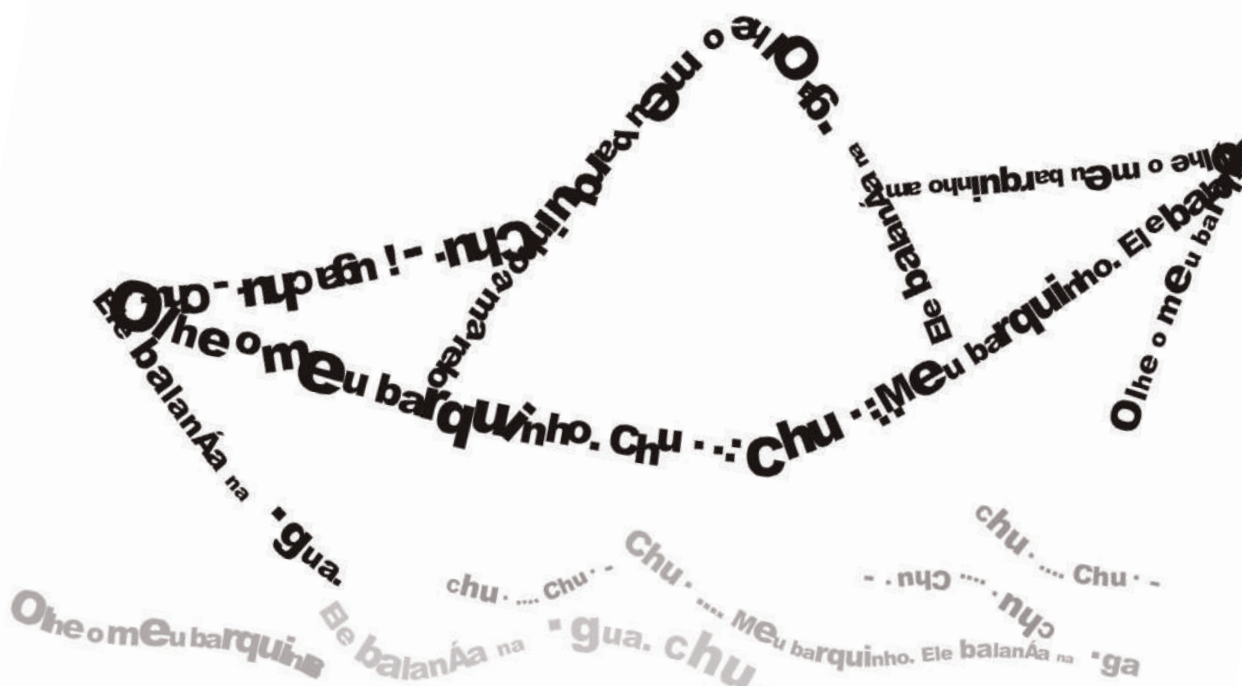


Caderno do Professor

## MÉTODOS E DIDÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: HISTÓRIA, CARACTERÍSTICAS E MODOS DE FAZER DE PROFESSORES

Isabel Cristina Alves da Silva Frade



**Reitora da UFMG** Ana Lúcia Gazzola  
**Vice-reitor da UFMG** Marcos Borato

**Pró-reitor de Extensão** Edison José Corrêa  
**Pró-reitora Adjunta de Extensão** Maria das Dores Pimentel Nogueira

**Diretora da FaE** Ângela Imaculada de Freitas Dalben  
**Vice-diretora da FaE** Antônia Vitória Soares Aranha

**Diretor do Ceale** Antônio Augusto Gomes Batista  
**Vice-diretora** Maria da Graça Costa Val

O Ceale integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Presidente da República: Luiz Inácio Lula da Silva  
Ministro da Educação: Tarso Genro  
Secretário de Educação Básica: Francisco das Chagas Fernandes  
Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Jeanete Beauchamp  
Coordenadora Geral de Política de Formação: Lydia Bechara

Caderno do Professor

# MÉTODOS E DIDÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: HISTÓRIA, CARACTERÍSTICAS E MODOS DE FAZER DE PROFESSORES

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

**Ceale\*** Centro de alfabetização, leitura e escrita  
FaE / UFMG

Ministério  
da Educação



F799m Frade, Isabel Cristina Alves da Silva.

Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor / Isabel Cristina Alves da Silva Frade. - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

72 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)

ISBN: 85-99372-12-2

**Nota: As publicações desta coleção não são numeradas porque podem ser trabalhadas em diversas seqüências de acordo com o projeto de formação.**

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Teorias da aprendizagem. 4. Alfabetização - Métodos. 5. Professores - Formação continuada I. Título. II. Coleção.

CDD - 372.41

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

## FICHA TÉCNICA

### Coordenação

Maria da Graça Costa Val

### Revisão

Ceres Leite Prado

Flávia Almeida Ferreira

João Carlos de Melo Motta

### Leitor Crítico

Francisca Isabel Pereira Maciel

### Projeto Gráfico

Marco Severo

### Editoração Eletrônica

Júlia Elias

Lívia Marotta

Marco Severo

Patrícia De Michelis

### Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha  
CEP: 31.270-901 - Contatos - 31 34995333  
www.fae.ufmg.br/ceale - ceale@fae.ufmg.br

**Direitos reservados ao Ministério da Educação (MEC) e ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)**

Proibida a reprodução desta obra sem prévia autorização dos detentores dos direitos

Foi feito o depósito legal

## U | SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
<b>1. POLÊMICAS EM TORNO DOS MÉTODOS, METODOLOGIAS E DIDÁTICAS DA ALFABETIZAÇÃO</b>	<b>13</b>
1.1. Síntese da discussão conceitual	18
<b>2. MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: PRINCÍPIOS E TRANSFORMAÇÕES</b>	<b>21</b>
2.1. Os métodos sintéticos	22
2.1.1. Método alfabético	23
2.1.2. Método fônico	25
2.1.3. Método silábico	28
2.2. Os métodos analíticos	32
2.2.1. Método de palavração e método de sentenciação	33
2.2.2. Método global de contos	34
2.2.3. Método natural e método de imersão	38
2.3. O construtivismo: uma concepção de aprendizagem ou uma pedagogia de alfabetização?	40
2.4. Atividades de síntese da discussão conceitual	42
<b>3. PERMANÊNCIAS E INOVAÇÕES NOS PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DE ALFABETIZAÇÃO</b>	<b>45</b>

3.1. Síntese da discussão conceitual	53
<b>4. PROFESSORES ALFABETIZADORES E SUAS CONDUTAS METODOLÓGICAS</b>	<b>55</b>
4.1. Síntese da discussão conceitual	58
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>61</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>69</b>

## U | INTRODUÇÃO

Este Caderno tratará de polêmicas em torno dos métodos, metodologias e didáticas da alfabetização; das características e transformações nos métodos de alfabetização; de permanências e inovações nos princípios metodológicos de ensino inicial da escrita. Vamos, também, problematizar as práticas de professores em torno de métodos. Reconhecemos que a discussão de aspectos metodológicos da alfabetização é muito ampla, mas acreditamos que uma recuperação da perspectiva histórica que os consolidou pode evidenciar vantagens e desvantagens de seu uso, revelar os problemas que tentaram resolver e suas reapropriações nas práticas atuais.

Sabemos que, na história das políticas de alfabetização, a discussão de métodos foi e tem sido um dos aspectos mais polêmicos. Na trajetória de uma didática de alfabetização, ora a escolha por determinado método aparece como uma solução mágica para todos os problemas, ora acontece uma negação de sua necessidade, ocasionando desgaste ou desvalorização de práticas de sucesso baseadas nessa tradição.

Mesmo considerando a complexidade e polêmica em torno da história e prática dos métodos, pretendemos iniciar essa discussão recuperando elementos importantes que possam ajudar o professor a compreender práticas passadas, a localizá-las em práticas que as retomam em outras épocas e ambientes e, finalmente, a conhecer inovações.

O Caderno se organiza em seções e busca, em cada uma delas, respectivamente:

- a) compreender as posições atuais de acadêmicos e professores sobre a discussão de métodos, metodologias e didáticas da alfabetização;
- b) situar o lugar dos métodos no conjunto das transformações do campo da alfabetização e compreender algumas de suas especificidades;

- c) compreender as permanências históricas dos problemas metodológicos, relacionando-os com novos problemas;
- d) localizar, em práticas alfabetizadoras, pressupostos metodológicos dos diversos métodos e processos de alfabetização.

A temática deste Caderno é muito relevante para a reflexão dos professores alfabetizadores, uma vez que com ela busca-se caracterizar aspectos relacionados à sistematização de práticas docentes de alfabetização em diversos momentos, demonstrando que cada mudança de rumos no pensamento sobre alfabetização acaba alterando também os modos de realizar o ato de alfabetizar.

Nas duas últimas décadas do século XX, a discussão sobre aspectos metodológicos da alfabetização cedeu lugar à discussão dos conceitos de alfabetização e letramento, com ênfase no processo de construção do conhecimento. Os desdobramentos dessa mudança de eixo exigiram a ampliação da discussão da didática da alfabetização, redimensionada em novas bases teóricas. Hoje, a própria expressão “método de alfabetização” tem sido muito questionada. Pensar num método rígido sem pensar na criança e no seu modo de aprender e sem pensar a complexidade da cultura escrita na sociedade, representa um desconhecimento do que as pesquisas atuais trouxeram para a área e a redução do problema da alfabetização a apenas uma de suas dimensões.

Essas questões são tratadas também no Caderno “Alfabetização e Letramento”, que faz parte deste Módulo do seu Programa de Formação Continuada.

A prática de alfabetização é composta de modos de fazer assumidos por quem alfabetiza e também pelas teorias que vão se consolidando a cada época e, seja com o nome de técnicas, de métodos, de metodologia ou de didáticas de alfabetização, o fato é que os professores sempre precisaram/precisam conhecer e criar caminhos para realizar da melhor forma o seu trabalho. Assim, com todo o desenvolvimento das ciências da linguagem e de teorias sobre como as pessoas aprendem, uma questão concreta que sempre aparece é a seguinte: como transformar essas teorias em formas de ensinar que melhor favoreçam o desempenho dos alunos?

É no diálogo com práticas passadas e com as práticas atuais que poderemos compreender nossos problemas, compreender que soluções fizeram avançar a prática e desconfiar de soluções mágicas e fáceis para a alfabetização. Um panorama que descreva e analise



momentos passados e atuais em torno do como alfabetizar pode contribuir para evidenciar problemas que a Pedagogia enfrentou na criação de maneiras de alfabetizar e verificar avanços e lacunas de cada época. Pode contribuir também para que os professores conheçam e respeitem a tradição, descobrindo que ela também significou inovação em alguns momentos.

A alfabetização tem uma história de longa duração, sobre a qual pouco conhecemos. As práticas de alfabetização não começaram nos séculos XX e XXI, estão em constante transformação desde que se necessitou ensinar alguém a ler e escrever. Não fomos nós que inventamos a alfabetização e nem foi a escola que inventou a alfabetização. Afinal, são mais de 5.000 anos de invenção da escrita e pouco mais de dois séculos de escolarização de massa no mundo ocidental (GRAFF, 1990). Isso significa que a busca de maneiras de ensinar a escrita passou, antes da escola, por espaços domésticos e outros espaços privados, por iniciativas informais e só depois por sistemas públicos de ensino.

Neste Caderno, vez por outra vamos citar as palavras ou as idéias dos autores em que nos baseamos. Nas citações, indicaremos o sobrenome do autor ou autora, a data de publicação da obra consultada e, quando for o caso, a página onde está o trecho citado. Para identificar o autor ou autora, basta localizar o sobrenome na lista bibliográfica no final do Caderno; para identificar a obra, é só conferir a data de publicação.

No final do último século, entretanto, a transformação das discussões foi muito grande e acompanhou o desenvolvimento de um vasto campo de conhecimento composto de diversas áreas específicas, tais como, a Linguística, a Psicologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística e, sobretudo, a Pedagogia, área de conhecimento que precisa dar respostas bem concretas aos professores sobre como organizar o ensino/aprendizagem de determinados conteúdos.

Com novos conhecimentos produzidos em diferentes áreas, passou-se a perguntar: de que adianta um método se não se considera como a criança aprende e se também não se avaliam as dificuldades e complexidades do próprio conteúdo? Se esse método passa ao largo das transformações da cultura escrita?

Assim, nos últimos anos, vivemos um processo de grandes alterações nos conceitos relacionados ao ensino inicial da leitura e da escrita: não basta apenas ensinar a decifrar o sistema de escrita estabelecendo relações entre sons e letras, o que caracteriza especificamente a alfabetização. É preciso também que os alunos façam uso da escrita em situações sociais e que se beneficiem da cultura escrita como um todo, apropriando-se

de novos usos que surgirem, modificando seus níveis de letramento. O conceito de letramento é definido por Magda Soares (2001, p. 47) como “*estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita*”. Sabemos também que não é apenas a escola que apresenta a escrita à criança: é a própria sociedade. Reconhecer isso, no entanto, não retira da escola seu papel fundamental de ensinar o sistema de escrita e de propor situações autênticas de uso. Ao contrário, se concebemos a alfabetização num contexto mais amplo, que envolve a criança como um ser ativo e a escrita como objeto social, logicamente vamos adaptar as didáticas a essa nova postura.

Hoje, na alfabetização, temos vivido o dilema de lidar com duas ordens de problemas no ensino: propiciar a vivência da língua como objeto cultural e tratar o sistema de escrita como objeto de reflexão. Para o primeiro, devemos nos abrir para a multiplicidade de situações e promover uma aproximação com os usos da linguagem escrita. Para o segundo problema, sabemos que se trata de ensinar um sistema estável de escrita que exige “distanciamento”, como veremos a seguir.

Para a apropriação dos usos, podemos defender um trabalho por imersão, em que se aprende lendo e escrevendo textos em situações autênticas, mas, para um trabalho com o ensino/aprendizado do sistema alfabético e ortográfico, precisamos assumir, sem medo de incoerências, que há necessidade de distanciamento da linguagem escrita, para observação de algumas de suas propriedades. Para isso há estratégias específicas e a história dos métodos de alfabetização muito nos revela sobre estratégias de aproximação/distanciamento da escrita.

Por todas essas questões, verifica-se, nos discursos e normatizações pedagógicas (leis, currículos, livros didáticos, etc.) do modelo atual, um rompimento com a defesa explícita de métodos, antes presente em discursos, materiais, estratégias de formação e no que era considerado como competência pedagógica. Conforme já foi dito, isso tem gerado um dilema entre o trabalho com a função social da escrita, que envolve aspectos sócio-antropológicos, e as necessidades pedagógicas de ensinar a decifração (o saber relacionar as letras com os sons que elas representam).

Para saber mais a respeito da relação letra/som, leia o Caderno “Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita”, que desenvolve essa questão. Esse Caderno faz parte do Módulo 2 deste Programa de Formação Continuada.

Uma outra temática pertinente a toda discussão a respeito da formação de professores alfabetizadores é a da socialização de estratégias didáticas. Não devemos nos negar a

transmitir a outros professores modelos de sucesso no ensino da escrita. Correríamos o risco de dificultar a construção de um saber pedagógico que poderia ser divulgado entre os professores. Mas como pode um professor se apropriar de experiências que deram certo em outros contextos? Só é possível “reaplicar” uma metodologia em determinado grupo depois de verificar se ela atende ao que esse grupo precisa em termos de conteúdo, de avaliar por que se escolheu uma “estratégia” e não outra, de saber qual o potencial da estratégia escolhida. Outra condição para a “reaplicação” de metodologias é acompanhar, com olhar atento, a experiência que cada grupo já vivencia, tendo em mente que toda experiência tem pontos em comum com as de outras turmas e grupos, ao mesmo tempo em que é também singular.

Outro ponto importante é que as teorias não chegam da mesma forma para todos os professores. A sua divulgação, algumas vezes, ocorre num campo de lutas e conflitos. Temos o desenvolvimento científico da área, mas também um outro campo de produção de conhecimento: o da experiência acumulada de vários professores sobre como desenvolver a didática da alfabetização. Assim, não há uma simultaneidade entre a divulgação científica e a transformação das práticas, primeiro porque as fontes de conhecimento dos professores são diversificadas e, segundo, porque é necessário um tempo de experimentação para que novas práticas se instalem.

Dessa forma, você deve conhecer professores alfabetizadores formados em outras épocas que se utilizam de métodos “tradicionais” e que obtêm sucesso com todo tipo de criança. Mas há também aqueles que se fixam num método tradicional e fracassam em alfabetizar. Também devem existir, em sua região, professores que se negam a seguir “metodologias” tradicionais ou muito semelhantes às dos seus colegas e realizam outras práticas, e que também obtêm sucesso em seu trabalho. Há aqueles versados em novas teorias e que não conseguem concretizá-las em metodologias adequadas quando assumem uma sala de aula... A alfabetização vai muito além de métodos e “não-métodos” e de paradigmas teóricos rígidos.

Mesmo que possamos ter a impressão de que muitas vezes o professor, ao alfabetizar, toma decisões individualmente, não é no âmbito individual que as mudanças mais significativas acontecem. As mudanças conceituais no campo da alfabetização são de ordem geral e não dependem apenas da adesão de um professor ou de uma escola. Num sentido amplo, elas abarcam alterações de atitude e de paradigmas para pensar a alfabetização, alteram os projetos políticos de redes de ensino, os currículos, os materiais didáticos adotados e modificam as avaliações que os sistemas de ensino fazem dos alunos e do trabalho dos alfabetizadores. Assim, precisamos saber a situação dessas mudanças conceituais para aprimorar nosso trabalho, para atualizá-lo e para compreender os modelos que nos chegam. Daí a relevância do tema deste Caderno.



# 1 | POLÊMICAS EM TORNO DOS MÉTODOS, METODOLOGIAS E DIDÁTICAS DA ALFABETIZAÇÃO

A seguir, vamos observar uma situação e tentar fazer um exercício de reflexão sobre seus significados e desdobramentos.

Num curso de formação continuada de professores, a professora formadora observou um fato. No intervalo das aulas, alguns professores estavam discutindo uma estratégia de ensino e trocando alguns materiais. Quando a professora formadora perguntou o que estavam fazendo de forma tão animada, muitos solicitaram que ela não relatasse à rede de ensino o que iriam contar, e disseram que estavam usando um alfabeto narrado, em que cada estrofe se referia a uma letra do alfabeto e que os alunos tinham que adivinhar com as pistas do poema de que letra se tratava. Para a descoberta da letra a, por exemplo, era algo assim: “estou no começo de amor e no fim de amora...” No poema, eram dadas pistas de diversas palavras em que a letra se localizava e, logo depois da adivinhação, se sistematizava a letra com os alunos. Contaram que essa estratégia estava ajudando os aprendizes a prestarem atenção a determinados aspectos do sistema de escrita e que muitas professoras estavam fazendo isso escondido, com receio de serem consideradas ultrapassadas e de parecer que tinham adotado um método rígido e igual para ser usado indiscriminadamente em todas as salas.

Alguns pontos para reflexão e discussão:

- u Qual seria a causa do comportamento dos professores que “trabalham escondido” e “têm medo” de dizer que fazem coisas iguais ou parecidas? Qual será a idéia que eles têm sobre métodos?

- u O grupo de professores de sua escola tem se relacionado de que forma com a questão de ter procedimentos sistemáticos e semelhantes para o trabalho com a alfabetização?

## ATIVIDADE 1

---

Refleta:

Se um professor alfabetizador usa um mesmo material e um procedimento parecido com outros de seu grupo, que cuidados deveria tomar para não tornar sua prática sem sentido para seu grupo de alunos? Registre sua resposta para posterior confronto com as de seus colegas e para reavaliação de suas concepções ao final deste Caderno.

A situação apresentada no início desta seção refere-se a comportamentos e atitudes de profissionais ligados à alfabetização e se relaciona com o momento atual, que não põe em relevo uma idéia restrita de método e ainda acrescenta mais complexidades aos conteúdos de formação. Mas, mesmo quando deixamos de discutir a questão metodológica, temos certeza de que a busca de caminhos e organizações comuns para realizar a alfabetização está muito presente no cotidiano dos professores.

É preciso deixar bem claro que, ao problematizar a temática das metodologias, não estamos prestando tributo aos métodos como salvadores da pedagogia da alfabetização. Reafirmamos que eles são apenas um dos aspectos do ensino inicial da escrita e que, de forma geral, nossos problemas e sucessos na alfabetização também podem ser explicados por questões muito mais amplas que passam, antes de qualquer coisa, pela discussão de uma problemática social.

Da mesma forma, é preciso dizer que essa reflexão é atravessada pelos avanços dos estudos psicolinguísticos que priorizam os processos do aprendiz e também pelos estudos sobre o letramento, que têm nos ajudado a compreender fatores culturais, sociais e econômicos que perpassam o processo de aquisição da alfabetização em contexto escolar e não-escolar. Além disso, nossas mais recentes discussões permitem verificar como as práticas sociais de leitura e escrita fora da escola e dentro dela determinam a criação de novas pedagogias e de novas metas para níveis de alfabetização da população brasileira.

O Caderno “Alfabetização e letramento”, deste Módulo, discute a problemática do estabelecimento de níveis de alfabetização para a população brasileira.

Muitas vezes, à própria menção da palavra *método*, temos um comportamento intolerante, porque pensamos que essa palavra se refere a apenas um caminho para alfabetizar ou a uma fórmula inflexível. E pode ser por essa razão que tendemos a associar erroneamente a discussão de métodos a uma visão “conservadora” dos problemas. Assim, ao retomar essa discussão, corremos o risco de parecer estar na contramão das questões atuais. Mas esses riscos não nos desobrigam de abordar a temática.

É por isso que a referência explícita à escolha de métodos de alfabetização, que muitos professores fazem no momento atual, não deve ser interpretada como retrocesso no tempo ou como adesão a práticas anteriores, que deslocavam para a escolha do método todo o peso do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças.

Para evidenciar a complexidade dos problemas de ensino/aprendizagem da alfabetização, nas duas últimas décadas do século XX, tivemos que combater os métodos rígidos, que não eram repensados em face do desenvolvimento da cultura escrita na sociedade e pareciam vir à frente de tudo e de todos. Mesmo que o aluno não aprendesse ou que aprendesse de outras formas, ainda que já soubesse mais do que era trabalhado, mesmo que o método fosse eficiente apenas para algumas situações, muitos professores e escolas ficavam presos ao mesmo lugar e não modificavam suas práticas. Embora constatem que o mundo da escrita traz para a criança e para a sociedade novos usos e uma diversidade de materiais e textos de leitura, muitas cartilhas sem sentido e deslocadas da prática social de linguagem foram e ainda são utilizadas. Esse retrocesso na apresentação da cultura escrita para as crianças, que vem distorcida em textos artificiais, as afasta mais ainda das características da linguagem escrita.

Vamos recuperar alguns diferentes significados relacionados à palavra métodos, já abordados por autores como Magda Soares, Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard. *Método de alfabetização* é uma expressão que pode designar:

- u um método específico, como o silábico, o fônico, o global;
- u um livro didático de alfabetização proposto por algum autor;
- u um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a uma vertente teórica explícita ou única;
- u um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re)criados pelo professor em seu trabalho pedagógico.

Analisando essas definições, podemos dizer que o que acontece na sala de aula é muito mais do que imaginamos, porque os professores não se apropriam da mesma maneira das prescrições existentes em determinado método. Usam de competências, de conhecimento e de intuição, advindos de suas práticas de sucesso.

Entendemos que os termos *metodologias* e/ou *didáticas da alfabetização* se referem a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer. Para nós, decisões metodológicas sobre procedimentos de ensino são tomadas em função dos conteúdos de alfabetização que se quer ensinar e do conhecimento que o professor tem sobre os processos cognitivos dos alunos, quando estes tentam compreender o sistema alfabético e ortográfico da linguagem escrita e seu funcionamento social.

Além de o professor alfabetizador precisar entender os métodos clássicos de alfabetização, precisa ainda tomar decisões relativas a diversas ordens de fatores. Seu trabalho implica decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, à pesquisa sobre práticas culturais de escrita na família e na comunidade, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, de formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino.

O Caderno “A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula”, que também faz parte deste Módulo, desenvolve esses aspectos do trabalho do professor.

O estudo dos métodos específicos de alfabetização sempre caracterizou um campo de saber específico de quem trabalhava com um tipo de aprendizagem inicial da língua escrita: a alfabetização. No momento atual, os professores se preocupam também em oferecer oportunidades de contato da criança pequena com o mundo da escrita e, desde a educação infantil, os professores lidam com discussões e práticas que se relacionam com teorias literárias, teorias dos gêneros textuais, teorias do discurso, teorias lingüísticas, entre outras, pertinentes a qualquer nível de ensino da língua.

Em resumo: há procedimentos e conteúdos típicos do período inicial da alfabetização – afinal o que se faz nos outros níveis de ensino até os níveis mais superiores da escolarização é o *desenvolvimento* das competências em relação à escrita e não o *ensino inicial* da escrita. Há procedimentos que só os alfabetizadores realizam e, ainda quando esses mesmos professores têm que tratar de capacidades mais amplas, o foco de seu trabalho tem uma especialidade que exige a adoção de alguns caminhos. Há uma identidade especial que caracteriza o professor alfabetizador e este precisa conhecer e compreender



aspectos históricos que ajudaram a construir/constituir uma tradição metodológica própria do nível de ensino em que atua. Isso inclui o conhecimento dos métodos de alfabetização. Seu conhecimento permite situar vários problemas que temos hoje para alfabetizar como parte de um conjunto de problemas permanentes que os velhos métodos tentaram de alguma forma equacionar.

Por que a questão de métodos no momento atual tem sido pouco tratada, tanto na formação quanto na produção dirigida aos professores?

Um primeiro mal-entendido é a afirmação de que a adesão a métodos prescinde de fundamentos teóricos. Quando estudamos aspectos históricos relativos aos métodos, encontramos uma série de argumentos teóricos que explicam o conteúdo, as formas de aprendizagem e, conseqüentemente, as formas de ensino, em contraposição a um método anterior. Em cada momento histórico, com as respectivas teorias existentes sobre a aprendizagem, sobre o ensino e sobre a linguagem, é possível verificar vários princípios, como se verá no decorrer deste Caderno.

Um segundo equívoco é o de estabelecer ligações estreitas entre três elementos: métodos de alfabetização, livro didático e controle das aprendizagens. Nem sempre houve uma ligação direta entre princípios metodológicos e livros que controlam, de fora das condições de cada classe, os processos de aprendizagem e de ensino. A divulgação dos métodos globais em alguns países é um bom exemplo. Na França, inicialmente, pregava-se a idéia de que o professor deveria construir junto com seus alunos o livro da classe. Segundo Maciel (2000), ao relatar movimentos históricos em torno da defesa dos métodos globais, o princípio básico que faz com que o método global se desenvolva está na sua ligação com o desenvolvimento geral da linguagem: primeiro se sugeria que os alunos formassem frases de seu cotidiano que só depois seriam escritas, lidas e memorizadas. Assim, a formação de textos passaria pela experiência situada de cada grupo ou turma.

Um outro equívoco é pensar que os processos de aprendizagem dos sujeitos dependem apenas dos métodos/metodologias e didáticas que desenvolvemos. A autora Emília Ferreiro (1985), pesquisadora dos processos de aprendizagem inicial da linguagem escrita, afirma que a criança tenta compreender o sistema de escrita se apropriando desse conteúdo a sua maneira e com sua lógica, e não com a lógica e a seqüência dos métodos. Por isso ela critica a visão, implícita nos métodos, de que as crianças aprendem uma atividade mecânica. Citamos suas observações sobre essa questão:

“o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não pode criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é o resultado da própria atividade do sujeito.” (p.29)

Reforçamos também que, quanto mais adequadas são as intervenções do professor, maiores serão as reações positivas dos sujeitos, que também aprendem juntos na escola, com colegas e com o direcionamento adequado de sua aprendizagem pelo professor.

O risco que se corre num período de maiores modificações conceituais, como diria Berta Braslavsky (1988), é o de uma negação de que há caminhos a seguir na intervenção em sala de aula. Para essa autora, a principal consequência negativa de alguns movimentos nesse sentido é uma defesa da não-intervenção na alfabetização, que leva, ao extremo, a uma idéia de que a alfabetização deve ser desescolarizada. Isso tem implicações sérias para países em que a escola ainda é a principal via de acesso para a aprendizagem da escrita.

Por último, é necessário reconhecer que, além do desenvolvimento científico da área, há um outro campo de produção de conhecimento: o da experiência acumulada de vários professores sobre como desenvolver a didática da alfabetização, e essa pesquisa todos os professores devem fazer sempre, buscando localizar e valorizar profissionais de sucesso e conhecer o seu trabalho.

Mas, citados alguns equívocos e tomados alguns cuidados que demonstram a complexidade dos termos que usamos para designar formas de fazer, precisamos voltar a discutir como os métodos foram classificados e aplicados e quais são as suas características e movimentos. É o que veremos na seção 2.

### 1.1. SÍNTESE DA DISCUSSÃO CONCEITUAL

Vimos, no tópico precedente, que os conceitos sobre modos de alfabetizar foram ampliados e serão continuamente transformados. Se antes o termo método de alfabetização designava o modo de ensinar apenas alguns conteúdos específicos e próprios da fase inicial da aprendizagem, seja através de um livro, de princípios ou da prática particular de um professor, hoje o termo abarca o que podemos chamar de uma didática da alfabetização.

Consciente da necessidade de se organizar para melhor ensinar, o professor não deve prescindir de uma direção, não deve confundir método com controle da aprendizagem, com ausência de teorias, com escolha rígida de um só caminho e um só material didático. Deve também se interessar em conhecer e divulgar as didáticas de sucesso para que o conhecimento da área progrida.

Atualmente, a didática da alfabetização incorpora uma série de procedimentos que são complexos e implicam em escolhas de diversos caminhos. Lembramos que o professor

alfabetizador precisa sim dominar os métodos clássicos de alfabetização, mas também uma série de outros procedimentos relacionados à organização do tempo e espaço na sala de aula, à escolha dos melhores materiais e situações de ensino, à definição de conteúdos e do ambiente de uso da cultura escrita na sala de aula. Ele precisa também pesquisar o desenvolvimento dos alunos e o conhecimento que estes e suas famílias têm sobre as práticas de escrita. Além disso, precisa observar como os alunos estão compreendendo os conteúdos ensinados, para avaliar as alterações que deve fazer em seu trabalho e no trabalho de alfabetização da escola.



## 2 | MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: PRINCÍPIOS E TRANSFORMAÇÕES

### ATIVIDADE 2

---

- 1** Você se lembra do tempo em que foi alfabetizado? Tente fazer um exercício de memória, recuperando informações sobre:
  - u ano em que foi alfabetizado
  - u tipo de escola: rural ou urbana
  - u objetos escolares no tempo da alfabetização
  - u método utilizado pelo professor
  - u exercícios e procedimentos mais utilizados
  - u materiais e/ou livros didáticos da época
  - u rituais de avaliação da alfabetização, envolvendo a demonstração do aprendizado da escrita
  - u contexto de sala de aula
- 2** Você tinha experiência prévia com a escrita? Teve oportunidade de freqüentar ou não a pré-escola?

Lembrar-se de cartilhas ou pré-livros e outros materiais que circulavam em sala de aula, traz à tona um conjunto de informações sobre as didáticas utilizadas. É possível que quem foi alfabetizado há mais tempo guarde lembranças nítidas do período de alfabetização, porque havia uma definição sobre o momento certo do aprendizado, porque os métodos de alfabetização eram mais explícitos, porque a cartilha ou pré-livro eram os primeiros materiais impressos a que tiveram acesso.

Se formos analisar cada situação de aprendizagem rememorada por vocês, leitores, vamos perceber coincidências de uso de um mesmo material, numa mesma região ou Estado, e também o uso simultâneo de métodos diferentes, numa mesma época ou

numa mesma escola. Encontraremos também práticas de alfabetização constantes, que se repetem para vocês, leitores professores de diferentes idades.

A partir deste momento, vamos recuperar uma história dos métodos, pois eles têm uma história. Nessa história, temos que considerar que vários conhecimentos que dominamos na atualidade sobre aspectos da aprendizagem do sistema alfabético/ortográfico da escrita e dos conteúdos relacionados ao seu uso social não se colocavam para a Pedagogia. Assim, o pólo da discussão era o método utilizado pelo professor para ensinar. Mas, afinal, o que seriam esses métodos?

Os métodos de alfabetização, considerados historicamente, agrupam-se em métodos *sintéticos* e métodos *analíticos*.

Os métodos sintéticos vão das partes para o todo. Nos métodos sintéticos, temos a eleição de princípios organizativos diferenciados, que privilegiam as correspondências fonográficas. Essa tendência compreende o método alfabético, que toma como unidade a letra; o método fônico, que toma como unidade o fonema; o método silábico, que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba. A disputa sobre qual unidade de análise a ser considerada – a letra, o fonema ou a sílaba –, é que deu o tom das diferenciações em torno das correspondências fonográficas. Para esse conjunto de métodos denominados sintéticos, propõe-se um distanciamento da situação de uso e do significado, para a promoção de estratégias de análise do sistema de escrita.

Os métodos analíticos partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. São mais conhecidos os métodos global de contos, o de sentencição e o de palavração. Está presente nesse movimento metodológico a defesa do trabalho com sentido, na alfabetização. Assim, esses métodos buscam atuar na compreensão, por entenderem que a linguagem escrita deve ser ensinada à criança respeitando-se sua percepção global dos fenômenos e da própria língua. São tomados como unidade de análise a palavra, a frase e o texto. Esses métodos supõem que, baseando-se no reconhecimento global, como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar, posteriormente, um processo de análise de unidades menores da língua.

## 2.1. OS MÉTODOS SINTÉTICOS

Algumas pesquisas históricas permitem supor que os primeiros métodos utilizados no ensino da escrita foram os *sintéticos*. Vários deles permanecem até os dias atuais. Os

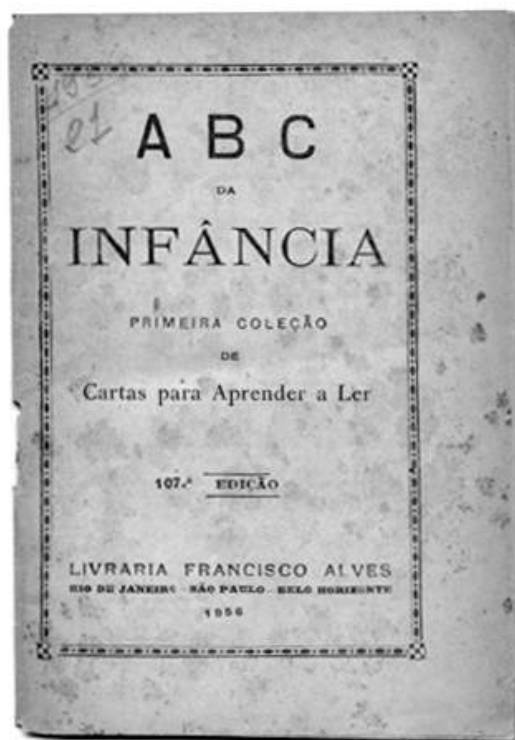
métodos sintéticos se baseiam num mesmo pressuposto: o de que a compreensão do sistema de escrita se faz sintetizando/juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, ou seja, a análise fonológica. Dependendo do método, essas unidades de análise podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, que se juntam para formar um todo. A aprendizagem pelos métodos sintéticos leva à decodificação ou decifração.

### 2.1.1. MÉTODO ALFABÉTICO

Dentre os métodos sintéticos, o mais antigo, que foi utilizado em massa até o início do século XX, é o método alfabético. Consistia em apresentar partes mínimas da escrita, as letras do alfabeto, que, ao se juntarem umas às outras, formavam as sílabas ou partes que dariam origem às palavras. Os aprendizes, primeiro, deveriam decorar o alfabeto, letra por letra, para encontrar as partes que formariam a sílaba ou outro segmento da palavra; somente depois viriam a entender que esses elementos poderiam se transformar numa palavra. Mais tarde, criou-se o procedimento de soletração, que gerou exaustivos exercícios de “cantilenas” (cantorias com os nomes das letras e suas combinações) e também o treino com possíveis combinações de letras em silabários. Essas atividades eram sem sentido, porque demorava-se a chegar ao significado. Imaginem uma pessoa decorando e cantando combinações (be-a-ba, be-e-be, etc.) e soletrando para tentar decifrar a palavra bola: “be-o-bo, ele-a-la = bola”.

Pouco sabemos sobre como eram realizadas essas aulas, se os alunos tinham apoio de material escrito ou se apenas o professor possuía um livro de apoio, e são ainda recentes as pesquisas sobre essas práticas no Brasil.

Sabemos, hoje, que, a partir do século XIX, quando a escola passa a utilizar o ensino simultâneo, em que se formavam classes ou séries que estudavam o mesmo conteúdo ao mesmo tempo e no mesmo lugar, houve a necessidade de produção de material didático para “padronizar” os procedimentos. Tem-se notícia de alguns materiais antigos usados para auxiliar o processo de aprendizagem. Um material que pode ser citado, que coincide com o uso do método alfabético, são as Cartas de ABC e os silabários.



*ABC da Infância*: primeira coleção de cartas para aprender a ler. 107. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1956.

O método alfabético trazia uma vantagem: o próprio nome de cada letra do alfabeto (com algumas exceções) remete a pelo menos um dos fonemas que ela representa na escrita. Entretanto, no momento de leitura das palavras, na junção das partes feita mediante a pronúncia do nome da letra, ocorria um percurso tortuoso. Era preciso pronunciar primeiro o nome da letra, mas também tentar abstrair os outros sons existentes em seu nome. Isso era necessário porque, ao se pronunciar o nome da letra, entravam sons que não pertenciam à sílaba ou à palavra. Tente imaginar a abstração necessária ao aprendiz, para retirar o excesso de sons na palavra que se soletra assim: “bê-a-ba, ene-a-na, ene-a-na = banana”. Talvez por isso tenham sido criados outros alfabetos, como o alfabeto popular de regiões do nordeste: a, bê, cê, dê, ê, fê... lê, mê, nê, etc., que ajudam a eliminar algumas sobras de sons, na hora da junção de letras. Assim, se poderia soletrar, com menos sacrifício: “bê-a-ba, nê-a-na, nê-a-na = banana”. Esse alfabeto é explorado, por exemplo, em letras de músicas:



**ABC DO SERTÃO***Zé Dantas / Luiz Gonzaga*

Lá no meu sertão pros caboclo lê  
 Têm que aprender um outro ABC  
 O jota é ji, o éle é lê  
 O ésse é si, mas o erre  
 Tem nome de rê  
 Até o ypsilon lá é pssilone  
 O eme é mê, o ene é nê  
 O efe é fê, o gê chama-se guê  
 Na escola é engraçado ouvir-se tanto “ê”  
 A, bê, cê, dê,  
 Fê, guê, lê, mê,  
 Nê, pê, quê, rê,  
 Tê, vê e zê.

Letra da música *ABC do Sertão*, de José Dantas e Luiz Gonzaga.

**2.1.2. MÉTODO FÔNICO**

Outro método sintético é o fônico, cujo princípio é de que é preciso ensinar as relações entre sons e letras, para que se relacione a palavra falada com a escrita. Dessa forma, a unidade mínima de análise é o som.

Segundo Braslavsky (1988), no método fônico começa-se ensinando a forma e o som das vogais. Depois ensinam-se as consoantes, estabelecendo entre consoantes e vogais relações cada vez mais complexas. Cada letra é aprendida como um som que, junto a outro som, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma seqüência que deve ser respeitada, indo-se de relações diretas entre fonemas e grafemas para relações mais complexas. Na organização do ensino, a aprendizagem da relação fonema/grafema é o principal objetivo.

O sistema de escrita do português representa unidades abstratas do sistema fonológico – os fonemas – por letras ou conjuntos de letras – os grafemas. Por exemplo, o fonema / g /, de **g**alo, **g**uerra, **g**uia, **g**ola, **g**ulha, é representado pelos grafemas **g** (em gato, gola e agulha) e **gu** (em guerra e guia).

Veja mais sobre as relações entre fonemas e grafemas no Caderno “Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita”, que faz parte dos Módulos 1 e 2 deste Programa de Formação Continuada.

O método fônico traz uma vantagem. Nos casos em que realmente há uma correspondência direta entre um fonema e sua representação escrita, os aprendizes vão decifrar rapidamente, desde que entendam essa relação e decorem as correspondências. Os casos de correspondência direta entre fonemas e letras descritos por Lemle (1991) são: **p** e **b**, **v** e **f**, **t** e **d**. Cada uma dessas letras sempre representa o mesmo fonema e só representa esse fonema (e mais nenhum outro). Por isso, não oferece maior dificuldade para a decodificação e a codificação.

No entanto, existem alguns problemas. Há variações dialetais na pronúncia das palavras e, mesmo assim, elas são escritas de forma estável. Por exemplo: a palavra *tomate*, escrita com **o** e **e**, é pronunciada como [tumatʃi] (“t<sub>u</sub>matchi”) em algumas regiões do Brasil. Outro problema é que algumas letras podem representar diversos fonemas, segundo sua posição na palavra: a letra **s**, por exemplo, corresponde a diferentes fonemas, conforme apareça no começo da palavra (**s**apato, **s**emente, **s**ílaba, sorte, **s**usto) ou entre vogais (**s**asa, **s**pose, música, **s**ouso, **s**usual). Além disso, um fonema pode ser representado por várias letras: o fonema / s / por ser representado pela letra **s** (**s**apeca), pela letra **c** (**c**enoura), pela letra **ç** (**ç**alço), pelo dígrafo **ss** (**ss**assar), pelo dígrafo **sc** (**sc**descer), pelo dígrafo **xc** (**xc**excelente). O princípio de relação direta da fala com a escrita não se aplica, então, à maioria dos casos. Por isso temos a ortografia e diversas convenções para estabilizar essas diferenças de representação.

Outro problema identificado é que a consoante não é pronunciável sem o apoio de uma vogal. É por isso que, ao se ensinar o fonema / f /, por exemplo, era preciso pronunciá-lo com o apoio de uma vogal, que ficava meio escondida na emissão sonora, para que pudesse se materializar o “som”: [ f e ] (“fê”).

As relações entre fala e escrita e outras questões relacionadas a essa são estudadas no Caderno “Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita”, dos Módulos 1 e 2 deste Programa de Formação Continuada.

Para atenuar esses problemas e aproximar os alunos de algum significado é que foram criadas variações do método fônico. O que difere uma modalidade da outra é a maneira de apresentar os fonemas: a partir de uma palavra significativa, de uma palavra

vinculada a uma imagem que buscava representar a letra associando-a a um som (por exemplo, o desenho de uma mangueira jorrando água, que tinha o formato da letra J), de um personagem associado a um som, de uma história para dar sentido à apresentação dos fonemas.

Citando Gray, Berta Braslavsky (1988) apresenta algumas variantes propostas para despertar o interesse nessa aprendizagem, tais como a onomatopéica, que parte de figuras de animais ou pessoas produzindo determinados sons e as “palavras-chave”, nas quais se presta atenção ao som inicial. Nessa perspectiva, parte-se da percepção visual para associá-la a um som. Mas há variantes que partem de um caminho inverso, começando pela percepção auditiva para depois codificar cada som mediante uma letra.


Aplicações mais recentes do método fônico continuam propondo como atividade inicial a apresentação das vogais e, depois, a das consoantes, indicando blocos de atividades específicos a serem seguidos após a apresentação de um e de outro grupo: identificação das letras e repetição de seu nome e do seu som característico; identificação de fonemas em palavras ditas pelo professor ou criação de palavra a partir de um som; ênfase nos sons correspondentes a figuras com letra inicial destacada; identificação de som final e som inicial e também discriminação entre sons diferentes. Assim, os alunos identificam o som, pensam na letra que o representa e acham a palavra que começa com o mesmo som. De qualquer modo, permanece a preocupação primordial em trabalhar os sons e as letras, numa ordem determinada pela complexidade da relação entre fonemas e grafemas no sistema de escrita.

### 2.1.3. MÉTODO SILÁBICO

Um outro método de marcha sintética, que vai das partes para o todo, é o da silabação. No método silábico, a principal unidade a ser analisada pelos alunos é a sílaba. No entanto, em várias cartilhas, o trabalho inicial centra-se nas vogais e seus encontros, como uma das condições para a sistematização posterior das sílabas.

No desenvolvimento do método, geralmente é escolhida uma ordem de apresentação, feita segundo princípios calcados na idéia “do mais fácil para o mais difícil”, ou seja, das sílabas “simples” para as “complexas”. São apresentadas palavras-chave, utilizadas apenas para indicar as sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas. Estas são recompostas para formar novas palavras. O método permite que se formem novas palavras apenas com as sílabas já apresentadas e formam-se, gradativamente, pequenas frases e textos, forjados para mostrar apenas as combinações entre sílabas já estudadas.

Veja o exemplo de uma lição da página 24 da cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima, na qual a preocupação com a sílaba a ser ensinada é maior que a preocupação com o sentido do texto.



O rato rói tudo.  
Rói a roda.  
Rói a rede.  
Rói a roupa.  
O gato de Didi pega rato.

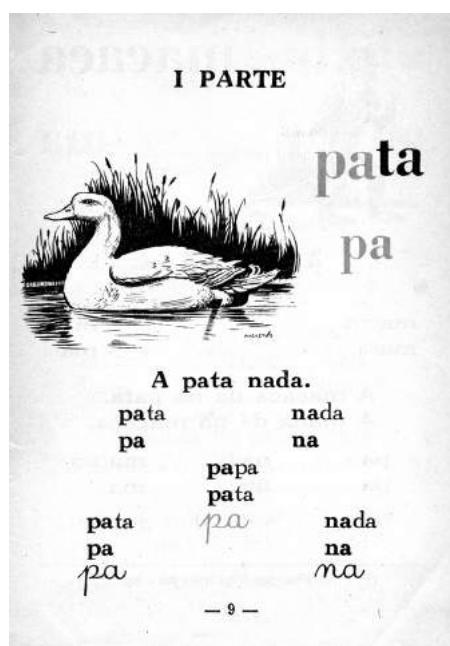
rabo	rua	rio
ralo	rude	rifa
rede	ruga	rádio
remo	rumo	roupa
rei	rolo	remédio

ra re ri ro ru  
Ra Re Ri Ro Ru  
ra re ri ro ru  
Ra Re Ri Ro Ru  
Rr Rr

— 24 —

Nem sempre os métodos são concretizados da mesma forma: há cartilhas mais antigas, como a *Cartilha Sodré*, por exemplo, publicada na década de 40 do século passado, que apresenta mais de uma sílaba em cada lição, escolhe sílabas com uma mesma vogal, e parece não se prender à mesma ordem de sílabas apresentadas nos métodos silábicos de cartilhas na década de 70/80. A cartilha Sodré tem, no entanto, em comum com as outras, a apresentação de textos cujo sentido é dependente da composição de sílabas a serem ensinadas.

Exemplo de lição da *Cartilha Sodré*, de Stahl Sodré, página 9.



SODRÉ, Benedita Stahl. *Cartilha Sodré*. 230ªed., São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1965.

O método silábico tem uma vantagem: ao se trabalhar com a unidade sílaba, atende-se a um princípio importante e facilitador da aprendizagem: quando falamos, pronunciamos sílabas e não sons separados. Assim, suprime-se a etapa tortuosa pela qual o aluno passa ao tentar transformar letras ou fonemas em sílabas, como no método de soletração (alfabético) ou no fônico. Além disso, o método silábico se presta bem a um trabalho com determinadas sílabas às quais não se aplica o princípio de relação direta entre fonema e grafema. Existem várias sílabas que comportam mais letras do que os sons que pronunciamos: na representação da nasalidade, em algumas palavras, escrevemos as letras **n** ou **m** sem que elas correspondam a algum som (*canto*, *campo*); nos dígrafos, usamos duas letras para representar um único som (*chuva*, *carro*, *excelente*, *gueto*, *brinquedo*).

No entanto, a complexidade é organizada do ponto de vista do adulto e, às vezes, sem uma precisão conceitual sobre o que torna a sílaba mais fácil ou difícil. Seria sua frequência maior no Português? Seria sua regularidade na relação fonema/grafema? Seria o padrão silábico consoante + vogal, que é o mais freqüente do português? Um exemplo claro de equívoco sobre o que é mais fácil para a criança é iniciar o trabalho nos métodos silábicos com a apresentação das vogais, seguidas dos “encontros vocálicos”. Acontece que as sílabas compostas por uma vogal ou por encontro vocálico, como não coincidem com o padrão mais freqüente do português, podem ser de difícil apreensão pelos alunos. Por outro lado, uma sílaba que os autores de cartilha considerem complexa, tal como, o “tra” da palavra trator, pode ser de fácil apreensão, porque é muito utilizada em palavras que os alunos conhecem.

Outro problema que geralmente aparece na organização dos métodos silábicos é que os textos “fabricados” para treino das sílabas são artificiais, muitas vezes sem sentido e descolados de qualquer uso social. Esses métodos, no entanto, em seu conjunto, abordam uma dimensão importante e necessária para o aprendizado da escrita: a análise das relações entre unidades sonoras e grafemas (“letras” ou grupos de letras).

Em síntese, os métodos que seguem a marcha sintética (das partes para o todo, da análise para a síntese) e que demonstram rigidez no controle das aprendizagens tendem a priorizar apenas a decodificação, ou seja, a análise fonológica, com pouca ênfase no sentido dos textos e no uso social da escrita.

Devemos também compreender que são complexas as relações entre os métodos, com seus princípios gerais, e as apropriações pedagógicas desses princípios. Assim, como já foi dito, há variações em torno do método fônico, por exemplo, quando se criam gestos para auxiliar na memorização dos fonemas (daí a expressão *método fônico-gestual*).

A respeito das classificações dos métodos, é bom ressaltar que o caráter político da alfabetização, o contexto de aplicação, a escolha do universo vocabular, entre outros fatores, podem dar a um método um significado muito mais amplo, que extrapola a simples escolha por um ou outro princípio. Um exemplo é o chamado “método Paulo Freire”, de caráter silábico, mas que prioriza o sentido e a compreensão crítica do mundo, por meio da escolha das palavras a serem trabalhadas, eliminando, portanto, o controle artificial do vocabulário. A partir da chamada *palavra geradora* é que são analisadas e sistematizadas as famílias silábicas. Dessa forma, podemos dizer que uma pedagogia de alfabetização baseada nas idéias de Paulo Freire utiliza procedimentos dos métodos sintéticos e analíticos. Ele mesmo afirmou que não inventou um novo método e classificou seu trabalho como método eclético, conforme Soares (2003). Sua apro-

priação foge de princípios rígidos e rompe com a mera decodificação porque, em sua base teórica, visa à discussão política, pelos analfabetos oprimidos, de suas necessidades e projetos de transformação da sociedade.

Os métodos ecléticos ou mistos não foram tratados sistematicamente neste texto e são pouco trabalhados na bibliografia sobre o tema, uma vez que, para alguns teóricos, eles não constituem um novo método, mas apresentam algumas características de diferentes métodos, tais como a de trabalhar simultaneamente a análise e a síntese ou de trabalhar várias unidades de análise sem se preocupar com um tempo rígido para cada fase.

Reproduzimos a seguir um trecho do romance *Quarup*, de Antonio Callado, no qual se retrata um trabalho com alfabetização, possivelmente inspirado no método Paulo Freire.

“... A salinha escura. O projetor jorrando luz na parede caiada, na mão de Francisca que mudava um *slide*, no cabelo de Francisca. A luz do projetor de volta para a parede acendendo a cara dos camponeses. Repetindo por fora o trabalho de escultura que as palavras faziam por dentro.

- Cla. Disse o camponês.
- *Classe, clamor*, disse Francisca.
- Cle.
- *Clemência*.
- *Clima*.
- Clu.
- *Clube*.

Francisca tirou um *slide* de fora da série. A palavra de duas letras mas grande na parede. Vários camponeses leram juntos:

– Eu.

Outro *slide* e disseram:

- Re.
- Pensem em *classe* e *clamor* – disse Francisca enquanto colocava o *slide* com o pronome e o verbo.
- Eu re – disse um camponês.
- Eu remo – disse um outro.
- Eu clamo – disse o outro.
- Eu sei professora, eu sei Dona Francisca. EU RECLAMO!

Mesmo agora, já habituado a assistir e a ensinar ele próprio, Nando sentia os

olhos cheios d'água quando diante de um camponês uma coisa ou ação virava palavra. A criança tantas vezes vai fazer a coisa a comando da palavra. Para aqueles camponeses tudo já existia, menos a palavra.

– De – disse um camponês.

– Cla – disseram todos.

– Ra – disse um camponês.

– Declaração! Disse outro.

Como se visse entrar num alçapão um pássaro palpitante, pensou Nando. E lembrou dos possantes dentes alvos e quadrados do padre Gonçalo quando riu da emoção de Nando ao assistir sua primeira aula. “É o porre do verbo, Seu Nando”.

– Reclamar vocês todos sabem o que é – disse Francisca.

Os camponeses riram.”

CALLADO, A. *Quarup*. Rio de Janeiro/São Paulo. Editora Record. 1996 (1ª ed. 1967). p. 383-384.

## 2.2. OS MÉTODOS ANALÍTICOS

Seguindo nosso percurso na discussão, voltaremos o pêndulo para os *métodos analíticos*, que partem da síntese para a análise, do todo para as partes. Os métodos globais trabalham com diversos pressupostos, que podem ser verificados nas discussões sobre sua utilização, desde Comênio até a atualidade.

Comênio (1593-1670) foi o fundador da didática moderna e propôs várias idéias revolucionárias sobre a importância do interesse dos alunos na aprendizagem. Era contra a memorização vazia e a favor da compreensão e combateu o método da soletração em sua obra *Orbis Pictus*.

Em cada momento histórico, com as respectivas teorias existentes sobre a aprendizagem, sobre o ensino e sobre a linguagem, é possível verificar pontos comuns entre os defensores dos métodos analíticos:

- u a linguagem funciona como um todo;
- u existe um princípio de sincretismo no pensamento infantil: primeiro percebe-se o todo para depois se observar as partes;
- u os métodos de alfabetização devem priorizar a compreensão;
- u no ato da leitura, o leitor se utiliza de estratégias globais de reconhecimento;
- u o aprendizado da escrita não pode ser feito por fragmentos de palavras, mas por seu significado, que é muito importante para o aprendiz;
- u a escola tem que acompanhar os interesses, a linguagem e o universo infantil e, portanto, as palavras percebidas globalmente também devem ser familiares e ter valor afetivo para a criança.



Vemos, então, por que os métodos analíticos priorizam como unidade a palavra, a frase ou o texto.

### 2.2.1. MÉTODO DE PALAVRAÇÃO E MÉTODO DE SENTENCIAÇÃO

Com ênfase na palavra, temos o método denominado *palavração*.

Nesse método, apresenta-se uma palavra que, posteriormente, é decomposta em sílabas. Você pode estar se perguntando: não é o mesmo processo do método silábico? A diferença desse método em relação ao silábico é que as palavras não são decompostas obrigatoriamente no início do processo, são apreendidas globalmente e por reconhecimento. A escolha de palavras também não obedece ao princípio do mais fácil ao mais difícil. São apresentadas independentemente de suas regularidades ortográficas. O importante é que tenham significado para os alunos.

Para Gilda Rizzo Soares (1986), Comênio é apontado como o introdutor do método da palavração. Nesse método, as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela configuração gráfica. Os defensores dessa memorização pelo perfil gráfico acreditavam ser essa estratégia cognitiva algo “natural” no ser humano. Em suas aplicações, as figuras podem acompanhar as palavras, no início do processo, e a repetição garante a memorização. Ao mesmo tempo em que são incentivadas estratégias de leitura inteligente, a atenção do aluno pode ser dirigida a componentes da palavra escrita ou falada, como letras, sílabas e sons. Essas duas estratégias reunidas garantiriam o enfrentamento de textos novos.

Para o desenvolvimento de atividades, são utilizados cartões para fixação, com palavras de um lado e gravuras de outro, exercícios cinestésicos para o ensino do movimento de escrita de cada palavra, entre outros recursos e procedimentos.

A ênfase no significado e em ações inteligentes de busca de leitura como fonte de prazer e informação e a crença na ligação entre a percepção de idéias e formas na aprendizagem são destacadas, por alguns autores, como vantagens desse método. Como principais desvantagens, aparecem as dificuldades em enfrentar palavras novas, quando os professores se limitam à simples visualização, sem incentivar a análise e o reconhecimento de partes da palavra.

Um segundo desdobramento do princípio global levou à criação do método de sentenciação. Temos poucos dados para precisar a época de sua primeira divulgação. Nesse

método, a unidade é a sentença que, depois de reconhecida globalmente e compreendida, será decomposta em palavras e, finalmente, em sílabas. Um outro procedimento descrito na história desse método, segundo Gilda Rizzo Soares (1986), é a estratégia de comparar palavras e isolar nelas elementos conhecidos, para ler e escrever palavras novas.

Braslavsky (2004) descreve o *método da frase*, que parece ter um sentido similar ao método de sentencição, destacando que se faz nele o uso de um grupo de palavras com sentido desde o começo da alfabetização. Segundo a autora, o ponto de partida são atividades de expressão oral das crianças, cujos enunciados são transformados em orações simples e escritos em faixas de distintos tamanhos, exibidas na sala de aula para que as crianças possam ilustrá-las, conservando-as numa certa ordem. Essas frases podem depois ser consultadas para que as crianças encontrem nelas novas palavras e combinações.

Há poucas informações sobre suas aplicações no Brasil e podemos dizer que a abordagem das sentenças precisa ser mais bem investigada. Em linhas gerais, são elencadas duas vantagens: a de se trabalhar com a frase, considerada, de acordo com as teorias gramaticais vigentes na época, como a unidade mais completa da língua; e a de se enfatizar um tipo de leitura que pode utilizar pistas do contexto para a compreensão. Como desvantagem, aparece a mesma citada quanto ao método de palavração: o perigo de se gastar muito tempo com a memorização e de se dar pouca atenção à análise de palavras.

### 2.2.2. MÉTODO GLOBAL DE CONTOS

Mais tardio, do ponto de vista histórico, é o aparecimento e utilização do método global de contos ou de historietas. Nesse método, a unidade tomada como ponto de partida é o texto.

Houve a divulgação dos métodos globais em vários estados brasileiros, como Rio Grande do Sul, São Paulo e Minas Gerais. Em Minas Gerais, por exemplo, sabemos que houve, nas primeiras décadas do século XX, a adesão oficial ao método global de contos ou de historietas.

Para o trabalho com os métodos globais, eram produzidos os chamados pré-livros. Neles, tanto poderia ser utilizado um texto já conhecido de antemão (como foi o caso do pré-livro *As mais belas histórias*, de Lúcia Casasanta) ou um texto desconhecido, em que cada lição é um conto completo, mesmo que os personagens do livro reaparecessem em diversos contos. *O Livro de Lili*, de Anita Fonseca, utilizado em vários estados brasileiros, é exemplar dessa forma de organização. No mesmo modelo, foi produzido, no Rio Grande do Sul, o livro *Sarita e seus Amiguinhos*, de Cecy Thofehrn e Jandira Szechir, segundo Eliane Peres e Gilceane Porto (2004). Abaixo, capas de dois pré-livros.



FONSECA, Anita. *O Livro de Lili*. Cartilha. 87ªed., São Paulo: Editora do Brasil, 1961.



THOFEHRN, Cecy Cordeiro; SEZCHIR, Jandira Cardias. *Sarita e seus Amiguinhos*. s/ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1953.

A marcha seguida, então, com algumas variações, parte do reconhecimento global de um texto que é memorizado e “lido” durante um período, para o reconhecimento de sentenças, seguido do reconhecimento de expressões (porções de sentido), de palavras e, finalmente, de sílabas. Aqui, não estamos falando de um processo seqüencial e simultâneo entre essas fases. Tomando como foco o sentido, o professor encaminhava o processo utilizando-se, por um período, de textos completos das várias lições seguidas. Somente após esse convívio maior com o texto é que viria uma forma de decomposição, mas com o cuidado de fragmentá-lo em parcelas maiores: primeiro a sentença, depois a palavra. Assim, se um livro constava de 10 lições, recomendava-se que só após a 4ª lição, por exemplo, é que se fizesse a fragmentação em sentenças da primeira lição aprendida. Quando se estava na 6ª lição é que se fazia a palavração da 1ª lição, e assim por diante. Esse movimento mostra que havia um cuidado em não se chegar, de forma abrupta, a unidades menores, que poderiam ficar sem sentido para os alunos.

Na divulgação dos métodos globais em outros países, nem sempre se pensou em adotar o procedimento de escolha anterior de textos ou de um livro, o que gerou muitas resistências dos professores e a demanda para que se produzissem materiais de apoio, para uso em sala de aula. Isso aconteceu na França, por exemplo (CHARTIER E HÉBRARD, 2001), e também no Brasil. O caso de Minas Gerais é emblemático: logo que o método global foi divulgado no Estado, houve a demanda dos professores para um direcionamento maior do seu trabalho, o que gerou a produção de pré-livros e cartazes como material de apoio.

No Brasil, os métodos globais que foram descritos até o momento apoiaram-se em materiais impressos para serem usados como livros didáticos e não deixam de apresentar uma progressão em termos de sua apresentação e análise. Os textos não apresentavam problemas de simplificação na escolha das palavras, mas os autores procuravam contemplar os principais casos de regularidade e irregularidade do sistema ortográfico do Português. No entanto, mesmo defendendo a concepção de linguagem como um fenômeno global, os textos dos livros ainda não manifestam a mesma linguagem presente em textos autênticos, como o das histórias infantis. Reproduzimos, como exemplo, uma lição de *O livro de Lili*, de Anita Fonseca, que apresenta a personagem com um modelo de texto pouco usual, em que se observa certa desarticulação entre as frases que o compõem.



A seguir, trazemos um texto do livro *As mais belas histórias*, de Lúcia Casasanta, que se aproxima da estrutura narrativa típica dos textos autênticos de histórias infantis, com os verbos conjugados no pretérito e a presença do articulador *mas*. No entanto, no todo do livro, aparecem também, como no *Livro de Lili*, textos que ficam no meio do caminho entre a narrativa e a descrição, com os verbos no tempo presente.



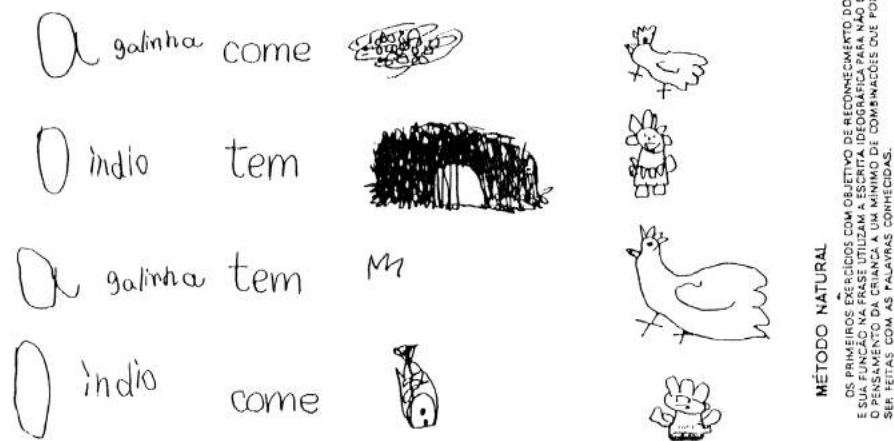
CASASANTA, Lucia Monteiro. *As mais belas histórias* – pré-livro. 209ª ed. Belo Horizonte: Editora do Brasil em MG, s/d.

Os métodos globais têm uma vantagem. A linguagem é apresentada de uma maneira que se aproxima mais do uso efetivo do que nos outros métodos, porque não se dissocia a forma do significado. Apesar do tom artificial de alguns textos e mesmo quando se elege a organização por palavra ou sentença, a criança tem acesso a uma significação, podendo “ler” palavras, sentenças ou textos desde a primeira lição, por reconhecimento global. Supõe-se que, assim, mantém-se o interesse desde o início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Esse tipo de leitura, com foco na memorização global, possibilita que os alunos não se percam na tentativa de decodificação e que leiam com rapidez palavras conhecidas. Contudo, há também desvantagens. Se os alunos não aprenderem a decodificar, como lerão palavras novas? Como o professor pode saber se os alunos estão realmente lendo ou recitando palavras e textos decorados?

Em síntese, poderíamos dizer que os métodos globais, tal como foram popularizados, seguem a marcha analítica (do todo para as partes, da síntese para a análise), pretendem priorizar o sentido e estabelecem algum tipo de progressão na fragmentação das unidades que serão analisadas. Essa progressão também define a intervenção do professor.

### 2.2.3. MÉTODO NATURAL E MÉTODO DE IMERSÃO

Para alguns autores, segundo Gilda Rizzo Soares (1986), há relações entre o método global e o método natural, apesar de algumas diferenças: no segundo, haveria uma produção “espontânea” de textos, escritos pelas crianças com base num repertório mínimo de palavras conhecidas pela classe. A esse repertório que a classe dominava, como alguns substantivos e verbos, poderiam ser acrescentados, no meio do texto, alguns desenhos para ajudar a complementar a escrita. A partir daí seria desencadeado um método natural de aprendizagem da leitura.



Modelo de exercício apresentado em SOARES, Gilda Rizzo. *Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita*. 4 ed. Rio de Janeiro: Papelaria América Editora, 1986. p. 41.

Para Anne Marie Chartier e Jean Hébrard (2001), o método natural utilizado pelo pedagogo francês Freinet e assumido por ele como uma adesão ao método global de leitura teria como foco a produção escrita. Na tarefa de escrever, a criança teria necessidade de solicitar a um adulto um modelo gráfico das palavras. Para ele, a vontade de escrever da criança seria mantida pelo incentivo de que ela se comunicasse à distância. A leitura, assim, seria consequência da escrita. O papel do adulto seria informar, quando necessário, as formas escritas que trouxessem dificuldade para as crianças, impedindo-as de se ocupar do significado do texto. Acreditava-se que, à medida que elas fossem escrevendo, gravariam a forma global das palavras e que estariam também atentas à decodificação, em fase posterior. Por essa razão, a produção de uma imprensa pedagógica tem centralidade no método natural de Freinet. Nessa pedagogia, as crianças escrevem porque é preciso realizar um jornal escolar e trocar correspondências e não apenas para cumprir uma atividade escolar, escrevendo para pessoas que estão presentes. Percebe-se, assim, que a produção de textos visava cumprir uma função social.

Na apropriação feita pelos professores franceses, o método natural sofreu algumas alterações: após discussões livres, os professores encaminhavam com a classe a escrita de uma frase ou texto lidos e copiados no caderno. O texto era transformado em letra *script* e depois impresso com a escolha dos alunos “tipógrafos do dia”. Esse texto era conservado na versão copiada e impressa, impresso em cartolina e cortado em tiras para ser remontado.

A questão da decodificação só se tornava necessária em determinada época do ano, na qual os alunos trocavam arquivos entre salas e era necessário ler palavras novas. O professor intervinha com comparação entre as palavras novas e as memorizadas, propondo a análise em forma de jogo. Com o tempo, constatou-se que a correspondência e a imprensa nas escolas tornaram-se atividades mais esporádicas e os princípios defendidos por Freinet foram abandonados.

Na França, esse método chega ao auge em 1960 e modifica-se quando o fracasso escolar obriga a um movimento de volta aos métodos mistos. No Brasil, há poucas informações sobre sua aplicação e destaca-se o trabalho de Gilda Rizzo Soares, já citado, que foi uma de suas divulgadoras.

O trabalho de alfabetização hoje denominado de *imersão* segue um princípio parecido com o do método natural, privilegiando a escrita e a leitura quando essas se fazem necessárias nas situações de uso. As atividades de alfabetização são aquelas em que são necessárias ações autênticas em torno dos atos de ler e escrever, porque se acredita que as crianças aprendem a ler e a escrever lendo e escrevendo textos, em situações de uso da escrita, sem muita diretividade. Um risco que se corre, quando os professores não fazem intervenções pertinentes no processo de uso – para informar e apresentar situações problema centradas na análise do sistema de escrita – é que se caia num espontaneísmo que prejudica a função inalienável da escola: a de ensinar.

Assim como vimos que aconteceu na França, também no Brasil a oscilação entre métodos se faz presente. Na história da divulgação e aplicação dos métodos em nosso país, constatamos que, em determinados momentos, adotam-se métodos oficiais que vêm romper completamente com os adotados antes. Por exemplo, em Minas Gerais, após anos de indicação oficial do método global, temos, nos anos 70, a introdução do projeto Alfa para classes com dificuldades de aprendizagem, nas quais se adota o método fônico. Até hoje, muitos professores permanecem com métodos sintéticos ou aderem a métodos mistos. Muitos se fixam também no método global, sobretudo quando são bem sucedidos e aplicam bem os princípios dessa tendência.

### 2.3. O CONSTRUTIVISMO: UMA CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM OU UMA PEDAGOGIA DE ALFABETIZAÇÃO?

O construtivismo, como teoria psicológica aplicada à compreensão do percurso vivenciado pela criança na tentativa de compreender como a escrita funciona, foi-nos apresentado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky na década de 1980. No livro intitulado “*A psicogênese da língua escrita*”, as autoras propõem uma inversão na discussão: mais do que pensar em métodos, é preciso compreender os processos de aprendizagem da criança ao tentar reconstruir a representação do sistema alfabético. Assim, o que as autoras apresentam é uma descrição do processo evolutivo da escrita da criança.

Para maior aprofundamento, consulte as referências à abordagem da psicogênese da aquisição da escrita nos Cadernos “Alfabetização e letramento” e “A aprendizagem e o ensino da língua escrita”, que fazem parte deste Módulo.

Interpretando os desdobramentos dessa teoria, podem-se ressaltar alguns princípios básicos que levariam o professor a ter outra postura perante o aluno. O aprendiz é visto como um sujeito que:

- u tem acesso à escrita na sociedade antes de passar por um processo sistemático de ensino na escola;
- u tem um processo lógico de pensamento, de modo que cada “erro” de escrita que produz indica uma hipótese sobre o conteúdo do sistema alfabético de escrita;
- u constrói conhecimentos em situação espontânea, desde que conviva com o sistema de escrita e obtenha algumas informações sobre seu funcionamento.

Partindo desses princípios, a escola precisa compreender que:

- u um método ou uma única direção não é determinante da aprendizagem e que é preciso considerar o processo do aprendiz;
- u o contexto escolar deve propiciar a experimentação em torno da escrita, sem provocar nos alunos o medo de avaliação de “erros”;
- u o material usado na escola deve ser aquele que representa a diversidade de uso da escrita existente na sociedade;
- u é necessário, antes de iniciar o ensino e durante o processo, saber em que nível de compreensão da escrita o aluno se encontra;
- u para acompanhar o processo de aprendizagem, é importante que a escola construa instrumentos que permitam ao aluno expressar, sem medo, o que sabe;
- u é fundamental que o professor conheça as teorias sobre o “como se aprende” para interpretar os resultados apresentados pelos alunos;
- u a escrita e a leitura devem ser aprendidas em uso social.



Matheux	
Auate	bola
OUTA	borboleta
bOUTO	Passarinho
ITOUT	brinquedo
CTU	carro
MACS	macaco
QIT	lata
BAR	Papai

Produção de uma criança de 5 anos

Um ponto que precisa ser ressaltado é que o construtivismo de Emília Ferreiro é uma teoria psicolinguística (que explicita como os aprendizes organizam psicologicamente a aprendizagem de um conteúdo de escrita) e não uma teoria pedagógica sobre como ensinar. No entanto, mesmo que as práticas dos professores *construtivistas* ainda não estejam devidamente organizadas para configurar um método pedagógico, o chamado *construtivismo* parece adotar princípios gerais dos métodos natural e de imersão, embora reconhecendo a necessidade de abordar unidades menores de análise, como a letra, o fonema ou a sílaba.

Em texto no qual discutem o que recuperam dos métodos diretos e dos métodos de imersão (também chamados de “linguagem integral”), Ana Teberosky e Teresa Colomer (2003) afirmam que:

“... o enfoque construtivista compartilha com a linguagem integral o objetivo de fazer com que as crianças entrem no mundo do texto escrito e da cultura escrita. Ainda que suas propostas sejam diferentes, compartilha com o ensino direto a necessidade de compreender o funcionamento do sistema. Para o enfoque construtivista, facilitar o processo de compreensão da natureza do sistema –

e, portanto, a análise de palavras em fonemas – e facilitar a participação em atividades de escrita são objetivos complementares, não sucessivos, como sustenta o ensino direto, nem tampouco alternativos, como sustenta a linguagem integral, e ambos podem realizar-se conjuntamente na mesma aula” (p. 98)

Temos também novas demandas e descobertas que levam os professores a eleger novas estratégias para a alfabetização. É o que veremos no próximo tópico.

## 2.4. ATIVIDADES DE SÍNTESE DA DISCUSSÃO CONCEITUAL

### ATIVIDADE 3

**1** Numere a segunda coluna, de acordo com a primeira, identificando as idéias-chave contidas nos métodos:

- |                             |     |   |
|-----------------------------|-----|---|
| (1) Método alfabético       | ( ) | elege como unidade o fonema, ressaltando as relações diretas entre a cadeia sonora e a representação escrita.   |
| (2) Método fônico           | ( ) | prioriza o ensino do alfabeto e a identificação de letra por letra para o reconhecimento de sílabas e palavras. |
| (3) Método silábico         | ( ) | toma como unidade mínima as sílabas e as reorganiza para compor novas palavras.                                 |
| (4) Método global de contos | ( ) | elege como unidade o texto, por considerá-lo uma unidade que leva à compreensão.                                |

**2** Complete o quadro abaixo para sistematização das discussões feitas até aqui.

Métodos	Unidade	Princípio que prioriza	Marcha/ organização	Capacidade priorizada	Natureza da intervenção pedagógica que se consolidou
Alfabético	Alfabeto (grafema)	Relação do nome da letra com o som que ela representa	Sintética	Decodificação/ análise fonológica	Foco: controle/ seqüência/ diretivismo
Fônico					
Silábico					
Palavração					
Sentencição					
Global de contos ou de historietas					

3. Continue a sistematizar os conhecimentos sobre os métodos, preenchendo o quadro abaixo:

Métodos	Unidade	Princípio que prioriza	Natureza da intervenção pedagógica	Organização pedagógica possível
Método natural ou de imersão				

4. Volte ao item sobre o construtivismo e recupere os tópicos fundamentais que caracterizam esse paradigma e que devem também fundamentar o trabalho do professor.



### 3 | PERMANÊNCIAS E INOVAÇÕES NOS PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DE ALFABETIZAÇÃO

Há algum tempo, se perguntássemos a um professor o que é alfabetizar, ele não teria nenhum problema em responder que se tratava de “ensinar a decodificar”, ou de “ensinar as relações entre letras e sons”. Se fazemos essa pergunta hoje, é comum encontramos a seguinte resposta: “trata-se de trabalhar com a escrita e a leitura para que os alunos possam fazer uma leitura crítica do mundo e participar ativamente da cidadania”. Ou “trata-se de ensinar a ler e escrever para que o alfabetizado possa usar a escrita nas suas diferentes funções e em diferentes contextos”. Ou ainda “é promover o processo de construção de conhecimento do aluno sobre a escrita”.

A primeira resposta parece vir de um conceito bem específico. No entanto, da primeira resposta às outras, passamos por definições muito amplas e multifacetadas, que se prestam a explicar e determinar muito mais fenômenos e conteúdos. Além disso, as últimas não se limitam ao nível inicial de ensino da escrita, podem referir-se a todos os níveis de ensino. Esses conceitos mudam por várias razões e os professores se apropriam dessas idéias a partir de diferentes movimentos. Numa análise das interferências dos movimentos sociais e de pesquisa nas diversas respostas, podemos verificar as influências de Paulo Freire, de Emília Ferreiro, de Magda Soares, entre outros.

Costumamos perguntar aos professores: seu conceito tem ajudado a pensar com clareza qual o seu papel como alfabetizador? Tem favorecido a tomada de decisões na escolha de situações de ensino, de procedimentos e de capacidades? Liga-se à sua identidade como professor alfabetizador ou cabe em qualquer professor da escola?

Você deve estar se perguntando: por que essa questão, que era clara quando pensada no âmbito metodológico, foi se tornando tão complexa? A isso responderíamos: porque a alfabetização, nos últimos anos, tem sido revestida de novos significados e problemas.

Nas duas últimas décadas, principalmente, vários autores que trabalham na área da Psicolinguística e da Psicologia contribuíram para mudar a concepção que se tem de alfabetização. Como já foi dito, se antes a compreensão e o trabalho eram centrados em métodos de ensino, hoje passam a focalizar os processos cognitivos do aprendiz.

As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky contribuíram muito para nos mostrar que não é a escola que apresenta a escrita para a criança. Evidenciaram também que, desde que ela esteja envolvida com os usos e funções da escrita e se questione sobre o seu funcionamento, está vivenciando uma aprendizagem.

Também nos últimos anos, diversos estudos no campo da linguagem nos ajudaram a desvendar a complexidade dos conteúdos que ensinamos na alfabetização. As relações entre letras e sons não são simples. São de natureza complexa. Para compreender o funcionamento do nosso sistema alfabético, é preciso descobrir e ser informado sobre o que distingue a escrita de outras representações simbólicas, o espaçamento e a direção da escrita, conhecer o alfabeto, as combinações possíveis entre as letras. Essas descobertas vão resultar na consciência da relação da representação alfabética com segmentos da fala. Feitas essas conquistas, é preciso enfrentar os problemas com a escrita ortográfica, que passa por outras regras.

As diferentes discussões sobre a linguagem escrita também nos ajudaram a perceber que mesmo a aprendizagem da decifração ou decodificação só tem sentido se utilizada para cumprir diferentes funções sociais e quando é vivenciada em contexto de uso, ou seja, em eventos de letramento. Além disso, a escrita se realiza na forma de textos, pertencentes a diversos gêneros, e é inscrita em diferentes suportes, como livros, cadernos, cartazes, murais, etc. Enfim, a alfabetização não ocorre descolada do uso real da escrita, mas no âmbito da cultura escrita.

Com tudo isso, sabe-se que um tipo de conteúdo da alfabetização continua estável: trata-se de ensinar as relações entre letras e unidades da cadeia sonora da fala. Mas sabemos também que, ao planejar atividades de alfabetização, devemos incluir no planejamento atividades situadas em diferentes contextos de uso da escrita, em contextos de letramento diversificados, pois eles estão presentes antes, durante e depois da alfabetização.

No momento atual, várias condutas metodológicas chamadas de “tradicionais”, principalmente aquelas ligadas somente à aplicação de métodos rígidos, têm sido questionadas por vários motivos: por não atenderem aos processos de construção de conhecimento dos aprendizes, por não contemplarem os diferentes usos da escrita, por tornarem artificiais e enfadonhas as atividades de ensino e, além disso, por pretenderem um controle

excessivo do processo, como se a escola fosse a única instituição a apresentar a escrita para as crianças.

No entanto, a compreensão dos processos de pensamento do aluno e a busca de situações de ensino que ocorram em contextos de uso social da escrita não podem eliminar a meta fundamental das ações de alfabetização: fazer os alunos alcançarem as capacidades necessárias para dominar os aspectos técnicos da escrita, que envolvem tanto a dimensão convencional (alinhamento, direcionalidade, espaçamento entre palavras) quanto o cerne do sistema, que são as relações entre fonemas e grafemas.

Segundo Artur Morais (1998, p. 20-21), no processo específico de “domínio da base alfabética”, a criança elabora vários conhecimentos sobre o funcionamento da escrita:

- u há uma variedade interna nas grafias que usamos numa palavra;
- u há letras que são permitidas em nossa língua e há determinadas seqüências em que elas podem ocorrer;
- u as letras representam partes sonoras das palavras que falamos, partes menores que as sílabas;
- u há determinados valores sonoros as letras podem assumir em nossa escrita.

Além da compreensão desses aspectos, a criança precisa dominar, em momentos posteriores, as regularidades e irregularidades relacionadas ao sistema ortográfico, que passam:

- u pela relação direta entre unidades da cadeia sonora da fala e representação escrita;
- u por regras contextuais relacionadas à posição das letras na vizinhança com outras (se muda a vizinhança, muda a forma de grafar e de ler, como nos casos de *gue* e *ge* e de *gui* e *gi*, por exemplo);
- u por relações arbitrárias, aprendidas pela consulta ao dicionário e pela memorização da imagem visual da palavra e não pela reflexão, que não ajuda a decidir se usamos uma letra ou outra para representar determinado fonema (por exemplo, *ç* ou *ss*, *x* ou *ch*, *j* ou *g*, etc.).

O Caderno “Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita”, dos Módulos 1 e 2, aprofunda essas questões.

Mesmo que esses conteúdos e capacidades estejam claros para os professores, os caminhos para atingi-los diferem se formos pensar nos diferentes métodos de alfabetização. Afinal, como os métodos de alfabetização resolveram e têm resolvido essas questões?

Para os métodos que trabalham prioritariamente aspectos da codificação e da decodificação, é como se as relações entre fonema e grafema se constituíssem num enigma que só pode ser decifrado às custas de muito sofrimento. Para efeitos de ensino, foi preciso encontrar estratégias didáticas que facilitassem essa “compreensão” do sistema. Assim, coube e ainda cabe à Pedagogia encontrar maneiras e intervenções, em torno de alguns aspectos, que possam agregar sentido às atividades ou facilitar a memorização. Essa inventividade ocorre pela inclusão de imagens, de outros materiais, de historietas que possam introduzir as letras, de gestos, etc. Nos últimos anos, temos assistido a uma série de críticas, sobretudo dos lingüistas e psicolingüistas, sobre essas estratégias. No entanto, mesmo que algumas estratégias sejam passíveis de crítica, existem procedimentos de ensino que são fruto de um saber pedagógico, produzido no interior das práticas escolares. Esse saber é construído porque é necessário transformar certos saberes em saberes ensináveis. Na alfabetização, isso implica desde práticas de incentivo à leitura até a produção de exercícios, jogos, materiais e organização de conteúdos.

Se formos recuperar a história dos métodos e seus movimentos de permanência e ruptura, encontraremos várias discussões sobre a maneira de ensinar. Alguns pontos podem ser destacados: a busca de métodos que incidem sobre a compreensão dos aspectos de representação da fala codificados na escrita nem sempre coincide com a busca de métodos que focalizam a compreensão do texto. Temos então, quando ensinamos a leitura, diversos aspectos da compreensão em jogo, mas tratados diferentemente.

Nos métodos que tentam romper com a falta de sentido, buscam-se nas palavras, nas sentenças ou no texto, em seu conteúdo e tema, princípios que permitam ao aluno descobrir, de forma mais significativa, elementos do sistema de escrita. Mas, mesmo assim, o caminho supõe como meta também a decodificação, mesmo quando não se defende que esta seja ensinada explicitamente.

Na história dos métodos analíticos, constatamos que alguns adeptos mais radicais do método global vão defender que o processo de análise seja realizado espontaneamente pelo próprio aluno e que não seria preciso intervir apontando unidades menores. Outros adeptos dos métodos globais serão menos radicais e vão defender o sentido e a totalidade da linguagem como ponto de partida, mas não vão prescindir do ensino da análise de unidades menores, o que os faz se aproximarem, em algum momento, de estratégias de decifração. De qualquer forma, na análise dos materiais para alfabetizar, e aqui citamos o exemplo da *Cartilha Analytica*, do autor paulista Arnaldo Barreto, produzida em 1907, vamos perceber a tensão entre as necessidades de decifração e de compreensão, em diferentes níveis, seja nas páginas de instrução destinadas ao professor, seja nas diversas edições do mesmo livro.



Assim, a adesão a determinada vertente parece ainda privilegiar, mesmo que por caminhos aparentemente opostos, aspectos constitutivos da natureza do nosso sistema alfabético e ortográfico de escrita e tanto as tendências sintéticas quanto as analíticas possuem uma lógica defensável, do ponto de vista de determinados problemas do conteúdo a ser ensinado e das estratégias de ensino. No entanto, as relações entre as possibilidades dos métodos e as características do sistema alfabético e ortográfico da escrita portuguesa têm sido pouco discutidas, uma vez que muitas vezes a preocupação maior é desmontar a “tradição” ao invés de compreendê-la.

Sobre os métodos sintéticos, diríamos: afinal, tratando-se do ensino de um sistema alfabético de escrita, que é um sistema de representação da fala, a eleição de possíveis combinações ou unidades fonológicas a serem privilegiadas parece coerente com parte do sistema a ser ensinado, apesar dos problemas relativos à natureza da representação. Com essa abordagem, também se possibilita uma chave de interpretação para decifrar qualquer palavra nova. Ressaltamos que dificilmente alguém aprenderá a ler ou escrever sem que opere com os fonemas e o modo de representá-los graficamente. É importante que a criança focalize o aspecto sonoro da língua, observando segmentos como sílabas, rimas, começos ou finais de palavras. Somente assim estabelecerá relações entre a escrita e a cadeia sonora da fala, apreendendo regras de correspondência entre grafemas e fonemas.

Em outros termos, a consciência fonológica e os processos de codificação e decodificação são componentes essenciais da alfabetização. Para a criança que se inicia nesse aprendizado, o uso da decodificação é mais pertinente e necessário do que para um leitor avançado ou fluente que, gradualmente, abandona a decodificação na leitura, só recorrendo a ela em situações especiais (palavras difíceis e desconhecidas, por exemplo). O que se pode criticar, na adoção rígida dessa perspectiva, é a grande abstração do tipo de análise que é feita quando se trabalha visando à codificação/decodificação. Esse problema se agrava quanto mais a análise dos elementos dos sistemas fonológico e ortográfico for deslocada das necessidades efetivas de ler e escrever palavras e textos com sentido. E se agrava também quanto maior for a crença do professor de que todos os alunos analisam sempre da mesma forma e no mesmo ritmo o que quer que ele proponha para análise.

Por outro lado, nosso sistema de escrita inclui casos que podemos considerar de natureza ideográfica, porque a memorização e a compreensão da grafia passam não por uma relação direta entre fonemas e grafemas, nem por alguma regra ortográfica, mas sim pela mediação do significado da palavra.

Os sistemas ideográficos de escrita representam idéias, conceitos, significados, e não os sons da fala.

Por exemplo, duas palavras de estrutura fonológica idêntica, como *Xá* e *chá*, são escritas de maneira diferente porque têm significados diferentes, remetem a conceitos diferentes (‘soberano da Pérsia’ e ‘infusão de ervas’, respectivamente). Como esse, há muitos outros casos no português que as gramáticas chamam de “homófonos”: *viajem* e *viagem*; *ora* e *hora*; *seção* e *sessão*; *era* e *hera*, *sela* e *cela*, *passo* e *paço*, *russo* e *ruço*, por exemplo.

Veja mais sobre essa questão no Caderno “Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita” (Módulos 1 e 2 deste Programa).

Essas escritas ideográficas, ligadas ao conteúdo da palavra, bem como as grafias arbitrárias, isto é, não explicáveis por regras do sistema ortográfico contemporâneo, como *hotel*, *chuchu* e *jeito*, são aprendidas, caso a caso, por memorização. Diante delas, podemos dizer que os métodos analíticos são adequados para alguns aspectos do sistema de escrita e não apenas para o trabalho com a compreensão, porque esses métodos incentivam o reconhecimento global, que possibilita a leitura rápida de palavras conhecidas e irregulares. Além disso, o reconhecimento global permite a liberação da decifração no momento da leitura, viabilizando o alcance mais rápido da compreensão.

Quando os professores alfabetizadores se voltam para um tipo de reconhecimento global de palavras e textos, estão também preocupados com a compreensão. A dimensão mais destacada numa abordagem analítica está na ênfase na compreensão e no sentido, por meio da valorização da natureza ideovisual do aprendizado da escrita e da leitura. O aprendizado ideovisual ocorre quando uma criança que ainda não desenvolveu capacidades mais elaboradas de leitura consegue identificar a silhueta do próprio nome, de uma logomarca familiar (associada a um refrigerante ou a um brinquedo, por exemplo), ou de um texto inserido em um portador bem delimitado, exposto com regularidade, como nomes de jornais ou revistas. Leitores adultos ou fluentes, que têm um repertório ideovisual muito amplo, não necessitam decodificar tudo quando já conhecem as palavras que lêem.

Nota-se que, na história das disputas entre os métodos, geralmente um deles vem para preencher lacunas e falhas de outro, uma vez que pode acontecer de um aluno decifrar bem, como resultado dos métodos sintéticos, e ter dificuldades de compreensão dos textos; ou então, como resultado dos métodos analíticos, compreender textos lidos por outros, ser capaz de memorizá-los, mas não decifrar palavras ou sílabas isoladas de um contexto. No entanto, começando-se pelo significado ou pelo código, a perspectiva é de que o aprendiz chegue a ler textos de verdade, que estarão em outros livros, não apenas nos de alfabetização. François Bresson (1996), em texto sobre dificuldades de leitu-

ra, publicado no livro *Práticas de leitura* (organizado por Roger Chartier), salienta que o problema não é partir do texto para o código ou vice-versa, uma vez que encontraremos aprendizagens que terão facilidades e dificuldades com uma ou outra estratégia, já que o mais difícil é compreender quais aspectos da fala são codificados na escrita.

Em síntese, sempre houve grandes polêmicas em torno dos métodos a serem adotados e não podemos negar que as duas principais tendências e marchas deveriam estar presentes num e noutro momento da aplicação do método. Não há como ensinar letras, fonemas e sílabas, sem recompor essas unidades novamente em palavras, recuperando o significado. Não há também como ensinar somente através de textos, frases ou palavras, priorizando a descoberta do sentido, sem abordar em algum momento a decomposição e o ensino das relações letra-som.

O princípio da decodificação e o da compreensão/reconhecimento global são duas faces da mesma moeda. Muitos professores que optam por um método dito “tradicional” precisam saber os aspectos deficitários de cada abordagem para buscar complementá-la. Por outro lado, os professores ditos “alternativos” podem negar a importância da permanência desses princípios por desconhecerem a sua importância. No entanto, eles estão presentes em suas práticas atuais e nas atividades que realizam.

A esse respeito, o documento *Apprendre à Lire* (1988) – ‘Aprender a ler’ –, que realiza um balanço sobre as possibilidades do ensino da leitura/escrita para iniciantes, na França, incentiva o trabalho com o reconhecimento global de palavras e textos e com a descoberta do sentido, mas também afirma que a aprendizagem da decodificação grafo-fonológica para a leitura, e seu inverso, a codificação grafo-fonológica para a escrita, são etapas fundamentais do aprendizado, que não podem se desenvolver sem uma instrução explícita. Assim, é preciso que o aprendiz tome consciência de que a palavra pode ser escrita como uma seqüência linear de fonemas e que as letras ou grupos de letras representam os fonemas (p. 93).

É preciso destacar ainda que a análise fonológica, incentivada pelo professor ou feita espontaneamente pelas crianças, a partir de suas observações a respeito das relações da fala com a escrita, não precisa se prender a apenas uma unidade de análise. Pode-se focar, simultaneamente, o fonema, a sílaba, as partes de palavras, os sufixos e prefixos, ou mesmo palavras inteiras que podem ser visualizadas na grafia de outras palavras, como, por exemplo, *bola* em *bolacha*. Como se vê, não é apenas um método sintético, como, por exemplo, o fônico, que se presta a abordagens fonológicas, mas vários métodos sintéticos.

Pode-se concluir, então, que a questão da compreensão e a da decodificação são dimensões estruturantes do campo da alfabetização. À questão da compreensão, acrescentamos,

recentemente, a das práticas sociais da linguagem e a incorporação de diferentes gêneros textuais de uso geral – preocupação que não estava presente quando os defensores dos métodos globais destacaram o sentido pensando apenas no texto, e não em sua autenticidade e seu uso. Muitas dessas buscas continuam presentes nas práticas alfabetizadoras atuais. Os métodos podem priorizar uma ou outra faceta, mas todos eles têm que enfrentar esses componentes, em algum momento do processo e, por que não, simultaneamente.

Assim, o problema não é apenas a escolha de um determinado método. O mais sério é não saber o que cada método prioriza e, sobretudo, insistir na aplicação de uma estratégia, quando, na leitura dos resultados de uma turma, se percebe que os alunos não estão aprendendo devidamente.

É preciso encontrar então um equilíbrio, buscando tanto atividades que promovam uma aproximação com a compreensão do significado dos textos e dos usos da escrita como outras que promovam o distanciamento e provoquem a observação sobre a forma escrita das palavras, com as diferentes combinações entre letras, os fonemas que elas representam, e alterações de sentido decorrentes dessas relações. Para as atividades de distanciamento, são bastante propícios jogos como a forca e o bingo de letras; desafios, como pedir aos alunos que tentem ordenar um conjunto de letras para formar uma palavra com significado, ou que dêem pistas aos colegas para que adivinhem como se escreve determinada palavra que pode ser sugerida pelo professor ou escolhida por eles; resolução de problemas reais de escrita, como, por exemplo, ao elaborar uma lista de coisas a levar para uma excursão, perguntar “como será que se escreve *merenda*?”

Finalmente, a oposição entre métodos diretivos e não-diretivos, feita por alguns autores, como Ana Teberosky e Teresa Colomer (2003), também dá visibilidade a outros problemas vividos atualmente: encontramos, em práticas atuais, momentos em que se privilegia um direcionamento mais claro e outros em que os alunos são colocados em situações desafiadoras para dar conta de ler e escrever mais espontaneamente. Temos, assim, “diretívismo contra não-diretívismo”, “diretívismo em determinadas situações convivendo com não-diretívismo em outras situações”, no mesmo professor, em momentos diferentes de seu trabalho.

Outra questão básica que o professor precisa enfrentar é a da sistematização do conhecimento de alfabetização com os seus alunos. Isso supõe, também, a eleição de quais conteúdos se pode ou se deve sistematizar primeiro. A idéia de progressão e de sistematização não deveria ser abandonada em nome da não-intervenção.

## ATIVIDADE 4

---

Sobre algumas condutas importantes retiradas das lições dos métodos e de pesquisas atuais que acrescentam novos problemas, é correto afirmar, EXCETO:

- a) ( ) um princípio que não pode ser abandonado pelo professor é o da necessidade de tratar da análise das correspondências entre grafemas e fonemas, o que podemos chamar de “decifração” ou “decodificação”.
- b) ( ) para pensar um trabalho que contemple algumas dimensões importantes dos métodos de alfabetização, é preciso propor tanto o reconhecimento global de palavras e a compreensão de seu sentido como a análise de seus componentes sonoros e gráficos.
- c) ( ) a introdução de textos de uso social na alfabetização dispensa o trabalho com a análise fonológica, uma vez que as crianças aprendem a ler mediante o contato com textos.
- d) ( ) uma atividade que prioriza a compreensão é a do reconhecimento global de palavras, que permite o acesso ao significado em primeiro lugar.
- e) ( ) quando trabalhamos com a função social da escrita, estamos atuando no campo da compreensão de seus usos, que é uma faceta ampliada do trabalho com o sentido da escrita na sociedade.

### 3.1. SÍNTESE DA DISCUSSÃO CONCEITUAL

O trabalho do alfabetizador deve contemplar princípios como o da compreensão e o da decifração, além de abarcar o trabalho com a compreensão dos usos sociais dos textos. É necessária a síntese ou o equilíbrio entre esses princípios. Por um lado, o reconhecimento global leva à maior compreensão do sentido e à rapidez e fluência de leitura e de produção da escrita. Por outro lado, a decodificação leva à compreensão do princípio de organização do sistema ortográfico da escrita e confere ao aluno a possibilidade de ler e escrever qualquer palavra nova, a partir do reconhecimento de relações convencionais e arbitrárias entre fonemas e grafemas. Além disso, não se pode pensar que é somente o professor que determina o movimento do aluno e de uma classe em relação à utilização de uma ou outra estratégia.



## 4 | PROFESSORES ALFABETIZADORES E SUAS CONDUITAS METODOLÓGICAS

A partir do balanço feito no tópico anterior, vemos então que é preciso equilibrar e contrabalançar dois movimentos necessários para o acesso autônomo ao mundo da escrita: a decodificação e a compreensão sobre o conteúdo dos textos e, além disso, também a compreensão dos usos sociais da linguagem escrita. Sabe-se que as marchas ou caminhos escolhidos pelos métodos irão priorizar um ou outro aspecto. Cabe ao professor alfabetizador realizar escolhas de livros ou métodos, suprimindo com outras atividades o que “falta” em cada um. Espera-se que também seja crítico o suficiente para constatar que não há um método milagroso.

Convém, aqui, transcrever a resposta de uma professora à minha pergunta “que métodos de alfabetização você reconhece nas suas práticas atuais de alfabetização?”:

“Utilizo muito o método silábico, por achar que o aluno aprende mais depressa, mas para fazer o diagnóstico da escrita, utilizo a teoria de Emília Ferreiro e as hipóteses que as crianças usam para construir a escrita. Mas também não deixo de trabalhar com parlendas, receitas e outros tipos de textos, lembrando um pouco o método global, apesar de minha preocupação maior ser com a decodificação. Há uma mistura, às vezes, mas o eixo principal do meu trabalho é o silábico, pois tenho mais facilidade e segurança com ele. Percebo que tenho que mudar um pouco e trabalhar mais ainda com a questão do letramento, para que as crianças entendam melhor o uso da escrita”.

O depoimento dessa professora, que baseia seu trabalho no método silábico, permite verificar que, se ela elege como eixo de sistematização a sílaba (ou se tivesse escolhido o fonema), não está excluindo outras unidades de funcionamento da linguagem escrita,

nem outras necessidades da formação dos alunos. O importante é que ela tenha segurança, acredite que sua sistematização é adequada e que não deixe de aproveitar outras oportunidades para sistematizar também outros pontos importantes.

Vemos a mesma estratégia no depoimento de outra professora:

“Sabe, Isabel, eu creio que cada criança é diferente e que eu tenho que estar atenta para descobrir a necessidade de cada uma quanto à leitura e escrita. Tenho acompanhado uma turma desde o Pré-escolar e, neste ano, no 1º ano, tenho 12 crianças que lêem de tudo, 8 que apresentam um pouquinho de dificuldade para ler sílabas mais complexas e 5 que tentam adivinhar muito. Temos trabalhado com elas de modo global, fônico e muito com o silábico. Todas escrevem textos, criam frases, completam palavras, formam palavras por meio de outras, criam histórias (orais), são valentes, trabalhadores em sala. Eles são disciplinados; conversam muito, mas são formidáveis! Eu amo estar com eles, preparar as aulas, a gente se ama muito”.

Citando Dykstra, Chall e Feldman, Lionel Bellenger (1979) afirma que o papel do professor é fundamental e que sua maneira de ser e de agir é mais decisiva que o método utilizado. Além disso, ressalta que *“um mesmo método pode ser aplicado de várias maneiras”* (p. 69).

Podemos concluir este tópico afirmando que não é um pecado nem “tradicionalismo” adotar um método, desde que se saiba complementar aspectos deficitários de sua abordagem. Também não é retrocesso adotar um livro ou cartilha, desde que se faça a mesma coisa. Há também professores que não adotam um método específico, nem se apegam a um livro de alfabetização, mas que equilibram e usam, em sua prática, os princípios permanentes da decodificação e da compreensão, mesmo que não se reconhecendo neles. O importante é que o professor escolha o eixo organizador do seu trabalho – desde que obtenha sucesso com a escolha! – e que tenha segurança ao eleger conteúdos e procedimentos.

Magda Soares (1990) afirma que *método* pode ser considerado na perspectiva de princípios gerais de organização do trabalho de alfabetização. Assim, usa-se ou não o livro e diversos materiais de uso social, dependendo do princípio eleito pelo professor. Há também os professores que “criam” seus métodos ou que realizam modificações nos métodos ditos “tradicionais”, porém sabemos ainda muito pouco dessas práticas. Temos, hoje, professores que partilham de cada uma dessas formas de organização e devemos respeitar suas estratégias, se elas levam ao sucesso na alfabetização.



Por outro lado, se fizermos uma análise das práticas de professores inovadores de sucesso, hoje, descobriremos uma série de procedimentos metodológicos que se repetem. Junto com as preocupações com a função social da escrita e com as hipóteses dos alunos, percebe-se, em relatos e em observações de práticas, uma ênfase no contexto de uso, no texto ou nas palavras significativas, tais como o nome, focalizando-se, primeiramente, o sentido e a memorização, para depois explorar aspectos da análise fonológica. Nesse caso, identificam-se procedimentos do método global que supõe, em primeiro lugar, uma aproximação com a totalidade (seja ela texto, frase ou palavra), para depois se passar à análise de partes, como as sílabas. É comum encontrar hoje o trabalho que incentiva a memorização de parlendas, músicas, poemas e a proposição de desafios que supõem o reconhecimento de palavras faltosas ou o reordenamento de frases dos textos memorizados, as quais são recortadas e embaralhadas. Nessa seqüência, em última instância, são propostas análises das relações entre a oralidade e a escrita e entre fonemas e grafemas.

Há professores que fazem o movimento inverso. Aplicam, inicialmente, alguns princípios dos métodos sintéticos de alfabetização, que priorizam o trabalho com unidades menores (letras, fonemas e sílabas) na organização do trabalho. Tendo partido do alfabeto como unidade significativa (porque seu conhecimento se presta a um aprendizado da escrita), buscam o reconhecimento de sílabas iniciais e finais, mas situando essas atividades em contexto de uso nos quais a leitura e escrita fazem sentido. No final, compreendemos que as estratégias clássicas estão presentes, no momento certo, para os alunos certos, na ordem estabelecida pela necessidade pedagógica, e que são mais bem aproveitadas por quem já tem conhecimento de métodos e possui a memória desses procedimentos.

Conforme já foi dito, do ponto de vista dos materiais pedagógicos e de livros de alfabetização a serem utilizados pelos alunos e professores, podemos afirmar que nem sempre os métodos estiveram ligados a cartilhas ou a outros livros. No entanto, é comum, para muitos professores, utilizar o método proposto no livro didático ou no manual do professor. Constatamos, hoje, que muitos professores têm dificuldade em utilizar livros que não explicitam, com maior clareza, quando estão pretendendo ensinar sobre o sistema de escrita alfabético e ortográfico e quando estão priorizando o trabalho que envolve o contato e uso de textos em situações sociais significativas. Muitos livros didáticos mais recentes priorizam aspectos relacionados aos gêneros textuais, aos usos e funções da escrita, e com uma certa frequência, não aparecem nesses livros abordagens explícitas de sistematização de aspectos do sistema alfabético e ortográfico do português. Ou seja, não identificamos facilmente neles princípios metodológicos amplamente conhecidos pela tradição pedagógica.

Esses novos livros acabam reforçando a adoção de uma espécie de “método” natural ou de imersão, supondo que é a partir do contato e uso dos textos nele presentes, que as crianças farão descobertas espontâneas e inferências sobre as unidades gráficas e suas correspondências sonoras. Nesses casos, os professores precisam complementar os livros com atividades voltadas para a observação sistemática de letras, fonemas, sílabas e pedaços de palavras, estratégias que fazem parte dos métodos sintéticos do passado, assim como devem incentivar a memorização e reconhecimento global de palavras, frases e textos, estratégia que faz parte dos métodos analíticos do passado. É claro que isso deve ser feito com os textos conhecidos e já utilizados em sala de aula para diversos fins, ou com palavras que fazem parte do repertório da classe, recuperadas em jogos, desafios e resolução de problemas de escrita. Para os professores que conseguem ter clareza dos princípios básicos presentes nos métodos “tradicionais”, parece ser mais fácil descobrir princípios de sistematização. Outros, que também dominam os princípios, criam as estratégias mais diversas, dependendo da situação, e as utilizam juntamente com o livro didático.

#### 4.1. SÍNTESE DA DISCUSSÃO CONCEITUAL

Considerando desdobramentos que podemos fazer para compreender a diversidade do trabalho com os métodos e de sua apropriação pelos professores, alguns pontos podem ser levantados:

- u o professor deve escolher os caminhos que quer seguir para organizar e sistematizar a alfabetização, desde que obtenha sucesso e qualidade no trabalho;
- u a forma como a criança elabora as atividades de escrita deve ser observada pelo professor para a escolha da melhor intervenção e os erros que os alunos cometem devem levar o professor a repensar seus métodos de trabalho;
- u a crença do professor na capacidade dos alunos é tão importante quanto a escolha de métodos;
- u a recuperação de estratégias dos métodos clássicos em determinadas situações de ensino não é incompatível com os avanços da área;
- u os professores que aplicam métodos ditos tradicionais devem avaliar até que ponto vêm obtendo resultados para repensar se devem ou não suprir aspectos deficitários do método escolhido.

## ATIVIDADE 5

---

Sempre houve diferenciações na nomenclatura de livros para alfabetizar, mas até a década de 80 era mais comum classificar os materiais escritos para alfabetizar como cartilhas (métodos sintéticos) e pré-livros (para os métodos analíticos, como os globais de contos ou historietas). Recentemente, essa nomenclatura vem mudando novamente e temos vários subtítulos de livros que contêm apenas a palavra alfabetização, ou livro de alfabetização, entre outros. Tendo em vista que os livros marcam mudanças conceituais e metodológicas na área, isso já seria um bom tema de conversa. Escolha, junto com mais colegas, três cartilhas ou livros de alfabetização (antigos e atuais) e busque descobrir: que princípio ou método o autor escolheu para a organização do material?



## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que as escolhas metodológicas baseiam-se em defesas de vários princípios. Os eixos que mais se ressaltam nas disputas metodológicas são o da decodificação e o da compreensão. Várias foram as tentativas de romper com um pólo e com o outro, e a cada mudança conceitual, acrescentamos mais elementos nessa discussão. Atualmente, agregamos ao princípio da compreensão a defesa do ensino da leitura e escrita a partir de seu uso social. Estamos também recuperando e dando mais visibilidade à necessidade de decodificação. Ressaltamos que qualquer trabalho do alfabetizador segue uma direção, por isso acreditamos que cair na defesa de um “não-método” (será que isso é possível em sala de aula?) pode causar prejuízos para o processo de sala de aula e para a formação de professores: seja de futuros alfabetizadores, seja para quem já vivencia, no cotidiano, o trabalho de alfabetização.

Não pretendemos, com a discussão realizada neste Caderno, levar os professores à adesão a uma determinada vertente de alfabetização ou pretender que eles aprendam somente a criticar, sem achar alternativas. O importante é que perguntem: o que cada perspectiva avança em relação a outra? Como vou me informar sobre inovações da área que me provocarão outros desafios? Por último, é imprescindível que questionem: a perspectiva por mim escolhida tem levado os alunos a uma alfabetização bem sucedida?

Esperamos que, ao final deste Caderno, os professores alfabetizadores possam se reconhecer no que fazem e também reconhecer aspectos problemáticos das metodologias de alfabetização, entendendo sua complexidade. O professor alfabetizador possui uma identidade especial e lida com problemas que envolvem os conhecimentos pedagógicos mais diversos na busca de suas “metodologias”.

Investigando discursos e práticas de professores de diferentes épocas, verificamos que alfabetizar nem sempre foi fácil. É reconfortante saber que nossos problemas não são novos, mas não é admissível que deixemos de buscar novas soluções!

#### ATIVIDADE FINAL DE REFLEXÃO

---

Escreva um pequeno relato, como se fosse um memorial do processo vivido por você ao deparar com os conteúdos deste Caderno. Tente demonstrar, em seu texto, como pensava antes do estudo e refletir em que aspectos este Caderno contribuiu, ou não, para sua reflexão sobre os problemas metodológicos de alfabetização. Diga também, em seu relato, se descobriu novas formas de atuar.

## U | APÊNDICE

### Respostas das questões propostas nas atividades do Caderno

#### ATIVIDADE 1

---

Espera-se que o professor considere algumas questões fundamentais relativas à transposição de materiais e atividades de uma realidade para a outra. A primeira delas vem da consideração de que, mesmo quando os professores planejam juntos certas atividades, no momento de sua aplicação em sala de aula os alunos vão apresentar conhecimentos e dúvidas que se referem ao seu nível de aprendizagem e à sua história pessoal e coletiva. Ainda que se trate da mesma escola e de alunos da mesma idade, as atividades só terão sentido se forem propostas dentro de um contexto significativo, relacionado à vivência de cada sala de aula. Para isso, é preciso que o professor avalie se pode adotar uma proposta trabalhada por outro colega, seja modificando o conteúdo dos exercícios para adaptá-los aos temas que vem trabalhando em sua sala de aula, seja observando se as habilidades que são exploradas são aquelas que os seus alunos precisam ainda desenvolver ou consolidar. Isso implica fazer um diagnóstico permanente do desenvolvimento de sua turma, para providenciar adaptações de experiências trabalhadas em outras realidades.

#### ATIVIDADE 2

---

As respostas a essas perguntas dependerão da realidade vivida por cada professor, sabendo-se que sua história será permeada por um conjunto de condições existentes na época em

que foi alfabetizado: a política de alfabetização que vigorava na rede de ensino, as condições advindas da localização da escola, os métodos que eram adotados pelo sistema de ensino e os materiais correspondentes, os conteúdos que eram privilegiados e que se tornavam objeto de avaliação pelos professores, os profissionais da escola e sua participação nos “exames de leitura” dos alunos, o estilo de seu professor alfabetizador, a existência ou não de pré-escola em sua região, etc.

### ATIVIDADE 3

---

❶ Numere a segunda coluna, de acordo com a primeira, identificando as idéias chaves dos métodos:

- |                             |  |
|-----------------------------|--|
| (1) Método alfabético       | ( 2 ) Elege como unidade o fonema, ressaltando as relações diretas entre a cadeia sonora e a representação escrita.    |
| (2) Método fônico           | ( 1 ) Prioriza o ensino do alfabeto e a identificação de letra por letra, para o reconhecimento de sílabas e palavras. |
| (3) Método silábico         | ( 3 ) Toma como unidade mínima as sílabas e as reorganiza para compor novas palavras.                                  |
| (4) Método global de contos | ( 4 ) Elege como unidade o texto, por considerá-lo uma unidade que leva à compreensão.                                 |



2 Complete o quadro abaixo para sistematização das discussões feitas até aqui.

Métodos	Unidade	Princípio que prioriza	Marcha/ organização	Capacidade priorizada	Natureza da intervenção pedagógica que se consolidou
Alfabético	Alfabeto (grafema)	Relação do nome da letra com o som	Sintético	Decodificação/ análise fonológica	Foco: Controle/ seqüência/ diretivismo
Fônico	Fonemas (sons)	Relação direta da fala com a escrita	Sintético	Decodificação/ análise fonológica	Foco: Controle/ seqüência/ diretivismo
Silábico	Sílaba	A sílaba é uma unidade mínima de segmentação da fala	Sintético	Decodificação/ análise fonológica	Foco: Controle/ seqüência/ diretivismo
Palavração	Palavra	Parte-se da palavra que tem significado	Analítico	Compreensão/ Sentido/ reconhecimento global	Foco: Controle/ seqüência/ diretivismo
Sentencição	Frase	Parte-se da frase que tem significado	Analítico	Compreensão/ Sentido/ reconhecimento global	Foco: Controle/ seqüência/ diretivismo
Global de contos ou de historietas	Texto	A unidade da língua é o texto	Analítico	Compreensão/ Sentido/ reconhecimento global	Foco: Controle/ seqüência/ diretivismo

3. Continue a sistematizar os conhecimentos sobre os métodos, preenchendo o quadro abaixo:

Métodos	Unidade	Princípio que prioriza	Natureza da intervenção pedagógica	Organização pedagógica possível
Método natural ou de imersão	Texto em uso social	A aprendizagem da escrita ocorre em interação com situações de letramento.	O professor ou os colegas informam, quando se faz necessário ou quando o aprendiz demanda, e não numa seqüência predeterminada.	No contexto de um projeto ou de uma situação de leitura/escrita autêntica.

4. Volte ao item sobre o construtivismo e recupere os tópicos fundamentais que caracterizam esse paradigma e que devem também fundamentar o trabalho do professor.

O professor deverá fazer uma síntese que apresente pontos chave relativos à mudança de paradigma trazida pelo construtivismo aplicado à alfabetização, entre eles: o reconhecimento de que a criança já possui conhecimentos sobre a escrita antes mesmo de entrar na escola, uma vez que pode observar o uso da escrita em situações sociais; a necessidade de observação e interpretação dos “erros” das crianças, que são indicativos do seu pensamento e de sua tentativa de compreender a lógica do funcionamento do sistema de escrita; a necessidade de que os materiais apresentados na escola sejam representativos dos usos sociais da escrita; a adoção de estratégias pedagógicas que permitam a experimentação em torno da escrita, etc.

#### ATIVIDADE 4

A afirmativa incorreta é a letra c.

## ATIVIDADE 5

---

Esta é uma atividade de síntese para verificação da compreensão dos princípios e unidades de análise eleitas pelos autores para organizar seus livros didáticos e dependerá do material didático selecionado. Para recuperar os princípios que organizam o material, é necessário ver o que se destaca no livro em relação ao tipo de sistematização, não se enganando com algumas atividades mais pontuais que “embaçam” a principal opção do autor. Para dar uma resposta razoável, o professor deverá se guiar por alguns critérios de análise que permitam verificar, no conjunto de atividades apresentadas pelo autor, qual o princípio que **prevalece**, relacionando-o com os métodos estudados: se há grande ênfase na sistematização de unidades menores tais como a sílaba, a letra ou fonema, o livro pode se aproximar dos métodos sintéticos descritos como alfabético, fônico ou silábico. Se a ênfase recai inicialmente no reconhecimento de palavras, frases e textos e só bem depois são feitas análises de partes menores dos mesmos textos, frases e palavras apresentadas antes, pode-se identificar o livro com alguns dos métodos analíticos estudados. Dependendo do livro escolhido, pode-se observar tanto uma constância nos procedimentos, o que permite identificar o livro com um método específico, como uma variação muito grande, que o aproximará dos métodos ecléticos. Além disso, podem ser encontrados livros que priorizam a apresentação de textos maiores, representativos de vários gêneros, mas que realizam pouca sistematização de aspectos fonológicos ou de reconhecimento de palavras.



## U | REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Maria Carmem C. da Silva. *Perspectiva histórica da alfabetização*. Viçosa: Imprensa Universitária. Universidade Federal de Viçosa. Caderno 367. 1995.
- BELLENGER, Lionel. *Os métodos de leitura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASLAVSKY, Berta. O método: panacéia, negação ou pedagogia? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 66, p. 41-48, ago. 1988.
- BRASLAVSKY, Berta. *Primeras letras primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 25-34.
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos. *História da Educação*. Pelotas: Editora da UFPel, v. 5, n. 10, p.141-154, out. 2001.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Mudança e resistência à mudança na escola pública: análise de uma experiência de alfabetização “construtivista”*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Escolha de livros de alfabetização: dialogando com permanências históricas e com modelos atuais de inovação. *História da Educação*. Pelotas: Editora da UFPel, v. 7, n. 14, p. 173-193, set. 2003.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 9, n. 50, p. 16-29, mar./abr. 2003.
- GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. *Revista Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, 1990, p. 30-64.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1987.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do professor alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1991.
- MACIEL, Francisca. Alfabetização em Minas Gerais: adesão e resistência ao método global. In: FARIA, Luciano M.; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Org.). *Lições de Minas: 70 anos de Secretaria de Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. p. 144-161.
- MACIEL, Francisca. Ler, escrever e contar: a história da alfabetização em Minas Gerais. In: TAMBARA, Elomar; PERES, Eliane (Org.). *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)*. Pelotas: Seiva/FAPERGS, 2003. p. 11-26.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: INESP/CONPED/INEP, 2000.
- MORAIS, Artur Gomes. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo. Ática, 1988.
- MORAIS, José; ROBILLART, Guy (Org.). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1): analyses, réflexions et propositions*. Paris: Observatoire National de la Lecture. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie. Centre National de Documentation Pédagogique. Editions Odile Jacob, avril, 1988.

PERES, Eliane e Porto, Gilceane. A produção e a circulação do método global de ensino da leitura no Rio Grande do Sul (décadas de 40-70). In: LEAHY, Cyanna. *Espaços e Tempos da Educação*. Ensaios. Rio de Janeiro: Edições Autorais, 2004. p. 26-40.

SOARES, Gilda Rizzo. *Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita*. 4 ed. Rio de Janeiro: Papelaria América Editora, 1986.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 52, p.19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda. Alfabetização: em busca de um método?. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 12. p. 44-50, dez. 1990.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

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

### Cartilhas e pré-livros consultados

CASASANTA, Lucia Monteiro. *As mais belas histórias – pré-livro*. 209ª ed. Belo Horizonte: Editora do Brasil em MG, s/d.

FONSECA, Anita. *O Livro de Lili*. Cartilha. 87ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1961.

LIMA, Branca Alves de. *Caminho Suave*. 76ª ed., São Paulo: Caminho Suave, 1974.

SODRÉ, Benedita Stahl. *Cartilha Sodré*. 230ª ed., São Paulo: Nacional, 1965.

### Sites consultados para capas e letra de música

*ABC da Infância* Primeira coleção de cartas para aprender a ler. 107 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1956. Capa.

Disponível em: <[www.crmariocovas.sp.gov.br/obj\\_a.php?t=cartilhas01](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas01)> acesso em: 30 mar 2005.

THOFEHRN, Cecy Cordeiro; SZECHIR, Jandira Cardias. *Sarita e seus Amiguinhos*. s / ed. São Paulo: Editôra do Brasil S /A, 1953. 125 p. Capa.

Disponível em: < [www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria/index1.html](http://www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria/index1.html) > acesso em: 30 mar 2005.

DANTAS, José e GONZAGA, Luiz. *ABC do Sertão*. Disponível em: <<http://luiz-gonzaga.lettras.terra.com.br>> acesso em: 28 mar 2005.