

**PROGRAMA ALFA E BETO: O QUE FAZEM PROFESSORAS  
ALFABETIZADORAS?<sup>1</sup>**

**ALFA AND BETO PROGRAM: WHAT DO LITERACY TEACHERS DO?**

SILVA, Nyanne Nayara Torres da  
nayannetorres@yahoo.com.br  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

SILVA, Alexsandro da  
alexs-silva@uol.com.br  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

**RESUMO** O presente artigo tem como objetivo analisar as práticas de alfabetização de professoras do 1º ano do Ensino Fundamental ante as prescrições do Programa Alfa e Beto implementado, no ano de 2011, na rede municipal de ensino da cidade de Caruaru, Pernambuco, Brasil. Para isso, adotamos uma abordagem qualitativa e utilizamos como instrumento de geração de dados a observação participante em sala de aula, cujos dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. Os resultados dessa investigação apontaram que as professoras desenvolviam ações que, em alguns momentos, distanciavam-se das prescrições do Programa, embora também tentassem se guiar pelas instruções dele. Nesse sentido, eram evidentes as tentativas das docentes de encontrar e instituir uma maneira “própria” de alfabetizar, pois, ao desenvolver as atividades propostas pelo Programa, pareciam apoiar-se em outros modelos sintéticos de alfabetização mais conhecidos, associados ao método fônico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Práticas de ensino. Programa Alfa e Beto.

**ABSTRACT** This article aims to analyze the literacy practices of teachers of the 1st year of primary school in the face of the requirements of Alfa and Beto Program, implemented in 2011, in the municipal schools in the city of Caruaru, Pernambuco, Brazil. For this, we adopted a qualitative approach and used as an instrument of data generation the presence of a participant in class and the data were analyzed using content analysis. The results of this investigation showed that the teachers developed actions that, in some moments, distanced themselves from the requirements of the Program, although they also tried to be guided by those instructions. In this sense, the attempts by teachers to find and establish a "proper" way to teach literacy were evident, since, in developing the activities proposed by

---

<sup>1</sup> Este artigo é resultado de uma ampliação de Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) apresentado ao Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), desenvolvido pela autora deste artigo sob orientação do coautor.

the Program, they seemed to rely more on other known synthetic models of literacy associated with the phonic method.

**KEYWORDS:** Alfa and Beto Program. Literacy. Teaching practices.

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização inicia-se muito antes da entrada da criança na escola, mas, na sociedade em que vivemos, é nesse espaço que ocorre o ensino institucionalizado da leitura e da escrita. Por esse motivo, acreditamos ser imprescindível investigar as práticas de alfabetização que têm sido desenvolvidas nessa instituição, incluindo aquelas que têm ocorrido no âmbito de programas não governamentais, como é o caso do Programa Alfa e Beto, que pertence ao Instituto Alfa e Beto.

O município de Caruaru – PE, Brasil – assim como diversos outros municípios do país – aderiu, por meio de sua secretaria de educação, ao Programa Alfa e Beto, o qual utiliza o método fônico para alfabetizar crianças. Diante dessa mudança no campo da alfabetização no município supracitado, que instituiu oficialmente o método fônico, consideramos pertinente investigar as práticas de alfabetização de professoras que participavam daquele Programa, analisando as “maneiras de fazer” dessas docentes ante as prescrições dele.

O Programa Alfa e Beto apresenta uma dinâmica própria para alfabetizar as crianças. A partir de materiais por ele disponibilizados, principalmente do livro didático Aprender a Ler, considerado o carro-chefe do Programa, os alunos são submetidos a atividades que priorizam o trabalho com fonemas, que são estudados, de forma enfática e gradativa, ao longo das semanas, mediante atividades de consciência fonêmica, como também de codificação e decodificação. Para isso, o planejamento das aulas deveria ser feito em função de cada lição do livro, e o professor deveria realizar todas as atividades nele previstas, assim como as demais atividades que constituem o Programa (OLIVEIRA, 2011).

Diante desse contexto e partindo do pressuposto de que os professores, enquanto sujeitos ativos, (re)constroem suas ações com base em uma coerência

que atenda aos seus objetivos e as suas necessidades cotidianas, desenvolvemos uma investigação sobre as práticas de alfabetização de professoras ante as prescrições do Programa Alfa e Beto.

Considerando esse objetivo, apresentaremos, inicialmente, algumas reflexões sobre os métodos tradicionais de alfabetização e sobre algumas perspectivas teóricas surgidas nas décadas de 1980 e 1990 nessa área, assim como refletiremos sobre as práticas cotidianas dos professores no contexto da sala de aula. Em seguida, após situarmos os aspectos metodológicos da pesquisa, discutiremos os principais resultados do estudo desenvolvido e apresentaremos algumas reflexões a título de considerações finais.

## **2 ALFABETIZAÇÃO: DOS MÉTODOS TRADICIONAIS À PSICOGÊNESE DA ESCRITA E AO LETRAMENTO**

Ao longo da história da alfabetização no Brasil, dois grandes grupos de métodos constituíram-se: os sintéticos e os analíticos. Enquanto os primeiros partiam das unidades menores da língua (letra, fonema ou sílaba) para as maiores (palavra, frase ou texto), os segundos procediam de maneira inversa: do todo para as partes. No primeiro caso, incluem-se a soletração, o método fônico e a silabação e, no segundo, a palavração, a sentencição e o método de contos.

No entanto, “[...] apesar das diferenças que aparentam, [os métodos tradicionais] têm uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associacionista de aprendizagem.” (MORAIS, 2012, p. 27). Assim, tanto os métodos analíticos quanto os sintéticos, independentemente de suas diferenças quanto ponto de partida do processo de alfabetização, enxergam a escrita como um código de transcrição da fala, que seria aprendido por meio da recepção passiva e do acúmulo de conhecimentos externos.

Por conta desses pressupostos, os métodos tradicionais de alfabetização passaram a ser criticados, principalmente a partir da década de 1980, quando os estudos sobre a concepção psicogenética da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY,

1999) disseminaram-se no cenário educacional brasileiro. Ao realizarem tais estudos, essas autoras expuseram o modo como acontece a compreensão do sistema de escrita alfabética (doravante SEA) pela criança, evidenciando que as construções infantis sobre esse sistema variam de acordo com o estágio em que ela se encontra. Segundo Ferreiro (2001, p. 13), as crianças reinventam esse sistema, na medida em que, “[...] para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção [...]”.

Os estudos sobre letramento, assim como a teoria psicogenética da escrita, tiveram também um importante impacto no campo da alfabetização. É, no entanto, apenas a partir dos anos 1990 que a palavra “letramento” passa a ser utilizada de maneira mais intensa na língua portuguesa. Segundo Maciel e Lúcio (2008, p. 16), “o ato de ensinar a ler e escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, deve criar condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas”.

Considerar a alfabetização apenas como um processo de domínio das relações entre letras e sons, sem considerar os usos sociais da leitura e da escrita, é não permitir a inserção plena do indivíduo no mundo da cultura escrita. Segundo Soares (2006, p. 20), “Não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”.

Ao apoiarmo-nos nas concepções de Soares (2006), consideramos que alfabetização e letramento são processos distintos, mas indissociáveis e interdependentes. Nessa perspectiva, a apropriação do sistema convencional de escrita acontece de forma simultânea ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais e não de modo sucessivo.

No entanto, como explicitou Morais (2006), é preciso ter cuidado com a errônea interpretação de que a aprendizagem da leitura e da escrita aconteceria de

forma espontânea, apenas por meio do convívio da criança com materiais escritos e com práticas de leitura e escrita diversas. Conforme sinalizamos anteriormente, torna-se necessário desenvolver a alfabetização em uma perspectiva de letramento, ou seja, propiciar a inserção dos sujeitos na cultura escrita e, ao mesmo tempo, ensinar, de modo contínuo e progressivo, as propriedades e convenções do SEA.

Considerando o objetivo deste artigo, que consiste em analisar as práticas de alfabetização de professoras ante as prescrições do Programa Alfa e Beto, apoiá-los-emos também nas discussões sobre os saberes e as práticas docentes, uma vez que tais reflexões são fundamentais para a compreensão do nosso objeto de estudo.

### **3 OS SABERES E AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES**

Nas práticas desenvolvidas pelo professor no espaço da sala de aula são mobilizados diferentes saberes, construídos no decorrer do tempo e de sua carreira profissional. Conforme esclarece Tardif (2008), as práticas docentes podem estar ancoradas em diferentes saberes, tais como os provenientes da formação profissional – que abarcam os saberes das ciências da educação e os saberes pedagógicos –, os disciplinares, os curriculares e os experienciais.

Segundo o autor supracitado, os saberes profissionais dizem respeito àqueles adquiridos por meio das instituições de ensino destinadas à formação de professores. Nessas instituições, o docente depara-se com os saberes das ciências da educação e, a partir deles, consolida seus saberes pedagógicos, que dizem respeito às concepções provenientes da reflexão acerca da “[...] prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.” (TARDIF, 2008, p. 37).

Os saberes disciplinares e curriculares referem-se àqueles produzidos e selecionados pelas instituições universitárias e escolares, respectivamente, e os saberes experienciais dizem respeito aos saberes provenientes das experiências

dos professores, os quais são adquiridos por meio de suas práticas cotidianas. Com isso, esses últimos não se encontram definidos nos currículos, nem nas instituições de formação, muito menos sistematizados enquanto teoria e doutrina (TARDIF, 2008).

Compreendemos, assim, que esses saberes podem ser mobilizados, de diferentes maneiras, pelos professores em suas práticas cotidianas. São nessas ações que os docentes traçam suas estratégias e decidem suas práticas com base na pertinência e coerência delas do ponto de vista de suas necessidades cotidianas. Tais práticas podem ser analisadas de um ponto de vista pragmático – que é o que adotaremos aqui –, quando se compreende que as ações docentes pautam-se em uma coerência que busca contemplar aspectos presentes no cotidiano da sala de aula (CHARTIER, 2007). No entanto, muitas vezes, elas são analisadas a partir de um ponto de vista teórico, por meio do qual são, por vezes, rotuladas de incoerentes por aqueles que se encontram fora do ambiente da sala de aula e não compartilham as diferentes tramas nele vivenciadas.

Assim, ancorando-nos em Certeau (1994), podemos dizer que é por meio dos saberes da ação que o professor estabelecerá as suas maneiras de ensinar, ao reinventar e reformular as teorias acadêmicas, as prescrições legais, as regras, ou seja, “as estratégias”, e utilizá-las conforme suas necessidades cotidianas, o que podemos chamar de “táticas”.

Segundo Certeau (1994, p. 99), estratégia é “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado”. Em outras palavras, é o espaço dos que determinam o que deve ser feito, dos que impõem. Por outro lado, “A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha.” (CERTEAU, 1994, p. 100). Trata-se, portanto, do espaço da ação, que modifica o instituído, subvertendo a prescrição.

A partir dessas discussões, assumimos a perspectiva de que os saberes e as práticas dos professores não são resultados de uma mera aplicação das prescrições

a que eles estariam submetidos, mas, sim, de um complexo processo de (re)construção que os pesquisadores necessitam ainda melhor compreender.

#### **4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Para atender ao objetivo desta pesquisa, pautamo-nos em uma abordagem qualitativa. Segundo Lüdke & André (1986) e André (1995), as principais características dos estudos qualitativos são: a ênfase maior no processo que no produto; o pesquisador como instrumento principal na geração e análise dos dados; a preocupação maior com os significados; a utilização de dados descritivos, como também da indução.

Para participar da pesquisa, contatamos duas docentes – as quais serão tratadas como professora 1 e professora 2, a fim de manter o anonimato – que atuavam no 1º ano do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de ensino de Caruaru – PE, Brasil, rede na qual tinha sido adotado, conforme já dissemos, o Programa Alfa e Beto.

A professora 1 concluiu o curso Normal Médio, no ano de 1967, em uma escola da rede particular da cidade de Caruaru - PE. Em nível superior, graduou-se, no ano de 2011, em Pedagogia, em uma instituição estadual, pelo Programa Especial de Graduação em Pedagogia (PROGRAPE). Quanto à experiência profissional, informou que atuava como docente há 30 (trinta) anos, sendo 4 (quatro) deles na rede municipal de ensino da cidade de Caruaru - PE.

A professora 2, por sua vez, concluiu o curso de Magistério em uma escola privada da cidade de Caruaru - PE, no ano de 1988. Em nível superior, graduou-se em Letras, em 1992, em uma instituição privada. Quanto à experiência profissional, informou que atuava como docente há mais de 20 (vinte) anos, sendo todos dedicados à rede municipal de ensino de Caruaru - PE. Também informou que não exercia outra atividade profissional, atuando como docente em duas escolas.

Como procedimento metodológico, adotamos a observação participante das práticas de ensino das professoras participantes da pesquisa (cinco dias em cada

turma), com vistas a analisar a maneira como as docentes desenvolviam suas práticas de alfabetização ante as prescrições do Programa. O registro dos dados foi feito com o auxílio de dois instrumentos complementares: o diário de campo e a gravação de áudio. Segundo André (1995, p. 28), “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

Os dados gerados a partir da realização desse procedimento metodológico foram submetidos a análises de conteúdo (BARDIN, 1979). A análise de conteúdo foi desenvolvida por temas (análise temática categorial) e envolveu as seguintes etapas: pré-análise, análise do material (codificação e categorização da informação) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

## **5 PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO PROGRAMA ALFABETO E BETO**

### **5.1 PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DA PROFESSORA 1**

A professora 1, embora tenha conduzido todas as suas aulas com base no livro didático Aprender a ler, o que atendia a uma exigência do Programa Alfa e Beto, realizava algumas mudanças tanto na proposta do Programa, quanto nas atividades apresentadas pelo livro didático. Nesse sentido, a docente instituíra, por meio dos seus saberes da ação, a sua maneira de ensinar, reformulando as prescrições, as regras, ou seja, “as estratégias” a ela dirigidas e utilizando-as conforme suas necessidades, o que podemos caracterizar como “táticas” (CERTEAU, 1994).

Tais “táticas” puderam ser percebidas, por exemplo, nas atividades de ditado, que foram desenvolvidas em todas as cinco aulas observadas, atividade essa cuja realização era, segundo a docente, uma exigência do Programa. Essa professora sempre realizava a atividade de ditado ao final da aula, pois todas as palavras ditadas eram compostas pelo fonema que havia sido estudado no dia. Contudo, ao



ditar as palavras, a professora referia-se ao nome da letra e não ao fonema, contrariando a prescrição do Programa. Segue um extrato de aula que ilustra esse procedimento:

*“P<sup>2</sup> – Agora coloca o nome “ditado” no caderno. Primeira palavra do ditado: BOLA.*

*A – Oh, tia, quem não souber faz de qualquer jeito?*

*P – Faz do jeito que sabe.*

*P – Segunda palavrinha: BOTA.*

*P – Terceira palavrinha: ABA.*

*P – Quarta palavrinha: BETE. Se fala BETI, mas escreve BETE, com a letra E.*

*P – Outra palavrinha: BICO. É a palavrinha das letrinhas B e C.*

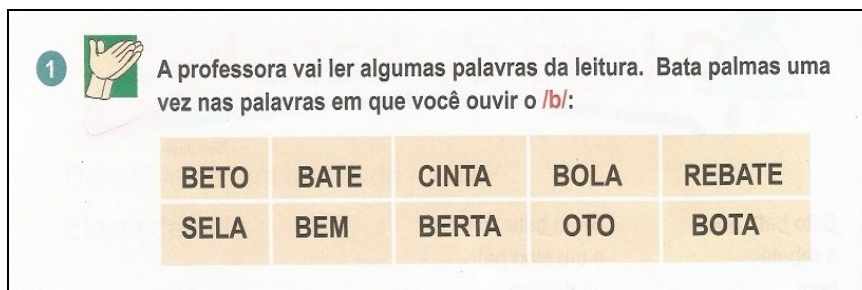
*P – Agora só falta uma: BOI.*

*P – Agora traz pra eu corrigir.”*

Essa ênfase na letra também era perceptível nas atividades de identificação de fonemas em diferentes posições em palavras. Nessas atividades os alunos eram solicitados, por exemplo, a circular ou assinalar um X nos nomes que apresentassem o fonema em questão ou a bater palmas quando ouvissem a pronúncia do fonema. No entanto, percebemos que havia, por parte da professora, uma ênfase maior na letra, provavelmente porque o trabalho com essa unidade seria mais acessível às crianças que o isolamento e a pronúncia antinatural de fonemas. É muito provável, também, que, em seu próprio processo de alfabetização, a docente tenha sido alfabetizada por meio de letras e sílabas e não de fonemas. A seguir, um extrato de aula que demonstra a orientação presente no livro didático (Figura 1) e o modo como a docente conduziu a atividade:

---

<sup>2</sup> P = professora; A = aluno(s).

**Figura 1** – Exemplo de atividade de reconhecimento de fonemas em palavras

Fonte: Oliveira e Castro (2010, p. 198)

*“P - [...] Vamos bater palmas quando ouvir os B (a professora dizia as palavras e os alunos batiam palmas nas que tinham a letra B. Alguns se confundiram e bateram em palavras que não tinham o B).*

*P - O problema é que vocês não têm consciência. Fazem as coisas aleatoriamente. Tem que acompanhar a leitura no livro e ver se tem a letra “B”.*

*P - Vamos prestar atenção. Eu vou ler as mesmas palavrinhas (a docente copiou as palavras no quadro e, à medida que lia, apontava para a palavra e os alunos batiam palmas).”*

Conforme vimos, a orientação solicitava que os alunos identificassem o fonema /b/ e não a letra B, como direcionou a docente. Essa ênfase no trabalho no nível da letra também pôde ser observada nas atividades de leitura de palavras e frases, nas quais os alunos eram estimulados a realizarem a leitura com base na junção das letras, a partir de seus nomes, e, posteriormente, das sílabas. Assim, a docente solicitava que os alunos realizassem a leitura das palavras da seguinte maneira: B com O = BO; L com A = LA; BO com LA = BOLA. Nessa situação, a professora parecia aproximar-se do método da soletração, que toma a letra como unidade privilegiada e tem o objetivo de ensinar a combinatória de letras, a partir de seus nomes, para constituição de sílabas e palavras (o conhecido “bê-á-bá”).

Assim, o que poderia ser visto como uma “coexistência heteroclita de atividades evidenciando modelos incompatíveis” (CHARTIER, 2007, p. 198), parece constituir, na realidade, um conjunto de procedimentos que estavam sendo testados ou confirmados com vistas à consolidação das ações docentes. Eram mudanças que

se contrapunham à prescrição do Programa, mas que pareciam se adequar melhor às práticas de ensino desenvolvidas pela professora.

Entretanto, embora se distanciasse das orientações do Programa, também eram perceptíveis as tentativas que essa docente realizava para seguir as prescrições do mesmo, evidenciando a busca por um modelo coerente, do ponto de vista pragmático, que pudesse suprir as necessidades da sua sala de aula. Isso demonstra que “Antes mesmo de toda inovação designada como tal, o ordinário da classe implica os tateamentos incessantes, as adaptações locais, as modificações provisórias, sem as quais não se faz a classe.” (CHARTIER, 2000, p. 164).

Tais tentativas de seguir o Programa puderam ser visualizadas, por exemplo, quando a atividade de escrita de palavras e frases foi realizada. Percebemos que havia certa preocupação da docente em instigar os alunos a responderem o que estava sendo solicitado no livro didático, como, por exemplo, escrever frases a partir de palavras dadas e elaborar palavras e frases mediante certas indicações, como, por exemplo, a partir de determinado fonema. Devido à dificuldade dos alunos em atividades como essas, a docente “mediava” a tarefa, registrando por escrito as frases criadas pelas crianças. Com isso, percebemos as modificações que a docente realizava nas atividades com vistas a realizar o que havia sido prescrito. Essas modificações aconteciam, então, com vistas a possibilitar a participação de todos os alunos na atividade proposta.

Nas atividades de contagem de fonemas e grafemas em palavras, ficou mais evidente a tentativa de seguir as orientações do Programa. Na primeira aula em que foi desenvolvida, a atividade apresentava um quadro com 6 (seis) palavras e pedia que os alunos realizassem a contagem de letras e de sons de cada uma delas. Já na segunda, essa contagem se restringiu a apenas uma palavra que foi retirada de trava-língua presente em uma atividade do livro didático. Após a leitura desse texto, realizada pela professora, ela focou em uma única palavra (“Cacá”) e questionou com que letra essa palavra começava, qual o som que ela representava e quantas letras tinha ao todo.

Nessas aulas, a docente procurou seguir as prescrições da atividade e do Programa, uma vez que estimulou os alunos a identificarem a quantidade de letras das palavras apresentadas, como também a quantidade de sons ouvidos na pronúncia. Nesse sentido, a docente tentava trabalhar com as unidades sonoras mínimas (os fonemas), que é a proposta do Programa, e buscava explicitar que essas palavras poderiam ter quantidade de letras diferentes da quantidade de fonemas, ou seja, da quantidade de sons pronunciados. O extrato de aula abaixo evidencia essa preocupação em identificar as letras e os fonemas, estes últimos tratados pela docente por “sons”:

*“P - Veja bem. Vamos ler comigo? Conte os sons [...] JÁ, AJA, GIA, AGIU, JACA, JEGUE (a professora leu o enunciado da atividade e as palavras).*

*P - Vamos ler comigo cada som. Que letra é essa?*

*A - J.*

*P - Que som eu formei?*

*A - JÁ.*

*P - Ouçam direito para usar a consciência fonêmica. A consciência fonêmica vocês ouvem os sons das letras. Vocês escutam quantos sons na palavra JÁ? Vocês escutam o som das duas letras?*

*A - Sim. Dois sons.*

*P - Então a gente tem 2 letras e dois sons. [...]”*

Embora a docente não mencione em nenhum momento a palavra fonema e refira-se, em muitas ocasiões, à letra, percebemos que havia a tentativa de tratar as unidades sonoras mínimas, uma vez que em todas as palavras ela estimulava os alunos a perceberem a quantidade de sons existentes. Nessa atividade, na qual as palavras não eram acompanhadas de ilustrações a elas correspondentes, a professora realizava a leitura das palavras e perguntava se todas as letras estavam sendo ditas ao serem pronunciadas, o que parecia ter o objetivo de facilitar a realização da atividade pelas crianças.

Percebemos, assim, que a docente fazia modificações ao realizar algumas atividades do livro didático, mas sem perder de vista a perspectiva base do Programa: o trabalho com o fonema. Isso evidencia que as maneiras de fazer da

professora estavam atentas tanto às estratégias, ou seja, ao instituído pelo Programa, quanto às tramas de sua sala de aula.

## 5.2 PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DA PROFESSORA 2

A professora 2, assim como a 1, também utilizava o livro didático Aprender a Ler para nortear suas ações em sala. Entretanto, essa docente não se guiava única e exclusivamente por esse material, na medida em que realizava outras atividades que não estavam nele presentes. Com isso, a professora 2 não atendia às orientações do Programa, que estipulavam o uso exclusivo de seus materiais e não admitiam adaptações ou recriações das atividades presentes no livro.

Esse não atendimento às orientações do Programa ocorria, por exemplo, quando a docente propunha, em algumas situações, atividades mais próximas dos métodos silábico e da soletração. Tal distanciamento do método fônico implicava, assim, uma maneira diferenciada de exercer sua prática docente ante as prescrições do Programa Alfa e Beto. A aproximação a esses métodos de alfabetização pode ser explicada, por um lado, pela maior familiaridade com eles e, por outro, pelo fato de ser mais simples abordar letras ou sílabas do que fonemas.

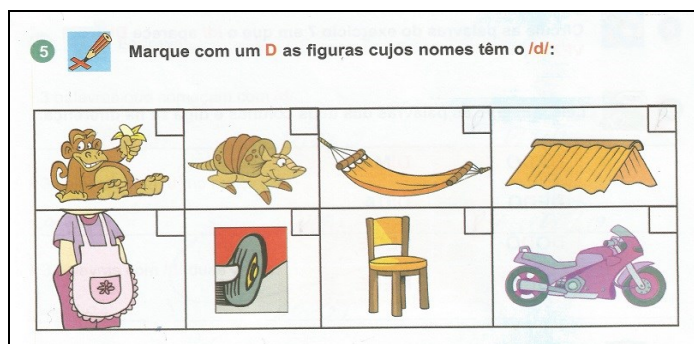
Com isso, percebemos que o professor, enquanto “homem ordinário” (CERTEAU, 1994) que institui uma dinâmica própria ao modificar, resistir, inventar, burlar as prescrições estabelecidas, evidencia que, embora esteja em uma situação de menos poder, não se encontra numa posição de passividade. Essas invenções cotidianas que acontecem na escola e na sala de aula são um exemplo dessa não submissão docente, pois representam as diferentes maneiras de se ajustarem às políticas que estão sendo impostas.

Ao desenvolver a atividade de identificação de fonemas em palavras, por exemplo, a professora procurava seguir as instruções do livro – marcar a única palavra cujo som começava com /k/ e identificar o /d/ em um título de um texto e em palavras que deveriam ser lidas pela docente. Entretanto, embora estivesse trabalhando com a proposta do método fônico, em nenhum desses momentos a

professora abordou os fonemas de forma isolada, provavelmente pelo fato de que “[...] a exigência dos propositores de métodos fônicos – levar o aprendiz a pronunciar isoladamente cada um dos fonemas de uma palavra – é antinatural, inaceitavelmente complexa para quem não fez um curso de fonética ou fonologia em nível de graduação”. (MORAIS, 2006, p. 11).

Esse distanciamento da proposta do Programa também estava presente nas atividades de reconhecimento de fonemas em palavras a partir de figuras, que solicitavam aos alunos a identificação de imagens cujos nomes apresentassem os fonemas que estavam sendo estudados. Embora o foco dado fosse ao fonema, o que ficou notório foi a opção da docente pela exploração de letras e famílias silábicas, distanciando-se, assim, de um trabalho pautado no isolamento e identificação dos fonemas, conforme propunha a atividade do livro didático (Figura 2). Eis, a seguir, um extrato de observação que explicita essa prática:

**Figura 2** – Exemplo de atividade de reconhecimento de fonemas em palavras a partir de figuras



Fonte: Oliveira e Castro (2010, p. 185)

*P – Eu vou dizer as figuras. Vocês vão colocar o “D” dentro do quadradinho em que as figuras têm o som D. São 3 aí.*

*P - Prestem atenção aqui. Todo mundo olhando para o quadro. Nós temos aqui a família silábica do D: DA, DE, DI, DO, DU, DÃO. Quando eu junto essas duas letras, eu formo um som: DA, DE, DI... Vocês estão confundindo com o som do T, que é TA.*

*P - Vamos ver aí, quando eu digo a palavra “macaco”, tem o som do “dê” aí?*

*A – Não*

*P – Eu quero que vocês me digam como se escreve a palavra macaco?*

*A – “M”, “A”, “C”, “A”, “C”, “O”*

*P – Tem algum “D” na palavra?*

*A – Não*

*P – Então, não marca. A próxima figura é “tatu”. Como se escreve?*

*A – “T”, “A”, “T”, “U”*

*P – Tem a letra “D”?*

*A – Não*

*P – A próxima figura é a “rede”. Como se escreve a palavra rede?*

*A – “R”, “E”, “D”, “E”*

*P – Tem o “D”?*

*A – Tem*

*P – Então, marca a figura. Coloca um D.*

*P - Telhado, tem “D” aqui?*

*A – Tem*

*P – Marca também.*

*P - Avental não tem.*

*P - Na palavra carro tem?*

*A – Não [...]”*

Percebemos, a partir desse extrato de observação, que a professora se afastava da proposta do Programa e recorria a uma perspectiva diferente de alfabetização da que era pensada por ele. Interpretamos com isso que a docente procurava instituir uma metodologia “própria” para alfabetizar, utilizando como referência outros modelos de alfabetização mais familiares (o método da silabação e a soletração), associados ao método fônico.

Essa ênfase no trabalho com a letra e com a sílaba também era notória quando a professora, ao realizar atividades de revisão, trabalhava com a identificação de letras do alfabeto e das famílias silábicas. Nas duas aulas em que esse trabalho foi realizado, a docente procedeu da seguinte maneira: em uma delas, mostrava placas com as letras do alfabeto e questionava os alunos sobre o nome da letra, além de pedir que dissessem a família silábica a ela correspondente. Na outra aula, utilizou o quadro para escrever todo o alfabeto e solicitar que os alunos fizessem a identificação da letra que estava sendo indicada por ela. Apesar de se afastar da proposta do Programa, chamamos atenção para a base empirista e associacionista dessas atividades, que é a mesma do Programa em tela.

Contudo, embora essa professora se desvinculasse de algumas orientações do Programa, percebemos que ela também procurava seguir as prescrições do

mesmo, tendo em vista que a leitura dos Minilivros era uma constante em suas aulas. A fim de propiciar a “aquisição da técnica do ler”, os aprendizes eram solicitados a ler os Minilivros do Programa. Esses Minilivros eram livros de “histórias” compostos por pseudotextos, preparados com vistas única e exclusivamente à decodificação, conforme podemos observar no exemplo a seguir (Figura 3). Nesse material didático de extração fônica, as crianças eram submetidas “a textos surrealmente artificiais e limitados, contribuindo para a deformação das competências envolvidas na leitura e na produção de textos” (MORAIS, 2006, p. 11).

**Figura 3** – Exemplo de pseudotexto do Minilivro



Fonte: Gomes e Aroeira (2009, p. 9)

Percebe-se, dessa forma, que havia nas práticas da professora 2, assim como nas ações da professora 1, os tateamentos, as adaptações, as modificações, com vistas a encontrar a melhor maneira de gerenciar seu ensino. A professora, diante das prescrições do Programa, exercia sua autonomia em sala de aula e instituíam ações que considerava mais pertinentes para o seu grupo-classe, independentemente de orientações e coerências teóricas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos como as professoras desenvolviam suas ações ante as prescrições do Programa Alfa e Beto, percebemos que ambas teciam práticas que,



em diversas ocasiões, distanciavam-se das orientações presentes nos materiais desse Programa, o que acontecia, por exemplo, quando se apoiavam em outros modelos de alfabetização mais conhecidos (soletração e silabação). Esses distanciamentos, associados às (re)elaborações das ações docentes, implicavam novas maneiras de fazer, o que evidencia a apropriação que os professores fazem das prescrições, filtrando-as, traduzindo-as e adequando-as ao cotidiano da sala de aula.

Contudo, percebemos que também havia uma tentativa de seguir as prescrições, na medida em que a maioria das aulas observadas, de ambas as docentes, tinha o livro do Programa como guia. Apesar disso, os tateamentos faziam parte da (re)construção das práticas das duas professoras, pois a ausência, na maior parte das aulas observadas, do trato dos fonemas de forma isolada e as diferenças entre o que a atividade solicitava e o modo como a mesma era conduzida evidenciavam as dificuldades em desenvolver práticas alfabetizadoras pautadas única e exclusivamente no método fônico de alfabetização.

Embora o objetivo deste artigo tenha sido o de analisar as práticas de alfabetização de duas professoras ante as prescrições do Programa Alfa e Beto e não as propostas desse Programa, sinalizamos que, nele, a escrita é concebida como um mero código de transcrição gráfica das unidades sonoras das palavras, o qual seria aprendido por meio da repetição e memorização. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que as crianças são tábulas rasas e que elas apenas terão acesso à língua escrita quando forem expostas às lições da cartilha, por meio do acúmulo de informações sobre os fonemas e os grafemas a eles correspondentes. Além disso, nesse Programa, os conhecimentos prévios sobre a escrita construídos pelos aprendizes, ao longo do seu processo de alfabetização, são desconsiderados, e eles só são autorizados a ter contato com textos “de verdade” quando estiverem alfabetizados.

Finalmente, esclarecemos que, nesse Programa, o professor é tratado como um mero executor das etapas neles programadas e que, se rigidamente seguidas, conduziriam aos resultados esperados, ao término do ano letivo. Por meio de uma

minuciosa análise documental, Amaral e Silva (2012), ao analisar os manuais do professor do Programa Alfa e Beto, constatou que eles concebem o docente como aquele que devia ter a capacidade de seguir à risca as orientações apresentadas nos manuais, os quais indicavam aos professores o que dizer, o que e como fazer, quando e em quanto tempo.

Os resultados que apresentamos neste artigo evidenciam que, a despeito disso, as professoras encontravam maneiras de driblar as prescrições ou, como diria Certeau (1994), “driblar as estratégias”, (re)construindo suas práticas de ensino no cotidiano da sala de aula. Tal como observa Chartier (2005, p. 24), “Estas ‘artes de fazer’ mostram-se inventivas, bricolagens, engenhosas, pois é preciso sempre gerar contradições insolúveis, inventar compromissos, responder a situações tanto urgentes quanto imprevisíveis”.

#### **NAYANNE NAYARA TORRES DA SILVA**

Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da rede municipal de ensino de Brejo da Madre de Deus – PE.

#### **ALEXSANDRO DA SILVA**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor do Núcleo de Formação Docente e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

#### **REFERÊNCIAS**

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.

AMARAL E SILVA, C. V. *O livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura e da escrita*. 2012. 225p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, A. M. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Tradução Flávia Sarti e Teresa Van Acker. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, L. N. et al. (org.). *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

\_\_\_\_\_. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. Tradução Horácio Gonzáles, et. al. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto alegre: Artmed, 1999.

GOMES, C. R. C.; AROEIRA, S. Mimi. In: OLIVEIRA, J. B. A.; CASTRO, J. C. J. *Programa Alfa e Beto de Alfabetização: minilivros*. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2009.

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

MACIEL, F. I. P., LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2008.

MORAIS, A. G. *Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?* 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf)> Acesso: 12 abril 2011.

\_\_\_\_\_. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, J. B. A. *Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto*. 10. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

OLIVEIRA, J. B. A.; CASTRO, J. C. J. *Aprender a ler*. 2. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TARDIF. M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2008.