

CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES DA TEORIA FONOLÓGICA PARA UMA ALFABETIZAÇÃO NÃO MUTILADORA

CONTRIBUTIONS AND REFLECTIONS OF PHONOLOGICAL THEORY FOR A NON-MUTILATING LITERACY

Amanda Macedo Balduino

Universidade Estadual de Campinas
amanda.m_b@hotmail.com

Mayara Espadaro

Universidade de São Paulo
mayaraespadaro@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute a relevância da pesquisa linguística para a alfabetização, a qual, em uma abordagem multidisciplinar, deve dialogar com outras áreas do conhecimento que têm a linguagem como objeto de estudo, tal qual a Educação. Com base em dois capítulos do curso *Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)* (BRASIL, 2021) e, conseqüentemente, no método de alfabetização fônico, discutimos o curso e o método em evidência à luz dos conceitos relacionados à Fonética e Fonologia e, em especial, à luz da consciência fonológica dos indivíduos. Nossa análise revela que, no material disponibilizado pelo MEC, há imprecisões teóricas sistemáticas relacionadas ao campo da Linguística. Compreendendo a alfabetização, como tema de pesquisa inter- e transdisciplinar, pretendemos, com este estudo, reafirmar o compromisso ético da linguística com o ensino.

Palavras-Chave: curso ABC; MEC; Alfabetização; Fonética e Fonologia.

ABSTRACT

This paper discusses the relevance of linguistic research for literacy, which, in a multidisciplinary approach, should dialogue with other areas of knowledge that have language as an object of study, such as Education. Based on two chapters of the Science-Based Literacy Course (ABC) (BRASIL, 2021) and, consequently, on the phonics literacy method, we discuss the course and the method in the light of concepts related to Phonetics and Phonology and, in particular, in the light of the phonological awareness of individuals. Our analysis revealed that, in the material provided by MEC, there are systematic theoretical inaccuracies related to the field of Linguistics. Understanding literacy as a topic of inter- and transdisciplinary research, we intend, with this study, to reaffirm the ethical commitment of linguistics to teaching.

Keywords: ABC course; MEC; Literacy; Phonetics and Phonology.

1. Fonética, Fonologia e Método Fônico: palavras iniciais

“As pesquisas, nas últimas décadas, têm mostrado que adotar a instrução fônica é condição *sine qua non* para aprender a ler e a escrever em um sistema alfabético, por ser esse um sistema **que representa a fala no nível dos fonemas**. Com isso, queremos dizer que **a relação entre grafemas e fonemas é o que nós chamamos de fônica, conhecimento grafofonêmico**, mapeamento ortográfico, princípio alfabético ou conhecimento fônico.

A palavra “fônica” também precisa ser esclarecida e não deve ser confundida com a Fonética ou com a Fonologia. Fônica é uma tradução do termo *phonics* em língua inglesa. Esse termo é um neologismo também em inglês e foi criado para referir-se ao conhecimento simplificado de fonética que deve ser usado para ensinar a ler e a escrever. **A Fonética e a Fonologia são áreas de estudo da Linguística muito mais complexas do que a Fônica. A instrução fônica sistemática é importante porque justamente vai ensinar aquilo que há de mais elementar na aprendizagem da leitura e da escrita de um alfabeto: as relações entre as letras das palavras escritas e os sons das palavras faladas.”**

(Entrevista com Renan Sargiani - coordenador geral de Neurociência Cognitiva e Linguística do MEC – grifos nossos)¹

Renan Sargiani, coordenador do MEC, em uma entrevista concedida ao portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br/>), analisa o “grande debate sobre os métodos de alfabetização”, como evidenciado pelo próprio título da matéria. Ao ser questionado sobre as bases do Método de Alfabetização Fônico ou Fonético, como denominado pelo próprio site, Sargiani esclarece que o termo *Fônico* se refere a um conhecimento simplificado da Fonética, pois, conforme o coordenador: “a Fonética e a Fonologia são áreas de estudo da Linguística muito mais complexas do que a Fônica”. Curiosamente, ao mesmo tempo que faz essa afirmação, Sargiani utiliza termos relacionados à pesquisa em Fonologia e em Fonologia e ensino, como “fonemas”, “sons das palavras faladas”, “relação entre grafemas e fonemas”, entre outros que se repetem ao longo de toda entrevista. A partir dessa observação e examinando o discurso do coordenador, notamos uma tentativa de afastar e delimitar as fronteiras entre *Fônico*, de um lado, e *Fonética/Fonologia*, de outro. Entretanto, ainda que seja evidenciada a intenção de distanciar o método fônico da Fonética e da Fonologia, as últimas são recorrentemente reportadas para explicar o primeiro, evidenciando que as fronteiras conceituais entre *Fônico*, *Fonética* e *Fonologia*, ao se tratar da alfabetização, nem sempre estão claras.

Diante dessa divergência identificada na fala de Sargiani, observamos algumas consequências conceituais, como a própria incongruência terminológica em relação à equiparação de fonemas e fones (sons da fala). Tal concepção equivocada pode gerar efeitos, inclusive, na apresentação do método fônico pelo MEC e, naturalmente, na própria formação de professores de alfabetização que incorporam e reproduzem conceitos errôneos e não apenas simplificados. Dessa forma, independentemente do grau de complexidade da Linguística, é imprescindível considerá-la para construção e aprimoramento de quaisquer métodos de alfabetização, especialmente de um que se pretende fônico.

A Linguística, em sua qualidade de ciência da língua, oferece subsídios essenciais para a compreensão das línguas enquanto produto social e sistema formal e estrutural complexo. A Fonética e a Fonologia são áreas da Linguística e têm sido, comprovadamente, importantes na alfabetização e, mesmo, no letramento, abarcando os Ensinos Fundamental e Médio (OLIVEIRA, 2005; FARACO, 2012; SILVA, 2014; OTTONELLI; ALEXIUS, 2015; DA HORA; MAGALHÃES, 2016; TENANI, 2016; SILVA; LIMA JR, 2020; SANTOS; BENEVIDES; TONI, 2021; SOUZA; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2022; BALDUINO; GOUVEIA, 2023, entre muitos outros). Oliveira (2005), a esse respeito, chama atenção para o fato de que o desenvolvimento da escrita envolve aspectos fonológicos, morfológicos, gramaticais e textuais, conhecimentos naturalmente adquiridos pelas crianças no curso da aquisição da linguagem. Logo, ao entrar em contato com o ensi-

¹ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/74761-coordenador-do-mec-analisa-o-grande-debate-sobre-os-metodos-de-alfabetizacao>

no efetivo da escrita, durante sua alfabetização, as crianças já possuem um vasto e inato conhecimento de sua língua materna e isso deve ser considerado e respeitado pelos profissionais da educação.

O conhecimento inato das crianças em relação à sua língua materna é mobilizado durante a alfabetização, a qual envolve a aquisição de um novo sistema diferente do linguístico com regras próprias: a ortografia (CAGLIARI, 1990). Diante do sistema ortográfico que deve ser aprendido por meio de instrução formal e possuindo uma língua oral já sistematizada, é natural que as crianças acessem seu conhecimento linguístico em prol da aprendizagem de um conhecimento ortográfico. Dessa forma, é esperado que surjam e haja métodos de alfabetização que relacionem fala e escrita, sendo necessário, todavia, que estes, além de considerarem pesquisas na área da Educação, acessem pesquisas no campo da Linguística que versem sobre a estrutura geral da língua (fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical), bem como sobre os sentidos socioculturais construídos a partir do uso de tal estrutura (pragmáticos, sociolinguísticos, discursivos, entre outras). Em especial, no caso da alfabetização, é preciso contemplar a Fonética e da Fonologia em confluência com as variações apresentadas entre fones e grafemas. Isso posto, este artigo tem como objetivo examinar como o curso *Alfabetização Baseada na Ciência*, disponibilizado na plataforma AVAMEC (Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação), incorpora e emprega conhecimentos de Fonética e Fonologia para a formação de professores do método de alfabetização fônico. Pretendemos, a partir da análise de dois capítulos abordados na ementa do curso, discutir a consistência do *Alfabetização Baseada na Ciência* (BRASIL, 2021) e, conseqüentemente, do método de alfabetização fônico, à luz dos conceitos relacionados à Fonética e Fonologia e, em especial, à luz da consciência fonológica, capacidade metalinguística comumente reportada em estudos dedicados à fonologia e ensino e que será discutida nas seções 4 e 5.

Partimos do pressuposto, neste estudo, da relevância de uma abordagem multidisciplinar da pesquisa linguística, a qual deve dialogar com outras áreas do conhecimento que têm a linguagem como objeto de estudo, tal qual a Educação. A alfabetização, como tema de pesquisa perspectiva inter- e transdisciplinar – ou (IN)disciplinar (MOITA LOPES, 2006),² constitui um campo vasto para as mais diversas contribuições científicas, sendo necessário um olhar global, menos fragmentado e mais reflexivo. Logo, em conjunto com as discussões de caráter Fonético e Fonológico, pretendemos averiguar, ainda, outras questões de cunho ideológico que penetram e edificam o curso ABC. Para tanto, revisitaremos estudos como o de Morin (1998), Rajagopalan (2019 [2003]), Silva (2014), Frade e Monteiro (2019), Gontijo e Antunes (2019), Mortatti (2109), entre outros. Isso posto, na seção 3, a seguir, discutimos os procedimentos metodológicos de análise.

2. Corpus e procedimentos de análise

Este artigo analisa dois capítulos do curso *Alfabetização Baseada na Ciência* (ABC) que faz parte da Política Nacional de Alfabetização (2019) instituída por decreto presidencial de 11/04/2019 (BRASIL, 2019). Disponibilizado na plataforma AVAMEC (Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação), um ambiente virtual que disponibiliza cursos *online* e atua como apoio educacional à distância, o curso ABC pode ser acessado em <https://avamec.mec.gov.br/> (acesso em julho de 2022).

Tendo como público-alvo professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, mas podendo ser acessado por outros profissionais da área da educação ou por qualquer pessoa interessada no tópico, o curso ABC tem como objetivo central promover o método de alfabetização fônico. Para

2 Indisciplinar ou transdisciplinar no sentido de atravessar as fronteiras disciplinares, buscando uma transformação do saber contínua e além de paradigmas consagrados (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

tanto, exige o cumprimento de uma carga horária de 180 horas, não necessitando de um tutor para orientação de estudos e atividades. O processo de aprendizagem é, portanto, autoguiado e baseado na leitura do material disponibilizado, na visualização de vídeos, e na realização de atividades.

A ementa do curso é dividida em quatro módulos (A, B, C, D) expostos no quadro 1 (AVAMEC, acesso em 2022)³.

Quadro 1. Módulos e Tópicos do Curso ABC.

A	<p>Noções Fundamentais sobre Alfabetização</p> <p>Políticas de Leitura</p> <p>Do som à Linguagem: entre a faculdade universal da linguagem e diferenças Interlinguísticas no processamento</p> <p>As Bases Neurológicas da Leitura</p> <p>Conhecimento da Língua: Fonologia e Ortografia do Português do Brasil</p> <p>Ensino e Aprendizagem da Leitura: Fundamentos e Aplicações</p> <p>Modelo RTI na Alfabetização</p>
B	<p>Literacia Emergente</p> <p>Literacia Emergente em Contexto Familiar</p> <p>Literacia Emergente no Jardim de Infância</p> <p>O Desenvolvimento do Vocabulário</p> <p>Consciência Fonológica e Conhecimento das Letras</p> <p>Aprender a Escrever Palavras</p>
C	<p>Aprendizagem da Leitura e da Escrita</p> <p>O Modelo Simples da Leitura</p> <p>Métodos Fônicos no Ensino da Leitura</p> <p>Consciência Fonêmica</p> <p>Conceito de Fluência na Leitura Oral</p> <p>A Compreensão na Leitura</p> <p>Aprendizagem da Ortografia</p> <p>A Caligrafia como Alavanca do Desenvolvimento da Escrita</p> <p>O Feitiço das Formas das Palavras</p>
D	<p>Dificuldades e Perturbações na Aprendizagem da Leitura e da Escrita</p> <p>Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem</p> <p>A Dislexia e a Alfabetização</p> <p>Compreendendo a Disgrafia: das Evidências Científicas à Sala de Aula</p>

Fonte: AVAMEC (acesso em 2022).

³ Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/12361/informacoes>.

Cada uma dessas partes está contida no Manual ABC, um material organizado por Rui Alves, professor do departamento de psicologia da Universidade do Porto, e Isabel Leite, professora de psicologia cognitiva da Universidade de Évora. Esse material, que constitui nosso *corpus*, pretende cumprir objetivos específicos, além de desenvolver competências distintas em relação à formação do professor no método de alfabetização fônico.

Os tópicos do curso (cf. quadro 1) são iniciados por vídeos explicativos pelos quais um especialista em neurociência ou psicologia cognitiva discorre sobre o tema em evidência. Além disso, os tópicos da ementa são acompanhados por um material online interativo e por textos em .pdf que aprofundam os conceitos apresentados online. Na figura 1, há um exemplo do *layout* do material online, o qual contém: (1) o material propriamente dito e (2) o menu do curso, onde temos acesso a algumas funções como o sumário, as tarefas e o acervo (por onde podemos fazer o download dos arquivos em .pdf).

Figura 1. Layout do site AVAMEC onde está contido o curso ABC.

The screenshot shows a web browser window with the URL avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/12361/atividade/7821/acessar?continue=false. The page title is 'Alfabetização Baseada na Ciência – ABC' and the module is 'Módulo A | Fonologia e Ortografia do Português do Brasil'. The main content area (1) features a lesson titled 'O QUE É IMPORTANTE SABER SOBRE FONOLOGIA E ORTOGRAFIA DO PORTUGUÊS DO BRASIL?'. The text explains that Portuguese is an alphabetic writing system using the Latin alphabet, and that the new orthographic agreement reduced the number of letters to 26. It lists three types of units: morphemes, syllables, and phonemes. A colorful graphic of the alphabet (A-Z) is displayed. A 'Saiba mais' button is at the bottom right of the content area. The right sidebar (2) contains a navigation menu with options: 'Início do curso', 'Sumário', 'Desempen', 'Certificad', 'Fale cons', 'Informaçõe', 'Acervo', 'Tarefas', and 'Pesquisa'. Navigation buttons 'ANTERIOR' and 'PRÓXIMA' are at the bottom of the content area.

Fonte: AVAMEC (acesso em 2022).

Já na figura 2, temos um exemplo em mais detalhes do material online. Além dos comandos “anterior” e “próxima” que permitem o avanço ou não no conteúdo, é possível encontrarmos: (1) *recursos*, pelo qual temos acesso a referências e textos de especialistas nos tópicos abordados na página; (2) *ajuda*, onde estão instruções sobre as principais funções do material, (3) *menu* para avançarmos ou acessarmos um tópico específico do material; (4) *sair*, o qual possibilita a saída do módulo a qualquer momento e (5) *saiba mais*, onde há *links* e dicas úteis sobre o tópico daquela página específica.

Figura 2. Material online.

Alfabetização Baseada na Ciência – ABC
Módulo A | Fonologia e Ortografia do Português do Brasil

SONS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

FONÉTICO  FONÊMICO

As línguas se diferem em relação à quais sons em particular (fones) constituem fonemas distintos ou são apenas variações do mesmo fonema:

Português do Brasil. Inglês norte americano.

 

Clique nas bandeiras para saber mais.

5 [Saiba mais](#)

← ANTERIOR PRÓXIMA →

Fonte: AVAMEC (acesso em 2022).

Neste artigo, adotamos como *corpus* de análise dois capítulos do curso ABC: (a) *Conhecimento da língua: Fonologia e ortografia do português do Brasil* - do módulo A (POLLO, 2021); e (b) *Consciência Fonológica e Conhecimento das Letras* - do módulo B (SILVA, 2021), ambos os capítulos retirados do *Alfabetização Baseada na Ciência – Manual do Curso ABC* (ALVES; LEITE, 2021). Esse recorte foi realizado tendo em vista que o propósito desta pesquisa é examinar como o curso ABC utiliza e reporta conhecimentos da Linguística, especialmente da Fonética e da Fonologia, na formação de professores alfabetizadores mediante o método fônico.

A teoria fonológica, independentemente do modelo de análise (CHOMSKY; HALLE, 1968; GOLDSMITH, 1976; 1990; PRINCE; SMOLENSKY, 1993; CLEMENTS; HUME, 1995; KAGER, 1999; entre muitos outros), concebe o fonema como uma unidade mental, ao passo que os fones, relacionados à fonética, são compreendidos como a realização física dos sons de uma determinada língua. Esses conceitos serão pontos centrais de nossa discussão, uma vez que, não raras as vezes, fonema e fone, embora distintos, são tratados equivocadamente como sinônimos. Assim, ao longo da análise, um de nossos objetivos é observar se, no método de alfabetização fônico proposto pelo curso ABC, tais conceitos estão bem consolidados e como são incorporados ao método ensinado pelo ABC.

Cientes, por fim, que o foco de análise do curso ABC é formação de professores alfabetizadores em língua portuguesa, consideraremos, ao longo das análises, manuais de fonologia e de fonética do português brasileiro (PB) (CÂMARA JR., 1970, 1971; BISOL, 1996; CRISTÓFARO-SILVA, 1999; BARBOSA; MADUREIRA, 2015), além de utilizarmos como repertório bibliográfico os trabalhos voltados à fonologia e ortografia dessa variedade (OLIVEIRA, 2005; HAUPT, 2012; MAGALHÃES, 2013; TENANI, 2016), abarcando fonologia e alfabetização e mesmo fonologia e letramento. Portanto, tendo como ponto de partida conceitos basilares da Fonologia e da Fonética do PB, avaliaremos os conceitos trabalhados nos materiais disponibilizados pelo ABC na seção 5. Porém, antes, na seção 4, é preciso discutirmos questões éticas que subjazem os objetivos e a apresentação dos conteúdos no curso ABC como parte da Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019).

3. “Alfabetização baseada na ciência”: qual ciência?

Na plataforma AVAMEC, são estabelecidos como objetivos do curso ABC:

1. Atualizar os conhecimentos dos professores alfabetizadores sobre as evidências científicas sobre o ensino da leitura e escrita a crianças nos primeiros anos de escolaridade no Brasil.
2. Identificar as necessidades de formação dos professores alfabetizadores relativamente ao ensino da leitura e escrita, para assim promover as práticas de alfabetização no Brasil.
3. Promover o uso de métodos de ensino de leitura e escrita eficazes e baseados nas evidências científicas.
4. Capacitar os professores alfabetizadores para o desenvolvimento de planos de ensino baseados nas mais recentes evidências científicas no ensino da leitura e escrita.
5. Disponibilizar aos professores um conjunto de recursos úteis para o ensino inicial da leitura e da escrita.

(AVAMEC, acesso em 2022)⁴

Qualquer leitura rápida desses cinco tópicos já é suficiente para que identifiquemos, no discurso adotado, a repetição de uma palavra-chave: *evidências científicas*. O curso pretende, assim, vender a ideia, para seu público-alvo, de que todas as discussões e conceitos ali suscitados são pautados na ciência – esta tida como um argumento de autoridade cabal que, para um leitor mais desatento, não deveria suscitar qualquer questionamento, mesmo que não haja, no curso, uma argumentação que explique o recorte teórico utilizado pelos idealizadores do PNA e do curso ABC.

Conforme Rajagopalan (2021 [2003], p. 18), teorias científicas são, entre outras coisas, “tentativas de fazer sentido para um mundo real”, ou seja, uma forma de explicar os mais variados fenômenos humanos que escapam ao senso comum. Sendo o fazer científico, em si mesmo, um produto social, contextualizado em um determinado tempo e espaço, é natural que essas mesmas teorias reflitam um dado momento histórico e social. A esse respeito, Rajagopalan (2021 [2003], p. 18) afirma:

4 Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/12361/informacoes>.

Em outras palavras, percebe-se a perfeita compatibilidade entre a ciência e um posicionamento político-ideológico. Melhor ainda, percebe-se que mesmo por trás das teorias que possam ostentar uma aparência de mais alto nível de isenção e neutralidade podem estar presentes propostas de cunho político-pedagógico.

(RAJAGOPALAN, 2021 [2003], p. 18)

É, portanto, parte fundamental do fazer científico, a reflexão epistemológica de suas metodologias e abordagens, ainda mais quando o objeto de estudo em questão, no caso, o método de alfabetização, tem implicações humanas diretas, como, por exemplo, no ensino, quer pela alfabetização de crianças, quer pela formação de professores alfabetizadores. Dessa forma, em relação ao curso ABC - *Alfabetização Baseada na Ciência* - é válido nos perguntarmos de antemão: o curso é baseado em qual ciência?

A esse respeito, Gontijo e Antunes (2019) apontam que o MEC e seus colaboradores ressaltam a valorização de pesquisas baseadas em evidências científicas em detrimento, por exemplo, de pesquisas qualitativas. De fato, ao longo de todo o curso ABC, especialmente dos capítulos analisados, notamos que são reportadas, frequentemente, pesquisas experimentais e quantitativas que funcionam como argumentos de autoridade aos conceitos discutidos. No entanto, ainda que, ao longo do curso, haja uma tentativa metodológica de se pautar em uma abordagem tradicionalmente positivista e experimental em relação ao objeto de estudo e à sua exposição didática ao público-alvo, é perceptível que, por não partir de um construto multidisciplinar bem fundamentado, questões relacionadas à Educação e à Linguística permanecem em aberto.

Ao optar por constituir um curso de alfabetização “científico” alicerçado, essencialmente, na psicologia e na neurociência, o MEC e seus colaboradores compõem um curso que legitima alguns saberes em detrimento a outros. Isso, dito de modo amplo, tem três consequências imediatas: (i) *ciência* é compreendida apenas como as áreas específicas do curso, havendo o apagamento dos demais campos correlatos à alfabetização, bem como das evidências científicas decorrentes de tais áreas; (ii) o termo *ciência*, ao ser entendido de forma simplista e generalista, fragmenta um tema tão complexo quanto o Ensino e a alfabetização a tópicos de saberes específicos – o que seria uma abordagem possível, desde que a proposta do curso fosse outra e tal recorte fosse especificado já no título e nos objetivos iniciais do curso, o que não ocorre, pois o curso ABC apresenta uma proposta irreal; e (iii) por ter uma proposta científica ampla, que não se consolida na realidade, algumas lacunas e imprecisões teóricas são mantidas em decorrência da ausência de colaboração ativa de profissionais de outras áreas científicas, como a Educação e a Linguística, saberes suprimidos do curso e citados apenas mediante uma esparsa bibliografia pouco aproveitada.

Isso posto, notamos que a problematização aqui suscitada está muito além de uma abordagem teórica quantitativa x qualitativa, visto que a Educação e a Linguística são áreas cujas pesquisas transcendem as duas metodologias. Concordamos, desse modo, com Rajagopalan (2021 [2003]) e com Gontijo e Antunes (2019), que os recortes utilizados no curso ABC não se sustentam de forma teórica ou metodológica, mas configuram uma questão política. Evidentemente, tal postura do MEC gera um efeito na formação de professores que acessam a plataforma *AVAMEC* e têm acesso a um material repleto de lacunas e erros conceituais e discussões insuficientes para cumprir os próprios propósitos do curso.

Focando nos conhecimentos específicos das áreas de Fonética e Fonologia, conforme o capítulo 5 (módulo A) do curso ABC, a consciência fonológica e fonêmica é delimitada como um conhecimento fundamental para a alfabetização de crianças e, também, para os professores que deverão utilizá-lo durante a alfabetização:

Professores que têm baixa consciência sobre os sons da fala têm dificuldades de ensiná-la às crianças [...] Educadores devem conhecer a eficácia do uso de metodologias que possuem instrução explícita de habilidades fonêmicas no ensino da leitura, especialmente para crianças com dificuldades [...] Educadores que têm conhecimento sobre o princípio alfabético, estrutura da linguagem e instrução fônica aplicada na sala de aula influenciam positivamente os resultados dos alunos. (POLLO, capítulo 5, p. 98)

Todavia, mesmo o desenvolvimento de habilidades fonêmicas compondo um aspecto fundamental do método de alfabetização fônico, como previsto pelo próprio curso ABC no excerto supracitado, tal habilidade não é trabalhada de forma satisfatória no material. Isso decorre, sobretudo, das discussões rasas e, por vezes, inadequadas relacionando conhecimento linguístico e alfabetização.

Os dois capítulos analisados neste artigo, por exemplo, tratam de questões linguísticas. Na comunidade científica, é facilmente encontrada uma longa e consolidada literatura dedicada à fonologia e ortografia no ensino de língua materna e de segunda língua, à fonologia e ensino e à consciência fonológica, além de haver inúmeros pesquisadores brasileiros especialistas no tema em questão (CAGLIARI, 1990; FARACO, 1992; 2012; CAMPOS; TENANI; BERTTI, 2012; SILVA, 2014; TENANI; SONCIN, 2015; TENANI, 2016; GOUVEIA, 2019; MAGALHÃES, 2019; LEITE; FONSECA; MAGALHÃES, 2020; SILVA; LIMA JR, 2020; SOUZA; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2022; BALDUINO; GOUVEIA, 2023, para citar apenas alguns). Ainda assim, os dois capítulos de interface linguística que constituem o curso ABC não são escritos por ou em colaboração com linguistas.

Ora, isso não é uma grande surpresa diante da fala de Renan Sargiani, a qual retomamos aqui: “A Fonética e a Fonologia são áreas de estudo da Linguística muito mais complexas do que a Fônica”. Por trás de uma pretensa abordagem “mais simplificada”, temos, na realidade, um desinteresse ideológico em dialogar com pesquisadores de outros domínios do conhecimento. Ademais, se, de fato, fosse possível passar pelo conhecimento fônico sem acessar à Linguística, por que, no curso, há a retomada sistemática de conteúdos relativos à Fonética e à Fonologia? A incoerência presente na fala de Sargiani transparece no curso ABC, onde notamos que nem mesmo os conceitos basilares da Fonética e Fonologia são explicados de forma adequada, gerando contradições terminológicas e falhando em desenvolver a consolidação de uma consciência fonêmica e fonológica nos próprios professores, passo que, de acordo com o próprio curso, seria essencial para a consolidação do método fônico. Assim sendo, nos perguntamos, mais uma vez: o curso é baseado em qual ciência? Que método científico de alfabetização é esse que opera com conceitos científicos incongruentes da Linguística? Logo, embora seja um fato que “práticas de ensino bem estruturadas e fundamentadas teoricamente e análises de dados de aprendizagem calcadas no diálogo entre variações da oralidade e da escrita são ferramentas de grande potencial para um ganho significativo de letramento” (LEITE; FONSECA; MAGALHÃES, 2020, p. 9) e, mesmo, de alfabetização, isso não é plenamente alcançado nos módulos do curso ABC relativos à discussão linguístico.

Em geral, ao limitar como “ciência” perspectivas analíticas relacionadas à neurociência e à psicologia, o curso oferece uma visão mutilada da alfabetização e, mesmo, dessas áreas, que passam a ter um poder explicativo reduzido frente a uma questão complexa. Consideramos, a exemplo de Mortatti (2019), que a abordagem proposta no curso ABC oculta diversos referenciais teóricos também pautados na ciência, além de não considerar fatores educacionais, linguísticos, sociais, econômicos e políticos, relacionados à alfabetização no Brasil. Dessa forma, por trás daquilo que é discursivamente vendido, no PNA e no curso ABC, como “reflexão científica”, há, também, uma motivação ideológica maquiada como “ciência”, que marginaliza as questões sociais e políticas que orbitam a alfabetização e o ensino.

Tendo em vista a Teoria do Pensamento Complexo de Morin (1991; 1998), defendemos, neste artigo, a necessidade de um tratamento não simplificador em relação à alfabetização e à formação de professores, o qual deve, sim, considerar as contribuições das áreas da neurociência e da psicologia, mas não se reduzir a elas. Partindo de uma visão multidisciplinar, é interessante, assim, conceber uma articulação efetiva entre as diferentes áreas que permita observar os problemas gerais relacionados à alfabetização e que não são de cunho apenas neuro e psicológicos. Nesse sentido, “não se trata de dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões” (MORIN, 1998, p. 138), o que não acontece no curso ABC ou mesmo no PNA.

Trazendo como recorte, neste estudo, as questões relacionadas à Linguística, mais especificamente, à Fonética e à Fonologia, pretendemos examinar como os aspectos da dimensão linguística na alfabetização são trabalhados nos capítulos 5 e 11 do curso ABC. Focaremos, sobretudo, nos conceitos de fone, fonema e consciência fonológica na seção 5.

4. O Método Fônico no Curso ABC: fonética, fonologia e consciência fonológica

Neste artigo, adotamos como *corpus* os materiais disponibilizados em dois capítulos do Manual do curso ABC (ALVES; LEITE, 2021): *Conhecimento da língua: Fonologia e ortografia do português do Brasil* (POLLO, 2021) e *Consciência Fonológica e Conhecimento das Letras* (SILVA, 2021). Mediante a perspectiva teórica da Fonética e Fonologia, discutimos, neste capítulo, como o conhecimento linguístico é incorporado (ou não) no curso disponibilizado na plataforma do AVAMEC, lançando luzes, especificamente, sobre questões relativas aos fones e fonemas, unidades sonoras fonética e fonológica, respectivamente.

No ensino do português brasileiro como língua materna, temos, como propósito alicerce, o desenvolvimento da escrita e da leitura, visto que a fala, ou produção oral, já é adquirida desde muito cedo. Sendo o sistema de escrita brasileiro alfabético, evidencia-se uma relação fonográfica. Isto é, em decorrência de os significantes (símbolos) que compõem o alfabeto não estarem atrelados aos significados das palavras ou às ideias que desejam transmitir, é necessário utilizar, no sistema de escrita, os recursos sonoros de uma língua (CAGLIARI, 1990). Nesse sentido, letras e sons se relacionam, porém isso não implica em uma correlação direta entre grafema e fone, e tampouco oferece indícios para que a escrita seja concebida como uma representação fidedigna da fala.

A escrita, por meio da ortografia, retira marcas de variação linguística, cumprindo, por um lado, um propósito focado na comunicação por meio da leitura e, por outro, neutralizando, ou pretendendo neutralizar, a heterogeneidade orgânica das línguas (CAGLIARI, 1990; GOUVEIA, 2019). A esse respeito, Gouveia (2019) pontua:

Passando da história da escrita para o ambiente concreto em sala de aula, o estudante, no início de sua formação, costuma aprender que o sistema de escrita do português é alfabético, ou seja, as letras que ele vê no alfabeto colado nas paredes de sua classe são usadas para representar sons da língua e, assim, construir palavras com significado (CAGLIARI, 2006). Usar letras para representar diretamente os sons identificados no termo que se deseja redigir pode ser a primeira etapa de introdução de meninos e meninas na escrita. Contudo, embora as letras recebam alguns valores fonéticos, o tipo de registro escrito exigido pela escola se revelará distante dessa relação direta entre pronúncia e escrita devido à necessidade prática de uniformização definida pela ortografia.

(GOUVEIA, 2019, p. 44).

A escrita confronta, comumente, a diversidade e a variação linguística não apreendidas pela regulamentação política e social dos sistemas de escrita e da norma padrão. Tais marcas de variação, refletidas na ortografia, trazem indícios sobre a relação entre a oralidade e a escrita, além de configurar um *locus* profícuo de fenômenos fonológicos, morfológicos, sintáticos e sociais que constituem a língua enquanto faculdade humana que transpassa questões biológicas e culturais. Diante disso, consideramos essenciais as contribuições linguísticas para a formação de pedagogos e de professores das línguas, visto que esses são os profissionais que atuam e mediam, diretamente, a aquisição da escrita por parte das crianças, durante o processo de alfabetização (LEITE; FONSECA; MAGALHÃES, 2020).

Leite, Fonseca e Magalhães (2020, p. 2), indicam que “ter conhecimentos sobre a fonética e a fonologia da língua que se está ensinando permite ao docente refletir sobre a escrita do seu aluno e sobre o que é categorizado ou não como “erro”.” Ou seja, os processos de escrita podem ser mais facilmente compreendidos e avaliados, pelos profissionais, a partir da instrumentação teórica necessária em tais áreas. Ademais, um método de alfabetização que incorpora, em sua construção, tais reflexões, pode antecipar e sistematizar problemas de escrita que refletem as variações naturais às línguas. Logo, mesmo o alfabeto sendo uma abstração da produção oral, aquele não está inteiramente desvinculado da fala.

Em ambos os capítulos investigados, *Conhecimento da língua: Fonologia e ortografia do português do Brasil* (POLLO, 2021) e *Consciência Fonológica e Conhecimento das Letras* (SILVA, 2021), notamos uma correlação clara entre oralidade, sistema de escrita e fonologia. Tal postura metodológica é esperada visto que o propósito do curso é apresentar o método de alfabetização fônico, o qual é baseado na relação grafema-fonema. A esse respeito, no capítulo 5, é assumido que no “português, como em todos os sistemas de escrita alfabéticos, a escrita é representada por fonemas, não fones” (POLLO, 2021, p. 87), sendo o fonema compreendido como “menor unidade de som que contribui para contrastes nos significados” (POLLO, 2021, p. 87). Ademais, a autora distingue dois níveis de análise, o primeiro equivalendo ao nível fonético “que representa a fala em termos de fones, que são as unidades mínimas de som. O segundo nível é o fonêmico, em que sons são descritos como fonemas.” (POLLO, 2021, p. 87).

A partir dessa descrição que utiliza, visivelmente, conceitos de Fonética e Fonologia, observamos que, apesar da tentativa de distinção terminológica, algumas imprecisões são notadas. Em primeiro lugar, não fica evidente qual é, de fato, a menor unidade sonora considerada pela autora: ora o fonema é descrito como “menor unidade de som que contribui para contrastes nos significados”, ora os fones são reportados como “unidades mínimas de som”. Se por um lado, tal distinção é clara entre foneticistas e fonólogos, a definição dada pelo manual fica um tanto confusa, o que é evidenciado, também, no capítulo 11:

A análise nos segmentos fonéticos é muito mais difícil e menos intuitiva para as crianças porque este tipo de unidade sonora não tem identidade física, tendo uma natureza abstracta que é alterada pelo contexto. Significa isto que um determinado fonema/alvo apresenta diferentes propriedades acústicas em função dos outros fonemas com que aparece combinado (por exemplo, as propriedades acústicas de [p] são diferentes em pato e pipa porque as propriedades do som [p] dependem da vogal que se lhe segue). Tendo em conta estas dificuldades, as competências metalinguísticas de análise dos segmentos da fala, designadas genericamente como consciência fonológica, têm sido consideradas uma condição necessária (ainda que só por si, não suficiente) para a promoção do sucesso educativo ao nível da alfabetização. (SILVA, 2021, p. 222, grifo nosso)

Mediante esse excerto, está evidente que a confusão entre fone e fonema não somente é mantida ao longo do curso, como informações erradas são estabelecidas, uma vez que aos segmentos fonéticos é atribuída uma natureza abstrata, sendo, ainda, ressaltado que a eles faltam “identidade física”.

No *Manual de Fonética e Fonologia* de Thaís Cristófaró Silva, citado nas referências bibliográficas do curso ABC, fonética é definida como a “ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala.” (CRISTÓFARO-SILVA, 2009, p. 23), abarcando, portanto, produção da fala do ponto de vista fisiológico, articulatório e acústico. Dentro da Fonética, a unidade de estudo é o fone, “um som discreto e concreto”, sendo que, por discreto, podemos entender como “segmentável e divisível” e, por concreto, podemos compreender como “a realização concreta, material de um segmento, que pode ser medido fisicamente” (FIORIN, 2010, p. 11). Logo, os fones, ou segmentos fonéticos, têm identidade física, sendo a natureza abstrata, na verdade, atribuída aos fonemas, objeto da Fonologia.

A Fonologia, enquanto estudo linguístico, abarca a organização mental que estrutura o sistema sonoro das línguas, sendo parte dessa organização estrutural conceitos como: os fonemas, a sílaba, o acento, a prosódia, entre outros. Nessa perspectiva, os fonemas são interpretados como unidades sonoras abstratas e contrastivas de uma determinada língua (CRISTÓFARO-SILVA, 2009). Isto é, os fonemas são capazes de gerar oposição sonora. No português brasileiro, /b/ e /p/, representados por barras //, são fonemas distintos, porque geram oposição de significado em palavras como **bato** /bato/ e **pato** /pato/. Nesses itens, distinção de significado se dá, somente, pelo contraste de /b/ e /p/, visto que a sequência de fonemas /ato/, em ambas as palavras, permanece a mesma e, por isso, não geraria contraste. Já quando nos referimos aos fones [b] e [p], representados por colchetes [], estamos compreendendo o som concreto dos fonemas /b/ e /p/, o qual é formado por sua articulação fisiológica e propriedades acústicas sonoras. Assim sendo, tanto a Fonética quanto a Fonologia analisam os sons da fala, porém a Fonética se ocupa da concretude sonora e articulatória dos sons, ou seja, aos sons que realmente são oralizados pelos falantes, ao passo que a Fonologia foca na organização abstrata e psíquica de tais sons na mente desses mesmos falantes, contemplando, ainda, outras unidades basilares de análise como a sílaba.

Voltando ao excerto em questão, nos questionamos se, de fato, as competências metalinguísticas de análise dos segmentos de fala são aprofundadas de maneira eficiente no curso ABC e, por consequência, nas salas de aula. O próprio curso de formação de professores apresenta imprecisões terminológicas que prejudicam a compreensão e o desenvolvimento da consciência fonológica do público interessado no curso, o que seria uma etapa importante para a implementação do método fônico. Dito de outro modo, a discussão do método fônico gira em torno da assunção de que “o alfabeto representa fonemas” (POLLO, 2021, p. 86), contudo, a própria interpretação do conceito de fonema não é realizada de forma satisfatória. Consequentemente, a discussão proposta em relação à Fonologia e Ortografia, no capítulo 5, permanece obscura e problemática, ao serem apresentados os fonemas do português brasileiro. Os quadros consonantais e vocálicos adotados no manual são reportados nas figuras 3 e 4.

Figura 3. Quadro consonantal fonológico apresentado no curso ABC.

Quadro 1

Principais consoantes do português (exemplos de palavras contendo o som em negrito em parênteses)

Articulação								
Maneira	Lugar	Bilabial	Labiodental	Alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar	Glotal
Oclusiva	Desvozeada	p (pato)		t (tatu)			k (cão)	
	Vozeada	b (bico)		d (dado)			g (gato)	
Fricativa	Desvozeada		f (faca)	s (sapo)	ʃ (chá)			h (carro)
	Vozeada		v (vaca)	z (zebra)	ʒ (jato)			
Nasal	Vozeada	m (mato)		n (nata)		ɲ (lenha)		
Tepe	Vozeada			r (caro)				
Lateral	Vozeada			l (lata)		ʎ (colher)		

Fonte: Pollo (2021, p. 90).

Figura 4. Quadro consonantal fonético apresentado no curso ABC.

Quadro 2

Principais vogais do português (exemplos de palavras contendo o som em negrito em parênteses)

		Anterior Não arredondada	Posterior Arredondada
Alta	Oral	i (bico)	u (pula)
	Nasal	ĩ (brinco)	ũ (sungá)
Média (fechada)	Oral	e (pelo)	o (porto)
	Nasal	ẽ (pente)	õ (ponto)
Média (aberta)	Oral	ɛ (pé)	ɔ (pote)
	Nasal		
Baixa	Oral	a (pá)	
	Nasal	ã (lã)	

Fonte: Pollo (2021, p. 91).

No manual, além de não serem discriminados os estudos fonológicos nos quais tais quadros se pautam, não há uma correlação clara de como esses quadros se relacionam à implementação do método fônico ou como eles podem auxiliar o professor no desenvolvimento da consciência fonológica. Ademais, ambos os quadros refletem posições teóricas e analíticas, da área de Fonologia, que não são reportadas e/ou explicadas. No quadro vocálico na figura 4, por exemplo, as vogais nasalizadas são reportadas como fonológicas ou nasais intrínsecas. Esse fato, embora pressuposto pelo quadro, não é um consenso na literatura do português brasileiro, sendo comumente reportada a interpretação de que vogais nasalizadas, como [ĩ, ẽ, ẽ̃, õ, ũ], são o resultado de um processo fonológico engatilhado pelo encontro consonantal de uma vogal (v) e uma consoante nasal /m/ e /n/ (CÂMARA JR., 1970). Dessa forma,

fonologicamente, para a palavra **canto**, teríamos uma estrutura /kanto/, enquanto que, foneticamente, haveria a produção de ['kẽtu]: os fonemas /an/ sendo realizados pelo fone [ẽ] na oralidade.⁵

Diante do sistema de escrita do português, notamos que essa interpretação fonológica da nasalidade é representada de diferentes formas. Assim, pode haver uma relação transparente entre os grafemas e os fonemas, evidenciada por itens como **canto**, **bambo**, **pombo**, **penso**, entre outros, em que temos formas como <an>, <am>, <om>, <en>, isto é, uma vogal + uma consoante nasal, exatamente o que ocorre na forma fonológica. Porém, há, ainda, uma relação menos transparente entre fonema e grafema em alguns ditongos, como em **cão**, **pão**, entre outros, em que nos valem do diacrítico <~>, como em <ã>. Em ambos os capítulos aqui avaliados, foi assumido, pelos autores, que a escrita é representada por fonemas, posição que, embora não tenha sido justificada, pode estar ligada ao fato de os sistemas de escrita não trazerem variação e, por isso, estaria mais “próxima” aos fonemas do que aos fones, esses últimos em um número muito maior. Logo, se “a escrita é representada por fonemas” (POLLO, 2021, p. 86), por que não manter a representação bifonêmica fonológica reportada na literatura e na própria ortografia? Não seria esse um caso em que a oralidade e a variação deveriam ser consideradas? Ademais, como a criança em fase de alfabetização seria capaz de fazer uma reflexão fonológica metalinguística tão apurada em relação às vogais nasalizadas, sendo que, na oralidade, a consoante nasal não se realiza?

Somando-se a esses questionamentos em relação ao quadro vocálico, ao observarmos o quadro consonantal, outro fato que nos chama atenção é a discussão sobre os róticos, representados como /r/ e /h/. De acordo com Pollo (2021, p. 90) no “tepe ou batimento, transcrito nesse capítulo como /r/, a língua toca levemente para fora do alvéolo dental (e .g., /r/ como em cara).” A transcrição do tepe /r/ como vibrante múltipla /r/, além de incorreta, leva, mais uma vez, a conclusões fonológicas equivocadas em relação aos fonemas do português brasileiro. Em primeiro lugar, não há oposição fonológica entre /r/ e /h/, pois ambas as formas são compreendidas como r-fortes (CÂMARA JR., 1970) e estão presentes em palavras como **rato**, pronunciadas como ['hatu] com [h], ou como ['ratu] com [r], sem isso gerar uma palavra nova com significado distinto.⁶ A ausência de oposição semântica entre [h] e [r], no caso da palavra **rato**, decorre do fato de que, em português brasileiro, a oposição fonológica é dada entre /r/ (r-fraco), como na palavra **caro** - ca[r]o, e /r/ (r-forte), como na palavra **carro** - ca[r]o ~ ca[h]o ~ ca[ɾ]o, entre outras formas variáveis possíveis. O rótico [h] é um fone e, portanto, uma realização possível de /r/ ou de /r/, a depender da posição dentro da sílaba em que o r-fraco ou o r-forte está localizada, como veremos adiante. Logo, não faz sentido mudar a transcrição do tepe /r/ para o da vibrante múltipla /r/, já que essa alteração está errada e não foi justificada.

Ainda sobre os róticos, vale a pena mencionar que em línguas que baseiam seu sistema de escrita na tradição greco-romana, como o português, esses sons são, majoritariamente, escritos com os grafemas <r> e <rr>, sendo que <r> busca representar o r-fraco /r/ de **caro**, **clara**, **pressa**, entre outros itens, e <rr>, o r-forte /r/, como em **carro**, **burro**, **jarra**, etc. A relação entre grafema e fonema, em relação aos róticos, 5 ['] é utilizado para marcar a sílaba tônica; [ẽ] equivale à uma realização fonética de /a/ com a mandíbula mais fechada. Em geral, no português brasileiro, isso ocorre quando a vogal /a/ é nasalizada como em **canto** ['kẽtu], bem como em sílabas átonas como em **lata** ['late], item onde o /a/ônico é produzido como [a] e o /a/átono como [ẽ].

6 [r] é hoje observado, em português brasileiro, apenas em algumas comunidades de fala, sendo [h], ou outro rótico espirantizado como [h̥, χ, ɾ], por exemplo, mais comuns (RENNICKE, 2016). O rótico é produzido de formas variáveis no português brasileiro, sendo essa diversidade regida por fatores estruturais, como a posição do som na palavra e na sílaba, bem como sociais, como região, classe social, identidade e contato linguístico, escolaridade, entre outros fatores (cf. OUSHIRO; MENDES, 2011).

no entanto, nem sempre é evidente, visto que estes constituem um grupo sonoro que apresenta heterogeneidade fonética (MADDIESON, 1984; LADEFOGED; MADDIESON, 1996).⁷ No português brasileiro, por exemplo, o fonema /r/ e /r/ são contrastivos em meio de palavra, como em **caro** /karo/ e **carro** /karo/, porém podem ser realizados de formas iguais ou diferentes a depender do contexto dentro da palavra.

O tepe /r/, por exemplo, é produzido como o fone [r] em: (i) posição intervocálica, como em **caro** ['karu], em que o [r] está entre as vogais [a] e [u] e (ii) sílabas com onsets complexos,⁸ como em **prato** ['pratu], em que o [r] forma uma sílaba CCV [pra], formada por consoante + consoante + vogal. Porém, em coda, isto é, na consoante final de uma sílaba (CVC_{coda}), o fonema /r/ é produzido com diferentes fones a depender da região: **porta** ['pɔrte] (CVr) ou ['pɔhte] (CVh) ou ['pɔ:te] (CVɹ), para citar apenas alguns dos possíveis fones de /r/. Já o fonema /r/ é produzido como os fones [r, ɦ, x, ʁ, ʁ], entre outras opções: **carro** ['kafu] ou ['kaxu] ou ['karu], etc (CALLOU, 1996; MONARETTO, 2003; RENNICKE, 2016). Sendo assim, temos, em suma, um caso de alta variabilidade fonética, em que a produção oral dos róticos depende de fatores estruturais da língua, como a posição dentro da sílaba e da palavra, além de refletir, também, variação social, regional e história, questões já presentes na oralidade das crianças em fase de alfabetização. Ao longo dos capítulos 5 e 1, porém, nenhum desses fatores é sequer mencionado.

Não obstante, ao concebermos os róticos (quadro 1) juntamente com a nasalidade vocálica (quadro 2), notamos que foram, justamente, os casos de variação que levantaram questionamentos a respeito do tratamento fonológico sugerido pelo curso ABC. Os casos de variação posicional, remetendo à relação de alofonia,⁹ neutralização,¹⁰ com exceção da palatalização de /t/, não são discutidos, o que se converte em lacunas na compreensão e constituição da consciência fonológica. Com os exemplos discutidos ao longo dessa seção, vemos que a própria consciência fonológica, enquanto capacidade metalinguística, não é puramente da ordem do segmento, mas deve contemplar outras reflexões fonológicas, sobretudo relacionadas à sílaba, ou ao modo como os sons se organizam na língua para constituição de unidades maiores como morfemas e palavras, e ao acento, proeminência que também produz sentidos como o célebre exemplo de Câmara Jr. (1970): *sábia x sabiá x sabia*.¹¹

7 <r> é utilizado, por exemplo, para representar o r-forte em início absoluto de palavra: **rato**, **roda**, **rápido**, etc.

8 A sílaba pode ser composta por unidades menores as quais chamamos onset (ou ataque), núcleo e coda. No português brasileiro, o onset complexo é compreendido como o emparelhamento de duas consoantes no início da sílaba, como em palavras como: **pra.to**; **ple.no**; **Bra.sil**; **fra.ter.no**. Nesses casos, o onset complexo é seguido por um núcleo, ou uma vogal, como evidenciado por [a] e [e] da primeira sílaba das palavras **pra.to**; **ple.no**; **Bra.sil** e **fra.ter.no**. Caso a sílaba seja composta por apenas uma consoante no ataque, temos um onset simples: **pa.to**. Por fim, a coda é a consoante identificada após o núcleo e que ainda compõe a sílaba, como o rótico da segunda sílaba de **fra.ter.no**. As sílabas <fra> e <no> não possuem coda.

9 **Alofonia**: variação fonética condicionada pelo contexto estrutural de um determinado fonema. Como exemplo, podemos pensar no fonema /t/ que, em algumas variedades do português brasileiro, é realizado como [tʃ] antes de [i] como em tia ['tʃie], porém é mantido como [t] antes de outras vogais: **tatu** [ta'tu]. Esse processo é chamado de **palatalização** do /t/ e ocorre apenas em alguns dialetos, sendo, por isso, condicionado, também, regionalmente.

10 **Neutralização**: desaparecimento de um contraste fonológico numa posição particular. No português brasileiro, por exemplo, /s/ e /ʃ/ são fonemas porque opõe significado em palavras como em **soco** /soko/ e **choco** /ʃoko/. Porém, esses mesmos fonemas são neutralizados em posição de coda em itens como **casca** ['kaske] e ['kafke]. Essa variação é estabelecida estruturalmente, dependendo da sílaba, mas também se dá em níveis regionais: [s] de **casca** é a produção mais comum de São Paulo, enquanto [ʃ] de **casca** transpassa alguns dialetos do Nordeste, Rio de Janeiro, entre outros.

11 Para uma discussão sobre a relevância do acento para o ensino de ortografia ver Balduino e Gouveia (2023).

Ademais, devemos ressaltar que a fonologia da língua não explica, sozinha, as realizações fonéticas, as produções orais de fonemas, os quais estão submetidos a variações engatilhadas pelos aspectos sociais, regionais, históricos e situacionais componentes da língua. A consciência fonológica, tema do capítulo 11, no entanto, não abarca essas questões linguísticas mais amplas que interferem, diretamente, na produção oral dos sons da língua e na relação entre fones e fonemas. O conceito de consciência fonológica é apenas discriminado como uma habilidade fundamental para a efetiva implementação do método fônico.

O conceito de consciência fonológica pode ser definido, como a capacidade para conscientemente manipular - mover, combinar ou suprimir - os elementos sonoros das palavras orais (Tunmer & Rohl, 1991). A estrutura sonora das palavras pode ser decomposta em três tipos de segmentos fonológicos: as sílabas, os fonemas e as unidades intra-silábicas - estas últimas constituem unidades do tipo ataque/ rima nas quais se pode decompor as sílabas, por exemplo fl/ or no caso da palavra flor. O conceito de consciência fonológica reenvia assim para a apreensão de unidades de diferentes dimensões: sílabas, unidades ataque/rima e fonemas. A consciência fonémica é uma das dimensões da consciência fonológica, correspondendo especificamente ao conhecimento explícito das unidades fonéticas da fala. A definição de consciência fonológica é, deste modo, mais abrangente do que o conceito de consciência fonémica, na medida em que inclui a consciência não só dos segmentos fonéticos da fala, mas igualmente de unidades maiores que os fonemas. (SILVA, 2021, p. 222)

De fato, diferentes estudos Fonológicos têm demonstrado a relevância da consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e da escrita em língua materna e, também, em segunda língua (ALVES, 2012; SILVA, 2014; GOUVEIA, 2019; entre outros). Gouveia (2019), por exemplo, demonstra que os desvios ortográficos de alunos do 6º ano refletem os processos fonológicos do português brasileiro e, portanto, não são aleatórios. Desse modo, mesmo perante os desvios ortográficos, essa não aleatoriedade evidencia o conhecimento fonológico dos alunos enquanto falantes de língua portuguesa. No entanto, além desses fatos estruturais, Gouveia (2019) incorpora, em sua pesquisa, dados contextuais da sala de aula: Quem são esses alunos? Qual a sua etnia? (visto que a proposta do estudo era analisar salas de aula mistas, compostas por brasileiros, filhos de bolivianos e bolivianos) Qual a classe social desse grupo? Em que região moram e estudam? Entre outras perguntas que têm impactos diretos nos usos linguísticos e, conseqüentemente, na Fonologia dos aprendizes.

Nesse sentido, para operar metalinguisticamente com um conhecimento fonológico, mediante a consciência deste, é preciso que os profissionais envolvidos no ensino de língua portuguesa compreendam o funcionamento fonológico geral da língua, o qual é regido por uma estrutura organizacional interna, mas tem uma realização fonética organicamente variável, sendo a variação regida, muitas vezes, por fatores sociais. Todavia, diante dos capítulos 5 e 11, permanece a indagação de como tal manipulação consciente será consolidada nos profissionais que acessam ao curso - isso sem mencionar as crianças em fase de alfabetização -, se diversas questões do sistema sonoro da língua recebem um tratamento equivocado ou são meramente ignoradas.

Trazendo como último tópico deste artigo a variação linguística, é preciso tecermos, ainda, algumas breves considerações sobre o método fônico, a partir de uma perspectiva sociolinguística (BALDUINO; GOUVEIA, 2023). Ao longo do PNA, bem como dos capítulos aqui analisados, é evidente que questões relativas à variação fonética e fonológica, seja estrutural, seja social, são omitidas do curso ABC, o que gera um ensino fonocentrista (BAGATIN, 2016) e compromete, inclusive, o desenvolvi-

mento da consciência fonológica defendido no manual. Desse modo, ao se limitar a uma abordagem teórica e metodológica fonocentrista, o método de alfabetização fônico torna-se normativo, rudimentar e, contrariamente aos propósitos do PNA, pouco científico, visto que padroniza aspectos fonológicos e fonéticos que, em sua natureza, são reconhecidamente variáveis. Como consequência disso, o método é defendido às custas da abstração dos próprios falantes e sujeitos alvos do método, o que se revela uma abordagem de pouca repercussão pedagógica.

Temos, dentro da perspectiva fonocentrista, pelo menos, dois grandes problemas do ponto de vista linguístico. De um lado, a mobilização, em termos de processamento linguístico, da consciência fonológica e de outros conhecimentos linguísticos requisitados na alfabetização e, mesmo, no letramento, é desenvolvida de modo falho e baseado em concepções errôneas, não havendo um aproveitamento real de sua contribuição potencial no ensino e na formação de professores. Por outro lado, o método fônico, apresentado no curso ABC, uniformiza a pluralidade linguística do Brasil e de seus falantes, o que configura um posicionamento teórico reducionista e insustentável sob a ótica linguística. A variação linguística deve ser mobilizada e respeitada no ensino. É essencial que os alunos e futuros professores, em seu processo formativo, possam compreender a “língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2019, p. 87), de modo a consolidar, enquanto falantes e profissionais do ensino, atitudes linguísticas positivas frente à heterogeneidade linguística.

5. Considerações Finais

Ao problematizar os capítulos 5 e 11 do Manual do curso ABC, este estudo focou em questões relacionadas à Linguística, mais especificamente, à Fonética e à Fonologia. Foi pretendido demonstrar, ao longo deste artigo, as imprecisões, relacionadas ao campo da Linguística, que norteiam esse material disponibilizado de forma online para pedagogos e professores de língua portuguesa de todo o país. Ressaltamos, por fim, que a discussão de alguns aspectos linguísticos compõe, apenas, uma peça de um tecido profundamente complexo e amplo tal qual a alfabetização, objeto de estudo amparado, cientificamente, pela existência de um conjunto robusto de pesquisas e projetos sobre alfabetização, realizados nos últimos 40 anos, que foram omitidos no PNA e do curso ABC (FRADE; MONTEIRO, 2019). Almejamos, assim, com a discussão levantada, ressaltar o compromisso ético da linguística com o ensino, promovendo um diálogo necessário com outros domínios do conhecimento, ao mesmo tempo que evitamos um posicionamento científico-ideológico mutilador.

Referências Bibliográficas

ALVES, Rui; LEITE, Isabel. Alfabetização Baseada na Ciência - Manual do Curso ABC. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF

ALVES; Ubiratã Kickhöfel. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, Regina Ritter et al. *Consciência dos sons da língua*. 1ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012, p. 169-191.

BARBOSA, Plínio; Madureira, Sandra. *Manual de Fonética Acústica e Experimental*. 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

Bisol, Leda. *Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro*. 1ª ed. Edipuc-RS, 1996.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, Sealf: 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Problemas de linguística descritiva*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1971. 72 f.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1970. 128 f.
- CHOMSKY, Noam; HALLE, Morris. *The Sound Pattern of English*. 1ª ed. New York: Haper and Row, 1968. 242 f.
- CLEMENTS, Nick; HUME, Elizabeth. The internal organization of speech sounds. In: GOLDSMITH, Jonh. (Ed.). *The handbook of phonological theory*. 1ª ed. Cambridge: Cambridge/ Massachusetts Blackwell, 1995. P. 245-306.
- CRISTÓFARO-SILVA, Taís. *Fonética e Fonologia do Português*. 11ª ed. São Paulo: Contexto, 2017 [1999]. 278 f.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. 7ª ed. São Paulo: Scipione, 1990.327 f.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Editora Scipione, 2006. 258 f.
- CALLOU, Dinah et al. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /r/ no português do Brasil. In: KOCH, Ingedore (org.). Gramática do português falado. Vol VI. 1ª ed. Campinas: UNICAMP, 1996. p. 465-493
- CAMPOS, Priscila Barbosa; TENANI, Luciani; BERTI, Larissa. As grafias não convencionais da coda silábica nasal: análise de dados de EJA. *Alfa*, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 673-704, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5542#:~:text=Sob%20o%20aspecto%20fonol%C3%B3gico%2Ca,canto%E2%80%9D%2C%20%E2%80%9Cma%C3%A7%C3%A3%E2%80%9D>.
- BALDUINO, Amanda; GOUVEIA, Angelly. Processos fonológicos na produção escrita de alunos brasileiros e com ascendência boliviana: a relevância da sílaba e do acento. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 22, n. 1, 2023. DOI: 10.25189/rabralin.v22i1.2137. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2137>. Acesso em: 30 out. 2023
- DA HORA, Dermeval; MAGALHÃES, José. *Fonologia, variação e ensino*. Natal: EDUFRN, 2016.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.
- FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e Alfabetização*. 9ª ed. São Paulo: Ed. Contexto. 1992 [2015]. 72 f.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução à Linguística: objetos teóricos*. 1ª ed. São Paulo: Ed. Contexto. 2010.228 f.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MONTEIRO, Sara Mourão. Dossiê "Política Nacional de Alfabetização em foco: olhares de professores e pesquisadores. *Revista Brasileira De Alfabetização*, v. 1, n. 10, p. 10-13, 2020. <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.381>. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/381>
- GOLDSMITH, John. Autossegmental Phonology. 1976. 280 f. Tese (Doutorado em Filosofia), Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts.
- GOLDSMITH, John. Syllable Structure. In: GOLDSMITH, John. *Autosegmental and metrical phonology*. 1ª ed. Nova Jersey: Wiley-Blackwell Publishing, p. 103-140, 1990.
- GONTIJO, Claudia Maria; ANTUNES, Janaína Silva. Diálogos com o Plano Nacional de Alfabetização (2019): contrapalavras. *Revista Brasileira De Alfabetização*, v. 1, n. 10, p. 32-38, 2020. <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.371>. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/371>
- GOUVEIA, Angelly. *A produção escrita de alunos imigrantes: percepções acerca do português brasileiro reveladas em textos de estudantes com ascendência boliviana*. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- HAUPT, Carine. Formação docente e a fonética e fonologia: o ensino da ortografia. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, v. 15, n. 2, p. 237-256, dez. 2012. DOI: 10.5433/2237-4876.2012v15n2p237
- KAGER, René. *Optimality theory*. 1ª ed. Cambridge, United Kingdom: Cambridge university press, 1999. 468 f.
- LADEFOGED, Peter; MADDIESON, Ian. *The Sounds of the World's Languages*. 1ª ed. Oxford UK: Blackwell Publishers, 1996. 408 f.
- LEITE, Camila; FONSECA, Aline; MAGALHÃES, José. Fonologia e Ensino: da teoria à prática. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, v.24, n.3, I-IV, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/issue/view/1433>
- MADDIESON, Ian. *Patterns of Sounds*. 1ª ed. London: Cambridge University Press, 1984. 493 f.
- MAGALHÃES, José. A Linguística além da descrição, além do ensino, além de si mesma. *Calidoscópico*, v. 17, n. 4, p. 753-764, Dezembro, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.06>
- MAGALHÃES, Lúcia. Consciência fonológica: relação com a aprendizagem da leitura e da escrita. Disponível em: <https://maemequer.sapo.pt/desenvolvimento-infantil/desenvolvimento-fase-a-fase/desenvolvimento/consciencia-fonologica/>; Acesso em: 06 de setembro de 2022.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 f.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo Da Aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. *Linguística aplicada- um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Editora Contexto, 2009. P. 11-24.
- MONARETTO, Valéria Neto de Oliveira. Uma análise alternativa para a vibrante no português. *Organon*, Porto Alegre, v. 36, p. 143-148, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/242586>
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 5ª ed. Lisboa, Instituto Piaget, 1991. 120 f.
- MORIN, Edgar. *O Método 4. As Idéias*. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 1998.319 f.
- MORTATTI, Maria do Rosário. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização no Brasil”. *Cadernos CEDES*, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RthY6QQGrhJjphb6nsm8P8k/abstract/?lang=pt>
- OLIVEIRA, Marco Antônio de. *Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita*. 1. ed. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005. v. 01. 70p.
- OTTONELLI, Rosmere Adriana.; ALEXIUS, Sofia Cristina. A Importância da Fonética e da Fonologia na Formação do Professor da Alfabetização e das Demais Fases Escolares. *Pleiade*, v. 09, n. 18, p. 98-104, Jul./Dez., 2015. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/296>
- POLLO, Tatiana. Conhecimento da Língua: Fonologia e Ortografia do Português do Brasil .IN: ALVES, Rui; LEITE, Isabel. *Alfabetização Baseada na Ciência - Manual do Curso ABC. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)*, 2021. p. 87-106.
- PRINCE, Alan; SMOLENSKY, Paul. *Optimality theory: Constraint interaction in generative grammar*. 1ª ed. New Brunswick, NJ: Rutgers University Center for Cognitive Science, 1993. 262 f.
- RENNICKE, Iiris. Representação fonológica dos róticos do Português Brasileiro: uma abordagem à base de exemplares. *Scripta*, v. 20, n. 38, p. 70-97, 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2016v20n38p70>.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguagem e Identidade. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica – linguagem, identidade e a questão ética*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021 [2003], p. 23-28.

SANTOS, Raquel Santana; BENEVIDES, Aline; TONI, Andressa. *Fonologia, Aquisição e Educação*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2021. 219 f.

SILVA, Ana Cristina. Consciência Fonológica e Conhecimento das Letras. IN: ALVES, Rui; LEITE, Isabel. *Alfabetização Baseada na Ciência - Manual do Curso ABC*. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021. P. 87-106.

SILVA, F. A. A.; LIMA JR, R. M. O efeito do ensino de relações grafofonológicas na redução de erros ortográficos na Educação de Jovens e Adultos. *Domínios de Linguagem*, v. 14, n. 3, p. 879-907, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/47683>

SILVA, J. de S. *A fonética e a fonologia no currículo do Ensino Fundamental*. In XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística Y Filología de América Latina (ALFAL), 2014. p.1163-1173.

SOUZA, A. C.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. Ensino inicial de leitura e escrita no processo de alfabetização: contribuições da fonologia e da psicolinguística. In: RECH, Núbia Ferreira; GUESSER, Simone. *Gramática e Aquisição: propostas para o professor da educação básica*. Campinas: Pontes, 2022, p. 45-73.

TENANI, Lucinai; SONCIN, Geovana. Emprego de vírgula e prosódia no Português Brasileiro: aspectos teórico-analíticos e implicações didáticas. *Filologia Linguística Portuguesa*, v. 17, n. 2, jul./dez. 2015. p. 473-493. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/101104>

TENANI, Luciani. *Prosódia e escrita: uma análise a partir de (hiper)segmentações de palavra*. 2016. 171 f. Tese apresentada de Livre-Docência em Fonologia, junto ao Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto.

Recebido em: 30/09/2022

Aceito em: 27/10/2023

