

## Construtivismo, consciência fonológica e método fônico no processo de alfabetização

Esthefane Sabrine Aparecida Silveira Lima<sup>1</sup>

Geisa Magela Veloso<sup>2</sup>

Regina Coele Cordeiro<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar representações e práticas de alfabetização que circularam entre professores, em diferentes temporalidades, visando o enfrentamento do desafio de ensinar a ler e escrever, mais especificamente, abordaremos a grande polêmica em debate na academia e também na mídia, que nos últimos anos tem sido conhecida como a “guerra dos métodos”. Dada à centralidade da alfabetização/escolarização, as metodologias de ensino ocupam lugar de destaque nas preocupações de professores de diferentes épocas, pois o saber ler e escrever sempre esteve diretamente ligado à ideia de modernidade e desenvolvimento. Dessa forma, diferentes educadores discutem e defendem qual método ou teoria se apresenta como mais eficaz para aquisição da escrita alfabética pelas crianças, visando equacionar os problemas relativos ao fracasso escolar que, no Brasil, ganha visibilidade no crônico problema do analfabetismo.

Para Mortatti (2006) e Soares (2003b), até a década de 1980, o problema da aprendizagem da leitura/escrita tem sido exposto como uma questão de métodos, sendo que a preocupação estava centrada na busca do melhor e mais eficaz, levantando-se assim uma polêmica em torno dos métodos. Para Mortatti (2006), até esse momento a alfabetização era encarada como questão apenas mecânica de decifração e domínio do código escrito, desvinculada de seus usos sociais, polarizada na dicotomia entre métodos sintéticos e analíticos, centrada no como se deveria ensinar.

Segundo Maciel e Frade (2006), as disputas entre metodologias sintéticas e analíticas ganharam reforço desde os últimos anos do século XIX, momento em que

---

<sup>1</sup> Aluna do curso Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). E-mail: [sabrineflorzinha@hotmail.com](mailto:sabrineflorzinha@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação (FaE/UFMG). Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). E-mail: [velosogeisa@gmail.com](mailto:velosogeisa@gmail.com)

<sup>3</sup> Especialista em Metodologia do Ensino Superior. Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). E-mail: [coele@ig.com.br](mailto:coele@ig.com.br)

estudos e pesquisas realizadas indicaram que a leitura não se faz letra por letra, mas a partir de uma unidade significativa. Essa constatação coloca em dúvida a adoção de métodos de marcha sintética e apontam as vantagens de se ensinar a partir do método global. Contudo, a maior visibilidade para o método global se dá a partir das décadas de 1920-30, com a disseminação de ideais da Escola Nova.

Da perspectiva didático-pedagógica os métodos sintéticos partem de unidades menores do que a palavra — letras, fonemas ou sílabas — para se chegar ao todo, e se organizam em torno de técnicas alfabética, silábica ou fônica, privilegiando a decodificação. Como o próprio nome indica, os métodos sintéticos valorizam a síntese e privilegiam o princípio alfabético de escrita: o método alfabético ou da soletração parte das letras para compor sílabas, palavras e frases; o método silábico tem a sílaba como ponto de partida e enfatiza o seu agrupamento formação das palavras; o método fônico focaliza a relação entre fonemas e grafemas, entre sons e letras com ênfase na codificação e na decodificação. Já os métodos analíticos partem do todo — palavra, sentença e texto — para se chegar às partes por meio dos processos de sentencição, palavração e silabação, privilegiando-se os sentidos e a interpretação.

Da perspectiva histórica é importante ressaltar que, nas discussões sobre alfabetização e nos projetos de redução da repetência escolar, observam-se repetidos esforços de mudança a partir da necessidade de superar um método, que em cada fase é considerado tradicional e apontado como elemento causador do fracasso escolar.

Da perspectiva da implementação de políticas públicas é importante destacar algumas iniciativas que visaram o enfrentamento do desafio que a alfabetização tem significado. Em Minas Gerais a preocupação com as dificuldades para alfabetização de pode ser analisada a partir de pelo menos três processos de intervenção sobre a escola e o ensino. O primeiro processo que destacamos ocorre em 1927, ano em que o governador Antônio Carlos, através do Regulamento do Ensino, propõe a Reforma Francisco Campos e prescreve a adoção do método global de contos como metodologia a ser adotada nas escolas públicas. O segundo ocorre em 1976, ano em que o governador Antônio Aureliano Chaves de Mendonça propõe o Projeto Alfa e a adoção do método fônico para enfrentamento dos altos índices de evasão e repetência na 1ª série, sobretudo de alunos das camadas populares. No terceiro processo de intervenção estamos incluindo medidas educacionais adotadas por diferentes governos, que culminaram na atual estruturação do

Ensino Fundamental nas escolas estaduais, organizado em ciclos e orientado pelo sistema de progressão continuada.

No âmbito nacional, destacamos algumas ações mais recentes, dentre elas a elaboração da LDB 9394/96, que propõe os ciclos como forma de estruturação do sistema de ensino; como também a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN/1997-98, que apresenta diretrizes para organização dos processos educativos, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Em relação à alfabetização, os PCN apoiam-se na teoria construtivista e, utilizando a metáfora do foguete disparado em duas etapas, tece críticas aos processos que inicialmente privilegiam a decifração e o domínio do sistema de escrita, como etapa que antecede à leitura e a escrita de textos reais e significativos.

Nesse contexto, em 2006, o Ministério da Educação/MEC levantou a possibilidade de adoção do método fônico, como alternativa para enfrentamento das dificuldades relativas ao ensino inicial da leitura e da escrita. No conjunto de documentos que orienta o Ensino Fundamental foi cogitada a mudança nos PCNs e a proposição da abordagem fônica em substituição ao suporte teórico construtivista — equivocadamente concebido como a grande culpado do fracasso escolar no Brasil.

Vasconcelos (2007) argumenta que a decisão do MEC em implantar o método fônico e incluir orientações para sua adoção no PCN foi influenciada por resultados de avaliações, como as do Sistema de Avaliação do Ensino Básico/SAEB e do Programa Nacional de Avaliação de Estudantes/PISA, que apontam os baixos desempenhos dos estudantes brasileiros. Considerando esses resultados, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara de Deputados encomendou um estudo sobre a situação da alfabetização no Brasil a uma comissão de especialistas, cujo relatório foi publicado em 2003. Ao analisar a questão, a autora entende que o fracasso escolar tem provocado um mal-estar em vários setores da sociedade, o que pode motivar uma desastrosa “volta atrás”.

É importante destacar que essa proposta de retorno às metodologias tradicionais ocorreu no contexto das discussões contemporâneas que apontam a necessidade de se tomar a alfabetização como processo mais amplo do que a mera decifração dos textos. Conforme Weisz (S/D), a partir da década de 1980, ocorre uma revolução conceitual na área da alfabetização em função de investigações sobre a evolução psicogenética da aquisição da língua escrita e a disseminação de ideias contidas no livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de autoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Entretanto, essa nova

teoria não resolveu os desafios da alfabetização, sobretudo de crianças social e economicamente menos favorecidas, e esse é um contexto de debates que favorece a busca de novas alternativas, como também o retorno aos métodos de alfabetização tradicionais de alfabetização.

Nas discussões sobre o retorno ao método fônico, outro elemento importante que tem influenciado os adeptos é o debate sobre consciência fonológica e sua relação com a alfabetização – debate que muitas vezes toma consciência fonológica com o sentido de consciência fonêmica e a compreende como pré-requisito para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

## **TEORIA CONSTRUTIVISTA × PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO**

Nos anos de 1980 foram divulgados no Brasil os resultados de estudos de Emilia Ferreiro e colaboradores, contendo uma nova abordagem do processo de aquisição da escrita pelas crianças, que resultaram em mudanças significativas para área da alfabetização. “No caso brasileiro essa nova abordagem passou a ser conhecida como construtivista e se tornou a principal referência do discurso teórico educacional relacionado com alfabetização” (MORTATTI, 2006).

Com seus estudos, Ferreiro e Teberosky (1979) demonstraram que as crianças não são passivas em seu processo de alfabetização, mas reconstróem o conhecimento sobre a língua escrita por meio de hipóteses que formulam sobre o objeto a ser conhecido – constatação que deslocou o eixo da discussão do “como se ensina” para o “como se aprende”. A língua escrita é encarada na perspectiva construtivista como um sistema notacional de representação e não um processo de decodificação e codificação da linguagem. A criança é vista como um sujeito ativo, onde a aprendizagem se dará por meio da interação entre o objeto de conhecimento (a língua escrita) e o sujeito cognoscente (que quer conhecer).

Ao discutir resultados das pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores, Weisz (S/D) acredita que, no Brasil, os impactos da publicação do livro *Psicogênese da Língua Escrita* foram maiores do que em outros países da América Latina, provavelmente porque em nosso país o fracasso escolar fosse muito maior. O primeiro impacto foi compreender que, em relação à leitura e à escrita, as crianças construíam hipóteses que eram totalmente

contrárias a tudo que a escola ensinava. Depois, era importante compreender que as crianças que fracassavam na escola eram justamente as que possuíam hipóteses mais primitivas, nem mesmo percebendo a escrita como forma de representação da fala. Ou seja, ao iniciarem esse aprendizado, as crianças começam a construir uma compreensão do sistema de escrita a partir da ideia de que se escreve por um encadeamento de letras. No entanto, a criança não compreende que o escrito possa se relacionar com a fala, mas com a ideia daquilo que se quer escrever, com a intenção do autor (WEISZ, S/D)

Nessa direção, Soares (2003) salienta que as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita alteraram significativamente as representações sobre a aquisição da leitura, que era entendida em uma perspectiva behaviorista e dependente de estímulos externos, passando a ser vista como processo de construção, em que a criança é compreendida como sujeito ativo, capaz de interagir com o objeto de ensino.

Para Teberosky e Colomer (2003), a proposta construtivista não é um método se entendermos método como conjunto de técnicas prescritivas calcadas em conteúdos a serem ensinados. A perspectiva construtivista requer algo mais que um método, pois existem várias facetas que intervêm no desenvolvimento da linguagem e no percurso até se chegar à alfabetização. As autoras ainda consideram que a alfabetização não ocorre por acaso, mas em contexto social e na interação com outros participantes e com o material escrito, em um jogo de participação ativo e rico de relações sociais, de participação em atividades de leitura e escrita, de situações de discussão e argumentação. Por isso é necessário que o professor adote uma metodologia de trabalho que favoreça as interações e compreenda que a alfabetização implica na mediação social dos adultos, porque a leitura é uma aprendizagem cultural de natureza simbólica.

Ao discutirem a abordagem construtivista, Teberosky e Colomer (2003) não apresentam um método, mas um modelo de ensino da linguagem e da alfabetização, estruturado a partir do processo de aprendizagem da criança e dos usos da linguagem escrita, indicando que o currículo deve ser organizado em 4 eixos: 1) Entrar no mundo da escrita; 2) Apropriar-se da linguagem escrita; 3) Escrever e ler; 4) Produzir e compreender textos escritos.

Conforme as autoras, o primeiro eixo, “entrar no mundo da escrita”, trata-se de favorecer o contato da criança com o material impresso, que lhe permite descobrir os princípios básicos de organização da escrita, suas convenções e funções. Já o segundo

eixo, “apropriar-se da linguagem escrita”, consiste em comunicar-se com leitores e escritores e participar de leituras compartilhadas, para as crianças aprenderem as expressões próprias da linguagem dos livros, sendo necessária a participação em situações onde a escrita adquire significação. O terceiro eixo, “ler e escrever”, é uma dimensão que se relaciona ao processo de compreender a escrita e as relações entre oralidade e escrita, entre ler e escrever, sendo uma perspectiva que deve ser considerada desde o início do processo, mesmo quando a criança ainda não sabe ler e escrever. Por fim, o quarto eixo, “produzir e compreender textos escritos”, indica que o acesso à linguagem escrita é prioritariamente um acesso aos textos, sendo que a escola deve ajudar a criança a produzir e compreender os textos escritos, pela mediação de atividades variadas, chamando a atenção para o seu modo de organização, para o início e o final dos textos, para a forma das letras, títulos, letras em destaque, ilustrações, etc. (TEBEROSKY e COLOMER, 2003).

Percebemos nessas orientações que a ênfase do trabalho com alfabetização e linguagem se localiza na leitura e escrita de textos e no uso social das habilidades de ler e escrever, não havendo uma preocupação explícita com o domínio das convenções do sistema de escrita alfabético, nem com as relações grafofônicas. E nessa abordagem se centram algumas das críticas apresentadas à proposta construtivista de alfabetização.

Por considerarem que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita esteja relacionada com o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas no nível fonológico e compreenderem que o ensino do sistema de escrita alfabética seja tarefa obrigatória na alfabetização, Morais e Albuquerque (2005) discutem alguns postulados defendidos pelos pesquisadores do construtivismo. Conforme os autores, apesar de acreditarem que as crianças em determinado estágio formulam hipóteses de “fonetização da escrita”, Ferreiro e seus colaboradores não reconhecem o papel desempenhado pelas habilidades de análise metafonológica na origem das hipóteses que conduzem à compreensão do sistema e à aquisição da escrita alfabética.

Em lugar de atribuir à criança representações mentais idênticas às dos adultos letrados sobre o que é uma palavra ou um fonema, Ferreiro propõe que é a “opacidade” da notação escrita que permitirá aos aprendizes representarem mentalmente as propriedades das palavras da língua, entre elas a existência dos segmentos sonoros que as constituem. (MORAIS e ALBUQUERQUE, 2005, p.213)

Com base nessa perspectiva teórica, mas não indicando quais seriam as habilidades metafonológicas necessárias para o aprendiz elaborar hipóteses que conduziram à compreensão do sistema de escrita e a aquisição da escrita alfabética, os defensores da abordagem construtivista tendem a não propor atividades de análise fonológica ao apresentarem uma didática da alfabetização.

Nesse contexto, Soares (2003) defende a “desinvenção da alfabetização”. Para a autora, os pressupostos construtivistas representaram uma incontestável contribuição para compreensão do percurso que a criança faz para compreender o sistema alfabético, mas subjacente a essa teoria surgiram muitos equívocos e falsas concepções sobre a alfabetização.

Esses equívocos relacionados aos pressupostos construtivistas têm produzido metodologias que desconsideram alfabetização e letramento como processos distintos, mas indissociáveis. Por essa incompreensão acredita-se que a simples imersão da criança no mundo da escrita seja condição suficiente para aprender a ler e escrever. Outro equívoco ocorrido é o de privilegiar o letramento, secundarizar as especificidades da alfabetização e não propor atividades para domínio do sistema de escrita alfabética.

Para Soares (2003), até a década de 1980, a alfabetização era centrada na ênfase em suas especificidades, ou seja, na relação entre sistema fonológico e sistema gráfico. No entanto, nas últimas décadas tem sido o contrário, perderam-se as especificidades do processo, sobre uma falsa inferência de que as crianças se alfabetizam somente com o convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais.

Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método. (SOARES, 2003, p. 9).

E mais, ao tomar a abordagem construtivista de forma limitada, Soares (2003) entende que alfabetização e letramento se confundiram, com prevalência do segundo e perda das especificidades do primeiro. Isso implica que o conceito de letramento se sobrepôs ao de aquisição inicial do código escrito, quando são indissociáveis e deveriam ocorrer de forma simultânea. A autora esclarece que, no Brasil a invenção do letramento surge imbricada ao conceito de alfabetização. No entanto, esses são processos diferentes, que têm sido confundidos ou se mesclam nas divulgações de censos, mídia, pois

alfabetizado é compreendido como aquele que sabe ler e escrever, mas não sabe usar tais habilidades nas práticas sociais e profissionais exigidas.

Para resolver o problema, Soares (2003) acredita que os conceitos de alfabetização e letramento devem ser revistos e efetivados na escola, com clara distinção entre os dois processos e retomada das especificidades da alfabetização.

(...) é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos. (SOARES, 2003, p. 13)

Ao insistir na necessidade de se levar em conta as especificidades da alfabetização, Soares (2003) considera que isso não implica a adoção de métodos tradicionais, sejam eles sintéticos ou analíticos, mas reconhecer que trabalhar essa faceta é importante no processo de aquisição inicial da escrita alfabética. Também implicará que esse aprendizado se dê num contexto de uso social da leitura e da escrita, em que se saibam distinguir as diferentes dimensões do letramento e da alfabetização, que demandam diferentes maneiras de trabalho.

Ao discutir o fracasso escolar Vasconcelos também pondera sobre essa questão. Para a autora, uma coisa é admitir que um dos fatores que pode ter concorrido para as atuais dificuldades que as escolas enfrentam para alfabetização possa advir da desconsideração da necessidade de um trabalho sistemático para a aquisição das correspondências gráfico-fônicas pelos alunos. Mas outra coisa muito diferente é considerar que esse trabalho implica no uso do método fônico.

## **CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E MÉTODO FÔNICO × TEORIA CONSTRUTIVISTA DE ALFABETIZAÇÃO**

Ao discutir alfabetização e letramento no Brasil, Moraes (2009) salienta que vários indicadores têm apontado os baixos índices de aprendizagem da leitura e escrita no Brasil, indicados, por exemplo, pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico/SAEB. As estatísticas de 2003, divulgadas em 2004, apontam que 55,4% dos estudantes que realizaram o exame de avaliação apresentaram graves problemas no que diz respeito à leitura. Destes alunos avaliados, 18,7% estariam em estado “muito crítico”, pois não



demonstraram ter desenvolvido habilidades de leitura mínimas relacionadas aos quatro anos de escolarização, não sendo, portanto alfabetizados adequadamente.

Outro dado importante sobre escolarização é o produzido pelo Programa Nacional de Avaliação dos Estudantes/PISA, realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico/OCDE. No ano de 2000 nosso país ficou em último lugar dentre os 32 países que participaram do processo e em 2006 ficou com o 4º pior lugar no *ranking*.

No contexto de discussão dos resultados dessas avaliações, o relatório encomendado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara de Deputados responsabiliza a orientação adotada pelo PCN por essa defasagem, sugerindo a volta do método fônico. Ao discutir esses dados, Weisz (2006) considera que atribuir nossa histórica dificuldade em alfabetizar ao construtivismo e aos pressupostos teóricos que orientam os PCNs seria uma “ignorância”, pois vários dados de décadas anteriores ao surgimento do construtivismo atestam e comprovam a evasão e a repetência nas séries iniciais.

Segundo o relatório, o *único* método científico de alfabetização seria o método fônico. E, não por acaso, um dos autores do relatório é autor, junto com a esposa, de um livro de alfabetização pelo método fônico (Capovilla e Capovilla, 2004). (VASCONCELOS, 2007)

Ainda de acordo Vasconcelos (2007), o livro de Capovilla e Capovilla apresenta atividades sobre os estudos e pesquisas do que tem sido chamado de consciência fonológica, mas apresenta vários problemas, como o fato de não considerar as variedades dialetais, pressupondo que todas as pessoas pronunciam as palavras da mesma maneira ou que tem apenas uma maneira de pronunciar-las. Além disso, propõe uma sequenciação de conteúdos delimitados a textos escolhidos de acordo com os fonemas que o professor trabalharia, não favorecendo o contato com textos reais e de circulação social, limitando a abordagem a textos artificiais, que muitas vezes distorcem o próprio ensino do português.

Na análise de Vasconcelos (2007), em certos momentos, o livro chega a mostrar desconhecimento da própria realidade fonológica do Português. Quando propõe a introdução da vogal E, por exemplo, a abordagem limita a apresentação de um único som correspondente a essa vogal. Ao discutir a questão, Vasconcelos (2007) levanta alguns

questionamentos e reflexões relativas aos equívocos da abordagem fônica proposta pelos autores:

Qual som? Por acaso a letra E corresponde a um único som? Pelo que eu saiba ao menos quatro fones diferentes são representados total ou parcialmente pela letra E (os representáveis, na falta de símbolos do alfabeto fonético, pelos seguintes conjuntos de letras e diacríticos: [é], [ê], [en] e [i]) (VASCONCELOS, 2007).

No método fônico, portanto, prevalece o ensino direto que privilegia os fonemas, a relação biunívoca entre sons e letras, a memorização das correspondências grafofônicas, subjungando a escrita a um código, no sentido de ser a mera transcrição da linguagem oral, não levando em consideração as hipóteses que o aprendiz cria.

Ao argumentar sobre os materiais didáticos calcados em metodologias de alfabetização fonéticas, Moraes (2006a) afirma que esses materiais geralmente proporcionam aprendizagem baseada em textos artificiais e limitados, e como consequência adviria a deformação da escrita de textos e da leitura. Ainda de acordo com o autor, os defensores do método fônico no Brasil centram-se nas seguintes justificativas: foi um método de sucesso em outros países desenvolvidos como França e Estados Unidos, por exemplo; possui fundamentação em pesquisas científicas sobre consciência fonológica; na alfabetização, a primeira coisa a ser feita é garantir a decodificação, e posteriormente o ensino que leva à leitura e à produção de textos. Assim, “o remédio seria substituir o maléfico método construtivista por uma pílula antiga e eficiente: o método fônico” (MORAIS, 2006a, p.07).

Para Moraes (2006b), a aprendizagem inicial de leitura e escrita implica em considerar dois objetos de conhecimento. Primeiro, que o aluno aprende o sistema de notação ou sistema de escrita alfabética, uma tarefa complexa, que envolve compreender as propriedades do sistema e dominar suas convenções e desenvolver habilidades de ler e escrever com autonomia. O segundo objeto de conhecimento diz respeito a apropriar-se da linguagem que se usa para escrever e dos gêneros textuais, para que o aprendiz possa absorver as práticas e os gêneros que circulam socialmente.

Ao discutir o modo como a criança se apropria do sistema de escrita alfabética, o autor afirma que vários estudos científicos e pesquisas, desde a década de 1970, têm apontado a relação entre essa aprendizagem e o desenvolvimento da consciência fonológica. Conforme o autor, o que desde a década de 1970 tem sido chamado de

consciência fonológica “(...) é um conjunto de habilidades metalinguísticas que permitem ao indivíduo refletir sobre os segmentos sonoros das palavras” (MORAIS, 2006, p. 60).

Ainda conforme o autor, o funcionamento que caracteriza essas habilidades é metalinguístico porque, ao invés de utilizar a linguagem com a finalidade de comunicação, o sujeito reflete sobre a língua. Por sua vez, essas habilidades são fonológicas porque operam sobre segmentos sonoros da palavra – sílabas, rimas, aliterações, fonemas. A consciência fonológica é, portanto, a capacidade de manipular e refletir sobre os sons da fala, compreendendo a percepção das sílabas, elementos intra-silábicos e fonemas.

Nessa mesma direção, Freitas (2004) entende que a consciência fonológica faz parte dos conhecimentos metalinguísticos, e “permite fazer da língua um objeto de pensamento, possibilitando a reflexão sobre os sons da fala, o julgamento e a manipulação da estrutura sonora das palavras” (FREITAS, 2004, p. 179).

O conceito de consciência fonológica, segundo Morais (2006), surgiu na língua inglesa quando pesquisadores como Liberman e colaboradores (1974) fizeram uma experiência com crianças americanas em fase de alfabetização e descobriram que elas apresentavam mais facilidade em segmentar palavras em sílabas e contá-las do que trabalhar com outras unidades menores como os fonemas. Nessa pesquisa, os autores chegaram à conclusão que a consciência dos fonemas parecia depender da instrução escolar. Nessa mesma direção, no final da década de 1970, estudos realizados por Morais e colaboradores, com adultos analfabetos portugueses indicaram que a percepção dos segmentos das palavras seria uma consequência da alfabetização (MORAIS, 2006).

Ainda segundo Morais (2006), alguns anos mais tarde, Bradley e Byrant (1983) defendiam posição exatamente oposta: a consciência fonológica seria fator causal e não consequência da alfabetização. A afirmação de Bradley e Byrant teve por base pesquisa longitudinal desenvolvida no Reino Unido com crianças da pré-escola, em que constataram uma ligação causal entre consciência fonológica e habilidades de leitura/escrita, concluindo que esta era um pré-requisito para a alfabetização. As crianças treinadas com tarefas que envolviam habilidades de consciência fonológica e escrita de palavras, cujos sons analisavam, demonstraram maior êxito na aprendizagem que aquelas que não foram submetidas ao treinamento.

Tais estudos, que apontam a consciência fonológica como pré-requisito ou como consequência da alfabetização indicam questionamentos e controvérsias sobre a ligação entre essas aprendizagens. No entanto, o impasse tem sido equacionado por um terceiro posicionamento, mais aceito atualmente, que aponta a reciprocidade entre consciência fonológica e aprendizagem inicial da leitura e escrita.

Segundo Maluf e Barrera (1997), essas controvérsias entre resultado das pesquisas ocorre pela complexidade do conceito de consciência fonológica, que vai da capacidade de segmentar palavra em sílabas, identificar rimas e aliterações, até a capacidade de manipular fonemas. Para Moraes (2006), a percepção dessa complexidade é importante por permitir compreender que o conceito não pode ser limitado à ideia de consciência fonêmica. Consciência fonológica não é uma capacidade uniforme, mas um conjunto de habilidades que permitem ao ser humano operar sobre segmentos sonoros.

Em pesquisa realizada por Freitas (2003), com falantes da língua portuguesa — 40 crianças entre 4 e 8 anos da educação infantil e da 1ª e 2ª série do ensino fundamental — foram propostas tarefas de identificação e produção de rimas e aliterações. Os dados obtidos apontam que, a partir de 4 anos, as crianças são capazes de responder a testes metafonológicos que acessem os três níveis de consciência fonológica (sílabas, elementos intra-silábicos e fonemas). As crianças também demonstraram possuir mais facilidade em realizar tarefas que envolvam a consciência silábica e maior dificuldade nas tarefas que envolvem a consciência fonêmica.

A pesquisa ainda aponta que as crianças, mesmo antes de serem alfabetizadas, possuem consciência fonológica relativa à percepção de rimas e aliterações. Essas habilidades vão sendo aprimoradas ao longo do contato das crianças com as situações de escrita, o que foi constatado a partir das hipóteses de evolução da escrita proposta pela psicogênese da língua escrita e o desempenho de tarefas propostas, onde falantes de português apresentam maior facilidade em lidar com aliterações do que com rimas. Nesse processo, a consciência fonêmica somente acontece em indivíduos que mantêm contato com o código escrito, devido os fonemas serem unidades abstratas que necessitam de maior contato com a leitura para se perceberem os sons, o que leva a crer que essa habilidade metafonológica é uma consequência da alfabetização (FREITAS, 2003).

Moraes (2006) considera que algumas habilidades metafonológicas sejam importantes para a alfabetização, mas não garantem que o sujeito aprenda. É preciso

entender que a escrita não é um código e sim um sistema notacional com uma gama de propriedades que o sujeito reconstrói em sua mente para poder dominar suas convenções. Compreender as habilidades não no sentido de “prontidão” ou de treino, mas como elemento facilitador no processo ensino-aprendizagem. Isso significa que introduzir na educação infantil atividades que proporcionem refletir sobre rimas e aliteração, trocar de fonemas e contar sílabas das palavras produzirá resultados favoráveis, o que não implica em adoção de métodos tradicionais de ensino. Ao contrário, ao referir-se a Capovila e Capovila (2000), o autor afirma que: “entendemos como um grave erro adotar os velhos métodos fônicos como remédio milagroso para salvar as crianças pobres de nosso país, tal como têm defendido alguns estudiosos da consciência fonológica” (MORAIS, 2006, p. 64)

## **CONSIDERAÇÕES**

Nesse artigo discutimos a alfabetização como um desafio colocado para a escola, os professores, os estudiosos e pesquisadores da questão, uma vez que as dificuldades em ensinar a ler e escrever tem se constituído como um problema crônico. Procuramos mostrar que a questão tem sido abordada por diferentes sujeitos, que em diferentes temporalidades buscam compreender o problema e apontar alternativas para seu equacionamento.

Nesse contexto focalizamos a tensão constituída em torno dos métodos de alfabetização, por considerar que até a década de 1980 os problemas eram compreendidos pela lógica da escolha do melhor e mais eficaz método. No entanto, a teoria construtivista, disseminada entre nós nos últimos 30 anos, aponta que a alfabetização não se dá por simples memorização e aprendizagem de convenções do sistema de escrita, mas se constitui como processo de construção pelo aprendiz.

No artigo também focalizamos os estudos sobre consciência fonológica, discutimos sua relação com a alfabetização e apontamos as contribuições desse conhecimento para o ensino inicial da leitura e da escrita. No entanto, mesmo colocando luz sobre as construções da criança, a teoria construtivista e os estudos sobre consciência fonológica ainda não foram capazes de apresentar uma sólida contribuição no sentido de levar os professores a produzirem práticas pedagógicas adequadas aos alunos das camadas populares. Ao contrário, em lugar de fazer avançar, essas teorias têm produzido

uma volta ao passado e aos métodos tradicionais que já se revelaram ineficazes e pouco produtivos, como é o caso do método fônico.

## REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva e MACIEL, Francisca Isabel Pereira. O Livro de Lili em Minas Gerais: hegemonia didática e suas influências. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva e MACIEL, Francisca Isabel Pereira. (org). *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. PUCRS. Artigo publicado na revista Letras de Hoje, v.132, p.155 – 170, 2003. Disponível em [www.aletra.rs.com.br/artigos/gabi.pdf](http://www.aletra.rs.com.br/artigos/gabi.pdf) . Acesso em: 05 de jan de 2009.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto alegre: Artes Médicas, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? UFPE – Centro de Educação e CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem. versão desse trabalho foi apresentada no XIII ENDIPE, no Simpósio “Os Discursos e as Narrativas nos Processos Educativos”, sob o título “Discursos recentes sobre alfabetização no Brasil”, em abril de 2006a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf)

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão. V.12. n.70. jul/ago, 2006b.

MORAIS, Artur Gomes e ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabético. In: COSTA VAL, Maria da Graça e MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Alfabetização no Brasil: ainda um desafio. Revista espaço acadêmico nº 93 mensal fevereiro de 2009. Ano VIII. Disponível em: [www.espacoacademico.com.br/093/93morais.htm](http://www.espacoacademico.com.br/093/93morais.htm). Acesso em: 18 de dez de 2009.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 15 de dez. de 2009.

SOARES, Magda Becker. *Letramento e alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VASCONCELOS, Zinda. *Alfabetização hoje: um mal-estar generalizado?*(UERJ), 2007. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/pdf/72.pdf>. Acesso em: 08 de jan. de 2009.

WEISZ, Telma. *Coleção Emilia Ferreiro*. Belo Horizonte: CEDIC, SD.