

# O lugar da fônica no aprendizado da leitura e da escrita

## 1

A fônica faz parte da alfabetização há muito tempo e continua desempenhando um papel importante entre as experiências das crianças nos primeiros anos escolares. Este capítulo:

- traça brevemente a história da fônica nas escolas;
- expõe uma definição básica da fônica;
- apresenta os principais argumentos a favor e contra o uso da fônica no ensino da leitura e da escrita;
- examina a fônica em relação a outros componentes necessários para que as crianças aprendam a ler e a escrever.

O papel da fônica no ensino da leitura para crianças tem sido um ponto de discórdia educacional há muito tempo. Da afirmação de Sócrates, na Grécia Antiga, de que “no aprendizado da leitura, dávamo-nos por satisfeitos quando sabíamos as letras do alfabeto”, aos atuais regulamentos que exigem que as escolas norte-americanas incluam fônica direta, sistemática e explícita na educação das crianças, especialistas têm debatido o lugar dela nos programas de alfabetização.

A abordagem fônica permanece um tópico de discussão. A maioria concorda que a fônica é um componente necessário na alfabetização, mas muitos discordam sobre o seu exato lugar nesse contexto.

Ao longo dos anos, houve um vai e vem de ideias acerca do papel da fônica nas escolas. Embora ela nunca tenha desaparecido de vez do currículo, o seu papel no ensino da leitura e da escrita tem variado conforme pesquisas e tendências na educação e na opinião pública. A sua popularidade tem sido cíclica no contexto dessa permanente busca pelo modo mais eficaz de permitir o sucesso das crianças como leitoras e escritoras.

## UM BREVE OLHAR AO PASSADO

Historicamente, a concepção de que as crianças deveriam aprender a ler usando letras e sons é razoavelmente bem estabelecida. Os professores da Grécia Antiga exercitavam os alunos nos sons das letras e os envolviam em tarefas para formar sílabas e palavras, e o mesmo método instrutivo era usado por tutores escravos que ensinavam as crianças das altas classes da Roma Antiga. Os romanos governaram a Inglaterra por 350 anos, e as crianças da aristocracia aprendiam a ler latim e inglês. Técnicas similares, que enfatizam letras e sons, eram usadas no ensino da leitura na Idade Média. Àquela época, o texto escrito era uma mercadoria rara. Até a invenção da imprensa, os poucos livros que existiam pertenciam a instituições religiosas e à aristocracia abastada. O **letramento** não fazia parte do dia a dia das pessoas comuns. Mesmo quando textos impressos ficaram mais acessíveis, o letramento permaneceu um privilégio de poucos, embora em mais e mais vilarejos, em suas “escolinhas”, professores mal preparados tentassem ensinar a leitura apresentando as crianças ao ABC. No século XVI, a metodologia de leitura ainda era a mesma adotada por antigos gregos e romanos. “Primeiro, aprendia-se o nome das letras; depois, os sons das letras por meio do trabalho com vogais e consoantes, combinações de vogais e consoantes e de sílabas [...]” (MATHEWS, 1966, p. 19).

### Método alfabético

Neste lado do Atlântico, **métodos alfabéticos** similares eram usados para ensinar as crianças a ler. *The New England primer* (A cartilha de New England), o primeiro livro didático escrito especificamente para ser adotado em colônias americanas e muito usado do fim do século XVII a meados do século XVIII, começava com letras e sílabas. As crianças aprendiam as letras do alfabeto e as palavras que correspondiam a esses símbolos. As páginas continham letras individuais, seguidas por uma xilografia um tanto rústica e uma parêntese de versos rimados relacionados à letra:

**A** *Na Queda de Adão*  
*Pecamos tanto quão.*

**B** *Tua Vida emendar*  
*Este Livro observar.*  
(o Livro, no caso, é a Bíblia)

O conteúdo era marcadamente religioso e moralista, já que a leitura não era apenas vista como um meio de se letrar, mas também uma forma de alcançar a salvação. Algumas vezes, materiais de ensino de leitura daquela época continham temas religiosos aos quais os símbolos alfabéticos eram simplesmente relacionados (SMITH, 1965).

Já no início do século XIX, outros livros destinados ao ensino da leitura seguiram uma linha parecida, só que, dessa vez, doses fortes de nacionalismo foram somadas ao conteúdo religioso após a Revolução Americana. Antes do início do século XIX, a única abordagem de introdução ao ensino da leitura era o ABC, ou método alfabético, que envolvia aprender as letras do alfabeto e relacionar os sons a esses símbolos (VENETSKY, 1987). A popular cartilha *New american spelling book* (Novo livro americano de soletração, também conhecido como “A cartilha azul e preta”), de Noah Webster, o livro didático mais usado da época, focava o aprendizado dos sons das letras e das sílabas, ensinando as crianças a ler e a escrever (e a pronunciar as palavras também, o que levou ao sistema sonoro singular desenvolvido para o inglês norte-americano, distinto do inglês britânico).

### Abordagem olhar-dizer (*Look-Say*)

Enquanto o método alfabético era amplamente adotado no ensino da leitura para crianças de língua inglesa, educadores prussianos defendiam que os pequenos alunos deveriam aprender palavras inteiras como unidades de sentido antes de aprender os sons das letras que formavam essas palavras. O novo **método da palavra inteira, ou global**, – no qual as crianças aprendiam a reconhecer e a pronunciar a palavra como um todo antes de estudar os elementos que a compunham – tornou-se firmemente enraizado nas escolas alemãs, e todo um conjunto de práticas e programas educacionais evoluíram a partir desse ponto de vista. Horace Mann, o reformador do século XIX que, como “Pai da Educação Americana”, exercia considerável influência sobre as escolas dos Estados Unidos, visitou a Europa e se apaixonou pelo método global. Ele via essa abordagem do ensino da leitura como muito superior à que era praticada nas escolas norte-americanas. Quando voltou para casa, divulgou a ideia de aprender palavras inteiras de uma vez como um método de ensino da leitura que em muito desafiava o amplamente adotado método alfabético.

Ao longo do século XIX, algumas coleções de livros didáticos foram publicadas para ser adotadas nas escolas, com livros diferentes produzidos para cada ano escolar. A mais popular dessas coleções era a *McGuffey Eclectic Readers* (algo como Coleção eclética McGuffey), com livros publicados entre 1836 e 1844 e mais de 120 milhões de cópias vendidas. A editora McGuffey, com a sua forte ênfase nos elementos fônicos nos anos iniciais, dominou a instrução da leitura por mais de 60 anos. A coleção era intitulada *Eclectic* (Eclética) e continha um aviso para os professores de que os materiais eram “especialmente adaptados para o método fônico, o método de palavra inteira ou uma combinação dos dois”. O texto das primeiras lições, porém, claramente indica a ênfase do programa à regularidade fônica no ensino da leitura desde o início.

O cão.                      O gato.      O mato.  
O cão correu.              Está o gato no mato?  
   O gato está no mato.

O fim do século XIX testemunhou um interesse renovado pelo método fônico. “O método da palavra inteira estava na moda até cerca de 1890, quando a fônica voltou com uma ênfase renovada, pois, mais uma vez, acreditava-se que tinha mérito” (EMANS, 1968, p. 603). Programas recém-publicados continham introdução oral aos sons, à síntese fonêmica, às marcas diacríticas e a outras tantas práticas de decodificação. Após a virada do século, porém, houve um desvio da leitura em voz alta para interpretação para a leitura silenciosa para compreensão, com uma forte ênfase em abordagens de palavras inteiras. Essa ênfase foi ainda mais fortificada com a chegada de Dick e Jane.

Nascidos em 1927, Dick, Jane, sua família e seus animais de estimação tornaram-se famosos pelo seu mundo “[...] onde a noite nunca chega, os joelhos nunca se arranham, pais nunca gritam, e a diversão nunca para [...]” (KISMARIC; HEIFERMAN, 1996). A editora Scott Foresman, na qual Dick e Jane apareceram pela primeira vez, influenciaram enormemente a maneira como se ensinava a ler. As crianças usavam o método da palavra inteira com um texto estritamente controlado, que as ajudava a aprender as palavras que apareciam com figuras, reconhecendo as palavras inteiras só de olhar, em vez de pronunciá-las letra por letra. O sucesso comercial da coleção da editora Scott Foresman levou outras editoras a lançar os seus clones de Dick e Jane (pares de crianças como Alice e Jerry, Jack e Janet e os respectivos elencos de apoio) em programas similares, que continuaram a perpetuar o método de “olhar-dizer”, ou de palavra inteira, no ensino da leitura para crianças. Embora alguns professores usassem a fônica como adjunto suplementar ou incidental em seu ensino, a abordagem olhar-dizer dominou a educação até os anos 1960.

## **Abordagens decodificadoras**

O pêndulo começou a balançar de novo na direção do método fônico em 1955, quando Rudolph Fleisch escreveu um livro que se tornou *best-seller* *Why Johnny can't read* (Por que Johnny não consegue ler). A razão pela qual Johnny não conseguia ler, segundo Fleisch, era por ter sido ensinado pelo método olhar-dizer sem ênfase suficiente no aspecto fônico. Fleisch rejeitava “o ‘isso’ e ‘aquilo’ de Dick e Jane” e pedia um retorno à pronúncia das palavras. Os seus apelos apaixonados captaram a atenção do público, e a fônica rapidamente voltou aos holofotes dos programas de instrução à leitura.

Cerca de uma década depois, em 1967, apareceu outro livro que influenciou profundamente a alfabetização, a primeira edição de *Learning to*

*read: the great debate* (Aprendendo a ler: o grande debate), de Jeanne Chall. O grande debate tratava, justamente, da abordagem com ênfase no código, que se baseava fortemente na fônica, *versus* a abordagem com ênfase no sentido, tipificada por programas olhar-dizer que haviam dominado o ensino da leitura em sala de aula pelos últimos 50 anos ou mais. Com base nos resultados de uma extensa pesquisa, Chall concluiu que as abordagens com ênfase no código produziam resultados muito melhores do que a convencional olhar-dizer. Embora as suas conclusões tenham sido, primeiramente, questionadas e criticadas por colegas, o livro tornou-se uma poderosa força para o estabelecimento da fônica como o método central para ensinar crianças a ler.

Ao mesmo tempo, o campo da linguística estrutural passou a chamar a atenção de alfabetizadores, conforme o trabalho de linguistas como Leonard Bloomfield (1961) e Charles Fries (1962) tornava-se amplamente conhecido. A linguística estrutural enfatizava a importância da regularidade e da consistência entre sons e símbolos na língua escrita para o ensino da leitura de crianças. Apareceram, então, títulos de livros de leitura com padrões linguísticos como *A king on a swing* (Um rei no balanço), e as crianças passaram a ler histórias, entre as suas leituras iniciantes, com passagens rimadas, como *Dad and Nan ran. Ann and Dan ran\** (MCCRACKEN; WALCUTT, 1963, p. 6) e *Ben had ten hens in a box. He set the box in a pen and let the hens run* (OTTO et al., 1966, p. 18).\*\* Os programas que enfatizavam a consistência som-símbolo tornaram-se tão populares quanto os de Dick e Jane, que destacavam a abordagem olhar-dizer, e de seus contemporâneos das gerações prévias de livros didáticos de leitura.

## Método global

Nos anos de 1970, a tendência no estudo da linguagem moveu-se para a **psicolinguística**, um campo interdisciplinar que examinava a psicologia e a linguagem, em vez de focar apenas a estrutura da linguagem em si. Surgiu uma onda de interesse por uma abordagem holística da leitura e da escrita, e um movimento conhecido como **método global** evoluiu. Em vez de ver a aquisição da leitura como um conjunto de habilidades discretas e isoladas, os defensores do método global, como Kenneth Goodman (1988) e Brian Cambourne (1988), promoviam o uso de uma abordagem integrada para a instrução da leitura. O método global baseava-se fortemente no uso de literatura infantil e outros materiais originais de leitura, e não em histórias montadas a partir de uma estrutura linguística controlada e com base na consistência som-símbolo. Nos livros para

\* N. de T.: Papai e babá correram. Ann e papai correram. (A tradução é literal e não preserva as rimas da língua inglesa.)

\*\* N. de T.: Ben tinha dez galinhas e uma caixa. Ele colocou a caixa no curral e libertou as galinhas. (Tradução literal.)

leitores iniciantes, a quantidade de literatura aumentou consideravelmente, enquanto a presença da fônica despencou (HOFFMAN et al., 1994).

A fônica não era completamente ignorada nas salas de aula do método global (como dizem alguns críticos), mas às crianças ensinavam “apenas a fônica de que precisavam” para construir o sentido na leitura e na escrita (STRICKLAND, 1995, p. 280). A maioria dos defensores do método global não tinha nada contra o uso da fônica; na verdade, o ensino baseado nas relações som-símbolo era integrado de forma prática, como parte do aprendizado da leitura e escrita (DONAT, 2006; MILLS; O’KEEFE; STEPHENS, 1992). A filosofia do método global, porém, em geral colocava uma ênfase consideravelmente menor no aspecto fônico. Em vez de começar pelo estudo das relações som-símbolo, a alfabetização por esse método integrava e enraizava a fônica no ensino baseado na literatura. Embora não inteiramente negligenciada, a fônica recebia, com frequência, menor atenção como método de alfabetização para crianças.

## **A volta da fônica**

Em 1990, outro livro marcante a respeito do ensino da leitura apareceu no cenário educacional americano: *Beginning to read: thinking and learning about print* (Começando a ler: pensando e aprendendo sobre o texto escrito), de Marilyn Jager Adams. Assim como Jeanne Chall havia feito nos anos 1960, Adams sintetizou pesquisas relacionadas à leitura e concluiu que uma ênfase marcada na fônica produzia resultados muito superiores no ensino da leitura. Apesar de reconhecer a importância do uso de materiais que incentivavam as crianças a ler, Adams deu destaque ao papel central do domínio do código no pensamento sobre o texto escrito e em seu aprendizado. O livro também ajudou a conscientizar os educadores a respeito da importância do aspecto fônico no desenvolvimento do letramento de crianças.

Nos anos de 1990, o debate sobre a fônica esquentou novamente. Decepcionados com os resultados obtidos em testes de leitura, o Poder Legislativo de Estados americanos como Califórnia, Texas e Ohio aprovou leis que exigiam uma ênfase maior no ensino da fônica na instrução das crianças e para futuros alfabetizadores. Especialistas em educação testemunharam diante do Congresso, afirmando que a aplicação da fônica na leitura e na escrita iniciais “não era negociável” no processo de ensino da leitura (LYON, 1997). A partir daí, a fônica passou a desfrutar de uma espécie de renascença nas escolas.

O debate a respeito da fônica atraiu a atenção de publicações nacionais, como *Time*, *Newsweek* e *The Wall Street Journal*, assim como de jornais locais de costa a costa, que reportaram o debate sob a bandeira “método fônico *versus* global”. Assim, a fônica tornou-se um tema popular de discussões nas salas

dos professores e até nas salas de estar. Tornou-se, ainda, um assunto político, uma campanha proeminente na plataforma de candidatos a cargos locais e nacionais. As escolas viram-se sob uma pressão cada vez maior para reestabelecer a fônica como parte central do currículo nos anos escolares iniciais.

Nem todos os especialistas concordaram com a ênfase crescente do método fônico nas escolas em resposta a essa aparente crise da alfabetização. Reagindo ao que ela chamou de “fônica-fobia”, Regie Routman (1996, p. 93) alertou:

Se definirmos a leitura como entender o que está escrito e não apenas ler as palavras, a ênfase exagerada na fônica não é necessária, além de tomar tempo demais. Outro ponto do currículo terá de ser abandonado. E são as legítimas atividades de linguagem, como ler por prazer e discutir a literatura, que com frequência são deixadas de lado.

Alguns especialistas questionaram até mesmo se havia, de fato, uma crise na alfabetização (BERLINER; BIDDLE, 1995; BRACEY, 1977). Jeff McQuillan (1998) apresentou evidência de que os resultados em testes de leitura de alunos dos Estados Unidos não haviam decaído drasticamente como fora sugerido pela imprensa, nem as crianças norte-americanas estavam entre as piores leitoras do mundo. McQuillan defendeu as abordagens holísticas para letrar e forneceu dados estatísticos que apoiavam a conclusão de que crianças estavam lendo tão bem ou melhor do que a geração anterior. Apesar das vozes desses especialistas, o movimento em direção a uma maior ênfase na fônica nas escolas continua como uma solução proposta a uma suposta crise nos resultados das crianças em testes de leitura e escrita.

Onde estamos hoje? Há muito tempo, o método fônico tem sido um tópico controverso no cenário da educação. De acordo com várias pesquisas de grandes especialistas em letramento, a fônica e a consciência fonêmica permaneceram um “assunto quente” entre os entendidos da área por muito tempo (CASSIDY; CASSIDY, 2007). Embora os ânimos tenham “se acalmado um pouco” (CASSIDY; CASSIDY, 2009, 2010), ainda é dado grande valor à fônica no aprendizado da leitura e da escrita. O conhecido relatório do Comitê Nacional da Leitura\* revelou a importância da fônica, e a decisão de política educacional baseada nesse relatório manteve o método fônico na comissão de frente da alfabetização. Um componente importante (e bem fundamentado) da legislação, *No Child Left Behind* (Nenhuma criança deixada para trás; NCLB, na sigla em inglês), aprovada pelo Congresso norte-americano em 2001, é o *Reading first* (Leitura em primeiro lugar). Os princípios básicos desse programa têm por base, em sua maioria, o trabalho do Comitê Nacional da Leitura, que identificou a

\* N. de R.T.: Comitê reunido pelo Congresso norte-americano que envolveu parlamentares, cientistas e profissionais da área da saúde e educação com a finalidade de avaliar as evidências científicas sobre o ensino da leitura.

consciência fonêmica e a fônica como partes essenciais no ensino da leitura. Embora ainda haja resquícios do grande debate, a fônica tornou-se peça central da fase inicial no ensino da leitura.

Como dizem os especialistas, “professores ensinam”. E a maioria dos professores tenta encontrar uma medida de equilíbrio em um programa abrangente que atenda às necessidades de todas as crianças em suas salas de aula.

Uma pesquisa envolvendo uma grande amostra nacional de professores do ensino fundamental, que abordou as suas crenças e práticas relacionadas à leitura, mostrou que “a maioria dos professores adota uma abordagem equilibrada e eclética na alfabetização, combinando práticas e princípios fônicos e holísticos” (BAUMAN et al., 1998, p. 641). De forma geral, os professores reportaram que valorizam e ensinam a fônica como parte integral de seus programas, sobretudo nos anos escolares iniciais; 99% dos professores do segundo ano declararam que a fônica era *Essencial/Importante* na sala de aula, embora também valorizem a literatura e atividades ricas em linguagem no ensino da leitura. Outro estudo nacional descobriu que praticamente todos os professores ensinam a fônica como uma habilidade de leitura, embora selecionem elementos para ensinar com base nas necessidades das crianças, e não em uma sequência pré-estabelecida (RANKIN-ERICKSON; PRESLEY, 2000). Em suma, professores *estão* usando a fônica no ensino da leitura, mas, diante das vicissitudes do dia a dia real da sala de aula, adotam uma filosofia balanceada para colocar em prática um programa abrangente de ensino da leitura.

Inovações educacionais têm sido comparadas com a maré. Com elas, vieram novas ideias que levam professores e outros educadores de um lado para outro e que, conseqüentemente, alteram de forma significativa a sua maneira de pensar e de agir. Editores seguem essa onda e produzem materiais que apoiam e, ao mesmo tempo, influenciam o que se passa nas salas de aula. Mas essas marés, no fim das contas, esvaem-se, mas não sem antes depositar na areia objetos ali no mesmo lugar onde as ondas começaram. Como resultado da experiência, pontos de vista são, porém, alterados. O método global enfatizava a importância do emprego da literatura no processo de alfabetização das crianças. A onda contínua de interesse na fônica focou a atenção dos professores na importância da decodificação no ensino da leitura. O resultado provável é um programa abrangente que atenderá às necessidades de todas as crianças.

Conforme o tempo passa, a tecnologia continua a impactar a leitura que fazemos. Agora, muitos textos são apresentados em formato digital. Romances e livros didáticos podem ser baixados da internet em computadores ou *tablets*. As crianças aprendem habilidades básicas para usar esses recursos, tanto para informação quanto para diversão. Mas, seja da maneira convencional ou digital, o fato é que dizer as palavras em voz alta permanece uma necessidade básica, e a fônica, um componente crucial da leitura.

## O QUE É A FÔNICA, AFINAL?

Em síntese, a fônica pode ser definida como um estudo consciente e concentrado da relação entre sons e símbolos, com o objetivo de aprender a ler e a escrever. Vamos pormenorizar os elementos dessa definição:

- *Um estudo consciente e concentrado.* A fônica envolve um corpo de informações que precisa ser dominado e aplicado para que o letramento ocorra. “A fônica é um estudo voltado para si mesmo, valorizado por linguistas, filologistas, autores de dicionários e criptólogos, além de professores” (CHALL; POPP, 1996, p. 4).
- *Das relações som-símbolo.* A relação entre letras e sons fica no núcleo da fônica. A fônica baseia-se no **princípio alfabético**, que exige o conhecimento das correspondências letra-som para a pronúncia e a produção da linguagem escrita.
- *Para o propósito de aprender a ler e escrever.* A fônica é uma ferramenta que ajuda no letramento. Discussões sobre a fônica com frequência perdem-se em acusações a respeito de supostas motivações religiosas e políticas, tanto da parte dos que a defendem quanto da dos que se opõem a ela. Mas, deixando de lado toda a bagagem política, religiosa e social que ela carrega em seu nome, a fônica diz respeito apenas a ensinar crianças a ler e a escrever. O principal objetivo da fônica é ler e escrever – ajudar os alunos a ler com precisão e fluência e a escrever de forma correta e com confiança.

Para compreender a importância da fônica como parte do ensino da leitura e escrita, é importante entender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita. A **ortografia** – uma palavra que deriva do grego *ortho-*, que significa “correto”, e *-graph*, que significa “escrita” – refere-se ao sistema de escrita convencional de todas as línguas. “O princípio alfabético é sutil. O seu entendimento pode ser o passo mais importante na direção da aquisição do código [...]” (ADAMS, 1990, p. 63).

A ortografia das línguas alfabéticas baseia-se no princípio alfabético, isto é, **fonemas** (sons pronunciados individualmente) são representados na escrita por **grafemas** (símbolos escritos individualmente). A palavra *ler*, por exemplo, possui três sons, /l/ /e/ /r/, e três símbolos, **l**, **e** e **r**, que representam esses sons um a um. Já a palavra *gato* possui quatro sons /g/ /a/ /t/ e /o/ e quatro símbolos, **g**, **a**, **t** e **o**, que correspondem a esses quatro sons. O sistema, porém, não é perfeito. Se atribuíssemos um som para cada letra na palavra *táxi*, por exemplo, não produziríamos a palavra /ˈtaksi/.

A fônica é importante para decodificar e codificar o sistema de linguagem escrita. Um código é um sistema que permite enviar e entender mensa-

gens, um sistema de símbolos que as pessoas usam para se comunicar. Para usar o código de maneira eficaz, a pessoa precisa ser capaz de traduzir o sistema em mensagens que façam sentido.

O código da linguagem escrita consiste em símbolos alfabéticos que representam sons falados. Para decodificar a linguagem escrita, é preciso relacionar uma sequência correta de sons a uma sequência de símbolos de um texto escrito. Já para codificar a linguagem escrita, é preciso selecionar os símbolos escritos adequados que representam os sons das palavras que se quer escrever. Aprender a associar essas correspondências som-símbolo na leitura e na escrita é o ponto central do ensino da fônica na escola.

## A CONTROVÉRSIA ACERCA DA FÔNICA

É comum educadores usarem a expressão “o grande debate” para descrever as opiniões conflitantes sobre o lugar da fônica no letramento de crianças. Jornalistas muitas vezes chamam essa briga de “A guerra da leitura”. Mas, não importa como seja rotulada, há muito tempo persiste uma controvérsia acerca do lugar da fônica no aprendizado da leitura. A imprensa popular, que reduz com frequência essas opiniões para uma dicotomia simplista, “método global *versus* método fônico”, apresenta-as como “métodos inimigos para ensino da leitura” e caracteriza o debate sobre a fônica como uma batalha dolorosa, amarga e irracional. A literatura especializada (ADAMS et al., 1991; CARBO, 1988, 1989; CHALL, 1998a, 1998b) reflete essa paixão e severidade com as quais o debate tem sido desenrolado, com polêmicas polarizadas de educadores respeitados.

Há, de fato, diferenças básicas nas opiniões dos que são a favor de maior ênfase na fônica em comparação com os que defendem menor ênfase na decodificação como parte do ensino da leitura. Contudo, os que defendem uma ênfase inicial no ensino da fônica de forma direta e sistemática veem a decodificação como o primeiro meio de ajudar crianças (e adultos não alfabetizados) a se tornarem indivíduos letrados. Defensores baseiam os seus pontos de vista em dois fatores:

1. A natureza alfabética do nosso sistema de escrita – um sistema no qual sons falados são representados por símbolos escritos – sugere a necessidade de ensinar a relação som-símbolo direta e explicitamente para crianças pequenas.
2. O corpo substancial de evidências baseadas em pesquisas apoia a eficácia da fônica no ensino da leitura.

Em contrapartida, os menos convencidos do valor de uma ênfase forte na fônica nos estágios iniciais da alfabetização baseiam o seu ponto de vista também em duas premissas:

1. Embora o nosso sistema alfabético seja baseado na relação entre os sons falados e os símbolos escritos, ele não é regular nem previsível o suficiente para que se confie exclusiva ou fortemente nele no processo de alfabetização de crianças pequenas.
2. Para leitores maduros e capazes (como pais e educadores esperam que seus filhos e alunos se tornem), a fônica é menos útil do que outras estratégias de reconhecimento de palavras; leitores aprendem a reconhecer as palavras só de olhar e pelo sentido, e não pronunciando os símbolos individuais das palavras do texto.

## A defesa da fônica

Defensores da fônica baseiam a sua posição principalmente no princípio alfabético, o princípio de que as letras funcionam juntas de forma sistemática para representar sons da linguagem falada. Eles acreditam que entender que os símbolos escritos representam sons falados é absolutamente necessário para o desenvolvimento da leitura. O princípio é visto como “a moldura subjacente que ancora o início do ensino da leitura” (COYNE; KAME’ENUI; SIMMONS, 2001, p. 63).

Quando os antigos fenícios inventaram a escrita alfabética por meio da adaptação dos hieróglifos de seus vizinhos egípcios, usaram símbolos escritos individuais para representar elementos de som, e não ideias e objetos inteiros. Símbolos gráficos individuais eram usados para representar sons falados individuais e se tornaram o código da língua escrita.

Um código é um sistema de envio e recebimento de mensagens. A habilidade de entender mensagens codificadas depende do conhecimento do que significam os símbolos. Decodificar é o processo de transformação de sinais de comunicação em mensagens, traduzindo um código de símbolos em outro. No inglês e em outros idiomas ocidentais escritos, os símbolos escritos (letras do alfabeto) representam sons falados.

As relações som-símbolo constituem o código do inglês escrito.\* Assim como o usuário do código Morse usa pontos e traços para mandar e receber mensagens, os leitores **decodificam** o texto ligando o som ou a sequência de sons à letra ou sequência de letras correspondente. Escritores **codificam** mensagens escritas selecionando a sequência apropriada de letras para os sons das palavras que querem representar. No núcleo desse processo de decodificação/codificação está a fônica, um conhecimento da relação entre sons e símbolos que constituem o código da língua escrita, além de uma habilidade de usar esse conhecimento para a leitura e escrita de uma forma precisa e rápida.

---

\* N. de R.T.: Essas relações também constituem o código da língua portuguesa escrita.

Há também uma forte base de pesquisa que apoia uma ênfase na decodificação e no uso da fônica no ensino da leitura de jovens crianças, e tal pesquisa influenciou muito o pensamento sobre a fônica nas escolas ao longo dos anos.

Em 1967, o livro *Learning to read: the great debate* (Aprendendo a ler: o grande debate), de Jeanne S. Chall, revisou a bibliografia sobre o ensino da leitura de 1910 a 1965 (um período em que o método global encontrava-se em vasto uso). Chall relatou que uma abordagem inicial ao ensino da leitura que enfatizasse o aprendizado das relações entre letras e sons produzia resultados melhores do que as que adotavam o método olhar-dizer. “É a aquisição do código alfabético, do princípio alfabético, nos primeiros anos escolares, que leva a uma obtenção mais rápida de habilidades de leitura, mais do que uma ênfase em responder ao sentido do texto” (CHALL, 1996). Chall concluiu que as pesquisas apoiavam fortemente os programas que incluíam a fônica sistemática. *O Grande Debate* foi atualizado duas vezes: primeiramente em 1983, com uma síntese de pesquisas sobre leitura de 1967 a 1983, e novamente em 1996, com um resumo do que foi pesquisado de 1983 a 1993 (o auge do método global). Em ambas as revisões, os achados confirmaram a conclusão original de que, embora a leitura em busca de sentido não deva ser ignorada, abordagens de alfabetização com ênfase na decodificação eram mais eficazes ao ajudar os alunos a alcançarem a leitura do que as que não davam essa forte ênfase no aspecto fônico.

Em 1985, *Becoming a nation of readers* (Tornando-se uma nação de leitores), um relatório sobre a situação do ensino da leitura nos Estados Unidos, realizado pela Comissão de Leitura composta pela Academia Nacional de Educação, apresentou outra “[...] síntese cuidadosa e abrangente de um extenso corpo de achados sobre a leitura [...]” (ANDERSON et al., 1985, v.). O relatório reforçou a noção da importância da fônica no ensino inicial da leitura. “Pesquisas em sala de aula mostram que, em geral, as crianças às quais é ensinada a fônica começam melhor no processo de leitura do que aquelas às quais ela não é ensinada” (p. 37). Refletindo o quadro educacional prevalente – no qual a fônica era mais incidental do que uma parte direta da instrução da leitura na maior parte das salas de aula –, o relatório levantou questões sobre os efeitos a longo prazo da fônica na compreensão de leitura das crianças e abordou diversos tópicos relacionados ao ensino da fônica.

Em 1990, *Beginning to read* (Começando a ler), de Marilyn Jager Adams, focou a luz sobre a fônica. Assim como Chall, Adams sintetizou as pesquisas relacionadas ao ensino da leitura, mas também incluiu uma revisão de literatura sobre processos psicolinguísticos no processo de aprendizagem da leitura. Embora reconhecesse as vantagens de outras abordagens de leitura e elogiasse o método global por tornar a literatura um componente integral do início do letramento, o livro enfatizou a importância da fônica. Um resumo do livro de Adams preparado pelo Centro para o Estudo da Leitura, na Universidade de

Illinois, em Champaign-Urbana (STAHL; OSBORN; LEHR, 1990) apresentou algumas das seguintes conclusões:

- **Fônica sistemática e explícita** é uma forma singularmente bem-sucedida de ensinar crianças pequenas ou com dificuldades de leitura a ler.
- Descobriu-se que o conhecimento de letras e a consciência fonêmica têm uma relação forte e direta com o sucesso e a facilidade do aprendizado da leitura.
- Atividades que exigem que as crianças prestem atenção nas letras individuais das palavras, nas suas sequências e nas traduções fonológicas deveriam ser incluídas em qualquer programa de leitura inicial.
- Dizer em voz alta as palavras é uma forma de ensinar aos alunos o que eles precisam saber para compreender um texto.
- A fônica é de suma importância tanto para a leitura habilidosa quanto para a sua aquisição.

Em síntese, Adams reconheceu a natureza complexa do aprendizado da leitura e conseguiu evitar a noção simplista de “fônica no vácuo”. Suas conclusões, contudo, deixaram poucas dúvidas sobre a necessidade de ensino explícito do código ortográfico do inglês como parte da instrução inicial da leitura.

Ponto e contraponto da fônica	
<b>Tia Millie</b>	<b>Tio Max</b>
Vou dizer o que há de errado com as escolas hoje! Elas não ensinam suficientemente a fônica.	Bobagem! A fônica é ultrapassada e obsoleta. Além disso, ninguém me ensinou fônica, e eu sei ler.
Como se pode ler sem fônica? Você <i>tem</i> de saber pronunciar as palavras que não conhece.	Na verdade, não. Em geral, há mais exceções do que palavras que seguem as regras. A fônica pode ser traiçoeira para a criança que está tentando ler.
Sim, mas você tem de usar a fônica para ler palavras novas, não?	Concordo, mas isso não significa que os professores deveriam passar o tempo todo ensinando fônica. Deveriam apresentar mais textos para as crianças.
Mas a fônica abre portas para que as crianças <i>possam</i> ler mais!	Os alunos ficarão tão cansados de livros com frases como “O rato roeu a roupa do rei de Roma” que já nem terão mais interesse quando finalmente cruzarem com algo interessante para ler.
Li um livro há não muito tempo sobre como a fônica é importante para a leitura.	E eu li um que dizia que a fônica não é tão importante quanto todos pensavam que era.
Mas veja o primo Alan. Ele repetiu o primeiro ano, mas, quando encontrou um professor que lhe ensinou a fônica, aprendeu rapidamente a ler.	Sim, e a prima Rose? A família pensou que ela era burra porque não sabia ler. Foi quando a fizeram abandonar a fônica que ela floresceu.
Acho que você está errado.	Acho que <i>você</i> é quem está errada.

Fonte: Savage (1998).

Outra síntese variada e abrangente de pesquisas sobre o ensino da leitura é *Preventing reading difficulties in young children* (Prevenindo dificuldades de leitura em crianças pequenas) (SNOW; BURNS; GRIFFIN, 1998). Esse trabalho foi feito por um comitê estabelecido pela Academia Nacional de Ciências a pedido do Departamento Norte-americano de Educação e do Departamento de Saúde e Serviços Humanos. O relatório do comitê focou uma vasta variedade de tópicos relacionados ao ensino da leitura, entre os quais o papel dos pais, os componentes de instrução em sala de aula, o preparo dos professores alfabetizadores e o estabelecimento de um plano de pesquisa para o futuro. O comitê reconheceu a complexidade de se aprender a ler e o papel de professores experientes e capazes nesse processo, mas também admitiu a importância de crianças pequenas “[...] aprenderem sobre a natureza do sistema de escrita alfabético e serem expostas, com frequência, às relações regulares de letra-som [...]” (SNOW; BURNS; GRIFFIN, 1998, p. 3). Identificou, ainda, o ensino explícito de sons da fala e da escrita como pilares decisivos dos programas de leitura elaborados para ajudar todas as crianças a ler.

Outro argumento favorável à fônica proveniente de pesquisas foi apresentado no Relatório do National Reading Panel (Comitê Nacional de Leitura). Em 1997, o Congresso norte-americano pediu que o National Institute of Child Health and Human Development (Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano; NICHD, na sigla em inglês), em parceria com a Secretaria de Educação, reunisse um conselho de especialistas para determinar o estado da pesquisa relacionada ao ensino da leitura. Como resultado dessa análise, baseada em pesquisas científicas da alfabetização inicial, o conselho concluiu que existem cinco áreas cruciais para o aprendizado da leitura: consciência fonêmica, fônica, vocabulário, compreensão e fluência.

O conselho produziu relatórios finais sobre o seu trabalho (COMITÊ NACIONAL DE LEITURA, 2000a, 2000b), que foram resumidos e amplamente divulgados em *Put reading first: the research building blocks for teaching children to read* (Coloque a leitura em primeiro lugar: os blocos de construção da pesquisa para ensinar crianças a ler, ARMBRUSTER; LEHR; OSBORN, 2001). No que diz respeito ao ensino da consciência fonêmica, o resumo referiu que:

- ajuda crianças a aprender a ler;
- ajuda crianças a aprender a escrever;
- é mais eficaz quando as crianças são ensinadas a manipular fonemas usando as letras do alfabeto;
- é mais eficaz quando foca apenas um ou dois tipos de manipulação fonêmica.

A respeito da fônica, o resumo relatou que o ensino da fônica de forma sistemática e explícita:

- é mais eficaz do que o ensino não sistemático e que o não ensino da fônica;

- melhora o reconhecimento de palavras e a escrita de crianças da pré-escola e do primeiro ano;
- melhora a compreensão da leitura;
- é eficaz para crianças de vários níveis socioeconômicos;
- é particularmente benéfica para crianças com dificuldades de leitura.

Em suma, embora reconheça que a fônica não compõe um programa inteiro de ensino à leitura, a interpretação do Comitê Nacional de Leitura deixa pouca dúvida sobre a importância da fônica direta, explícita e sistemática no ensino da leitura. O relatório recomendou que o aprendizado da fônica fosse introduzido já na educação infantil. Embora discrepâncias sérias entre as conclusões do comitê e a maneira como as conclusões foram relatadas tenham sido identificadas (GARAN, 2002), o resumo atraiu atenção e interesse na comunidade educacional. A maior parte dos estudos feitos desde então tem, em geral, apoiado a eficácia da fônica no ensino inicial da leitura (COMASKEY et al., 2009; VADASY; SANDERS, 2008; SHAPIRO; SOLITY, 2008; AL OTASHA et al., 2008; JEYNES, 2008).

O trabalho do Comitê Nacional de Leitura foi rapidamente criticado, e suas conclusões, questionadas por muitos educadores de destaque na área de letramento –, entre os quais um membro do próprio conselho (YATVIN, 2002) – com base na composição do comitê, dos seus procedimentos, da sua visão a respeito da leitura, da sua seleção de estudos, da sua interpretação dos dados e a maneira como foram relatados. Foi caracterizado como “um esforço de pesquisa extremamente equivocado” (GARAN, 2001), um relatório que “finge unanimidade” (CUNNINGHAM, 2001) e cujo objetivo teria sido “claramente político e desavergonhadamente financeiro” (GARAN, 2002). O relatório também foi criticado por Smith (2003) e Krashen (2004), que examinaram os dados considerados pelo comitê, assim como outras informações, e concluíram que “a interpretação do Comitê Nacional de Leitura dos resultados não é a única possível” (p. 19).

Excetuando-se essas críticas, o trabalho do Comitê Nacional de Leitura foi amplamente disseminado e desempenhou um enorme papel na formulação de recomendações do plano federal de educação *No Child Left Behind*. O conteúdo do relatório definiu, em sua essência, o plano de ensino da leitura nas escolas.

Resumindo, defensores da fônica usam a natureza alfabética do nosso sistema ortográfico, junto com a pesquisa sobre o ensino inicial, que aponta para uma vantagem na inclusão do ensino direto e sistemático das relações som-símbolo como parte do regime instrucional, para apoiar o lugar da fônica no ensino da leitura e escrita. Embora uma parte dessa pesquisa tenha sido seriamente questionada, a evidência permanece convincente para muitos educadores e elaboradores de políticas.

## Parâmetros e avaliação do conhecimento fônico nos Estados Unidos

A legislação federal norte-americana No Child Left Behind, transformada em lei em 2002, expandiu o papel do governo federal na educação e impactou o ensino da leitura em escolas de todo o país. Como acontece na maioria das escolas, ler é uma prioridade no plano federal de educação, e o Reading first é o ponto central do NCLB. Embora não tenha sido recebido sem críticas por promover programas e instrumentos de avaliação e por outros problemas de gestão e de práticas questionáveis, o Reading first continua sendo uma iniciativa nacional que visa a ajudar crianças a se tornarem leitoras bem-sucedidas.

Um componente-chave de NCLB é a credibilidade. Exige-se que os Estados definam parâmetros e criem sistemas de credibilidade para analisar os resultados. Os Estados devem desenvolver e implementar um sistema válido em todo o seu território para medir o desempenho dos alunos de escolas públicas e demonstrar, também, que as crianças encontram-se em progresso anual adequado. A NCLB responsabiliza os distritos escolares e as escolas, individualmente, pelo progresso da alfabetização dos alunos.

Na tentativa de melhorar o desempenho dos alunos, os Estados estabeleceram parâmetros que definem o aprendizado – o que as crianças deveriam saber e ser capazes de fazer no que diz respeito à linguagem e a outras disciplinas. O objetivo desses parâmetros é assegurar que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender sobre a linguagem e de desenvolver as competências que lhes permitirão alcançar as suas necessidades de comunicação. Os parâmetros também fornecem uma marca a partir da qual o progresso na leitura (e em outros tópicos escolares) é medido. A fônica é um componente importante nos parâmetros de leitura e de linguagem que os Estados norte-americanos desenvolveram. Apesar de esses parâmetros variarem de Estado para Estado, a maioria exige que a fônica seja ensinada às crianças nos primeiros anos escolares. Os parâmetros do Estado de Massachusetts, por exemplo, estipulam que os “alunos entendam a natureza do inglês escrito e a relação de letras e regras de ortografia” (MASSACHUSETTS ENGLISH LANGUAGE, 2001).

Uma descrição desse padrão inclui referência específica à consciência fonêmica, ao reconhecimento de letras, à habilidade de usar combinações letra-som para decodificar palavras e ao conhecimento de elementos fônicos específicos (*onsets* e rimas, dígrafos e ditongos, sílabas e ortografia, etc.).

Os padrões de ensino variam de Estado para Estado em seu grau de especificidade. Alguns documentos estaduais são tão específicos que sugerem a ordem na qual sons devem ser introduzidos e como esses sons deveriam ser ensinados; outros são bem menos prescritivos. Todos, porém, incluem a fônica como componente essencial do ensino da leitura nos primeiros anos. O grau em que os alunos e

as escolas atendem a esses parâmetros é medido por meio de testes de alto risco. São chamados de “alto risco” porque os resultados podem ser usados para tomar grandes decisões educacionais – se um aluno passa de ano ou pode se formar, por exemplo, ou se a escola ou o distrito escolar perdem um financiamento ou se são colocados sob administração especial. Os parâmetros e os testes favoráveis a eles têm uma poderosa influência no ensino da leitura em sala de aula.

As crianças fazem esses testes ainda nos primeiros anos de sua trajetória escolar, em geral no segundo ou terceiro ano. As provas quase sempre dão grande ênfase à compreensão de texto. Elas também medem o vocabulário (o significado de palavras, sinônimos, antônimos, homófonos), a gramática (partes do discurso, estrutura da frase), pontuação, literatura e outros aspectos da linguagem. Incluem, ainda, uma avaliação fônica (veja o quadro a seguir).

Teste de conhecimento fônico*				
A palavra <i>bola</i> termina em <b>-ola</b> . Quais dessas letras podem ser adicionadas ao <b>-ola</b> para formar outras palavras? <i>c n v x</i>				
Encontre a palavra que inicia com o mesmo som da letra sublinhada na palavra <i>doce</i> .				
boca	sapo	mesa	ca <u>s</u> a	
Leia as palavras no quadro:				
<b>Quem cochicha, o rabo espicha</b>				
Quantas dessas palavras rimam?	0	1	2	3
Encontre a palavra que tenha sido separada em sílabas corretamente:				
vu-lcão	vul-cão	vulc-ão	vul-cã-o	

Ler não é a única habilidade escolar medida nos testes de alto risco, é claro. Geralmente, as crianças também são testadas em matemática, ciências, estudos sociais e, em alguns Estados, também em outras disciplinas. A leitura, porém, é uma constante, e a fônica faz parte da avaliação.

Além dos parâmetros estaduais, o ano de 2009 testemunhou o nascimento dos parâmetros nacionais de leitura e matemática. O propósito desse esforço nacional era escapar à colcha de retalhos de parâmetros usados por Estados norte-americanos individualmente e propor um ponto central comum que pudesse ser usado em nível nacional. Elaborados pela Associação Nacional de Governadores e pelo Conselho de Oficiais da Escola-Chefe Estadual, os parâmetros são

\* N. de R.T.: Esse texto foi adaptado para fazer sentido para a língua portuguesa. Manteve-se o mesmo objetivo a ser avaliado.

definidos para ajudar os alunos a se saírem bem em uma economia globalizada. Rascunhos iniciais dos parâmetros focam fortemente os componentes de compreensão leitora, embora haja uma ênfase razoável na habilidade de decodificação nos primeiros anos escolares.

As duas organizações profissionais cujos membros estão mais direta e especificamente envolvidos com o letramento – a International Reading Association (Associação Internacional de Leitura) e o National Council of Teachers of English (Conselho Nacional de Professores de Inglês) – também definiram um conjunto de parâmetros relacionados à linguagem. Os parâmetros dessas organizações desenvolveram a decodificação em um contexto mais amplo, com ênfase na compreensão:

Estudantes utilizam uma ampla variedade de estratégias para compreender, interpretar, avaliar e examinar textos. Eles recorrem aos seus conhecimentos prévios, às suas interações com outros leitores e escritores, ao seu conhecimento do significado das palavras e de outros textos, às suas estratégias de identificação de palavras e ao seu entendimento dos aspectos textuais (p. ex., correspondência som-letra, estrutura de frase, contexto, gráficos). (STANDARDS OF THE ENGLISH LANGUAGE ARTS, 1996.)

Parâmetros nacionais e estaduais tendem a ser muito mais específicos quando se trata de ensinar a ler.

## Dúvidas sobre a fônica

Embora muitas conclusões de pesquisas e o sentimento público apontem para um uso cada vez maior da fônica nas escolas, alguns críticos expressam profunda preocupação a respeito da ênfase exagerada na decodificação no ensino da leitura e escrita.

Uma preocupação relaciona-se, especificamente, com a natureza da língua, seja ela inglesa ou portuguesa. Embora esses sistemas sejam baseados no princípio alfabético, as relações som-símbolo são complexas e estão longe de serem perfeitas. A letra *x*, por exemplo, possui sons diferentes nas palavras *máximo* e *bruxa*, e um terceiro em *táxi*. Como, perguntam os críticos, podemos esperar que as crianças dominem um sistema tão complexo e frequentemente irregular?

Às vezes, um som pode ser escrito de diversas maneiras. Por exemplo, pense na quantidade de formas que pode ser escrito o som /s/

*Tecelão tece o tecido  
em sete sedas de Sião.  
Tem sido a seda tecida  
na sorte do tecelão.*

Às vezes, a mesma letra representa muitos sons diferentes. Conte quantos sons a letra **x** representa na seguinte frase:

*Alexandre e Max são muito exibidos: roubaram ameixa, fugiram de um enxame de abelhas, pegaram um táxi e escreveram um texto para contar para a classe.*

A leitura requer mais do que o conhecimento básico das relações som-símbolo. O número, a complexidade e a não confiabilidade de muitas dessas relações, além das regras fonotáticas da língua escrita, levam alguns a se preocuparem com o excesso de dependência da fônica como forma de ensinar a ler. “A razão pela qual a fônica não funciona para crianças (nem para computadores) é que as ligações entre as letras e os sons não podem ser especificadas de maneira única” (SMITH, 1985, p. 47).

Os menos comprometidos com a fônica também argumentam que bons leitores não olham para cada letra de todas as palavras que leem. O reconhecimento das palavras não exige identificação de todas as letras da palavra. A decodificação letra-por-letra é desnecessária e até impossível na leitura das crianças. Alguns críticos da fônica defendem que a confiança exclusiva na relação letra-som pode impedir a leitura fluente, pois atenção demais aos aspectos ortográficos pode levar as crianças a ignorar ou perder o sentido do que estão lendo. Ler é um processo de interpretação, não primariamente uma atividade decodificadora. Assim, a interpretação, e não a fônica, deveria ser o primeiro foco do início da alfabetização.

Os críticos defendem, ainda, que as relações som-símbolo no sistema ortográfico do inglês – especialmente no que se refere às vogais – não são confiáveis o bastante para construir um programa de alfabetização baseado inteiramente nele. Embora reconheçam a natureza alfabética do sistema, eles questionam a conveniência de construir toda uma abordagem baseada nesse princípio. Na verdade, alguns dizem mesmo que “o sistema fônico do inglês\* opera em um nível de complexidade que, essencialmente, desafia a possibilidade de ensiná-lo” (STRAUSS; ALTWERGER, 2007, p. 299).

A validade das pesquisas que corroboram a fônica também tem sido questionada. Alguns defendem que boa parte da pesquisa que apoia uma ênfase exagerada na fônica sistemática é suspeita (CARBO, 1988; CUNNINGHAM, 2001; SMITH, 1999; TAYLOR, 1999; HAMMILL; SWANSON 2006; CUMMINS, 2007; WYSE; STYLES, 2007). Críticos argumentam que muitas das conclusões dessas pesquisas não são, de fato, fundamentados em dados (ALLINGTON; WOODSIDE-JIRON 1999). Eles expressam preocupação com o fato de que muitos estudos que apoiam a fônica não usam a compreensão ou a aplicação da fônica em experiências verdadeiras de leitura como critério para

\* N. de R.T.: O sistema de escrita do português é um pouco mais transparente do que o do inglês.

julgar a sua eficácia. Pouquíssimos estudos, também dizem os críticos, exigem que as crianças apliquem conhecimento fônico na leitura (ou escrita) do texto. Muitos estudos são realizados com números pequenos de crianças (em geral, as que têm dificuldades na leitura), e os resultados são generalizados para todas as crianças com desenvolvimento típico, no ambiente de salas de aula comuns. Trabalhando com alunos com dificuldade de leitura que tiveram uma forte trajetória fônica, O'Donnell (2001, p. 9) descobriu que “não há evidência de que a exposição à fônica intensiva permitiu que esses alunos adquirissem nem mesmo uma competência básica para lidar com palavras desconhecidas em situações reais de leitura”. E o mais perturbador é que ele observou uma aversão com tudo que tivesse a ver com o texto escrito entre esses alunos.

Examinando políticas estaduais e federais norte-americanas e diretivas sobre como a leitura deveria ser ensinada, Mark Dressman (1999, p. 279) caracterizou essas políticas como “enlaçadas por pesquisas, em vez de baseadas em pesquisas”. Ele concluiu que a maior parte dessas pesquisas foi interpretada “para produzir políticas e currículos de alfabetização que são produtos das políticas culturais e suposições normativas de seus autores tanto quanto do uso desapaixonado do método científico [...]” (DRESSMAN, 1999, p. 258).

Em resumo, muitos educadores argumentam que a eficiência na leitura sugere que nos baseamos em outras estratégias além da decodificação quando ajudamos as crianças no aprendizado da leitura. Como as crianças aprendem a ler palavras desconhecidas de um texto se não por meio da fônica? A alternativa é uma adivinhação psicolinguística – não uma adivinhação no sentido de “chute”, mas baseada na linguagem armazenada que a criança traz consigo para o contexto. “O ponto principal do ensino sistemático da fônica é que, se realizado muito cedo, ele confunde; se realizado tarde, é desnecessário” (SMITH, 1999, p. 155).

E assim o debate continua. Defensores da fônica constroem os seus argumentos com base no princípio alfabético e citam estudos que apoiam um método direto e sistemático como o elemento central do ensino inicial da leitura eficaz. Outros questionam a validade de muitas das conclusões de pesquisas e propõem uma ênfase em métodos mais baseados no sentido do texto. No dia a dia prático da sala de aula, os professores enfrentam o desafio de descobrir uma abordagem que atenda às necessidades dos seus alunos.

## **FÔNICA: UMA VISÃO DESAPAIXONADA**

Após passar por toda a retórica envolvida nesse grande debate, os professores ainda são deixados com a questão essencial: *Qual é o lugar da fônica no ensino da leitura?*

Essencialmente, a fônica pode ser descrita como um componente “necessário, mas não suficiente” do letramento. Por que necessário? Porque línguas escritas, como o inglês e o português, são baseadas em um princípio alfabético, e, para decodificar palavras desconhecidas, é preciso saber como relacionar os equivalentes falados aos símbolos escritos nessas palavras. É preciso ter um conhecimento das relações som-símbolo que compõem a fônica para ler adesivos de para-choque como

EU ♥ CUMURUXATIBA

E por que não é suficiente? Porque o objetivo da leitura e da escrita é a construção do sentido, e apenas a fônica, por si só, não é ferramenta suficiente para alcançar o sentido. Por exemplo, leia a frase a seguir:

*A pequena criança tinha uma expressão facial infratanosa.*

Depois, imite essa expressão facial. Para a maioria dos leitores, *infratanosa* é uma palavra desconhecida. Você provavelmente conseguiu ler a frase, mas não reproduzir a expressão facial da criança por não saber o significado de *infratanosa*. Conseguiu pronunciar a palavra usando o seu conhecimento da fônica para “ler em voz alta”, relacionando os símbolos aos seus respectivos sons. Provavelmente, você também poderia dizer que *infratanosa* é um adjetivo que descreve a expressão facial da criança. Mas você não conseguiu entender o sentido da palavra, porque o sistema de relações som-símbolo não deu pistas para o sentido. (A palavra *infratanosa* é uma pseudopalavra ou uma palavra sem sentido; pode ser pronunciada, mas não possui sentido real na língua.)

A leitura vai além das meras associações de sons e símbolos. Ler é uma atividade da linguagem, e a linguagem diz respeito ao sentido. A pronúncia não garante a compreensão. Falar palavras sem entender o seu sentido já foi chamado de “papagaio o texto”.

Crianças (ou adultos iletrados) que encaram o desafio de aprender a ler e a escrever não são tábulas rasas. Trazem consigo uma quantidade considerável de compreensão e de informações às tarefas de construção de sentido na decodificação e codificação do texto escrito.

Em seus anos de pré-escola, os alunos aprenderam a usar a linguagem oral para suprir a maior parte de suas necessidades de comunicação. Aprenderam o significado de milhares de palavras e conseguem usar essas palavras para fazer afirmações e perguntas. Desenvolveram um entendimento intuitivo de como a língua funciona. Já passaram por milhares de horas de conversa com pais, irmãos, amigos e outras pessoas com quem mantinham contato diário. Assistiram a milhares de horas de televisão, algumas delas educativas.

Ficaram cercados pelos símbolos do alfabeto em embalagens de comida, caixas de brinquedo, *outdoors* e outras placas de seu ambiente. Se tiverem sorte, tiveram pais, irmãos mais velhos e outros cuidadores que leram para eles, compartilharam com eles as suas histórias e os seus poemas preferidos e os incentivaram a participar de conversas e brincadeiras de linguagem, estimulando conscientemente o desenvolvimento linguístico. Mas, mesmo sem essa trajetória, as crianças ainda podem trazer um rico conhecimento sobre a linguagem para o processo de ensinar a ler.

Conforme começam a aprender a ler e a escrever (e, já adultas, continuam a se envolver com essas atividades), as crianças trazem uma riqueza de experiências junto com um **sistema sinalizador** que as ajuda a se alfabetizar.

## Esquema

O esquema é uma teoria cognitiva que dá conta de como seres humanos adquirem e organizam informações. As crianças trazem um rico *conhecimento prévio* ao processo de aprendizado da leitura. O termo *esquemas* refere-se às formas como os seres humanos organizam e armazenam informações. Um esquema é um plano ou um sistema conceitual que organiza o conhecimento. Com base em suas experiências, crianças adquirem conhecimento e constroem conceitos que as ajudam a aprender a ler. Imagine, por exemplo, crianças que leem a frase *Enquanto o aniversariante assoprava as velinhas do bolo, os seus amigos cantavam ...* Com base no esquema que elas construíram a partir de suas experiências em festas de aniversário, as crianças saberão facilmente completar com as palavras *Parabéns a você*. Elas podem supor quais são as palavras com base no alinhamento entre o texto e o seu *conhecimento prévio*.

As crianças também desenvolvem esse esquema com relação ao uso de livros. Quando expostas a livros, elas reconhecem a função da capa, a relação entre o texto e as ilustrações, a progressão da história da capa até a contracapa, entre outros aspectos. Elas também desenvolvem a consciência de que o texto tem um sentido, e que os símbolos na página representam palavras e sons.

As crianças se utilizam do conhecimento prévio no aprendizado da leitura. Quanto mais rico for o conjunto de experiências que elas trazem para a língua escrita, melhores serão as suas chances de construir os sentidos dos textos. As que já tiverem visitado uma fazenda e tido contato com palavras do “mundo da fazenda” reconhecerão mais rapidamente essas palavras ao aprenderem a ler. Crianças cujas experiências tenham sido menos relacionadas com tópicos curriculares também utilizarão sua trajetória, desde que o material de leitura tenha alguma ligação ao seu conhecimento prévio. Nenhuma criança começa a aprender a ler como tábula rasa.