

# O método fônico e a consciência fonológica: soluções ou dispositivos de patologização?

ISABELA MOUTINHO

Não foram poucas as declarações polêmicas do presidente Jair Bolsonaro e seus ministros a respeito da educação – sobretudo pública – após sua eleição. Os ataques envolvem temas como a suposta predominância de temas como a ideologia de gênero na educação infantil, a dita doutrinação política e ideológica no Ensino Fundamental e Médio e uma existência de pesquisas consideradas com teor comunista no Ensino Superior (financiadas com dinheiro público, que não deveria ter esse destino, segundo o presidente). Dentre esses ataques, este capítulo analisará a crítica do governo ao chamado método construtivista e analisará a solução imposta por decreto no início de 2019, que é a adoção do método fônico de alfabetização. Este capítulo analisará também<sup>1</sup> a nova tendência na clínica psicopedagógica e fonoaudiológica decorrente do método fônico, que é a prática de exercícios de desenvolvimento da chamada consciência fonológica como profilaxia de supostas patologias relacionadas ao aprendizado de leitura e escrita.

---

<sup>1</sup> Alguns dados analisados neste capítulo constam também em minha tese de doutorado (MOUTINHO, 2019).

Esta análise é norteada pela Neurolinguística de orientação Discursiva (ND) desenvolvida no Instituto de Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Campinas. A ND se consolidou como área da linguística que estuda a relação entre cérebro, sujeito e linguagem para compreender o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Partindo de uma metodologia heurística de análise de dados, a ND evidencia as hipóteses (ABAURRE, 1997) que a criança constrói nas diversas fases do aprendizado da escrita e entende que a pré-história da escrita (LURIA, 2001), as práticas de letramento escolares e cotidianas nas quais está inserida são determinantes desse aprendizado. Rejeitamos as perspectivas que reduzem a capacidade de aprendizagem à presença de aptidões biológicas que justificam as dificuldades escolares com uma patologia (COUDRY, 2007, 2009).

Para a ND, tais perspectivas não tomam a alfabetização como atividade social e cultural complexa, não consideram sua relação com a fala, nem ignoram os fatores sociais, culturais, pedagógicos, políticos e econômicos que determinam a entrada das crianças no mundo das letras. Três conceitos da ND são fundamentais para a compreensão do processo singular do aprendizado de leitura e escrita: cérebro, sujeito e linguagem.

De acordo com a ND, a compreensão do cérebro parte de sua historicidade, plasticidade e funcionamento complexo e integrado, conforme os estudos de Vygotsky (2001), Luria (1979) e Freud (1973). Para Vygotsky (2001), é preciso compreender a noção de variação funcional: ainda que o cérebro seja um patrimônio biológico comum a todos, é inegável a variação de funcionamento e de modos de organização neurológica. Segundo os res, essa variação é determinada pelas diferentes relações históricas, sociais e culturais que atravessam e determinam os sujeitos, mediadas pela linguagem. A linguagem não pode ser, portanto, reduzida à comunicação, codificação e decodificação, mas sim compreendida como construção

coletiva, histórica e social, o que confere a ela um caráter de indeterminação semântica e sintática e exige o contexto para ser interpretada (FRANCHI, 1977).

Os sentidos não estão dados a priori: são construídos no interior do contexto discursivo e nas práticas de linguagem, devendo ser levados em conta obrigatoriamente a história das expressões e o caráter singular da intersubjetividade estabelecida na interlocução. A linguagem é uma atividade constitutiva: tanto de sujeitos, quanto de si mesma (Franchi, 1977). Na mesma direção, a concepção de sujeito que se alinha às concepções de cérebro e linguagem apresentadas se distancia radicalmente da concepção de sujeito padrão e mediano, proposta pela literatura médica.

O sujeito é constituído na e pela linguagem (FRANCHI, 1977) em um processo singular de determinação sócio-histórica e, uma vez singular, o sujeito da ND é indeterminado e escapa de idealizações. A linguagem assume, portanto, a função de regulação dos processos psíquicos e de especialização das funções psicológicas superiores, além da linguagem, como a atenção, a memória, corpo (práxis), raciocínio intelectual, percepção, imaginação, vontade.

Em suma, para a ND o desenvolvimento dessas funções não é de origem biológica e sim social, sendo esta uma das premissas centrais que afasta a ND da literatura médica que trata dos chamados “transtornos da aprendizagem”, em especial os que envolvem o aprendizado da leitura e da escrita.

Todos os trabalhos desenvolvidos no interior da ND sobre o excesso de patologias relacionadas à leitura e à escrita partem de dados coletados no CCazinho. O centro promove a convivência de crianças com dificuldades de leitura e escrita (que podem ou não ter um laudo de uma patologia relacionada ao aprendizado) em práticas discursivas verbais e não verbais que sejam significativas para elas e que envolvam a leitura e a escrita.

O objetivo do CCazinho é investir na entrada das crianças para o mundo das letras a despeito da suposta patologia que apresentam. Os trabalhos desenvolvidos na área evidenciam o excesso de diagnósticos de patologias relacionadas ao aprendizado, sobretudo a Dislexia e o Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade. A ND não nega que existam patologias que podem comprometer a aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, problematiza o que a clínica considera como sintoma de Dislexia, mostrando com análises de dados de escrita e leitura que tais dificuldades são normais e esperadas no processo de aprendizagem ou resultantes de questões sociais, culturais e pedagógicas, e não uma evidência de problemas de origem biológica. Desse modo, alertamos para o número crescente de crianças diagnosticadas com Dislexia que de fato não têm a patologia.

No dia 2 de janeiro de 2019, o presidente Jair Bolsonaro nomeou Carlos Francisco de Paula Nadalim para o cargo de Secretário Nacional de Alfabetização. Recomendado por Olavo de Carvalho, Carlos Nadalim foi escolhido por se afastar das perspectivas adotadas pelas diretrizes oficiais dos governos anteriores. Para Nadalim, os altos índices de analfabetismo funcional no Brasil (definido pelo secretário como o que ocorre quando a pessoa reconhece as letras, mas não consegue interpretar textos simples) são resultado do fato de que predominam, nas diretrizes do Ministério da Educação, a chama<sup>2</sup>

---

2 É importante problematizar a difusão do que ficou conhecido como construtivismo no Brasil através da popularização da obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky: a abordagem foi difundida de maneira superficial. Confundida com um método de alfabetização, a proposta de Ferreiro e Teberosky foi apresentada com pouca profundidade e reflexão, o que fez com que surgissem dúvidas sobre o papel do professor no ensino de leitura e escrita: a criança foi vista como construtora do conhecimento em um processo em que o aprendizado aconteceria naturalmente, de maneira integrada ao uso social da leitura e da escrita. A questão do método ficou em

Em seu canal no Youtube, Nadalim faz duras críticas o conceito de letramento. Em um dos vídeos, afirma que o chamado método construtivista “demonstra uma preocupação exagerada com a construção de uma sociedade igualitária, democrática e pluralista, em formar leitores críticos, engajados e conscientes” (NADALIM, 2015). Em outro vídeo, Nadalim diz que se preocupa com o fato de que as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) não apresentam orientações claras com base em evidências científicas comprovadas e atualizadas sobre o ensino de leitura e escrita, uma vez que a questão central é a socialização e a promoção de uma visão crítica.

Além de criticar a perspectiva ferrereana, Nadalim aborda também o conceito de letramento e tem como alvo a autora Magda Soares, uma das primeiras a explorar o conceito de letramento no Brasil. O vídeo mais assistido do canal de Nadalim, “Letramento: o grande vilão da alfabetização no Brasil”, trata justamente deste tema. O problema, segundo o secretário, é o mesmo do construtivismo: há poucas orientações ao professor sobre procedimentos para a prática da alfabetização e muita preocupação com formação voltada para a criticidade.

A solução para este cenário problemático, segundo Nadalim, é a adoção definitiva do método fônico, definido por ele como método que “apresenta as crianças às letras e aos sons da fala antes de iniciá-las em atividades com textos” (NADALIM, 2016). Em um de seus vídeos, o autor afirma que a criança precisa primeiro ser exposta a atividades que abordem a relação entre as letras e os sons das letras, já que assim irão aprender o que é mais relevante: “a decodificação e a codificação da linguagem escrita, para depois evoluir aos textos” (NADALIM, 2016). Nos vídeos, o autor afirma, ainda,-

---

segundo plano durante os anos em que se divulgou o trabalho de Ferreiro e Teberosky não porque não eram relevantes para as autoras, mas porque assim a obra foi lida.

que há estudos internacionais que atestam a superioridade dessa metodologia e tecem críticas aos chamados métodos globais e às teorizações sobre letramento. Nadalim mostra exemplos de como usar o método a partir do livro “O Batalhão das Letras”, de Mario Quintana. Neste livro, as ilustrações mostram as letras do alfabeto. Ao abrir a página do “F”, ele fala os nomes correspondentes a desenhos dando ênfase o início das palavras, algo como “Ffffrades, ffffformigas, fffffiga, ffffflor”.

Após assumir a secretaria, Nadalim incorpora o método fônico ao discurso oficial e, junto com teorias sobre consciência fonológica, o oficializa como estratégia pedagógica a ser adotada nas escolas. O ponto de vista do secretário se materializou em política pública para a educação, imposta por decreto no dia 2 de janeiro de 2019. No decreto, são revisados alguns conceitos. Note-se que o termo letramento é substituído por literacia, como modo de marcar posição contrária aos estudos do letramento.

(...) I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;

II - analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;

III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;

IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;

V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas

## O MÉTODO FÔNICO E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

da linguagem falada; VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;

VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;

VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;

IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização. (BRASIL, 2019a).

Os princípios e objetivos da nova Política Nacional de Alfabetização tratam da suposta eficiência do método fônico e determina que os programas de alfabetização a serem adotados adiante devem ser fundamentados na instrução fônica, na consciência fonêmica (que, aparentemente, é o mesmo que consciência fonológica) e nas ciências cognitivas – o que hoje é entendido como neurociência aplicada à educação:

I - integração e cooperação entre os entes federativos, respeitado o disposto no § 1º do art. 211 da Constituição;

II - adesão voluntária dos entes federativos, por meio das redes públicas de ensino, a programas e ações do Ministério da Educação;

III - fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas;

IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:

- a) consciência fonêmica;
- b) instrução fônica sistemática;
- c) fluência em leitura oral;
- d) desenvolvimento de vocabulário;
- e) compreensão de textos; e
- f) produção de escrita;

V - adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas. (BRASIL, 2019a)

Como é definido, em geral, o método fônico? O método fônico se assenta em uma concepção de língua escrita entendida como sinais gráficos associados ao som da língua. A alfabetização é, nesta perspectiva, o ensino da relação sistemática entre grafemas e fonemas. As atividades envolvem a memorização de pares biunívocos de letras e fonemas a partir dos valores sonoros que constam no quadro fonológico do português brasileiro e, geralmente, envolvem textos escritos para este fim ou frases e palavras descontextualizadas. As atividades consistem, conforme exemplificado na fala do secretário citada anteriormente, na segmentação das palavras e na ênfase exagerada do fonema que se quer abordar, de modo a prolongá-lo ou mesmo a tentativa de pronunciá-lo isoladamente da palavra. Assim, antes de se falar a palavra flor, o professor tenta isolar a fricativa, pronunciando algo como ffff - lor.

Segundo o método, deve-se ensinar primeiro as vogais e depois as consoantes, já que se considera que as vogais são mais fá-



ceis. É bastante ilustrativo do método o livro para professores, com atividades copiáveis para alunos, desenvolvido por Capovilla e Seabra, nos anos 2000, chamado Problemas de Leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. Capovilla é um dos principais representantes do método fônico no Brasil, autor de diversas apostilas e materiais, além de ser recorrentemente indicado por Nadalim como autoridade no assunto.

**Figura 1. Exercícios do método fônico**

\_BELH\_ \_\_\_\_\_  
 \_L FANT\_ \_\_\_\_\_  
 \_GREJA\_ \_\_\_\_\_  
 \_V\_ \_\_\_\_\_  
 \_RSO\_ \_\_\_\_\_

Tabela de associação

	I	O	U
A			
E			
O			

Leia e escreva:

Fonte: Capovilla & Seabra, 2000

As pesquisas realizadas no interior da ND apontam que a fala, a leitura e a escrita funcionam como um tripé para a entrada da criança no mundo das letras (COUDRY & BORDIN, 2012). No início

do processo de alfabetização, a criança toma a fala como apoio para escrever. Uma criança que tente realizar essa atividade, apoiada na própria fala, poderá ter várias dúvidas: primeiramente, a imagem que mostra a boca não parece corresponder ao que ocorre com fenômeno de alteamento de vogais em final de palavra em diversas variedades do português brasileiro, como vemos em “ovo” e “elefante”. Não raro, por isso, as crianças escrevem “ovu” por “ovo” ou “elefanti” por “elefante”. Se ela seguir a instrução dada do posicionamento da boca, ela reproduzirá uma fala artificial, provavelmente inexistente em sua variedade. Veja-se, ainda, as atividades a seguir. A criança precisa identificar a posição da boca e escrever a palavra que está, em tese, sendo dita. Como diferenciar o “e” e o “i”? Como conseguir diferenciar o “f” e o “v” se são labiodentais e se distinguem apenas pelo traço de sonoridade? Na atividade a seguir, a imagem para a representação de “v” é a mesma:

**Figura 2. Exercícios do método fônico II**

Tabela de associação

	i	o	e	a	u
J					
f					

Leia e escreva:



Fonte: Capovilla & Seabra, 2000

**Figura 3. Exercícios do método fônico III**

ACA      A\_A  
V\_C

Tabela de associação

	i	e	o	a	u
U					
v					

Leia e escreva:

Fonte: Capovilla & Seabra, 2000

O mesmo acontece em outras atividades da apostila ao abordar a representação dos outros pares sonoros. Nesse material, são ignoradas questões básicas da Linguística, como o modo e ponto de articulação e produção da fala que envolvem língua, palato, lábios e o traço de sonoridade. Isso é muito grave, sobretudo porque é justamente esse tipo de desconhecimento que faz com que o profissional interprete as hipóteses de representação gráfica da criança como sintoma de patologia e passe a suspeitar, por exemplo, de Dislexia. Além disso, a atividade pode induzir a criança ao erro, já que dificulta a compreensão das diferenças entre oralidade e escrita por partir de uma fala que não existe.

O método fônico (acompanhado do método das boquinhas), assim, pode ser um dos dispositivos do processo de patologização de dificuldades normais. Isso acontece porque, dada sua blindagem

pelo fato de que há uma suposta comprovação científica de sua eficácia, o método é pouco ou quase nunca criticado. Dado o respaldo científico, a conclusão do especialista é a de que se a criança não consegue avançar, o problema não está no método, mas sim na criança que teria um problema de aprendizagem.

Este tipo de abordagem pedagógica evidencia que falta um saber técnico sobre linguística e total desconhecimento do que está envolvido no aprendizado da leitura e da escrita de uma língua por parte de profissionais da área clínica e de alguns profissionais da educação. Analisando a proposta, afirmo que os autores e defensores desse tipo de método que elaboraram esses materiais não têm conhecimento de questões tão básicas, essenciais para todo linguista e estudante de Letras, como o modo e o ponto de articulação e vozeamento e ensurdecimento das consoantes. É como se tudo que está envolvido na produção da fala tivesse sido ignorado no momento de produção deste material e como se os idealizadores não tivessem previsto as dificuldades que o material pode impor às crianças.

Os exercícios também podem nos fazer pressupor que os autores não tenham, de fato, acompanhado longitudinalmente as crianças em fase de alfabetização ou aplicado o material que produziram, uma vez que fica clara a dificuldade em se executar as tarefas mesmo por parte de adultos, dada a precariedade de instruções e o non-sense em escrever a partir de fotografias de bocas. Entretanto, mesmo diante de todas essas limitações, é este o método escolhido pela secretaria de alfabetização como aquele que irá sanar os problemas de analfabetismo no Brasil.

O conceito de consciência fonológica, bem como seus princípios e procedimentos, são decorrentes do método fônico. Capovilla e Capovilla (2003) definem consciência fonológica como a capacidade de identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar

mentalmente, e de forma deliberada, os segmentos fonológicos da língua. O treinamento de consciência fonológica melhora, segundo Capovilla e Capovilla, o que se chama de representação fonológica das crianças, especialmente aquelas que apresentam problemas de aprendizagem. Os exercícios ajudam na identificação de rimas, de palavras que, segundo os autores, têm início e fim com os mesmos sons, além de permitir a manipulação de fonemas para que se possa formular novas palavras.

Para tratar do treino de consciência fonológica, este capítulo analisará os exercícios propostos por Ruth Soares Bicudo (2016) no manual *Consciência Fonológica – leitura, redação, dislexia: sugestões para um melhor desempenho*. Este manual foi escolhido por ser o mais vendido nesta área, de acordo com o site da editora Book Toy, que é referência em publicações de manuais para professores e profissionais da área clínica. O exercício, a seguir, faz parte da primeira parte do livro, intitulada *Consciência Fonológica*:

#### DITADO SEM LETRAS

Com esta atividade podemos:

Verificar se a criança é capaz de perceber quantas letras há em uma palavra. Estas serão representadas por pontos. Exemplo: Boia:

Verificar se a criança é capaz de perceber quantas sílabas há em uma palavra. Estas serão representadas por traços. Exemplo: Caneça - - -

Verificar se a criança é capaz de perceber quantas palavras há em uma frase. Estas serão representadas por círculos. Exemplo: A menina chora: o o o

Este ditado pode ser utilizado para avaliar um destes aspectos

ou todos ao mesmo tempo. Os espaços entre as palavras serão representados por barras verticais.

Exemplo:

A caneca é colorida.

a) . | . . . . . | . | . . . . . . . . |

b) - | - - - | - | - - - - | (sílabas)

c) o | o | o | o | o | (palavras) (BICUDO, 2016, p. 35)

Veja-se o non-sense envolvido em bater palma a cada sílaba ou em desenhar traços ao mesmo tempo em que se fala a sílaba. Cabe, aqui, algumas perguntas: por que não já escrever o que está falando em vez de fazer um traçado que de nada serve? Como a criança poderá lembrar-se das sílabas ao olhar para os traços desenhados? Que tipo de função da escrita e da leitura essa atividade envolve de modo a despertar o interesse da criança em ler e escrever?

O manual segue por várias páginas com exercícios que aumentariam a consciência fonológica. Uma das atividades consiste em utilizar palavras trissílabas e polissílabas, nas quais a criança deve identificar outra, dissílaba ou monossílaba. Como exemplo, primeiramente, é pedido que a criança diga: “bola” e “po”. Depois, ela deve identificar “bola” dentre as palavras “bolacha”, “papoula”, “carambolas” e “bolada” e reconhecer se a sílaba “po” está nas palavras “cabo”, “pulo”, “copo”, “povo”, que devem ser ditas pelo adulto que aplica o exercício. O exercício parece ser feito para que a criança caia em algumas armadilhas. Quando diz a sílaba “po”, isoladamente, a criança não está submetida ao alteamento da vogal em final de palavra que ocorre em algumas variedades do português brasileiro. Assim,

“po” não está em “copo”. “Bola” também não está em “bolacha”, dada a posição do acento das palavras. Longe de ensinar as diferenças entre escrita e oralidade (ou melhorar a consciência fonológica, se é que isso é possível), esse exercício parece na verdade testar se a criança conhece a diferença entre a fala e a escrita, especialmente no caso de alteamento das vogais. Se a criança, a partir da própria fala, como todas fazem, no início do processo de alfabetização, fica confusa e não responde o que é esperado, ela pode ser rotulada como criança que tem problema de consciência fonológica. Ter esse tipo de questão faz dela o que se chama, na literatura clínica tradicional, criança de risco para patologias relacionadas ao aprendizado, como a Dislexia.

Além de atividades que ajudariam na escrita, como a anterior, a autora propõe atividades de leitura. Como veremos, essas atividades se afastam radicalmente da proposta de Paulo Freire de ler o mundo (até porque utiliza um texto artificial, escrito para fins de exercício), da proposta discursiva da leitura com sentido e do resgate da função social do texto e dos conceitos de afetividade e interesse propostos por Vygostky (2001).

Além do non-sense das atividades feitas a partir do texto, nos parece muito estranha a instrução que é dada ao terapeuta/professor: o texto não precisa ser lido pela criança – no sentido de uma leitura com compreensão. A criança deve apenas utilizá-lo para fazer os exercícios que seguem: “não precisa ser lido pelo aluno. Sua finalidade é auxiliar o professor a exemplificar para o leitor, o que se espera que ele execute nos exercícios” (BICUDO, 2016, p. 64). Escolhi reproduzir o texto tal qual encontra-se digitado no manual, porque há algumas considerações que precisam ser feitas. Veja-se que, no terceiro parágrafo, a fala de um dos personagens do texto está introduzida com travessão, porém na mesma linha da parte do narrador. Além disso, outros parágrafos introduzem fala dos personagens, porém sem travessão.



**Figura 5. Texto base para a realização de exercícios**

O CUÇO

- 1 - Na parede da sala havia um cuço que a todos alegrava.
- 2 - As crianças não se cansavam de admirar e imitar o ruidoso passarinho.
- 3 - Diante desta atividade sem fim, perguntou um dia  
Ana à Mariana: — Você acha que o cuço é maluco?
- 4 - Eu acho que ele ainda não é, mas vai acabar ficando, responde Mariana.
- 5 - Por quê?
- 6 - Ora, ele já está cansado de ficar trancado, de não poder dormir sossegado, de não poder tirar férias e nunca poder voar em liberdade ...

Fonte: Bicudo, 2016, p. 64

**Figura 6. Texto base para a realização de exercícios**

- 7 - Eu acho que você tem razão. É muito triste ser prisioneiro e mais triste ainda ser escravo!
- 8 - As duas resolveram, então, transformar a vida do cuço soltando-o e dando-lhe a felicidade de ser livre, mas, ao mesmo tempo que o alegraram, tiraram o prazer daqueles que se encantavam com o seu incessante: CU-CO, CU-CO, CU-CO.

Fonte: Bicudo, 2016, p. 65

Sem ter lido o texto, sem ter tido a oportunidade de perguntar sobre palavras cujos sentidos eventualmente não conhece, a criança deve fazer as atividades que elenco a seguir. Tais atividades exigem que a criança leia o texto várias vezes (há mais de 80 atividades, o que significa, então, que ela pode vir a ler o texto mais de 80 vezes), de modo que cada vez que ler, ela deve ler as categorias elencadas a seguir: palavras iniciadas por vogais; palavras iniciadas por consoantes; frases interrogativas; frases negativas; frases exclamativas; frases que indicam diálogos; os substantivos, os adjetivos e numerais; os verbos; as palavras com maiúsculas; as palavras com até três letras; palavras com maiúsculas e a última de cada linha; palavras com maiúsculas e a última de cada frase; as palavras que o adulto solicitar; a primeira palavra e a última de cada linha; as palavras acentuadas; as palavras cujo acento o adulto indicar; as palavras trissílabas; as palavras dissílabas; as palavras que rimam entre si; palavras que rimam com uma palavra que o adulto disser; palavras com quatro vogais ou mais; palavras iniciadas com a letra do nome da criança; palavras iniciadas pelas letras do alfabeto; e palavras que têm dígrafos.

Em outro exercício, a criança também deve ler várias vezes, e, a cada leitura, deve omitir: substantivos; adjetivos e numerais; verbos; palavras com maiúsculas; a primeira e a última palavra de cada linha; a primeira e a última palavra de cada frase; as palavras acentuadas; palavras longas (com seis letras ou mais) e palavras com a letra que o adulto indicar.

Outro exercício propõe que a criança faça várias leituras de modo a transformar frases declarativas em negativas e frases negativas em declarativas. Depois, a criança deve ler nomeando as vogais; as consoantes; os acentos gráficos e os sinais de pontuação. Outras instruções determinam que a criança deve ler as primeiras linhas em ordem inversa; as primeiras frases em ordem inversa;

linhas em ordem inversa iniciando pelo final do texto; frases em ordem inversa iniciando pelo final do texto; uma palavra de cada linha iniciando pelo final do texto; uma palavra sim e outra não; duas palavras sim e duas não; uma linha sim e outra não, dentre outras várias instruções que desconfiguram totalmente o texto e permite que se questione se o que a criança faz é de fato uma leitura ou se ela deve somente passar os olhos sobre um texto para responder ao que lhe é proposto. Por fim, um dos exercícios mostra que o sentido de ler está de fato fora de questão nessa atividade, já que a criança deve ler o texto várias vezes de forma a demonstrar, em cada uma, sentimentos diferentes (que não estão de fato expressos no texto) como alegria, tristeza, desânimo, raiva, preguiça, etc.

Dentre as mais de 80 atividades, apenas duas exigem, minimamente, ler com compreensão: ler e responder perguntas sobre o conteúdo do texto que serão elaboradas pelo adulto e outra chamada estilo telegráfico, na qual a criança deve selecionar, em cada linha, duas ou três palavras que ela julga importantes para a compreensão do texto. Elas são, então, grifadas pelo adulto para depois serem lidas separadamente. Não se discute, portanto, por quais motivos aquelas palavras foram escolhidas pela criança e não outras.

Por fim, o exemplo a seguir é bastante representativo da maneira pela qual os exercícios estão totalmente desconectados do que é a leitura na vida:

Lendo de cabeça para baixo: a ordem é para que a leitura seja feita silenciosamente, e, em seguida, o texto é colocado diante da criança de cabeça para baixo. Ela deve ler em voz alta as palavras que conseguir reconhecer. Isto deve ser feito sem que ela mova o tronco da cabeça. (BICUDO, 2016, p. 93)

Do ponto de vista da ND, as atividades de leitura desse manual são indefensáveis e não podem ser consideradas atividades de

leitura. Uma vez que são aplicadas para crianças que apresentam dificuldades com a leitura e com a escrita, cabe fazer diversos questionamentos: como elas ajudam as crianças a aprender a ler, de fato, se o sentido do texto fica fora da interação entre o adulto e a criança? Como ajudam se os aspectos rítmicos, prosódicos, interacionais e discursivos que sustentam a leitura estão suspensos, tornando a leitura artificial? Como podem ser motivadoras se apagam o sujeito, a história, a cultura, a oralidade? Os aspectos textuais que importam para a compreensão e a produção textual são desconsiderados ou, quando abordados, são apartados do sentido do texto, de modo a serem apenas identificados de maneira bizarra? Por quais motivos esse tipo de atividade é a alternativa às propostas que envolvem o conceito de letramento e que trabalham, sobretudo, com os diferentes gêneros textuais que, de fato, fazem parte da vida da criança?

De que forma essas atividades preparam a criança para a leitura do mundo se trazem práticas artificiais e esdrúxulas, que não são encontradas em nenhuma outra situação da vida real? Além da incoerência de pedir que a criança leia de cabeça para baixo, há, ainda, instruções que exigem que a criança leia da direita para a esquerda, contrariando o sentido da leitura nas línguas ocidentais. Além disso, as crianças que estão em fase de alfabetização não aprenderam ainda conceitos como adjetivos, numerais e substantivos, o que pode tornar essas atividades confusas frustrantes, que ressaltam o que ela ainda não sabe (e que ainda nem deveria saber). A subjetividade está suspensa e dá lugar ao non-sense que não acontece nem mesmo nas práticas escolares tradicionais, já que elas envolvem cópia e exercícios de perguntas cujas respostas são facilmente localizáveis no texto.

A segunda parte do manual propõe questões de produção textual, chamadas pela autora de Redação. Grande parte das atividades

de escrita envolve completar charadas, terminar frases, completar frases com as palavras que faltam, inserir conectivos em frases descontextualizadas, completar com sinônimos e antônimos, com adjetivos, escrever as palavras no plural, escrever as palavras em ordem alfabética, categorizar substantivos (cobra, rato, pato – categoria animais). Há, até mesmo, atividades em que as crianças devem passar frases para a voz passiva ou voz ativa – conceito metalinguístico que faz parte do quadro de conteúdos do Ensino Fundamental II.

As últimas atividades, por serem consideradas mais complexas, envolvem terminar uma história proposta pela autora. As atividades envolvem escrever o antônimo de alguns verbos (como subir, nascer, aumentar), terminar frases (Penteie o..., lave as... ou Estas... estão...). Em outro exercício, a criança deve aumentar a frase duas vezes (Vamos correr. Vamos correr juntos. Vamos correr juntos para a escada).

O que é escrever, na perspectiva dos manuais de consciência fonológica? A análise das atividades mostra que escrever é uma atividade do tipo recreativa (que, por ser tão repetitiva e sem sentido, na verdade nem diverte a criança), de adivinha, passatempos em que se completam frases, em que se devem retomar antônimos, sinônimos ou uma oportunidade para trabalhar a ortografia (de maneira descontextualizada).

A criatividade, a autoria, a subjetividade ficam de fora dessas atividades e a função social da escrita está praticamente suspensa, já que os textos que circulam pela vida da criança (propaganda, rótulo, contos, bilhetes, quadrinhos, anúncios, etc.) e que ela precisa, de fato, aprender a ler e a escrever não são abordados.

A justificativa do governo para impor o método fônico que, como vimos, vem acompanhado da consciência fonológica, é o alto índice de fracasso nas avaliações nacionais como a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) e a Prova Brasil. Diante de resultados tão

ruins, o governo afirma que a única solução seria o retorno a esses métodos, já que eles teriam sua eficácia cientificamente comprovada.

Não quero, aqui, apresentar uma análise minuciosa destas provas, até porque a ANA não foi disponibilizada na íntegra pelo INEP. Entretanto, pode-se encontrar algumas informações sobre a prova no site do instituto que permitem constatar que ela é bastante diferente dos exercícios propostos pelo método fônico e pelas atividades de consciência fonológica. Veja-se a matriz da ANA que descreve os exercícios de leitura:

**Tabela 1. Critérios da Avaliação Nacional de Alfabetização**

<b>EIXO ESTRUTURANTE</b>	<b>HABILIDADE</b>	<b>ESPECIFICAÇÕES DAS HABILIDADES</b>
<b>LEITURA</b>	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica	CV
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica	CCV, CVC, VC, VC; VV, CCVC, entre outras.
	H3. Reconhecer a finalidade do texto	
	H4. Localizar informações explícitas em textos	Exemplos de suporte: Cartazes, listas de telefone, guias de programação infantil, pequenos anúncios, reportagens de jornais infantis, textos informativos.
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos	Exemplos de suporte: Textos literários (contos, histórias, pequenas crônicas), pequenas reportagens.
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais	Exemplos de suporte: Textos literários ( contos, histórias), artigos de revista infantil, reportagens de suplementos infantis.
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal	Exemplos de suporte: Pequenas tirinhas próximas do universo infantil, quadrinhos de uma página, primeira página de jornais ou suplementos infantis, piadas, etc.
	H8. Identificar o assunto de um texto	Exemplos de suporte: Pequenas reportagens, textos informativos.
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por conectores	Tempo, causa e consequência, finalidade. Exemplos de suporte: Contos, histórias, reportagens, textos informativos.

Fonte: INEP, 2015, p. 1.

Fonte: INEP, 2005, p. 1

Na ANA, avalia-se a compreensão de gêneros textuais e não de textos artificiais produzidos, exclusivamente, para fins avaliativos. A prova avalia a leitura de textos como quadrinhos, anúncios, contos,

reportagens, pôsteres e cartazes, etc. Ademais, propõe a avaliação da articulação da linguagem verbal e não verbal, verifica se a criança já aprendeu a fazer inferências e a relacionar as partes do texto marcadas por conectores. Assim, aparentemente, divide-se o texto a partir de seu sentido, e não para a leitura de linha sim, linha não, palavra sim, palavra não, como é proposto no manual de consciência fonológica. Caso a adoção do método fônico seja de fato ampliada, como ele poderá ajudar na melhora do desempenho nesta prova se em nada se parece com ela? Veja a tabela 2, com os exercícios de escrita da ANA:

**Tabela 2. Critérios da Avaliação Nacional de Alfabetização**

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE	ESPECIFICAÇÕES DAS HABILIDADES
<b>ESCRITA</b>	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas	Grafar palavras com correspondências regulares diretas (P, B, T, D, F, V e M ou N em início de sílaba).
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro	Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão).
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada.	Gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado.
		Organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de sentido).
Pontuar o texto.		
Usar convencionalmente os espaços entre palavras no texto.		
	Fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções.	
	Grafar convencionalmente as palavras do texto.	

Fonte: INEP, 2015, p. 2.

Fonte: INEP, 2005, p. 2



Ainda que algumas atividades de escrita se assemelhem a certas instruções recorrentes nos manuais de consciência fonológica, vemos que a criança deverá produzir um texto a partir de uma situação dada, com recursos coesivos e pontuação, o que se difere, substancialmente, dos exercícios de completar frases, apontar sinônimos e antônimos, categorizar palavras, etc.

Em 2010, Andrade analisou, brevemente, os resultados das avaliações nacionais da alfabetização e apontou que a criança até aprende a ler (se a leitura for tomada como a compreensão dos sons por letras). Mas, se tomarmos leitura como constitutiva da compreensão do mundo, dos sentidos, das relações entre textos e inferências avaliadas nas provas, os resultados não são bons.

A autora segue argumentando que é justamente por isso que, na prática pedagógica, é um risco reduzir a alfabetização às abstrações e às sonorizações propostas pelo método fônico e não ter como norte do trabalho o sentido de ler e escrever. Além disso, o método fônico apaga aquilo que os alunos conhecem de melhor: sua própria fala. As sonorizações propostas impõem uma língua artificial que em quase nada se parece com as variedades do português brasileiro e confundem a criança que não sabe em que fala se apoiar para escrever: a própria fala, a fala do adulto com quem convive em casa, a fala espontânea do professor ou a fala forçada que o professor elabora no momento dos ditados. Do ponto de vista da ND, esse método subestima a capacidade da criança de refletir sobre as diferenças entre a fala e a escrita e a priva de desenvolver reflexões sobre a fala nos mais diversos contextos e sobre a escrita.

Com Andrade (2010), e pela experiência no CCazinho, afirmamos que as abordagens pedagógicas que concebem a aprendizagem como mera codificação e decodificação de fonemas – tal qual o método fônico – se revelam anti-produtivas. No caso da alfabetização, partir da fala da criança já é consenso entre linguistas que

abordam o tema e a efetividade dessa prática já é ressaltada desde a década de 1980 (CAGLIARI, 1989, COUDRY, & SCARPA, 1985, ABAURRE, 1997, ALKIMIN, 2009).

Desde a educação infantil, seguindo pelos anos finais do ensino fundamental e até pelo ensino médio, para se ensinar a letra, torna-se um equívoco pedagógico, de caráter antididático, conceber a língua superdimensionando seu lado de representação escrita pela letra, sem articulá-la à oralidade, à oralização (da escrita) aos usos mais familiares da letra, que não carregam em si valor de sua legitimidade. Estes usos, acrescidos de outros, como os regionais, são vivos, e embora estejam distantes dos usos padronizados, mais legítimos da escrita, devem ser considerados pela escola como ponto de partida fundamental, terreno em que se deve adubar a apropriação de outros usos, de peso simbólico social mais forte. (ANDRADE, 2010, p. 9)

As atividades propostas no método fônico e nos treinos de consciência fonológica que o acompanham são radicalmente diferentes da realidade linguística com a qual as crianças convivem, e a imposição desse método, via decreto, sem participação social e investigação científica de sua viabilidade no contexto brasileiro representam um retrocesso indescritível. Vimos que as tarefas desse método envolvem uma série de sonorizações precárias, apartadas de qualquer situação significativa da linguagem, o que faz da escola, segundo Andrade (2010), um laboratório sonoro, em que se pronuncia uma língua à parte, uma língua sem enunciação, sem sentido. Para a autora,

Uma das consequências é expor as crianças sistematicamente a “textos” que somente ensinam uma leitura artificial, surrealmente produzidos, prescindem de coesão, de coerência e até de uma sintaxe adequada às regras de uso contextualizado da língua, abusando de regências estranhas aos usos efetivos do nosso idioma. Por não se pautarem na cultura, dispensam-se de doses de poesia, humor e até informações conceituais. Professores e

alunos que seguem o método de tal natureza exercitam-se numa suposta aprendizagem que não se conecta nem por uma faísca à vida linguística verdadeira e pulsante. Inventam-se “textos” e querem fazer crer a crianças, pais e professores que é possível se aprender a língua escrita apresentando-se nacos de discurso aos futuros escreventes, partes isoladas do corpo da língua, amputada da mágica do sentido, da poesia temática que as significações podem ganhar. Observando tais materiais destinados à aprendizagem escolar da língua escrita, produzidos por autores que alegam se basearem em princípios (neuro)linguísticos do século XXI, o Círculo de Bakhtin diria se tratar de necrófilos escarafunchando partes mortas do corpo da língua, selecionadas para estudo. Toma-se por objeto das lições de estudo descrições anatômicas do fonema, unidade que vem a ser uma partícula abstrata da língua. Professores e crianças perdem seu tempo na musculação de partes abstratas do sistema linguístico, nublando o céu da constituição de cidadãos ativos, criativos, divertidos, inteligentes, politizados, artísticos e que se sintam participantes como produtores e consumidores de cultura popular e de cultura erudita. (ANDRADE, 2010, p. 10)

Assim, a concepção de língua e linguagem dos manuais de treino de consciência fonológica se torna muito restrita. A língua não é apenas uma junção de fonemas e sua relação com grafemas. Tudo que compõe a língua só ganha sentido no discurso/interlocução, com a prosódia, as variedades linguísticas, os sujeitos, o contexto. Andrade (2010) faz um alerta sobre o que se esquece quando se reduz a alfabetização apenas ao que se chama por consciência fonológica: a língua escrita, nas palavras da autora, assim como a língua inteira, é feita de muitas consciências (sociológica, cultural, regional, literária, gramatical, morfológica, lexical, etc.).

A prática escolar e a prática clínica não podem ficar circunscritas à consciência fonológica e serem indiferentes a estes outros tipos de consciência, igualmente fundamentais para a alfabetização efetiva, com sentido.

É preciso questionar, também, o fato de que a defesa desse método se assenta tanto no pressuposto de que ele é efetivo em outros países como no pressuposto de que antes das teorias do letramento, especialmente entre as décadas de 1950 a 1990, quando ele predominava nas escolas e os resultados se mostravam positivos.

Entretanto, não se pode, simplesmente, crer que a implementação de políticas educacionais estrangeiras bem-sucedidas no exterior irá repercutir da mesma maneira no Brasil. A estrutura escolar, as condições de trabalho dos professores, a valorização social e cultural que são dadas à leitura, à escrita, à escola e à escolarização também têm papel determinante no sucesso e no fracasso escolar. Nenhum país apresenta as mesmas variáveis que o outro, o que invalida o argumento do sucesso do método em outros países. Sobre a efetividade do método antes dos anos 80, Andrade (2010) nos alerta que as informações sobre alfabetização não estavam nos censos aos quais sequer os pesquisadores tinham acesso: o que se sabia era que mais da metade da população brasileira era analfabeta.

Desta maneira, o governo ignora a vasta pesquisa nacional, tanto no âmbito da Educação quanto nos âmbitos da Linguística e recorre às pesquisas e teorias que não se aplicam à realidade brasileira. Isso não é surpreendente, tendo em vista as declarações do então candidato e agora presidente eleito durante a campanha eleitoral, nas quais afirma que o governo gasta muito com a universidade pública e não tem retorno, porque pesquisa “é coisa rara no Brasil”.

Ao dizer que pretende militarizar as escolas e adotar práticas e teorias vigentes, nesse período, afirmando que elas eram efetivas, o governo ignora também todas as especificidades da contemporaneidade que têm efeito direto no processo de aprendizagem dos alunos, como as novas tecnologias e recursos educacionais, os novos interesses, a valorização social da escola, a falta de estrutura e não prevê o óbvio: o contexto histórico não se repete.

Por que a prática com as crianças do CCazinho orientada pela ND é radicalmente oposta ao que propõe o método fônico e os exercícios de consciência fonológica? Trago aqui a citação de Coudry (2018) sobre a centralidade da linguagem e da subjetividade no encontro com as crianças:

Para a ND, o encontro com os sujeitos se dá pela linguagem, nossa estrela guia para compreender o funcionamento patológico e o normal, e seu exercício em práticas linguageiras/discursivas com as quais os sujeitos se envolvem, afirmando sua historicidade e tendo as dimensões semântica e semiótica atuando na função simbólica. Trata-se de práticas que veiculam várias formas de atuar na linguagem: diálogo, narrativa, comentário, discurso argumentativo, de opinião, de humor, entre outras. Práticas que materializam o que se fala/escreve no presente em que vivemos, veiculadas em jornais falados, escritos e na mídia eletrônica/internet/ redes: comentários sobre a política regional e nacional, com destaques para alguns acontecimentos no mundo; sobre os campeonatos de futebol que estão em curso, sobre culinária; sobre pessoas e suas histórias; enfim, realizando o traço primordial que Benveniste ([1969] 1995b) apontou para diferenciar a linguagem humana da comunicação animal: falar a outros que falam – o que para nós também pressupõe escutar o outro e a si mesmo, e inevitavelmente ver (um sistema aberto nos termos de FREUD, [1891] 2010), considerando o mundo visual em que vivemos. (COUDRY, 2018, p. 342)

O que a Neurolinguística propõe, então, como contradiscurso e exemplo de atividade significativa para uma criança com dificuldades de leitura e de escrita? Apresento, a seguir, os dados de uma criança (EF) que frequentava o CCazinho e que era acompanhada por mim em suas atividades de leitura e de escrita. EF tinha um laudo que apontava suspeita de Dislexia, e, ao começar a frequentar o acompanhamento proposto pelo CCazinho, lia de forma lenta e silabadamente, além de apresentar muitos problemas de represen-

tação das surdas e sonoras e, sobretudo, se mostrava muita ansiosa quando precisava ler e escrever (muitas vezes chorava e se recusava, com medo de errar).

Primeiramente, é preciso considerar o contexto da proposta da atividade. EF é uma criança atenta ao mundo em que vive, aos livros que lê e filmes que assiste, crítico das relações entre as pessoas e dos objetos da cultura com os quais convive. Observei que ele elaborava, em seu caderno de anotações pessoais, uma lista dos livros que havia lido e dos filmes que havia visto no ano de 2018. Disse para ele que eu tenho o mesmo hábito e mostrei minhas anotações, mas que, no caso dos livros, mantenho um diário de leituras no qual costumo registrar o título e o autor do livro, o ano e o país de publicação, o número de páginas, onde a história se passa, quem são os personagens principais, algumas citações e, sobretudo, as impressões, pontos de vista e sentimentos que a narrativa me desperta. EF se interessou bastante por essas anotações e leu várias páginas do meu diário. Sugeri que ele fizesse o mesmo tipo de anotação sobre os livros que leu e os filmes que assistiu e decidimos, juntos, quais informações ele poderia escrever sobre as obras. EF escreveu esses textos sozinho, em sua casa, no dia 13 de fevereiro de 2019, seguindo a orientação de falar em voz alta, para escrever, e de revisar seus textos, após o término, sempre buscando ler o que escreveu e corrigir se julgasse necessário. Veja a transcrição de seu texto:

### Quadro 1. EF escreve sobre um livro

CRÍTICA DO LIVRO

TÍTULO: Querido diário otário

AUTORA: Jamie Kelly

PERSONAGENS: Jamie Kelly, Angelina e Isabella

O QUE ESCREVERIA NA CONTRA-CAPA DESTES LIVRO: nesse livro você vai conhecer a Jamie Kelly, uma menina que estuda no colégio Nackefil i que tei uma inimiga número 1o chamada Angelina. Você vai se divertir vendo oque ela vai fazer para roubar a ficha da Angelina. Descubra o que vai acontecer além disso.

DOIS MOMENTOS FAVORITOS: quando a Angelina atira o bolo de carne na Brutnford e a Jamie Kelly assume a culpa (culpá). Quando ela chama o diretor de Dinetor por parecer um dinossauro.

O QUE MUDARIA: que a Jamie Kelly tivesse pegado a ficha e lido.

NOTA: 10.

Fonte: Banco de dados em Neurolinguística

### Quadro 2. EF escreve sobre um filme

CRÍTICA DE CINEMA: Nome do filme: Zootopia

Diretor: Bryan Howard, Rick Moore.

Elenco: Ginnifer Goodwin, Jason Bateman, Iris Elba.

Sinopse: Quando uma lontra desaparece misteriosamente uma coelha policial sabe de uma raposa que pode saber sobre o caso.

Ano: 2016

Pontos positivos: O filme é bem elaborado

Pontos negativos: a coteces coisas cem simdido

O que mudaria no filme/história: mais atores para vaces as música e os personagens (personagem)

Fonte: Banco de dados em Neurolinguística

Quais questões EF ainda mostrava nesses dados no final de 2018? Ora representa o conectivo “e” como “i” – tal qual falamos –, ora como “e”, o que nos mostra que ele sabe a representação gráfica correta. A alternância nos sugere a possibilidade de um rebaiamento da atenção, até porque, ao ler o texto junto com a cuidadora<sup>3</sup>, EF apontou essa representação e corrigiu. Na leitura, EF corrigiu também, sem precisar da intervenção, a representação de “tem” por “tei”, comum na escrita inicial para a representação da nasal. Vemos, ainda, algumas questões de sonoridade, como o vozeamento de “semdido” (sentido) e “vaces” (fazer), que EF também percebeu por si só, ao ler junto com a cuidadora, e fez a correção imediatamente. Vemos poucas questões que envolvem a representação ortográfica em “cem” (sem) e “perssonagem” (personagem).

O que mais esses dados nos mostram sobre a relação de EF com a leitura e a escrita para além da representação gráfica? Quero ressaltar, primeiramente, que é um ganho o fato de uma criança que mostrava crises de ansiedade e resistência para escrever em certos contextos mantenha um diário de crítica de literatura e de cinema pelo simples fato de que quer manter essas anotações para si mesmo, como registro pessoal.

Vemos algumas funções sociais da escrita e da leitura permeando essa atividade de EF: o registro pessoal para memória e o registro das apreciações pessoais. Em segundo lugar, vemos que EF tem domínio de dois gêneros específicos que foram evocados na escrita dessas críticas: a sinopse do filme e a contracapa do livro. Na escrita da contracapa, EF imagina o interlocutor e se dirige a ele

---

3 Todos os pesquisadores do que acompanham longitudinalmente uma das crianças do CCazinho com o objetivo de intervir em seu processo de alfabetização são chamados de cuidadores. A prática dos cuidadores é inspirada nos princípios de Vygotsky sobre o ensino e a aprendizagem.



de maneira a despertar sua curiosidade sobre a história: apresenta as personagens, seu contexto, menciona um roubo – o conflito do livro –, diz que o eventual leitor irá se divertir e ainda o convida a descobrir mais sobre a história.

Na sinopse, EF, ainda que breve, apresenta os personagens, o conflito e dá indícios de quem poderá resolvê-lo, assim como geralmente se faz no gênero sinopse. Isso nos mostra que EF é um leitor atento, que consegue abstrair características dos textos com os quais convive e lê e que, sobretudo, consegue articulá-las para produzir uma escrita criativa.

Esse tipo de atividade, além de partir do interesse da criança, permite que ela produza textos espontâneos, que reflita não só sobre a representação gráfica/ortográfica, mas também sobre os gêneros que circulam pela sua vida, a função social que têm, e, sobretudo, permitem a interlocução entre cuidadora e criança, a negociação de sentidos, a ratificação das experiências vividas (FRANCHI, 1977) com a língua escrita e a expressão da subjetividade.

Assim, a proposta discursiva da ND em nada se parece com as sonorizações, descrições e relações abstratas que o método fônico propõe a partir do fonema – que, por ser uma unidade abstrata da língua, é de difícil compreensão para muitas crianças. É difícil compreender a motivação para a adoção do método fônico como política nacional diante de tantas outras possibilidades de trabalho com a leitura e a escrita, como vimos nos dados deste capítulo. O que mais justificaria esta proposta, além da suposta cientificidade e do combate à teorização adotada por governos anteriores?

Já em 2010, Andrade (2010) denunciava, nos congressos de Educação e Linguística, a hegemonia do método fônico e as investidas de instituições privadas defensoras do método nas Secretarias de Educação municipais e estaduais apesar da resistência de muitos educadores.

Segundo a autora, a maioria das críticas de linguistas e educadores aborda o fato de que o método afasta as crianças de uma perspectiva cultural, social, além de limitar as práticas pedagógicas às questões cognitivas restritivas, de caráter técnico, privando-as “de seu crescimento enquanto ser pensante na sociedade brasileira em que vivemos em 2010, na qual a letra ganha dimensões multimidiáticas e plurimodais, para além da fonoletra” (ANDRADE, 2010, p. 14). A autora ressalta, ainda, que os argumentos dados naquela época (e acrescentamos que na contemporaneidade também) justificavam a permanência de grupos privados que defendem o uso do método fônico e das ciências cognitivas no MEC estão alinhados às condutas neoliberais.

Citam-se o valor da técnica como eficaz para a urgência em agir, a constatação de um fracasso abissal colocado como fruto de modos desastrosos de ação do Estado, a evidência do sucesso dos métodos de consciência fonológica em contextos internacionais. De acordo com tais vozes, que ganham espaço na imprensa, há uma ofensiva contra a máquina estatal, sustentando que as experiências das secretarias, mesmo que soem impopulares, impõem-se, pois estariam buscando sanar o grave problema do analfabetismo nos municípios que comprou tais métodos, de acordo com o consenso da comunidade científica internacional. Vêm apagadas as vozes nacionais que se ocupam das questões educacionais brasileiras, os empenhados grupos de pesquisa que há anos se dedicam a pensar e repensar, analisar, criticar, reformular e propor modos pedagógicos de tratamento da letra na escola, em voltas e reviravoltas de muita reflexão, discussão e produção de conhecimento voltadas diretamente para nosso aluno brasileiro. Apelar para argumentos internacionais sem ouvir o que dizem nossos especialistas educadores tupiniquins parece desmerecer por si a qualidade do próprio argumento. (ANDRADE, 2010, p. 11)

A ND não nega que, para algumas crianças, o método fônico pode fazer sentido e ser um procedimento efetivo de alfabetização.

Entretanto, a experiência do CCazinho nos alerta que nem todas as crianças se beneficiarão de seus procedimentos e podem ser patologizadas por isso, já que o problema nunca estará no método, dada sua suposta efetividade e comprovação científica, mas na criança, que não corresponde ao que se espera nos exercícios propostos.

Em suma, na perspectiva da ND o método fônico e os exercícios de consciência fonológica são muito mais instrumentos que podem gerar dificuldades de leitura e de escrita – e sua consequente patologização – do que instrumentos que facilitariam o aprendizado, como argumentam seus defensores. A nomeação de Nadalim para o cargo de secretário de alfabetização, bem como a escolha das ciências cognitivas/neurociências para nortear a política nacional de alfabetização parece ter sido motivada, por um lado, pela ignorância do governo em relação à pesquisa nacional nas áreas de alfabetização e letramento e alfabetização e linguística e, por outro, pela cega rejeição às teorias adotadas pelos governos anteriores, o que mostra a cruzada ideológica que norteia as ações de Jair Bolsonaro e outros membros de seu governo.

Em meio a esta cruzada, estão crianças sujeitas a um diagnóstico equivocado e professores desamparados e confusos em relação ao que fazer diante das novas diretrizes nacionais, em péssimas condições de trabalho e de saúde mental.

Dessa forma, o discurso médico, agora, impõe-se não mais pelas tendências dos cursos de formação inicial e continuada, mas por um decreto autoritário (formulado por uma equipe que desconhece a escola, as crianças, os professores e a realidade brasileira), cujas ideias não foram debatidas com a população nem com os especialistas no tema, os professores.

Neste contexto, é imperativo que as ciências humanas e as ciências da linguagem, sobretudo a Linguística, reivindiquem o papel de protagonistas no debate sobre as políticas públicas de alfabe-

tização (MOUTINHO, 2019), a fim de evitar que tendências neoliberais ocupem um lugar que não lhes diz respeito e acabem por patologizar crianças que não têm nenhuma patologia relacionada à leitura e à escrita.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

ALKMIN, T. M. *Língua portuguesa. Objeto de reflexão e de ensino*. Campinas: Cefel/IEL/Unicamp, 2005-2010

ANDRADE, L. O professor alfabetizador imantado entre propostas teóricas: o letramento e a metodologia do fônico. In: I SIHELE - SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: A constituição do campo da história da alfabetização no Brasil. Marília, 2010.

BICUDO, R. *Consciência Fonológica: leitura, redação, dislexia: sugestões para um melhor desempenho*. Ribeirão Preto, São Paulo: Book Toy, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Decreto no 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília – DF, abr. 2019a.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CAPOVILLA, F.; SEABRA, A. *Problemas de Leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. 4a ed. São Paulo: Memnon, 2000.

CAPOVILLA A. G. S., CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: Método fônico*. São Paulo, SP: Memnon, 2003

COUDRY, M. ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 2007. *Anais d evento disponível em CD-ROOM.. atologia estabelecida e vivências com o escrito*. Porto Alegre: PUCRS, 2007

COUDRY, M. Despatologizar é preciso. In: II SIMELP: Panorâmica de Linguística, Literatura e Cultura. *Anais do evento disponível em CD-ROOM*. Évora: Universidade de Évora, v. 1, 2009.

COUDRY, M. I. “Diário de Narciso e Neurolinguística Discursiva: 30 anos depois”. *Cadernos De Estudos Lingüísticos*, 60(2), 2018. p. 323-350.

COUDRY, M. I.; BORDIN, S. “Afasia e infância: registro do (in)esquecível”. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 54.1, Campinas, Jan./Jun., 2012.

COUDRY, M. I.; SCARPA, E. M. “De como a avaliação de linguagem contribui para inaugurar ou sistematizar o déficit”. *Cadernos Distúrbios da Comunicação*, v.2, 1985

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 22, 1992.

FREUD, S. *La afasia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). TALIS 2013 – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem: relatório nacional. Brasília-DF: INEP, 2014. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pesquisa\\_talis/2013/talis2013\\_relatorio\\_brasil .pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf). Acesso em 25 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização. Matrizes de Língua Portuguesa. Brasília-DF: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em 25 jun. 2019.

LURIA, A. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, S.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

LURIA, A. R. *El cérebro en acción*. Barcelona: Fontanela, 1979.

MOUTINHO, I. C. N. *Contribuições da Neurolinguística Discursiva para a formação de professores*. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2019.

NADALIM, C. O pior método de alfabetização que existe (vídeo online). 2015. (7m17s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sKSdYz4W4CI>. Acesso em: 14 jul. 2019.

NADALIM, C. O jeito certo de ensinar as letras (vídeo online). 2016. (6m09s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rf07M5bO6xs>. Acesso em: 14 jul. 2019.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## **ORGANIZAÇÃO**

Thalita Cristina Souza Cruz

Fernanda Moraes D'Oliveira

## **REVISÃO**

Diana Michaela Amaral Boccato

## **CAPA E PROJETO GRÁFICO**

Estúdio Guayabo

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

---

Linguagem, cognição e ensino [livro eletrônico] : conceitos e possibilidades /  
Thalita Cristina Souza Cruz, Fernanda Moraes D'Oliveira (orgs.). – Campinas,  
SP : Editora da Abralin, 2021. – (Altos estudos em linguística)  
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-68990-13-1

1. Alfabetização 2. Análise do discurso 3. Aquisição de linguagem  
4. Cognição 5. Distúrbios de linguagem 6. Linguagem - Estudo e ensino  
7. Linguística 8. Prática de ensino I. Cruz, Thalita Cristina Souza.  
II. D'Oliveira, Fernanda Moraes. III. Série.

21-81236

CDD-410

---

### **Índices para catálogo sistemático:**

1. Linguística 410

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI 10.25189/9788568990131