

# Métodos de alfabetização: uma resposta à questão

Este capítulo final tem os seguintes objetivos:

- inferir, dos capítulos anteriores, a resposta que este livro propõe para a **questão** dos métodos de alfabetização, enunciada no título deste livro:
  - resposta à questão do *conceito* de método de alfabetização;
  - resposta à questão das *controvérsias* sobre métodos de alfabetização;
- conceituar e relacionar ensino construtivista e ensino direto ou explícito;
- caracterizar o *tempo* do processo de alfabetização;
- situar a alfabetização no contexto mais amplo da aprendizagem da leitura e da escrita;
- inferir o papel do(a) alfabetizador(a) no contexto da resposta que este livro propõe para a questão dos métodos de alfabetização.

Recorde-se do que se propôs ao leitor, no primeiro parágrafo do primeiro capítulo: que à palavra **questão**, presente no título deste livro e no título daquele capítulo, fossem atribuídos os dois sentidos que ela tem na língua: **questão** como *assunto a discutir, dificuldade a resolver*, e **questão** como *controvérsia, polémica*.

Tomando a palavra nos dois sentidos, a intenção ao longo dos capítulos anteriores foi fundamentar, por um lado, uma resposta para a **questão dos métodos** como uma *dificuldade a resolver* – uma resposta para a **questão das dificuldades** em definir o que se deve entender por método de alfabetização. Por outro, fundamentar respostas para a **questão dos métodos** como *controvérsia, polémica* – respostas para os equívocos que parecem estar subjacentes a divergências sobre métodos de alfabetização.

A palavra **questão** volta agora no título deste capítulo final para, com base nos capítulos anteriores, sugerir respostas às **questões** propostas no primeiro capítulo. Assim, atendendo ao primeiro sentido da palavra **questão**, busca-se explicitar a resposta que se pode inferir dos capítulos anteriores para o conceito de **método de alfabetização** – primeiro tópico; atendendo ao segundo sentido da palavra **questão**, tenta-se esclarecer, também com base nos capítulos anteriores, as que parecem ser as principais causas das divergências sobre **métodos de alfabetização** – primeiro, a polémica entre ensino construtivista e ensino direto, tema do segundo tópico; segundo, a dúvida quanto ao **tempo** da alfabetização: *quando começa e quanto tempo dura*, tema do terceiro tópico.

Finalmente, encerra-se o capítulo e o livro em um último tópico que situa a alfabetização – a *faceta linguística* da aprendizagem inicial da escrita, à qual se limitou este livro, como anunciado no primeiro capítulo – como apenas uma parte do todo multifacetado que é a aprendizagem da língua escrita, parte essencial, mas não suficiente.

## CONCEITO DE MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO

Já no primeiro capítulo adiantou-se o que neste livro se entende por **método de alfabetização**: um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e

da escrita, no que se refere à faceta linguística dessa aprendizagem. Essas *teorias e esses princípios* foram apresentados e discutidos nos capítulos anteriores, e se situam sobretudo nos campos da Psicologia Cognitiva e das ciências linguísticas, uma vez que o processo de alfabetização demanda *habilidades cognitivas* necessárias à aprendizagem de um *objeto linguístico*, *habilidades* de escrita alfabética.

Assim, o conceito de métodos de alfabetização que se pretendeu construir ao longo dos capítulos anteriores permite inferir que a resposta à **questão dos métodos** mencionada no título deste livro não é qual método ou quais métodos são os melhores ou os mais adequados; a resposta que se pode inferir reverte os termos da expressão **métodos de alfabetização** para **alfabetizar com método**: orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética.

A multiplicação histórica de métodos de alfabetização e as divergências em torno deles parecem ter sua explicação no fato de que a necessidade *de ensinar* a ler e a escrever, resultado da ampliação de novas possibilidades de acesso ao impresso e da democratização da educação escolar, precedeu de muito o conhecimento de *como se aprende* a ler e a escrever, de modo que se pudesse definir com claros fundamentos e pressupostos como se *deveria ensinar* a ler e a escrever. Assim, os métodos tiveram sua origem muito mais em materiais para ensinar a ler e a escrever – inicialmente os abecedários, os silabários, durante largo tempo as cartilhas, mais recentemente os livros didáticos – que em fundamentos psicológicos e linguísticos da aprendizagem da modalidade escrita da língua. Fundamentos de métodos, quando mencionados, ora se basearam em princípios genéricos da psicologia da criança (percepção, orientação espacial e temporal, desenvolvimento motor, entre outros),<sup>1</sup> ora em

<sup>1</sup> Cabe aqui lembrar as relações que se foram diferenciando ao longo do tempo, desde as primeiras décadas do século XX, entre Psicologia e Pedagogia, com repercussões na caracterização dos alunos, na explicação e prevenção de diferenças individuais, na concepção de métodos de ensino. Sobre a história dessas relações no período de 1920 a 1960, são elucidativas as pesquisas de Lima e Catani (2015) e de Assunção (2007), ambas as pesquisas inferindo, a partir da análise de livros de psicologia educacional utilizados para a formação de professores no período citado, as concepções então vigentes sobre as relações entre Psicologia e ensino escolar. Neste livro,

características mais superficiais da escrita (a direção da organização dos sons da fala: do fonema, da sílaba, à palavra, à frase, ao texto, ou vice-versa, resultando em propostas antagônicas – métodos sintéticos, métodos analíticos).

Foi recentemente, a partir de meados do século XX, como dito no primeiro capítulo, que a língua escrita tornou-se objeto de estudos e pesquisas no primeiro das ciências linguísticas, com relevantes implicações para a compreensão do processo de aprendizagem desse objeto e, conseqüentemente, para seu ensino ao mesmo tempo que as ciências psicológicas, particularmente, para seu ensino, Cognitiva e a Psicologia do Desenvolvimento (mais recentemente a Psicologia Neurociência) voltaram-se para a investigação do processo de aprendizagem da língua escrita pela criança, também com implicações fundamentais para a orientação dessa aprendizagem.

Um resultado desses novos estudos e pesquisas sobre a língua escrita e sua aprendizagem é que a *faceta linguística* da alfabetização, objeto deste livro, como se pode inferir dos capítulos anteriores, compõe-se do que se poderia chamar de *subfacetas*: tal como a aprendizagem da língua escrita se compõe de *facetas*, mencionadas e definidas no primeiro capítulo, também cada faceta se compõe de *subfacetas*, cada uma delas elucidada por determinadas teorias. Com base nos capítulos anteriores, a faceta linguística, em decorrência dos estudos psicológicos e linguísticos, envolve fundamentalmente: o desenvolvimento da criança na compreensão do sistema alfabético de escrita e seu processo de aprendizagem desse sistema (capítulo “Fases de desenvolvimento no processo de aprendizagem da escrita”); as características do sistema ortográfico objeto desses desenvolvimentos e aprendizagens (capítulo “Aprendizagem da língua escrita em diferentes ortografias e na ortografia do português brasileiro”); a consciência metalinguística, em seus diferentes níveis, necessária à aprendizagem da escrita (capítulo “Consciência metalinguística e aprendizagem da língua escrita”), particularmente, no caso da alfabetização, no nível da consciência fonológica (capítulo “Consciência

fonológica e alfabetização”) e mais especificamente no nível da consciência fonofonêmica (capítulo “Consciência fonêmica e alfabetização”); as fases de construção do conceito de letra e o conhecimento das letras (mesmo capítulo); os efeitos das características das palavras sobre a aprendizagem da escrita (capítulo “Leitura e escrita de palavras”); as diferentes estratégias de leitura e de escrita de palavras (mesmo capítulo); as regularidades e irregularidades da ortografia do português e seus efeitos sobre a aprendizagem gularidades da ortografia sobre a leitura e a escrita”).

Como evidenciam os capítulos anteriores, cada uma dessas *subfacetas* é analisada sob a luz de teorias que a esclarecem, em sua especificidade; aqui talvez se aplique também a história dos cegos e do elefante mencionada no primeiro capítulo com relação às três facetas da aprendizagem da língua escrita: cada *subfaceta* da faceta linguística tem uma natureza específica, cada uma delas é esclarecida por determinadas teorias, mas, no ensino, em-bora cada uma demande ações pedagógicas diferenciadas – procedimentos específicos, definidos pelos princípios e teorias em que cada uma delas se fundamenta –, devem ser desenvolvidas de forma integrada e simultânea. No entanto, por sua diversidade e especificidade, a reunião desses procedimentos dificilmente pode constituir um método; é a ação docente que leve em conta as diferentes subfacetas e as desenvolva simultaneamente, embora respeitando a especificidade de cada uma, segundo as teorias que as esclarecem, que constitui um *alfabetizar com método*. Entendendo-se a palavra *método* segundo sua etimologia – *meta* + *hodos* = caminho em direção a um fim, considera-se que o fim é a criança alfabetizada, o caminho é o ensino e a aprendizagem das várias subfacetas da faceta linguística, por meio de procedimentos adequados a cada uma delas, segundo as diferentes teorias que as esclarecem –, os procedimentos desenvolvidos de forma integrada e simultânea constituem o *alfabetizar com método*.

Em outras palavras, o que se propõe é que uma alfabetização bem-sucedida não depende de um método, ou, genericamente, de métodos, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identifiquem e interpretem dificuldades em

que terão condições de intervir de forma adequada – aqueles/aquelas que **alfabetizam com método**.

Se o ponto de vista proposto anteriormente sugere uma resposta à *questão dos métodos* entendendo-se *questão* como *assunto a resolver*, não responde a essa questão entendendo-a como *controvérsia, polémica* sobre métodos de alfabetização. É que a controvérsia, a polémica parecem desenvolver-se de torno não propriamente da necessidade, ou não, do ensino da faceta linguística da alfabetização, tal como entendida neste livro, pois não pode deixar de ser consenso que habilidades de decodificação e de codificação corretas e fluentes da escrita constituem o *alicerce* da compreensão e da produção de texto escrito, e ainda do uso da língua escrita nas práticas sociais que ocorrem em diferentes contextos de sociedades letradas. Relembrando palavras de Tolchinsky (2003: xxiii), já citadas no primeiro capítulo:

[...] aprender o sistema de escrita é apenas um fio na teia de conhecimentos pragmáticos e gramaticais que as crianças precisam dominar a fim de tornarem-se competentes no uso da língua escrita, mas é uma aprendizagem imperativa, e promove as outras.

No entanto, se há consenso sobre a necessidade da aprendizagem do sistema de escrita, a *controvérsia, a polémica* parecem estar sobretudo em dois pontos de divergência: a divergência sobre *como* orientar a aprendizagem – de forma *direta e explícita*, no quadro do paradigma fonológico, ou de forma indireta, no quadro do paradigma *construtivista* – e a divergência sobre o *tempo* de alfabetização – *a partir de quando e durante quanto tempo* se desenvolve o processo de alfabetização da criança? É o que se discute nos dois próximos tópicos, pretendendo-se assim propor respostas à *questão dos métodos*, no sentido da palavra *questão* como *controvérsia, polémica*.

## ENSINO CONSTRUTIVISTA, ENSINO EXPLÍCITO

No capítulo “Fases de desenvolvimento no processo de aprendizagem da escrita” e também no capítulo “Aprendizagem da língua escrita em diferentes ortografias e na ortografia do português brasileiro”, quando foram mencionados

os dois paradigmas que orientam a pesquisa sobre o desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita – o paradigma construtivista e o paradigma fonológico –, já se fez referência à ausência ou presença de *ensino direto e explícito* em um e outro paradigma. Retoma-se aqui esse tema, agora com o objetivo de buscar resposta à questão da controvérsia e polémica sobre métodos de alfabetização.

No quadro do *paradigma construtivista*, que busca identificar as hipóteses que a criança constrói sobre a natureza da escrita ao longo de seu desenvolvimento, a atuação do(a) alfabetizador(a) é de acompanhamento do processo de conceitualização da língua escrita pela criança em seu convívio com material escrito, acompanhamento traduzido em provocação e orientação na estruturação, desestruturação, reestruturação de hipóteses e conceitos sobre a língua escrita. O/a alfabetizador(a) não propriamente *ensina*, mas *guia* a criança em seu desenvolvimento: processos internos que levam à formulação de hipóteses e à formação de conceitos sobre um *objeto* de conhecimento com o qual se defronta – a língua escrita. Assim, *objetivo* de conhecimento com o qual se defronta – a língua escrita, o *alfabetizar com método*, nessa etapa de conceitualização da língua escrita, constitui-se de um conjunto de procedimentos, tais como: a criação de condições para que a criança interaja intensamente com a escrita; o estímulo à descoberta da natureza da escrita; a proposta de situações-problema que levem a criança a “experimentar” a escrita, construindo hipóteses sobre sua natureza; o incentivo à reflexão diante de uma hipótese inadequada, indicando a necessidade de sua desconstrução ou reformulação. São procedimentos que se fundamentam no domínio que o/a alfabetizador(a) deve ter de teorias e princípios psicogenéticos que iluminam os processos cognitivos e linguísticos da progressiva construção do conceito da língua escrita pela criança. Lembre-se de que o capítulo “Consciência fonêmica e alfabetização” discutiu a importância do desenvolvimento concomitante de consciência fonológica e compreensão da escrita alfabética, e propôs formas de mediação pedagógica para o avanço da criança em suas hipóteses sobre a escrita como sistema de representação dos sons da fala.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Na concepção de *método* proposta no tópico anterior, não cabe a alegação de que a orientação construtivista eliminou o método na alfabetização, a chamada “desmetodização” do processo, de que se tratou no primeiro capítulo; o paradigma construtivista não dispensa atuação do(a) alfabetizador(a) por meio de procedimentos fundamentados na teoria construtivista que caracterizam sua ação como uma *alfabetização com método*.



Sendo assim, não só a *falácia do ensino construtivista* – confundir construtivismo como teoria com construtivismo como prescrição – é discutível a dicotomia ensino construtivista – ensino explícito –; torna orientação dada ao aprendiz – é impróprio. Segundo Kintsch (2009: 234), que defende ser a aprendizagem “uma atividade de construção, um processo ativo, intencional”, acrescentando que, “nesse sentido, quase toda a teoria da aprendizagem é construtivista”, é difícil determinar a natureza e quantidade de orientação a ser dada ao aprendiz:

É difícil determinar em termos gerais qual é o nível apropriado de orientação para o processo de aprendizagem. [...] a quantidade de orientação necessária é diferente, dependendo da natureza do material, das experiências prévias do aprendiz, e também da fase da aprendizagem. (2009: 234)

Podese, então, afirmar que a dicotomia ensino construtivista – ensino explícito, se considerada em seus aspectos metodológicos, como está implícito na terminologia com que se denominam esses tipos de ensino – os *modos de ensinar*, diferenciados segundo o grau de orientação dada ao aprendiz –, não se sustenta. Além disso, focalizando *como se ensina*, a dicotomia não considera os fatores determinantes desse *como*, entre os quais se destaca aqui, para fins da reflexão que se vem fazendo, a *natureza do material*, citada por Kintsch: a natureza do objeto da aprendizagem, *o que se ensina*.

Spiro e DeSchryver (2009), embora assumindo a dicotomia ensino construtivista – ensino explícito, rejeitam o critério em geral adotado para diferenciar essas duas modalidades, sustentando que o grau de orientação a ser dado ao aprendiz, ou seja, a opção por uma ou outra modalidade de ensino, depende da natureza do objeto da aprendizagem. Esses autores consideram que o ensino explícito é adequado e eficiente em áreas do conhecimento *bem estruturadas*, em que é possível determinar quais informações, conceitos e processos os alunos devem aprender. Por outro lado, em áreas do conhecimento *mal estruturadas*, caracterizadas pela indeterminação e imprevisibilidade, torna-se impossível a definição de informações, conceitos e processos a serem ensinados de forma direta e explícita. Spiro e DeSchryver

(2009) incluem, entre os exemplos que dão de áreas *bem estruturadas*, a aprendizagem das relações grafofonêmicas:

Podese dizer que as propostas de ensino direto foram validadas apenas para aqueles domínios em que informações essenciais são facilmente identificáveis e explicações completas são inteiramente viáveis – isto é, em que há mais possibilidade de que essas propostas funcionem. O desenvolvimento grafofonêmico inicial, a matemática elementar e introduções aos fundamentos de algumas áreas da ciência podem beneficiar-se do ensino direto. Mas isso não é *possível* em um domínio mal estruturado. Assim, o argumento neste capítulo é que *não há alternativa, em princípio*, a propostas construtivistas na aprendizagem, ensino, representações mentais e aplicação do conhecimento em domínios mal estruturados. (Spiro e DeSchryver, 2009: 113, ênfase acrescentada)

Como afirmam Spiro e DeSchryver na citação, a aprendizagem das correspondências fonema-grafema, que constituem o sistema notacional alfabético, ocorre em área *bem estruturada*: um sistema de notações convencional, em que informações e regras são “facilmente identificáveis e explicações completas são inteiramente viáveis”, tornando possível e conveniente o ensino explícito ou, nos termos da argumentação anteriormente desenvolvida, o ensino pautado por objetivos prefixados e por meio de orientação precisa ao aluno, com permanentes ajuda e apoio. Ao contrário, o desenvolvimento da criança em sua trajetória de compreensão da escrita como sistema de representação, isto é, de “descoberta” de que a escrita representa os sons da palavra, não os significados delas, pode ser considerado como ocorrendo em uma área *mal estruturada* – a progressiva construção e desconstrução de hipóteses e a formação de conceitos, que se dão em ritmo imprevisível, não havendo, assim, nessa área, para repetir palavras de Spiro e DeSchryver, “alternativa a propostas construtivistas”, ou, nos termos da argumentação anterior: nessa área, a única alternativa é o acompanhamento atento do processo da criança, com orientação apenas para balizar sua trajetória em direção à compreensão do princípio alfabético. Citando novamente Spiro e DeSchryver (2009: 106):

[...] o sucesso de propostas de orientação instrucional direta em domínios bem estruturados não pode, *em princípio*, ocorrer em domínios mal estruturados; devido à própria natureza desses domínios. O que poderia ser ensinado diretamente e orientado explicitamente *não existe* em domínios mal estruturados — *não é*, portanto, uma coincidência que não exista um *corpus* de dados sobre propostas de orientação instrucional direta em domínios mal estruturados, como existe em domínios bem estruturados.

Pode-se, assim, concluir que a aprendizagem inicial da língua escrita, no que se refere à *faceta linguística*, particularmente no caso de ortografias transparentes ou próximas da transparência, evolui ao longo de um *domínio mal estruturado*, na trajetória da criança em direção à compreensão da escrita como sistema de representação, e de um *domínio bem estruturado*, na subsequente trajetória em direção à aquisição do *sistema notacional alfabético*, ou seja, em direção ao domínio das correspondências fonema-grafema e da norma ortográfica que conduza a habilidades de leitura e de produção de texto corretas e fluentes.

Assim, na ortografia do português brasileiro, como de outras próximas da transparência, e retomando os paradigmas construtivista e fonológico, a teoria proposta por Ferreira, no quadro de um paradigma construtivista, atuando em um *domínio mal estruturado*, retrata mais adequadamente as fases de desenvolvimento da criança em direção à compreensão da escrita como representação do que teorias fonológicas; por outro lado, a aprendizagem pela criança do *sistema notacional alfabético*, um domínio bem estruturado, deve orientar-se por paradigma fonológico, que oriente a aprendizagem das relações fonema-grafema e da norma ortográfica. Conseqüentemente, os procedimentos para a orientação da aprendizagem inicial da língua escrita são diferentes, em cada domínio: para a compreensão do princípio alfabético, em domínio *mal estruturado*, são adequados procedimentos que provoquem e acompanhem os processos de construção, desconstrução, reconstrução e hipóteses e formação de conceitos, com fundamento, sobretudo, no paradigma construtivista; para a aprendizagem do sistema alfabético e da norma ortográfica, em domínio *bem estruturado*, são adequados procedimentos de ensino explícito, isto é, direcionados por objetivos prefixados,

orientação direta e permanente, apoio e ajuda, com fundamento sobretudo no paradigma fonológico.

Assim, pode-se propor que a resposta à *questão dos métodos* entendida como *polêmica*, *controvérsia* se constrói equivocadamente em torno de dois domínios diferentes: um domínio *mal estruturado* — a *subfaceta* do desenvolvimento conceitual da criança em seu processo de conceitualização do sistema de escrita, em que parece mais adequado um *ensino construtivista* — e um *domínio bem estruturado* — a *subfaceta* da aprendizagem da decodificação e codificação de palavras, pelo domínio do sistema notacional do português brasileiro e das regras de sua ortografia, o que demanda *ensino explícito*.

Essa trajetória de um *domínio mal estruturado* para um *domínio bem estruturado* e a duplicidade de paradigmas para orientar o processo de aprendizagem da língua escrita — construtivista ou fonológico — talvez estejam na raiz de um segundo ponto de divergência que pode também explicar a *controvérsia*, a *polêmica* em torno da *questão dos métodos*: a definição do tempo da alfabetização — quando começa? Quando termina? É o que se discute no próximo tópico.

## O TEMPO DA ALFABETIZAÇÃO

Haverá um momento preciso de *início* do processo de alfabetização da criança? Já nos anos 1980, Emilia Ferreira (1985: 96) afirmava que “a polêmica sobre a idade ótima para o acesso à língua escrita” é uma “polêmica mal colocada”, porque tem “por pressuposto serem os adultos que decidem quando essa aprendizagem [aprender a ler e escrever] deverá ser iniciada”. A polêmica é *mal colocada* porque a aprendizagem da língua escrita pela criança, como se pretende que os capítulos anteriores tenham deixado claro, é um processo contínuo de desenvolvimento cognitivo e linguístico que não tem momento definível quer de início, quer de término, como, aliás, pode-se dizer de todas as demais áreas de desenvolvimento e aprendizagem — iniciam-se no nascimento e só terminam na morte, última aprendizagem e momento final do desenvolvimento.

Assim, no que se refere ao *início* da alfabetização, o desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita (lembre-se da interação entre desenvolvimen-

to e aprendizagem nos termos de Vygotsky, assumida no início do capítulo “Fases de desenvolvimento no processo de aprendizagem da escrita”, em rânco em sua maioria, a criança vivencia, desde muito cedo, experiências com a língua escrita. A escrita é um objeto cultural, como caracterizado no primeiro capítulo, com funções sociais que a criança identifica já muito pequena, reconhecendo em seu ambiente familiar objetos — papel, caderno, lápis, caneta, livros, folhetos, embalagens... — usados *em* e *para* determinadas práticas: vê pessoas lendo jornais, rótulos, livros, escrevendo bilhetes, listas de compras, recados...; e percebe que a escrita, objeto cultural presente nessas práticas, materializa-se em um sistema de símbolos, de pequenos traços, sobre o qual vai construindo hipóteses e conceitos, à medida que vai compreendendo que sob eles estão escondidas as palavras.

Assim, *controvérsia, polêmica* em torno de iniciar ou não a alfabetização nesta ou naquela idade, neste ou naquele segmento da educação básica é *questão mal colocada* porque desconsidera que a criança já chega a instituições educativas em pleno processo de alfabetização e letramento: é desconhecer os contextos culturais em que as crianças estão imersas fora das paredes de instituições, é rejeitar o que elas já trazem de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que elas têm por ampliar seu convívio com a escrita e o uso dela.

As teorias de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita pela criança, apresentadas no capítulo “Fases de desenvolvimento no processo de aprendizagem da escrita”, afirmam, seja na perspectiva semiótica (Vygotsky, Lúria, Kress), seja na perspectiva psicogenética (Ferreiro), seja na perspectiva fonológica (Gentry, Frith, Ehri), que a criança vivencia os processos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita desde muito pequena, e por isso caracterizam fases nesses processos, desde a *pré-história da escrita*, identificadas em pesquisas com crianças de 3, 4, 5 anos (Vygotsky, Lúria), ou desde uma fase icônica e ao longo de fases de desenvolvimento psicogenético, identificadas em pesquisas com crianças de 4 a 6 anos (Ferreiro), ou desde uma *fase pré-alfabética* até uma *fase alfabética consolidada*, ao longo de sucessivas fases de desenvolvimento fonológico (Ehri). A criança chega a instituições educativas em uma ou outra dessas fases, e cabe a essas institui-

ções dar *prosseguimento* a esses processos, pois seria prejudicial ao desenvolvimento e aprendizagem da criança interrompê-los, impedi-los, correndo o risco de fazê-los retroceder: dar *prosseguimento alfabetizando com método* em um domínio que, nos anos iniciais em instituição educativa, isto é, no segmento da educação infantil, é *mal estruturado*, nos termos discutidos no tópico anterior, mas é iluminado por teorias cognitivas e linguísticas que orientam professores/as a agir com método.

É curioso observar a vinculação que em geral se faz de início do processo de alfabetização com a organização do sistema formal de ensino, no pressuposto de que é nele, só nele e pela ação dele que a criança se alfabetiza — é a luz dessa vinculação que se tem polemizado sobre a definição do início, e também do término, desse processo. No entanto, demonstra a fragilidade dessa vinculação o fato de que a divisão do sistema de ensino em segmentos, a idade de entrada nele e o tempo determinado para que nele se inicie e se complete a alfabetização modificam-se ao longo do tempo, basicamente em função de possibilidades econômicas e consequentes políticas educacionais, não propriamente em função dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita pela criança.

Assim, o ensino fundamental, que tem como uma de suas principais funções alfabetizar a criança, até o final dos anos 1960 chamava-se *primário*, durava 4 anos, a criança deveria ter 7 anos para ingressar nele e deveria estar alfabetizada ao final do 1º ano.<sup>6</sup> No início dos anos 1970, o ensino fundamental passou a chamar-se *1º grau*, teve a duração estendida para oito anos, organizou-se em ciclos, e a criança deveria estar alfabetizada ao final do primeiro ciclo, de duração definida pelas redes de ensino ou escolas, em geral de 3 anos. Em meados dos anos 2006 de novo foi ampliado o ensino fundamental, agora para 9 anos, a idade de entrada foi antecipada para 6 anos, e a criança deve estar alfabetizada não em determinado ano ou ao final de um ciclo, mas até o 3º ano.

Já a educação anterior ao ensino fundamental — a educação infantil — só foi assegurada tardiamente, pela Constituição de 1988, que reconheceu o

<sup>6</sup> Lembre-se do alto número, nesse período, de reprovações no 1º ano, ano de que a criança não podia sair sem estar alfabetizada, o que originou a expressão “pedagogia da repetência” — ver, a esse respeito, Ribeiro (1991).

direito à educação à criança de 0 a 6 anos; em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação naquele ano promulgada, foi integrada à educação básica, de que passou a ser a primeira etapa, então ainda para crianças de 0 a 6 anos, faixa que, em 2006, como decorrência de alteração naquela lei, determinando o acesso ao ensino fundamental aos 6 anos, passou a ser de 0 a 5 anos.

O que parece estar subjacente a essa instabilidade de faixas etárias na educação infantil e no ensino fundamental, a essa variação da idade de passagem de um segmento a outro, é o inevitável recurso ao único critério objetivo para definir como “ponto de corte” a idade cronológica, dada a impossibilidade de situar um “ponto de corte” no processo de desenvolvimento e aprendizagem contínuo, ininterrupto da criança.<sup>7</sup> Especificamente no que se refere ao processo de alfabetização, no quadro da argumentação exposta anteriormente, como definir um “ponto de corte” no desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança em seu processo de compreensão do sistema alfabético de escrita? Talvez porque tradicionalmente, ao longo da história da estrutura e organização do sistema de ensino, a alfabetização tenha sido responsabilidade do ensino fundamental, já que a institucionalização da educação de crianças com idade inferior à de entrada nele foi tardia, conservou-se a concepção de que é nele que a alfabetização deve iniciar-se, o que pode explicar a polémica em torno de a educação infantil poder ou dever ocupar-se, ou não, do processo de aprendizagem da língua escrita pela criança (na verdade, dar prosseguimento, ou não, ao desenvolvimento da criança na compreensão do sistema alfabético de escrita).

Quanto ao *término* do processo de alfabetização, no quadro da concepção desse processo como desenvolvimento e aprendizagem contínuos, torna-se também impossível defini-lo: quando se pode considerar que uma criança está alfabetizada? A determinação atual, pelo Plano Nacional de Educação (2014), é de que a criança deve estar alfabetizada até o final do 3º ano, ou

<sup>7</sup> Comparvamos o descompasso entre idade cronológica e processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança as divergências, que surgem ao envolvimento da justiça, em relação ao que se deve entender por entrada da criança no ensino fundamental aos 6 anos: a criança deve ter já completado 6 anos? Ou deve completar 6 anos após um certo número de meses? De quantos meses? Divergências de difícil solução, pela impossibilidade de fugir à frequente discrepância entre idade cronológica, sobretudo se considerada em meses, e desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança.

seja, até 8 anos de idade: note-se o uso do advérbio até, que ressalta que se determina um tempo máximo, não se impõe um tempo necessário. Pode-se assim admitir que a alfabetização até o final do 3º ano fundamenta-se não na crença de que é possível determinar com precisão o ano de escolarização e a idade em que deve estar concluída a alfabetização da criança, mas na importância e, mais que isso, na necessidade de garantir a todas as crianças, depois de um certo número de anos de escolarização, um domínio básico da leitura e da escrita, imprescindível como meio de superação das desigualdades, que os dados têm evidenciado, na obtenção desse direito fundamental para o exercício da cidadania e aquisição de condições mínimas para a vida social e profissional em uma sociedade grafocêntrica.

Conclui-se que considerar que há um determinado momento no processo de desenvolvimento da criança em que tem início sua compreensão do sistema alfabético de escrita – sua alfabetização –, que esse momento é definido pela idade da criança, por segmento ou ano de escolarização, não se sustenta quer em teorias psicológicas, quer em teorias linguísticas. Por outro lado, determinar o nível de aprendizagem da língua escrita que seja o *término* dessa aprendizagem também não se sustenta quer em teorias psicológicas, quer em teorias linguísticas, apenas há razões de natureza social e política para determinar não propriamente o *término* desse processo, mas o nível mínimo de domínio da escrita que os sistemas devem assegurar às crianças a fim de que tenham condições de prosseguir em sua escolarização e, sobretudo, em sua formação para a cidadania, para a vida social e profissional – assegurar sua entrada no mundo da cultura escrita.

Mas não é apenas a *alfabetização*, tal como entendida neste livro – a *faceta linguística* da aprendizagem inicial da língua escrita – que assegura à criança, em seus primeiros anos de escolarização, a entrada no mundo da cultura escrita. Como se disse no primeiro capítulo, a alfabetização é uma das três facetas da aprendizagem inicial da língua escrita, necessária, mas não suficiente, porque esta só se completa se integrada com as facetas *interativa* e *sociocultural*, estas duas constituindo o *letramento*.

O próximo tópico, que encerra este capítulo e este livro, pretende recompor esse “todo” defendido no primeiro capítulo, situando a *faceta linguística*, privilegiada neste livro, no contexto mais amplo da aprendizagem inicial

da língua escrita, de que são parte integrante também as *facetas intertextiva e sociocultural*, as três constituindo os componentes que, desenvolvidos simultânea e indissociavelmente, definem a aprendizagem inicial da língua escrita.

## ALFABETIZAÇÃO: APENAS UMA DAS FACETAS DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Em uma autocitação, repete-se aqui o que se caracterizou, no primeiro capítulo, como *facetas* da aprendizagem da língua escrita: tal como, em uma pedra lapidada, as várias superfícies – facetas – se somam para compor o todo que é a pedra, assim também os componentes do processo de aprendizagem da língua escrita – suas facetas – se somam para compor o todo que é o produto desse processo: *alfabetização e letramento*. Uma só faceta de uma pedra lapidada não é a pedra; um só componente – faceta – do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta em criança *alfabetizada e letrada*, de leitura e escrita necessárias para a participação em eventos de letramento tão frequentes nas sociedades contemporâneas.

Assim, como foi dito repetidas vezes ao longo deste livro, a faceta linguística, à qual se reserva a denominação de *alfabetização*, é *complemento necessário, mas não suficiente*, do processo de aprendizagem inicial da língua escrita.

No entanto, é preciso reconhecer que, tanto no âmbito nacional brasileiro quanto no âmbito internacional, tem-se acentuado, nas duas últimas décadas, a tendência (talvez de novo um deslocamento do pêndulo? Lembre-se do movimento *pendular* mencionado no primeiro capítulo) a *considerar o necessário como suficiente*, em uma interpretação da aprendizagem inicial da língua escrita como restrita à aprendizagem do sistema de notação alfabética: nos termos deste livro, como restrita à faceta linguística da língua escrita.

Pode-se atribuir essa interpretação restrita da aprendizagem da língua escrita nas duas últimas décadas – esse deslocamento do pêndulo para a modalidade fônica dos métodos sintéticos – à influência da divulgação, em 2000, das conclusões de relatório encomendado pelo Congresso norte-americano a um grupo de pesquisadores, com o objetivo de identificar

pesquisas cujos resultados fornecessem os fundamentos para uma aprendizagem da escrita baseada em “evidências científicas”, o National Reading Panel (NICHD, 2000). Em relação às correspondências fonema-grafema, a análise das pesquisas levou à conclusão de que um ensino explícito e sistemático dessas correspondências (que, em inglês, são designadas pelo substantivo *phonics*, sem tradução em português)<sup>8</sup> é um componente fundamental na aprendizagem inicial da língua escrita, evidência que, aliás, já tinha sido anteriormente atestada por outros pesquisadores: uma década antes, Adams (1990), em seu clássico livro *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*, já apresentava uma revisão de estudos e pesquisas sobre propostas de aprendizagem inicial da língua escrita que confirmavam a eficácia do ensino explícito das correspondências fonema-grafema. Mas Adams considera esse ensino como apenas um dos componentes, inegavelmente fundamental, dessa aprendizagem. No livro citado, essa pesquisadora se refere à importância da *inclusão* desse componente no ensino da língua escrita:

[...] programas que *incluem* instrução sistemática sobre as correspondências letra-som conduzem a melhores resultados tanto no reconhecimento de palavras quanto em ortografia, pelo menos nos anos iniciais e especialmente para alunos mais lentos e em desvantagem econômica. (Adams, 1990: 31, ênfase acrescentada)

<sup>8</sup> Em Harris e Hodges (1999), *Dicionário de alfabetização: vocabulário de leitura e escrita* (tradução de *The Literacy Dictionary: the Vocabulary of Reading and Writing*, 1995), o substantivo *phonics* do original (1995: 186) é traduzido pelo substantivo “fônica” (1999: 116), palavra não dicionarizada e ausente na bibliografia e no discurso pedagógico em língua portuguesa. Na bibliografia de língua inglesa, o substantivo *phonics* designa tanto o sistema de correspondências entre fonemas e grafemas – “the understanding that there is a predictable relationship between phonemes [...] and graphemes”, NRI (2001: 4) – a compreensão de que há uma relação previsível entre fonemas e grafemas – “uma maneira de ensinar a leitura e a escrita que enfatiza as relações símbolo-som” (“a way of teaching reading and spelling that stresses symbol-sound relationship”, Harris e Hodges, 1995: 186). Na área do ensino, porém, encontra-se mais frequentemente, na bibliografia de língua inglesa, a expressão *phonics instruction* para referência ao componente de alfabetização que focaliza as relações fonema-grafema. Não parece, assim, apropriado traduzir quer *phonics*, quer *phonics instruction* por “método fônico” como tem ocorrido entre nós, já que esta expressão tem conotação específica, designando um determinado *método* de alfabetização que esteve, e às vezes ainda está, presente nas escolas brasileiras, método que restringe o processo de aprendizagem inicial da língua escrita a apenas a aquisição do sistema de notação alfabético.

Não só Adams, mas também pesquisadores e estudiosos em geral consideram que o ensino explícito das correspondências fonema-grafema deve ser *incluído* em programas de aprendizagem da língua escrita, mas não conduz a essa aprendizagem em sua totalidade. São ainda palavras de Adams (1990: 29): “‘Necessário’ não é o mesmo que ‘suficiente’. Por mais essenciais sejam as correspondências letra-som, elas não bastam. Para se tornarem leitoras competentes, as crianças precisam de muito mais.”

O National Reading Panel considera, ele mesmo, como também com-ponentes da aprendizagem inicial da escrita, além do desenvolvimento da consciência fonêmica e aprendizagem das correspondências fonema-grafema, a *fluência*, que diz respeito não só à *leitura oral*, mas também à *leitura silenciosa*, e a *compreensão*, de que é parte integrante o *vocabulário* (NICH, Report of the National Reading Panel, 2000a: 7-15). O subgrupo do National Reading Panel responsável pela análise de pesquisas que permitissem a identificação de “evidências” sobre o ensino das relações fonema-grafema (Ehri et al., 2001: 427) concluiu que “o ensino sistemático das relações fonema-grafema ajuda as crianças a aprender a ler mais eficazmente que um ensino não sistemático ou que ausência de ensino”, mas advertiu:

Finalmente, é importante marcar o lugar das correspondências fonema-grafema em um programa de ensino inicial da leitura. Apenas o ensino sistemático dessas correspondências não ajuda os alunos a adquirir todos os processos de que necessitam para tornarem-se leitores bem-sucedidos. O ensino das relações fonema-grafema *precisa ser combinado com outros componentes essenciais*, para criar um programa de alfabetização completo e equilibrado. (Ehri et al., 2011: 433; ênfase acrescentada)

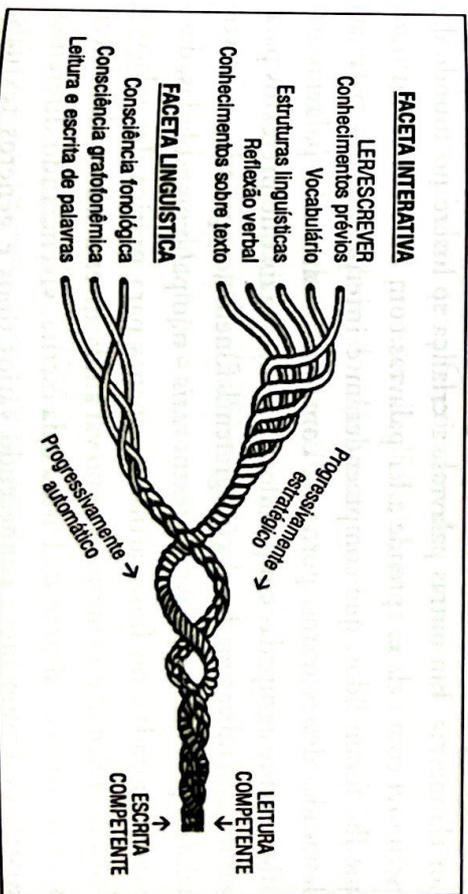
Pode-se concluir que, se se reconhece a *necessidade* de que as correspondências fonema-grafema – a faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita – sejam objeto de ensino sistemático, direto, explícito, como, aliás, se defendeu no tópico anterior, não se pode, por uma interpretação *imprópria dessa necessidade*, considerar o “necessário” como “suficiente”, ou o “necessário” como devendo ser ensinado de forma dissociada dos demais *processos de aprendizagem inicial da língua escrita*, ou seja, das demais facetas

desa aprendizagem. Para que as crianças se tornem *leitoras bem-sucedidas*, *as palavras de Ehri et al.* (2001), e, acrescente-se, também *produtoras de palavras bem-sucedidas*, não se pode reduzir a aprendizagem inicial da língua escrita a apenas a faceta linguística, considerando-a como condição e pré-requisito para a interação com textos *reais* e para a produção de textos *reais*; o ensino das relações fonema-grafema – a faceta linguística da aprendizagem da escrita – citando mais uma vez palavras de Ehri et al. (2001), “precisa ser combinado com outros componentes essenciais”.

Scarborough (2003: 97) representa essa “combinação” como uma *ressitura* em que vários e diferentes fios vão sendo entrelaçados, durante a *formação do leitor* – e, pode-se acrescentar, também a *formação do produtor de texto*. Segundo ele,

É costume considerar separadamente os fios envolvidos no reconhecimento de palavras daqueles envolvidos na compreensão do significado da cadeia de palavras que foram identificadas, embora esses dois processos operem (e se desenvolvam) interativamente e não independentemente.

Veja-se, a seguir, a figura com que Scarborough representa essa *tessitura*, aqui adaptada para incluir a escrita (o autor se refere apenas à leitura), e também para acrescentar o conceito de facetas proposto neste livro:



A figura evidencia que a faceta linguística – Scarborough a denomina “reconhecimento de palavras” – desenvolve-se *paralelamente* à faceta interativa – que o autor denomina “compreensão” –, embora *independentemente*, já que cada faceta demanda processos cognitivos e linguísticos próprios, portanto, uma “tessitura” peculiar. E é preciso pensar toda essa tessitura permeada pela faceta sociocultural: atividades das facetas interativa e linguística desenvolvidas em contextos em que a língua escrita esteja inserida em situações reais de seu uso social, marcadas pelo contexto cultural em que ocorrem.

Volta-se então ao *necessário, mas não suficiente*. O ensino explícito do sistema notacional alfabético e da norma ortográfica – da faceta linguística –, aqui reconhecido como *necessário* pelas razões anteriormente expostas, não é separado a língua escrita de seu objetivo último, que é a compreensão ou expressão de mensagens de diferentes naturezas, e desse modo fragmentando artificialmente a formação da criança leitora e produtora de textos.

A integração das facetas permite que, ao mesmo tempo que vai aprendendo a codificar e decodificar, a criança vá também aprendendo a compreender e interpretar textos, de início lidos pelo(a) alfabetizador(a), aos poucos lidos por ela mesma, e a produzir textos, de início em *escrita inventada*, aos poucos em frases, em pequenos textos de diferentes gêneros, ditados para o/a alfabetizador(a), que atua como escriba, ou escritos por ela mesma. Em outras palavras, a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler palavras com base em textos *reais* que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram – palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema-fonema; e aprende a escrever palavras produzindo palavras e textos *reais* – não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai ainda aprendendo a identificar usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: **alfabetizar letrando**.

É o que a figura representa: ao longo do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, as duas facetas, *linguística* e *interativa*, desenvolvendo-se de forma independente, mas simultaneamente, vão-se entrelaçando, até que, tornando-se automático e fluente o reconhecimento de palavras, entrelaçam-se definitivamente, e talvez seja esse o momento em que se pode considerar que se chegou ao *termínio* desse processo, discutido no tópico anterior. Dessa forma, contextualiza-se o processo de alfabetização – a aprendizagem da *faceta linguística* – associando-lhe o *letramento* – o desenvolvimento simultaneamente das facetas *interativa* e *sociocultural*.

Donde se conclui que o/a alfabetizador(a) tem por objeto de ensino não só a *faceta linguística*, de que se tratou neste livro, mas também, e ao mesmo tempo, a *faceta interativa*, que envolve o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação, produção de textos, de ampliação do vocabulário, de enriquecimento de estruturas linguísticas, de conhecimentos sobre convenções a que materiais impressos obedecem...; e também a *faceta sociocultural*, que envolve o conhecimento de fatores que condicionam usos, funções e valores atribuídos à escrita em diferentes eventos de letramento. Das duas últimas facetas não se pôde tratar neste livro, por ser excessivo para um só volume, mas é a integração das três facetas, no processo de aprendizagem inicial da língua escrita, que constitui o **alfabetizar letrando**.

No que se refere especificamente à *faceta linguística*, o que se pode concluir do conceito de **alfabetização com método** proposto no primeiro tópico deste capítulo é que alfabetizadores(as) saberão que procedimentos usar na orientação do processo de alfabetização da criança se tiverem conhecimento, por um lado, do *objeto* a ser aprendido, o sistema de representação alfabético e a norma ortográfica, por outro, dos *processos cognitivos e linguísticos* envolvidos na aprendizagem desse objeto. Dominando esses conhecimentos,<sup>9</sup> é possível ao/a alfabetizador(a) analisar os chamados “métodos” que, ao longo do tempo e no momento presente, têm sido propostos e

<sup>9</sup> Subjacente ao que aqui se propõe como perfil do(a) alfabetizador(a), está a questão da formação inicial e também continuada de professores(as) para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, sendo discutida. Ficam, porém, implícitas nos capítulos deste livro e sobretudo neste capítulo final as lutas na formação desses(as) professores(as), particularmente no que se refere à sua atuação como alfabetizadores(as). Em Soares (2014), pode-se encontrar a posição da autora a respeito deste tema.

contrapostos, e identificar em cada um deles os aspectos que atendem ou não atendem ou só atendem parcialmente à natureza das interações cognitivas da criança com o objeto linguístico *língua escrita*, em uma ortografia com as características da ortografia do português brasileiro. E sobretudo é possível ao/à alfabetizador(a) definir, com segurança e autonomia, procedimentos e ações docentes que estimulem, acompanhem e eventualmente corrijam a aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças *reais* que lhe cabe orientar, em um contexto social, cultural e escolar específico – lembre-se, a esse propósito, o último tópico do primeiro capítulo.

As respostas à **questão dos métodos** anunciada no título deste livro, considerando, como sugerido no primeiro capítulo, os dois sentidos da palavra **questão**, lembrados no início deste capítulo, foram propostas, com apoio e sustentação nos capítulos anteriores, neste capítulo final. Em uma síntese de conclusão, o argumento central é que, se **método** é *caminho*, como dito no primeiro tópico deste capítulo, em direção à *criança alfabetizada*, e se, para trilhar um *caminho*, é necessário conhecer seu curso, seus meandros, as dificuldades que se interpõem, alfabetizadores(as) dependem do conhecimento dos *caminhos* da criança – dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita – para orientar seus próprios passos e os passos das crianças – é o que se denominou **alfabetizar com método**: alfabetizar conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que se diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais **métodos de alfabetização**.