, seria fundamental o desenvolvimento da consciência fonológica (entendida como a capacidade de identificar e discriminar sons)¹⁷ e da familiaridade com livros e textos impressos e atividades de metalinguagem (uso da própria língua para descrevê-la ou explicá-la). Seria exigida, ainda, como pré-requisito para a alfabetização, a aquisição de conhecimentos sobre a consciência fonêmica (entendimento consciente de que cada palavra é constituída por uma série de fonemas) e do princípio alfabético (a ideia de que grafemas representam fonemas). Somente após essas etapas, é que se conseguiria desenvolver o que Oliveira (2004a) chama de requisitos: a decodificação e a fluência. O desenvolvimento da leitura, então, fica restrito ao trabalho com o vocabulário e a compreensão. Já a escrita, às atividades de caligrafia, ortografia, consciência sintática e atividades de escrever e redigir.

¹⁷ Todas as explicações de conceitos inseridas neste capítulo foram retiradas da página inicial do livro *ABC do alfabetizador*, ou seja, são palavras alheias às nossas e por isso se encontram entre parênteses.

Oliveira (2004a, p. 24) defende que o programa deve ser estruturado por meio de um currículo que abarque todas as competências necessárias para a alfabetização e lembra que cada uma delas precisa ser “[...] ensinada e desenvolvida de forma intencional, com foco instrucional específico, e não de forma incidental”. Observamos que essa defesa por um ensino baseado em competências, visando a atingir um grau maior de eficiência e produtividade, limita os conteúdos das mais variadas áreas de conhecimento ao ensino de determinadas habilidades.

Dentro da lógica de aprender a aprender, cujo objetivo é tornar o aluno autônomo, Oliveira (2004a, p. 29), mostra que a metacognição, um dos enfoques do método fônico, se refere “[...] ao conjunto de estratégias que usamos para aprender a aprender, estratégias para monitorar o nosso próprio processo de aprendizagem”, ou seja, são as formas e táticas utilizadas pelas crianças para observar o seu próprio aprendizado.

O autor exemplifica com atividades de metacognição referentes à aprendizagem da linguagem, os termos metalinguagem (o vocabulário que usamos para falar e aprender sobre a linguagem) e a consciência metafonológica (capacidade de tornar conscientes os sons que compõem as palavras). Assinala que o processo de fazer com que as crianças tomem consciência dos sons das palavras para entender o princípio alfabético, da estrutura dos diversos gêneros literários, dos sentidos de um texto etc. são atividades concebidas a partir do princípio metafônico, associando metacognição ao princípio fônico, pois envolve a consciência dos sons, mas também raciocínio consciente e aplicação de regras. Com base nesses princípios, as atividades do programa Alfa e Beto são concebidas, estruturadas e sequenciadas.

Oliveira (2004a, p. 40) chama a atenção para o fato de o processo de alfabetização ser “[...] eminentemente cognitivo, exigindo a todo momento que o aluno reflita sobre o que está fazendo e o que está aprendendo”. Afirma que alfabetizar é basicamente decodificar, “[...] compreender como funciona o código alfabético” (OLIVEIRA, 2004b, p. 5), ou seja, no processo de alfabetização, a ênfase é no estudo da língua como objeto do conhecimento. Os usos sociais da leitura e da escrita somente são trabalhados posteriormente, no programa voltado para a língua portuguesa. Sendo assim, em nossa opinião, a linguagem nesse processo é vista como um sistema

fechado, autônomo e desvinculado de todo seu aspecto social, cultural e histórico que lhe dá origem.

Vale lembrar que o método metafônico é um termo foi utilizado pelo programa Alfa e Beto. Segundo o livro do *ABC do alfabetizador*, esse termo empregado, pela primeira vez, por Wiley Blevins (1998), ao explicitar os três conceitos (ativo, social e reflexivo) que envolvem um bom ensino da fônica. Nesse programa, duas características principais são enfatizadas nas atividades: o destaque dado ao ensino das relações entre sons e letras e à metacognição. Assim, a forma de sistematizar, organizar e estruturar o ensino das competências de alfabetização e a importância atribuída à metacognição e ao princípio fônico constituem a metodologia do programa e definem o método do programa Alfa e Beto como *metafônico*.

Segundo Oliveira (2013-2014), levando em consideração os estudos da ciência cognitiva da leitura, o primeiro passo para alfabetizar uma criança consiste em ajudá-la a compreender o princípio alfabético. Porém, para que isso se efetive, é necessário “[...] o desenvolvimento da consciência da existência dos fonemas e do fato de as letras representarem esses fonemas” (OLIVEIRA, 2013-2014, p. 24). A partir disso, as crianças precisam aprender as correspondências entre sons e letras. Por isso, conforme o autor, os programas de alfabetização precisam explicar esses passos e mostrar o “[...] estudo sistemático e explícito dessas relações” (OLIVEIRA, 2013-2014, p. 24).

Oliveira (2013-2014, p. 25) aponta que os métodos fônicos são os mais eficazes no processo de alfabetização e que essa ideia é corroborada pela comunidade científica internacional e retomada “[...] nas principais revisões de literatura sobre o tema desde 1990 (ADAMS, 1990; Dickinson & Newman, 2006; National Reading Panel Report, 2000; Snow, Burns & Griffin, 1998; Dehaene, 2012)”. O autor ainda afirma que a ciência cognitiva da leitura é o “[...] paradigma científico que reúne os pesquisadores que estudam a alfabetização usando métodos científicos” (OLIVEIRA, 2013-2014, p. 25). No Brasil, esses estudos do estado da arte sobre a temática são reconhecidos pela Academia Brasileira de Ciências (2011).¹⁸ Porém, vale lembrar que Oliveira

¹⁸ Fundada em 1916, é uma entidade não governamental e sem fins lucrativos. É uma instituição que, segundo o site da academia, “[...] contribui para o estudo de temas de primeira importância para a

(2013-2014) fez parte do grupo de estudos de aprendizagem infantil, elaborado pela academia e coordenado por Aloísio Pessoa de Araújo.¹⁹ Em parceria com Luiz Carlos Faria da Silva, Oliveira (2011) defende a importância de se introduzir, no Brasil, práticas do método fônico no processo de alfabetização.

Assim, com essas afirmações, observamos a tentativa do autor em mostrar que os estudos científicos sobre os métodos de alfabetização são muito recentes, pois, para Oliveira (2013-2014), até a década de 1960, as discussões sobre a alfabetização se travavam no campo metodológico, mas sem uma base científica ou empírica adequada. Braggio (1992), no entanto, aponta que o discurso de cientificidade do método fônico não é novo.

Esse método já era defendido pelo linguista estruturalista americano Bloomfield (1933,1942), que excluía “[...] do campo de análise da linguística, aqueles aspectos da linguagem que, segundo ele, não podiam ainda ser tratados com rigor e precisão científicos adequados” (BRAGGIO, 1992, p. 8), ou seja, tudo que não pudesse ser observado objetivamente ou que não fosse passível de mensuração era excluído das pesquisas científicas.

Nessa perspectiva, a linguagem era vista como “[...] um sistema que pode ser ‘quebrado’ em constituintes menores, sem levar em conta a maneira como estes constituintes interligados são usados em comunicações orais” (BRAGGIO, 1992, p. 9), desconsiderando desse processo os significados, contextos, usos e funções da linguagem.

Seguindo esses preceitos, a aquisição da linguagem escrita era vista como um processo meramente mecânico,

[...] onde a primeira tarefa da criança seria a de internalizar padrões regulares de correspondência entre som e soletração. Ênfase é colocada em ajudar as crianças a lerem conjuntos de palavras das

sociedade, visando dar subsídios científicos para a formulação de políticas públicas. Seu foco é o desenvolvimento científico do país, a interação entre os cientistas brasileiros e destes com pesquisadores de outras nações”.

¹⁹ Professor e matemático economista do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (Impa) e da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

quais elas possam inconscientemente inferir correspondências regulares de soletração/som (BRAGGIO, 1992, p. 10).

Em síntese, o ensino da leitura e da escrita era considerado como mera aquisição da técnica de ler e escrever com ênfase nas correspondências entre letras e sons. Dessa maneira, podemos observar que os apontamentos de Braggio (1992), quanto aos pressupostos básicos dos métodos de alfabetização, podem ser usados ou são usados para embasar as ideias defendidas por Oliveira (2004a), o que nos faz colocar em dúvida as afirmações sobre a atualidade das evidências ou pesquisas científicas enaltecidas por Oliveira (2004a), uma vez que estão assentadas nos postulados de Leonard Bloomfield (1933), cujos estudos datam do início do século XX nos Estados Unidos.

Braggio (1992) ainda nos permite colocar em dúvida o caráter inovador do programa Alfa e Beto, ao apontar que, na prática, nos antigos métodos de alfabetização, notadamente os de base sintética:

- a) existe um controle da aprendizagem, isto é, decide-se quando a criança deve aprender e como deve aprender;
- b) ensina-se primeiramente os padrões de som/letra considerados 'regulares' (tais como P, B, D, etc.), 'mais fáceis'. Uma vez adquiridos estes padrões, introduzem-se os 'irregulares', considerados 'difíceis', através da explicitação ou não de regras fonológicas (o fonema /s/ passa a /z/ quando no interior da palavra, em começo de sílaba, ou seja, a letra s tem o som /z/ nesta situação);
- c) expõe-se a criança a fragmentos de língua – sons e letras isoladas, sentenças descontextualizadas;
- d) enfatiza-se a gramática e deixa-se de lado o componente semântico/pragmático, o significado no contexto, o discurso (ensina-se desde o início divisão silábica, feminino e plural de nomes, etc.);
- e) não se permite à criança que ela escreva sem ser da esquerda para a direita e que vá e volte no texto à medida que lê;
- f) espera-se que ela fale, leia e escreva 'corretamente' a despeito da variedade linguística que domina;
- g) pretende-se que, para aprender a ler e a escrever, a criança deve possuir determinados 'pré-requisitos' para que esteja pronta para a tarefa: domínio de conceitos, lateralidade, espaço, discriminação perceptivo-visual, etc. (chega-se a afirmar que, se a criança não souber distinguir entre direita e esquerda, ela não está apta/pronta para ler e escrever); e
- h) cerceia-se a interação verbal e não-verbal entre criança/criança e criança/professor, além de muitos outros aspectos que vêm principalmente embutidos nos materiais didáticos (BRAGGIO, 1992, p. 11-12).

Em nossa visão, todos esses pontos, descritos por Braggio (1992), entram em consonância com o programa Alfa e Beto, pois estão fundamentados em um processo de alfabetização cuja principal ênfase é a decodificação do código escrito.

Dessa forma, podemos assinalar que nada há de inovador no método fônico proposto por Oliveira (2004a). Ainda com base em Braggio (1992), podemos, destacar que, dificilmente, ocorrerá verdadeiramente uma aprendizagem da linguagem escrita, quando se supõe que se “[...] aprende mecanicamente, decodificando as letras representativas dos fonemas, colocando-as juntas e verbalizando-as” (BRAGGIO, 1992, p. 12), que existem pré-requisitos para tornar as crianças aptas para realizar a decodificação, que só seja permitido ler da esquerda para a direita e de cima para baixo, que se deve aprender de maneira progressiva, que se deve ler sem cometer erros, que a compreensão e o significado fiquem relegados a um ensino posterior etc.

Concordando com Braggio (1992), esse tipo de ensino mecânico e repetitivo em que a técnica de ler e escrever se sobrepõe à compreensão e ao significado, considera as crianças passivas e acríticas nos programas de leitura aos quais são submetidas. Esses métodos, segundo a autora, não passam de pacotes prontos e acabados, com regras preestabelecidas, que consideram os alunos como meros receptores e os professores como reprodutores do conhecimento julgado cientificamente verdadeiro. Os sujeitos envolvidos nesse processo são vistos, ainda, como coisas, objetos, “[...] tábula rasa, um mármore em bruto para ser talhado, abstraído de seu contexto sócio-histórico” (BRAGGIO, 1992, p. 3).

O conceito de personagem elaborado por Bakhtin (2015b), ao estudar a obra de Dostoiévski, ajuda-nos a pensar que “[...] herói [das obras desse escritor] é o sujeito de um tratamento dialógico profundamente sério, *presente*, não retoricamente *simulado* ou literariamente *convencional*” (BAKHTIN, 2015b, p. 71, grifos do autor), pois ele é “[...] o agente do discurso autêntico, e não um objeto mudo do discurso do autor” (BAKHTIN, 2015b, p. 72). Além dessa afirmação, Bakhtin (2015b, p. 81) critica o discurso monológico do autor, ao assegurar que

[...] o autor não discute nem está de acordo com a personagem. Ele não faz com ela, mas sobre ela. A última palavra cabe ao autor; esta, baseada naquilo que a personagem não vê e nem entende, que é

exterior à sua consciência, nunca pode encontrar-se com as palavras da personagem em um plano dialógico (BAKHTIN, 2015b, p. 81)

Dessa forma, acreditamos que o sujeito bakhtiniano – que é datado, situado, inconcluso e inacabado – é constituído na relação (dialógica) com o outro, dotado de uma postura ativa, responsiva, marcado por uma intencionalidade, uma autoria. Tendo essas premissas, observamos que, no programa Alfa e Beto, as crianças e professores não são vistos como sujeitos dialógicos, responsáveis e respondentes. Há “[...] apenas um *sujeito cognoscente*, sendo os demais meros *objetos* do seu conhecimento” (BAKHTIN, 2015b, p. 81, grifos do autor), pois o único discurso que se leva em consideração é o de quem planeja e organiza o material.

Assim, o autor do programa, em nossa opinião, produz um discurso monológico e persuasivo. Aponta para o seu caráter inovador e solucionador dos problemas da alfabetização e desconsidera as crianças e professores como coparticipantes do processo de alfabetização. Esses são considerados como sujeitos passivos, acríticos, que devem aceitar determinada conduta/fala (assumindo como sua) para conseguir realizar o que o autor julga ser um processo eficaz, eficiente e inovador de alfabetização, ou seja, acabam se tornando sujeitos rendidos a um discurso de alguém que se diz detentor de mecanismos que acabarão com os problemas crônicos da alfabetização.

Na contramão dessa lógica, Gontijo, Costa e Oliveira (2019, p. 26), como mencionado, compreendendo a alfabetização como uma prática social, argumentam que o ensino da leitura e da escrita com ênfase nas unidades da língua apoia-se “[...] na ideia de que as unidades menores da língua são monológicas, ou seja, não permitem respostas, mas somente mera identificação, reconhecimento e reprodução”. Para as autoras, no entanto, apesar das tentativas de atribuir às correspondências fonéticas e fonológicas um caráter mecânico, ou seja, que exige apenas treino para sua automatização pelas crianças, estas são fruto de um processo discursivo e cognitivo das crianças na busca de compreensão dessas relações. Dessa forma, “[...] ao buscar compreendê-las, as crianças, no processo de produção de textos, mobilizam conhecimentos, memórias e, portanto, elaboram relações muito variadas” (GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 27-28). É necessário notar que as autoras mencionam

que é, no processo de produção de textos, possível observar a dialogia da aprendizagem das relações sons e letras e letras e sons.

Para Geraldi (2011, p. 20), a criança precisa ser compreendida como um sujeito que é “[...] produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre ela”. Por isso, segundo o autor, “[...] o sujeito, ao mesmo tempo em que repete atos e gestos, constrói novos atos e gestos” (GERALDI, 2011, p. 20). Dessa maneira, Geraldi (2011, p. 20) propõe a produção de textos (orais e escritos) como a devolução da palavra ao sujeito, apostando no diálogo “[...] e na possibilidade de recuperar na ‘história contada e não contada’ elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano”.

Assim, tomando o texto como unidade de ensino, um lugar de entrada para o “[...] diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros” (GERALDI, 2011, p. 22), o autor concebe a criança como sujeito produtor de textos, “[...] participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores” (GERALDI, 2011, p. 22). Nesse sentido, considerando a sala de aula como um lugar de interação verbal, apostamos em um ensino em que os “[...] alunos e professores aprendem e ensinam um ao outro com textos, para os quais vão construindo novos contextos e situações, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação na sociedade” (GERALDI, 2011, p. 23).

Assim, acreditamos que aprender a ler e escrever não é uma atividade meramente mecânica de registro e decodificação, pois só aprendemos em contextos de produção, ou seja, quando lemos e escrevemos. Dessa forma, concordamos com Costa (2018, p. 15, grifos da autora), ao afirmar que é importante que se garanta o coprotagonismo das crianças no “[...] *ensinoaprendizagem* da leitura e da escrita, garantindo, assim, seu direito de aprender a escrever escrevendo e a ler, lendo, podendo compreender, desde o início, o real sentido da aprendizagem da linguagem”. Para isso, é necessário que se promova um ensino da leitura e escrita por meio de um processo de alfabetização que se constitui “[...] pela via da instauração do diálogo, da discursividade, tomando o texto como ponto de partida e ponto de chegada, pois nele a língua se apresenta como forma e, principalmente, como acontecimento pela via do discurso” (COSTA, 2018, p. 15).

É necessário acrescentar que a alfabetização, como prática discursiva e dialógica, promove “[...] o desenvolvimento da reflexão, da argumentação, da criticidade, da criatividade e da inventividade” (SCHWARTZ; BECALLI; CORNÉLIO, 2019, p. 59), oportunizando, em sala de aula, situações em que as crianças, por meio do trabalho com a produção de textos (orais e escritos), possam expor suas dúvidas, conversar sobre o sistema da língua portuguesa, partilhar seus conhecimentos, suas vivências, suas opiniões e visões sobre o objeto de aprendizado (a língua escrita), mas também sobre o mundo em que vivem.

Em nossa opinião, um processo de alfabetização, como o programa Alfa e Beto, que tem apenas a decodificação como eixo central das suas práticas, que subtrai a produção de sentidos de seu processo de ensino e que até posterga o ensino da codificação, não tem nada de inovador e nem possibilita uma efetiva aprendizagem, uma vez que não considera as crianças produtoras de textos, de sentidos, “[...] sujeitos produtores de história e de cultura que possuem o direito de desenvolver a sua capacidade de aprender a dialogar no mundo e de construir seu contradiscurso” (SCHWARTZ; BECALLI; CORNÉLIO, 2019, p. 49). Apesar das posições presentes na proposta em análise, acreditamos no conceito de alfabetização cunhado por Gontijo (2013) e o defendemos, pois, tendo suas bases ancoradas no campo dos direitos humanos e na perspectiva discursiva, argumenta a favor da formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de atuar responsivamente no meio social em que vivem.

5.1 COMPETÊNCIAS DA ALFABETIZAÇÃO

Para compreender a proposta pedagógica que fundamenta o programa Alfa e Beto de Alfabetização, nesta seção, dialogamos com as competências da alfabetização, indicadas pelo programa, por serem entendidas pelo autor que o elaborou como requisitos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, continuamos a dialogar com o Livro *ABC do alfabetizador* e o manual de orientação do programa, mas traremos para a conversa os livros destinados às classes, aos alunos, assim como os respectivos manuais utilizados pelos professores, com a finalidade de exemplificar as discussões.

O programa está dividido em duas unidades. A Unidade I prioriza as competências denominadas fundamentos, pré-requisitos e nível da letra (ensino da caligrafia). Para essa unidade, são destinadas 50 dias letivos, ou seja, 25% do ano escolar, 45 dias de aula e 5 dias destinados à revisão e recuperação referentes aos testes que são aplicados após a aula 16 do manual, que trata sobre a consciência fonêmica, e após a última aula desse mesmo material. A Unidade II destina-se aos requisitos e por isso são trabalhados a decodificação e fluência e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A respeito dessas duas primeiras unidades, o documento chama a atenção para o fato de que as crianças necessitam ter pleno domínio dessas competências para que sejam alfabetizadas. Dessa forma, deixam a critério das Secretarias o ensino dessas unidades em um ou dois anos letivos. Esse registro nos chamou muito a atenção já que, na Unidade II, tem início a aprendizagem da decodificação, foco do programa, para a qual ficou destinada uma quantidade maior de dias letivos (150 dias), 140 dias de aulas e 10 de preparação e recuperação dos testes aplicados após as aulas 10, 20 e ao término da aula 29 do Livro 3 – *Todas as letras*.

Ao optar por ministrar o programa ao longo de um ano, o autor sugere um plano de aula a ser trabalhado nas Unidades I e II, como podemos observar nas Figura 47 e 48:

Figuras 47 e 48 – Plano de aula das Unidades I e II do programa Alfa e Beto de Alfabetização

ESTRUTURA SUGERIDA PARA O PLANO DE AULA DA UNIDADE I

Quadro 10

Bloco de Atividade	Materiais/referência
Acolhida	Manual de Consciência Fonêmica. ABC do Alfabetizador, capítulo 13.
Livro Gigante	Livro Gigante. Manual do Livro Gigante (que indica a ordem para as leituras). Em geral cada leitura pode ser explorada ao longo de 2 ou 3 dias.
Consciência Fonêmica - Manual*	Manual de Consciência Fonêmica - 3 a 4 exercícios.
Caligrafia	Livro 1 e respectivo Manual.
Consciência Fonêmica - Livro *	Livro 2 - aula correspondente às atividades realizadas no dia no Manual de Consciência Fonêmica.
Projeto	Livro Gigante – projeto referente à leitura em andamento.
Leitura	Livros escolhidos pelos alunos na biblioteca, para leitura pelo professor.

ESTRUTURA PARA O PLANO DE AULA DA UNIDADE II

Quadro 11

Bloco de Atividade	Materiais/referência
Acolhida	Letra do dia (relacionar com nomes dos alunos). ABC do Alfabetizador, capítulo 13.
Correção do dever de casa	Atividade a ser programada em momento considerado adequado pelo professor.
Coletânea	Manual da Coletânea e Coletânea. Cada leitura irá demandar entre 2 e 4 aulas para sua análise e atividades correlatas, inclusive de escrita.
Leitura e escrita	A cada dia fazer dois blocos de atividade do Livro 3: : • A leitura do texto da aula da semana; • Outro bloco de atividade da respectiva aula.
Caligrafia	Livro 1.
Fluência	Leitura de minilivros, de acordo com a aula do Livro 3.
Ditado	Ditados de acordo com a aula do Livro 3. Os ditados se encontram no Manual do Livro 3.
Matemática ou Ciências	Livro 3 – Bloco de Atividades Pensando Bem Livro 4 – Atividades de Estudos Sociais, Ciências e Matemática.
Leitura pelo professor.	Leitura de livros de clássicos da literatura ou da literatura infantil.

Fonte: Oliveira (2004b, p. 30 - 31).

Nesse plano, o autor mostra ao professor os principais materiais a serem trabalhados para desenvolver as diversas competências necessárias para o processo de alfabetização apontadas pelo material. Posteriormente, nas páginas que se seguem, vamos apresentar um detalhamento maior de como esse plano é organizado na sala de aula.

Assim, tendo em vista esses apontamentos e a forma como está estruturada a proposta pedagógica do programa, discutiremos cada grupo de competência separadamente e de maneira linear, conforme explicitado nos materiais que compõem o corpus da nossa pesquisa. Porém, vale ressaltar que, apesar de não constar no material do programa analisado a definição da noção de competência que subsidia todo o programa Alfa e Beto, compreendemos que essa concepção está fortemente ligada a uma visão instrumental e controladora, direcionada

[...] para a avaliação de desempenhos, que limita os conteúdos aos saberes que se expressam em habilidades passíveis de serem medidas e, conseqüentemente, reduzem a possibilidade de articulação com saberes outros que se colocam fora desse 'saber-fazer', notadamente os saberes cotidianos (LOPES, 2006, p. 44).

5.1.1 Fundamentos

Antes de iniciar a discussão sobre as primeiras competências a serem ensinadas, o autor enfatiza a *carência cultural* como fator determinante para o ensino das competências. Nessa direção, afirma a importância de um ambiente letrado para que as crianças desenvolvam as competências fundamentais para a leitura, pois, em sua opinião, poucas convivem com a leitura e a escrita no seu cotidiano. Assegura, ainda, que um dos problemas enfrentados pelos professores, no Brasil, é o fato e a maioria das crianças não possuem “[...] convivência, familiaridade e atitudes positivas em relação a livros, leituras e textos impressos” (OLIVEIRA, 2004a, p. 64). Dessa forma, cabe ao professor assegurar que essas competências sejam desenvolvidas pelas crianças para o bom andamento da aprendizagem.

Com relação à noção de carência cultural adotada por Oliveira (2004a) no programa para, de certa forma, justificar a necessidade de trabalhar os pré-requisitos para a alfabetização, é necessário salientar que surgiu, nos anos 70, para explicar os problemas/fracassos das classes populares, principalmente na alfabetização, baseada em uma visão de desenvolvimento humano ambientalista, acrítica e fundamentada em espectro etnocêntrica de cultura, em que

[...] de um lado o ambiente é praticamente reduzido à estimulação sensorial proveniente do meio físico; de outro, valores, crenças, normas, hábitos e habilidades tidos como típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico (PATTO, 1999, p. 72).

Dessa forma, essa visão, segundo Patto (1999), propunha-se a explicar o sucesso escolar desigual entre os sujeitos de classes sociais diferentes, fundamentando “[...] em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional” (PATTO, 1999, p. 33). Isto é, a preconceituosa teoria fundamentada na suposta deficiência/carência cultural (baseada em uma visão elitista) das crianças pobres e na existência de um ambiente privado de cultura no seio familiar têm justificado, ao longo da história nacional, o fracasso desses sujeitos na escola, estigmatizando-os por suas condições sociais e culturais. Para Patto (1999, p. 34), essas explicações acabam fazendo com que o oprimido (no caso, as crianças e suas famílias) acredite

[...] que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nasce condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. Mesmo assim, fazem renascer, com estes programas, a esperança na justiça social, mais uma vez graças ao papel democratizante atribuído à escola compensatória que supostamente reverterá as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes 'menos favorecidas' seriam portadoras (PATTO, 1999, p. 34).

A escola, com seus programas compensatórios, seria a solucionadora das carências culturais e psicológicas das crianças (jovens e adultos) pobres, pois propõe-se superar as diferenças por meio de uma educação compensatória, negando as desigualdades sociais existente. Dessa maneira, impede que essas crianças despertem um olhar crítico para a escola e para as desigualdades existentes na sociedade em que vivem e que determinam a escassez cultural e material. A escola compensatória vista, segundo Kramer (1982, p. 55), como um espaço neutro e apolítico, “[...] reflete uma proposta de “mudança social” que não coloca em questão a estrutura social que gera a desigualdade”, impossibilitando, assim, a formação de um indivíduo capaz de atuar/agir nessa sociedade tão injusta e desigual.

Para Kramer (1982), subjacente à proposta de um pacote de ensino singular que atenderá a situações muito diferentes, está uma concepção única de infância e de professor, “[...] em que ambos são entendidos enquanto categorias uniformes e desvinculados de suas condições objetivas de existência” (KRAMER, 1982, p. 59). Na visão da autora, com a qual concordamos, programas com conteúdos uniformes, estruturados, sistematizados somente fornecem às crianças “[...] treinamento e adestramento, uma carga de conceitos, palavras e hábitos que não dominam” (KRAMER, 1982, p. 58).

Conforme nosso entendimento, o programa elaborado por Oliveira (2004a), apoiado na noção de carência cultural, propõe um modelo de educação compensatória que tem poucas chances de êxito, principalmente por menosprezar as desigualdades sociais produzidas na sociedade, considerando que, com um modelo estruturado e único, conseguirá resolver o problema do fracasso escolar na alfabetização.

Apesar de apontar que estudos científicos comprovam a necessidade e vantagens de o ensino sistemático e explícito da metodologia fônica ser “[...] especialmente eficaz para alunos provenientes de ambientes desfavorecidos do ponto de vista sócio-cultural” (OLIVEIRA, 2004a, p. 147), ou seja, que esse ensino seria eficaz para crianças pobres, podemos argumentar, com base nas experiências escolares nacionais, que a adoção desse modelo por diferentes métodos, notadamente os de marcha sintética, nunca produziu resultados satisfatórios.

Em nossa perspectiva, compartilhada com Kramer (1982, p. 58-59), esse tipo de programa não tem “[...] como base do trabalho pedagógico os comportamentos e conhecimentos concretos, reais, das crianças a que se destina”, partindo de uma visão de crianças e escolas construída a partir de estudos experimentais que simulam a realidade, mas que não guardam relação com a vida dos sujeitos, tornando-os acrílicos e submissos ao discurso do outro que se considera o detentor do saber.

Oliveira (2004a) acredita, ainda, que o fato de a criança ter contato com livro e leituras interessantes não faz com que aprenda a ler e a escrever. Nesse sentido, aponta três equívocos que precisam ser evitados e superados para romper com a ideia de que o processo de alfabetização é desnecessário. O primeiro equívoco é considerar que um ambiente rico em estímulos para o ensino da leitura e da escrita seja algo natural. Para Oliveira (2004a, p. 63), “[...] as crianças só adquirem essa experiência em função do meio em que vivem”, por meio do exemplo, convivência e de recursos disponíveis. Essa defesa está de acordo com a necessidade de um programa cujas bases iniciais seja o ensino sistemático da decodificação.

O segundo equívoco está relacionado com a ideia na qual a criança aprende a falar à medida em que se relaciona cotidianamente com outras pessoas. Para o autor, as pessoas realmente aprendem a falar e a compreender a sintaxe básica da linguagem em seu dia a dia, mas ficaria restrito a somente isso. Dessa forma, para aprender a ler e escrever, seria necessário

[...] desenvolver consciência sobre a linguagem, desenvolver vocabulário próprio para tratar a linguagem como objetivo de pensamento. A linguagem convida e requer inspecção e reflexão – ou seja, competências de metalinguagem (OLIVEIRA, 2004a, p. 63).

O terceiro e último equívoco consiste em considerar que as palavras são como ilustrações, nas quais a linguagem oral significaria um ideograma. O correto seria entender que “[...] as palavras são feitas com letras que, por sua vez, estão relacionadas com fonemas ou sons específicos e característicos de uma determinada língua” (OLIVEIRA, 2004a, p. 63-64). Com relação a esse equívoco, é necessário salientar que o autor parte das mesmas premissas do construtivismo no campo da alfabetização que defende a centralidade da distinção entre as formas icônicas e não icônicas de representação para que a criança inicie o processo de evolução da escrita.

A primeira competência considerada fundamental para aprender a ler e um dos pré-requisitos para o ensino da consciência fonêmica é o desenvolvimento da consciência fonológica. Essa se refere, segundo o autor, à capacidade de identificar e discriminar diferentes sons. As atividades de desenvolvimento da consciência fonológica se encontram no início das aulas por meio de brincadeiras realizadas pelo professor para que observe se as crianças são capazes de identificar, discriminar e descrever os diferentes sons que ouvem. É por meio desse processo, que as crianças descobrem o que é uma palavra, a diferença entre as palavras e as frases e que uma frase é composta por várias palavras e não por uma “[...] cadeia ininterrupta de sons” (OLIVEIRA, 2004a, p. 95).

Os professores são instruídos a ensinar as crianças a ouvir e a isolar sons individualmente, depois a descrever e analisar os sons, por meio de exercícios de ouvir o som inicial, no meio e final e a usar palavras para identificar a posição dos sons. Uma atividade que ilustra como trabalhar a consciência fonológica é a brincadeira de adivinhar o nome (OLIVEIRA, 2004a, p. 80). Nela, o autor enfatiza que, para alcançar o objetivo de identificar o som dos fonemas isoladamente e reconhecer que o som é parte de uma palavra, o professor deve seguir as seguintes instruções:

- coloque os alunos em círculo ou diante de você nas cadeiras;
- diga: vocês vão ter que adivinhar o nome da pessoa que eu vou começar a falar. Primeiro eu falo, vocês escutam. Depois eu digo quem vai adivinhar; atenção, vou começar: estou pensando no nome de uma pessoa que começa com (fazer o som
- diga ‘mmmmm’ (para Maria ou Mário);
- pergunte a um aluno: em que estou pensando?;

- se houver mais de um aluno cujo nome começa com o som 'mmm', deixe este aluno ou outros identificar essas outras pessoas;
- comece com vogais ('aaaa', 'eeee', etc.) e consoantes contínuas, alongando-as ('mmmm', 'ffff', 'ssss');
- depois use as demais consoantes, repetindo o som das letras: /d/d/d/d/, etc. (OLIVEIRA, 2004a, p. 80).

Sugere-se que, após as crianças compreenderem o jogo, elas mesmas possam falar os fonemas dos nomes de colegas. No programa Alfa e Beto, o manual da consciência fonêmica, livro com sugestões de brincadeiras que duram cerca de três a quatro minutos por exercício, apresenta, nas primeiras cinco aulas, propostas para se trabalhar a consciência fonológica explorando sons, ritmos e rimas. Cada aula desse manual corresponde a uma aula do Livro 2 intitulado *Todas as letras*, que deve ser trabalhado para complementar ou reforçar as atividades do manual, como podemos observar nas imagens que seguem nas Figuras 49 e 50:

Figura 49 – Atividade de consciência fonológica

AULA 5

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: SONS, RITMOS, RIMAS

1. OUVIR: O CAMINHÃO ESTÁ CHEIO DE ...

- *Hoje nós vamos fazer uma brincadeira. Vamos fazer de conta que estamos carregando um caminhão com mercadorias. Só que vamos carregar o caminhão com palavras que rimam.*
- Reveja com os alunos o que é rima, peça exemplos, dê exemplos.
- Coloque os alunos em círculo (ou numa posição em que estejam um ao lado de outro).
- Explique o jogo.
 - *Eu vou falar: O caminhão está cheio de... lata.*
 - *Depois vou rolar a bola para um de vocês.*
 - *Quem receber a bola vai fazer uma rima.*
 - *Depois vai devolver a bola para mim. Por exemplo, se eu falar "lata", ele pode dizer o caminhão está cheio de rata ou está cheio de pata, antes de devolver a bola.*
- Se o aluno acertar, repita a rima e role a bola para outro aluno.
- Se o aluno não acertar, tente dar dicas, várias, até que ele acerte.
- Quando acabarem as rimas com "lata", faça outra frase e recomece: O caminhão está cheio de pão, estrelas, linha, etc.).
- Tenha um conjunto de palavras que rimam na sua cabeça, para dar pistas e ajudar os alunos a encontrarem rimas.
- É importante facilitar ao máximo para os alunos encontrarem palavras que rimam.
- Trabalhe com todos os alunos ou com pequenos grupos.
- Se preferir trabalhar com pequenos grupos, coloque os demais alunos junto ao círculo, para eles acompanharem a brincadeira, prestando atenção, mas sem participar.
- Esta é uma forma de você também ensinar comandos e regras sobre participação em grupos. (Aguarde a vez. Fique sentado. Preste atenção, etc.)

MATERIAL DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA ■■■■■ 19


Fonte: Oliveira (2004c, p. 19).

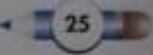
Figura 50 – Atividade do Livro 2: *Letras e sons*

3 Ligue somente as figuras que **rimam**:



4 Diga o nome das figuras de cada linha. Marque com um **X** a figura que **não rima**:

 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>

 25

Fonte: Oliveira (2004g, p. 25).

Podemos observar que as atividades propostas na aula 5 (Figura 49) do manual de consciência fonêmica buscam, por meio de tarefas consideradas lúdicas, fazer com que a criança compreenda e identifique o que é uma rima. Essa atividade é reforçada, também, no Livro 2 (Figura 50), com o objetivo de fazer com as crianças, por meio da exploração do trabalho com rimas descontextualizadas, palavras soltas e figuras aleatórias, percebam as unidades fonológicas das palavras

O autor salienta que o professor deve incluir, ainda, nesse trabalho, a leitura dos textos do livro intitulado *Chão de estrelas*. Esse é o principal recurso de ensino das três competências fundamentais, possui dimensões maiores para facilitar a observação das crianças da leitura feita pelo professor em sala de aula dos 20 textos (parlendas, cantigas de roda, pequenas histórias e poesias).

Todas as atividades e brincadeiras têm a intenção de desenvolver a consciência fonológica e, por isso, devem ser realizadas por meio de um trabalho com ritmo, aliterações, entonação, assonâncias, trava língua, rimas, brincadeiras modificando as palavras etc. A “brincadeira” se torna o eixo fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Costa (2007), ao tratar da brincadeira na perspectiva histórico-cultural, considera-a como uma atividade eminentemente simbólica, na qual os sentidos dados aos objetos se modificam ou são modificados pelas crianças. A autora, com base nos estudos de Vigotski (2000), afirma que a linguagem é um componente fundamental na brincadeira, pois é por meio da linguagem, que “[...] as crianças organizam e constituem lugares sociais” (COSTA, 2007, p. 192) e se constituem como sujeitos “[...] na medida que se enunciam, se posicionam e escolhem as estratégias do dizer levando em consideração a atividade humana que estão vivenciando na ação lúdica” (COSTA, 2007, p. 192).

No entanto, no programa, a brincadeira perde seu sentido, já que é transformada em apenas um recurso a ser utilizado para que as crianças consigam perceber as semelhanças e diferenças dos sons e grafia das palavras e, assim, consigam desenvolver competências ou habilidades consideradas requisitos para a alfabetização.

A familiaridade com livros e textos impressos é a segunda competência que precisa ser ensinada. Assim como a consciência fonológica, essa aptidão deve ser desenvolvida por intermédio do

[...] exemplo, interação pessoal com as crianças, estimulação e oferta de oportunidades ricas, variadas, repetidas, repetitivas, sempre em um contexto carregado de afetividade positiva e com atividade inquisitiva própria dos jogos e atividade lúdicas das crianças (OLIVEIRA, 2004a, p. 68).

O autor afirma que é, por meio do exemplo do professor, que essa competência será desenvolvida. Dessa forma, para criar um ambiente rico em estímulos, conforme defende Oliveira (2004a), o livro gigante é o suporte escolhido, pois permite que o professor leia para as crianças, apontando com o dedo para que elas identifiquem a orientação da página escrita (da esquerda para direita e de cima para baixo). Com esse material, o professor explora com as crianças características do livro (autor, capa, título etc.). Elas aprendem a usar o sumário e a numeração das páginas, como virar a página do livro etc. Após esse trabalho de familiarização com o livro, as crianças recebem uma cópia do livro gigante em versão menor para que, depois da leitura coletiva com o professor, possam vivenciar, segundo Oliveira (2004a), “uma leitura de mentirinha” e, com isso, aprender a manusear efetivamente um livro.

A respeito desse exemplo de comportamento a ser seguido, Braggio (1992, p. 9), do ponto de vista bloomfieldiano, diz que:

[...] a aquisição da linguagem é vista como um processo mecânico, no qual a criança aprende a falar quando estimulada a fazê-lo, isto é, a criança enuncia e repete sons vocais somente quando há um estímulo do ambiente. Isto resultaria num hábito que permite à criança repetir os sons que ela ouve cada vez que é estimulada a fazê-lo, ou seja, a aquisição da linguagem é vista como uma questão de formação de hábito ou de condicionamento pela pura imitação de um modelo.

Dessa forma, percebemos que esse ensino de base comportamentalista, proposto por Oliveira (2004a), para criar hábitos, acaba por eliminar o componente semântico e as vivências efetivas de situações dialógicas do processo de alfabetização, condicionando a criança a apenas reproduzir as repetidas instruções do professor. Este último, por sua vez, ao ter que seguir um modelo pronto de ensino que descreve a forma como ele deve falar, agir e ensinar, retira de suas mãos o controle e a autonomia no ensino, uma vez que esses programas “[...] vem ‘empacotados’, prontos para serem utilizados em forma de métodos ou receitas que devem ser seguidos *ipsis literis*” (BRAGGIO, 1992, p. 12, grifos da autora).

Oliveira (2004a) deixa claro que, embora a leitura e a escrita sejam indissociáveis, são atividades distintas e, por isso, cada uma tem o seu tempo e modo. Em sua opinião, a escrita é uma representação alfabética e, por esse motivo, muitos pesquisadores contemporâneos não incluem a pseudoescrita, o desenho ou a escrita pré-alfabética como estágio anterior ao desenvolvimento da escrita.

Acredita, ainda, que, apesar de não poder esperar das crianças mais do que são capazes, mesmo que seja de faz de conta, as atividades de escrita precisam ser incentivadas. Assim, à medida que as crianças leem histórias com o professor, são convidadas a criar livros que são confeccionados a partir da dobradura de uma folha em quatro ou oito partes. Nesse livro, são permitidos letras, números, desenhos, ilustrações, colagens etc. Oliveira (2004a) considera que essa atividade é muito importante, pois, além de desenvolver habilidades para a escrita, essa produção tem uma série de objetivos, tais como:

- conscientizar o aluno de que qualquer pessoa que sabe escrever pode escrever um livro;
- ensinar que qualquer tarefa deve ter princípio, meio e fim;
- ensinar hábitos básicos de planejamento e alocação de tempo para concluir uma tarefa no prazo previsto;
- ensinar os hábitos básicos para fazer uma tarefa, exercício ou projeto: pensar, planejar, organizar, executar, rever, editar, avaliar, comunicar;
- ensinar que toda comunicação oral, escrita ou mesmo desenhos, tem um objetivo e uma clientela alvo, e não se esgota em apenas fazer coisas (ou ocupar o tempo);
- ensinar a colorir, usar cores, usar formas geométricas e fazer ilustrações pertinentes ao objetivo do livro (OLIVEIRA, 2004a, p. 72).

Segundo Geraldi (1991, p. 117), “[...] na escola atual, o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas”, privilegiando “[...] o aprendizado da metalinguagem da língua” (GERALDI, 1991, p. 118) e negando o aspecto concreto, histórico, múltiplo e contraditório da língua como discurso e enunciação. O autor, ainda, afirma que o ensino da língua não pode ser confundido com o ensino da gramática, pois uma coisa é saber usar a língua em situações concretas de interação, “[...] outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala a língua” (GERALDI, 1991, p.

118). Para Geraldi (1991), todo falante da língua interioriza ouvindo e falando o sistema de regras que formam a língua. Desse modo, ele aposta que é “[...] exercendo a linguagem que o aluno se preparará para deduzir ele mesmo a teoria de suas leis” (GERALDI, 1991, p. 120).

Geraldi (1991) considera a criança sujeito dialógico, capaz de se posicionar, produzir contradiscursos e refletir sobre o sistema de regras da língua portuguesa e, dessa maneira, acredita no trabalho com a produção de textos orais e escritos como ponto de partida e de chegada de todo o processo de *ensinoaprendizagem* na alfabetização. Assim, a nosso ver, essa aposta do autor em tomar o texto como unidade de ensino da língua requer um redirecionamento da forma como se concebem os sujeitos, a língua e o processo de *ensinoaprendizagem* da leitura e da escrita, para que a sala de aula se torne um espaço discursivo e dialógico. Com base nesses apontamentos, concordamos com Geraldi (1991), ao afirmar que toda a produção de texto, seja ela oral, seja escrita, deve levar em consideração o que a criança tem a dizer, as razões para se dizer e os destinatários.

Ao estabelecer distinção entre produção de textos e redação, esclarecendo que, nesta se produzem textos *para* a escola e naquela se produzem textos *na* escola, Geraldi (1991, p. 137) afirma que podemos observar que o “[...] ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso)”. Ou seja, são realizadas, por meio de um processo mecânico, controlador e repetitivo, atividades preparatórias em que a escola busca ensinar a escrever para depois escrever. Dessa maneira, acreditamos que um dos grandes problemas da escola é secundarizar os discursos produzidos em sala de aula, privilegiando atividades que levam a criança a escrever textos com a finalidade de escrever por escrever, apenas para cumprir uma tarefa ou para testar habilidades orais e de escrita.

Assim, o programa Alfa e Beto, ao elencar os objetivos para desenvolver habilidades para a escrita, não considera as crianças como locutores/autores de seus textos. Acaba apostando em atividades mecânicas e repetitivas que não possibilitam as crianças vivenciar na escola práticas de produção de textos orais e escritos que estejam articulados com as suas diferentes necessidades e interesses. Preocupados apenas em desenvolver habilidades, desconsidera que, para produzir textos, é

necessário proporcionar situações em que as crianças sejam motivadas a escrever ou falar a partir de suas experiências e conhecimentos, que tenham interlocutores para seus textos e que escolham as melhores estratégias para dizer, considerando o que têm a dizer e os destinatários.

No Livro 2, denominado *Letras e sons*, as crianças são incentivadas a ordenar e a contar oralmente, em todas as aulas, uma ou mais histórias em quadrinhos e, ainda, a responder a uma pergunta específica sobre a ilustração, como podemos observar na Figura 51:

Figura 51 – Atividade de contação de história no Livro 2



Fonte: Oliveira (2004g, p. 45).

Geraldi (2011, p. 22), ancorado pela perspectiva discursiva e dialógica de linguagem de Mikhail Bakhtin, enfatiza que compreender o texto

[...] como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtores de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores.

Concebendo esse conceito como premissa para a nossa pesquisa, percebemos que as atividades de contação de história, propostas por Oliveira (2004g), se limitam a ordenar imagens e a narrar fatos acontecidos cronologicamente nas imagens.

Para Geraldi (1991, 2015), um sujeito somente escreve quando tem o que dizer para alguém e uma razão para tal. Dessa forma, o autor acredita que produzir um texto (oral ou escrito) “[...] exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação”, marcando, assim, na escrita, a singularidade de seus gestos. Essa singularidade, segundo Geraldi (2015, p. 98), “[...] corresponde a outra singularidade, a da leitura enquanto construção de sentidos”. Dessa forma, tomando a atividade 6, da Figura 51, percebemos que a tarefa se restringe a ordenar os fatos ocorridos e parte do pressuposto de que a criança já sabe que as sementes precisam de terra, água e luz para se desenvolver, que saibam o que é um beija-flor e que eles se alimentam do néctar das flores. Ou seja, a nosso ver, a história não é interessante, pois não instaura um diálogo para o desenvolvimento do personagem, da trama, do tema etc.

No manual do Livro 2 *Letras e sons*, o professor é instruído a seguir atividades que levem as crianças a ordenar e/ou a contar histórias utilizando palavras apropriadas, a criar finais diferentes, a recontar histórias, a compreender a moral da história e a ler imagens observando detalhes, como cores, formas etc. Para o autor, as atividades propostas nesse livro são fundamentais “[...] para o desenvolvimento da expressão oral, da leitura crítica e analítica e do planejamento de textos escritos” (OLIVEIRA, 2004e, p. 18). Discordamos sobre a possibilidade de essas atividades contribuírem para o desenvolvimento da linguagem, sobretudo porque não indicam possibilidades de diálogos, escutas, conversas etc.

A metalinguagem é a última competência inserida no grupo de competências dos fundamentos. Essa competência inclui a capacidade de pensar e falar sobre a língua, analisando seus componentes e observando as formas corretas e incorretas de uso da linguagem, de usar a fonologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática e também de saber falar e utilizar corretamente as palavras.

O texto deixa claro que a linguagem na escola precisa seguir a língua padrão, importante não só para a compreensão da leitura como também para a aprendizagem da ortografia, que posteriormente será ensinada. Mostra que a criança precisa aprender conceitos básicos e palavras com eles relacionadas (saber o que é frente, verso, cima, baixo, esquerda, direita etc.) e uma série de comandos próprios da escola. Quanto a esses, o autor salienta que, primeiro, é necessário entender que existe o vocabulário da escola (sala, classe, horário, pontualidade, prova, nota, caderno, dever etc.) e que ele precisa ser compreendido. Depois, é importante que saiba que existem as informações (calendários, materiais necessários para trazer ou não etc.) fundamentais para lidar com objetos associados à escola. Em terceiro lugar, é preciso compreender os comandos para responder adequadamente ao que é pedido. Segundo o autor, esse último é extremamente importante, pois, ao conviver com os comandos, a criança está aprendendo valores importantes (ordenar, obedecer, organizar, coordenar, mandar etc.) para a convivência social e, mais que isso, aprenderá não só as palavras como também o poder que as palavras têm.

Em princípio, é preciso estranhar as afirmações do autor quanto à importância da aprendizagem de comandos na escola para atender às exigências escolares. Acreditamos que as crianças aprendem a ter posicionamentos críticos se participarem dos processos de elaboração da aprendizagem. Em nossa opinião, a ênfase na aprendizagem de comandos reforça nosso entendimento de que o programa visa a formar pessoas submissas e, portanto, incapazes de questionar as desigualdades sociais. Por outro lado, a ênfase na aprendizagem da norma culta é consonante com a noção de carência cultural que parte do suposto de que a linguagem, elemento essencial das culturas, é deficitária, se comparada com a língua padrão ou norma. Torna-se, então, necessário um processo que leve à produção correta de sons e palavras para que as crianças, deficientes da linguagem, estejam aptas a aprender a ler e a escrever.

A imitação, conforme escrito no texto, é a estratégia mais eficaz para o desenvolvimento da metalinguagem. O professor se torna o exemplo a ser seguido, ao utilizar a linguagem formal de maneira correta, clara e simples. Ao imitar a linguagem do professor, segundo Oliveira (2004a), a criança não aprenderá apenas palavras, mas comandos, atitudes e suas consequências. As atividades de metalinguagem estão inseridas em brincadeiras no Manual da Consciência fonêmica, que exigem da criança aprender a ouvir, seguir comandos, usar frases completas para se expressar. O trabalho com o livro gigante também enfatiza a utilização de frases completas por parte da criança, além do trabalho com o “[...] vocabulário associado como a metalinguagem: livro, página, índice, poesia, conto, música, início-meio-fim, primeiro-segundo-terceiro” (OLIVEIRA, 2004a, p. 79).

No Livro 2 *Letras e sons*, as atividades com ilustrações e com histórias em quadrinhos também são utilizadas para que a criança se familiarize com a metalinguagem e, portanto, com a linguagem da escola e seus comandos. Sobre essas atividades, Oliveira (2004a) argumenta que a criança é convidada a realizar várias tarefas, como ordenar, contar a história, preencher frases no balão, reconhecer sentimentos por meio de expressões etc. Além dessas possibilidades, o autor enfatiza que, nesse livro, a criança ainda tem exercícios que permitem aprender a discriminar posição e relação, a identificar cor, palavras mais usadas etc.

Com todos esses exemplos, Oliveira (2004a) deixa claro que aprender comandos usuais na escola e na vida, compreender a linguagem da escola para saber lidar com seu funcionamento e objetos, conhecer operacionalmente a ordem alfabética, termos relacionais e de posição (em cima, embaixo, frente, atrás, primeiro, segundo, números e formas geométricas), reconhecer o nome e forma das letras, desenvolver um vocabulário para lidar com a linguagem são parte do conteúdo a ser explorado para desenvolver a metalinguagem.

Acreditamos que, tendo como eixo central o ensino da decodificação pelo viés da fônica, cuja língua/linguagem é fragmentada, controlada, mecanizada, como se fosse apenas um sistema de formas normativas, e buscando produzir um discurso de inovação, eficaz e eficiente, o programa Alfa e Beto desconhece, ou simplesmente subtrai do processo de alfabetização as reais unidades das línguas: os enunciados.

Enunciado, entendido como a “[...] *real unidade* da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2015a, p. 274), como “[...] unidade de significação, necessariamente contextualizado” (BRAIT; MELO, 2014, p. 63), “[...] produzido no interior das relações sociais” (COSTA, 2015, p. 68) e que deve permear o ensino da leitura e da escrita, pois aprender a linguagem oral e escrita “[...] é aprender a utilizá-la por meio dos processos de leitura e escritura, espaços nos quais os enunciados escritos são produzidos” (COSTA, 2015, p. 86). Dessa forma, sem considerar as crianças como sujeitos ativos e responsivos, participantes da comunicação discursiva e que produzem enunciados/contrapalavras, o material do programa Alfa e Beto minimiza esse sujeito à “[...] função de ouvinte que apenas assimila passivamente as palavras ditas ou escritas pelo locutor” (COSTA, 2015, p. 68).

5.1.2 Pré-requisitos

Neste grupo de competências denominado de pré-requisitos, tratamos de dois conceitos apontados por Oliveira (2004a) como importantes para a decodificação: a consciência fonêmica e o princípio alfabético. A consciência fonêmica, entendida por Oliveira (2004a, p. 91) como “[...] capacidade de identificar, utilizar, pensar e brincar com os sons das palavras”, difere-se da consciência fonológica por ser mais específica. Nessa competência, os alunos precisam compreender que as palavras são constituídas de sons e esses são representados por fonemas. Essa compreensão, conforme assegura o autor, facilitará e levará a criança ao sucesso em seu processo de decodificação, ou seja, de alfabetização.

É importante destacar que Oliveira (2004a) chama a atenção para o fato de o som e o fonema não serem a mesma coisa, pois o “[...] fonema não existe concretamente, é uma abstração” (OLIVEIRA, 2004a, p. 91). Essa abstração é muito difícil de ser explicada para as crianças e, por isso, muitos programas e professores utilizam a expressão “som” da letra, embora seja incorreto do ponto de vista técnico da linguística.

Para o autor, essa maneira encontrada pelos programas e professores é uma forma simples, “[...] cuja a única utilidade é ajudar o aluno a identificar o som de uma letra, que é comum quando a letra se encontra com outra vogal, para, aí sim formar um som

efetivamente identificável como ba, bi ou chu” (OLIVEIRA, 2004a, p. 92). Isto é, esse recurso é utilizado, porque um fonema, representado sempre entre //, é impossível de ser pronunciado, no caso das consoantes, sem o uso de uma vogal.

Embora esse recurso empregado nos faça acreditar que os professores tendem a ensinar por meio da silabação, Oliveira (2004c) enfatiza que o método fônico não consiste em ensinar o be-a-bá e nem a silabação, mas de análise e síntese. Para o autor, a criança realizará uma análise ao ouvir uma palavra e saber dizer o nome dos sons. Fará uma síntese ao juntar os sons individuais que ouve, já que ainda não sabe ler, para formar uma palavra.

Segundo Oliveira (2004a, p. 92), a consciência dos sons é importante, porque as pesquisas sobre a alfabetização mostram que a consciência fonêmica “[...] aumenta a capacidade de as crianças lerem as palavras e compreenderem o que lêem [e também] [...] ajuda as crianças a aprenderem a escrever as palavras de maneira mais correta (ortograficamente)”. Ou seja, há uma crença de que os alunos que desenvolverem a consciência de que cada palavra é composta por fonemas serão bons leitores e escreverão melhor.

Assim, Oliveira (2004a, p. 93) aponta formas que permitem identificar quando a criança possui consciência fonêmica. Essas formas envolvem:

- reconhecer palavras que começam com um mesmo som. Por exemplo: terra, teto, Tito, touca;
- isolar e dizer o primeiro ou o último som de uma palavras. Por exemplo: casa. O primeiro som é /k/ e o último /a/;
- combinar (sintetizar) diferentes sons para formar uma palavra. Por exemplo: /l/a/t/a = lata;
- decompor (analisar) uma palavra (som) em seus sons mais elementares. Por exemplo: upa = /u/p/a.

Seguindo as orientações de Miriam Lemle (2000) para classificar os fonemas da língua portuguesa, o autor demonstra a importância de o professor conhecer a estrutura fonêmica da língua, pois é isso que lhe permitirá decidir a ordem em que vai ensinar sons e letras e a identificar os sons mais difíceis e os mais fáceis para, assim, poder prever em que momento os alunos terão mais dificuldades no aprendizado. Essa afirmação, em nossa opinião, é contraditória, uma vez que, ao adotar esse

programa, o professor deve seguir a ordem e sequência indicadas para garantir a eficácia do programa.

Assim como para aprender a ler e a escrever ou até para ler e compreender, os alunos precisam desenvolver duas habilidades intelectuais, como a capacidade de analisar e sintetizar, para o desenvolvimento da consciência fonêmica, também são utilizadas a análise e a síntese dos fonemas como um procedimento mais eficaz para a aprendizagem. Nas tarefas de análise, os alunos são incentivados a decompor a palavra em partes (palavra, sílaba, letra, sons). Nas de síntese, o movimento é o contrário, os alunos partem das unidades menores para formar palavras, ou seja, eles juntam sons para formar palavras. Oliveira (2004a) deixa claro que, nessa fase de desenvolvimento da consciência fonêmica, são levadas em conta regras da fonética e as atividades são orais.

O autor ainda apresenta um quadro com oito técnicas mais utilizadas para se desenvolver a consciência fonêmica, como podemos observar na Figura 52:

Figura 52 – Quadro de técnicas para desenvolver consciência fonêmica

Quadro 2
As oito técnicas mais usuais para desenvolver consciência fonêmica

Nome da técnica	Em que consiste	Exemplo
Isolar fonemas	Reconhecer sons individuais numa palavra	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Professor: que palavra tem som diferente: rato, pato, cachorro? • Aluno: cachorro tem som diferente.
Sintetizar fonemas	Combinar fonemas que ouviu para formar uma palavra	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Professor: como fica chuva sem /ch/? • Aluno: chuva sem /ch/ fica uva.
Acrescentar fonemas	Criar novas palavras acrescentando um fonema a uma palavra dada	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Professor: a palavra é mato. Coloque /p/ no lugar do /m/. Qual a palavra? • Aluno: pato. A palavra é pato.

98

Fonte: Oliveira (2004a, p. 98).

Vale destacar que, apesar de o documento apresentar essas oito possibilidades para o ensino da consciência fonêmica, a síntese e a análise oral são os procedimentos mais utilizados nas atividades do programa Alfa e Beto.

Além dessas técnicas, Oliveira (2004a) determina quais são os aspectos práticos do ensino da consciência fonêmica que o professor deve seguir. Dentre esses aspectos, destacamos: a) o reconhecimento do nome e da forma das letras e, também, o aprendizado de sua pronúncia; b) o bloco de atividades elaborado para desenvolver a consciência fonêmica não deve ultrapassar 20 minutos; c) o ensino dos fonemas deve obedecer a uma ordem de dificuldade determinada pelo programa; d) ao utilizar as

técnicas para o ensino da consciência fonêmica, o professor precisa dar ênfase às de análise e síntese; e) uso de recursos, como bonecos, para facilitar a interação com os alunos.

Além de ser uma competência preparatória para a alfabetização, a consciência fonêmica evita, conforme Oliveira (2004a), o surgimento de problemas como a dislexia. Para o autor, nas atividades usadas para desenvolver essa capacidade, é necessário associar imagens e letras do alfabeto para facilitar a associação entre o som e a letra e o entendimento da diferença entre ambos. Em nossa opinião, isso é um grande risco, pois os alunos acabam associando a letra somente à imagem que lhe foi apresentada.

O princípio alfabético é a segunda e última competência a ser trabalhada nesse grupo. Para Oliveira (2004a), o alfabeto é um código e como tal possui regras que precisam ser compreendidas. Para ajudar a criança nessa compreensão, o professor precisa fazer com que ela aprenda a relação entre determinadas letras e sons. Dessa maneira, compreender o princípio alfabético significa que:

- as palavras representam sons;
- as palavras compõem-se de sons e letras;
- algumas letras combinam de formas diferentes para formar palavras diferentes (ex.: amor, mora, ramo, armo, Roma, Omar, mar, ora etc.);
- as letras e sons podem ser usados para identificar palavras (OLIVEIRA; 2004a, p.117).

Dessa forma, para aprender esse princípio, a criança precisa entender que “[...] as letras funcionam de forma sistemática e previsível, conectando a linguagem escrita com a linguagem falada” (OLIVEIRA, 2004a, p. 117). Segundo o autor, é nessas ideias que os fundamentos da alfabetização repousam.

O conhecimento do alfabeto está relacionado com o princípio alfabético que precisa ser ensinado, pois implica fazer com que a criança aprenda o nome e a forma das letras, a ordem alfabética, a reconhecer e localizar letras na ordem, além de identificar letras maiúsculas de minúsculas. No Alfa e Beto, essas competências são desenvolvidas em atividades de leituras realizadas pelo professor, nas cantigas,

brincadeiras, nas próprias atividades de familiaridade com livros e textos impressos, mas estão fortemente concentradas no manual da consciência fonêmica, no Livro 2 e no Livro 1, com atividades de escrita, com o ensino da caligrafia.

Oliveira (2004a) chama a atenção do professor para o fato de que, ao ensinar o princípio alfabético, é preciso levar em conta três características: a) propiciar à criança oportunidade para que entenda que as relações fonemas e grafemas obedecem a muitas regularidades; b) saber que, embora as atividades sejam de identificar, reconhecer e discriminar letras e sons e suas relações, essas atividades não são meramente mecânicas, mas heurísticas pela busca de um princípio; c) reconhecer que esse princípio precisa ser ensinado, simultaneamente, com atividades do ensino da letra, da ordem alfabética, da caligrafia e da consciência fonêmica, porém é preciso saber que, apesar dessa simultaneidade, cada atividade apresenta um objetivo diferente.

No programa Alfa e Beto, os exercícios de consciência fonêmica e sobre o princípio alfabético concentram-se no manual da consciência fonêmica. São atividades preparadas de forma sequencial, utilizando técnicas de análise (identificar os sons que formam uma palavra) e síntese (partem dos sons para formar palavras) para assegurar que os alunos compreendam que cada palavra é formada por vários fonemas, como podemos observar a seguir:

Figuras 53 e 54 – Atividade de consciência fonêmica

AULA 36 – O SOM DA LETRA C: /K/

CONSCIÊNCIA FONÊMICA

1. Qual o som?

- Professor fala: *ca, co, cu*. Qual o som?

2. Leia:

Carolina carola coloca a coroa no cocuruto e cora.

*Cocoricó, cocoricó,
faz o galo carijó.
Curupaco, curupaco,
tenta imitar o macaco.*

- Qual é o som? Qual é a letra?

PROFESSOR: esta aula trata do som /k/, que pode ser representado pela letra c ou pela letra k.

SÍNTESE ORAL

2. O som /k/ no início de palavras

- Vocês vão adivinhar a palavra:
 - Fale primeiro o som /k/.
 - Depois *aca*: *que palavra eu falei? Caca*
 - Faça o mesmo exercício com outras palavras:

/k/ +

asa, arro, anela, antor, orreio, oração, ocoricó, ogumelo, urupaco, orrupio, uidado.

PRINCÍPIO ALFABÉTICO

4. O som /k/ da letra C

- Mostre a letra **C** no quadro ou na cartela. Diga o nome da letra: **C**.
- Mostre o outro lado da cartela com a figura da casa (som de /k/).
- Diga: *O som da letra C é /k/. A palavra CASA começa com o som /k/.*
- Mostre a letra **C** e diga /k/.

5. O som de C /k/ (inicial)

- Escreva no quadro ou mostre a cartela com a letra **Cc** e diga: /k/. Agora releia a frase e a quadrinha:

Carolina carola coloca a coroa no cocuruto e cora.

*Cocoricó, cocoricó
faz o galo carijó.
Curupaco, curupaco,
tenta imitar o macaco.*

- Qual é o som da letra?
- Depois de brincar de repetir várias vezes com a quadrinha, escreva a frase no quadro e faça os alunos identificarem cada som de /k/ na frase:

- *Carolina carola coloca a coroa no cocuruto e cora.*
- *Concentre-se no som inicial do /k/ diante de a, o e u.*

- Repita a quadrinha. Ensine os alunos a bater palmas (ou bater o pé) cada vez que aparecer o som de /k/.

6. Associar a letra C ao som /k/

- Distribua cartões com a letra **C** para cada aluno.
- *Agora eu vou falar várias palavras. Quando vocês ouvirem o som /k/ levantem seu cartão.*
 - Evite usar palavras com o som /k/ no meio ou no final, nos primeiros exercícios.
 - Você vai falando e observando, para verificar se os alunos estão atentos ao som de /k/:

<i>cada</i>	<i>coisa</i>	<i>cuida</i>	<i>deixa</i>	<i>cachorro</i>
<i>cão</i>	<i>gato</i>	<i>cola</i>	<i>cuidadoso</i>	<i>coruja</i>
<i>grupo</i>	<i>canto</i>	<i>conta</i>	<i>cisne</i>	<i>sino</i>
<i>coité</i>	<i>computador</i>	<i>congelados</i>	<i>gelado</i>	<i>cavalo</i>

Fonte: Oliveira (2004c, p. 130-131).

Vale lembrar que as correspondências biunívocas (cada letra representa um único som e cada som é representado por uma única letra), na língua portuguesa, são muito poucas e, por isso, seria importante realizar exercícios que possibilitassem a reflexão sobre os vários fonemas que um grafema representa e vice-versa. Porém esse tipo de atividade não é proposto pelo programa, pois, ao só trabalhar com as crianças palavras com a consoante /k/ diante das vogais /a/, /o/ e /u/ (Figuras 53 e 54), Oliveira (2004c) forja situações para que se tenha uma correspondência entre grafema e fonema perfeita entre o som /k/ e a letra c, omitindo, desse processo, que a letra K e o dígrafo QU representam o fonema /k/.

O manual sobre consciência fonêmica e o Livro 2 possuem planos de aula organizados de maneira sincronizada, pois, primeiro, ensinam os sons fricativos,

depois, os oclusivos e, em seguida, alguns encontros consonantais e dígrafos. No manual, o trabalho com cada som é sequenciado em duas aulas compostas por um conjunto de atividades. O Livro 2 apresenta 12 atividades por aula. Para cada grupo de exercícios realizados no manual de consciência fonêmica (1 aula), os alunos fazem de três a quatro atividades no Livro 2. Dessa forma, para cada som, os alunos levam dois dias para realizar as tarefas do manual de consciência fonêmica e do Livro 2. O que difere esses dois materiais, segundo Oliveira (2004e), é o fato de o Livro 2 utilizar a imagem como subsídio complementar, como “[...] ponto de partida para que o aluno que ainda não sabe ler seja capaz de gerar o som da palavra, a partir da imagem, para então associar estes sons com a palavra escrita” (OLIVEIRA, 2004e, p. 6).

Apesar de o Livro 2 apresentar algumas atividades com os objetivos de reforçar a aprendizagem das letras (nome, formas, escrita), tornar a ordem alfabética automatizada, identificar/escrever os números de 1 a 10, ler automaticamente um número de palavras e desenvolver habilidades de expressão oral, os principais objetivos do livro são o ensino do princípio alfabético e da consciência fonêmica. Com base nesses últimos objetivos, a maioria das atividades são desenvolvidas. Nesse livro, até a aula 8, as tarefas são destinadas para o ensino das letras do alfabeto, os exercícios desenvolvidos estão voltados para a identificação das letras, ordem alfabética, ordenação e contação de histórias, classificação de objetos e exercícios de metalinguagem ao utilizar a linguagem de uso corrente na escola e conceitos básicos que contribuiriam para a aprendizagem das competências fundamentais.

Nas Aulas 9 e 10, em que as atividades são para explorar o som das vogais, os exercícios se limitam a marcar X nas figuras que começam com o som /a/, /e/, /i/, /o/ e /u/. A apresentação das vogais em primeiro lugar, segundo Oliveira (2004a), se deve ao fato de elas permitirem a formação de várias palavras ao utilizar ditongos, hiatos e até mesmo para formar sílabas.

A partir da Aula 11 até a 29, em que são trabalhados os sons das consoantes, os exercícios focam atividades de consciência fonêmica e princípio alfabético, objetivo central do Livro 2. Dentre as tarefas mais recorrentes, podemos destacar a que solicita circular todas as letras na frase que apresenta o mesmo som. Nesse tipo de atividade, é exigido que o professor leia, pelo menos três vezes, a frase para que a criança

perceba o som que mais aparece e reconheça a letra que faz esse som. Circular/ligar as figuras em destaque a objetos que começavam com o som estudado também é uma atividade corriqueira no Livro 2. Nessa tarefa, é exigida que a criança fale em voz alta o nome de cada objeto para que ela identifique os sons iniciais semelhantes. Perguntas sobre a quantidade de objetos que foram encontrados/marcados/ligados na atividade anterior, determinando que a criança realize atividade de contagem, é sempre a terceira tarefa realizada nas aulas, como podemos observar a seguir:

Figura 55 – Atividades corriqueiras do Livro 2

Aula 13 O som /e/

1 Circule todas as letras que têm o som /e/:

Lala lava a luva de Lelio na vala e leva o livro da Lola para o Lele.

2 Ligue à cartola do mágico todas as figuras que começam com o som /e/:

3 Quantos objetos você ligou até a cartola do mágico? _____



61

Fonte: Oliveira (2004g, p. 61).

O exercício de identificação de quantidade de letras e de sons (Figura 56) faz parte de todas as aulas que trabalham os sons das letras.

Figura 56 – Atividade do Livro 2

9 Conte e escreva:

	QUANTAS LETRAS?	QUANTOS SONS?
ZANGÃO 		
ZEBU 		

84


The image shows a worksheet for a literacy activity. At the top left, there is a small icon of a hand holding a pencil next to the number '9' and the instruction 'Conte e escreva:'. Below this, there are two rows of words with corresponding illustrations. The first row contains the word 'ZANGÃO' and a cartoon bee. The second row contains the word 'ZEBU' and a cartoon zebu. To the right of these words is a table with two columns: 'QUANTAS LETRAS?' and 'QUANTOS SONS?'. Each row of the table has two empty purple boxes for the student to write the answers. At the bottom center of the page, there is a small illustration of a blue and red pencil with the number '84' inside a white circle.

Fonte: Oliveira (2004g, p. 84).

As atividades, como na imagem da Figura 57, em que a criança precisa identificar o som inicial presente nas figuras, palavras e nomes também se fazem presentes diariamente nas atividades do Livro 2.

Figura 57 – Atividades para identificar o som inicial

4 Marque com um **T** as figuras que **começam** com o som /t/:



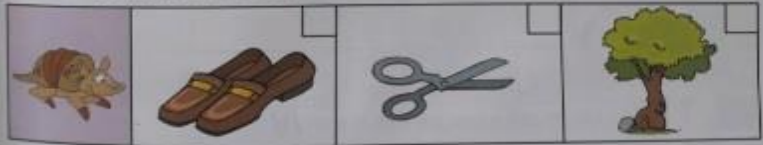
5 Marque com um **T** as palavras que **começam** com o som /t/:

Tampa Dado Torre
 Toca Tijela Dedo

6 Circule as palavras que **começam** com o som /t/:

TIJOLO DEDO TÁBUA DADO

7 Diga o nome da primeira figura. Marque com um **T** a figura que **começa** com o **mesmo som**.



8 Marque com um **T** o nome que **começa** com o som /t/:

Pedro Tereza Sérgio

101

Fonte: Oliveira (2004g, p. 101).

São atividades com foco sempre na identificação dos sons e nas relações letras e sons, como no exercício 4 (Figura 57), em que, além de identificar os sons semelhantes das figuras, é proporcionado, segundo o autor, o desenvolvimento do princípio alfabético, ao se exigir que a criança identifique o som inicial das figuras e escreva a letra correspondente a esse som, relacionando assim o som com a letra.

Observamos, reiteradamente, uma grande preocupação dos idealizadores do programa em ensinar o som de cada letra, pois eles acreditam que é, a partir desse ensino repetitivo das correspondências entre grafemas e fonema, que, gradativamente, a criança deduzirá os valores sonoros das letras nas palavras. Na

visão do programa, somente aprendendo esses diversos sons, as crianças conseguirão formar palavras simples, por meio de atividades de síntese. Partindo desse pressuposto, o autor do material utiliza palavras/nomes/imagens apenas como um pretexto para que as crianças experimentem as pronúncias de um mesmo som. Em nossa opinião, essa forma de ensino controla o uso das palavras, o acesso pelas crianças, pela via do material Alfa e Beto, apenas às palavras com letras e sons conhecidos e estudados, abstraindo, do ensino, desse modo, a dimensão discursiva no processo de *ensinoaprendizagem* da língua e a desvinculando de seu uso prático e vivencial.

A decomposição da língua em unidades separadas da comunicação discursiva, como realizada pelo programa, é justificada, segundo Gontijo (2014, p. 131), “[...] pela necessidade de reflexão sobre as unidades menores da língua que leva à aquisição da consciência fonológica, particularmente à fonêmica”. Essa forma de conceber a alfabetização reduz esse processo ao aprendizado de um conjunto autônomo de habilidades e competências e, portanto, reduz a alfabetização à aquisição de tecnologia vazia de significação.

5.1.3 Escrita

Na Unidade I, em que são desenvolvidas atividades para trabalhar os grupos de competências denominados fundamentos e pré-requisitos, a escrita fica restrita ao ensino das letras de fôrma (maiúscula e minúscula) legíveis e o trabalho com a postura e manuseio apropriado do lápis. Oliveira (2004d) deixa bem claro que a finalidade do ensino da caligrafia não é formar calígrafos profissionais, mas dar ao aluno bases “[...] para que ele use com eficiência e de forma adequada, os principais instrumentos de trabalho do estudante – o lápis e o papel em que escreve” (OLIVEIRA, 2004d, p. 7).

O autor argumenta sobre a importância das atividades de caligrafia, justificando que o objetivo da escrita é comunicar e, para tal, é necessário que a escrita seja legível, pois uma escrita ilegível torna a comunicação inviável. Além disso, a caligrafia é essencial para que a escrita se torne fluente ao fazer com que a criança pare de se concentrar no traçado da letra e comece a focar “[...] em outros aspectos cognitivos

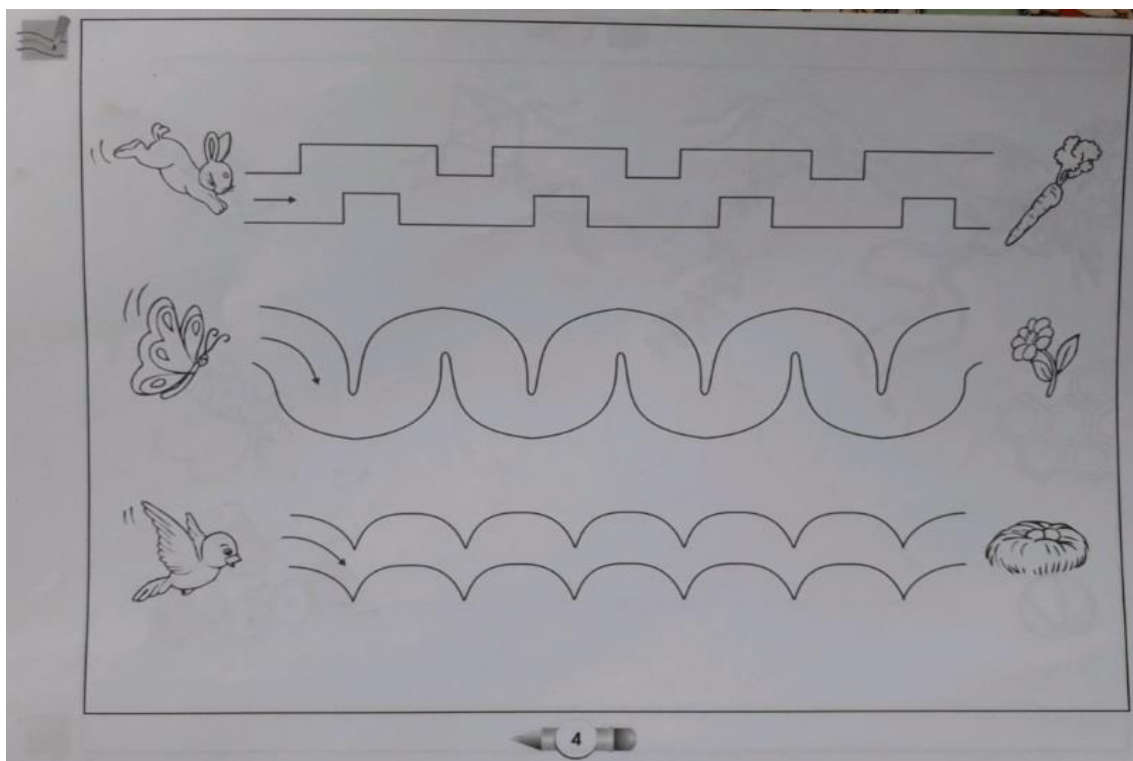
mais importantes como a ortografia, a sintaxe, a escolha de palavras e a estrutura do texto como um todo” (OLIVEIRA, 2004a, p. 282).

Por ser uma “[...] atividade eminentemente motora” (OLIVEIRA, 2004a, p. 276), o ensino da caligrafia “[...] exige muita prática, muito treino” (OLIVEIRA, 2004a, p. 278). O livro *ABC do alfabetizador* e o manual do Livro 1 apontam um conjunto de requisitos essenciais que podem contribuir para que a criança escreva com maior desenvoltura, controle e fluência. Esse conjunto envolve a altura da mesa e da cadeira a ser utilizadas, a forma e o ângulo dos pés e o trabalho com a postura e a posição correta para pegar o lápis e o papel. O professor acaba por se transformar em um supervisor desses aspectos a serem desenvolvidos que envolvem desde postura até formato, tamanho e legibilidade da letra, pois ele é “[...] um treinador zeloso pelo desempenho técnico de seus pupilos” (OLIVEIRA, 2004d, p. 12). Como tal, necessita, segundo o autor, ser eficaz e servir de modelo e motivação. A motivação é fundamental em sala de aula, porque os alunos necessitam do exemplo dado pelo professor “[...] e do ambiente e dos incentivos que cria para que os alunos procurem sempre alcançarem metas realistas, mas ambiciosas, e busquem sempre a auto-superação [...]” (OLIVEIRA, 2004d, p.13).

O manual do Livro 1 aponta que, para assegurar o ensino da caligrafia, é necessário que o professor siga uma mesma sequência didática para cada letra a ser ensinada. Essa sequência refere-se a exercícios para desenvolver habilidades motoras relacionadas com as letras, escrever no ar, verbalizar os movimentos que estão sendo feitos, praticar os movimentos pelo menos três vezes, diminuir progressivamente o tamanho das letras e dos limites na pauta da folha e usar outras técnicas (escrever a sequência na mão da criança, pegar na mão dela, escrever na areia etc.), se necessário. Nunca desanimar é a última orientação que precisa ser seguida pelo professor, porque os alunos que mais possuem dificuldades escolares são os que “[...] mais necessitam adquirir bons hábitos e boas práticas mecânicas, de forma a liberar sua atenção e memória para os desafios cognitivos do ato de escrever e comunicar” (OLIVEIRA, 2004d, p. 15). Segundo o autor, a automatização do processo físico envolvido na escrita ajuda a liberar o cérebro para que a criança se concentre no conteúdo da escrita propriamente dito.

Dessa forma, o v. 1, denominado letras de fôrma, do Livro 1, intitulado *Letras e formas*, utilizado no programa, enfatiza o ensino das letras de fôrma maiúsculas e minúsculas. Para esse ensino, são desenvolvidas atividades para ampliar, conforme o autor,²⁰ habilidades psicomotoras como pré-requisitos para o desenvolvimento da caligrafia, como podemos observar na imagem abaixo:

Figura 58 – Atividade desenvolvida no Livro 1/v. 1 – Letra de fôrma

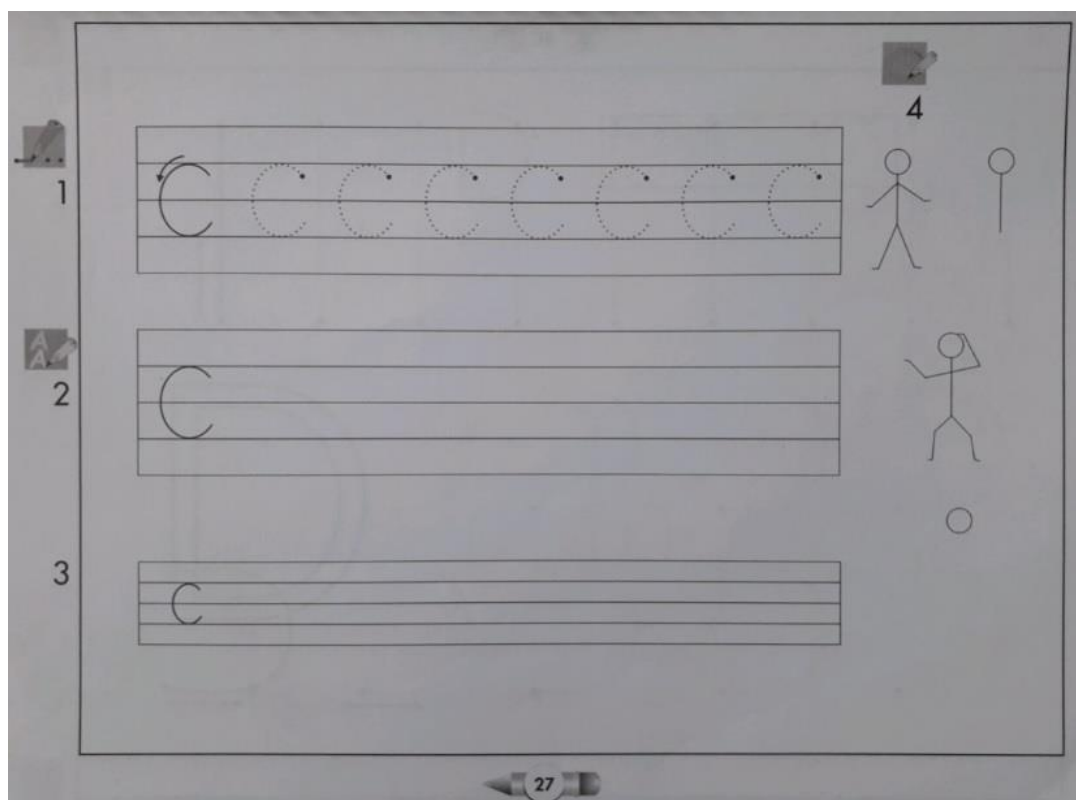


Fonte: Maciel (2004a, p. 4).

Começando primeiro com o ensino das letras maiúsculas, cada letra é apresentada seguindo a ordem alfabética, para que a criança identifique as letras e seus movimentos por meio de exercícios de pontilhado e treino repetido, conforme mostra a Figura 59.

²⁰ Vamos continuar usando o termo no masculino porque estamos utilizando alguns apontamentos do manual do Livro 1 – *Letras e formas*, que é de autoria de João Batista Araujo e Oliveira. Porém, vale ressaltar que, diferentemente de todos os outros materiais da pesquisa, os volumes 1 e 2 do Livro 1 – *Letras e formas*, utilizado pelas crianças em sala de aula, foi elaborado por Dulce Rocha Maciel. No entanto, conforme já explicitamos em capítulos anteriores, não encontramos nenhuma informação referente à autora na internet.

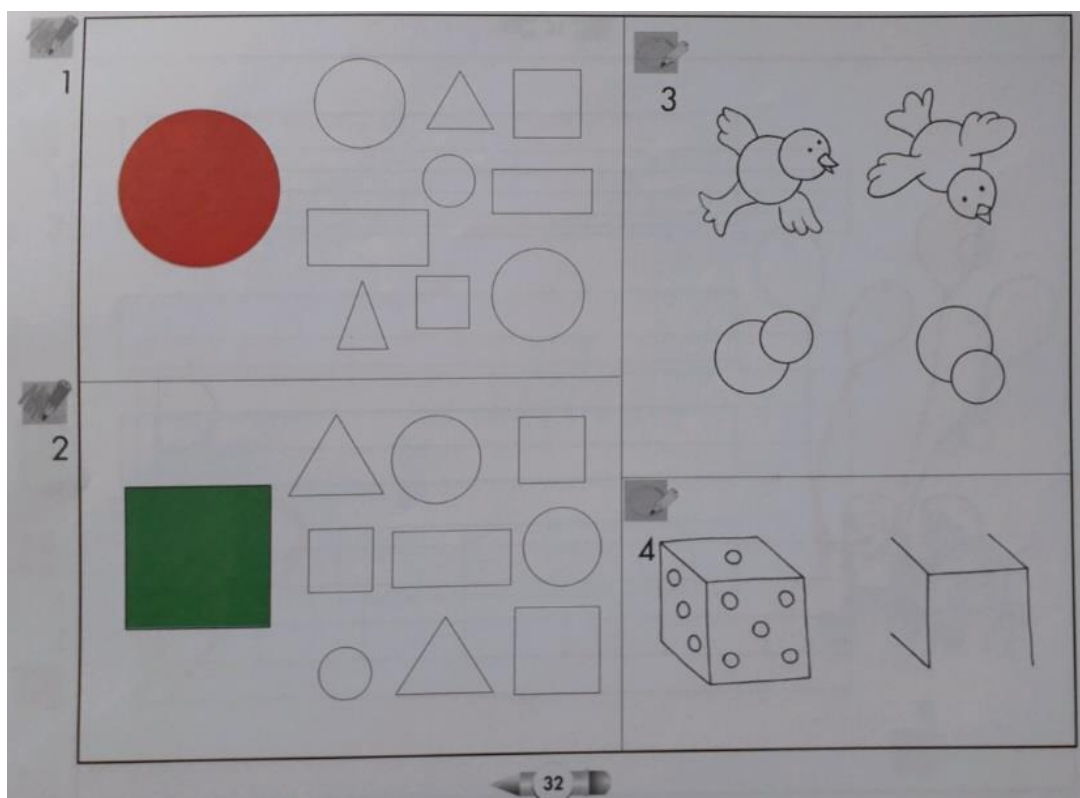
Figura 59 – Atividades de pontilhado desenvolvidas no Livro 1/v. 1



Fonte: Maciel (2004a, p. 27).

Para além dos objetivos centrais, o livro busca ensinar os numerais de 1 ao 10, a ordem alfabética, as cores e formas geométricas básicas, os limites dos traçados, o reconhecimento das expressões faciais, colorir, desenhar livremente e os movimentos de figuras. Essas atividades, segundo Oliveira (2004d, p. 21), têm um caráter lúdico e “[...] podem ser usadas como incentivo para a criança que completou uma determinada meta do programa de caligrafia”, como ilustrado na Figura 60.

Figura 60 – Atividade lúdica do Livro 1



Fonte: Maciel (2004a, p. 32).

Vale ressaltar que esse é o único livro, na Unidade I, utilizado, exclusivamente, nos dois primeiros meses de aula, como dever de casa. O programa determina que a criança deve realizar, em média, três páginas por dia, os exercícios do Livro 1, para que ele seja concluído em aproximadamente 50 dias de aula, junto com o Livro 2. Portanto, as atividades para a casa variarão de uma a três páginas, dependendo do que já foi realizado em sala de aula.

Como podemos ver, esse tipo de atividade não visa a sequer à codificação. Sob o discurso de treinar o traçado da letra para deixá-la legível, propõe exercícios de coordenação motora por meio de atividades nas quais as crianças devem seguir uma linha tracejada ou copiar letras ou palavras. Ou seja, sempre preocupadas somente com aprendizagem das formas das letras, da postura adequada do corpo e com o modo de segurar o lápis, as atividades realizadas são mecânicas e de treino. Sousa (2014) critica essa forma de conceber a escrita, pois, segundo ela, na época dos testes ABC, esse tipo de treinamento tinha o objetivo de “[...] dar um aval de cientificidade à educação, apoiada pelos estudos da psicologia, hoje, baseado em ‘descobertas’ da

Ciência Cognitiva, retoma-se conceitos arcaicos revestidos por um discurso de modernidade” (SOUSA, 2014, p. 75).

5.1.4 Requisitos

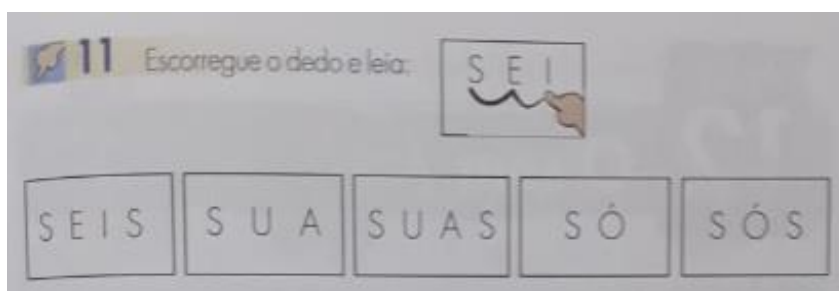
Fundamental e central, segundo o programa, para o processo de alfabetização, esse conjunto de competências, denominado requisitos, faz parte da Unidade II e envolve o ensino da decodificação e da fluência. Ao tratar sobre esses aspectos da alfabetização, Oliveira (2004a) chama a atenção para o fato de que a essência da alfabetização está em identificar palavras, de forma independente do seu sentido, pois, para ler corretamente, a criança precisa identificar as palavras automaticamente e, para isso, é necessário que ela seja exposta à mesma palavra com certa frequência. A automatização, segundo Oliveira (2004d, p.145-146),

[...] se torna possível pela formação de representações físicas das formas da palavra que se tornam gravadas nas estruturas no cérebro. Essas estruturas são reforçadas por exposições múltiplas e frequentes a uma palavra. Normalmente, um aluno desenvolve essas estruturas após 4 ou 5 repetições, espaçadas, de uma palavra que ele consegue identificar. Para que ocorra esse processo de identificação da palavra pelo cérebro, de forma independente e autônoma, o aluno precisa, no primeiro momento, se mostrar capaz de decodificar as palavras.

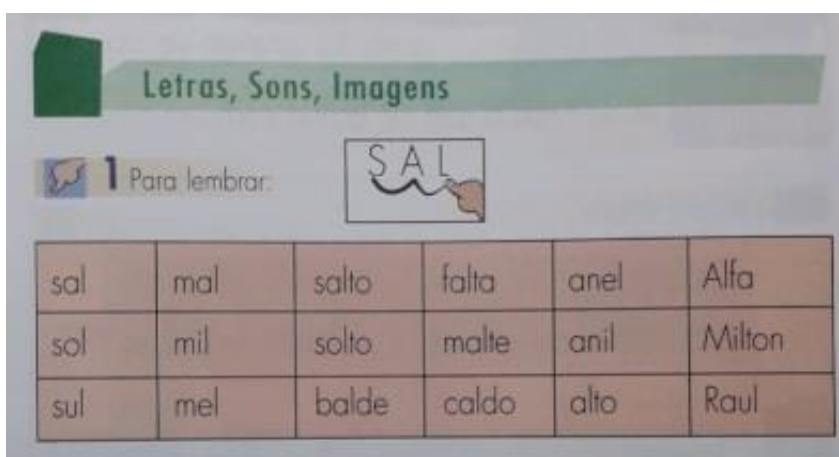
Para o autor, a criança, primeiro, aprende a decodificar, posteriormente, automatiza a leitura das palavras, para depois ler sem necessitar decodificá-las. Com base nessa sequência, o Livro 2 apresenta atividades denominadas *Escorregue o dedo e leia* e, também, *Palavras amigas*. Elas continuarão a ser desenvolvidas no Livro 3, denominado *Todas as letras*.

Na atividade de *Escorregue o dedo e leia* (Figuras 61 e 62), considerada pelo autor como a preparatória mais importante para a leitura, pois permite a síntese de fonemas, o professor é solicitado a mostrar à criança como realizar esse exercício. Inicialmente, ele precisa escrever as palavras no quadro, depois deverá, passando o dedo abaixo de cada letra, dizer o som da letra e ir emendando as letras, sem silabar. Essa atividade, para Oliveira (2004a), deve contribuir para que os alunos comecem a perceber e aprender a usar os conhecimentos sobre as relações entre letras e sons.

Figuras 61 e 62 – Atividade *Escorregue o dedo e leia* desenvolvida no Livro 2 e no Livro 3



Fonte: Oliveira (2004g, p. 55).



Fonte: Oliveira (2004h, p. 142).

Na tarefa *Palavras amigas* (Figura 63), ao final de cada aula, são apresentadas palavras relacionadas com o som aprendido no dia ou com as palavras usadas diariamente na sala de aula, cujo objetivo é ensinar aos alunos a identificar automaticamente essas palavras em textos, por meio de exercícios repetitivos – em cartaz, cartão, escrita no quadro ou no ar com o dedo, sublinhando as palavras em frases etc., para que a criança automatize a identificação das palavras.

Figura 63 – Atividade *Palavras amigas*

Fonte: Oliveira (2004g, p. 55).

Ao final da Unidade I, o professor deve assegurar que os alunos saibam identificar automaticamente e com fluência as 60 palavras e os numerais de 1 a 10 que foram apresentados na atividade *Palavras amigas*. Com isso, observamos que a criança é exposta a um conjunto de palavras diariamente para que adquira um repertório de palavras que lhe possibilite ler automaticamente. Na Unidade II, essa atividade permanece no início de todas as atividades do Livro 3 para ser aprendida, pois serão utilizadas no texto criado para o ensino da leitura no referido livro.

Dessa maneira, o reconhecimento de palavras de forma rápida e automática e a reflexão sistemática e organizada das relações entre grafemas e fonemas são cruciais, segundo Oliveira (2004a), para uma adequada aprendizagem da leitura. Para esse autor, esse processo de automatização é muito importante para a leitura, pois “[...] o bom leitor vai voltar a usar a decodificação só para identificar uma palavra nova e difícil” (OLIVEIRA, 2004a, p. 146).

A decodificação, competência mais enfatizada e foco do programa Alfa e Beto, significa “[...] usar o princípio alfabético utilizando conhecimentos sobre as relações entre letras e sons para transformar sons em letras (escrever) e letras em sons (ler)” (OLIVEIRA, 2004a, p.146), ou seja, “[...] a conversão de letras em sons” (OLIVEIRA, 2004a, p.149). Para desenvolver essa competência, as crianças serão expostas a conteúdos que lhes permitam ter o domínio do código alfabético, identificar o som de cada letra do alfabeto, realizar análise e síntese de sons a partir de estímulos auditivos e visuais e identificar palavras escritas usando a decodificação.

Oliveira (2004a) aponta que se chama fônico o conhecimento das relações sistemáticas entre letras e sons. Por meio do método fônico, os alunos aprenderão, de maneira mais ou menos sistemática, as correspondências entre letras e sons. Para o autor, o sistema alfabético

[...] não passa de uma estratégia mnemônica, de uma regra bastante consistente que nos permite ler qualquer palavra sem precisar decorar a sua forma – basta saber algumas regras para fazer a correspondência entre sons e letras (OLIVEIRA, 2004a, p.147).

Ao dizer que a criança precisa apenas saber algumas regras e saber estabelecer relações grafofonêmicas, o autor transforma esse ensino em um processo mecânico, ignorando a complexidade do nosso sistema de escrita e o fato de a alfabetização não se restringir à apropriação desse sistema, mas implicar, necessariamente, a produção de sentidos por meio da leitura e escrita.

Oliveira (2004a) toma os estudos do National Reading Panel (2000) para comprovar a superioridade dos métodos fônicos, afirmando que os mais eficazes são os que oferecem o ensino sintético, sistemático e explícito das relações entre letras e sons e que ensinam um número plausível dessas relações. Vale chamar a atenção para o fato de que, coincidentemente ou não, o conjunto de competências consideradas fundamentais para o processo de alfabetização no programa Alfa e Beto é o mesmo recomendado pelos autores do National Reading Panel (1998), que tiveram sua pesquisa discutida e indicada no relatório final do GT, em 2003.

Essa constatação nos mostra, novamente, que a implementação do programa Alfa e Beto com essas recomendações foi anterior ao relatório final, mais precisamente em 2002. Dessa forma, fica evidente a existência de um material pronto antes da elaboração de um documento oficial, presidido pelo próprio autor do material do programa Alfa e Beto, que questionava as políticas de alfabetização no Brasil.

Ao discutir como ensinar a decodificar utilizando métodos fônicos, Oliveira (2004a, p. 159) aponta que o princípio básico da metodologia fônica também envolve atividades de análise e síntese e que a instrução fônica abrange:

- Apresentar o nome da letra a ser ensinada – com base num programa estruturado cuja sequência tem uma justificativa adequada e não aleatória;
- Apresentar o som (inicialmente o som mais usual) da letra. Em alguns momentos mais tarde regularidades e exceções podem ser discutidas com os alunos;
- Ensinar a juntar as letras para ler a palavra;
- Usar textos de leitura foneticamente adequados, para o aluno juntar as letras.

Para exemplificar as atividades de síntese (juntar o som das letras para formar palavras), muito utilizadas em processo de leitura, mostraremos atividades do Livro 3 para visualizarmos melhor como a decodificação é ensinada nesse programa. Esse livro tem como objetivo central “[...] desenvolver a competência de identificar palavras através da decodificação para que o aluno possa ler e escrever” (OLIVEIRA, 2004f, p. 5), mas também conta com outros objetivos, tais como: reforçar competências de consciência fonêmica e o desenvolvimento da caligrafia, envolvendo estruturação de textos, aspectos da mecânica escrita (acentuação, pontuação etc.) e aspectos práticos da morfologia e sintática (formação de frases e palavras). Cada aula desse livro envolve quatro a cinco dias letivos. São trabalhados dois blocos de atividades por aula, com 30 minutos de duração. Segundo Oliveira (2004f), todas as atividades desse material são desenvolvidas com a finalidade principal de ensinar os alunos a decodificar palavras por meio de exercícios de leitura e de escrita.

O primeiro bloco apresentado para as crianças é o denominado *Qual som? Qual letra?* (Figura 64) no qual são trabalhados, em cada aula, uma nova letra e seu som correspondente.

Figura 64 – Bloco de atividades denominado *Qual som? Qual letra?* do Livro 3

Aula 9 **O dedo da Duda.**


Qual som? Qual letra? Quando digo digo, digo digo, não digo Diogo.
Quando digo Diogo, não digo digo, digo Diogo.

Palavras amigas:
DOR EM ESTAVA

Leitura

1 Leia: **O dedo da Duda.**

Duda é danada.
Nadou o dia todo.
De noite, o dedo dela doeu.
Doeu, doeu.
O dedo da mão.
O dedão.
Ela deitava, e nada.
Deitava de lado, do lado do Dino.
Não dava em nada.
O danado do dedo doía, doía.
Duda estava doída, doída de dor.
Dava dó!



86

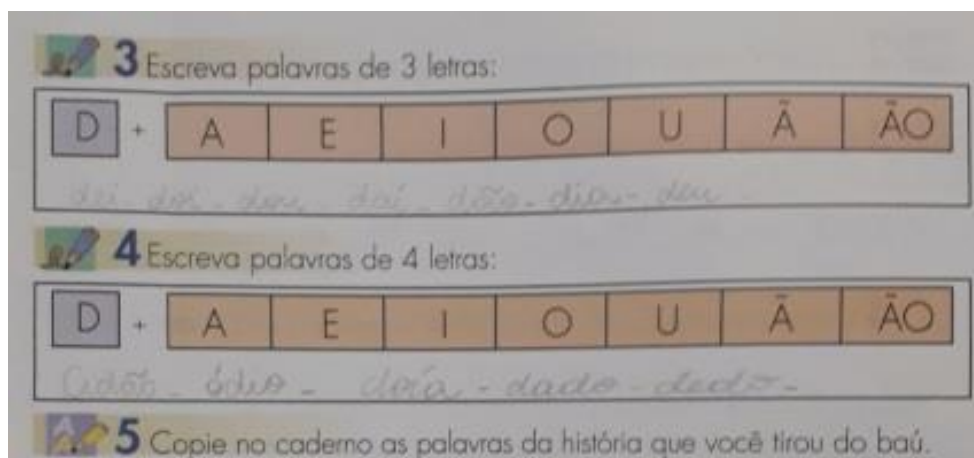
Fonte: Oliveira (2004h, p. 86).

Essas atividades foram elaboradas para trabalhar a relação entre letras e sons, reforçando o desenvolvimento do princípio alfabético. Além disso, a partir dessa nova letra, a consciência fonêmica também é explorada por meio de frases que incluem trava-línguas, rimas, assonâncias etc., para que a criança observe o fonema que está sendo trabalhado. Neste bloco, temos o trabalho com as palavras amigas em que são apresentadas palavras novas que a criança ainda não sabe decodificar e que, posteriormente, serão usadas no texto para a leitura. Esse texto é elaborado com letras que a criança sabe ler automaticamente e com palavras novas.

O objetivo da leitura de texto em toda aula, segundo consta no manual do Livro 3, é fazer da criança um leitor autônomo, capaz de ler qualquer palavra. A esse respeito, Oliveira (2004f) salienta que a essência do método fônico consiste em oferecer à criança um texto apropriado, “[...] do ponto de vista fonético, sintático e semântico para que o aluno possa ler decodificando: basta ele empregar as técnicas de síntese de fonemas para ler as palavras do texto” (OLIVEIRA, 2004f, p. 13), ou seja, os textos, no programa, são escritos com palavras que a criança seja capaz de decodificar, porém Oliveira (2004a) ressalta que, caso o texto tenha outras palavras, “[...] estas devem ser ensinadas previamente ou ilustradas com figuras, para que o aluno concentre sua atenção nas palavras que ele consegue decodificar” (OLIVEIRA, 2004a, p. 153).

Baú de palavras (Figura 65) é o segundo bloco de atividades trabalhadas no Livro 3. Nele, os alunos são estimulados a juntar as letras, em atividades de síntese, para formar novas palavras. Essa atividade permite que a criança tenha a noção de que as palavras são formadas por letras, que possuem pelo menos um som e que, “[...] quando associadas umas com as outras, as letras formam uma palavra com um determinado som que o aluno deve ser capaz de reproduzir e justificar [...]” (OLIVEIRA, 2004f, p. 15). A criança, em uma das atividades, também precisa identificar as palavras que formou com aquelas encontradas no texto para contextualizar a aprendizagem.

Figura 65 – Bloco de atividades *Baú de palavras*



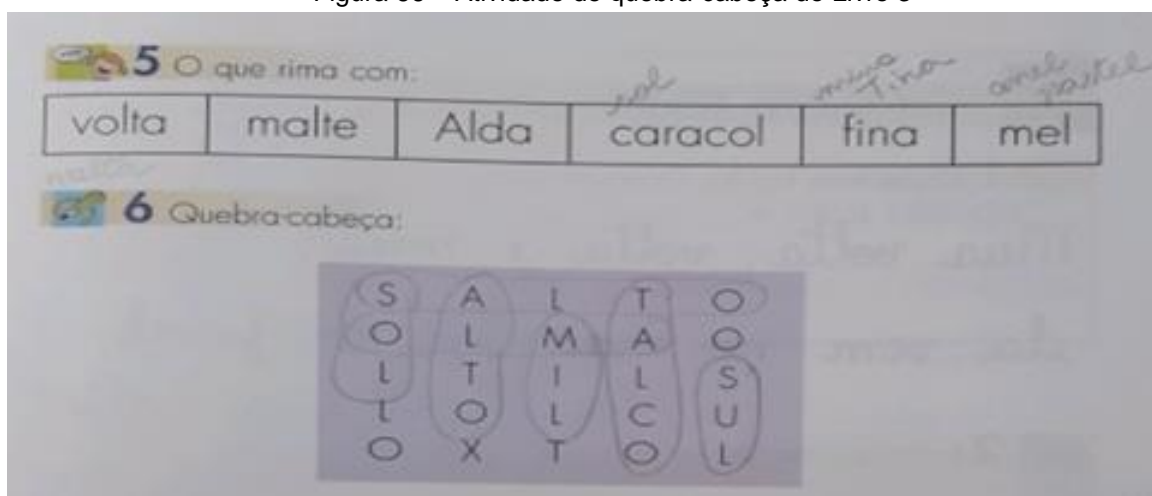
Fonte: Oliveira (2004h, p. 88).

No próximo bloco, denominado *Letras, sons, imagens*, há retomada dos objetivos do Livro 2, porém, agora, com um maior aprofundamento da consciência fonêmica em

torno do som da letra estudada e da decodificação. Os exercícios variam entre aqueles que possibilitam a identificação da letra, das palavras, sons e rimas, até os de observação das diferenças entre as palavras.

A atividade chamada *Para lembrar* é umas das mais importantes nesse bloco, pois trabalha a síntese do som, por meio da técnica de escorregar o dedo e ler, permitindo a criança entrar em contato com um conjunto de palavras para que ela possa identificá-las, associando ao som ou sons semelhantes da letra a ser estudada, e consiga ler as palavras automaticamente para entender as leituras e para escrever textos. Ao final, sempre é exigida identificação, em atividade de quebra-cabeças, das palavras que foram aprendidas no decorrer da aula e a criação de histórias oralmente ou por meio de desenhos a partir de temas gerados pela leitura do texto inicial, como podemos observar na Figura 66.

Figura 66 – Atividade de quebra-cabeça do Livro 3



Fonte: Oliveira (2004h, p. 143).

A *oficina das letras* é um outro bloco de atividades, cujo objetivo é propiciar à criança uma introdução à escrita. Nessas atividades, como consta no manual do livro, a criança é levada a realizar tarefas de escrita de diferentes aspectos, como a fluência na caligrafia das letras cursivas, exercícios de cópia e atividades de organização, elaboração e revisão de um pequeno texto.

No último bloco, intitulado *Pensando bem*, a partir do texto utilizado em cada aula, é trabalhado o ensino da Matemática, que é aprofundado no Livro 4. Não vamos nos

deter nesse bloco, pois ele escapa ao nosso interesse de pesquisa que se refere ao ensino da leitura e da escrita.

A fluência é a outra competência importante no processo de alfabetização, porque “[...] permite estabelecer uma ponte entre reconhecer as palavras e compreender seu sentido num texto” e libera a atenção do leitor ao fazer com que deixe de depositar toda a sua atenção na decodificação e se concentre no texto para “[...] fazer relações entre a ideia expressa pela palavra e o texto e compreender o texto usando seus conhecimentos anteriores sobre o assunto” (OLIVEIRA, 2004a, p. 175).

Apesar de a fluência implicar uma automatização na leitura, o autor mostra que ler uma palavra automaticamente é diferente, pois o processo de decodificação é complementado com a exposição da criança a repetidas palavras para que ele conheça, decodifique e, de certa maneira, automatize o reconhecimento dessas palavras. Porém esse reconhecimento não basta, a compreensão de textos necessita de uma leitura fluente, precisa e rápida.

No livro *ABC do alfabetizador*, Oliveira (2004a) traz indicadores de fluência em leitura, mostrando que um leitor iniciante necessita desenvolver precisão de leitura em pelo menos 18 acertos a cada 20 palavras lidas e que, ao final da primeira série, a criança deve ser capaz de ler com rapidez e compreensão um mínimo de 60 palavras por minuto. Esse autor aponta, ainda, que, para o desenvolvimento da fluência, é preciso que o leitor tenha muita prática. Para isso, é necessário que se trabalhe com três tipos de textos que ele considera adequado para o ensino, a saber: textos decodificáveis, que são formados por palavras que possuem letras e sons que os alunos já aprenderam a decodificar; textos estruturados, em que as frases repetidas ajudam a criança a antecipar e ler mais rapidamente; e livros com vocabulário controlado, principalmente do ponto de vista semântico, mas também com controle do tamanho das letras usadas.

Podemos afirmar que, no cotidiano, as crianças convivem com uma diversidade de textos (verbais, escritos, imagéticos, híbridos etc.) que foram produzidos por sujeitos históricos e em situações e contextos diferentes. São textos/enunciados que circulam em determinadas esferas de atividade humana com “[...] finalidades específicas

associadas às intenções do seu produtor e ao contexto de produção” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 96). Ou seja, todos “[...] os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2015a, p. 261). A língua é empregada por meio de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, concebidos a partir das diferentes esferas das atividades humanas. Para Bakhtin (2015a, p. 261-262), o emprego da língua se constitui

[...] em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, também, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente* estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

De acordo com essa concepção, os gêneros discursivos se constituem pelas interações verbais, “[...] quando interagimos com os indivíduos por meio da linguagem”, produzindo “[...] unidades de significações (enunciados) que são sempre contextualizadas, circunscritas a situações específicas e repletas de intencionalidades” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 97). Apesar de se complementarem, Gontijo e Schwartz (2009) enfatizam que gênero discursivo não pode ser confundido com tipo textual. Este último é entendido como “[...] sequências textuais que se definem pela natureza linguística de sua composição, [tendo] [...] categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 98).

Assim, ao apontar que é necessário que se trabalhe com três tipos de textos considerados adequados para o ensino da leitura, Oliveira (2004a) cria artificialmente textos que subtraem as dimensões comunicativas essenciais no trabalho com os gêneros discursivos.

Ao finalizar a discussão sobre essa competência, Oliveira (2004a) aponta cinco instrumentos necessários para o desenvolvimento da fluência. O primeiro é a escolha de textos adequados para os alunos. Nesse sentido, sugere textos com vocabulário simples, com palavras de duas ou três sílabas e com crescente complexidade fonética.

O segundo instrumento é o de modelagem e feedback, em que o professor, como um exemplo a ser seguido, lê os textos para que os alunos vejam como têm que ler. Após esse movimento, os alunos leem e o professor identifica as dificuldades e dá um feedback por meio de intervenções, utilizando perguntas ou pistas durante a leitura.

A prática é o terceiro instrumento a ser trabalhado para desenvolver a fluência. Oliveira (2004a, p.184) aponta que, para garantir a automatização, a repetição da leitura dos livros é necessária para assegurar fluência. Porém, afirma que a “[...] a prática que leva à perfeição não surge da mera repetição, mas da prática realizada com textos adequados e feedback imediato”.

O quarto instrumento importante é o diagnóstico, que possibilita ao professor observar o número de palavras corretas lidas por minuto, o ritmo/entonação com que os alunos estão lendo e se estão compreendendo o que leem. Por fim, no quinto instrumento, apontam algumas variações de leituras (leituras de poesia, leituras em coro, leituras dramatizadas e leitura entre colegas) que podem contribuir para que os alunos se mantenham motivados para a leitura.

No programa Alfa e Beto, os textos utilizados para o desenvolvimento da fluência são dos minilivros. Possuem textos curtos, um vocabulário simples e “[...] palavras foneticamente compatíveis com que o aluno já sabe decodificar” (OLIVEIRA, 2004a, p.181). Para cada aula do Livro 3, em que uma nova letra é apresentada, os alunos são expostos a até cinco minilivros diferentes, que incorporam as palavras amigas aprendidas no Livro 2 com as novas palavras das atividades de palavras amigas do Livro 3, totalizando 143 minilivros “[...] elaborados seguindo a sequência dos fonemas ensinados ao longo do Livro – Todas as letras” (OLIVEIRA, 2004f, p.29), conforme descrito na Figura 67.

Figura 67 – Relação dos minilivros

ANEXO 2 – RELAÇÃO DOS MINILIVROS**L – 1 A 5**

- 1 – LILO E LEILA
- 2 – LIA E LAILA
- 3 – LÉA LEAL
- 4 – LULU E A LUA
- 5 – OLÉ, OLÁ, ALÔ!

F – 6 A 9

- 6 – A FILA
- 7 – O FILA FIEL
- 8 – FAFÁ
- 9 – LILI, LULU E EU

M – 10 A 12

- 10 – MÚMIA, O FILME
- 11 – MILU E MIMI
- 12 – LÉO E A MULA

REVISÃO: L, F, M – 13 A 17

- 13 – FOME DE LEÃO
- 14 – FAFÁ E LOLA
- 15 – ELA OU ELE
- 16 – A LAMA
- 17 – FAFÁ E FIFI

V – 18 A 21

- 18 – VOVÓEVA E LÍVIA
- 19 – IVO, VAVÁ E O VIOLÃO
- 20 – VOVÓ VILMA
- 21 – VALEU, OU MELOU?

B – 22 A 25

- 22 – A FOLIA DO BOI BUMBÁ
- 23 – VOVÓ BELA
- 24 – BILILA
- 25 – BUMBÃO E VAI-VAI

T – 26 A 30

- 26 – O TATU, AFOTO E O LEITE
- 27 – TOM E A VIOLA
- 28 – O TATU DE TEO
- 29 – TALITA
- 30 – O VOO DO TUIUIÚ

REVISÃO: V, B, T – 31 A 35

- 31 – BEBETO E O BÚFALO
- 32 – OTÁVIO E O BEM-TE-VI
- 33 – OS LOBOS
- 34 – VIVA EU, VIVA TU, VIVA O BOLO DO TATU
- 35 – TAVITO

N – 36 A 39

- 36 – NÉLIO, O BONÉ E A BOTINA
- 37 – VOVÓ NANÁ
- 38 – NÓ NO FIO
- 39 – NÃO E NÃO

D – 40 A 44

- 40 – O DADO E O DOMINÓ
- 41 – DINO, O DÁLMATA DO EDU
- 42 – O DADO
- 43 – A BANDA DO DEDÉ
- 44 – DONA DOIDA

P – 45 A 48

- 45 – A PANELA DE SOPA
- 46 – A BOLA DO PELÉ
- 47 – O POEMA
- 48 – PAULO PINTA A PINTA

Fonte: Oliveira (2004f, p.39).

O manual do Livro 3 instrui o professor, caso tenha 25 alunos, que forme quatro grupos com cerca de seis alunos em cada um e distribua para cada grupo o mesmo minilivro. A cada dia o professor trabalha com um grupo enquanto os outros leem silenciosamente ou de acordo com o sugerido pelo professor. No grupo em que o professor estiver trabalhando, ele deve seguir os seguintes passos:

- Primeiro cada aluno lê a história baixinho. O professor ouve a todos, prestando atenção para identificar dificuldades específicas. O professor, se precisar, registra as dificuldades de cada um.
- Depois o professor pede a cada aluno para ler em voz alta, um a um. O primeiro aluno lê, o professor ouve e ajuda o aluno que tiver

uma dificuldade – os erros iniciais mais comuns são de fazer síntese, ler silabando ou ler muito lentamente. Se o aluno errar e corrigir o professor não precisa interferir. A ajuda do professor deve ser o mais concreta possível, dando ao aluno pistas ou dicas para o próprio aluno se corrigir.

- O professor repete o mesmo procedimento, procurando fazer com que todos os alunos do grupo prestem atenção a cada leitura e às correções (OLIVEIRA, 2004f, p. 31).

Esses passos, segundo o autor, asseguram que “[...] o aluno leia decodificando, fazendo sínteses que envolvam cada vez mais letras e sílabas, e progressivamente lendo palavras inteiras de uma vez” (OLIVEIRA, 2004f, p. 33), contribuindo para que leia “[...] sem erros (máximo de 5% ou seja 1 erro a cada 20 palavras), com velocidade e compreensão” (OLIVEIRA, 2004f, p. 29).

Gontijo e Schwartz (2009, p. 92), a partir da perspectiva discursiva de linguagem, apontam que o trabalho com a leitura deve possibilitar que

[...] o aluno explore as condições de produção textual, a relação do tema abordado e dos discursos materializados em outros textos, as dimensões éticas, estéticas, políticas, as imagens que contribuem para a constituição do sentido do texto e a discussão crítica.

O texto é concebido como lugar de produção de sentidos “[...] de compreensões, de expressões, de posicionamentos e de constituição de sujeitos” (SCHWARTZ; BECALLI; CORNÉLIO, 2019, p. 55). É um espaço de encontros dialógicos “[...] entre os discursos produzidos pelos autores no ato da escritura e os sentidos produzidos pelos leitores no momento da leitura” (SCHWARTZ; BECALLI; CORNÉLIO, 2019, p. 54). Discursos esses que podem vir a se completar, divergir “[...] e/ou se entrecruzar no interior desse tecido polifônico” (SCHWARTZ; BECALLI; CORNÉLIO, 2019, p. 54). A leitura, como processo dialógico, como produção de sentidos, não pode considerar o professor apenas como um mero exemplo a ser seguido, um simples avaliador ou, ainda, uma “[...] mera testemunha. Mediador de leituras, cabe ao professor um papel ativo nesse processo, perguntando, fazendo refletir, fazendo argumentar, escutando as leituras de seus alunos para com elas e com eles reaprender o seu eterno processo de ler” (GERALDI, 1996, p. 117).

Na contramão dessa concepção de leitura, Oliveira (2004a) defende um tipo de abordagem que concebe a linguagem como um sistema acabado, estável e fechado

e compreende que o leitor precisa basicamente saber decodificar as palavras para mapear e reproduzi-las, privilegiando, assim, “[...] a decifração de código linguístico, relacionado com seu significado por meio de atividades que exploram a grafia para apreensão de informações contidas no texto” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 92).

Dessa forma, ao invés de oportunizar experiências de leitura (seja lendo, seja ouvindo) de bons textos e produção de textos a partir das vivências e diálogos com os alunos, o programa Alfa e Beto propõe a decodificação de textos (tanto do Livro 3 quanto nos minilivros) produzidos artificialmente com o único objetivo de fixar as relações entre sons e letras. A leitura é vista, nesse programa, como “[...] um ato mecânico de decodificação de informações em que cabe ao leitor decodificar as palavras para reescrevê-las nas atividades de interpretação de texto” (SCHWARTZ; BECALLI; CORNÉLIO, 2019, p. 51), não valorizando e limitando, em nossa percepção, o papel responsivo, discursivo e dialógico das crianças ao produzirem sentidos na leitura de um texto.

5.1.5 Desenvolvimento da leitura

Oliveira (2004a, p. 191) acredita que, para o desenvolvimento da leitura, é necessário que se enfatize o ensino do vocabulário e a compreensão de textos. O vocabulário, considerado como um “[...] conjunto de palavras que usamos para comunicar, isto é, para compreender o que lemos e ouvimos, para falar e escrever”, é extremamente importante, pois as evidências científicas mostram que é o que mais afeta a compreensão da leitura. Portanto, ensinar o vocabulário não se refere apenas a ensinar o sentido das palavras, “[...] mas dar ao aluno competências e habilidades que lhe permitam continuar a desenvolver e ampliar o seu vocabulário escrito e oral ao longo da vida” (OLIVEIRA, 2004a, p. 195). Para esse autor, os aspectos fundamentais para o desenvolvimento do vocabulário residem

[...] nas ações do professor – a forma como fala, o vocabulário que usa, a maneira como encoraja os alunos a se expressarem de forma adequada e o uso de oportunidades formais e informais para enriquecer o vocabulário dos alunos (OLIVEIRA, 2004a, p. 209).

Portanto, Oliveira (2004a) defende que, para além das atividades de leitura e interação verbal, o desenvolvimento do vocabulário é sobretudo uma tarefa informal e

permanente. Dessa forma, no programa Alfa e Beto, o ensino do vocabulário acontece por meio de inúmeras atividades que vão desde exercícios para desenvolver vocabulário oral e escrito até estratégias para aprender vocabulário. A instrução de ensinar os alunos, em todas as atividades escritas ou orais, a utilizar frases completas para responder e se comunicar, já ajuda “[...] a adquirirem consciência das estruturas sintáticas da língua e da importância das palavras” (OLIVEIRA, 2004a, p. 210).

O ensino das atividades *Palavras amigas*, tanto no Livro 2 quanto no Livro 3, e o uso dos textos da Coletânea, em que há a possibilidade de ensinar, por meio de dicionários e glossários, o significado das palavras, possibilita o aumento do repertório dos alunos. *Baú de palavras* e *Oficinas das letras* são dois blocos, do Livro 3 que possuem atividades ligadas diretamente ao desenvolvimento do vocabulário.

Nas atividades do primeiro bloco, os alunos são estimulados a juntar as letras, em síntese, para formar novas palavras. Como explicitamos, isso permite que a criança tenha a noção de que as palavras são formadas por letras, que possuem, pelo menos, um som e que, “[...] quando associadas umas com as outras, as letras formam uma palavra com um determinado som que o aluno deve ser capaz de reproduzir e justificar [...]” (OLIVEIRA, 2004f, p. 15). A criança, ainda, em uma das atividades, precisa identificar as palavras que formou e indicar quais existem no texto, para contextualizar a aprendizagem. Essas atividades são importantes para o ensino do vocabulário, pois “[...] ensinam o aluno a inventar palavras, usá-las em contexto significativos e verificar o seu uso no contexto de um texto real” (OLIVEIRA, 2004a, p. 210).

No bloco *Oficina das letras*, cujo objetivo é propiciar à criança um ingresso à escrita, as atividades relevantes para o ensino do vocabulário são, segundo o autor, as que as crianças são levadas, a partir de sílabas e morfemas, a formar palavras. Outras atividades importantes, também, são as que exploram o ensino de prefixos, sufixos, pronomes etc., as que possibilitam modificações de frases em exclamativas, negativas e interrogativas e, por fim, as que oportunizam “[...] exercícios para expandir frases e análise de expressão idiomáticas” (OLIVEIRA, 2004a, p. 210), como as observadas na Figura 68.

Figura 68 – Atividades para formar palavras e frases

3 Forme as palavras e leia:

no foi pi + to tu

da vo po + te pa

la ma pu + de lo

4 Faça frases com cada figura:

104

Fonte: Oliveira (2004h, p. 104).

Ao final do programa, espera-se que a criança saiba “[...] usar frases completas e palavras adequadas para se expressar oralmente” em diferentes situações escolares, que saiba criar formas para “[...] identificar o sentido de palavras por meio de pistas contextuais, sintáticas e morfológicas [e que possa reconhecer e] [...] saber usar pelo menos 2.000 palavras usadas nos materiais de ensino utilizados no programa” (OLIVEIRA, 2004b, p.12).

A compreensão é uma das competências mais importantes para a leitura e seu ensino, pois “[...] parte do texto mas não começa e nem se esgota nele, [pois implica] [...] conhecer a intenção do autor, identificar mensagens explícitas e implícitas, cotejar o

que está no texto com o que o leitor já sabe ou pensa a respeito do assunto” (OLIVEIRA, 2004a, p. 214). No documento *ABC do alfabetizador*, o autor explicita os diversos níveis da compreensão, a saber: fonológico, semântico, sintático e o contexto.

O nível fonológico é o mais elementar, pois é o da “[...] identificação pura e simples da palavra” (OLIVEIRA, 2004a, p. 215). O nível semântico envolve conhecer o sentido das palavras. Já o nível sintático compreende o sentido das sentenças. Os alunos precisam entender a estrutura gramatical da língua e seu funcionamento. O contexto refere-se “[...] às pistas e informações de caráter contextual que nos ajudam a melhor compreender um texto” (OLIVEIRA, 2004a, p. 216). Envolve conhecer os gêneros textuais, suas características, autoria, o contexto e circunstâncias em que o material foi escrito, conhecimento sobre o tema etc. Oliveira (2004a, p. 240) aponta que ensinar a desenvolver a compreensão envolve ajudar a criança a

- formar, estruturar e fortalecer conexões entre palavras conhecidas e palavras novas;
- reforçar o conhecimento anterior e suas relações com o novo conhecimento;
- fortalecer redes e associações de palavras e sentidos.

Ao voltar a enfatizar a diferença entre aprender a ler e ler para aprender, Oliveira (2004a, p. 240) mostra que a principal tarefa no ensino da leitura é aprender a ler e, por isso, esse ensino deve “[...] concentrar-se nos processos de decodificação automática, fluência, e ocorrer no contexto de leituras que também servem para o desenvolvimento do vocabulário”. Dessa forma, observamos que, no ensino da leitura, são enfatizadas competências básicas, discutidas nos tópicos anteriores, em detrimento da produção de sentidos.

No programa, os textos da Coletânea têm por finalidade desenvolver o vocabulário e criar estratégias de compreensão de leitura. São diferentes gêneros textuais que são lidos pelo professor para que a criança fique focada apenas na compreensão do texto. A Coletânea apresenta 60 textos com 17 gêneros textuais diferentes. Os textos foram escolhidos “[...] porque podem ser compreendidos por alunos desde a 1ª série” (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2004a, p. 8), contribuindo para que eles não apenas

compreendam textos, mas também criem estratégias para aprender a aprender a partir dos textos.

Essa exploração deve acontecer para que a criança seja capaz de identificar as características textuais de cada texto, o princípio, meio e fim dos diferentes textos. Com a ajuda do professor, a criança poderá reconhecer palavras-chave que ajudarão a compreender o texto, elaborar e conferir as hipóteses, identificar o ambiente, personagens e o assunto principal de um texto, sempre com o intuito de fazer com que ele reflita “[...] sobre o que leu, sobre o que vai ler ou sobre o que está lendo, de forma a aprender a ler de forma reflexiva, pensada” (OLIVEIRA, 2004a, p. 214).

Porém, apesar desses apontamentos, as atividades propostas para que as crianças produzam hipóteses, identifiquem os personagens, assuntos etc. são realizadas por meio de instruções já preestabelecidas pelo programa ao professor. Ou seja, o professor já possui um roteiro próprio, com perguntas a serem seguidas para que se obtenham as respostas desejadas. Além disso, embora se defenda a ideia da “[...] participação ativa e criativa do leitor, o texto ainda é visto como o único caminho que o leitor deve perseguir para construir sentidos” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 93).

Gontijo e Schwartz (2009) defendem que a compreensão de texto não se encerra nele e muito menos somente nas capacidades cognitivas do leitor. Para as autoras, a leitura é “[...] um processo complexo de construção de sentidos que demanda, além dos conhecimentos linguísticos que o leitor possui, outros conhecimentos que interagem para a produção de sentidos do texto” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 93). Ou seja, a leitura é uma atividade de produção de sentidos e, como tal, segundo Bakhtin (2015), não pode haver sentido único, monológico, pois “[...] não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade” (BAKHTIN, 2015, p. 382).

O sentido do texto, dessa forma, está circunscrito sobretudo na “[...] interação dialógica que se efetiva entre autores, leitores, outros sujeitos que se fazem presentes nos textos, em determinadas condições de produção” (SCHWARTZ; BECALLI; CORNÉLIO, 2019, p. 55), pois acreditamos que o leitor, ao interagir com o texto,

dialoga com ele e, assim, “[...] aciona seus conhecimentos prévios, fazendo interação entre seus conhecimentos linguísticos, textuais e sociais” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 93).

Nessa mesma direção, Geraldi (1996, p. 117) aponta que a leitura é “[...] um encontro de sujeitos situados numa sociedade e por ela influenciados, mas não como resultados mecânicos de suas condições, mas como síntese destas condições históricas e de suas ações sobre elas”. Ou seja, a partir de suas relações e vivências/experiências, as crianças produzem sentidos no ato de ler.

Schwartz, Becalli e Cornélio (2019, p. 55) enfatizam que autores e leitores, “[...] determinados por contextos sócio-histórico, ideológico e culturais específicos, [...] se constituem como interlocutores no processo discursivo e dialógico de produção de sentidos” ao dialogarem por meio da produção escrita. Por isso, acreditamos que a leitura não pode ser compreendida como uma mera conversão de grafemas em fonemas e nem se restringir a atividades de compreensão de informações contidas apenas no texto conforme propõe o material do programa Alfa e Beto.

5.1.6 Ensino da escrita

Ao discutir sobre o desenvolvimento da escrita, Oliveira (2004a) aponta que ela possui quatro níveis: da letra, da palavra, da frase e o nível do texto. O primeiro nível é o da caligrafia, muito importante, segundo o autor, pois escrever é uma atividade motora e sua aprendizagem é fundamental para tornar a escrita legível e, conseqüentemente, fluente, à medida que os alunos vão dominando as formas das letras e seus respectivos nomes. Esse primeiro nível da escrita começa a ser ensinado na Unidade I com o Livro 1, em que o objetivo se detém ao ensino da letra de fôrma, porém, na Unidade II, Oliveira (2004a, p. 279) volta a sua atenção para o ensino das letras cursivas por ser “[...] uma forma mais eficiente para escrever”, já que elas possuem traços contínuos.

As letras cursivas são trabalhadas com maior ênfase no programa Alfa e Beto, no Livro 1, v. 2 – Letras cursivas, com a mediação do professor, mostrando e falando sempre a direção e os movimentos das letras, conforme o quadro explicitado no

manual do Livro 1, em que as letras são organizadas por grupos de acordo com os traços comuns que elas têm, como explicitado na Figura 69.

Figura 69 – Movimentos das letras

QUADRO 1 – MOVIMENTOS E GRUPOS DE LETRAS

Letras cursivas minúsculas

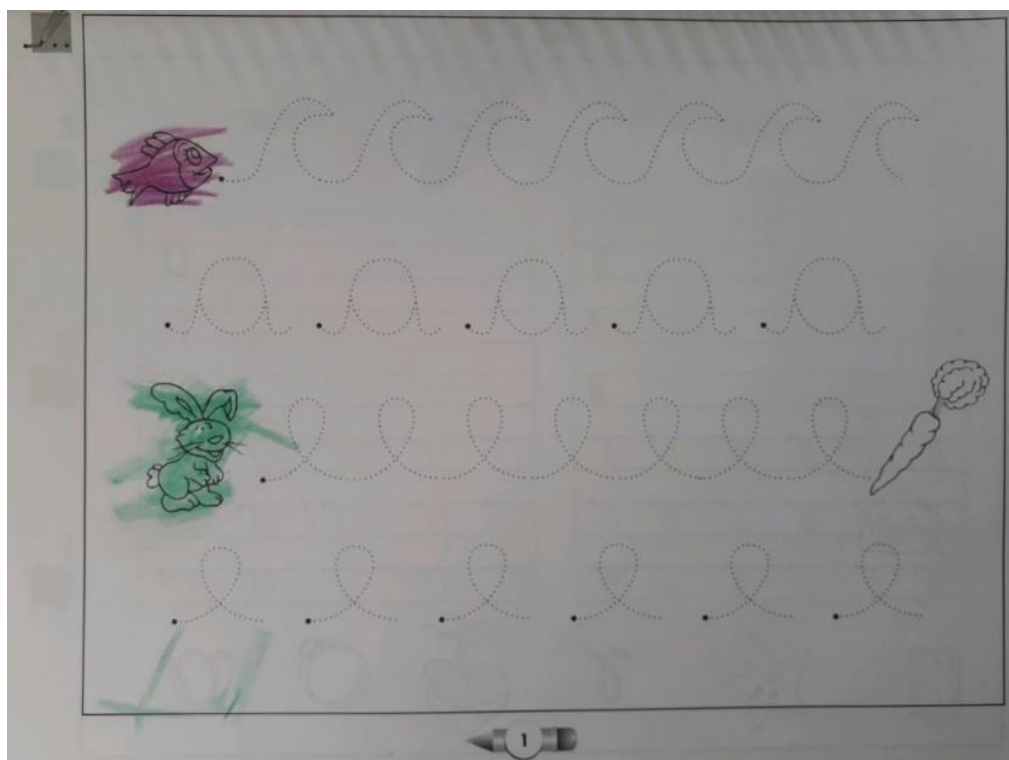
Grupo do *a - c, d, g, o, q*

<p><i>a</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. curva para cima à direita 2. voltar fazendo círculo, fechando 3. descer reto 4. curva para baixo à direita 	<p><i>c</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. curva para cima à direita 2. voltar sobre a linha, meia volta
<p><i>d</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. curva para cima à direita 4. voltar fazendo círculo 5. subir fazendo uma reta 6. descer em cima da reta 7. curva para baixo à direita 	<p><i>g</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. curva para cima à direita 2. voltar fazendo um círculo 3. descer reto 4. curva para a esquerda 5. subir até cruzar a linha de descida
<p><i>o</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. curva para cima à direita 2. voltar fazendo um círculo 3. descer fazendo um pequeno balão à direita 	<p><i>q</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. curva para cima à direita 2. voltar fazendo um círculo 3. descer reto 4. curva para a direita 5. subir até encostar na linha de descida 6. voltar para a direita fazendo um pequeno balão

Fonte: Oliveira (2004d, p. 16).

Antes de aprender esses traços, primeiro, é ensinada a letra minúscula e, depois, a maiúscula. A sequência de atividades segue um mesmo padrão, pois o professor revê com seus alunos “[...] os movimentos motores mais grosseiros e mais finos relacionados com a letra a ser aprendida” (OLIVEIRA, 2004a, p. 280), conforme a Figura 70.

Figura 70 - Atividade do Livro1/v. 2 - letras cursivas

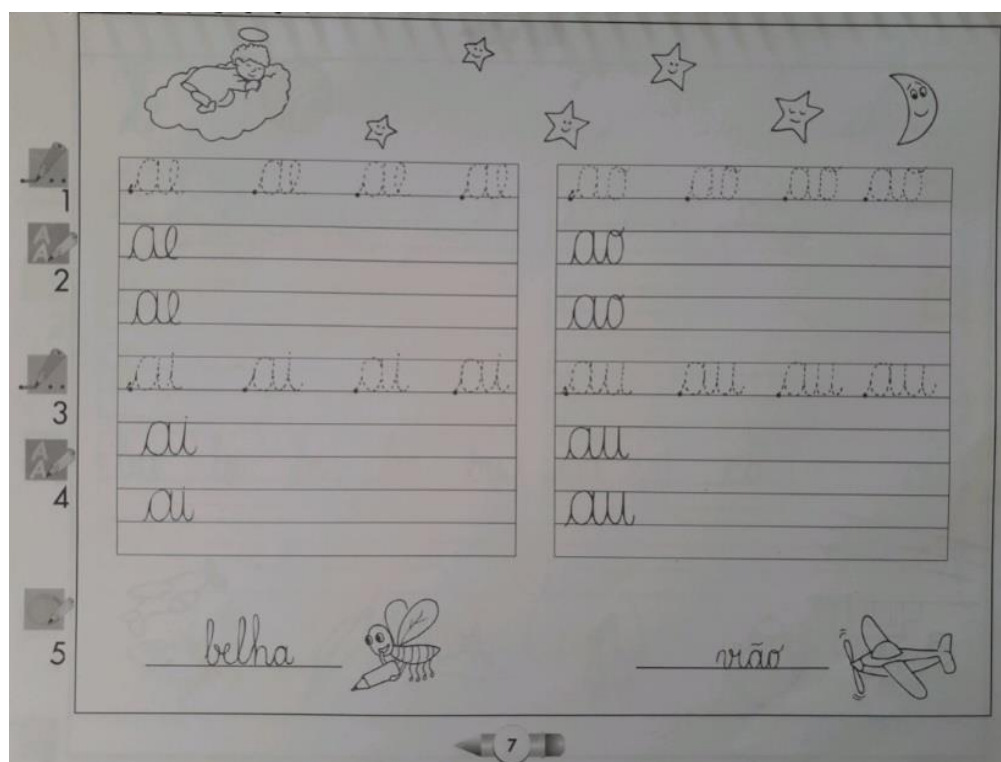
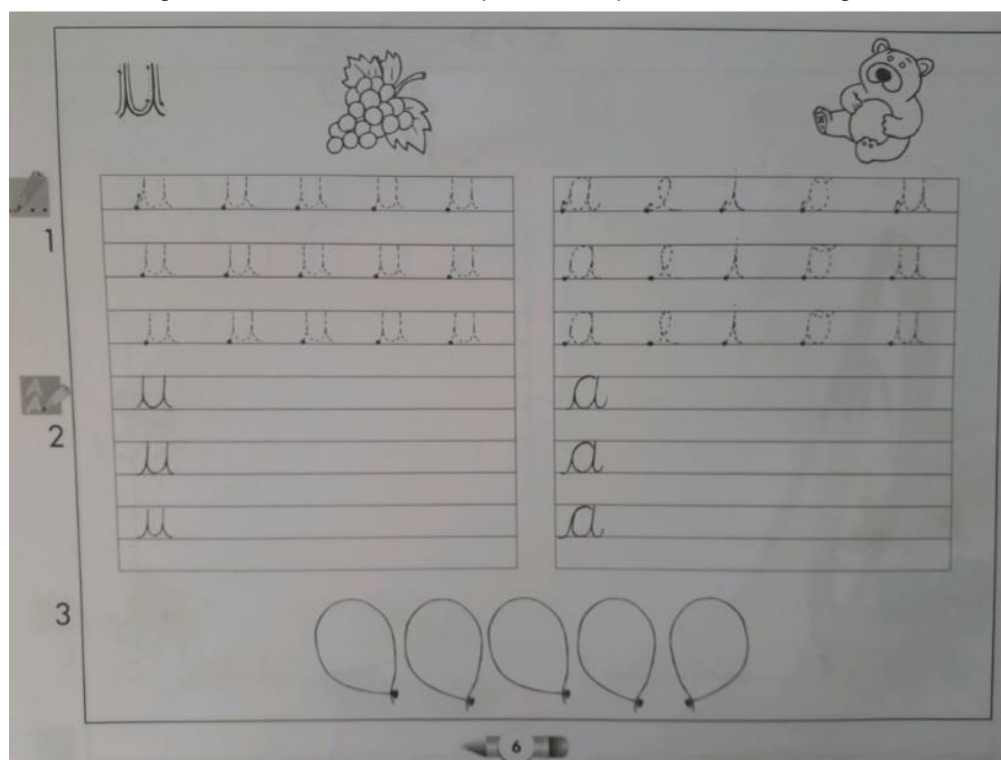


Fonte: Maciel (2004b, p. 1).

Após esses exercícios, a criança passa por um “[...] conjunto básico de movimentos associados à letra” (OLIVEIRA, 2004a, p. 280) que são ensinados por meio das descrições e repetições feitas pelo professor, seguindo as orientações da Figura 69, até que ela seja capaz de escrever a letra automaticamente e, assim, consiga ter velocidade na escrita. Essa repetição é importante, segundo o autor, pois “[...] reforça as conexões nervosas que facilitam a memorização e aprendizagem dos movimentos” (OLIVEIRA, 2004a, p. 280).

Até a página 7, há exercícios com as vogais, sempre iniciando com atividades de cobrir linhas pontilhadas. Após, em todas as apresentações das vogais, há setas indicando o ponto de partida e a direção das letras e, ao lado, desenhos cujos nomes iniciam com a letra aprendida. Seguindo a sequência, é solicitado, conforme ilustrado nas Figuras 71 e 72, que a criança copie a letra e o ditongo apresentado dentro dos limites da pauta.

Figuras 71 e 72 – Atividades para cobrir pontilhados nas vogais

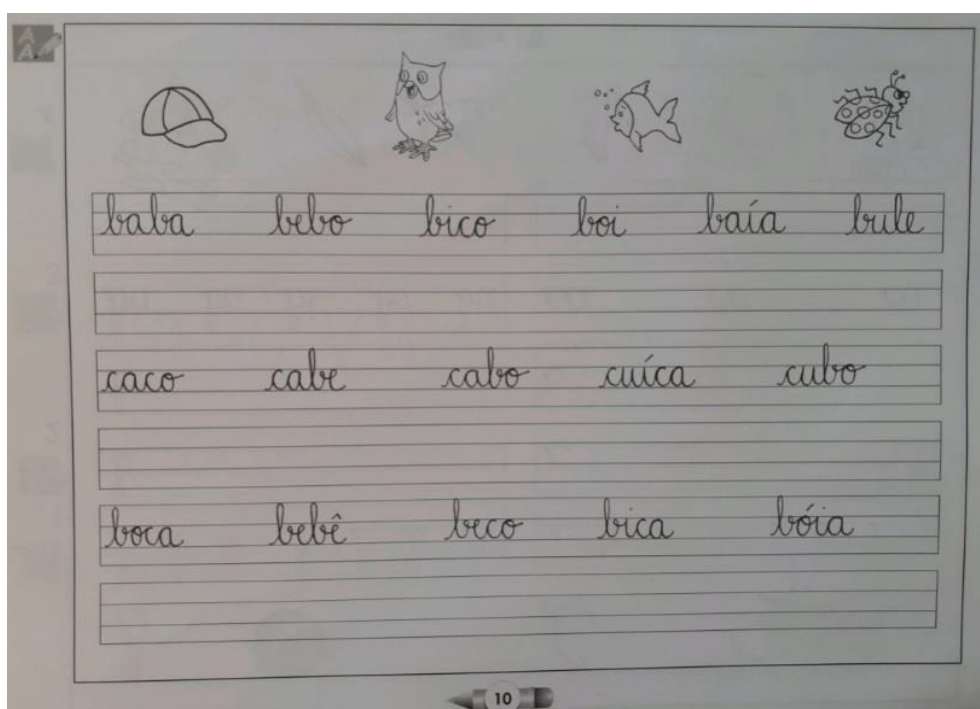
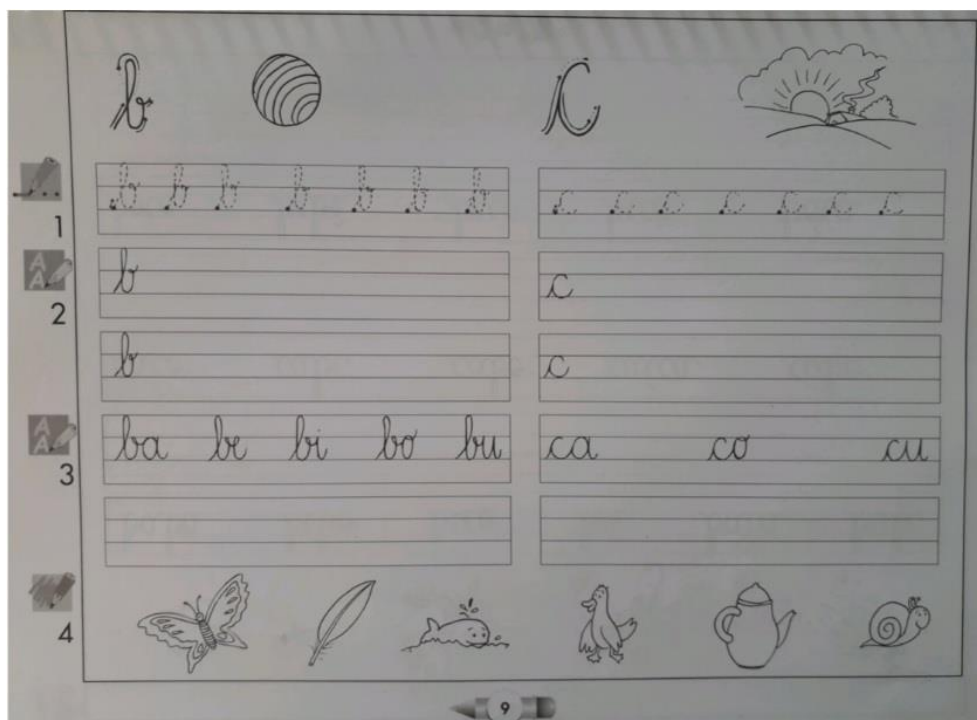


Fonte: Maciel (2004b, p. 6-7)

A partir da página 9, são apresentadas aos alunos sempre duas consoantes em cada página, seguindo a mesma ordem de exercícios com as vogais. Porém, há sempre uma página, após o ensino de duas letras, com um conjunto de palavras com, no máximo, três sílabas, para que a criança comece “[...] a combinar letras para escrever

palavras, e dessa forma treinar com as letras já apreendidas” (OLIVEIRA, 2004d, p. 33). Vale ressaltar que, no ensino das consoantes, além de solicitar que os alunos copiem as letras, o autor insere a família silábica para que copiem, como podemos verificar nas Figuras 73 e 74.

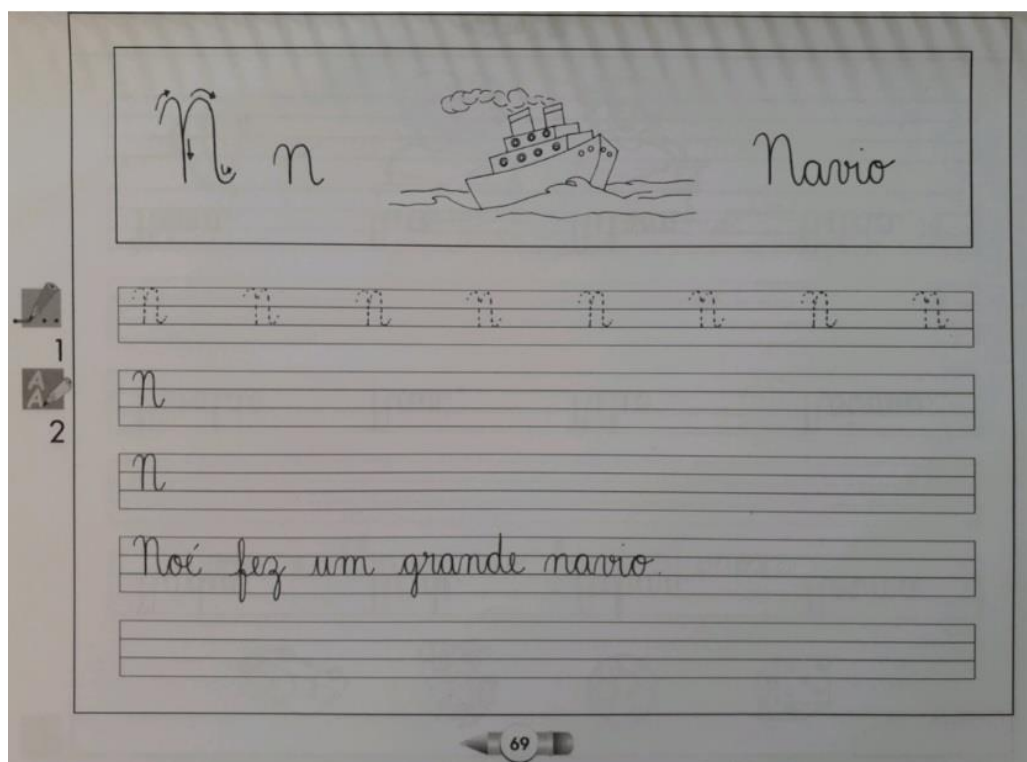
Figuras 73 e 74 – Atividades para cobrir pontilhados nas consoantes do programa Alfa e Beto

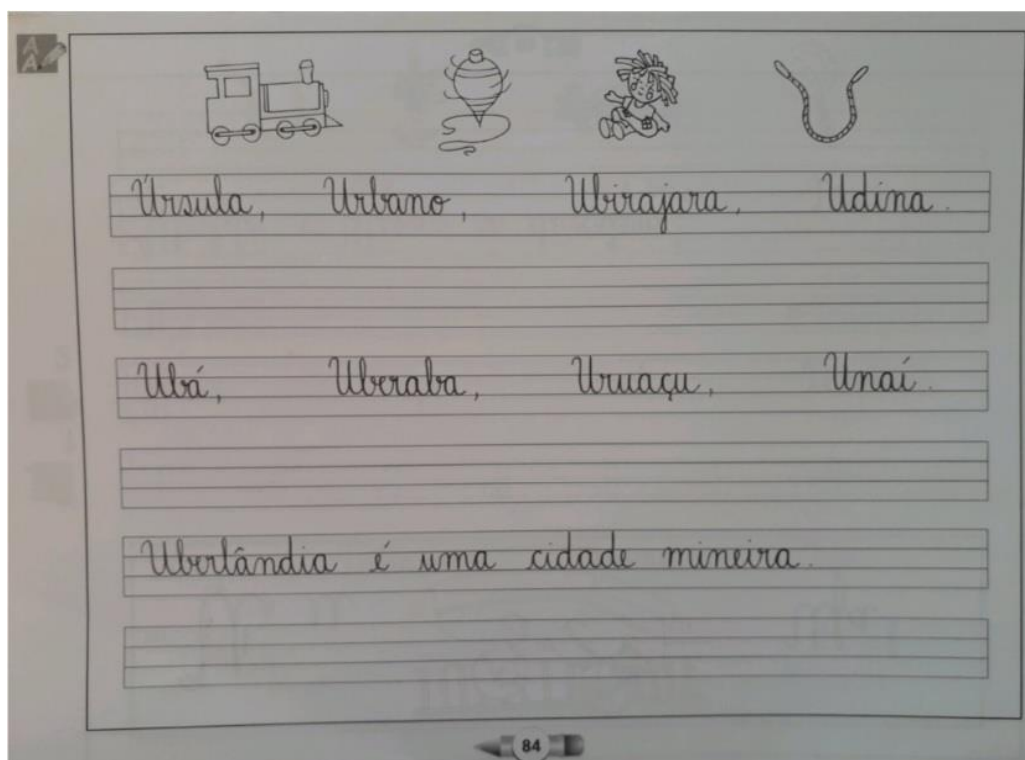


Fonte: Maciel (2004b, p. 9-10).

As crianças começam a aprender as letras cursivas maiúsculas (Figuras 75 e 76) somente a partir da página 43. Na primeira página de cada nova letra, há sempre as setas exibindo a direção das letras, exercício que solicita a cópia da letra ensinada, um desenho que está sempre relacionado com a frase a ser copiada no final da página. Essas frases possuem o intuito de fazer com que os alunos aprendam “[...] a escrever ligando as letras e a deixar espaço entre palavras” (OLIVEIRA, 2004d, p. 34). O conjunto de palavras novas continua a ser explorado, porém é possível, agora, encontrar palavras polissílabas.

Figuras 75 e 76 – Atividades de letras cursivas maiúsculas





Fonte: Maciel (2004b, p. 83-84).

Vale ressaltar que, no Livro 3, também, é possível explorar o ensino da letra cursiva, pois os exercícios “[...] contêm frases retiradas dos textos da leitura que o aluno deve utilizar como modelo para praticar a escrita durante todo o ano” (OLIVEIRA, 2004a, p. 284).

O segundo nível trabalhado por Oliveira (2004a, p. 288) envolve questões relacionadas com a ortografia e a morfologia e, por isso, afirma que soletrar “[...] consiste no processo de decodificar fonemas em grafemas” e a criança que já sabe soletrar consegue escolher a letra adequada ao som que ouviu e “[...] justificar a sua escolha”. Porém, inicialmente, muitas vezes, a criança pode escrever uma palavra de acordo com o som que ouviu, ou seja, pode escrever a palavra rosa com a letra s ou z, por exemplo. À medida que vai entendendo que nem todas as relações são unívocas, começa a tomar “[...] consciência do código alfabético, ou seja, das normas que sancionam o uso de determinada grafia” (OLIVEIRA, 2004a, p. 288). Para Oliveira (2004a), o ensino da soletração ou decodificação escrita só é eficaz quando a criança já domina a caligrafia, pois, ao torná-la automatizada, passa a estar atenta ao código alfabético.

Dessa forma, Oliveira (2004a) aponta que estratégias eficientes para o ensino da ortografia incluem primeiro os exercícios de desenvolvimento de consciência fonêmica, domínio do princípio alfabético e de decodificação, assim como tarefas como cópias, ditados e leituras. Na primeira parte dessas estratégias, embora a ênfase seja na leitura, o professor pode promover a escrita, à medida que “[...] usa com frequência o quadro-de-giz ou cartazes”, “[...] assinala, anota e chama a atenção para o nome e a forma da letra” e “[...] escreve utilizando diferentes tipos de formas de letras que os alunos são capazes de identificar” (OLIVEIRA, 2004a, p. 290). Outro tipo de exercício que trabalha no nível das palavras, “[...] com ênfase na decodificação fonológica, é desenvolvido especialmente nos blocos de atividade denominados *Baú de Palavras e Letras, Sons e Imagens* [...]” (OLIVEIRA, 2004a, p. 332), de acordo com os exercícios exemplificados na Figura 77..

Figura 77 – Atividades para formar palavras no Livro 3

2 Vamos formar palavras? Forme palavras com as sílabas das duas colunas.

ca	ca	Caca - caco - caqui - caque
co	co	coca - coco - coque
cu	que	cua - enco - enque
	qui	cui - qui

3 Forme palavras que **começam** com as sílabas ca, que, qui, co, cu.

ca	
que	queijo - quente -
qui	quilo - qualco.
co	co
cu	cuca - cuco - curso

4 Forme palavras que **terminam** com as sílabas ca, que, co, cu.

porca por que bico jacu

5 Forme palavras com as sílabas ca, que, qui, co, cu no **meio** da palavra:

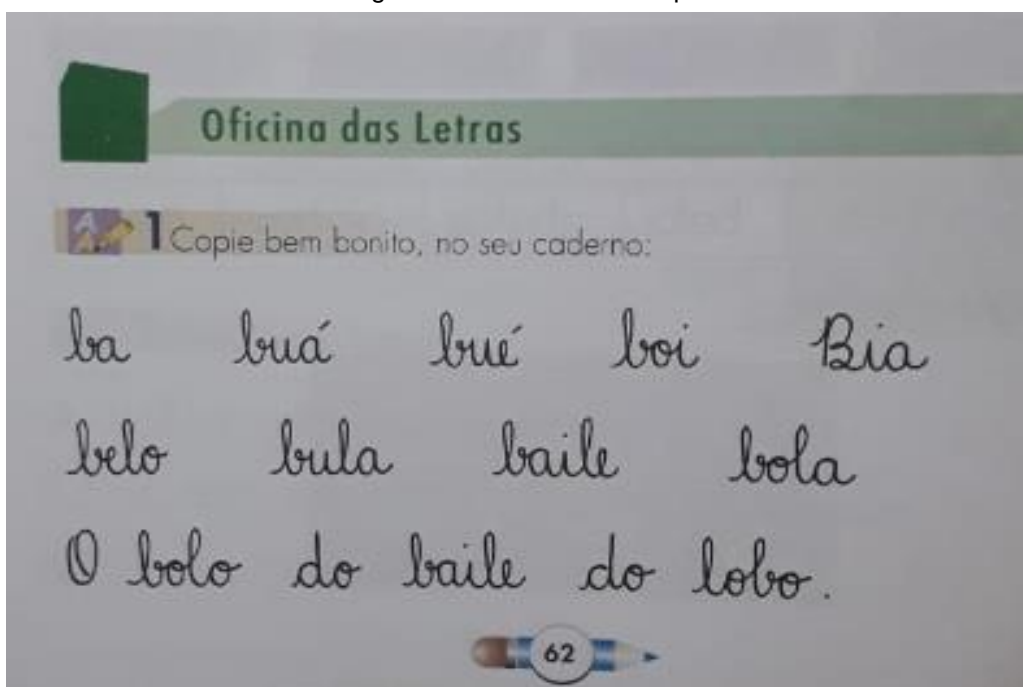
lo **ca** da bi **cu** da a **que** le

ra **co** de ra **cu** da a **qui** lo

Fonte: Oliveira (2004h, p. 131).

A cópia também é uma atividade muito utilizada no programa pelo fato de o autor acreditar que existem evidências “[...] de que tanto as atividades de caligrafia quanto as de cópia auxiliam no processo de automatização de formas e padrões ortográficos [...]” (OLIVEIRA, 2004a, p. 291). Para que esse processo ocorra, aponta a necessidade de essas atividades serem realizadas dentro de um contexto significativo para as crianças. No programa, esse tipo de atividade é muito explorada nos volumes 1 e 2 do Livro 1. Já no Livro 3, ela é adotada conforme a Figura 78, do bloco *Oficina das Letras*.

Figura 78 – Atividade de cópia



Fonte: Oliveira (2004h, p.62).

Observamos que, nesse tipo de atividade, o foco está no ensino da letra. Uma atividade mecânica que reforça um padrão ideal de letra, não possibilitando situações de produção de textos.

O ditado é a tarefa mais recomendada por Oliveira (2004a) para realizar o trabalho com a escrita, pois é, na opinião desse autor, um método comprovadamente mais eficaz para ajudar a criança a aprender o código alfabético. Porém, para que isso aconteça, “[...] o ditado precisa ser visto como um instrumento de ensino e aprendizagem, e não como um instrumento de tortura ou um teste de ortografia” (OLIVEIRA, 2004a, p. 166).

O autor argumenta que as críticas a esse tipo de exercício são decorrentes dos equívocos, no Brasil, com relação à confusão entre aprender a escrever com expressão em língua portuguesa, pois, por mais que a função da escrita seja para se comunicar, ela só irá acontecer quando a criança for capaz de automatizar o processo de escrita. Enfatiza, ainda, que o ditado no Brasil “[...] foi corrompido por seu mau uso” (OLIVEIRA, 2004a, p. 292), ou seja, por ser utilizado para avaliar a ortografia e não como instrumento de ensino.

Dessa forma, o manual do Livro 3 chama a atenção para o fato de o ditado ser uma experiência de aprendizagem, contudo a correção e a revisão são os aspectos mais importantes e precisam de um tempo maior de dedicação. No programa Alfa e Beto, para ensinar os fonemas, o professor é orientado a realizar três tipos de ditados: ditados de sons, ditados de palavras e ditados de frases. No Anexo 1, do manual do Livro 3, seguindo cada letra e som que é aprendido no livro, Oliveira (2004f) indica ao professor os sons, as palavras e as frases que deverão ser ditados, como podemos verificar em seguida, na Figura 79.

Figura 79 – Relação de palavras e as frases que deverão ser ditadas

ANEXO 1 – RELAÇÃO DAS AULAS DO LIVRO 3, MINILIVROS E DITADOS		
Livro 3 Aula	Minilivros	Ditados
1		1. Som – ai, ia, ei, eu, oi, uai 2. Som – au, eu, eia, uê, ui 3. Palavras – ai, ia, ei, eu, oi, uai 4. au, eu, eia, uê, ui
2L	1 a 5	1. Som – leia, lua, ela, Lola, Lala, Liã 2. Palavras – Ela, ia, lâ, lê, lá, olá, ali, aula, Lalau, não, sim 3. Palavras malucas – Lale, lele, alu, alo, oli, ole 4. Frases – Lola não lia. A aula é da Lili.
3F	6 a 9	1. Som – Fifi, fofa, fio, fia, afia 2. Palavras – Foi, fui, afofa, fala, fila, falou, falei 3. Palavras malucas – Fola, fol, fulu, lufo, fula 4. Frases – Fia fala. Fafã é fofa, Fefeu foi? Sim, Fefeu foi.
4M	10 a 12	1. Som – mama, mimo, momo, ama, mia, miau, meia, mela 2. Palavras – mala, Malu, fama, fome, fumo, fumou, melou, mãe, mão, mole 3. Pal. malucas: Mali, mufe, lumo, mulo, lami, mumo, fulu, lemo
	13 a 17	4. Frases – Malu ama melão. O alemão não amola.
5V	18 a 21	1. Som – vai, vou, via, vaia, viu, viva, vivo, uva, viveu, vivi 2. Palavras – ave, Eva, lvo, avó, vale, fava, viva, valeu 3. Palavras malucas – vea, velo, mavi, lame, muvu, muvia, vamá 4. Frases – A ave voa no vale. A vovó não voa. A vovó viu a vila.
6B	22 a 25	1. Som – bolo, lobo, bola, loba, bule, belo 2. Palavras – abala, abafa, afoba, oba 3. Palavras malucas – bamo, bave, veba, vabu, mabu, bebu, labi, mabã, paba 4. Frases – O lobo bolou um bolo de bife.
7T	26 a 30	1. Som – Tota, Tetê, Tito, tatu, tutu, tio Tia, titio, tiu, tela, teima, toma 2. Palavras – Tião, tala, taba, tuba, até, ateu Oto, atum, idiota, bate, batuta

Fonte: Oliveira (2004f, p. 34).

Podemos observar, na Figura 79, que os sons, palavras e frases já foram preestabelecidos por Oliveira (2004f) com base nos fonemas e grafemas já ensinados. O professor ficará na função de apenas ditar os sons/palavras/frases já fixados e corrigir e reescrever com os alunos, caso seja necessário. Isto é, apesar do discurso de defesa do ensino do ditado, na prática o objetivo continua sendo avaliar erros de ortografia.

A leitura seria a melhor forma de aprender a escrever, inclusive ortograficamente, pois, conforme aponta Oliveira (2004a, p. 293), o grande número de padrões ortográficos que registramos no cérebro vem da exposição inconsciente e repetida, ou seja, refere-se à “[...] forma de aprendizagem implícita, que ocorre sobretudo pela exposição sistemática e variada à leitura e à forma de palavras”.

O ensino da consciência sintática refere-se ao nível da frase. Apesar de Oliveira (2004a, p. 294) afirmar que “[...] é incontestável que o ato de escrever e de aprender a escrever tem por objetivo escrever textos”, no processo de aprender a escrever, a escrita de frases é fundamental para o aprendizado da escrita de parágrafos e para a organização de parágrafos em textos. Dessa forma, o grande desafio do professor alfabetizador “[...] consiste em ajudar o aluno a vivenciar, ainda que de maneira um tanto preliminar, o funcionamento da sintaxe na linguagem escrita” (OLIVEIRA, 2004a, p. 294). Porém, para que isso se efetive, o autor argumenta que, para trabalhar com a consciência sintática, um programa de alfabetização deve abordar:

- uso da gramática, especialmente:
 - concordância de artigo com substantivo
 - concordância de adjetivo com substantivo
 - concordância de sujeito com verbo
 - tempos de verbo: presente, passado e futuro
 - uso de pronomes
 - uso de modificadores adjetivos, advérbios, etc.
- apreciação e composição de frases com estruturas diferenciadas:
 - frases afirmativas, negativas e interrogativas
 - frases completas com sujeito, verbo e complemento
 - uso adequado de conectivos, sobretudo no início das frases
 - uso fluente da ordem direta (OLIVEIRA, 2004a, p. 295).

Oliveira (2004a) sugere algumas estratégias para trabalhar com esse nível da escrita. Dentre elas, podemos destacar a linguagem oral, em que o professor estimula a criança a usar frases completas para se comunicar, a usar conectivos adequados para contar história, escrever uma mensagem dita oralmente para verificar as diferenças e os conhecimentos sintáticos incorporados na produção de textos orais ao estimular que a criança utilize conhecimentos que já praticam para melhorar frases e trechos de histórias, por exemplo, para que assim possa se tornar “[...] consciente do uso das estruturas sintáticas como instrumento para aprimorar sua comunicação escrita”

(OLIVEIRA, 2004a, p. 300). Podemos apontar, também, as atividades do bloco denominado *Oficina das Letras*, do Livro 3, de acordo com o modelo da Figura 80.

Figura 80 – Atividades para responder com frases completas

3 Responda com frases completas:

Quem toma chá?

Quem gosta de chuva?

Quem está machucado?

249

Fonte: Oliveira (2004h, p. 249).

Em todas as aulas desse bloco, há atividades de cópia no caderno de frases ou palavras que são retiradas do texto trabalhado na aula, além das tarefas que levam as crianças a observar os efeitos de colocar, retirar ou mudar a ordem de palavras na frase e os impactos gerados nas frases ao mudarem a ordem, o sujeito, o verbo, gênero e número etc., segundo podemos constatar na imagem da Figura 81.

Figura 81 – Atividade para explicar e transformar o sentido das frases

4 Leia e explique a diferença:

Jabuti na janela.	Jabuti na janela?
Jacaré na jaula.	Jacaré na jaula?
Jaguar de juba.	Jaguar de juba?
Javali janta a jaca.	Javali janta a jaca?

5 Transforme as frases que afirmam em frases que perguntam:

A jaguatirica estava no gelo. _____

O jeca viu gema de ovo de jibóia. _____

O jumento tem gesso no joelho. _____

Fonte: Oliveira (2004h, p. 229).

Percebemos que, nos três níveis da escrita (o da letra, da palavra e o da frase), a caligrafia é introduzida separadamente das atividades que, segundo Oliveira (2004a), promovem o desenvolvimento da escrita. Essa, por sua vez, se limita a ao ensino de cópias, ditados e escrita de frases. A escrita, nesse programa, é pensada apenas como processo de codificação (capacidade de codificar fonemas em grafemas) cuja finalidade principal é a aprendizagem das formas das letras e sua fluência.

O último nível da escrita é o texto, que envolve os termos escrever e redigir. Nesse capítulo, ao compreender o termo redigir como produção de texto, Oliveira (2004a) subdivide esse material em cinco momentos. O autor menciona as diferenças desses termos, pois, para ele, “[...] uma coisa é desenvolver habilidades de escrita, [outra] [...] é utilizar um momento da escrita para aprofundar os conhecimentos de algum aspecto da escrita [e uma terceira opção seria] [...] ensinar a escrever textos completos, com propósito definido de comunicar algo a alguém” (OLIVEIRA, 2004a, p. 301). É com esta última maneira de trabalhar com a escrita que o autor se preocupa.

Para oliveira (2004a), os programas de alfabetização e as práticas de ensino dos professores enfatizam a produção de textos. Os professores são orientados a inserir a produção de texto, mesmo que os alunos ainda não saibam escrever, com a finalidade de evitar a artificialização dos antigos textos. Porém, apesar de o autor considerar essa prática boa e útil, afirma que, para efetivá-la, os professores enfrentam problemas do tipo: a criança sabe falar o que deseja escrever, mas não consegue escrever; sabe escrever, mas não consegue ler o que escreveu; escreve da forma que fala; escreve fala desconectada; e, por último, não sabe corrigir e nem avaliar a qualidade do texto.

Esses problemas decorrem, na opinião do autor, de práticas que confundem o objetivo da escrita, que é se comunicar, com ideias de que “[...] o aluno escreve para se exprimir e, portanto, não importariam aspectos como a semântica, a ortografia ou mesmo a caligrafia” (OLIVEIRA, 2004a, p. 302). Dessa maneira, essa produção de texto a qualquer custo acaba gerando:

- muito tempo gasto sem grande proveito;
- produtos que não são legíveis;

- exigências exageradas em cima do aluno;
- pouca aprendizagem efetiva de técnicas que ajudem o aluno a tornar-se um escritor autônomo;
- abandono do ensino de instrumentos que ajudam o aluno a escrever (OLIVEIRA, 2004a, p. 302).

Oliveira (2004a) enfatiza que não se trata de postergar a produção de textos para depois que a criança já souber escrever, mas de “[...] compreender a natureza da comunicação escrita, suas características e o processo de sua aprendizagem” (OLIVEIRA, 2004a, p. 302).

Costa (2013), ao compreender que escrever é dialogar com o outro e interagir sobre e com o outro, defende a tese de que “[...] a compreensão ou aquisição das habilidades de ler e escrever não são requisitos para a produção de textos, mas é por meio da produção de textos que as crianças compreendem a linguagem escrita em sua totalidade: como forma e como discurso” (COSTA, 2013, p. 31). A autora mostra, por meio de dados concretos, em sua pesquisa, que, quando incentivadas a escrever, utilizando práticas dialógicas e discursivas, as crianças produzem textos para se relacionar com o outro, para se posicionar, para indagar sobre as ideias a respeito do sistema de escrita e para refletir sobre os aspectos linguísticos da língua. Ou seja, seu estudo comprova que o trabalho com a produção de textos é possível no processo de alfabetização, contrariando, dessa forma, todo o discurso de Oliveira (2004a) sobre a produção de textos.

Após a explanação de como concebe a produção de texto, Oliveira (2004a) aponta de maneira rápida as três dimensões da escrita. A primeira refere-se à afirmação de que o texto escrito é um monólogo, pois “[...] o destinatário acha-se ausente, não há co-produção, o leitor não intervém na formulação da mensagem. A escrita autônoma é solitária [...]” (OLIVEIRA, 2004a, p. 304). A organização prévia de informação para redigir um texto é a segunda dimensão e a terceira envolve saber regras e o domínio de certas competências, como a caligrafia e ortografia.

Oliveira (2004a) afirma que o objetivo central do professor é ensinar a criança que, para escrever, o autor precisa estabelecer um público, um propósito (objetivo), possuir uma ideia central para expor seus argumentos. O texto precisa ter uma organização, um vocabulário adequado e com uma apresentação que envolve critérios de formato,

estilo, clareza, capricho etc. Essas seis características são fundamentais, segundo Oliveira (2004a), porque ensina a criança a sempre pensar “[...] no que vai escrever, para quem vai escrever, como vai escrever e analisar, depois de escrever, se ele atingiu o seu objetivo” (OLIVEIRA, 2004a, p. 309-310). Todos esses passos envolvem as cinco fases do processo de escrita – planejar, escrever, rever, editar e comunicar – tão importantes para que os alunos produzam um texto.

Sobre a escrita e os gêneros literários, Oliveira (2004a, p. 324) afirma que o professor deve ensinar aos alunos a reconhecer “[...] as principais características e componentes de cada gênero e cada tipo de texto”. No processo de alfabetização, o professor deve distinguir “[...] os gêneros que vai ler para os alunos dos gêneros que a criança conseguirá ler sozinho e dos que será capaz de escrever” (OLIVEIRA, 2004a, p. 324). No primeiro caso, os gêneros trabalhados devem partir de leituras mais complexas que envolvem contos, narrativas, notícias de jornais etc., porque isso possibilitará a familiarização da criança “[...] com o gênero, conhecer e identificar suas características e enriquecer seu vocabulário e imaginação” (OLIVEIRA, 2004a, p. 324).

Quanto ao segundo caso, o documento aponta que a escolha dependerá da fluência em decodificar e identificar palavras, mas que, geralmente, se limitam a poesias e histórias com ilustrações e vocabulário simples. A respeito do terceiro caso, os gêneros escolhidos para que os alunos escrevam devem respeitar o nível de dificuldade (do mais simples ao mais complexo) e devem partir dos que fazem parte do cotidiano dos alunos, como bilhetes, cartas, convites etc. Isso quer dizer que será necessário criar situações para que a criança escreva com diferentes gêneros, tendo clareza de que todo texto

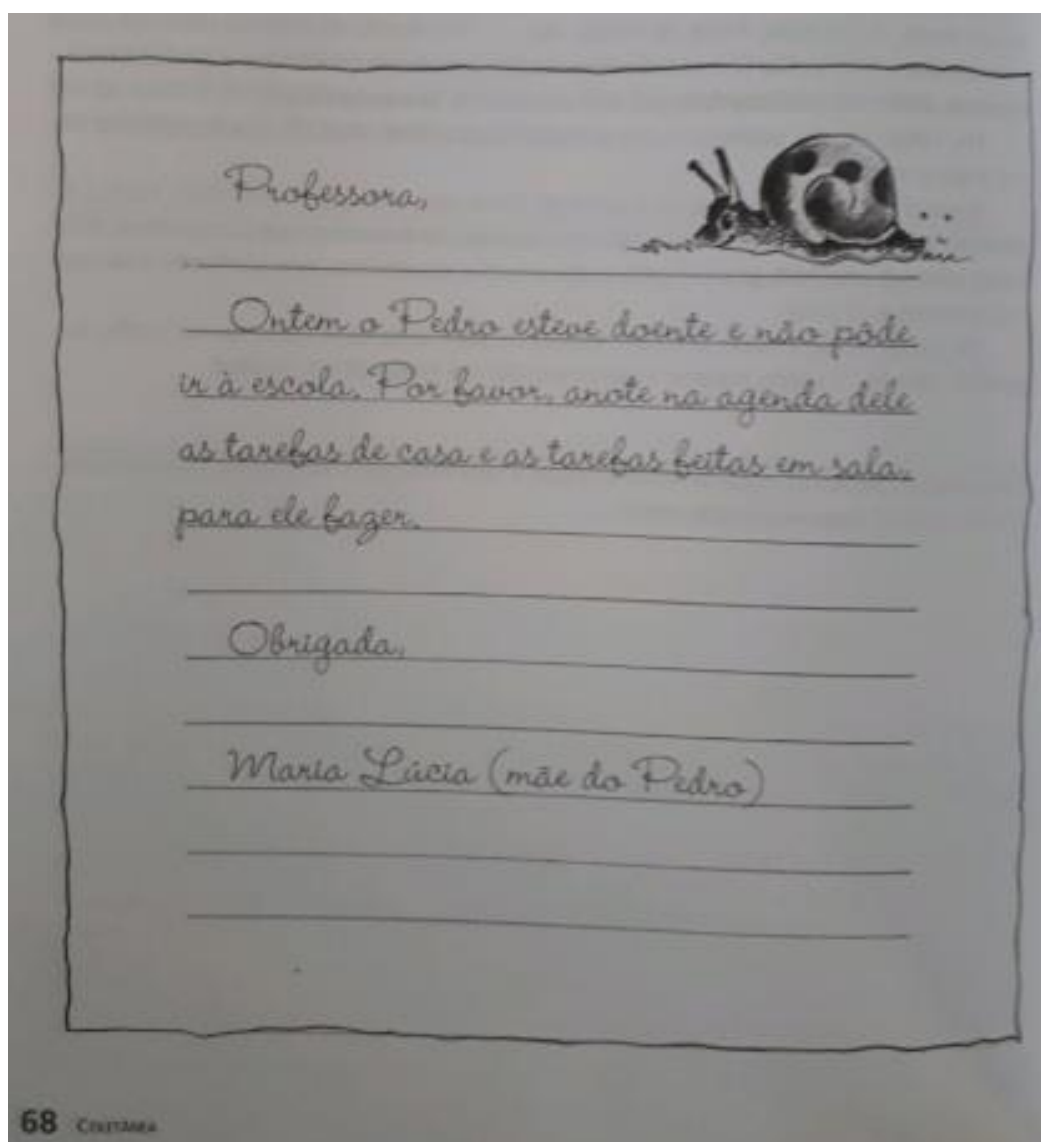
- tem princípio, meio e fim;
- requer um planejamento prévio antes de ser escrito e uma revisão antes de ser divulgado;
- deve ser comunicado, ainda que somente ao próprio escritor (um diário pessoal) ou ao professor (no caso de textos elaborados para fins didáticos ou para demonstrar conhecimentos, como no caso de uma prova escolar) (OLIVEIRA, 2004a, p. 323).

Além de entender que, para escrever bem, é necessário ler bastante e planejar o que vai escrever, habituar-se às características citadas acima, segundo o autor, é

importante no processo de aprendizagem da escrita, pois ele precisará levar em conta essas características na hora de escrever.

Oliveira (2004a) aponta que o trabalho com o nível do texto é desenvolvido por meio das leituras da coletânea. Para exemplificar melhor como o texto é trabalhado, descreveremos as instruções a serem seguidas para trabalhar com o gênero bilhete, um dos diversos gêneros abordados no livro. Antes de iniciar a aula, o autor determina que, primeiro, o professor deverá ler o texto sobre o gênero bilhete (Figura 82) e um resumo, que consta no manual, explicando como o texto está estruturado, a linguagem utilizada e o assunto.

Figura 82 – Gênero bilhete do Manual da Coletânea



Fonte: Rodrigues e Oliveira (2004b, p. 68).

O professor necessita, ainda, escrever o texto em um papel, reproduzindo o mesmo conteúdo da Figura 82, para mostrar aos alunos e fazer perguntas do tipo: o que é isto que tenho em mãos? Essa mensagem se parece com uma carta? O que elas possuem de semelhante e diferente? O objetivo dessas indagações é levar a criança a “[...] identificar o bilhete e diferenciá-lo de outro texto também usado para a comunicação entre as pessoas” (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2004a, p. 81). Após essa abordagem inicial, o professor fará uma série de perguntas aos alunos com a finalidade de levá-los a compreender que o gênero estudado não precisa de envelope, serviços de correios, que pode ser entregue pessoalmente ou deixado em cima da mesa do destinatário, que o bilhete pode ser escrito em diferentes suportes (papel, caderno, folha de rascunho, agenda etc.) e que sua função é transmitir uma informação ou fazer um pedido.

Rodrigues e Oliveira (2004a, p. 81), a partir das concepções e orientações de Oliveira (2004a), também instruem o professor para a leitura do “[...] bilhete sem interrupções” e depois realizar, novamente, várias perguntas que constam no texto para registrar, no quadro, as respostas dadas para que os alunos possam observar a estrutura do bilhete (destinatário, remetente e mensagem). Para finalizar o trabalho com esse gênero, Rodrigues e Oliveira (2004a) propõem a produção de um bilhete coletivo que servirá de resposta ao destinatário do bilhete trabalhado. Mais uma vez, há perguntas a serem reproduzidas pelo professor, porém algumas respostas são determinadas para que o texto seja reproduzido conforme o explicitado pelo autor no manual, como podemos observar na Figura 83.

Figura 83 – Instrução para trabalhar o gênero bilhete

•• *Para quem vamos escrever, isto é, quem será o destinatário do nosso bilhete?*
 (anotar no quadro-de-giz: para – Maria Lúcia)

•• *O que vamos responder?*
 (anotar no quadro-de-giz: informar quais foram as tarefas da aula anterior)

•• *Quem vai mandar o bilhete (isto é, quem será o remetente)?*
 (anotar no quadro-de-giz: de: – a professora)

•• *Vamos escrever em um papel solto ou no caderno?*
 (à escolha da turma)

•• *Quem vai entregar o bilhete?*
 (o aluno Pedro – qualquer aluno – trata-se de um exercício)

O objetivo dessa atividade de planejamento é levar os alunos a perceber que só escrevemos depois de pensar, de planejar. Mesmo que não percebamos, mentalmente acabamos por pensar nessas coisas. Isso garante que o nosso texto vai cumprir o seu papel: responder a uma solicitação feita pela mãe de um aluno e garantir que ela receberá essa resposta.

• Então agora é hora de escrever:

Destinatário ————— Dona Maria Lúcia,

Mensagem ————— Ontem tivemos aula de Matemática e Ciências. Peça que Pedro faça os exercícios no livro de Matemática, na página 20, e os exercícios no livro de Ciências, na página 15.

Despedida ————— Até logo.

Remetente ————— Alice.

Fonte: Rodrigues e Oliveira (2004a, p. 83)

Após a escrita desse bilhete, o professor precisa fazer perguntas para que as crianças confirmem se a mensagem do bilhete responde ao bilhete recebido, se a escrita está clara e se é necessária alguma modificação.

Geraldi (1991), ancorado pela perspectiva discursiva e dialógica de linguagem de Mikhail Bakhtin, afirma que os textos são unidades da comunicação discursiva, na medida em que são concretos e únicos e, como tal, são entendidos como *ponto de partida* para o diálogo, para as relações que remetem a textos/enunciado anteriores, uma vez que as crianças, quando chegam às escolas, já produzem linguagem e,

portanto, já elaboram textos (orais e escrito). Como *ponto de chegada*, possibilitará a produção de textos futuros, em qualquer situação social (GERALDI, 1991).

Compreendemos que o texto é lugar de encontro entre os enunciados produzidos pelos autores no ato da escrita e aqueles criados pelos leitores no ato da leitura. Enunciados que podem se completar, divergir, entrecruzar no interior daquilo que Bakhtin (2015b) chama de polifônico.

A produção de textos é “[...] uma prática de linguagem, consciente, criativa, intencional, que os indivíduos realizam em determinadas condições de produção visando a atender a seus próprios propósitos e também ao de seus interlocutores” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 87). Assim, entendemos que, para propor um trabalho com a produção de textos, é preciso considerar, segundo Geraldi (1991, p. 137), cinco condições essenciais:

[...] a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (c) e (d).

A partir dessas condições, defendemos que, para que o trabalho com a produção de texto se efetive, é necessário proporcionar momentos e situações em que os alunos escrevam ou falem sobre suas vivências, experiências e conhecimentos. Dessa maneira, a mediação do professor é fundamental, pois, para Geraldi (2015, p. 98 - 99), o professor ensina a escrever somente

[...] se assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um co-enunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz.

Podemos observar que, ao se preocupar enfaticamente com a estrutura dos gêneros, com atividades extremamente controladas, mecânicas e induzidas, o autor elimina todas as possibilidades de diálogo e criação de uma criança em sala de aula. Ele nega a essas crianças a possibilidade de produzir textos (orais e escritos) a se comunicarem com o outro por meio dos textos.

O autor finaliza suas discussões referentes às competências da alfabetização, afirmando que elas estão ligadas, porém “[...] cada coisa é ensinada a seu tempo e hora, contribuindo para que a criança adquira todas as competências necessárias para torná-lo, progressivamente, num escritor autônomo” (OLIVEIRA, 2004a, p. 332). Ao final do programa, a criança deve ser capaz de

- a) Ler com fluência e compreensão pelo menos 60 palavras por minuto;
- b) Escrever palavras simples de forma legível e ortograficamente correta;
- c) Redigir pequenos textos simples e concatenados, com princípio meio e fim;
- d) Desenvolver hábitos e gosto pela leitura (OLIVEIRA, 2004b, p. 10).

Percebemos que, em todo o programa, não é permitido que as crianças errem, tentem, comparem, perguntem, discordem, corrijam, criem possibilidades para a apropriação da linguagem oral e escrita. Com o foco na decodificação, subtraindo, muitas vezes, a codificação do seu processo, o programa Alfa e Beto não se abre para o ensino discursivo, desconsiderando, dessa maneira, a criança como um sujeito dialógico, responsável, respondente e que fala de si e se posiciona sobre o mundo.

Ao apostar em um ensino com atividades controladas, repetitivas, estruturadas e artificiais, o programa exclui da alfabetização um dos seus eixos mais importantes: a produção de texto. Subtraindo essa dimensão do processo de alfabetização, não a considerando como uma atividade que se desenvolve entre pessoas, uma vez que escrever é interagir com o outro, o programa limita e controla a produção de sentidos, posicionamentos e constituição/formação do sujeito no ensino da leitura e da escrita.

Assim, apostamos em um trabalho, no processo inicial de alfabetização, com a produção de texto em que o professor, coautor dos textos de seus alunos, compreenda que os textos das crianças são enunciados concretos e únicos, produzidos no interior de uma cadeia discursiva, e que a produção de texto não é uma atividade-fim, mas sim um processo que deve ser explorado, valorizado, discutido, reelaborado e acompanhado por meio de uma mediação qualificada, intencional, planejada e sistematizada.

No entanto, percebemos que, apesar de toda essa discussão sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, o programa Alfa e Beto se limita ao ensino da codificação e decodificação, com exercícios que focam a caligrafia, reprodução de leituras, cópias, ditados e produção de frases e textos simples, que se restringe à escrita de um parágrafo, com ênfase no ensino da pontuação e convenções ortográficas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo da pesquisa, que é compreender a proposta pedagógica concretizada nos livros do programa Alfa e Beto de Alfabetização dirigidos aos docentes e às crianças do 1º ano do ensino fundamental, publicados no ano de 2004, procuramos, a partir da produção de dados desenvolvida por meio da análise crítica e responsiva dos materiais do programa Alfa e Beto, realizar as nossas considerações com base no diálogo e em nossas contrapalavras.

Iniciamos nossas análises apontando o contexto de produção em que o material foi elaborado, dialogando com o relatório elaborado pelo GT constituído pela Câmara de Educação e cultura da Câmara dos Deputados, tendo o idealizador desse programa atuado como coordenador do relatório, que acentua os métodos fônicos como os mais eficazes no processo de alfabetização.

Entretanto, vimos que, além de ser uma perspectiva que vem sendo abandonada até mesmo pela Unesco em seus documentos, essa concepção única e bem restrita de alfabetização, tratada como competências e habilidades relacionadas com a apropriação da leitura e da escrita, não permite que as crianças usem a leitura como um processo de significações e nem se tornem “[...] autoras de suas próprias histórias, de usar a escrita para reivindicar, registrar as suas concepções de mundo e para se posicionarem” (GONTIJO, 2014. p. 131).

Para além disso, vimos que, apesar de afirmarem que partem de um discurso inovador, baseado em pesquisas científicas modernas, os estudos de Braggio (1992) nos permitem inferir que nada tem de inovador no método fônico proposto tanto pelos estudos de Oliveira (2004a) quanto pelas orientações defendidas pelo GT (2003).

Entendemos que a escolha pela perspectiva que adotamos se faz a partir da sociedade que queremos e com os sujeitos que queremos formar para essa sociedade. Para isso, essa concepção precisa dialogar com o conceito de alfabetização que, por sua vez, se ancora em uma concepção de linguagem e de sujeito. Dessa forma, a partir de nossos diálogos com o material do programa Alfa e Beto, observamos que o conceito de alfabetização adotado no programa está

ancorado no pressuposto de que a língua é “[...] um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta” (BAKHTIN, 2014, p. 85). Conseqüentemente, essa concepção presume um sujeito determinado, acrítico e incapaz de atuar ativa e criativamente no processo de alfabetização e de produção de linguagem.

Para Bakhtin (2015a, p. 324), “[...] a língua, a palavra são quase tudo na vida humana” e transformá-la em um objeto pronto e acabado da linguística faz com que ela perca suas características vitais (suas relações discursivas) e se transforme em algo desconectado da vida. Acreditamos que a “[...] vida é dialógica por natureza” (BAKHTIN, 2015a, p. 348). Ao perder as características da sua existência como evento, ela passa a ser apenas uma técnica, sem vida, mecânica, destituída de seu caráter discursivo e desprovida de significações. A nosso ver, com “[...] uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação” (SMOLKA, 2001, p. 38).

Oliveira (2004a), apesar de afirmar que trabalha a compreensão na leitura, em nosso entendimento, o processo de ensino se dá apenas sobre a decodificação. O programa, com ênfase na leitura, postergando a produção de textos para o momento final do processo de aprendizado – e, mesmo assim, produção de textos que em nada dialoga com a vida das crianças –, demonstra se basear em atividades mecânicas e repetitivas de cópia, identificação de sons, sílabas e palavras, em um processo de ensino destituído de significado formativo.

Ele parte da “[...] necessidade de reflexão sobre as unidades menores da língua que leva à aquisição da consciência fonológica, particularmente à fonêmica” (GONTIJO, 2014, p. 131) e desconsidera a dimensão discursiva do processo de apropriação da leitura e da escrita. É uma proposta pedagógica pré-formatada e predefinida, que não leva em consideração os sujeitos envolvidos nesse processo, suas vivências e o seu contexto. Ou seja, é, a nosso ver, mais um pacote pronto, com base em um ensino controlador, artificial, sistematizado, estruturado, com datas, dias e tempos estabelecidos.

Mesmo que o programa aponte estar fundamentado em estudos de bases científicas modernas, na prática, acreditamos ser o antigo com uma nova roupagem, pois, agora, o material está mais colorido, com imagens atualizadas, porém as atividades propostas não se diferem de métodos que já foram adotados no Brasil em outros momentos e que já demonstraram sua incapacidade de ajudar efetivamente as crianças a aprender a ler e escrever. Além da roupagem, ele responde à necessidade atual de controle da sociedade, de unificação do conhecimento, de doutrinação ideológica dos sujeitos e da escola e de desqualificação dos professores.

Em contrapartida, acreditamos que precisamos de propostas pedagógicas significativas, que considerem a criança como sujeito que efetivamente se constitui, no processo de leitura e de produção de textos, como alguém que diz, se posiciona e se coloca. Dessa forma, concordamos com Gontijo (2014, p. 132) que defende que, além de as crianças aprenderem a fazer o uso da leitura e da escrita em práticas sociais, a educação e a alfabetização, tendo um caráter político, precisam considerar a criança em sua totalidade e “[...] se tornar espaço e tempo de exercício da cidadania por meio do trabalho de produção e leitura de textos, ou seja, por intermédio do exercício do dizer”.

Assim, defendemos uma concepção de alfabetização discursiva que aposta no sujeito (em suas relações dialógicas), na leitura e no trabalho de produção de textos, poderá contribuir para formar cidadãos críticos, responsivos, criativos, inventivos e capazes de atuar na transformação do mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. et al. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 33, n. 119, p. 533-549, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a11v33n119.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2018.
- ANTUNES, J.S. C. **Um olhar sobre o Pró-Letramento**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2015.
- AZEVEDO, J. C. de. Apresentação. In: RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015a.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- _____. **Problema da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015b.
- BARROS, M. O menino que carregava água na peneira. In: BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BRAIT, B; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunicação. In: BRAIT, B (org.). **Bakhtin**: conceitos-chaves. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil**: os novos caminhos: relatório final. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BECALLI, F. Z. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2007.
- _____. Alfabetização: conceito em transformação. **Periódicos Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/Ufes, Vitória/ES, v. 19, n. 41, p. 40-52, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/11321/7888>. Acesso em: 2 abr. 2018.
- BECALLI, F. Z; SCHWARTZ, C. M. O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos. **Periódicos Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 13-32, jan./abr. 2015 Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2166/1572>. Acesso em: 11 abr. 2018.

BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-277, maio/ago. 2006 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e Alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRUNERI, B. M. **ABC do alfabetizador**: análise das concepções teóricas do método (meta)fônico. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2015.

COSTA, D.M.V. Produção de textos na alfabetização. **Periódicos Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória/ES, v. 1, n. 2, p. 63-87, jul./dez. 2015 Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/62/45>. Acesso em: 2 abr. 2018.

_____. **Produção de textos na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

_____. **O trabalho com a linguagem oral em uma instituição educativa infantil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2007.

_____. **A escrita para outro no processo de alfabetização**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2013.

FERREIRA, A. B. de H. Dicionário do Aurélio de Português. 2010. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/compreender>. Acesso em: 11 abr. 2018.

FERREIRA, L. C. **Concepções de alfabetização, leitura e escrita que ancoram o Projeto Trilhas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2014.

GADOTTI, M. **Alfabetização e letramento**: como negar nossa história. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/naysataboada/alfab-letramento-2005-gadotti>. Acesso em: 17 abr. 2018.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

_____. Da redação à produção de textos In: GERALDI, J. W; CITELLI, B. (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2011.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização no Brasil e no Espírito Santo no período de 1985 a 2003**: relatório de pesquisa. Vitória, 2015.

GONTIJO, C. M. M **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas/SP: Autores Associados, 2014.

_____. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. Campinas: Autores Associados, 2003.

GONTIJO, C. M. M; SCHWARTZ, C. M. **Alfabetização**: teoria e prática. Curitiba/PR: Sol, 2009.

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. M. V.; OLIVEIRA, L. D. de. Conceito de alfabetização e formação de docentes. In: GÓES, M. S; ANTUNES, J. S. C.; COSTA, D. M. V (org.). **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. São Carlos: Pedro e João, 2019.

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 42, p. 54-62, ago. 1982 Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1550/1549>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LIMA, I. G. **A adoção de “programas de intervenção pedagógica” e as novas dinâmicas no trabalho docente**: uma análise a partir de três escolas estaduais do Rio Grande do Sul. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LOOSE, C. **Apropriações de concepções de leitura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2016.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006 Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

MACIEL, D. R. **Programa Alfa e Beto**: livro 1 – Letras e formas. 2. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004a. v. 1.

_____. **Programa Alfa e Beto**: livro 1 – Letras e formas. 2. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004b. v. 2.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARICATO, A. **MEC discute alfabetização e letramento na infância com especialistas**. Brasília: Ministério da Educação, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6071:sp-819072956&catid=201&Itemid=86. Acesso em: 18 jan. 2019.

MORAES, D. A. **Construção de práticas de alfabetização no contexto dos programas Alfa e Beto e Pnaic**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MORAIS, A. G **Concepções e metodologias de alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica (Trabalho apresentado no Seminário Alfabetização e Letramento em Debate). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em: 28 jun. 2019.

MORTATTI, M. R.L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo: 1876-1994. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

NERY, F. **MEC quer qualificar a alfabetização no país**. Brasília. Ministério da Educação, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/6105-sp-1221278085>. Acesso em: 18 jan. 2019.

OLIVEIRA, J. B. A. **ABC do alfabetizador**. 2. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004a.

_____. **Programa Alfa e Beto**: manual de orientação. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004b.

_____. **Programa Alfa e Beto**: manual de consciência fonêmica. 2. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004c.

_____. **Programa Alfa e Beto**: manual do livro 1 – Letras e formas. 2. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004d.

_____. **Programa Alfa e Beto**: manual do livro 2 – Letras e sons. 2. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004e.

_____. **Programa Alfa e Beto**: manual do livro 3 – Todas as letras. 2. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004f.

_____. **Programa Alfa e Beto**: livro 2 – Letras e sons. 2. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004g.

_____. **Programa Alfa e Beto**: manual do livro 3 – Todas as letras. 2. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004h.

_____. Alfabetização no Brasil. **Revista USP**, São Paulo/ SP, n. 100, p. 21-32, jul./jan./fev. 2013-2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76163/79908>. Acesso em: 11 jun. 2019.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RODRIGUES, A. C. A. R.; OLIVEIRA, J. B. A. **Programa Alfa e Beto**: coletânea. 2. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004a.

_____. **Programa Alfa e Beto**: manual da coletânea. 2. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004b.

PEROVANO, N. S.; COSTA, M. L. A. Políticas monológicas de formação continuada de professores alfabetizadores. **Periódicos Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória/ES, v. 1, n. 6, p. 161-175, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/230/179>. Acesso em: 17 abr. 2018.

PERROTA, C. O conceito de alfabetização: aspectos históricos. In: ESPÍRITO SANTO, Secretaria de Estado da Educação Cultural. **Alfabetizar**: um novo contexto? Vitória, 1985. p. 43-53.

SCHINEIDER, S. **Um olhar sobre o projeto piloto de alfabetização no Rio Grande do Sul**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHWARTZ, C. M.; BECALLI, F. Z.; CORNÉLIO, S. D. V. A leitura no Pnaic: dilemas e possibilidades. In: GÓES, M. S.; ANTUNES, J. S. C.; COSTA, D. M. V (org.). **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. São Carlos: Pedro e João, 2019.

SILVA, A. P. P. de F. Bakhtin. In: OLIVEIRA, L. A. (org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Cortez Editora, 2001.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 52, p. 19-24, fev. 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1358/1359>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 11 abr. 2018.

SOARES, M. B. O problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método. Entrevista concedida por Magda Soares. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 143-164, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/355/367>. Acesso em: 28 jun. 2019.

SOBRAL, A. Ato/ atividade e evento. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chaves. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOUSA, A. N. **O cenário educativo em Mato Grosso do Sul**: as cores e o tom da alfabetização com os programas “Alfa e Beto” e Pnaic. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

SOUZA, F. A. **Políticas educativas, avaliação e trabalho docente**: o caso de um programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

