

# A importância do conceito de fonema para a formação de professores alfabetizadores

Onici Claro Flôres<sup>1</sup>

## Resumo

O conceito de fonema é uma contribuição das mais relevantes da linguística à formação dos professores de língua, em geral, e, em especial, de alfabetizadores. Assim, ainda que abstrato e de difícil manejo, afastado de noções de linguagem que os falantes nativos possuem naturalmente, esse conceito é, em que pese tudo isso, essencial para o ensino/aprendizado da leitura/escrita iniciais. Usá-lo, contudo, exige uma abordagem técnica para que seja possível compreendê-lo e explorá-lo, sendo essa compreensão, no entanto, necessária ao profissional que se proponha a alfabetizar. A razão é que o sistema alfabético de escrita demanda apreender a inter-relação fala/escrita, por ele pressuposta. Em vista disso, embora não seja produzido isoladamente pelo falante, e nem se embase no senso comum, o conceito de fonema tem de ser estudado, analisado e manejado pelos futuros alfabetizadores.

**Palavras-chave:** linguística, fonema, alfabetização, formação de professores alfabetizadores

## The importance of the phoneme concept for the training process of literacy teachers

### Abstract

The concept of phoneme is an important contribution from linguistics to the training process of language teachers, in general, and, in special, literacy teachers. Thereby, even if this concept is abstract, unwieldy and it is far away from language concepts native speakers acquire naturally, it is, in spite of all this, an essential concept to the teaching/learning process of initial reading/writing. Using it requires a technical approach in order to understand and explore it, where this understanding, however, is necessary to those professionals who want to teach literacy. The reason is that the written alphabetical system requires learning the inter-relation speaking/writing. As a result, although the concept of phoneme is not built by the speaker himself, and not even in a common sense, it must be studied, analyzed and handled by student teachers.

**Key-words:** linguistics, phoneme, literacy, training process of literacy teachers.

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras. Professora do Curso de Letras e do Mestrado em Letras – Leitura e Cognição, da UNISC.

## INTRODUÇÃO

As relações do Curso de Letras com o Curso de Pedagogia nunca foram um *'mar de rosas'*. De parte a parte há um elenco de queixas considerável. Esse fato é comprovável pela extrema lentidão com que os cursos da área da educação passaram a considerar os estudos linguísticos, além de terem protelado ao máximo a aceitação da presença de linguistas nos cursos de formação de alfabetizadores. Se há resistência, então é necessário discutir sua razão.

De parte da Pedagogia um dos motivos da rejeição se relaciona com a metodologia de ensino para a alfabetização, sendo este o tema no qual vamos nos deter no presente artigo. Os pedagogos consideram o método fônico muito rígido, mesmo atualmente, até porque uma versão desse método foi largamente utilizada nas escolas durante décadas e os professores alfabetizadores menos convencionais queriam inovações, mais maleabilidade, menos repetição.

No contexto brasileiro, o método fônico foi identificado com o assim chamado ba-be-bi-bo-bu e com a sua exploração sistemática, que com o tempo, passou a simbolizar repetição desmotivada, autoritarismo e conservadorismo. Até hoje, os professores dos anos iniciais ressentem-se com o modo repetitivo e engessado como eram e são apresentadas as estruturas silábicas constituídas de CV (consoante e vogal), compondo aquilo que os professores chamam de famílias silábicas: [ba/be/bi/.bo/bu], [da/de/di/do/du] e assim por diante.

O ensino baseado no método fônico, tradicionalmente, usado no Brasil, preservava a ordem de apresentação estrita das sílabas, que se mantinha sempre a mesma, seguindo a ordem das consoantes no alfabeto. Nada podia alterar a ordem preestabelecida na cartilha, conservando-se sempre a sequência inalterada, sem ter em conta os avanços dos alunos. Além do mais, o trabalho escolar, nessa etapa, enfocava quase que com exclusividade a escrita, em detrimento da leitura. O professor costumava dedicar tanto tempo à transposição fonologia/ortografia que não fazia muito mais do que isso durante o decurso do primeiro ano escolar.

Sabidamente, o conceito de fonema associa-se a esse método, por focalizar a relação fala/escrita, preconizando a necessidade de relacionar fonologia/ortografia. O método volta-se para o desenvolvimento da habilidade de análise fonêmica intencional, que, como sabemos, tem função decisiva na

aquisição da decodificação fonológica. Assim se explica a rejeição ao conceito de fonema e o seu pouquíssimo uso na escola nos últimos vinte anos, pelo menos.

Porém, há que ressaltar que para desenvolver a consciência fonológica é preciso emitir o fone tal como a pessoa o produz, no caso, o professor, relacionando-o ao fonema (que é um conceito abstrato) e ao grafema correspondente. Isso, contudo, não implica trabalhar toda a família silábica, muito menos trabalhar sempre do mesmo modo, eliminando do planejamento a leitura em voz alta para as crianças, a ‘contação’ de histórias, a rodinha da conversa e tudo o mais que se presta a inserir o aluno no mundo letrado, desenvolvendo sua consciência das funções comunicativas da escrita.

Enfim, relacionar fonema/grafema não significa trabalhar essa relação a manhã ou a tarde inteira, de todos os dias de aula, de todo o mês de estudo, de todo o ano escolar, pois isso seria ‘*jogar a água e a criança fora*’, na intenção de sistematizar o ensino. O ideal é interagir com os alunos de modos variados, segundo objetivos de ensino claros para o professor, sem se esquecer de reservar um horário diário para o trabalho sistemático com a conversão grafofonológica, *enquanto os alunos não tiverem mecanizado o processo*.

No Brasil, o que se observa atualmente é que o método fônico foi quase banido das escolas. Há pelo menos duas décadas, os professores alfabetizadores começaram a trabalhar a partir da palavra, utilizando o chamado método global. A opção massiva por esse método criou uma barreira contra a utilização do método fônico, dado como retrógrado e sem criatividade. Os alfabetizadores passaram a descuidar-se de considerar a relação fonema/ grafema, deixando de orientar seus alunos em relação ao modo de estruturação da sílaba e da palavra, como se bastasse ler (reconhecer) palavras já sabidas (decoradas), dispensando o aprendizado do modo de funcionamento da escrita e o aprendizado da leitura.

No imaginário dos docentes, os dois métodos passaram a representar uma dicotomia irreduzível entre **pensar** – método global – e **repetir** – método fônico. Dessa forma, o conceito de fonema também passou a ser execrado pelos pedagogos que costumavam identificá-lo com uma espécie de ‘*camisa de força*’ do pensamento.

Em decorrência, um aspecto imprescindível da formação de leitores foi abandonado – o do inter-relacionamento entre fala/escrita. Os anos passaram e o resultado da experiência evidencia-se hoje em números. Praticamente, duas

gerações de maus leitores passaram a engrossar as estatísticas sobre analfabetismo funcional. Eliminando-se os excessos, sempre presentes quando os ânimos se acirram, o que os pedagogos temiam à época era o exercício mecânico do ‘*ba-be-bi-bo-bu-bão*’, repetitivo e pouco flexível, pois não sabiam em que e para que esse exercício poderia ser útil.

De fato, há que convir que a repetição exaustiva do mesmo exercício de transposição fonema/grafema na escrita e grafema/fonema na leitura, em que cada consoante combinada com uma vogal, repetida incontáveis vezes, mais entravava do que propiciava o avanço no aprendizado da leitura/escrita das crianças mais ágeis, cognitivamente, era excessivo. O entrave à evolução dos alunos que conseguiram mecanizar mais rapidamente o processo de decodificação/codificação fez com que o exercício de transposição passasse a ser tido como desnecessário, pois acabava se tornando tedioso e sem interesse para essas crianças, que se mostravam pouco interessadas em repetir quando já podiam ir adiante. Exageros a parte, montar e desmontar as sílabas e mecanizar o seu modo de estruturação, sintetizando a sílaba, bem como montar e desmontar as sílabas para formar palavras é uma etapa essencial de processo de aprendizado da leitura/escrita, em outras palavras, algo não descartável com tanta facilidade como o supuseram os professores alfabetizadores.

O fato é que as crianças têm ritmos diferentes, mas não há como aprender a ler sem apreender o princípio alfabético, e para apreendê-lo é preciso praticar muito, mecanizando o processo. Mecanizar o processo, contudo, não significa repetir a mesma estrutura, do mesmo modo, com todos os alunos, todos os dias da semana, do mês e do ano. Há que variar as estratégias de ensino, testar outras combinatórias, enfim, ir adiante, *sem pular etapas* decisivas. Desse modo, em vista de tantos mal-entendidos faz-se necessário definir o que seja fonema e mostrar sua utilidade para o aprendizado da leitura/escrita.

## **O CONCEITO DE FONEMA**

Em linguística, entende-se por fonema a menor unidade sonora (fonética) de uma língua, a qual estabelece contraste com outra unidade do mesmo tipo, quando as duas podem ocupar a mesma posição numa dada palavra, prestando-se essa unidade mínima a diferenciar o significado das palavras comparadas entre si. É importante acrescentar, ainda, que “o fonema não é um segmento da fala, precisa ser descoberto” (MORAIS, 1996, p. 165).

A noção de fonema é mais bem entendida comparando-se pares mínimos, ou seja, palavras que só se diferenciam pela presença de um dado fonema, isto é, de uma emissão linguística distintiva, que estabelece diferença de significado entre as palavras do par mínimo. Para exemplificar, vejam-se as palavras a seguir: [g]rato, [t]rato, [p]rato. Ou, então, [g]ola, [k]ola, [b]ola, [m]ola. O fonema inicial estabelece a distinção de significado entre as palavras consideradas (pares mínimos). Porém, é bom repetir, está se falando da emissão sonora das palavras e não da sua escrita, por isso se diz fonema e não grafema ou letra.

Morais (1996, p. 85) acrescenta que a “a realidade psicológica do fonema não se limita ao fato de que ele é representado pelas letras do alfabeto; em outros termos o fonema não é uma criação do alfabeto”, pois o falante também utiliza os fonemas de *modo inconsciente* para produzir a fala. Ou seja, o fonema é uma realidade psicológica para o falante e para o leitor. O leitor, porém, tem de descobri-lo e, ao descobri-lo, associar letras e sons linguísticos, isto é, o leitor precisa aprender a associar letras e representações *conscientes* de fonemas para aprender a ler.

A ressalva é necessária porque o contato com a escrita é tão constante e usual que é difícil pensar na emissão das palavras, oralmente, sem apelar para a escrita e pensar de imediato no modo como se escreve a palavra. As pessoas, de modo geral, tendem a falar em letra ao invés de fonema. Mas o conceito de fonema, mesmo não sendo apreensível, de modo natural - sem teorização -, é essencial para garantir a apreensão do modo de funcionamento da escrita alfabética. Moraes (1996), inclusive, recomenda que se compare o aprendizado de leitura/escrita ao aprendizado de piano. Não se inicia o ensino de piano solicitando que o aluno execute uma peça musical. Primeiro, o professor precisa ensinar a relação entre as teclas e as notas, ou seja, é preciso preocupar-se com as competências intermediárias antes de obter e propor o objetivo principal - que no caso presente é ler/escrever.

É bom ter em mente, ainda, que a leitura envolve decodificação, compreensão e, também, atenção, sendo que esses três componentes garantem a automaticidade do processo inicial; a automaticidade que tem de ser estimulada, praticada intensivamente, a fim de que o leitor se desapegue da palavra tal como escrita e volte sua atenção para o significado, chegando à leitura fluente. Assim, a decodificação, processo através do qual as letras de uma dada palavra são convertidas em sua representação falada é uma etapa decisiva do processo de leitura, tendo em vista que a “leitura alfabética é, [...],

uma atividade que supõe a descoberta do fonema, e que compreende uma memória das correspondências e uma habilidade de síntese” (MORAIS, 1996, p. 89).

## FONEMAS E NOMES DE LETRAS

Alguns pais e professores costumam ensinar o nome das letras às crianças, antes que elas conheçam qual é o som correspondente à emissão fônica de cada uma delas. O problema daí decorrente é que a letra não corresponde a uma sílaba, porém a um componente da sílaba, que, em muitos casos, é até mesmo impronunciável. Por exemplo, para auxiliar no processo, a mãe de uma criança diz que o nome da letra ‘d’ é ‘de’. O resultado por vezes é que, ao tentar escrever, a criança redija *dedeo* (de+ de + o) ao invés de *dedo*.

Além disso, há letras como **f, s, m, n, r** cujos nomes não começam pelos sons que elas representam. Em decorrência, muitas crianças tendem a escrever o nome das letras e não os seus ‘sons’, complicando uma transposição que por si só já é complexa. Assim, destaca-se que, no início do processo de alfabetização, o uso do nome das letras pode gerar mais confusão do que benefício, até porque mais tarde a criança tem de entender que a mesma letra pode ter pronúncias diferentes de acordo com as letras vizinhas: *tudo* e *tia*. No caso, a mesma letra t, no Rio Grande do Sul, apresenta duas possibilidades de pronúncia.

Morais (1996) sugere, também, que o professor utilize desenhos sugestivos e gestos para produzir sons elementares da fala como, por exemplo, *mmmmmmmm...*, para indicar o quanto a comida está boa; *vvvvvvvvv...*, junto com um sinal de V com os dedos, para indicar que alguém conseguiu sair-se bem e assim por diante. Comenta, além disso, que o conhecimento acerca da identidade abstrata das letras (fonemas) é uma condição indispensável para a aquisição da decodificação fonológica e dos padrões ortográficos. De acordo com esse pesquisador, é importante que as letras sejam introduzidas - uma por vez - e identificadas pelos seus sons, A e M, por exemplo.

Outras recomendações válidas referem-se ao início do processo com consoantes cuja emissão possa ser pronunciada isoladamente, como **f, s, t, d, b** e **m** e com as **vogais**. Por outro lado, a aprendizagem das correspondências deve ser ativada ao mesmo tempo em que acontece a aprendizagem de palavras escritas e seu significado, não havendo necessidade de sequenciar rigidamente o processo. Enfim, apesar de controlado, o método fônico não é

engessado; há possibilidades diversas e uma porção de experiências em várias partes do mundo com modelos alternativos bem o comprovam.

Ademais, reitera-se que o ensino do nome das letras não é inócuo, mas prejudicial, introduzindo uma dificuldade extra ao processo inicial de aprendizado da leitura. Quanto à análise fonêmica ela é indispensável, *mas* para aprender a ler, já que análise fonêmica e leitura são duas competências inseparáveis. Por isso mesmo, o treinamento para a análise fonêmica não é adequado nem oportuno a não ser quando da aprendizagem da leitura. Isso não quer dizer, entretanto, que o professor não possa ler em voz alta para seus alunos, a fim de que desenvolvam, por exemplo, a consciência textual ou para que consigam organizar um relato organizado com as suas próprias palavras.

O que deve ficar claro é que para iniciar o processo de alfabetização, a posição aqui assumida é a de oposição ao método global, por razões técnicas. Isso porque nas palavras de Morais, a “insistência exclusiva, ou quase, sobre as capacidades linguísticas gerais da criança, num momento em que a aprendizagem do código é crucial, pode frear o desenvolvimento do reconhecimento das palavras e, por conseguinte, também a compreensão de textos” (MORAIS, 1996, p. 270). Em outras palavras, a compreensão do princípio alfabético possibilita que o leitor iniciante aprenda um conjunto de regras de correspondência simples e, por meio do desenvolvimento da habilidade de fusão fonêmica, utilize-a na leitura de palavras curtas. Claro está que ler fluentemente não se limita a fazer isso. Esse início, contudo, possibilita que a criança se apoie em um conhecimento que lhe sirva de base e ancore suas experiências posteriores.

Com certeza, posteriormente, a criança vai defrontar-se com uma série de situações em que a associação de um fonema a uma letra não garante a pronúncia adequada da palavra. Nesses casos, a criança costuma pronunciar a palavra, dar um pequeno intervalo e depois repeti-la da forma correta, por associar a palavra ao seu conhecimento extralinguístico (conhecimento enciclopédico).

## **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

A construção do sentido daquilo que uma pessoa lê envolve a interação entre três sistemas de conhecimento: enciclopédico, textual e linguístico (KOCH, 2002). Daí se conclui que o significado do texto não está encerrado dentro dele mesmo, mas daí não se pode inferir, açodadamente, que o texto

não signifique nada ou, ainda mais, que não forneça pistas para que o leitor possa entender o que leu. As pistas textuais são indispensáveis, pois são elas que ativam a memória do leitor e permitem o estabelecimento de relações entre aquilo que o leitor já sabe (memória) e aquilo que ele está aprendendo no momento.

Dizer que o sentido não está preso e encarcerado dentro do texto oral, por exemplo, não elimina a necessidade da decodificação; na verdade, pressupõe um requisito essencial que é saber como desmembrar a cadeia da fala em palavras, das palavras em sílabas e das sílabas em suas unidades constituintes (os fonemas). Para escrever, é preciso que a criança associe os constituintes de cada palavra a seus respectivos grafemas. Em suma, o ponto de partida é estabelecer com solidez a relação fala/escrita e leitura/escrita por meio da consciência fonológica. Sem isso, não há garantia de que a criança tenha entendido o que está fazendo, enquanto lê as palavras que lhe solicitam ler, e de que saiba fazer funcionar o princípio alfabético, quando precisar ler ou escrever.

Scliar-Cabral (2003) e, também, Flôres (2011) fazem um alerta aos professores alfabetizadores para a necessidade de entender e utilizar certas noções essenciais, sem as quais o processo de alfabetização vai se tornar progressivamente mais complicado e menos produtivo, sobretudo, entre as crianças dos grupos sociais populares, que não atribuem valor especial ao aprender a ler e a escrever com autonomia, pois em suas vidas utilizam ler e escrever para realizar muito pouca coisa:

- a) a escrita alfabética não é transcrição da fala, sendo portanto necessário que os professores alfabetizadores estudem e manejem o conceito de fonema, para que consigam entender como funciona o princípio alfabético e assim possam orientar seus alunos, convenientemente;
- b) a análise e seleção do material pedagógico a ser utilizado em aula, requer que o professor tenha objetivos de ensino claros. Em suma, não basta o material ser lúdico, recente, atraente etc.
- c) os objetivos de ensino têm de ser pensados em função do resultado a ser obtido através de cada atividade proposta; ou seja, a leitura oral do professor, por exemplo, pode ter um objetivo claro se ele, professor, souber para que a está utilizando, por exemplo, desenvolver a consciência textual através de perguntas orientadoras;

- d) a sequência de exercícios proposta pelos professores tem de se basear no avanço dos alunos, isto é, no modo como eles estão processando a leitura ou, então, no modo como estão relacionando falar/ler/escrever e não com base exclusiva na rotina preestabelecida pelo material organizado pelo professor;
- e) as necessidades a serem preenchidas a cada etapa do processo de aprendizado devem fazer parte do conhecimento explícito do professor;
- f) os principais entraves ao processo precisam ser detectados pelos professores através de observação ao que os alunos fazem e a seu modo de se comportar frente às tarefas que propõem;
- g) a valorização das atividades bem sucedidas e a revisão das mal sucedidas devem fazer parte da rotina dos professores alfabetizadores, a fim de que possam analisar com mais segurança a adequação ou inadequação do que estão fazendo ou deixando de fazer.

## **PALAVRAS FINAIS**

Nas sociedades letradas, em que vemos a escrita por todos os lados e dela lançamos mão para os mais diversos fins, o início da curiosidade e preocupação da criança com relação ao significado e à função da escrita, não inicia necessariamente a partir do seu ingresso na escola. Por isso é usual que as crianças inseridas em ambientes letrados, naturalmente, busquem entender sua serventia, apoiando-se no contexto. Esse primeiro movimento é o de descoberta da função comunicativa da escrita e foi pesquisado por vários autores (FERREIRO e TEBEROSKY, 2008; GOODMAN, 1980; HARSTE e BURKE, 1982; FLÔRES, 1990).

O *insight* infantil referido é essencial, pois direciona a atenção para um objeto cultural determinado – o texto escrito. Contudo, a criança ainda precisa avançar e considerar a escrita em si mesma e não mais em sua dependência total do contexto. Em suma, a criança vai ter de reconhecer e saber construir, reconstruir e modificar os elementos linguísticos da palavra Coca-Cola em outros contextos e não apenas na embalagem do refrigerante, por exemplo. Reitera-se que o avanço cognitivo a ser empreendido pela criança nessa etapa é o de concentrar sua atenção no próprio modo de produção da escrita e, portanto, na sua inter-relação com a oralidade. No processo de construção desse conhecimento, além de utilizar a linguagem para compreender e

formular suas ideias, a criança tem de aprender a refletir sobre ela enquanto objeto. É desse modo que a linguagem passa a se tornar alvo do pensamento e, em vista disso, se torna manipulável, pois além do dizer inclui o querer dizer.

Nesse contexto, o professor tem de se preocupar em despertar a consciência fonológica do aprendiz, orientando-o a relacionar fonema/grafema. Assim, parece que a discussão sobre que método utilizar para iniciar o processo de alfabetização não faz mais sentido, já que os estudos das neurociências (DEHAENE, 2012, MORAIS, 1996 e 2013) elucidaram o modo como o cérebro humano processa a leitura e os pesquisadores da área estão difundindo largamente seus estudos. Quanto aos professores alfabetizadores, precisam tomar conhecimento desses estudos, além de buscarem embasamento teórico a respeito de como orientar o processo de alfabetização.

## REFERÊNCIAS

DEHAENE, S. **Os Neurônios da leitura**. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FLÔRES, O. C. (Re)Discutindo o conceito de alfabetização e a formação dos alfabetizadores. In: Albino Trevisan, Juan Mosquera e Vera W. Pereira (Orgs.). **Alfabetização e Cognição**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2011.

FLÔRES, O. C. O Ensino da Lectoescrita. *Educação*. Porto Alegre, PUC/RS. Ano XIII, n 19, pp. 7-14, 1990.

GOODMAN, Y. The roots of literacy. In: **Claremont Reading Conference Forty-fourth Yearbook**. Claremont, Claremont Reading Conference, 1980.

HARSTE, J.C. & BURKE, C.L. Predictibilidad: un universal en lecto-escritura. In: E. Ferreiro & M.G. Palacio (Orgs.) **Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura**. México: Siglo XXI, 1982.

KOCH, I. **O texto e a construção de sentidos**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

MORAIS, J. **A Arte de ler**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 1996.

MORAIS, J. **Criar Leitores**: para professores e educadores. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

SCLIAR-CABRAL, L. **Guia Prático de Alfabetização** – baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.