



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO DE LETRAS/PORTUIGUÊS

GILIARD JOSÉ SOUSA FEITOSA

FÔNICA E ALFABETIZAÇÃO: uma abordagem fonológica sobre alfabetização baseada no método (meta)fônico.

PICOS-PI
2016

GILIARD JOSÉ SOUSA FEITOSA

FÔNICA E ALFABETIZAÇÃO: uma abordagem fonológica sobre alfabetização baseada no método (meta)fônico.

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras da universidade Federal do Piauí/CSHNB, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Orientador: Prof. Ms. Luiz Egito de Souza Barros,

Ficha Catalográfica

F311f Feitosa, Giliard José Sousa

Fônica e alfabetização: uma abordagem fonológica sobre alfabetização baseada no método (meta)fônico / Giliard José Sousa Feitosa.– 2016.

CD-ROM : il.; 4 ¼ pol. (48 f.)

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Letras-Português) – Universidade Federal do Piauí, Picos, 2017.

Orientador(A): Prof. Me. Luiz Egito de Souza Barros.

1. Método Fônico-Alfabetização. 2.Construtivismo.
3.Linguística-Cognitiva. I. Título.

CDD 418

GILIARD JOSÉ SOUSA FEITOSA

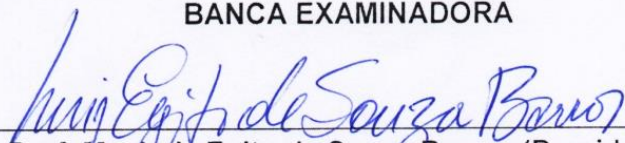
FÔNICA E ALFABETIZAÇÃO: uma abordagem fonológica sobre alfabetização baseada no método (meta)fonico.

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras da universidade Federal do Piauí/CSHNB, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Letras.


Orientador: Prof. Ms. Luiz Egito de Souza Barros,

Aprovado em: 01 / 08 / 16

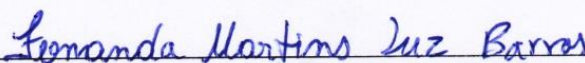
BANCA EXAMINADORA



Prof. Ms. Luiz Egito de Souza Barros (Presidente)
Universidade Federal do Piauí (UFPI)



Prof. Ma. Luciana Maria de Aquino
Universidade Federal do Piauí (UFPI)



Prof. Ma. Fernanda Martins Luz Barros
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que ao correr de todo o curso, e a todo instante de minha vida, me dá forças para que eu não desista, apesar das várias adversidades que tenho transposto até aqui. A minha família, em especial a minha mãe, Acelina, pelo carinho e apoio imprescindíveis à minha persistência no curso. Aos grandes amigos e professores Vanderlan Macêdo e Laércia Macêdo, pelo auxílio na ocasião do meu ingresso ao curso, muito significaram as contribuições que me dispensaram, sem essas tudo teria sido mais difícil.

Aos tios, Mazé e Domingos, por terem concedido espaço para que eu pernoitasse ao longo de todos esses anos de curso. Aos professores, pelos quais tive a sorte de passar, pois todos contribuíram de modo vultoso para com o que hoje sei e sou. Agradecimento especial ao professor Thiago, pela imprescindível colaboração à tessitura do projeto que rendeu o presente trabalho.

A todos os que me dispensaram palavras de apoio e até aos que me injetaram desânimo, uma vez que aprendi a sempre extrair coragem e ensinamentos de tudo de bom ou desagradável que me vier ocorrer, aprendi a extrair joias preciosas de onde só enxergam entulho, quinquilharia.

A um que, a exceção da minha mãe, se eleva em relação a todos os que antes fiz menção, eu não poderia deixar de agradecer ao eminente professor e orientador do presente trabalho, Luiz Egito, quem traz consigo, dentre outras qualidades, competência e humildade. Devo a ele muito do pouco que sou e sei, sua paciência e profissionalismo durante as orientações me foram decisivas.

A todos os colegas de classe e de curso, por compartilharem experiências que contribuíram, tanto para a formação profissional quanto para o aperfeiçoamento de humanidade, altruísmo, resiliência... carrego comigo parte de cada um de vocês. Em suma, a tolerância de todos que deixei de devotar tempo e atenção por culpa de todos os finais de semanas dedicados a estudos e a escrituração desse e outros trabalhos solicitados no decorrer do curso.

RESUMO

O presente trabalho constitui uma compilação sobre o método fônico de alfabetização, estribado em autores nacionais que sumariam estudos internacionais da ciência cognitiva de leitura e escrita. Nos valem de autores como Capovilla & Capovilla (2004b;), Capovilla et al (2005), Oliveira (2008; 2010) e Lemle (2001). Falar em alfabetização implica mencionar de alguma forma um outro termo que à alfabetização foi acrescido, este termo é o letramento. Nossa abordagem esporádica sobre letramento se valeu de Soares (2012). Visto serem os nossos PCNs, no tocante à alfabetização, baseados no construtivismo propagado por Ferreiro & Teberosky, fizemos uma análise crítica do construtivismo, mais especificamente da obra *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro & Teberosky, 1999), à luz da abordagem fônica da ciência da leitura e escrita, que representa o que de mais recente há no tocante à aquisição e desenvolvimento de leitura e escrita. Procuramos deixar claro o caráter antagônico que dá corpo às propostas teórico-metodológica que tecem ao construtivismo de Ferreiro & Teberosky em face do método fônico de alfabetização, evidenciando o quanto a abordagem fônica, estribada em 115 mil estudos experimentais realizados em países como França, Grã-Bretanha, Estados Unidos, dentre outros, trata de modo mais claro e prático do que consiste o alfabetizar, aclarando um equívoco comum aos construtivistas: a confusão entre o processo de alfabetizar — que é levar o aprendiz a ler e escrever — e o objetivo da alfabetização — levar o sujeito a fazer "uso social" da leitura e da escrita. O nosso trabalho é apenas teórico, uma vez que as instituições escolares, em sua maioria, baseadas nos PCNs construtivistas, desconsideram o uso explícito e sistemático das relações fônicas. Procuramos, com a tessitura do presente trabalho, contribuir, ainda que acanhadamente, para com os especialistas em alfabetização, professores e interessados no tema, sugerindo o debate, a pesquisa, ao tempo em que também nos propomos trazer a público uma leva de teóricos de relevantes trabalhos mas que, por razões que desconhecemos, são tratados com indiferença nem criticados no campo da alfabetização. Nos propomos dá voz a estes até presentemente inaudíveis pelos currículos de alfabetização e parâmetros de ensino nacional, como os nossos PCNs.

PALAVRAS-CHAVES: Método Fônico. Alfabetização. Construtivismo. Linguística Cognitiva.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 METODOLOGIA	10
3 SITUANDO A ALFABETIZAÇÃO	12
3.1 O construtivismo de Ferreiro e Teberosky	15
3.2 Alfabetização no Brasil: ciência ou filosofia?	23
3.3 Alfabetização: “aprender a ler” ou “ler para aprender?”	27
3.4 Alfabetização e letramento: uma via de mão dupla?	30
4 A APRENDIZAGEM DA LEITURA PELO CÉREBRO	33
4.1 Estágios pelos quais passa o desenvolvimento da leitura	36
4.2 Alfabetização: umas palavras sobre a experiência da comunidade internacional	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	48

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho enfatiza a importância da fônica no processo de alfabetização e a constatação científica do método (meta)fônico como sendo o mais “ideal”, não só no que tange à alfabetização em idade regular mas, também, aos que se acham defasados em idade escolar e, sobretudo, aos advindos de ambientes socioeconomicamente desfavoráveis, onde a presença da família na vida escolar do educando quase não existe e/ou ocorre de modo acanhado.

Procuramos trazer a descoberto o que explica a costumeira indiferença ao método fônico de alfabetização, esposada pelo MEC e secretarias de educação, e a supremacia do construtivismo em alfabetização, julgado como “maneira” única e suficiente para desenvolver habilidades robustas em leitura e escrita, sendo estas reservadas, principalmente, a situações posteriores na vida profissional do escolar.

Constitui também nosso interesse trazer à luz uma pequena parte do sumário nacional dos achados científicos da comunidade internacional e as evidências no campo da psicologia cognitiva no tocante à alfabetização. Tais evidências são unânimes em comprovar a eficácia de “instruções fônicas explícitas” como forma ideal de construir competências de leitura e escrita, em detrimento da pouca eficácia do método Idiovisual Global Construtivista, esposado pelos PCNs e abonado pelo MEC e secretarias de educação do nosso país.

Por meio da descrição de alguns estudos contidos nos trabalhos acima citados, procuramos demonstrar a eficácia do método fônico de alfabetização reside, sobretudo, no estudo sistemático das relações unívocas e/ou biunívocas dos fonemas e grafemas da língua, e se isso facilitaria aos educandos as conversões fonografêmicas e grafofonêmicas e, conseqüentemente, a apropriação do princípio alfabético.

A escolha do tema, em meio a tantos outros, é justificada pelos resultados a que chegam, bianualmente, as avaliações do Saeb com gradativos fracassos ano após ano em desempenho de leitura e escrita, ao tempo em que se procurará mostrar que o método (meta)fônico contribui para amenizar estes problemas, além de revelar a insuficiente eficácia levada a cabo pelos “deletérios PCNs”, embasados na psicogênese construtivista de Emília Ferreiro e expressos por via do método Idiovisual global de alfabetização.

A temática da alfabetização tem movido inúmeras pesquisas, todas com o objetivo de contribuir para com a redução de recorrentes equívocos e dificuldades no que tange a alfabetização plena logo nos anos iniciais de escolaridade, contudo, as soluções mais plausíveis são reservadas apenas a algumas dessas pesquisas e, conseqüentemente, seus resultados só são dados a conhecer e, por conseguinte, só são aplicados, a um seleto grupo de professores, gestores e secretarias de educação.

Embutidos nesse seleto grupo se encontram os que, por razões diversas, negligenciam as evidências científicas trazidas a nu por via de pesquisas movidas por pesquisadores da psicolinguística e psicologia cognitiva, em conformidade com os achados da comunidade científica internacional.

Nossa investigação visa, com efeito, amenizar os equívocos que povoam as noções sobre métodos eficazes de alfabetização já existentes, sobretudo as limitações reservadas ao método global ideovisual, esposado pelos PCNs e amparado por Ferreiro e Teberosky e sua Psicogênese, em detrimento ao apontamento em contrário trazido a nu pelas mais recentes descobertas da psicologia cognitiva no que tange a alfabetização.

Procuraremos apontar para as mais recentes evidências a que chegou a psicologia cognitiva, trazendo a descoberto soluções práticas, e não “utópicas” e/ou só teóricas, que possam, pois, munir de conteúdos aplicáveis os professores alfabetizadores em situações práticas de sala de aula.

O fiasco que tece a alfabetização, sobretudo da rede pública no Brasil, é resultado de uma política educacional despreziosa para com a eficácia da aprendizagem e, sobretudo, indiferente e não apoiadora das pesquisas que podem, decerto, aprimorar o ensino e, cabalmente, a aprendizagem, a saber: a aprendizagem robusta logo na ocasião da apropriação do código linguístico.

Os professores não se encontram plenamente preparados para ensinar à moda fônica, pois, as universidades, sob a batuta do MEC, não julgam relevante que o ensino se dê sob esses meios, logo, a formação destes, sobretudo dos professores alfabetizadores, não encontra solo fértil para teóricos nacionais que sumariam estudos internacionais sobre o método (meta)fônico, preferindo, pois, teóricos como Piaget, Vygotsky e Chomsky, por exemplo (dignos todos de consideração, porém, em um outro campo de estudos) a Capovilla & Capovilla, Oliveira, Meireles & Meireles, Lemle, Cardoso-Martins, Pinheiro, Scliar-Cabral,

dentre outros em língua nacional e estrangeira, alicerçados todos, nas mais recentes descobertas da psicologia cognitiva acerca do método que demandaria, pois, “menor esforço” por parte dos escolares em situação de alfabetização, a saber: o método (meta)fônico, aquele desconsiderado pelos “famigerados PCNs” em educação básica, desde que o ensino, transmutado aos conformes construtivista, elegeu a Psicogênese de Ferreiro como única e suficientemente necessária à robusta e eficaz construção de competência de leitura e escrita pelos educandos.

O presente trabalho se acha distribuído em cinco capítulos, a saber: introdução, metodologia, situando a alfabetização, a aprendizagem da leitura pelo cérebro e considerações finais. O primeiro dentre eles é a introdução, ocasião em que orquestramos uma abordagem de caráter geral sobre a abordagem fônica e a crítica ao construtivismo de Ferreiro & Teberosky. No segundo capítulo, a metodologia, trouxemos a público que o trabalho não se constitui de pesquisa de campo, mas sim de uma abordagem teórico-crítica ao construtivismo, à luz do método fônico e da ciência cognitiva da leitura e escrita.

O terceiro capítulo, situando a alfabetização, trata do construtivismo de Ferreiro & Teberosky, ventilando a possibilidade de, no Brasil, a alfabetização está ligada apenas à filosofia, e não a estudos experimentais robustos como o fazem países como França e Grã-Bretanha, por exemplo. Nesse mesmo capítulo tentamos desbancar uma dúvida comum à abordagem construtivista de alfabetização, que seria confundir o processo com o objetivo da alfabetização. Uma abordagem esporádica sobre o letramento encerra de modo magistral o capítulo três; nesse ainda damos corpo a discussões da ordem das possíveis implicações entre letramento e a prática alfabetizadora.

No capítulo quatro discutimos, à luz da ciência cognitiva da leitura, sobre o percurso realizado pelo cérebro no tocante ao processamento da leitura — a ativação e construção de redes neuronais envolvidos nessa —, ao tempo que também apresentamos de modo resumido, experiências alfabetizadoras de ordem fônica administradas na comunidade internacional. As considerações finais arrematam o nosso trabalho, reforçando a relevância da alfabetização fônica, as limitações da abordagem construtivista em se tratando de alfabetização, e uma possível justificativa à rejeição, ou quem sabe a indiferença, dispensada ao método fônico de alfabetização por parte das instituições formadoras de professores e, sobretudo, por parte das autoridades educacionais.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho se constitui de uma revisão bibliográfica sobre o método (meta) fônico de alfabetização, buscando apresentar seus fundamentos científicos e destacando suas vantagens para o processo de aquisição da escrita alfabética.

Já que no Brasil, em se tratando de alfabetização, se prioriza o construtivismo, fizemos também uma rápida abordagem sobre essa vertente teórica, para que se pudesse estabelecer um paralelo entre os métodos, destacando os pontos positivos e negativos de cada um e mostrando as suas reais contribuições para o desenvolvimento da competência leitora e para a elevação do grau de letramento dos aprendizes de leitura e escrita.

A abordagem que fizemos sobre o método fônico se acha em sintonia com os achados mais recentes trazidos a nu por rigorosos estudos experimentais, sumariados por autores nacionais que versam sobre alfabetização fônica no nosso país, a saber: Capovilla & Capovilla (2004b), Oliveira (2008; 2010), Lemle (2001), Cardoso-Martins (1996), Pinheiro (1994), Scliar-Cabral (2003), dentre outras que se acham mencionados na bibliografia do presente trabalho.

O método fônico de alfabetização e o construtivismo de Ferreiro & Teberosky se configuram em abordagens teórico-práticas de caráter antagônico, uma vez que o que poderíamos tachar de alfabetização fônica, tem como marca principal a explicitação e sistematização das relações letra- som enquanto fomentadoras de uma prática de leitura e escrita que, combinada à práticas de leitura de textos de caráter didático sob modelação do professor, são responsáveis por dar corpo a uma leitura e escrita competente.

Por outro lado, o construtivismo de Ferreiro & Teberosky advoga um ensino que objetiva, logo em princípios do contato com leitura e escrita, extrair significação do lido ou, dito de outro modo, atribuir sentido ao lido. O construtivismo de Ferreiro & Teberosky tacha de “cálculo mecânico” um ensino que em cuja prática se explicita e sistematiza as relações fonema-grafema que tecem as palavras que dão corpo à nossa língua portuguesa, argumentando para isso que o sujeito que aprende sob orientação de outrem não é um sujeito ativo, mas sim passivo, quem não o deve ser o aprendiz de leitura e escrita.

Nosso presente trabalho não traz pesquisa de campo, uma vez que os documentos que orientam o ensino básico do nosso país — em nosso caso a

alfabetização — são estribados na teoria de Ferreiro, quem desconsidera, conforme visto logo acima, um método de alfabetização que em cuja prática se leve em conta a explicitação e sistematização das relações fono-grafêmicas da língua.

Dito isso, por conta de uma possível resistência perpetrada pelas instituições escolares, nos vimos impossibilitados de conduzir pesquisas de caráter experimental com vistas a melhor costurar o nosso trabalho. Limitamo-nos a fazer uma revisão bibliográfica que, excetuada as limitações que a encerram, procura trazer, por um lado, motivação para com a condução de estudos experimentais sérios no campo da alfabetização e, por outro, contribuir, ainda que minimamente, com os que se dão a pesquisar ou alfabetizar no contexto da sala de aula. Sugerimos, para robustas discussões e aprofundamentos acerca do ensino fônico, o estudo das indicações bibliográficas que encerram o presente trabalho.

3 SITUANDO A ALFABETIZAÇÃO

Os PCNs em Educação Básica, com fomento à alfabetização, lançados em 1997, apresentam uma visão construtivista de ensino pautado na psicogênese de Emília Ferreiro. O supracitado documento elege o texto como unidade básica de aprendizagem de leitura e escrita, trilhando a contramão do resto do mundo e ganhando a depreciação de pesquisadores em sintonia com os achados internacionais e seus respectivos relatórios em métodos de alfabetização, estes, com vistas a desenvolver habilidades robustas de leitura e escrita, reservadas não somente à alfabetização, mas às situações “ulteriores” no decorrer da vida escolar do educando (A. CAPOVILLA & F. CAPOVILLA, 2004b).

O fiasco nacional e internacional em leitura e escrita do aluno brasileiro, conforme evidenciado, por exemplo, na década de 1995-2004, pelo SAEB, ocasião em que o Brasil foi titulado recorde mundial de “incompetência de leitura” (A. CAPOVILLA & F. CAPOVILLA, 2004b) é atribuído, sobretudo, à escolha do método de alfabetização que desconsidera, pois, a importância de instruções fônicas evidentes e sistemáticas com vistas a possibilitar ao escolar a aquisição do princípio alfabético, a saber: a consciência de que existe uma relação entre grafemas e fonemas da língua.

Encontra unanimidade entre os defensores de instruções fonológicas explícitas com vistas à alfabetização robusta, afirmações como: “O método comprovadamente mais eficaz é denominado método sintético (fônico), associado ao ensino sistemático e direto das relações fonema-grafema.” (OLIVEIRA, 2008, p.159).

As evidências científicas no campo da fônica evidenciam pois, que em se tratando das competências de leitura e escrita pelos escolares: “[...] o desenvolvimento das crianças ao fim do ano é diretamente proporcional ao tempo que suas professoras dedicam durante o ano ao ensino baseado nos fonemas, e inversamente proporcional ao tempo que elas dedicam ao ensino baseado no texto”. (A. CAPOVILLA & F. CAPOVILLA, 2004b, p. 52).

É sabido de todos que o construtivismo de Emília Ferreiro goza de ilibada popularidade e crédito em nosso país, fato justificado, inclusive, pelo modismo do construtivismo como politicamente correto (OLIVEIRA, 2008). O construtivismo surge nos anos 90, como uma contraproposta aos métodos de silabação tidos como pouco

ou nada eficientes, somados ao uso, em ocasiões de alfabetização, de textos não autênticos e considerados sem sentido pelos críticos; a sequência “o boi baba” ilustra, sobremaneira, os textos considerados insignificantes pelos proponentes do construtivismo. Convém colocarmos que o construtivismo de Ferreiro se deixa perfazer aos quatro ventos da atualidade por culpa do

[...] perfil dos professores dos cursos de pós-graduação em educação, cursos esses cada vez mais carentes de pesquisadores formados em métodos de pesquisa científica, e particularmente de natureza empírica e quantitativa. Isso também se reflete na escassez de estudos, pesquisas, e, sobretudo de informação que impera no país. Basta analisar as publicações das teses e revistas científicas sobre educação ou visitar as bibliotecas das faculdades de educação para se comprovar a veracidade desta afirmação (OLIVEIRA, 2008, p. 456).

A inexistência, pois, de pesquisas empíricas e quantitativas nas faculdades de educação não excetuou, com efeito, a aceitação da psicogênese da língua escrita pelas secretarias de educação e, cabalmente, a abonação desta “filosofia de ensino” por parte do MEC, a partir da impressão do método global ideovisual de alfabetização. É patente aos liames construtivistas a clara preferência pela exposição do escolar a textos complexos como sendo uma maneira suficientemente necessária à construção de habilidades sólidas em desenvolvimento de leitura e escrita, conforme assegurado pelos PCNs brasileiros em alfabetização. Acerca disso, Capovilla & Capovilla (2004b) lamentam que

é uma lástima que o Brasil ainda insista em permanecer no último time, por carecer de uma Pedagogia Experimental e não ter inaugurado a tradição saudável de conduzir pesquisas de avaliação comparativa e de intervenção como base sólida para a tomada de decisões responsáveis. Para constatar isto, basta examinar nossos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Contrastando com os britânicos, franceses e norte-americanos que, após revisão dos dados de 100 mil estudos experimentais, optaram explícita e responsabilmente pelo método fônico, nossos PCNs fazem inconsequentemente a opção invertida, isto é, pelo método global, sem sequer esboçar qualquer preocupação em sustentar sua esdrúxula opção em um único dado de pesquisa experimental séria (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2004b, p.13).

É ainda patente, conforme evidenciado acima, que o “*establishment* construtivista” e a Pedagogia Experimental primada por Piaget e tornada imprescindível pelos currículos oficiais dos países supracitados, ocupam polos opostos.

Enquanto os parâmetros curriculares britânicos, franceses e norte-americanos demonstram clara preferência pela Pedagogia Experimental, que, em se tratando de alfabetização, tem evidenciado a surpreendente eficácia do método fônico no tocante ao desenvolvimento de habilidades de competência em leitura e escrita, nossos Parâmetros Curriculares insistem em levar a cabo uma pedagogia de todo anticientífica e desqualificada, tendo como referência em língua nacional, Ferreiro e Teberosky, por exemplo, estas, baseadas em estudos internacionais conduzidos por Goodman (1967) e Smith (1971 - 1973). O estudo dos pressupostos contidos nas diversas publicações de Ferreiro é questionado e refutado, em parte, por Cardoso-Martins e Batista (2003, *apud* Oliveira2008).

A pedagogia experimental advogada por Piaget se desdobra na seguinte concepção: a alfabetização deve ser regida por permanentes estudos experimentais e exaustivamente metódicos, com o intuito de garantir uma aprendizagem substancial e significativa — daí o nome “Pedagogia Experimental”

Encontra-se contido na obra *Psicologia e Pedagogia* de Piaget (1969/1976) as seguintes considerações:

É inacreditável que [...] a pedagogia não organize experimentos contínuos e metódicos, contentando-se apenas em resolver os problemas por meio de opiniões, cujo ‘bom senso’ encerra realmente mais atividades do que razões efetivas. (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2004b, p.11, *apud* PIAGET, p.15) [e ainda continua] Como se explica, então, que no campo da pedagogia, onde o futuro das próprias gerações está em causa num grau pelo menos igual ao do campo da saúde, as pesquisas de base permaneçam tão pobres [...]? (*ibid*, 20004b, p.11 *apud* PIAGET, p.17)

O que está sendo combatido nas entrelinhas das colocações supracitadas é o fazer científico que desconsidera os intermitentes estudos experimentais “metódicos” como sendo a via adequada de se fazer ciência. Desvencilhar-se de filosofias que bastam por si mesmas e passam ao largo de evidências experimentais sérias e abundantes já é um bom começo.

Em conformidade com o colocado acima, é o próprio Piaget (1969/ 1976) quem coloca a razão de ser dessa rarefação científica corrente na pedagogia. Dentre quatro dessas razões, duas carecem de serem trazidas a nu: primeira, os professores não dispõem de liberdade o suficiente para conduzirem o trabalho docente, achando-se frequentemente obrigados a seguir uma grade curricular rígida, inviabilizando a condução de estudos, ou melhor, a aplicação orientada dos pelos resultados a que chegaram estes; e, segunda, pouca familiaridade desses

professores — tanto ao correr da formação, quanto no decorrer da profissão — com práticas de pesquisa capazes de desvelar a vantagem que diferentes métodos levam em relação a outros, sustentando assim, as próprias conclusões que suas práticas científicas trouxeram a descoberto.

3.1 O construtivismo de Ferreiro e Teberosky

Apesar da ilibada reputação de que goza o Construtivismo de Ferreiro no Brasil, algumas pessoas que se julgam Construtivistas não sabem ao certo no que tal “método” consiste. Na visão dos críticos, os autores que advogam uma visão construtivista são, geralmente, “pouco lidos e muito incompreendidos.” (OLIVEIRA, 2008, p.422).

Ainda em se tratando da frequente confusão supracitada, Oliveira (2008) nos desvela que

é muito difícil definir o que seja “construtivismo”. No Brasil não existem propostas teóricas originais que permitiriam caracterizar algum autor nacional como “construtivista”. O que existe são pessoas que se auto intitulam construtivistas, seja divulgando ideias e instrumentos desse movimento, seja considerando-se um praticante dessas ideias (OLIVEIRA, 2008, p.429).

Ferreiro & Teberosky (1984) trouxeram a público, pesquisas no campo da psicolinguística, com ênfase em alfabetização, que se popularizaram no Brasil e em outros países. O lançamento das obras dessas autoras, sobretudo de *Psicogênese da língua escrita*, transmutou o modo como se entendia e se fazia alfabetização até então, desbancando e considerando como contraproducente os vigentes métodos de alfabetização de caráter fônico-silábico-sintético.

Tendo se valido de um total de 108 crianças, as autoras conduziram estudos de caráter experimental, nos quais constataram as seguintes evidências: “Ler não equivale a decodificar as grafias em sons [...], portanto, a leitura não pode ser reduzida a puro decifrado” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 37).

É com base em comentários dessas autoras, o construtivismo desconsidera, pois, a necessidade de um método de alfabetização e, de quebra, alerta para o “malefício” que encerra as atividades meta-fonológicas com vistas a construir nos aprendizes de leitura e de escrita, habilidades robustas no trato com as referidas

atividades, sob a alegação de que deve-se ensinar conforme rezam os usos sociais com os quais se defrontará o futuro leitor e “escritor”. São das supracitadas autoras a consideração que dá conta de que os aprendizes de leitura e escrita

[...] não dependem dos métodos [...]. O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito (*ibid*, 1999,p.31).

Por advogarem em favor de uma concepção de alfabetização de caráter analítico, Ferreiro e Teberosky (1999) asseguram que “[...] a confusão entre métodos e processos leva, necessariamente, a uma conclusão que nos parece inaceitável: os êxitos em aprendizagem são atribuídos ao método e não ao sujeito que aprende.” (p.30).

O que concluímos a partir das colocações acima é que, para as autoras, o método é dispensável quando se deseja alfabetizar, uma vez que o sujeito, por si só, é o único responsável pelo próprio êxito quando trilha pelos caminhos da aprendizagem; o método não conta, pois não interfere no sucesso e/ou insucesso por que passa o aprendiz, no nosso caso, o aprendiz de leitura e escrita.

O que as referidas autoras parecem desconsiderar é que, em se tratando de ciência, o método ocupa lugar central enquanto caminho para se chegar a qualquer resultado — quer seja este o que se acha em sintonia com o que esperávamos ou não. Os avanços trazidos a nu por vultosos estudos da psicologia cognitiva dão conta de que, o como se ensinar — sobretudo quando se intenta desenvolver leitura e escrita — é tão ou mais importante do que “o que ensinar”, uma vez que o nosso cérebro, por via do hemisfério esquerdo, assimila as informações por via de processamentos mentais, para o que se faz útil a administração de atividades/conceitos que tragam consigo traços de similaridades, levando-se em conta a gradação das informações com vistas à construção de redes neuronais capazes de ativar, posteriormente, as informações assimiladas e delas fazer uso.

Objetivando ilustrar o que logo acima mencionamos, convém trazermos um exemplo prático: em se tratando do ensino das letras do alfabeto, levar primeiro em conta as vogais orais — *a, é, ê, i, ó, ô, u* — é muito mais proveitoso do que começar pelas vogais nasais — *am, em, im, om, um* — e, claro, as possíveis variações que delas irradiam: **anjo, enjoo, índio, ontem, untar, muito**.

Em se tratando das consoantes, começar pelas denominadas “contínuas” ou “prolongáveis” — **f, j, l, m, n, r, s, v, x, z** — é mais proveitoso do que começar pelas consoantes de caráter oclusivo — **p, d, g, t** — como em **pato, goma** e **dado**, por exemplo. O ensino dos encontros consonantais — **bl, br, cl, cr, dr, fl, fr, gl, gr, pl, pr, tl, tr, vr** — deve suceder o ensino das prolongáveis ou contínuas antes mencionadas. De modo análogo, devemos proceder quanto ao ensino de toda sorte de dígrafos (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2004b; LEMLE, 2003; OLIVEIRA, 2008).

Deixar de levar em conta um ensino que abarque toda a sistemática de dificuldades gradativas, que caracterizam a fonação de cada uma das letras do nosso alfabeto, é desconsiderar, pois, o caráter acústico-sonoro que cada uma delas imprime em função da posição que ocupa na constituição das palavras. O construtivismo de Ferreiro & Teberosky, por marginalizar os métodos de alfabetização, desconsidera veementemente um ensino nos moldes supracitados, tachando-os de “mecânico”:

Qual a justificativa para se começar pelo cálculo mecânico das correspondências fonema/grafema para então se proceder, e somente então, a uma compreensão do texto escrito? É justificável essa concepção da iniciação da lectoescrita, concebida como uma iniciação às cegas (isto é, com ausência de um pensamento inteligente) à transcrição dos grafemas em fonemas? (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, pp.30-31).

Na perspectiva da ciência cognitiva da leitura e escrita, a resposta às indagações de Ferreiro & Teberosky é óbvia, primeiro: para se compreender um texto se faz necessário, antes de qualquer coisa, que o leitor já tenha adquirido fluência em leitura. Uma leitura reticente, pautada por gagueira e frequente recorrência à decodificação, e não a identificação direta e automática das palavras, inviabiliza qualquer compreensão que se deseje robusta e pertinente, portanto, atividades que oportunizem análise e síntese de fonemas, — isso de modo explícito e sistemático, levando-se em conta o caráter de complexidade gradativa que as relações grafema-fonema encerram — figuram pelo menos como um dentre os pré-requisitos de uma leitura que se possa extrair compreensão.

É evidente que uma prática de ensino de caráter alfabetizador, objetiva desenvolver e posteriormente potencializar, habilidades da ordem de leitura e escrita, contudo, embora o objetivo da alfabetização seja comum às crianças oriundas tanto de ambientes socioeconomicamente abastados quanto às crianças

ascendentes de desfavorável ambiente socioeconômico, alfabetizar a ambas as crianças requer métodos e práticas capazes de alcançá-las, ou seja, desenvolver nestas o que o ambiente do qual emergem não conseguiu desenvolver.

Não escapa à proposta de Ferreiro & Teberosky (1999) a menção a diversidade cultural que trazem consigo os egressos nas turmas de alfabetização, embora não tenha ocorrido às supracitadas autoras apontar soluções plausíveis que tivessem como finalidade diminuir o “fosso cultural” que entremeia alunos provenientes de classes baixas e alunos advindos de classes mais abastadas. Eis a menção que elas mesmas teceram, “Na nossa população experimental, somente as crianças de classe média demonstraram possuir longa prática com textos e com leitores, prática da qual não se beneficiam as crianças de classe baixa” (*ibid*, p.278).

Em não comungando das mesmas vivências de escrita com que estabelecem contato as crianças de classe média, o que ocorrerá a essas crianças “problemáticas”? Serão fadadas ao tratamento marginalizante que lhes reservará o mundo real? Por que a escola não faz valer um ensino com vistas a desbancar pelo menos parte das deficiências que os alunos pobres trazem consigo? Seria por causa da condição socioeconômica dos alunos?

Desprezar, então, um ensino que objetive sanar algumas possíveis dificuldades, das quais não comungam crianças de classes socioeconomicamente mais altas, seria uma maneira velada de forjar uma equidade aparente? Nosso objetivo aqui é também formular perguntas e provocar respostas à temática da alfabetização do nosso país, pois torcemos fortemente para que o presente trabalho venha a ser também questionado, e quem sabe refutado, por outras pesquisas que vierem a se erigir.

Buscando desclassificar o método fônico e as práticas de atividades metalinguísticas que a este dá corpo — análise e síntese de fonemas — Ferreiro & Teberosky (1999), sob a alegação de que o aluno egresso nas classes de alfabetização já constrói hipóteses sobre a cultura escrita declaram:

[...] é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente (*ibid*, p.29).

São relevantes e certamente pertinentes as colocações acima postas, contudo, dois aspectos são dignos de nota: primeiro, crianças de ambientes rurais não se defrontam com placas, cartazes publicitários etc. com a mesma frequência com que se deparam crianças radicadas em ambientes urbanos, muito embora a extensão no acesso a bens como energia elétrica, TV e celular, por exemplo, tenha democratizado até certo ponto o contato com letras, textos e discursos de toda ordem; segundo, “fazer ideia” do que seja a escrita, por exemplo, não é suficiente para saber escrever, assim também como, grosso modo, “fazer ideia” do que seja dirigir não basta para saber dirigir, neste último caso, se faz necessário combinar atividades práticas e teóricas que objetivem potencializar o aprendiz para com o trato com tais habilidade.

A escrita não é uma capacidade inata do ser humano como o é a fala, como atestam as mais recentes descobertas no campo da ciência cognitiva da leitura. Por esta razão, excluindo casos excepcionais, o ser humano não desenvolve a escrita apenas por meio de hipóteses, e se aprender demanda muito mais tempo do que levaria se fosse exposto a um ensino de caráter explícito e sistemático das relações grafema-fonema com que nos presenteia o sistema alfabético do nosso português brasileiro (OLIVEIRA, 2008; 2010).

Para a visão construtivista de alfabetização, o sujeito é suficientemente ativo para aprender sozinho a ler e a escrever, assim como o é para construir todo e qualquer tipo de conhecimento. Se é possível aprender “incidentalmente” a ler e a escrever, as classes de alfabetização se fazem desnecessárias, uma vez que os sujeitos “constroem hipóteses” por si mesmos, sem nenhum feedback. No nosso caso, tanto no que diz respeito à leitura quanto no que diz respeito à dinâmica fonológica-alfabético-ortográfica da nossa língua, é possível dizer que vivemos num mundo onde o analfabetismo inexistente.

Por todas as colocações acima mencionadas é possível que certifiquemo-nos, à luz da psicologia cognitiva, de que as (in)definições que cerceiam o conceito “Construtivismo” são tão ou mais saturadas de equívocos do que a sua conseqüente aplicabilidade prática no contexto de sala de aula, pois mesmo quando equipados com uma robusta base teórica, os professores se acham frequentemente desprovidos de material prático para ser administrado aos educandos, pois entre o cerco dos que se julgam construtivistas há uma enorme rejeição a materiais que cumprem um apelo prático (OLIVEIRA, 2008) e uma enorme valorização de

materiais de natureza teórica. Convém ainda colocarmos em que concepção o construtivismo é tido pelos seus críticos:

O construtivismo não é apenas um método de ensino, ou de alfabetização. Talvez ele nem seja um método de alfabetização. Mas, como movimento social ele representou e pode representar uma importante contribuição para a educação. Contudo, para que o construtivismo seja respeitado, e respeitável, é necessário que seus promotores e adeptos no Brasil reconheçam as evidências científicas e, com base nelas e nos aspectos positivos do movimento construtivista, elaborarem a necessária revisão de suas posições (OLIVEIRA, 2008, p.452).

Dentre as críticas que incidem quanto as limitações da abordagem do construtivismo de Ferreiro e Teberosky, uma coloca a omissão das autoras em estudar a fundo os problemas relativos a leitura e escrita e suas possíveis correções: “[...] Ferreiro não estudou em profundidade os distúrbios específicos de leitura e escrita, nem ofereceu propostas didáticas concretas para lidar, por exemplo, com a defasagem cognitiva dos alunos” (A. CAPOVILLA & F. CAPOVILLA, 2004b, p. 72).

Em contrário ao construtivismo de Ferreiro, o método fônico de alfabetização visa identificar, prevenir e remediar as possíveis limitações de leitura e escrita, sobretudo de leitura, com vistas a intervir na natureza do problema, seja ele *linguístico visual* (relacionado às representações mentais de palavras escritas lidas com considerada frequência), seja ele *linguístico auditivo* (relacionado às representações mentais fonológicas de todas as palavras faladas que já foram ouvidas), seja ele *não linguístico visual* (relacionado às representações mentais das imagens visuais das coisas, pessoas, eventos e objetos), seja ele *não linguístico auditivo* (relacionado às representações mentais sonoras de coisas em geral, incluindo os sons da natureza como os trovões, por exemplo) (ELLIS E YOUNG, 1988, apud CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000b e 2004b).

Diante dessa evidência, é preocupante a tendência de autoridades educacionais brasileiras em adotar políticas educacionais pautadas em métodos “mal testados”, em vez de incentivarem e/ou conduzirem rigorosas pesquisas com vistas a promover no educando competências robustas em leitura e escrita, tais como o letramento e a competência comunicativa.

Esta prática propiciaria melhor desenvolvimento tanto a estudantes que vivem em ambientes letrados como aqueles oriundos de classes socioeconomicamente desfavoráveis, sobretudo os últimos, para quem o acompanhamento da família

frequentemente não se dá a contento. Contrariamente aos proponentes do construtivismo, a saber, professores e autoridades educacionais, a pedagogia experimental defendida por Piaget busca trazer a pesquisa, organizada por via de experimentos “contínuos e metódicos” ao centro das atenções e práticas escolares. Há uma forte tendência à desconsideração de constatações científicas modernas por aquelas tidas pelo próprio Piaget como explicações do “censo comum” (PIAGET, 1969/1976, Apud Capovilla & Capovilla 2004b), segundo o qual,

É inacreditável que [...] a pedagogia não organize experimentos contínuos e metódicos, contentando-se apenas em resolver os problemas por meio de opiniões, cujo ‘bom senso’ encerra realmente mais afetividade do que razões afetivas. (p.15). [...] como se explica, então, que no campo da pedagogia, onde o futuro das próximas gerações está em causa num grau menos igual ao do campo da saúde, as pesquisas de base permaneçam tão pobres (PIAGET, apud CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2004b, p.11).

Conforme evidenciado acima, a pedagogia experimental de Piaget aponta para a importância de um ensino pautado nas evidências científicas por via de experimentos frequentes e “metódicos”, o que os construtivistas parecem desconsiderar. Na concepção de autores como Oliveira (2008) e Capovilla & Capovilla (2004b et al), para que o construtivismo se torne útil, se faz necessária uma revisão de modo a torná-lo atual, a par das evidências nacionais e internacionais da literatura da área da alfabetização fônica.

A constatação de que alfabetizar à moda construtivista encontra substanciais limitações não é reservada apenas aos resultados a que chegam um ou outro pesquisador de todo comprometido e amparado nas recentes descobertas no campo científico, mas encontra, com efeito, unanimidade em todas as pesquisas em alfabetização no campo da psicologia cognitiva, ladeadas pelas evidências científicas internacionais e/ou a partir destas, demonstrando toda a clara eficácia do ensino “explícito e sistemático” de instruções fônicas e meta-fonológicas e a necessidade da escolha de um método que de fato funcione:

A ideia de que método não é importante, que tudo depende do professor e da motivação do aluno, não encontra respaldo nas evidências científicas. Ao contrário, as evidências sugerem que, controlados os fatores relacionados com professores e nível socioeconômico dos alunos, os métodos fônicos tendem a apresentar resultados superiores com todos os grupos de alunos, e de forma consistente (National Reading Report., 2000). Portanto, recomendações como as existentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em cursos de formação de professores como o PROFA entram em

contradição com as evidências científicas mais atualizadas (OLIVEIRA, 2008, p.43).

É evidente que a simples exposição dos educandos a textos (e textos complexos!) privando-os do ensino explícito e sistemático das relações fonema-grafema é uma atitude que traz a nu as claras limitações do construtivismo de Ferreiro e do método ideovisual no que tange ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita robusta pelos escolares. Em função disso, a inversão construtivista de ensino tomando partido do *texto*, da *sentença* e, por último, da *palavra*, quando o ideal seria começar da palavra para a sentença e só num outro momento o texto, é ao que se atribui o baixo desempenho em leitura e escrita apresentado por alunos brasileiros, conforme atestam avaliações como as do PISA (OECD, 2001), em que “três quartos dos brasileiros com 15 anos de idade que ainda se encontram na escola possuem um nível de leitura precário, pouco acima da decodificação. [...]” e ainda, “entre 15 e 20 milhões de brasileiros maiores de 15 anos são considerados oficialmente analfabetos” (OLIVEIRA, 2008, p.459).

Em se tratando de alfabetização, é lugar-comum a confusão no que tange à prática de leitura e escrita. Esse equívoco reside, sobretudo, na contundente confusão existente acerca do objetivo da leitura, “que seria compreender/ler para aprender”, e o objetivo do processo de alfabetização, que consistiria em “aprender a ler”. Na ocasião de apropriação do código escrito, o esforço empregado pelo escolar recai, sobretudo, na decodificação pura e simples, impossibilitando, por isso, a extração de significado por parte do aprendiz, que na ocasião está usando a memória de uso contínuo (OLIVEIRA, 2008).

É patente, portanto, que as atividades de decodificação, com vistas à construção de automatização leitora se mostram de todo eficazes à construção de fluência leitora, para o que se mostra imprescindível saber no que consistem:

Existem inúmeras habilidades necessárias para que as crianças (ou adulto) possam decodificar uma palavra. Entre as habilidades mais importantes, incluem-se: a consciência fonológica, isto é, a capacidade de discriminar sons em geral; a familiaridade com os livros, isto é, a capacidade de manipular adequadamente um livro, inclusive conhecendo os termos próprios para se referir a textos impressos; a consciência fonêmica, isto é, a capacidade de relacionar sons e letras; o princípio alfabético, isto é, a intuição de que existe uma relação mais ou menos estável entre fonemas e grafemas (entre sons e letras). Se uma criança ou adulto não dominam essas habilidades, elas devem ser ensinadas antes de se iniciar o processo de alfabetização propriamente dito (OLIVEIRA; CHADWICK, 2008, p.162).

Contudo, é relevante colocar o que seria alfabetizar, se apenas garantir a decodificação e a consequente automatização em leitura ou se, além disso, alfabetizar significa garantir proficiência em habilidades de leitura e escrita em ocasiões posteriores à alfabetização, a saber: por toda a vida profissional. A esse respeito, Oliveira (2008, p.438) coloca: “Alfabetizar significa saber identificar sons e letras, ler o que está escrito, escrever o que foi lido ou falado e compreender o sentido do que foi lido ou escrito”.

3.2 Alfabetização no Brasil: ciência ou filosofia?

Como é sabido de todos e, conforme vimos discutindo ao longo do presente trabalho, o lançamento dos PCNs — datado de 1998 — trouxe a público um novo paradigma de ensino a partir do qual devia tomar partido toda a educação básica nacional, relegada não somente ao ensino de língua, mas, a todas as áreas do conhecimento, a saber: ciências exatas, ciências humanas e da natureza. Como o presente trabalho se debruça sobre a aquisição de leitura e escrita, importa que discutamos a versão dos supracitados documentos no que tange ao ensino de língua portuguesa, mais especificamente com fomento a alfabetização — muito embora não estejamos inflamados da noção controversa que acredita ser da inteira responsabilidade do professor de português o trato com o ensino de leitura e escrita.

Na “cor e no sabor” de teóricos da ciência cognitiva (OLIVEIRA, 2008, 2010; CAPOVILLA & CAPOVILLA 2004b) os nossos PCNs encerram em si um sistema de ensino que primeiro “ressuscita” um defunto que há tempos o resto do mundo já havia enterrado e por quem — diga-se de passagem — não empregariam esforço algum que fosse de encontro ao ressurgimento de tal defunto, e esse defunto é o construtivismo, advogado pela psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1986).

Por advogarem um ensino que considera desnecessário o ensino explícito e sistemático das relações letra-som — grafema fonema — os nossos documentos oficiais se colocam em contrário às evidências científicas contidas em documentos internacionais como *O Currículo Nacional para o Inglês* do governo britânico que receita que “A escrita está intimamente relacionada à leitura — as duas atividades reforçam-se reciprocamente. [...] deve-se trabalhar a escrita nos níveis da palavra, da sentença e do texto” (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2004b, p. 28).

Observem que a menção feita acima não começou por onde praticamente “se acaba”: dos níveis do texto, da sentença e da palavra, pois para a Ciência Cognitiva da Leitura, essa inversão não encontra nenhum respaldo nas evidências mais recentes trazidas a nu, por mais de 115 mil estudos orquestrados e evidenciados a partir de comprovado rigor empírico pelos Estados Unidos, pela França e pelo Reino Unido — resultados suficientes o bastante para que incluíssem o método fônico nos seus documentos oficiais.

Ainda segundo Capovilla & Capovilla (2004b, p.31), o relatório da França dá conta de que “Aprendemos a ler elucidando conscientemente as regras convencionais que regem o código escrito, e a composição alfabética das palavras nas suas relações com a composição fônica [...]”. Não foi dito que a aprendizagem de leitura se dá de modo “incidental”, mas de modo consciente; os documentos franceses não receitam um ensino de leitura e escrita a partir de textos — e textos complexos — com vistas a tornar o aprendiz proficiente nas supracitadas habilidades — conforme sugerem os nossos PCNs—, do contrário, colocam, de modo claro e transparente a imprescindibilidade do ensino intencional e explícito da dinâmica relacional entre fonemas e grafemas, responsáveis pela tessitura das palavras.

Ainda em se tratando da relação grafema-fonema, Capovilla & Capovilla (2004b, p. 22) colocam que “As instruções fônicas [...] consistem no ensino explícito e sistemático das correspondências entre letras e os sons”, e que “As tarefas prioritárias da alfabetização referem-se ao desenvolvimento das bases da leitura — da consciência fonológica à fluência” (OLIVEIRA, 2008, p. 209).

Há constatações, não só politicamente corretas e loquazes ditas por pessoas investidas de poder, mas que se configuram enquanto lugar-comum — pois goza de ilibado consenso no campo da ciência cognitiva da leitura — de que o caráter de imprescindibilidade do ensino “explícito e sistemático” das relações letras-sons encontra razão de ser em nome do que ocorre ao cérebro leitor quando esse se dispõe a ler.

Oliveira (2008; 2010) deixa claro, conforme já aventado no corpo do presente trabalho, que em situação de leitura um leitor iniciante — assim como um proficiente — ativa redes neuronais para encontrar significação mental para o estímulo ou código linguístico grafado — que seriam as letras responsáveis pela constituição das palavras; até aí tudo bem, porém, o que distingue de fato um leitor que já adquiriu

fluência e/ou automatização leitora de um que ainda se encontra em estado de aquisição é que o aprendiz geralmente ler decodificando, ao passo que um leitor fluente já adquiriu automatização leitora.

Pelo que colocamos acima, duas questões merecem nota: primeiro, se o aprendiz de leitura lança mão da decodificação como forma “introdutora” de habilidade leitora, faz-se necessário que ao aprendiz seja administrado, como já deveras repetido, um ensino de caráter explícito e sistemático das relações letra-som como forma de dirimir dúvidas que porventura venham a povoar a mente do leitor quando da disposição deste às tarefas de leitura; e segundo, um leitor que dispõe de perícia em leitura não lança mão da decodificação na maioria das situações leitoras a que se vê envolvido.

O aprendiz de leitura que já tem dirimidas as regras de decodificação, não recorre a esta não por acha-la uma habilidade metalinguística inútil, mas por já ter avançado a um estado mais sofisticado de leitura, o que leva-nos a considerar em alta voga um ensino que intente desenvolver consciência fonológica.

Por outro lado, é ainda Oliveira (2008; 2010) e também Capovilla & Capovilla (2004b) que admitem que mesmo um leitor proficiente recorre à decodificação quando se vê em face de uma palavra que lhe é desconhecida. Seguramente, trazer às claras cada um dos níveis por que passa a leitura — ou o desenvolvimento da leitura — constitui objetivo do presente trabalho, muito embora preferamos delinear sobre cada um desses níveis em ocasião adiante reservada.

Para o aprendiz de leitura e escrita, a quebra da palavra no nível do fonema faz com a codificação fonografêmica e a decodificação grafofonêmica soem menos arbitrária, e de quebra, menos problemática, contribuindo para o desbanque de incongruências irradiadas das — às vezes complicadas — características alfabéticas/ortográficas de nossa língua, porém, por outro lado, o ensino fonológico, longe de bastar por si mesmo para o desenvolvimento de habilidades robustas de leitura e escrita, carece ainda, sobremaneira, da combinação de frequentes contatos com material escrito — textos e/ou fichas de leitura — que levem em conta as formações menos irregulares de palavras impressas por suas respectivas combinações de letras e os respectivos “sons” mais característicos que elas representam (OLIVEIRA, 2008; 2010; LEMLE, 2001; CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2004b).

A intromissão de textos de caráter didático — textos com menos dígrafos e encontros consonantais — com vistas ao desenvolvimento de leitura e escrita nas classes de alfabetização aqui no Brasil é tida quase como uma heresia: são frequentemente tachados de “textos inventados” e não autênticos, afirmações que merecem dois comentários. O primeiro dos comentários incide sobre a primeira crítica mencionada: todos os textos — estamos falando de textos verbais — possuem um “que” de invenção, visto serem tecidos por um código linguístico que até onde sabemos não é fruto “de revelação divina” mas da invenção humana; por outro lado, um texto por mais “pobre” que possa parecer também é cria de uma autoria — muito embora esse texto não seja “cria” de um “cânon”. É fato que, embora cumpra uma função restrita de uso social, tais textos administrados aos alunos em salas de alfabetização servem a um fim: levá-los a apropriarem-se do código escrito para que, só depois, atendo-se a regras de caráter ortográfico e sintático, esse aluno possa estender suas habilidades linguísticas à imposição dos “usos sociais da língua”.

Em suma, se os nossos PCNs e autoridades educacionais insistem em passar ao largo do que há de mais evidente, moderno e empiricamente comprovado no campo da Ciência cognitiva da leitura com fomento a alfabetização nas comunidades nacional e internacionais, em detrimento ao endosso do político e ideológico (OLIVEIRA, 2010) é possível que, ou desconheçam o postulado de tais evidências ou se satisfaçam com os que são largados à sarjeta, reservados ao subemprego (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2004b) e definitivamente fadados a mediocridade cultural, socioeconômica.

Importa ainda que coloquemos que é provável que o nosso ímpeto ao advogar em favor do método fônico de alfabetização, alinhado à Ciência Cognitiva da Leitura, possa cheirar a fundamentalismo e/ou radicalismo/extremismo, mas, muito embora subjaza essa percepção às nossas argumentações, é importante que não nos esqueçamos de que tudo o que foi dito até agora no presente trabalho é um sumário — muito embora saturado de limitações — de estudos empíricos sérios levados a cabo por “eminentes” pesquisadores do campo da psicolinguística e, sobretudo, da Psicologia Cognitiva.

Estamos crentes de que, como disse Popper, “Uma teoria ou proposição só será científica se ela admitir, pelo menos em tese, alguma forma de refutação inequívoca” (OLIVEIRA, 2010, p. 23), e de que “Nenhuma tese, postulado ou

informação, por mais científico que seja, é essencialmente verdadeiro”, pois, “[...] a verdade científica não é a verdade essencial, absoluta, eterna” (CURY, 2012, pp.128-129), ela está passível a refutação ou confirmação, tem de ser verificável. Qualquer um que desconsiderar tais assertivas pode ser loquaz ao discorrer sobre educação/alfabetização ou ideologia político-educacional, etc. pode/ falar o “politicamente correto”, filosófico, erudito, mas, de igual modo, estará a anos luz do que se pode chamar científico.

3.3 Alfabetização: “aprender a ler” ou “ler para aprender?”

Oliveira (2008; 2010) distingue de modo claro dois momentos que de modo algum podem ser confundidos quando o interesse é alfabetizar sem meias palavras, quando se quer desenvolver nos educandos robustez em habilidades de leitura e escrita, a saber: a noção de que existe o momento de aprender a ler — e esse momento é a alfabetização — e o momento de ler para aprender, para o que a primeira competência se faz imprescindível.

Encontra-se aventado nas constatações do autor a menção de que “Primeiro o aluno precisa aprender a ler, para depois o aluno aprender a partir do que ler” (OLIVEIRA, 2008, p.21). Em nenhum momento foi dito que a inversão do ensino com vista ao desenvolvimento das competências supracitadas, surta algum efeito, ou que o ensino de apenas uma ou outra habilidade compense a total ausência de outra — aliás, tal inversão pode se traduzir em um “desserviço”, uma vez que a construção de sentido para quem lê só se dá a contento quando o leitor já tem dirimidas as mais pedregosas dúvidas que irradiam da complexidade do sistema alfabético de nossa língua, somada às convenções ortográficas que a essa mesma língua dá corpo.

Uma vez mal resolvidos os problemas no que diz respeito à decodificação, o leitor não terá espaço em sua memória de curto prazo para extrair do texto os sentidos nele contidos, pois esse aprendiz gastará esforço que só seria permitido a uma ocasião de leitura compreendida no nível da decodificação — ocasião em que o significado do lido deveria dar lugar à simples decodificação grafofonêmica (OLIVEIRA, 2010). Delegamos às palavras do autor tais colocações:

Para que o cérebro consiga processar e guardar um conjunto de informações como unidades separadas (várias palavras ou números) ou como uma unidade significativa (uma frase), um leitor iniciante precisa de uma velocidade de leitura de pelo menos uma palavra por segundo... Uma frase precisa ser lida em menos de dez segundos — de outra forma a memória de curto prazo já não se lembrará das primeiras palavras lidas e não conseguirá extrair sentido do texto (OLIVEIRA, 2008, p.176).

Conforme colocado acima, a abstração do significado do texto depende da velocidade com que sua leitura ocorre, e para isso, se faz necessário que o desenvolvimento da fluência avance ao número de dez segundos dispensados à leitura de uma frase. O que irradia da assertiva acima pode se desdobrar na seguinte consideração: se a interpretação de um texto se acha atrelada ao avançar da quantidade de palavras lidas, contribuir para com o aumento de tal velocidade é a mais louvável maneira de contribuir para com a construção de leitores competentes. Paralelo a isto, Cury (2012, p.106) coloca que:

Aprender a ler é aprender a linguagem dos símbolos. Interpretar é outra história, depende de uma abertura muito maior de janelas da memória e entra na esfera do pensamento antidialético, a mais complexa forma de pensar.

É mais que óbvio, conforme já antes mencionamos, que ler para aprender não constitui causa primeira do processo de alfabetização — muito embora os PCNs advoguem em contrário — e que, muito embora haja consenso sobre a finalidade da aprendizagem de leitura e escrita — que seria capacitar para “os usos sociais” da língua —, uma significativa quantidade de currículos em alfabetização em todo o país ainda leva em conta um ensino estribado na psicogênese “Ferreiriana”, que julga desnecessário, e até “contraproducente”, o ensino metalinguístico sistemático e explícito das relações letras/som, ao passo que defende a alfabetização pelo texto julgado “autêntico” e que em cuja tessitura não se teve o cuidado de ajustá-lo didaticamente, tornando-o menos complicado aos aprendizes de leitura e escrita.

Delineando sobre os meandros de alfabetização presente em outros países, Capovilla & Capovilla (2004b) colocam que, ao passo que os documentos britânicos têm na decodificação “competente e fluente” um meio imprescindível à aquisição de habilidades vocabulares orais, fomentadoras de compreensão textual, os nossos PCNs com ênfase em alfabetização emaranha as crianças brasileiras com a administração de atividades ora simplistas ora complexas em demasia, passíveis de

serem receitadas a alunos apontados em sérias mais elevadas como terceiro e quarto ano do ensino fundamental.

Para os autores, “A primeira característica que distingue a maior parte das crianças que fracassam em aprender a ler é a baixa habilidade metafônica, também chamada de consciência fonêmica” (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2004b, p.3). A partir da constatação acima colocada, convém que tenhamos o seguinte comentário: na moda do politicamente correto, uma doença só deve perdurar até que se chegue a um diagnóstico preciso e, por conseguinte, se engendre uma intervenção por via de tratamento médico e/ou intervenção medicamentosa, contudo, aqui no Brasil, muito embora já tenhamos uma radiografia precisa dos entraves que permeiam — e praticamente inviabilizam — as habilidades leitoras dos alunos, ainda optamos por oferecer diagnósticos equivocados e remédios inadequados tentando curar os problemas concernentes à leitura e escrita dos alunos.

Há consenso no campo da ciência cognitiva de leitura e escrita, que habilidades ligadas aos campos metalinguístico/fonológico são ainda o melhor remédio para agir diretamente no “vírus” da disgrafia e da dislexia da linguagem, a saber: a construção da *consciência fonológica* — a capacidade de distinguir sons no geral; *consciência fonêmica*: a capacidade de relacionar letras e sons; o *princípio alfabético* — a noção de que existe uma relação entre letras e sons, e a familiaridade com livros e outra sorte de material impresso (OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA & CHAWICK, 2008).

Em suma, convém que revejamos os conceitos e examinemos as abundantes evidências que irradiam dos estudos experimentais sérios contidos em Oliveira (2008; 2010); Capovilla & Capovilla (2000; 2004b); Capovilla *et al* (2003), Pinheiro (1994); Cardoso-Martins (1995); Capovilla (2005) e a pertinência científica dos trabalhos de Scliar-Cabral (2003) e Lemle (2001) no que diz respeito a um ensino metalinguístico com vistas à construção de robustas habilidades de leitura e escrita, para que tiremos nossas próprias conclusões sobre o que seja alfabetizar em conformidade com o apontamento das ciências cognitivas e experimentais da leitura e do que seja alfabetizar em conformidade com documentos desprovidos de atualizações científicas e que já gozam de significativas limitações frente a atual “literatura científica” da leitura escrita.

Delegamos às palavras de Oliveira (2008, p.21) o que constituiria um excelente arremate do presente sub-tópico: “Primeiro o aluno precisa aprender a ler,

para depois aprender a partir do que lê, do contrário, os problemas decorrentes de uma possível inversão seriam praticamente inevitáveis.

3.4 Alfabetização e letramento: uma via de mão dupla?

Falar em alfabetização na atualidade implica também levar em conta noções acerca do letramento e da relação que este estabelece com a alfabetização. É pertinente discutir se letramento e alfabetização se desdobram numa mesma habilidade ou se ambas guardam consigo conceitos e significados distintos.

Para início de discussão, recorremos ao conceito que os dicionários atribuem ao termo “letramento”, conceito aqui estribado em Caldas Aulete (2011) conforme aqui reproduzimos: “A condição que se tem, uma vez alfabetizado, de se usar a leitura e a escrita como meios de adquirir conhecimentos, cultura etc., estas como instrumento de aperfeiçoamento individual e social” (AULETE, 2011, p. 539).

Em sintonia com o conceito supracitado, a noção de Letramento assume uma posição posterior à alfabetização, seria algo que em cujo pré-requisito se encontrasse como causa primeira o domínio de habilidades da ordem de leitura e escrita. Desta denominação, um fato merece nota: se o letramento tem na alfabetização sua condição de existência, poderíamos dizer então, que alguém não alfabetizado seria desprovido de qualquer nível de letramento? Na denominação de letrado só se achariam inclusos aqueles que têm o domínio da leitura e da escrita e cumprem a exigência imposta comumente como capacidade de seus “usos sociais?”

Recorremos a Magda Soares (2012) como forma de tentar aclarar possíveis dúvidas que as indagações acima colocadas possam demandar, porém antes é pertinente que detenhamo-nos no nascedouro do termo “letramento” em nosso meio. Atribuem a Mary Kato (1986) a primeira “aparição” em literatura nacional do referido termo — que se deu no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicado pela Editora Ática. Seguidas de Kato (1986), as autoras Ângela Kleiman e depois Magda Soares, se incumbiram de disseminar aos quatro ventos as noções de letramento que hoje se encontram aventadas em uma leva considerável de teses e dissertações acadêmicas.

Retomando as discussões em torno da conceituação de letramento, delegamos a Magda Soares a responsabilidade de conceituá-lo “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a

condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (*ibid* 2012, p.18).

Não se acha contido na conceituação de Soares (2012) que a preocupação para com o letramento deva gozar do mesmo status de que goza a alfabetização, enquanto ocasião por excelência em que se aprende a ler e a escrever, do contrário, foi colocada a imprescindibilidade da alfabetização enquanto necessária ao exercício pleno do que viria a ser letramento — conceito frequentemente relativizado ao ajustar-se aos usos sociais da língua.

A ocasião de alfabetização é a oportunidade de aprender a manobrar com o sistema alfabético/ortográfico da língua — precondição para dela fazer uso eficiente e potente — outrossim, faz-se necessária a construção das consciências fonológica e fonêmica, do princípio alfabético, somada à familiaridade com livros e outras sortes de material impresso, conforme já ventilamos ao correr do presente trabalho.

Para Oliveira (2008; 2010), por exemplo, a maioria dos mal entendidos no que diz respeito à binômio *alfabetização e letramento* e à necessidade de um ensino com vistas a desenvolver ambas as competências, levando em conta assim os “usos sociais da língua,” — ou seja, a exigência de um domínio linguístico ajustado ao que poderíamos chamar de uso reflexivo, logo na ocasião da aprendizagem de leitura e escrita, — equivale a frequente confusão comum tanto aos PCNs com fomento a alfabetização, quanto à psicogênese de Ferreiro & Teberosky, por exemplo.

A razão de ser da supracitada confusão se traduz, conforme Oliveira (2008; 2010), na confusão entre o objetivo da alfabetização, que seria capacitar os alunos para a prática social de atividades de leitura e escrita, com o processo de alfabetização, que deve se desdobrar, exclusivamente, em atividades que objetivem desenvolver a codificação fonografêmica e a decodificação grafofonêmica enquanto pré-requisito a qualquer atividade que se deseje potente em leitura e escrita, orquestrada pelos próprios alunos e possibilitada, indubitavelmente, pelo professor.

Em conformidade com Oliveira (2008, 2010), Capovilla *et al* (2005), “A decodificação é a competência central do processo de alfabetização” (p.35). Não se disse acima que a decodificação ocupa posição marginal no processo de alfabetização ou que ela é dispensável enquanto aperfeiçoadora de atividades de leitura e também de escrita, o que se disse é que “[todas] As outras competências, como vocabulário e compreensão, são independentes da leitura, mas a fortalecem à medida que aumenta a proficiência de leitura da criança.” (*ibid*, p. 35) .

Se um dos domínios do letramento é manejar múltiplas leituras e uma escrita apuradas, levando em conta a perspectiva imposta pelos usos sociais da língua, tal habilidade não goza, como vimos acima, da mesma relevância que goza a alfabetização enquanto ocasião por excelência da administração um ensino de caráter fonológico-ortográfico-metalinguístico, com vistas a possibilitar ao aprendiz a capacidade de bem “fazer uso do ler e do escrever,” conforme aventado por Soares (2012).

Aliás, foi a própria Soares (2012) quem afirmou de modo claro ser o letramento “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever [...]; se é o “resultado” de ter se apropriado da leitura e da escrita, obviamente não será “processo” como o é a alfabetização, dito isso, é decididamente nocivo confundir alfabetização e letramento.

A título de esclarecimentos, delegamos ainda a Magda Soares a responsabilidade de esclarecer os termos acima descritos

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2012, p. 39-40).

Conforme vimos acima, alfabetização e letramento implicam distintos conceitos. Dito isto, não se sustenta tomá-los como domínios indissociáveis, domínios que se confundem ou se acham imbrincados, de modo análogo, não se pode dizer que não se relacionam, mas, ao contrário, é importante que ressaltemos que “[...] o letramento ajuda a alfabetização e vice-versa. (OLIVEIRA, 2010, p.34). Paralelo a isso, tê-los como indissociáveis é em si um equívoco, “[...] já que o letramento ocorre antes e continua depois do processo de alfabetização” (*ibid*, 2010, p. 34).

4 A APRENDIZAGEM DA LEITURA PELO CÉREBRO

Encontra-se aventado em Oliveira (2010) as três vertentes de pesquisa que vêm contribuindo de modo vultoso para com os avanços científicos no campo da leitura, a saber:

[...]a comparação entre leitores aprendizes e especialistas, as técnicas de imagem e estimulação cerebral para verificar o que ocorre no cérebro quando as pessoas leem e os procedimentos computadorizados para verificar o que acontece com os movimentos oculares no ato da leitura (OLIVEIRA, 2010, p.47).

O desanuiar de evidências nas três áreas de estudos acima citadas se traduzem num contributo à alfabetização, ao passo que contribuem com o desbanque de suposições e teorias que objetivam explicar “a aquisição e ensino da leitura” (*ibid*, p.47). Procedemos à menção, à luz de Oliveira (2010), sobre cada uma das “áreas” utilizadas pelo cérebro quando da ocasião de leitura. Não nos demoramos em adentrar os meandros dessas descobertas, para um aprofundamento sugerimos a leitura Oliveira (2010).

Uma das primeiras constatações é a de que o cérebro lê com os olhos, assimilando os grafemas constitutivos das palavras por via de dois movimentos, denominados pelo autor de “sacadas e fixações” (p.47). Para o autor, as sacadas correspondem ao movimento realizado pelos olhos scanneando todas as letras que deverão ser lidas. Às fixações correspondem as paradas (*ibid*, 47).

As sacadas duram em média trinta milésimos de segundos, e sua amplitude passa pelo crivo de limitações de ordem física do leitor. No que tange às fixações, a duração é da ordem de 150 a 500 milésimos de segundo, para o que também se faz necessária a “performance leitora”. Segundo o autor, a sacada é responsável por varrer o texto que será lido, ao passo que a leitura ocorre de modo concomitante às fixações. Numa leitura fluente as sacadas ocorrem de forma “contínua”, com tendências a retrocessos em direção a esquerda (OLIVEIRA, 2010).

Figura como sendo a segunda constatação, a descoberta de que “a mente lê com os olhos”, o que implica dizer que

A mente reconhece as representações visuais que vêm das letras. [...] As imagens percebidas são comparadas com os protótipos de palavras estocadas na memória de longo prazo. É como acessar um dicionário de formas de palavras. O estímulo externo (letras que formam palavras)

desencadeia processos neuronais internos que permitem comparar o estímulo com o dicionário mental, usando pistas como letras, prefixos ou palavras inteiras. Em aprendizes, as imagens percebidas são conectadas inicialmente ao som. Em leitores proficientes, isso ocorre diante de palavras novas e difíceis, e é observado através da subvocalização (mexer com os lábios). Uma vez definida a forma da palavra (diretamente ou mediada pelo som), o cérebro acessa o sentido das palavras, como se fosse localizá-la num dicionário. Para identificar o sentido da palavra, é preciso, primeiro identificar as letras. Nos bons leitores, a identificação das palavras é automática e inconsciente; dessa forma, a atenção, a memória e a capacidade cognitiva podem se encontrar na busca de sentido. (OLIVEIRA, 2010, pp. 47 - 48)

Conforme vimos acima, em leitores iniciantes a identificação das palavras é subsidiada pela identificação das letras, enquanto para leitores proficientes, a palavra é identificada de modo automático e inconsciente. O autor coloca ainda que a cognição só dará conta do significado quando o nível de leitura já tiver alcançado a automatização leitora, o que também poderíamos conceituar de leitura fluente.

A partir das colocações acima, ainda é pertinente comentarmos que na decodificação o leitor iniciante converte em som os primeiros estímulos visuais com que estabelece contato, e só a partir da aquisição da leitura fluente é que o reconhecimento visual toma lugar quase definitivo — exceção dada quando do contato deste leitor proficiente com uma palavra nova e/ou difícil.

Se a discriminação fonológica ocupa lugar primeiro em aquisição de leitura, conforme constatado pelas evidências comentadas, a identificação/leitura automática do texto/palavra não pode, conforme prega o construtivismo, ser posta antes de instruções fonológicas explícitas — conforme vimos comentando no correr do presente trabalho — seria o mesmo que pôr o carro adiante dos bois; constitui equívoco nocivo, contraproducente.

Conforme Oliveira (2010) a identificação da palavra ocorre de modo automático e muito rápido nos especialistas, significativamente mais rápido do que em aprendizes. No cérebro, o processamento do lido ocorre na região denominada “occipito-temporal, local onde se acham registrados os “exatos modelos das palavras”. É por via do processamento da “identidade ou da diferença da palavra” — o lido e o estocado — que os erros ortográficos se tornam perceptíveis ao respectivo leitor. Ao aprendiz de leitura ou o mal leitor, segundo Oliveira, “O uso de ilustrações, do contexto e do sentido do texto para identificar as palavras — típico do aprendiz e do mau leitor — retarda a leitura e compromete a compreensão” (*ibid*, 2010, p.48).

Conforme vimos, as práticas de leitura que advogam a imprescindibilidade do contexto e as demais pistas supracitadas enquanto facilitadores da compreensão leitora — em aprendizes de leitura — se veem superadas pelas evidências científicas que trouxemos a nu, no presente tópico. Conforme a ciência cognitiva da leitura, o contexto — e outras sortes de pistas — prestam um “desserviço” a aprendizagem de leitura, uma vez que o aprendiz recorre, frequentemente, a adivinhação e não a decodificação propriamente dita. É pelo discutido acima que o autor classifica como sendo *expressa* a via por meio da qual o especialista lê, e *via lenta* a modalidade de leitura de que o aprendiz lança mão.

Ocorre que a memória de curto prazo, por armazenar um número reduzido de informações, pode comprometer a significação da leitura caso não seja possível ler uma frase num espaço de doze segundos, (OLIVEIRA, 2010), pois, “a cada doze segundos, ele [o leitor] precisa aprender pelo menos um conjunto significativo de, digamos, também doze palavras numa frase, incluindo as sacadas e fixações” (*ibid*, p.49). Ainda segundo Oliveira (2010, p. 49),

a lentidão e os erros esbarram nos limites fisiológicos da memória de curto prazo. A leitura ainda é considerada lenta até uma centena de palavras por minuto, pois exige muito da memória de curto prazo, e isso interfere na compreensão. [...] permitam-me compreender com clareza a importância de um ensino adequado da decodificação e a necessidade do desenvolvimento da fluência e vocabulário como condições para a formação de um leitor autônomo.

É patente, conforme supracitado, que se a leitura não for fluente, a interpretação se torna inviável, uma vez que a memória de curto prazo só guarda a significação da frase lida se esta ocorrer num período de tempo de doze segundos. Se a leitura exceder esse tempo, é impossível que o leitor extraia sentido do lido. Compactuamos com o autor que um ensino de decodificação, aliado ao desenvolvimento de fluência e vocabulário, figuram como sendo a viga responsável por dar sustentação ao fluir de robustas habilidades leitoras, a saber: a leitura autônoma.

O método fônico, por examinar as unidades mínimas que tecem as palavras, por explicitá-las e sistematizá-las, contribui de modo significativo para com o fluir menos embaraçoso da leitura. Uma vez adquirida a fluência leitora, a leitura ocorre com menos recorrência à decodificação, relegando tal recorrência somente quando

o leitor se defronta com uma palavra até então desconhecida (OLIVEIRA, 2008; 2010; CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2004b).

Paralelo ao supracitado, a automatização leitora também depende de práticas de leitura onde o professor é tomado como modelo, lendo, obedecendo devidamente as pausas, vírgulas e pontos, contribuindo assim tanto para o desenvolvimento de fluência quanto para a internalização da palavra no léxico visual do leitor. Os textos em que o aluno lê obedecendo aos comandos do professor — tendo-o como modelo — também deve ser de caráter didático, de preferência dando ênfase à letra em estudo no dia ou semana (OLIVEIRA, 2008).

4.1 Estágios pelos quais passa o desenvolvimento da leitura

O desenvolvimento da leitura, assim como uma leva considerável de atividades humanas, atravessa estágios dos quais depende uma aprendizagem significativa e bem estruturada. De acordo com Capovilla & Capovilla (2004b), em se tratando de leitura, o avançar de um estágio a outro pode não ocorrer caso não haja um ensino intencional e explícito que objetive desenvolvê-los — para o que se faz necessário um substancial aporte teórico por parte do professor alfabetizador.

Estribados em Frith (1985; 1990), Capovilla & Capovilla (2004b) debruçam-se sobre os estágios de desenvolvimento da leitura que, dada a relevância, convém que discorramos sobre cada um dos quais. O primeiro estágio de leitura recebe o nome de *estágio logográfico*: ocasião na qual o texto ganha o status de desenho, situação em que a consciência da relação grafema fonema ainda inexistente. Como a escrita tida apenas como desenho suscita inúmeras dúvidas ao aprendiz de leitura — dúvidas, sobretudo relacionadas à vocalização da palavra em que o aprendiz está exposto — avançar para o próximo estágio se faz imprescindível.

É somente no segundo estágio — denominado *estágio alfabético* — que, por ocasião do desenvolvimento da consciência fonológica, o aluno passa a dominar parte das destrezas que fomentam o domínio da decodificação grafofonêmica — nível que anula o conceito elementar de texto/palavra enquanto imagem.

O *estágio ortográfico* figura como sendo o último dos estágios de desenvolvimento de leitura. Nele, por via da rota lexical, a criança procede à leitura irradiada da identificação “visual direta” (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2004b, p.54), mas apenas de palavras com as quais ela já se ache familiarizada.

Importa lembrarmos de que, dependendo do ensino — um ensino que desconsidere, por exemplo, a instrução explícita das relações grafema/fonema — o aluno pode não conseguir avançar de um para outro estágio, comprometendo seriamente o fluir adequado da leitura — e da posterior compreensão que dela irradia — impossibilitando-o de aportar no que seria o último estágio de desenvolvimento da leitura, o estágio ortográfico, conforme vimos.

No modo politicamente incorreto da promoção automática, muitos alunos que não foram levados a sair do segundo estágio — e mesmo assim considerados alfabetizados — estão sendo promovidos ao quarto, quinto sexto ano, ainda que possuindo um nível de leitura de baixa fluência, relegada somente ao nível da decodificação.

Em estando no estágio logográfico,

A criança [se encontra] atenta ao contexto, ao formato e à coloração geral da palavra, como se ela fosse um desenho, mas não modifica a palavra segmentando-a nas letras componentes e convertendo-a em som, exceto usualmente a primeira, sendo que não percebe se forem trocadas as letras seguintes, desde que o formato geral da palavra permaneça constante [...] para evitar a cristalização de um estilo de leitura idiovisual, os professores devem ensinar e encorajar a criança a progredir para o segundo estágio de leitura (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2004b, p.53)

Conforme supracitado, a dependência exagerada ao contexto — comum aos aprendizes de leitura que se acham no nível logográfico — se não for trabalhada por via de atividades que objetivem potencializar a decodificação, pode, cabalmente, conduzir o aprendiz para um estilo de leitura de natureza “idiovisual”, tornando-o incapazes de reduzir a palavra aos sons que a compõem e, por conseguinte, operar o apagamento ou permuta de vogais ou consoantes empregados na tessitura das palavras, uma vez que não dominam o que poderíamos chamar de metalinguagem. Para o leitor idiovisual — aquele que desconhece que as palavras são “cria” de um agregado de fonemas — a palavra é entendida como um todo não passível de divisão, por conta disso, a simples mudança de uma letra na palavra a configura como ininteligível.

Já reconhecemos as pedras que povoam o caminho dos que se acham na estrada da aquisição de leitura, e a maioria delas se traduz na incapacidade de quebrar a palavra ao nível do fonema, o que configura “inconsciência” fonológica — dificuldades no que respeita à ausência de uma boa decodificação. O problema torna-se por demais preocupante a partir do momento em que os documentos que

regem o ensino no Brasil desconsideram um ensino que intente, pois, desenvolver um nível de decodificação que objetive tornar menos problemática a fluência leitora — para o que seria necessário o já mencionado ensino “explícito e sistemático” das relações grafema/fonema.

A construção de sentido do que se lê figura como sendo dependente de uma decodificação digna do nome — ocasião em que o aprendiz de leitura já tem se desvencilhado de problemas relacionados à ausência de consciência fonológica —, porém, os documentos responsáveis por reger o ensino básico no nosso país, nossos PCNs, até a elaboração do presente trabalho, não reconsideraram a sua proposta de ensino, e justamente por isso, não receitam um ensino de natureza fonológica como forma de desbancar possíveis dificuldades, tanto no tocante à fonação/decodificação, quanto no que diz respeito à interpretação sem meias palavras dos textos a que se propõe ler.

Essa postura indiferente frente a todas as evidências científicas que evidenciam o direcionamento do atual estado da “arte na Ciência” da leitura e escrita, pode ser interpretada como um descompromisso, e de quebra um desserviço, à educação nacional. Nas palavras de Capovilla et al (2005) “O Brasil se encontra à margem desses conhecimentos e desses progressos” (p.10), experimentados por outros diversos países.

Convém ressaltarmos que ainda de acordo com Capovilla & Capovilla (2004b), mesmo na condição de leitor fluente lançamos mão — sobretudo os recém alfabetizados — da decodificação toda vez que somos postos em face de uma palavra desconhecida, ao passo em que lemos por via da identificação automática todas as palavras que, assim ousaríamos dizer, já possuem representação mental, ou seja, se configuram como sendo familiares ao nosso “vocabulário de visão”. No que tange aos níveis de leitura

[...] só porque a criança passa a ser capaz de fazer uso da estratégia lexical, não significa que ela abandone as estratégias anteriores. Em verdade, as três estratégias de leitura ficam disponíveis o tempo todo à criança, sendo que ela aprende a fazer uso da estratégia que se revelar mais eficaz para um ou outro tipo de material de leitura e escrita (CAPOVILLA & CAPIVILLA, 2004b, p.55).

Já está claro que a leitura idiovisual, advogada pelo método idiovisual global nem de longe é a suficiente para potencializar as habilidades leitoras dos aprendizes de leitura e escrita. Faz-se necessário que o aluno trilhe os três níveis de leitura

supracitados com o intuito de: primeiro, não deixá-los à própria sorte para que descubram por si mesmo que as palavras não se configuram como “um todo indivisível” — é para isso que serve a alfabetização — e segundo, para que a descoberta da dinâmica alfabética/ortográfica da língua não seja incidentalizada, pois o objetivo é que o aluno já leia no primeiro ano do fundamental, por isso, conta não desperdiçar tempo com o desnecessário, mas apenas com o essencial.

A rigor, não instruir para a construção da consciência fonológica e, ao mesmo tempo exigir fluência leitora — e o pior — exigir interpretação de um leitor “gago” e reticente, é o mesmo que esperar que alguém saiba dirigir tendo sido privado, de uma só aula que seja, de instrução para tal.

Em suma, no contexto de sala de aula, e de igual modo na vida social, é de uma intransigência vultosa exigir de alguém algo que não lhe foi ensinado, isto quando em se tratando de uma habilidade que não se adquire de modo natural — como a aquisição de leitura e escrita —, ao tempo em que se acentua, quando deveria diminuir, o fosso entre o aprendiz e a aprendizagem.

4.2 Alfabetização: umas palavras sobre a experiência da comunidade internacional.

Ao correr dos últimos 40 anos, a psicologia cognitiva, por via de uma leva considerável de estudos experimentais, vêm tornando possível a alguns países o que há, no momento, de mais atual e bem fundamentado no campo da alfabetização. Tais evidências têm mostrado o norte do ensino de habilidades no que diz respeito à aquisição de leitura e escrita, ao passo que nos mostra o quanto nossos PCNs, com ênfase em alfabetização, se acham a anos luz de tudo o que nesse campo de estudo se pode chamar de atual, bem fundamentado e exaustivamente testado no campo da aprendizagem de leitura e escrita.

Uma “ciência” que não tem a sensibilidade de se render às novas constatações científicas não é ciência, muito embora seja coerente e expressa por palavras grandiloquentes. As verdades científicas devem ser frequentemente testadas, do contrário, a ciência, que possui como principal característica ser experimental e racional, pode se tornar uma religião dogmática ou uma crença supersticiosa e infundada.

Capovilla *et al.* (2005, p. 18) colocam que “O estudo da alfabetização rompeu com o mundo da especulação e do amadorismo para se filiar à tradição mais

rigorosa da ciência experimental”, comprovando assim que uma verdade — como exemplo a operante no Brasil no quesito alfabetização — pode não ser a grandiloquente e coerente espalhada aos quatro ventos como “politicamente correta”, pois a ciência deve operar de modo autônomo, deve manter-se desinfectada de ideologia política esposada por seguidor “a” ou “b”, antes de tudo, deve ser fiel aos fatos e aos resultados alcançados, do contrário não deveríamos buscar resultados, uma vez que já os teríamos antes mesmo da condução de um estudo experimental digno do nome.

Voltamos a falar sobre um pouco da experiência internacional no que se refere à alfabetização. As evidências adiante colocadas se acham inseridas em trabalhos de autores nacionais, dos quais dependeu a tradução de que nos valem para construir o corpo do presente trabalho. Por apresentarmos inabilidades para com uma segunda língua, nos limitamos às descrições/evidências experienciadas por respeitados teóricos da neuropsicolinguística e da psicologia cognitiva que se acham em sintonia com as últimas evidências do campo da psicologia cognitiva da leitura e escrita.

O National Institute of Child Health and Human Development, National Reading Panel, 2000, *Ensinando crianças a ler*, (apud CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2004b, p. 22-23) colocam que

A instrução fônica sistemática produz benefícios significativos para as crianças desde o ensino infantil até a sexta série, e para aquelas que têm dificuldades em aprender a ler. Crianças de pré-escola que recebem instrução fônica sistemática mostram melhora nas habilidades de ler e escrever palavras. Crianças de primeiro ano do ensino fundamental que recebem instrução fônicas sistemáticas mostram melhoras significativas nas habilidades de decodificação, de escrita, e de compreensão de texto. Já as crianças mais velhas que recebem instruções fônicas mostram melhoras nas habilidades de decodificação e escrita de palavras e de leitura de textos em voz alta, mas não de compreensão de textos (diferentemente das de primeiro ano, cuja compreensão de texto beneficia-se dessa atividade).

Antes mesmo de qualquer interpretação, é possível que deduzamos que em nenhum momento foi colocado que a aquisição da consciência fonológica se dá de maneira “natural” e/ou incidental, do contrário, foi colocada a relevância, da educação infantil à sexta série do ensino fundamental, de um ensino sistematizado e explícito das relações letra som com vistas a potencializar a fluência leitora e a consequente compreensão que nela subjaz.

Se levarmos em conta as irregularidades alfabético/ortográficas com que se configura a língua inglesa, o nosso português suscitaria muito menos complicações aos dispostos a adquirir habilidades da ordem de leitura, escrita e por fim, a compreensão leitora, do que suscita a língua “americana” enquanto operante de um ensino de caráter fônico de aquisição de leitura e escrita.

Para ilustrarmos as dificuldades irradiadas de uma prática de leitura cujo pré-requisito se desconsiderou um ensino com vistas a aperfeiçoar a decodificação, imaginemo-nos num bosque gigante, onde nunca tivemos a oportunidade de estar anteriormente, e precisamos encontrar, em meio a uma soma de caminhos e bifurcações, uma única casa localizada em alguma parte do referido bosque, porém para isso não dispomos de nenhum mapa que nos aponte o caminho certo; o suscetível é por demais lógico: haveremos de enfrentar dificuldades mil até encontrarmos a casa procurada, o motivo: desconhecemos o caminho que dá para a referida casa.

Como procurar uma casa sem o endereço ou mapa, assim é a leitura que se quer fluente e provida de significado, quando para isso se desconsiderou atividades de “metalinguagem” que objetivassem desbancar dúvidas de natureza alfabético/fonológica como prerrogativa para abrir caminho a uma sólida interpretação. A consciência fonológica é o mapa da leitura produtiva e fluente, ela é pré-requisito para tornar o leitor independente do contexto e de toda sorte de “pistas” que possam ser consideradas como facilitadoras pelo aprendiz de leitura e escrita.

Os documentos britânicos supracitados colocam ainda que

[...] Os efeitos da instrução fônica sistemática e precoce (isto é, no ensino infantil) são substanciais e significativos tanto na pré-escola quanto na primeira série do ensino fundamental, o que indica que programas fônicos sistemáticos devem ser implementados nessas idades e séries. [...] a instrução fônica sistemática deve ser integrada com estratégias de consciência fonológica, fluência e compreensão para criar um programa de leitura completo. [...] É crítico que os professores compreendam que a instrução fônica pode ser dada de um modo criativo, vibrante e lúdico. [...] é preciso ressaltar que a aplicação automática e fluente das habilidades fônicas ao texto é outra habilidade crítica que deve ser ensinada e aprendida de modo a maximizar a leitura em voz alta e compreensão de leitura (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2004b, p. 23).

Conforme explicitado acima, o ensino de instruções fônicas explícito, logo a partir da pré-escola surte vultosos efeitos no que diz respeito a aquisição competente de leitura e escrita, dito isto, delineia sobre a importância da instauração

do referido modo de leitura e escrita nas séries supracitadas. Não escapam às considerações acima a necessidade de ladear, de igual modo, estratégia de caráter fonológico — de consciência fonológica —, com habilidades relacionadas à fluência e compreensão leitora.

Revisar os documentos que regem o ensino, com ênfase em alfabetização, é tão urgente o quanto necessário, uma vez que a nossa prática atual de alfabetizar se coloca em oposição ao que Capovilla *et al.* (2005, p. 8) conceitua de “ciência experimental”, uma prática de ensino que passe pelo crivo das constatações do rigor científico- experimental.

Em se tratando da depreciação esposada pelos nossos PCNs com ênfase em alfabetização para com o que vem a ser de fato alfabetização digna do nome, Miriam Lemle (2001, p. 62) desabafa “O pior dos males é aquele que não é reconhecido” e declara ainda sem meias palavras que “O mal vestido de virtude é difícil de identificar” (*ibid*, p.64). Em continuidade às colocações supracitadas, a autora ainda complementa:

Ideias errôneas enunciadas por pessoas investidas de prestígio social têm mais poder do que espingardas. São piores do que as fogueiras da Inquisição e as câmaras de gases tóxicos usadas no Holocausto nazista. Esses pelo menos eram males explícitos (LEMLE, 2001, p.64).

Os ataques acima colocados ilustram de modo fidedigno o quão nocivo pode ser um ideal propagado por pessoas que gozam de influência na sociedade em que se acham inseridos, e ao mesmo tempo, não se portam de modo cauto e atento em face da relevância que operam em sociedade. Coube às autoridades educacionais adotar um documento que não se mostra suficiente para levar a cabo uma orientação de ensino que funcione de fato (OLIVEIRA, 2008), deveriam ser estas mesmas autoridades as responsáveis por vir a público e reconsiderar a sua perspectiva de ensino.

Os documentos franceses, de modo particular, as Diretrizes nacionais e perspectivas de desempenho, O *Bulletin officiel de l' Education Nationale* (BOEN), com publicação datada de 14 de Fevereiro de 2002, comentam quando deve começar o ensino de caráter fônico

...o trabalho se desenvolve, já no final da escola maternal, por uma preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita: compreender e distinguir diferentes sons da língua (fonemas) e compreender como as

letras os representam (grafemas)... É tornando a identificação de palavras mais eficaz que o aprendiz de leitor adquire um primeiro grau de autonomia na leitura... De modo geral, para os que ainda não compreenderam o princípio alfabético, é preciso ensiná-los a melhorar a capacidade de reconhecer as unidades distintas que compõem a palavra: sílaba, rima e fonemas (CAPOVILLA *et al*, 2005, p.81).

É patente que há pouquíssimos materiais em literatura nacional que imprimem um caráter prático de ordem fônica para uso pelo professor em sala de aula (OLIVEIRA, 2008), porém, dois exemplos merecem menção: Oliveira (2008) com o seu livro *ABC do alfabetizador*, e Capovilla & Capovilla (2004b) com o seu livro revolucionário *Alfabetização: método fônico*.

O livro de Capovilla & Capovilla (2004b) é abundante em atividades linguístico-fonológicas de dificuldades gradativas. Há uma gama de atividades de interpretação e produção de textos que levam em conta imagens/quadrinhos para serem ordenados, por exemplo, e poesias de renomados escritores infanto-juvenis brasileiros. O livro trabalha, de modo rico e didaticamente proveitoso, as rimas e aliterações. Os livros teóricos já foram mencionados no presente trabalho e se acham devidamente colocados na bibliografia do presente trabalho.

Retomando a menção ao método fônico, na comunidade internacional, aventaremos de modo esporádico os documentos norte-americanos (*National Reading Panel*), que, por via de robustos estudos experimentais, trouxeram a descoberto, dentre diversas outras evidências, que

Atividades de consciência fonêmica, e especialmente as atividades planejadas de forma sistemática e explícita para ensinar as crianças a manipular fonemas e letras, têm impacto significativo e duradouro no crescimento da capacidade de ler e soletrar. Essas atividades também contribuem para minorar problemas de alunos com dificuldades de leitura, mas têm efeitos menores na escrita. O ensino sistemático de fônica é uma parte valiosa e essencial de programas de alfabetização. Esse tipo de intervenção promove o crescimento da precisão e velocidade de leitura e escrita, bem como da compreensão de leitura. Alunos com dificuldade melhoram sua capacidade de decodificar e reconhecer palavras, esse impacto é menor para a compreensão e escrita (CAPOVILLA *et al*, 2005, p. 100).

Conforme considerado acima, atividades de decodificação de fonemas produzem efeitos duradouros, não se limitam a ocasião de apropriação de leitura e escrita. Os benefícios que irradiam de tais atividades servem a toda sorte de alunos,

sobretudo aos oriundos de ambientes pobres, onde, como já aventamos ao correr do presente trabalho, o contato com itens escritos e leitores se mostra menos presente.

Atividades de ordem fonológica não deve ocupar lugar marginal quando se deseja alfabetizar no sentido pleno da palavra, uma vez que contribuem de modo vultoso para com a progressão em leitura por parte do aprendiz, condição para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de automatização leitora, útil e necessária à construção de sentido do lido.

Embora tenha ventilado as contribuições trazidas por via de atividades metalinguísticas, Capovilla *et al* (2005) admitiu que o impacto que as instruções fonológicas causam no desenvolvimento e aperfeiçoamento da decodificação não se dá na mesma intensidade em se falando de compreensão, pois, embora deva ocupar posição central nas classes de alfabetização, as atividades meta-fonológicas devem ser combinadas com leituras, nas quais os alunos tomam o professor como modelo, repetindo a pronúncia de cada palavra com entonação adequada, virgulação e pontuação corretas da leitura orquestrada pelo professor alfabetizador e por ele [aluno aprendiz] repetida (OLIVEIRA, 2008).

Em face do até aqui apresentado, diante de todas as menções, tanto a proposta construtivista de alfabetização quanto a abordagem fônica, é impossível que não percebamos o quanto tais abordagens gozam de explícito antagonismo. A visão construtivista — financiada por um estudo de pouco mais de uma centena de alunos — advoga em favor de um ensino denominado “de cima para baixo”, por meio do qual o aluno adquire habilidades de leitura e escrita a partir do contato, primeiro com o texto, e texto tachado de “autêntico”, depois com as frases e só depois com a palavra (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999).

Já o ensino fônico — à luz do que mostrou uma soma de cento e quinze mil estudos conduzidos por especialistas de países como França, Grã-Bretanha e Estados Unidos — diz que todas as evidências apontam para a importância de atividades de análise e sínteses de fonemas enquanto financiadoras importantes de uma leitura e escrita robustas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme aventado no decorrer do presente trabalho, ficou claro o quanto o método fônico de alfabetização é bem mais estruturado e fundamentado que o construtivismo advogado por Ferreiro & Teberosky (1999). O método fônico já mostrou-se eficaz em países cujas irregularidades alfabético-ortográficas são mais acentuadas do que as do Brasil. Esta eficácia se deve ao fato de ele encerrar algo que está para além do simples “construir hipóteses” sobre a cultura escrita defendido por Ferreiro & Teberosky, uma vez que hipóteses não bastam ao domínio de uma habilidade que passou pelo crivo da invenção humana, e não da revelação divina.

Ainda que qualquer ser humano não alfabetizado, sobretudo os radicados em ambientes urbanos; faça hipóteses sobre a língua por defrontar-se sempre com toda sorte de material escrito, um ensino que leve em conta a sistematização e a explicitação das sutilezas alfabético-ortográficas-fonológicas que tecem essa língua se faz imprescindível para confirmar ou refutar tais hipóteses, ensinando a dinâmica relacional entre fonemas e grafemas, levando-se em conta as dificuldades gradativas, ou seja, começando do mais simples para o mais complexo — partindo das relações mais regulares entre letras e sons, para as mais irregulares, como os dígrafos e os encontros consonantais por exemplo.

Parece contraditório, mas o ensino sistemático das relações letra-som assegura uma leitura menos regada à decodificação, uma vez que possibilita; ante a exposição muitas vezes repetida ao mesmo estímulo gráfico, uma leitura e escrita menos custosa, menos regada à decodificação, mais automática e fluente. Embora a fluência em leitura seja também, e, sobretudo, construída por via de atividades de ordem fonológica e de leituras decodificáveis, o objetivo de tais atividades é automatizar a leitura. O leitor fluente só recorre a decodificação quando da leitura de palavras não conhecidas.

Compactuo com Capovilla & Capovilla (2004b) quando afirmam ser uma pena que o Brasil continue no último time, aliás, é por isso, é por negligenciar o até então bem fundamentado ensino fônico que o Brasil, teimosamente, insiste em desconsiderar como ideal, sem nenhuma explicação convincente, o que a Dinamarca, Finlândia, Suécia, Noruega, Austrália, Inglaterra, França, Bélgica, Canadá, Estados Unidos e Cuba já concordaram e comprovaram como sendo adequado, útil. Não sugestiona nada o fato de serem exatamente esses países os

maiores expoentes em qualidade de leitura e escrita? Estariam todos eles errados e o Brasil no rumo certo? Não é o que parece, o que vemos aqui no Brasil são secretarias municipais de educação delinquentemente forjando números e aprovações, sob o delito da aprovação automática, temendo decréscimos de recursos do FUNDEB.

O aluno virou mercadoria que tem de ser “vendida”. A aprovação automática, que devia dar lugar a bem elaborados programas de correção de fluxo escolar e a robustos métodos de alfabetização, protela um problema pelo qual é responsável, atribuindo à Providência Divina a responsabilidade de resolvê-lo. O marketing contraproducente e os números mentirosos escondem parte do fiasco que tece a atual alfabetização brasileira, e leva um vultoso número de cidadãos nacionais a tornarem-se eternamente fadados a mediocridade e, como dizia Capovilla & Capovilla (2004b), decididamente entregues ao subemprego.

Talvez esse “nivelamento por baixo” tem uma razão de ser: é mais fácil adestrar os que se acham lambuzados no lamaçal da ignorância e do desconhecimento; é extremamente perigoso que pobres, por via do conhecimento, subam no mesmo pódio tornado pedestal pelos ricos; a igualdade no acesso à cultura e ao conhecimento poderia levar, cabalmente, a uma temida revolução proletária capaz de destronar os tornados deuses, intocáveis e imbatíveis, fermentados pela soberba e infectados pelo “vírus” do orgulho.

Como temos tendência a tomar os atalhos em lugar de caminho, a promoção automática, sobretudo entre o primeiro e o terceiro ano do ensino fundamental, não nos espanta. É mais fácil delegar a outrem um problema do que resolvê-lo, é mais fácil se eximir de um erro do que assumi-lo. Em vez de investir em pesquisas sérias com especialistas da área da ciência cognitiva da leitura, com vistas a aprimorar o modo com que alfabetizamos nossos alunos, alfabetizar de cima para baixo, começando pelo texto, passando depois pela sentença e só por último pela palavra, é a melhor maneira de fingir aos pobres uma igualdade fajuta, nociva e antidemocrática.

O método fônico se preocupa igualmente tanto com o aluno oriundo de ambientes com forte incitação ao letramento quanto, e principalmente, com aqueles que têm na merenda escolar uma forma de alimentação mais diversificada. Ele se preocupa em dirimir um maior número de dúvidas possíveis, no que tange a diversidade alfabético-ortográfica de nossa língua, sob pena do aluno carregá-las

consigo por toda a vida escolar. É na classe de alfabetização, — e na escola como um todo — que o aluno deve ser devidamente instruído quanto à produção e reprodução dos bens culturais a que tem direito, e a leitura e escrita competentes figuram como sendo os mais importantes deles.

Não ousaríamos dizer a partir de tudo o que comentamos até aqui que, sob os moldes construtivistas, os alunos das classes de alfabetização não aprendam. Do contrário queremos mostrar que, sob uma orientação fônica de ensino, por via das atividades de análises e sínteses de fonemas, combinadas com leituras nas quais o professor é tomado como modelo — o aluno repete a leitura feita pelo professor — ou, por meio de feedbacks precisos do professor, dirigidos ao aluno já dotado de certa fluência leitora, a aprendizagem de leitura e escrita torna-se menos custosa.

REFERÊNCIAS

AULETE, C. (org. Paulo Geiger). **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2011.

CAPOVILLA, A.G.S; & CAPOVILLA, F.C. **Alfabetização: Método fônico (3ª ed.)**. São Paulo, SP: Memnon, Fapesp, CNPq, 2004b.

CAPOVILLA, F.C. (org.). **Os novos caminhos da alfabetização infantil. (2ª ed. revisada)**. São Paulo: Memnon, 2005.

_____. **Problemas de Leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo, SP: Memnon, FAPESP, 2000b.

CURY, AUGUSTO J. **A fascinante construção do Eu**. São Paulo: Planeta, 2012.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA, J.B.A. **ABC do alfabetizador (8ª ed.)**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

OLIVEIRA, J.B.A. **Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros. (9ª ed.)**. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2010.

OLIVEIRA, J.B.A; CHADWICK, C. **Ensinar e Aprender. (9ª edição)**. Belo Horizonte: Instituto Alfa e Beto, 2008.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros. (3ª ed.)**. São Paulo: Autêntica, 2012.



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

Identificação do Tipo de Documento

- () Tese
() Dissertação
(X) Monografia
() Artigo

Eu, **GILIARD JOSÉ SOUSA FEITOSA**, autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação **FÔNICA E ALFABETIZAÇÃO: Uma abordagem fonológica sobre a alfabetização baseada no método (meta)fonico** de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 12 de Abril de 2017.

Giliard José Sousa Feitosa
Assinatura