

Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais

Isabel Cristina Alves da Silva Frade*

Resumo

A discussão sobre métodos é recorrente na Pedagogia da alfabetização e retomá-los significa pensar a própria escolarização dos conteúdos da língua. A sua opacidade e transparência como tema, em alguns momentos, pode ser descrita pela forma com que estes são focalizados: ora como uma questão central, ora como problemática secundária, ora como algo a ser negado e, de forma surpreendente, pelo seu ressurgimento nas polêmicas contemporâneas como “solução” para os problemas da alfabetização, em vários países. Tomando como pressupostos pesquisas sobre a história da alfabetização, dados de algumas práticas reveladas em livros e manuais para o ensino inicial da escrita e por professores, este artigo pretende recuperar o lugar dos métodos de alfabetização, de um ponto de vista histórico e atual. Parte-se do pressuposto de que mesmo quando os métodos não estão em evidência no campo teórico e no campo das políticas, as formas de materializar novas teorias e desafios em ações fazem parte da natureza da pedagogia. Refletir sobre diferentes formas de intervenção/métodos e metodologias nos possibilita aprender algumas lições. No sentido de recuperar princípios, soluções e problemas que os métodos carregam, esse texto se organiza em torno dos seguintes objetivos: a) discutir os métodos de alfabetização, suas especificidades e os conteúdos que contemplam; b) apresentar as interferências e complementações produzidas a partir de métodos gerais de ensino; c) refletir sobre a ampliação dos conteúdos da alfabetização e sua relação com novas metodologias.

Palavras-chave: Métodos de Alfabetização, Alfabetização e Métodos de Ensino.

Literacy methods, teaching methods and contents of literacy: historical perspectives and current challenges

Abstract

The discussion about methods is recurrent in Pedagogy of literacy, and discuss it again means to think about the own schooling of the contents of the language. Its opacity and transparency as a theme, in some moments, may be described by the way the methods' issue is taken: sometimes as a central question, others as a secondary problem; sometimes as something to be denied and, surprisingly, due to its reappearance in contemporary polemics, as a “solution” to the problems of literacy in many countries. Taking into account the researches about the history of literacy, as well as some practices revealed in books and manuals to the beginning of its process, this article aims at recovering the place of the methods of literacy from a historical and current point of view. The basis to this study considers that when methods are not in evidence in the theoretical field and in the field of politics, the forms of materializing new theories and challenges in actions are part of the nature of Pedagogy. To reflect about the different ways of intervention/methods and methodologies allows us to learn some lessons. Aiming at recovering principles, solutions and problems that methods present, this text is organized around the following objectives: a) to discuss the literacy methods, its specificity and contents; b) to present the interferences and connections produced based on general teaching methods; c) to reflect about the manipulation of the contents of literacy and its relation with new methodologies.

Keywords: Literacy Methods. Literacy And Teaching Methods.

*. Prof^a. Dr^a. da graduação e pós-graduação da FAE/UFMG, pesquisadora e formadora do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da FAE/UFMG. Pós-doutoranda da FE/USP e bolsista do CNPq.

Métodos de alfabetização: sua história e especificidades

A discussão sobre métodos de alfabetização faz parte do campo educacional desde que a escola se tornou uma escola popular ou escola de massa (BRASLAVSKY, 1992). Assim, a história nos permite situar a discussão dos métodos no período em que são formados os sistemas escolares ocidentais e, sobretudo, quando a escola passa a ter que criar estratégias para ensinar a todos, num mesmo espaço e tempo. Discutir metodologias, então, significa discutir a própria escolarização e a história deste campo de saber. No entanto, não só de metodologias da alfabetização vive a escola e várias metodologias cruzam seu interior: tanto aquelas referidas à organização escolar como aquelas de base conceitual, seja esta filosófica, psicológica, sociológica ou antropológica ou todas elas juntas.

Qual a especificidade dos métodos de alfabetização no âmbito de outros métodos de ensino? Poderíamos dizer que os métodos de alfabetização se consolidam juntamente com os ideários gerais e aqueles que dão as bases para eleição dos conteúdos específicos da língua a serem ensinados a crianças, no processo inicial de apropriação da escrita.

Na história dos métodos temos dois marcos fundamentais: aqueles métodos que elegem sub-unidades da língua e que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração e os métodos que priorizam a compreensão. Ambos têm como conteúdo o ensino da escrita, mas diferem em pelo menos dois aspectos: a) quanto ao procedimento mental, ou ponto de partida do ensino que se daria das partes para o todo nos métodos sintéticos e do todo para as partes nos métodos analíticos; b) quanto ao conteúdo da alfabetização que ensinam.

Os **métodos sintéticos** seguem a marcha que vai das partes para o todo. Na história dos métodos sintéticos temos a eleição de princípios organizativos diferenciados que privilegiam a decoração de sinais gráficos e as correspondências fonográficas. Essa tendência compreende o *método alfabético* que toma como unidade a letra; o *método f nico* que toma como unidade o fonema e o *método silábico* que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que   a sílaba. De maneira geral parece que a escolha por apenas um caminho para sistematiza o das rela oes fonema-grafema a letra, o fonema ou a sílaba,   que diferencia o tratamento em torno da correspondências fonográficas.

O *método alfabético ou de soletra o*   um dos mais antigos e há menc es ao seu uso desde a antiguidade (ARAUJO:1995). A partir de vários materiais e de depoimentos de alunos constata-se em sua aplica o uma seq ncia modelar: a decora o oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas seq ncias e numa seq ncia de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas. Em seguida a decora o de todos os casos

**Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização:
perspectivas históricas e desafios atuais**

possíveis de combinações silábicas, que eram memorizadas sem que se estabelecesse a relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, ou seja, a fala. Talvez seja por isto que Braslavsky (op. cit.) cita estudos que vão classificá-lo como um protométodo, uma vez que não parecia haver um princípio psicológico em sua base e nem uma reflexão em torno da relação da fala com a escrita. Assim, através da simples memorização e adição de letras os aprendizes é que deveriam recuperar sozinhos as relações dos sinais gráficos com a fala .

Os silabários eram apresentados com sílabas em todas as combinações possíveis e a estratégia era cantá-las e memorizá-las. No espanhol, uma estratégia descrita por Braslavsky (1992) como técnica mnemotécnica era apresentar a primeira linha de sílabas na forma de uma frase com sentido, sendo que as demais linhas eram uma variação da combinação de vogais, mas sem sentido.

Exemplo: se me de be le che
si mi di bi li che

Há vários dados sobre sua utilização, no Brasil, no século XIX (MORTATTI, 2000), com críticas à sua falta de sentido, mas até hoje há menções ao seu uso, sobretudo no Nordeste. Como seu processo, apesar de tortuoso, pode ser aprendido por repetição das Cartas de ABC, talvez se explique uma certa permanência de seu emprego por professores leigos e na alfabetização doméstica.

Segundo Braslavsky (1992) e Araújo(1995) o *método fônico* nasce como uma reação às críticas ao método de soletração e seu uso é mencionado na França, por Vallange, em 1719, através da técnica de figuras simbólicas; na Alemanha através de revista pedagógica, em 1803, por Henrique Stefani e é trabalhado por Montessori em 1907.

No *método fônico* começa-se ensinando a forma e o som das vogais. Depois ensinam-se as consoantes, estabelecendo entre elas relações cada vez mais complexas. Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma seqüência que deve ser respeitada, segundo a escolha de sons mais fáceis para os mais complexos. Na organização do ensino, a ênfase na relação som/letra é o principal objetivo.

Talvez seja por uma aproximação gradativa do método com o conceito que a escrita representa que alguns autores citados por Braslavsky (op.cit.) vão classificar os *métodos fônicos* como os primeiros que vão tratar a relação da fala com a escrita como base conceitual contida em nosso sistema alfabético de representação. Isto porque se ensina diretamente a relação da fala com a escrita. ¹.

Para atenuar a falta de sentido e aproximar os alunos de algum significado é que foram criadas variações do método fônico e o que difere uma modalidade da outra é a maneira de apresentar os sons: seja a partir de uma palavra significativa, de uma palavra vinculada à imagem e som, de um personagem associado a um fonema, de uma onomatopéia ou de uma história para dar sentido à apresentação dos fonemas.

Geralmente, as lições dos livros do método fônico vão se apresentar com palavras ou pequenos textos e é no manual do professor que vai ser explicitado em que momento se farão as apresentações das letras, assim como qual recurso vai servir para a emissão dos fonemas: uma estória: “Quando a escova via a abelhinha pensando, dizia numa voz muito rouca e misteriosa: e...e...e...” , no livro *Minha Abelhinha*; uma pergunta relacionada a uma onomatopoeia e a uma estória que liga os personagens numa trama, como o “o martelo que dá pancadas: p ... p... p...” em *Tempo de Aprender*.

No Brasil, embora estabeleça para seu livro a organização por silabação, o autor Felisberto de Carvalho faz menção ao “phonico”, em 1880, relacionando-o ao que se denominava moderna soletração ou fônico. Denominava-se de moderna soletração, nos manuais dos livros de alfabetização e nos discursos pedagógicos, o progresso que se fez em nomear as letras do alfabeto mais próximas o possível da emissão sonora: um exemplo, seria a progressão da nomeação de “efe” para “fê”. Esta mudança de nomeação mostra uma aproximação com as relações entre o que é enunciado e a representação gráfica.

O *método silábico* é um aprimoramento deste conceito, uma vez que o acesso direto à sílaba e não ao fonema, pode ajudar a concretizar mais rapidamente a relação de segmentos da fala com segmentos da escrita. Nele a principal unidade a ser analisada pelos alunos é a sílaba.

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”. Em várias cartilhas dos métodos silábicos geralmente são apresentadas palavras-chave, utilizadas apenas para apresentar as sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas. Estas são recompostas para formar novas palavras e frases, apenas com as sílabas estudadas.

No entanto, há variações e a *Cartilha da Infância*, de Thomaz Galhardo, por exemplo, vai apresentar, na mesma página, três tipos de estrutura: a primeira apresenta a letra e suas famílias silábicas que são mostradas em diferentes ordens a cada linha: ba, be, bi, bo, bu na primeira, bu, be, bo, ba, bi na segunda e assim por diante; a segunda apresenta palavras com sílabas separadas por hifens e a terceira, denominada “Exercícios”, é formada por um conjunto de pequenas frases ou textos, cujas palavras também são separadas em sílabas por hifens.

**Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização:
perspectivas históricas e desafios atuais**

Embora as sílabas mais canônicas e freqüentes do português sejam aquelas formadas de consoantes e vogais, várias cartilhas brasileiras centram o trabalho inicial nas vogais e seus encontros, como uma das condições para a sistematização posterior das sílabas.

Seria importante ressaltar que nem sempre os métodos silábicos estiveram ligados a famílias silábicas e nem sempre se nomeavam como silábicos. Na *Cartilha Nacional*, publicada no final do século XIX, por Hilário Ribeiro, mas as palavras aparecem inteiras. O princípio silábico pode ser apreendido pela marcação gráfica (cores ou hachurados) diferente para cada componente silábico de uma lista ampla de palavras. Além disso aparecem todas as palavras e casos de sílabas com a letra estudada como “ouvia, vivia, uivava, ouviu”, por exemplo, sem distinção de mais fáceis e mais difíceis do ponto de vista da canonicidade e do número de sílabas da palavra.

É interessante verificar, em alguns livros, que a ordem e a escolha das sílabas a serem apresentadas parecem explicitar, mesmo que de forma muito discreta, alguns princípios lingüísticos ligados à classificação dos fonemas. No Brasil, embora a *Cartilha da Infância*, de Thomaz Galhardo, produzida no final do século XIX e utilizada até a década de 80 do século XX prescreva em seu manual “não consentir que solem mas que pronunciem sílabas”, ao apresentar as sílabas, acrescenta antes a letra, sua pronúncia e classificação lingüística: “F fê (labial sibilante)”. Esta informação, embora apareça no corpo do livro do aluno, parece ser apenas para o professor compreender a classificação, uma vez que o manual prescreve que não se deve “ensinar vozes e modos das palavras”. Assim, parece claro que o princípio de classificação dos fonemas, neste material específico, está presente como conteúdo conceitual para o autor, embora a correspondência fonográfica seja operada no nível da sílaba.

Para este conjunto de métodos, pode-se dizer que mesmo com a preponderância do significante que reforça os aspectos abstratos difíceis de serem percebidos pelos aprendizes e apesar da utilização de estratégias que provocam distanciamento, a pedagogia veio criando várias estratégias para recuperação do significado, seja associando a apresentação das letras a uma história, seja criando jogos e brincadeiras para tornar menos dolorosa esta análise. Constata-se que, por mais que pensemos que a discussão da contextualização é contemporânea, a pedagogia da alfabetização não esteve insensível a esta busca há muito tempo.

O **métodos sintéticos**, em geral, parecem privilegiar o sentido do ouvido na relação com os sinais gráficos e neles eram comuns os exercícios de leitura em voz alta e o ditado: todas estas atividades guardam coerência com um tipo de pressuposto: o da transformação da fala em sinais gráficos.

Pode-se concluir então que neste conjunto de métodos sintéticos o objeto que se ensina explicitamente no método fônico e silábico e, por conta da

dedução do aprendiz, no método alfabético, é o sistema alfabético/ortográfico de escrita, com sua lógica de representação, de organização e combinatórias, etc. Encontraremos lógicas e possibilidades interessantes em cada uma das tendências, dependendo da especificidade do que se ensina, quando se ensina o sistema alfabético/ortográfico de escrita: em certos casos a sílaba é a melhor unidade para o ensino, em outros a análise do fonema pode ajudar a estabelecer algumas distinções entre palavras quando a relação do fonema com a fala é mais direta. Não se pode esquecer também de uma outra lógica, a pedagógica, encontrada quando pesquisamos as estratégias pensadas para provocar interesse ou motivação, para controlar o aprendizado, para utilizar determinados materiais.

O segundo grupo de métodos, os **analíticos** partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. Buscando atuar na compreensão, estes defenderam a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil. Estes métodos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavração) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba.

Para Gilda Rizzo Soares (1986), Comênio é apontado como o introdutor do método da *palavração*. por volta da segunda metade do século XVII. Geralmente, na *palavração*, 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 sua repetição garante a memorização. Ao mesmo tempo em que são incentivadas estratégias de leitura inteligente, a atenção do aluno pode ser dirigida a detalhes da palavra como letras, sílabas e sons. Essas duas estratégias reunidas garantiriam o enfrentamento de textos novos.

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

No Brasil, o método de palavração parece ser uma resposta à modernização pretendida nos discursos sobre o método analítico. Uma concretização deste método encontra-se no *Livro Primeira Leitura*, de Arthur Joviano, produzido em Minas Gerais, em 1907, como resposta às críticas empreendidas aos silabários.

Ao contrário dos adeptos do uso da ilustração, este autor condena o uso de recursos que não sejam a forma da palavra. Segundo ele, o aluno deveria

**Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização:
perspectivas históricas e desafios atuais**

ligar a idéia à forma e a palavra “se desenhará na sua retina, figurando-se como si fosse a própria constituição orgânica da idéia expressa”. Em seu livro são apresentadas várias listas de palavras que antes foram ditas e compreendidas num processo oral. Sugere-se que a decomposição – análise – seja empreendida apenas com algumas poucas palavras retiradas de uma ampla lista de palavras trabalhadas para serem reconhecidas globalmente, bem depois do tempo da lição em que eram apresentadas, com o intuito de não incentivar demasiado o trabalho de decomposição.

No método de *sentenciação*, 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 (GILDA SOARES: 1986) é a estratégia de comparar palavras e isolar elementos conhecidos nelas, para ler e escrever palavras novas.

Braslavsky (1985) descreve o *método da frase*, que parece ter um sentido similar ao método de *sentenciação*, 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 simplificados 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.

No Brasil, embora haja menção aos métodos analíticos, desde o final do século XIX, parece vir mais tarde, na década de 30, a denominação “método global de contos ou de historietas”. Nesse método, a unidade tomada como ponto de partida é o texto. O método global de contos traz diferentes contribuições de Decroly, que segundo Braslavsky (1995) organiza um corpo de doutrina sobre o método, a partir dos seguintes princípios:

- Princípio do interesse
- Princípio da globalização
- Percepção visual como atividade predominante
- A leitura se faz por idéias e não por sinais gráficos
- A leitura precisa ter um caráter natural que funciona como a aquisição da linguagem falada.

No *método global de contos e historietas* a marcha seguida, com algumas variações, parte do reconhecimento global de um texto que é memorizado e “lido” durante um período, para o reconhecimento de sentenças, seguida do reconhecimento de expressões (porções de sentido), de palavras e, finalmente, das sílabas. Aqui, não estamos falando de um processo seqüencial e quase simultâneo entre as fases já descritas. 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

Isabel C. A. da S. Frade

texto é que viria uma forma de decomposição, mas com o cuidado de fragmentar o texto em parcelas maiores como primeiro a sentença e 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 palavrção da 1a lição e assim por diante. Esse movimento mostra que havia um cuidado em não se chegar, de forma abrupta, a unidades menores e, portanto, sem sentido.

Vários manuais dos métodos globais vão prescrever que somente se entrará em cada fase do método quando o professor perceber que as crianças já fazem algum tipo de análise (da frase, das palavras ou das sílabas). Por exemplo, a fase de sentencição só será sistematizada quando os alunos passarem a reconhecer frases separadas, a fase de silabação só será implementada quando os alunos reconhecerem e expressarem que uma palavra começa igual a outra aprendida na história ou conto. Neste sentido, parece que é deixada ao aluno a tarefa de fazer a análise, e uma das polêmicas do método global, segundo estudos de Braslavsky (1992) é que esta análise acaba sendo um mistério, uma questão “mais intuitiva que racional”, ao contrário dos métodos sintéticos, que usam um princípio descrito como “racional”, que seria mais fácil de ser acompanhado e aplicado pelos professores.

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, considerado como método global analítico, serão menos radicais e vão defender o sentido e a inteireza como ponto de partida, mas não vão prescindir do ensino da análise de unidades menores, o que os faz aproximarem-se, em algum momento, de uma estratégia de decifração.

De qualquer forma, na análise dos materiais para alfabetizar como a *Cartilha Analytica* de Arnaldo Barreto, produzida em 1907, vamos perceber esta tensão entre a necessidade de decifração e a compreensão, em diferentes níveis, seja no manual dirigido ao professor, seja nas diversas edições do mesmo livro. Neste livro, há páginas do Conselho de Instrução dirigidas aos professores que prescrevem que os alunos vão, primeiro, aprender a descrever coisas, encadeando idéias e formando um texto, lendo-o várias vezes, reconhecendo frases na ordem e fora da ordem e depois palavras. Não há instruções para que os professores levem os alunos estabelecer uma correspondência sonora entre o que se fala e o que se representa no texto escrito, nem para que se faça uma separação gráfica de elementos sonoros, mas há várias propostas para que se façam exercícios orais, comparando palavras entre si para ver suas semelhanças, talvez no intuito de estabelecer valores sonoros para as letras, mas apenas no plano oral.

Embora tenham que cuidar da decifração em algum momento, os

Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais

conteúdos e pressupostos que acabam se consolidando nos métodos analíticos, sobretudo os denominados globais de contos e historietas são aqueles ligados à compreensão e à fluência (devido ao reconhecimento rápido de estruturas). Neste conjunto de métodos e nos princípios defendidos por Decroly e seguidores, é apresentada uma teoria sobre a leitura, do ponto de vista conceitual e fisiológico. Nesta teoria, os olhos se movimentariam aos saltos e não em pequenas pausas ou sinais gráficos e a leitura se daria em torno de idéias e não símbolos gráficos. Nestes métodos também se apresenta uma preocupação com os aspectos semânticos, uma vez que o universo infantil é tomado como foco para a produção dos textos e para a escolha dos temas.

De maneira, geral, pode-se dizer também que o sentido privilegiado nos **métodos analíticos** é a visão e que os principais exercícios envolvidos neste método voltam-se para o reconhecimento de palavras sem que se passe por uma leitura labial. Neles é muito incentivada a leitura silenciosa e a cópia e, embora se fizesse leitura oral dos cartazes no desenvolvimento das lições, era destinado um tempo maior para cópias.

Métodos de alfabetização e métodos de ensino

Não se pode esquecer que, em geral, as possibilidades e limites de **métodos de alfabetização** estão ligados aos **métodos de ensino** que, ao serem produzidos paralelamente, dão ao ensino um ordenamento mais amplo e interferem em todos os conteúdos da instrução e formação. As relações entre as formas de organização do ensino, os paradigmas sobre o papel da escola e sobre o aprendizado vão repercutir historicamente em métodos de alfabetização: seja para reforçar alguns deles, seja para negá-los.

Como exemplo de métodos de ensino focados na organização escolar temos o *método individual* empregados no início da constituição dos sistemas escolares e que se realiza mediante uma intervenção e proporção direta de um professor para cada aluno; o *método mútuo ou monitorial* que objetivava ensinar conteúdos diferentes a um grupo enorme e heterogêneo de alunos, no mesmo lugar, tendo o professor e os alunos mais adiantados como monitores e, finalmente, o *método simultâneo*, com ligações estreitas com a formação de classes seriadas e por idade, com um número menor de alunos. Este último método de organização do ensino, empregado nas escolas contemporâneas e ainda hoje hegemônico, visava ensinar a todos o mesmo conteúdo, no mesmo lugar, no mesmo tempo. (FARIA FILHO: 2000 e CHERVEL: 1990)

No *método monitorial*, a relação dos métodos de alfabetização com os métodos de ensino se manifesta na organização dos tempos dedicados às atividades. Os grupos de alunos, na mesma sala, eram divididos para realização do seguinte planejamento: atividades orais de recitação das letras para um grupo, leitura de letras e de silabários dois outros e atividades de escrita para um quarto. Os materiais também eram diferenciados para leitura: tábuas com

Isabel C. A. da S. Frade

o alfabeto afixadas na parede e próximas aos alunos que se dedicavam apenas a esta atividade, quadro de sílabas para alunos mais adiantados e a utilização de objetos de escrita como caixa de areia para quem se iniciava nos gestos de escrita ou papel para os iniciados. (INÁCIO et al: 2006 e SCHWARTZ, CLEONARA e FALCÃO, LIMA: 2005)

No ensino simultâneo, os métodos de alfabetização se relacionam com a padronização de materiais individualizados, tais como cartilhas e outros livros para uso de todos. Nele também se concretiza a própria idéia de homogeneização das classes, em função de seu desempenho na leitura e escrita, para o controle de atividades pela escola e pelo professor.

Embora os métodos não tivessem se realizado de maneira tão pura na escolarização brasileira, havendo a idéia de organizações mistas e, ainda hoje, quando o método simultâneo é cristalizado, as escolas criam estratégias de ensino em classes, individual ou em grupos maiores. Sabemos que as diferentes formas condicionam as maneiras com que se trabalha os conteúdos, sobretudo de alfabetização.

Por outro lado, os métodos de ensino também podem se referir a um quadro conceitual dominante em cada período. Como exemplo, pode-se citar a proposta de trabalho baseada no *método intuitivo*, pregado por Calkins, implementada no Brasil no final do século XIX e início do século XX. Essa proposta valia-se da observação direta e descrição de coisas, como processo de disciplina mental. Esse paradigma, que era utilizado para diversas áreas de conhecimento, teve repercussões na forma como eram apresentadas as lições e produzidos os textos dos métodos analíticos em alguns livros brasileiros para alfabetizar (FRADE: 2004).

Outra proposta mais ampla que pode demonstrar cruzamentos entre métodos de alfabetização e métodos de ensino refere-se à proposta *Escola Nova*, defendida pelo belga Decroly e outros pensadores e implementada em vários países, na década de 20 do século XX. O movimento escolanovista pregava o ensino ativo, com foco na atividade dos alunos e em suas diferenças individuais. O cruzamento desta mudança para o ensino ativo tem fortes ligações com a escolha de temáticas dos textos, com a eleição de unidades significativas da língua e com a implementação do uso de jogos na alfabetização, uma vez que o principal pressuposto era o de que o ensino deveria ser significativo e que a leitura deveria ser um ato de prazer (VIDAL: 1998).

No entanto, apesar de partilharem de um mesmo ideário - a escola ativa - nem sempre os grandes divulgadores Escola Nova estiveram de acordo com relação aos métodos de alfabetização. Decroly defendeu os métodos globais; seus jogos eram feitos tomando como base o reconhecimento de sentenças, através das quais os alunos deveriam realizar ações, sem vocalização, e aplicou suas técnicas inicialmente em surdos. Montessori defendeu o método fônico,

**Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização:
perspectivas históricas e desafios atuais**

propôs jogos que se relacionavam com a fonetização e aplicou seu método em portadores de outras deficiências.

Os paradigmas psicológicos sempre exerceram grandes influências na educação e na pesquisa (SOARES: 1985) e o *construtivismo* piagetiano, que seria aplicável a vários conteúdos e níveis de ensino também fez sua grande revolução no campo da alfabetização. A partir das contribuições de Emília Ferreiro e colaboradores (1985), que mapearam a psicogênese do aprendizado do sistema de escrita, os professores têm estudado as formas como as crianças aprendem e têm aplicado em suas salas de aula os conceitos advindos da psicolinguística. Estas contribuições têm ajudado a estabelecer parâmetros para um diagnóstico da produção escrita, do ponto de vista das hipóteses sobre o funcionamento do sistema que as crianças elaboram e para pensar formas de intervenção e organização dos alunos em sala de aula. Mas esta mesma teoria, que não focalizava aspectos do ensino, também ajudou a fortalecer um discurso de “desmetodização” da alfabetização (MORTATTI, 2000) e o abandono de acúmulos de conhecimentos metodológicos

Qual a repercussão dos métodos de ensino nos métodos de alfabetização, na atualidade? A especificidade de uma didática da alfabetização pode ficar diluída no encontro com as didáticas progressistas para o ensino de demais conteúdos, tais como aquelas derivadas das pedagogias ativas contemporâneas que priorizam o ensino por indagação, a aprendizagem por projetos, entre outras. Talvez tenhamos um desencontro entre métodos de ensino e métodos de alfabetização. Seu reflexo na didática em geral, e na didática da alfabetização, pode ser discutido em função de como determinados paradigmas acabaram colocando em cheque a própria especificidade da alfabetização e dos conteúdos nela ensinados e mesmo a idéia de ensino diretivo. De forma equivocada, a alfabetização passa a ser secundarizada em função dos conteúdos “mais amplos” e um trabalho mais diretivo, com conteúdos ligados à instrução, parece não ser compatível com as problemáticas sociais e culturais presentes nas salas de aula.

Do ponto de vista do próprio ensino da escrita temos a construção de uma didática sempre contextualizada e situada. É preciso que esta didática esteja adequada a um grupo específico de alunos, em situações de uso específico da escrita e parece não haver condições de sistematização das práticas. Embora se reconheça procedimentos generalizáveis em várias práticas, este contexto discursivo de não explicitação clara de procedimentos metodológicos tem favorecido a emergência de um discurso conservador de volta ao método, no singular e como um caminho único, que não combina com os avanços da área.

Os conteúdos da alfabetização e diferentes metodologias: velhos e novos princípios

Nas discussões e práticas contemporâneas temos novas questões

relativas ao conteúdo da alfabetização que os “métodos tradicionais” não previam. Pode-se dizer que os conteúdos da alfabetização avançaram muito em complexidade e também a formação de professores. 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, estudos sócio-antropológicos e psicolingüísticos sobre a aquisição da escrita, e muitos destes conteúdos são pertinentes a qualquer nível de ensino da língua.

No final da década de 90 também vivemos um processo de grandes alterações paradigmáticas com a divulgação do conceito de *letramento*, considerado por Magda Soares (1988:47) como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. Esse conceito deu visibilidade a fenômenos que são constituídos por ordenamentos mais amplos: o cultural, o social, o histórico e permite que compreendamos as condições sócio-culturais em que se dá a distribuição da cultura escrita dentro e fora da escola. As noções de letramento permitem compreender que quando se ensina a ler e escrever, se ensina também um modo de pensar o mundo “por escrito”. Para participar deste universo é necessário criar um conjunto de representações mentais sobre o funcionamento desta cultura, assim como criar uma série de atitudes, disposições e comportamentos típicos da cultura escrita. Embora ler e escrever, decifrando e compreendendo os textos, seja um dos aspectos principais do letramento, não é o único determinante das condições de desenvolvimento destas disposições.

Sendo assim, não basta apenas ensinar a decifrar o sistema de escrita estabelecendo relações entre sons e letras. Também não é suficiente que os alunos leiam textos completos pertencentes a uma esfera escolar ou literária: é necessário que façam uso da escrita em situações sociais e que se beneficiem da cultura escrita como um todo, apropriando-se de novos usos que surgirem. Temos então uma dupla questão para a escola : precisamos tratar a língua como objeto de reflexão e como objeto cultural e isto, às vezes, implica em metodologias diferentes.

Pode-se dizer então que temos diferentes metodologias: para a aprendizagem do sistema de escrita, para a compreensão, para a fluência, para a produção de textos escritos, para as atitudes e sociabilidades necessárias para participação nos espaços e situações em que a escrita se faz presente na sociedade.

De outra forma, constata-se que a própria noção de metodologia se ampliou. Não se trata de o professor alfabetizador entender de métodos clássicos de alfabetização, mas de tomar decisões relativas a diversas ordens de fatores. A palavra “metodologias” se refere a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer e implica decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, de formas de

**Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização:
perspectivas históricas e desafios atuais**

avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino.

No momento atual, quais avanços tivemos na história que polarizou e/ou aproximou métodos de ensino?

Se pensarmos um primeiro eixo, que é o da correspondência fonográfica, tivemos o avanço na clarificação dos aspectos conceituais envolvidos no sistema alfabético e na sua aprendizagem, com amplas repercussões para a compreensão da lógica dos aprendizes. Saber que os aprendizes se apropriam deste sistema mediante observações sobre seu uso dá a este aprendizado uma dimensão antropológica que permite aos professores compreender condições de apropriação, mas dá poucas pistas sobre o trabalho escolarizado com aspectos do próprio sistema.

Nesse sentido, vários professores elegem unidades de análise para serem observadas, dependendo de seus objetivos e da necessidade da turma ou de cada aluno em especial. Assim, ora se elege a letra inicial, ora uma acentuada observação do fonema, ora a sílaba e ora unidades lexicais menores que as palavras como terminações ou palavras que se descobrem dentro das outras. Mesmo escolhendo alguma unidade para sistematizar, os professores não se prendem a palavras ou listas fixas, permitindo a entrada de qualquer palavra no processo de alfabetização.

Entretanto, precisamos considerar que distanciar-se da língua para analisar seus componentes internos supõe processos espontâneos para alguns, mas não é um processo natural para muitos. .

Quando não se pode fazer isto em situação de uso, busca-se a situação de jogo ou da produção da escrita e da leitura como resolução de um problema desafiante, feito com o professor e com os colegas, com abordagem coletiva das estratégias utilizadas, tornando-as observáveis para que sejam utilizadas por outros, em outros momentos. No entanto, pode-se dizer que permanecem também procedimentos intencionais de ensino que incentivam a identificação de diferentes unidades, a comparação, a memorização, a composição e decomposição, mas distribuídos na ordem das necessidades de reflexão. São assim procedimentos sistemáticos, generalizáveis a outras intervenções, mas que nas práticas pedagógicas aparecem em qualquer ordem e dependem do contexto a ser analisado.

Os professores também vêm utilizando estratégias presentes nos métodos globais de ensino quando escolhem determinadas palavras ou textos incentivando o seu reconhecimento global. Mas, diferentemente do advento dos métodos globais, temos novos elementos para tratar a compreensão, que não se reduz ao plano do texto e não depende apenas da decifração autônoma. Ela extrapola o nível textual e abrange os índices paratextuais, co-textuais e as situações de uso.

Os alunos podem exercitar a compreensão e ter acesso ao significado ouvindo leituras de outros. O conhecimento do mundo material da cultura escrita ajuda a prever gêneros, saber como um texto chegou à sala de aula e porque chegou, ajuda a prever finalidades. Gostar de ler é um componente do comportamento cultural, pode interferir na compreensão e deve ser incentivado pela presença de modelos de leitores, de espaços propícios como bibliotecas de classe e da escola. O trabalho com a compreensão, então, antecede a decifração, é paralelo ao seu ensino e segue depois dela. Assim, não precisamos postergar a compreensão, mas adiantá-la em vários aspectos.

Do lado da história dos métodos de alfabetização temos indagado: o que permanece como problema histórico? O que temos ainda que aprender na relação entre os conteúdos que ensinamos e os métodos que herdamos e inventamos?

Braslavsky (1992) menciona que, numa radicalização da relação do método com o conteúdo que se ensina, há “métodos sintéticos” desde que se inventou o sistema alfabético de escrita e há “métodos globais” desde que se inventou o sistema ideográfico de escrita. Ou seja, o sistema determina o método, embora se possa dizer que mesmo partindo de lógicas próprias, não há sistemas de escrita puros (ROJO: 2006). No entanto, esta oposição é reduzida e não pode ser desvinculada de outras teorias sobre como ensinamos os outros conteúdos da alfabetização, mas é preciso ressaltar que há aspectos do sistema de representação e mesmo de cada língua - que se utiliza diferentemente do mesmo sistema - como o alfabético, por exemplo, que são variáveis a se considerar nas escolhas metodológicas.

Sendo assim, os **métodos sintéticos** seriam mais eficazes para nosso sistema de escrita da língua Portuguesa ou para sistemas de escrita de determinados países, que guardam uma relação mais direta com a fala? As relações entre as possibilidades dos métodos e as características fonológicas ou ideográficas do sistema alfabético e ortográfico da escrita têm sido pouco discutidas, uma vez que nos preocupamos mais em desmontar a “tradição” do que em compreendê-la e nos atentamos apenas pelos aspectos da compreensão.

É preciso reconhecer que a permanência de métodos sintéticos para o ensino do sistema alfabético de escrita é muito recorrente na história das práticas pedagógicas. Seria esta permanência uma questão de conservadorismo ou estaria ligada à natureza de um dos conteúdos da alfabetização?

Assim, estaríamos tratando de quais conteúdos, quando pensamos nas duas grandes tendências metodológicas? Sob pena de cometer algumas radicalizações, pode-se afirmar que os princípios dos métodos sintéticos privilegiavam e têm maior aplicabilidade na *decifração do sistema alfabético*. Sendo assim, os métodos sintéticos trabalharam um conteúdo de grande

estabilidade e de valor instrumental para os aprendizes.

Sobre os **métodos sintéticos** diríamos: afinal, tratando-se de um sistema alfabético de escrita 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 esta abordagem também se possibilita uma chave de interpretação para decifrar qualquer palavra nova. Tendo o nosso sistema de escrita alguns componentes ideográficos, como em alguns casos da ortografia, poderíamos também dizer que os métodos analíticos seriam adequados para alguns aspectos do sistema e não apenas para o trabalho com a compreensão.

Os princípios dos **métodos analíticos** vão apresentar outras dimensões do conteúdo de alfabetização e têm aplicabilidade para a fluência e compreensão e são outra porta de entrada na cultura escrita. Nos **métodos analíticos** as estratégias de reconhecimento global também possibilitam a leitura rápida de palavras conhecidas e irregulares que, por sua vez, permite a liberação da decifração no momento da leitura, para o alcance mais rápido da compreensão.

Mas até que ponto os princípios dos métodos globais, válidos para aproximar a escrita do universo das crianças, para facilitar a compreensão pela familiaridade com os temas dos textos e para leitura fluente ajudariam a compreender também as regras do sistema alfabético?

Tendo esta série de indagações, não deveríamos fazer uma oposição, mas uma associação de metodologias, uma vez que precisamos ensinar o sistema de escrita, mas sabemos que esta habilidade, sem o ensino da compreensão e da fluência, não colabora para que os alunos se tornem leitores e produtores de textos.

Mas um problema que se constata na história dos métodos é que estes sempre vieram atrelados a um discurso único de eficiência, sem consideração dos limites internos de cada um, mas apenas dos problemas dos métodos que os precederam. Alguns autores vão dizer que a discussão dos métodos, historicamente, é fruto muito mais um discurso apaixonado do que de evidências racionais sobre seus progressos. E poderíamos também dizer que mesmo a desmetodização que empreendemos no final do século XX foi um discurso muito apaixonado que beira à uma espécie de conversão.

Sobre adesões a determinadas vertentes que defendem maneiras de alfabetizar, é bom verificar que não tem havido radicalismos nas afirmações atuais, o que Berta Braslavsky (2004) chama de ensino equilibrado.

Assim, a atual pregação da volta a um método pode ser entendida como fazendo parte a uma tradição discursiva na área. Para uma posição mais

Isabel C. A. da S. Frade

ponderada deveríamos perguntar: com a história dos métodos e de sua discussão o que aprendemos?

Talvez possamos concluir que a escolha por apenas um caminho como verdade metodológica não será igualmente boa para todos que aprendem e que ensinam e nem que serão eficientes para todos os conteúdos que temos hoje na alfabetização.

Referências

ARAUJO, M. C. C. da S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, (Caderno 367). 1995.

BELLENGER, L. **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Zahar, [19--].

BRASLAVSKY, B. O método: panacéia, negação ou pedagogia? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, ago. 1988.

BRASLAVSKY, B. **La querella de los métodos em la enseñanza de la lectura**: sus fundamentos psicológicos y la renovacion actual. Buenos Aires: Kapelusz, 1992.

BRASLAVSKY, B. **Primeras letras primeras lecturas? una introduction a la alfabetizacion temprana**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2004.

BRESSON, F. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos. **História da Educação**, Pelotas, v. 5, n. 10. out. 2001.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229. 1990.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FILHO, L. M. de F. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

FRADE, I. C. A. da S. **Mudança e resistência à mudança na escola pública**: análise de uma experiência de alfabetização "construtivista". 1993 Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

_____. Escolha de livros de alfabetização: dialogando com permanências históricas e com modelos atuais de inovação. **História da Educação**, Pelotas, v. 7, n. 14, set. 2003.

**Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização:
perspectivas históricas e desafios atuais**

_____. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 50, mar/abr. 2003.

_____. **Alfabetização e letramento**: um casamento possível? Campinas, 2003. Texto mimeografado.

_____. **Cartilha analytica publicada pela Francisco Alves**: aspectos da materialidade entre ordenamentos pedagógicos e editoriais. Disponível em: <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br>. Acesso em: 04 de abr. 2005

_____. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: CEALE/MEC, 2005.

_____. MACIEL, F. I. (Orgs.). **História da alfabetização**: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.

INÁCIO, M.; FARIA FILHO, L.; ROSA, W.; SALES, Z. E. **Escola, política e cultura**. Belo Horizonte: Argumentum/CNPQ, 2006.

MACIEL, F. Alfabetização em Minas Gerais: adesão e resistência ao método global. In: FARIA, L. M.; PEIXOTO, A. M. C. (Org.). **Lições de Minas**: 70 anos de Secretaria de Educação. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Minas Gerais, 2000.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: INESP/CONPED/INEP, 2000.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1988.

MORAIS, J.; ROBILLART, G. (Org.). **Apprendre à lire**: au cycle des apprentissages fondamentaux. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique, 1988.

ROJO, R. **As relações entre a fala e a escrita**: mitos e perspectivas. Belo Horizonte: CEALE/MEC, 2006.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, 1985.

SOARES, M. Alfabetização: em busca de um método? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, dez. 1990.

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

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

SCHWARTZ, C.; FALCÃO, E. B. de L. Métodos para ensinar a ler e a escrever no Espírito Santo no processo inicial de institucionalização da educação primária pública. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, Anais...Caxambu, 2005. 1 CD-Room.

Isabel C. A. da S. Frade

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIDAL, D. G. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. In: FARIA, L. M. **Modos de ler/formas de escrever**: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Livros consultados

ABC da Infância. **Introdução ao livro da infância**: primeira coleção de cartas para aprender a ler. 56. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1908.

BARRETO, A. **Cartilha analytica**. Livraria Francisco Alves. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1923.

CARVALHO, F. **Primeiro livro de leitura**. 36. ed. Rio de Janeiro: Livraria Clássica, 1907.

JOVIANO, A. **Primeira leitura para crianças**. 3. ed. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1910.

CASASANTA, L. M. **As mais belas histórias**: pré-livro. 209. ed. Belo Horizonte: Ed. do Brasil em MG, [19--].

FONSECA, A. **O livro de Lili**: cartilha. 87. ed. São Paulo. Ed. do Brasil, 1961.

GALHARDO, T. **Cartilha da infância**: ensino de leitura. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo, 1954.

LIMA, B. A. da L. **Caminho suave**. São Paulo: Caminho Suave, 1954.

MEIRELES, I., MEIRELES, E. **Tempo de aprender**: cartilha pela fonação condicionada e repetida. Manual. Rio de Janeiro: Record, 1976.

RIBEIRO, H. **Cartilha Nacional**. Rio de Janeiro. Typ. Nacional, [19--].

SILVA, A. et al. **Minha abelhinha**: manual. São Paulo: Ed. Nacional, 1975.

**Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização:
perspectivas históricas e desafios atuais**

Notas

1 O fato de os métodos fônicos terem tentado estabelecer um tipo de relação da escrita com a fala não significa que se resolveu, com eles, a complexidade desta relação, que não é direta.

Correspondência

Isabel Cristina Alves da Silva Frade - Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha - 31270901 -
Belo Horizonte, MG - Brasil.
E-mail: icrisfrade@terra.com.br

Recebido em 02 de fevereiro de 2007

Aprovado em 28 de março de 2007

