

ALFABETIZAÇÃO

HOJE: onde estão os métodos?

ISABEL CRISTINA DA SILVA FRADE *

Nos últimos anos descobrimos novas facetas do fenômeno da alfabetização que alteraram nossas formas de ver este fenômeno que é social, político, pedagógico, psicológico, antropológico, histórico e lingüístico. Para cada dimensão dessas facetas que descobrimos, tentamos modificar práticas pedagógicas anteriores. Queremos formar alunos que saibam ler e escrever, que se utilizem desse conhecimento de forma construtiva, que experimentem diferentes usos significativos e que participem do universo da cultura escrita, incorporando novas práticas envolvidas no letramento.

O termo letramento é considerado por Magda Soares (2000, p.47) como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. No mesmo texto, a autora define alfabetização como “ação de ensinar/aprender a ler e escrever”. Vale destacar que o conceito de letramento comporta o conceito de alfabetização, mas que a alfabetização supõe ações específicas para ensinar a ler e escrever.

Assim, o conceito de letramento abre um horizonte de possibilidades pedagógicas: ajuda a compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilita investigar a relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura/escrita e faz a escola repensar seu papel como agência de letramento. Se este é um fenômeno social, devemos trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considerar que a vivência e participação em atos de letramento pode alterar as condições de alfabetização.

*Professora da FAE/UFMG e pesquisadora do CEALE/FAE/UFMG.
Imagem: "Letra ilustrada, livro das conclusões", século XV.

A apropriação pedagógica da idéia de letramento, associada à ampliação da complexidade, em vez de ajudar a compreender problemas que são permanentes, tem indiretamente obscurecido as preocupações dos professores com um dos seus componentes: a alfabetização. Sendo a escola uma agência de letramento como as outras, cabe perguntar: se as práticas sociais de leitura e escrita permeiam todos os espaços sociais, é também nestes espaços que se sistematiza a alfabetização?

Vivemos nas últimas décadas a era da inovação. No entanto, se considerarmos uma perspectiva histórica, não existem também permanências e problemas especialmente pedagógicos que persistem, ou concepções e práticas que devemos respeitar?

Empreendemos uma luta apaixonada contra o direcionamento das aprendizagens – incluídos nesse direcionamento os métodos – contra a “decodificação”, contra a “instrução” e, conseqüentemente, contra a memória e as práticas de professores alfabetizadores.

Diferentemente das divergências anteriores em torno das inovações, em que um método se sobrepunha ao outro, estabelecemos um confronto com a própria idéia de método. Cabe ressaltar que sabemos que não são apenas os métodos que definem o aprendizado e que não é uma única estratégia metodológica que vale para todos. Mas o não enfrentamento da questão metodológica possibilita que venham à tona movimentos tais como a volta do fônico na guerra contra o construtivismo, evidenciada no título da reportagem “Guerra das letras” publicada na revista *Educação*. No mesmo artigo, uma escola pública de São Paulo relata aplicar o método fônico, com sucesso, mas em regime de “liberdade vigiada”.

Dessa forma, saímos da querela dos métodos analíticos versus os sintéticos para uma polarização em torno do método versus o processo de aquisição. Assim, deveríamos nos preocupar não apenas em verificar como os professores se apropriam ou deixam de se apropriar de conhecimentos oficiais e científicos, mas também

em tentar compreender determinados ordenamentos metodológicos, a partir do ofício e saberes do alfabetizador.

Mesmo não aparecendo nas tematizações atuais e nas pesquisas sobre alfabetização, os dilemas metodológicos dos professores permanecem nas concretizações que esses têm de realizar em seu cotidiano. Deve-se ressaltar também que alguns conhecimentos construídos dentro da sala de aula e dentro do campo pedagógico precisam ser retomados em nossos discursos, pesquisas e práticas.

Nos últimos anos, os estudos relativos às concepções de alfabetização, sobretudo aqueles ligados à função social da leitura e escrita e ao processo psicológico de construção deste conhecimento tornaram-se os baluartes da formação de professores e da divulgação de inovações em alfabetização. No entanto, esse processo fez com que uma das facetas mais importantes da alfabetização – a decodificação – tenha sido esquecida, tanto nas pesquisas quanto nos discursos autorizados de alfabetizadores. Cabe perguntar: os egressos destes

cursos de formação têm conseguido alfabetizar? As soluções para nossos problemas metodológicos são de natureza complexa e a discussão da relação entre os métodos e a aprendizagem precisa entrar novamente na pauta das pesquisas e nos currículos de formação de professores.

Os argumentos que promovem a legitimação de certas concepções pedagógicas sobre alfabetização em várias instituições, como o Ministério da Educação, Universidades, Centros Universitários e associações de professores por vezes são coincidentes, por vezes contraditórios a outros saberes ou necessidades pedagógicas presentes no campo da Educação e da alfabetização. Isso porque, nos últimos anos, temos realizado pesquisas para verificar como os professores recebem as inovações pedagógicas sobre alfabetização, como se essas inovações fossem boas em si mesmas, e não temos prazo para avaliar os resultados delas. Assim, classificamos a recusa de determinados professores em assimilá-las como “resistência”, no sentido negativo que esta palavra traz.

Mas antes devemos perguntar: o que são métodos de alfabetização e onde eles estão materializa-

dos? Essa pergunta é necessária porque tenho como hipótese que o problema da visibilidade ou invisibilidade metodológica pode explicar posturas e práticas de professores e mesmo um certo desamparo com relação ao “como fazer”.

Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (2001) destacam que as disputas entre métodos, na história da alfabetização, aconteceram em um debate acalorado que envolvem mais conflitos de opinião do que um exame racional das realidades e das questões. Ressaltam que a palavra “método” tanto pode designar um pequeno livro, um tratado elementar, como “um conjunto de princípios pedagógicos, psicológicos ou lingüísticos que definem objetivos e meios adequados para atingi-los. Salientam que os processos de apropriação desses métodos pelos professores

podem sofrer diversas alterações. Também Magda Soares (1990) ao fazer a pergunta “Alfabetização: em busca de um método?” aborda a questão do método, num sentido amplo, na defesa de que a existência de princípios gerais retirados das diversas ciências contemporâneas não seria incompatível com tendências sociointeracionistas e construtivistas. Pode-se dizer, então, que nem sempre o método está ligado a uma adesão por uma vertente metodológica estrita, nem a um livro para alfabetizar.

Numa perspectiva histórica, podemos supor que, na ausência de livros para alfabetizar, os métodos utilizados pelos professores não tinham ligação explícita com o próprio material didático. Quando essa vinculação começa a ser feita cria-se uma cultura pedagógica que dá visibilidade ao método,



através do livro didático. Assim, se em algum momento histórico, método e livro de alfabetização passam a ter uma vinculação estreita, pode-se compreender porque muitos professores esperam encontrar nos livros de alfabetização de hoje a permanência de procedimentos sistemáticos e explícitos para ensinar a ler. Assim, a escolha de livros menos recomendados de alfabetização, nos últimos anos, pode ter outras explicações, considerando este horizonte de expectativas. Uma pesquisa realizada em 2001, pelo CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) demonstra que, na escolha de cartilhas pelos professores,

dentro da política do Plano Nacional do Livro Didático, tem ocorrido uma tendência pela escolha de livros menos recomendados. Talvez estes apresentem procedimentos metodológicos que as professoras reconhecem com mais clareza.

Analisando, por exemplo, as mudanças ocorridas entre cartilhas ou pré-livros e os hoje chamados livros de alfabetização, percebe-se uma ruptura com a ligação entre livro e método. Isso se torna mais problemático quando quase não distinguimos um livro para alfabetizar de outro livro de leitura. Assim, quando se rompe com um formato editorial/pedagógico, colocando o método para fora dos

livros, os procedimentos metodológicos ficam visíveis ou são melhor percebidos apenas por professores que já sabem o que fazer, para fora do livro, em outras atividades.

Cabe ressaltar, aqui, um comentário de Emília Ferreiro (2001), afirmando que a forma de alfabetizar, nas tendências inovadoras, não se encontra no livro, mas no saber do professor. A pesquisadora conta que, no início da divulgação de seus trabalhos, foi procurada por editores brasileiros que queriam saber se ela queria acabar com os livros de alfabetização no Brasil. Emília afirmou na ocasião que “os melhores livros didáticos são boa literatura, boas enciclopédias, bons dicionários. Estes sim, são os melhores livros didáticos” (p. 4). Em seguida a pesquisadora faz a pergunta:

Quantos são os educadores que sabem alfabetizar com materiais de boa qualidade, com materiais que não foram feitos para ensinar a ler, mas que foram feitos para ler? Com materiais que não foram pensados para ensinar a escrever? mas que ajudam a escrever. E também com materiais diversos ? (p.4)



A pesquisadora comenta que, se após 20 anos, o resultado foi o rompimento com as cartilhas, sua pesquisas valeram a pena, em certo sentido. Neste último caso, cabe perguntar: no momento atual como tem sido dada uma visibilidade a esses novos/velhos métodos? O conhecimento sobre como alfabetizar mediante qualquer material está descrito em quais lugares? Em quais pesquisas? Afinal, como e onde circula esse conhecimento?

Se fizermos uma análise das práticas de professores inovadores de sucesso – e temos um período de mais de vinte anos para analisar – perceberemos uma série de procedimentos metodológicos que se repetem. Junto com as preocupações com a função social da escrita e com as hipóteses dos alunos, percebe-se em relatos e em observações de práticas, uma ênfase no contexto de uso, no texto ou nas palavras significativas, tais como o nome, focalizando-se, primeiramente o sentido e a memorização, para depois explorar aspectos da análise silábica e fonológica. Nesse caso, identificam-se procedimentos do método global que supõe, em primeiro lugar, uma aproximação com a totalidade (seja ela texto, frases ou palavras)

para depois se proceder à análise de partes como as sílabas. É comum encontrar hoje o trabalho que incentiva a memorização de parlendas, músicas, poemas e a proposição de desafios que supõem o reconhecimento de palavras faltosas, o reordenamento de frases do mesmo texto que são recortadas e embaralhadas e, em última instância são propostas análises das relações entre a oralidade e a escrita e entre fonemas e grafemas. Como já foi mencionado, Capovilla (2002), defensor da volta do método fônico no Brasil, classifica as práticas construtivistas como aplicações dos princípios do método global.

Pode-se também descrever um movimento inverso, nas práticas atuais que aplicam, simultaneamente, alguns princípios dos métodos sintéticos de alfabetização, que priorizam o trabalho com unidades menores, letras, fonemas e sílabas, na organização do trabalho. Parte-se do alfabeto como unidade significativa (porque seu conhecimento se presta a um aprendizado da escrita), busca-se o reconhecimento de sílabas iniciais e finais, mas num contexto em que ler e escrever é trabalhado como uso. No final, compreendemos que as estratégias clássicas

estão presentes, no momento certo, para os alunos certos, na ordem estabelecida pela necessidade pedagógica, e que são melhor aproveitadas por quem já tem conhecimento de métodos e possui a memória desses procedimentos.

Atualmente, os novos livros didáticos mais recomendados priorizam aspectos relacionados aos gêneros textuais, aos usos e funções da escrita, e com uma certa frequência, não aparecem nestes livros abordagens explícitas de sistematização de aspectos do código alfabético. Isso porque, no fundo, vários campos de pesquisa como a Linguística, a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Psicologia, entre outras áreas, defendem perspectivas que acabam reforçando a adoção de determinado “método” natural ou de imersão, que supõe que é a partir do contato e uso dos textos que as crianças farão descobertas espontâneas e inferências sobre as unidades gráficas e as correspondências sonoras.

No discurso teórico atual é comum a idéia de que se aprende a ler lendo e se aprende a escrever escrevendo. Entretanto, a afirmação de que devemos ler “para valer” na escola, e o reforço da perspectiva de que os textos para

serem lidos estão por todo lado, desde que saibamos procurá-los, resolvem os problemas do “ler para aprender a ler?” Nesse caso, deveríamos perguntar: se a descoberta da relações entre letras e sons não necessitaria de ensino explícito? Qual o sentido que os professores e as pesquisas vêm dando às necessidades pedagógicas de ensinar a decodificação e às necessidades do leitor de aceder a ela, para se tornar cada vez mais autônomo?

O fato é que alguns professores têm tentado hoje conciliar os métodos que conheceram antes, para garantir o trabalho com a decodificação, com inovações



pedagógicas emanadas do discurso científico e dos órgãos oficiais. Assim, pode-se dizer que, dependendo da história de formação do professor e de sua memória pedagógica, este poderá contar com recursos diferenciados na sala de aula. O problema é que não temos dado a visibilidade necessária a esses procedimentos, no sentido de construir modelos de ação, para os professores que não dispõem desses recursos nem na memória, nem no livro de alfabetização, nem nos cursos de formação.

Por outro lado, temos ainda novos problemas . Mediante o processo de discussão atual do letramento, amplia-se sobremaneira a noção de significado da leitura, ganhando destaque não apenas o significado que se pode buscar no âmbito do texto, mas fora dele. Isso envolve a compreensão de diferentes suportes, de diversas sociabilidades criadas em torno do livro, dos gêneros, dos usos, mais que no ato de leitura propriamente dito. Assim, os processos de significação dos textos vão ganhando novas camadas, fazendo com que o próprio conteúdo textual se torne um pouco “rarefeito” em função

de outros parâmetros relativos à cultura escrita. O que dizer então da “velha” decodificação?

O processo de legitimação e deslegitimação de algumas práticas ocorre como se houvesse uma forma única e poderosa para alfabetizar, que irá romper com as outras. Através de pesquisas históricas, sabemos que alfabetizar sempre foi um problema difícil, que não se esgota num material nem apenas em um tipo de conduta metodológica. Mas, se são encontradas soluções particulares, por que a caça às bruxas?.

Na tentativa de tornar visíveis algumas práticas atuais de alfabetização, sem perder a dimensão histórica de nossos problemas, escolhi alguns episódios para analisar. Pretendo, com eles, evidenciar elementos de um saber de tipo pedagógico, que é mobilizado numa ação competente dos professores e que precisa ser descrito. A análise de algumas práticas ditas “inovadoras” e/ou “conservadoras”, pode contribuir para a construção de alguns modelos de ação, herdados de uma certa tradição pedagógica ou adquiridos com novas práticas.

O episódio da escolha do livro didático

Em pesquisa realizada por mim (trabalho apresentado em 2001, INPLA / PUC-SP) sobre a escolha de livros de alfabetização, apareceu no argumento, tanto das professoras ditas conservadoras, quanto das inovadoras, a necessidade de textos de leitura mais curtos. Explicitando melhor os sentidos de tais comentários, algumas professoras alegaram que, se é para o professor ler para os alunos, é melhor que peguem bons livros de literatura, ou que os textos venham mais como anexos, no livro, para que os alunos não tenham que enfrentá-los sozinhos, no começo. Uma delas mencionou que alguns de seus alunos lhe dizem: “adoro quando você lê, porque assim eu entendo” (referindo-se às dificuldades de enfrentamento de um texto grande que faz os alunos perderem o sentido pela dificuldade de decodificar). Destaco a seguir alguns argumentos em torno do tamanho dos textos: *os textos têm que ser pequenos senão os alunos se cansam, vão apenas até a metade*, *os textos menores funcionam melhor, todos lêem e dão conta*; *textos menores*

porque textos grandes aborrecem e queremos que os alunos iniciem lendo, porque é preciso que criem coragem de ler, para que mantenham a disponibilidade de ler.

Foram destacados também alguns gêneros de textos são mais fáceis de ler, como pequenas trovas, parlendas, poesias que agradam pelo ritmo, entonação e musicalidade. “Os alunos gostam e favorece a pontuação, que ajuda na compreensão. No texto maior o aluno, em período inicial, passa de uma frase para outra, sem perceber o significado.”

François Bresson (1996) afirma que leitura é um conteúdo a ser ensinado e aponta alguns problemas ligados à natureza da representação da escrita, que podem gerar dificuldades de leitura:

Na palavra, a segmentação é obtida pela utilização de diferentes marcas que não são diretamente codificadas numa grafia. Para realizar suas propriedades e substituir a extensão pela duração, o texto, independentemente dos lugares e tempos, transportável, que constitui o escrito, deverá fazer aparecer uma codificação da segmentação, totalmente diferente, às quais recorre a palavra. (p. 30)

Ressalta que:

Quando compreendemos as palavras ou as articulamos, nós nos atemos aos sons que as produzem apenas em situações particulares: poesia, trocadilhos, enigmas, lapsos. De outra maneira, temos a impressão de tratar-se apenas de sentido, mesmo se, de fato, foi a partir dos sons que esse sentido foi estabelecido, através de uma seqüência e processos mentais. (p.30)

O autor ainda comenta que a diferença entre partir do sentido para a decodificação ou o inverso não altera as dificuldades inerentes ao processo de leitura e cada método prioriza aspectos que, para outros aprendizes, podem se constituir em dificuldades. Afirma que se os autores de métodos de leitura opuseram uma técnica alfabética e silábica a uma técnica global, visando diretamente o sentido, de fato essas duas estratégias diferem apenas na ordem das etapas necessárias à aquisição do sistema. (p.33)

Sabe-se que essa polêmica é evidenciada nos movimentos históricos de alfabetização. Transpondo essa questão teórica para textos para o ensino da leitura, haveria alguns tipos de textos que, por sua repetição ou sonoridade,

ajudam a recuperar a abstração das unidades da fala (palavras) representadas na escrita. Sendo assim, alguns procedimentos para tomar consciência dessa sonoridade ligada ao sentido não poderiam ser ensinados?

Quem não conhece o sucesso das parlendas e trava-línguas na alfabetização dita inovadora, hoje? Nota-se que se apela para a memorização no contexto de uso do universo infantil, ao mesmo tempo que uma certa sonoridade e repetições, presentes nos textos, pode provocar um deslocamento/suspensão do sentido para permitir uma análise de elementos fonológicos da escrita. Da crítica a “o bebê é bobo e baba” - presente em cartilhas silábicas - a certas repetições de palavras presentes em textos do método global, textos do repertório infantil, percebemos uma mudança fundamental. Entretanto, o procedimento de deslocamento do uso para uma análise da sonoridade mais distanciada do sentido é permanente e se faz, hoje, com canções, poemas, parlendas. E se, possível, com textos curtos... Com princípios pareci-

dos, encontrei em alguns cursos de formação, a adesão a um método denominado “musical”, que tem obtido sucesso com alguns alunos.

A suspensão do sentido pode provocar um movimento para a decodificação. Mas isso não impede que o sentido venha em primeiro lugar e mesmo que sirva de suporte para a decodificação após memorização, como demonstrou Jéan Hébrard (1999) em texto sobre o autodidatismo.

O episódio dos jogos fonéticos

Em relato de experiência, a professora Rosimeire R. R. da Costa (1998) apresenta uma série de atividades em que trabalha com nomes significativos e com projetos nos quais ler e escrever estão presentes em diversos suportes, salientando que as crianças sabiam que estavam aprendendo a ler para saber o que está escrito em placas, revistas e livros de histórias. No conjunto de atividades, uma é intitulada “jogos fonéticos”, que foram descritos da seguinte forma:

Os alunos dispunham de habilidades mínimas para exercer a escrita mecânica, a cópia. E não se justificava lançar mão desse recurso, pois o que necessitavam era tomar consciência fonológica do processo da leitura. A consciência fonológica auxiliava a compreensão de que a escrita (a nível da palavra) é a representação da forma sonora da fala e que a criança precisa tê-la desenvolvida para representá-la na escrita.

Quando desenhava no quadro uma panela e escrevia o nome ao lado (panela) perguntava: existe pa na palavra boneca? Palhaço? Copo? Lobo? Em seguida desenhava no quadro outro objeto. Por exemplo, bola e perguntava: existe bo na cola, lata, peteca?

Nos primeiros jogos as crianças começavam a fazer associações. Algumas paravam para refletir. Já diminuía o número das que não se manifestavam. Era possível observar algumas repetindo a sílaba baixinho e comparando. Enquanto isso outras não compreendiam como o processo se dava. Com o decorrer do tempo surgiram outros desafios como:



existe “p” na palavra morango? Banana? Pirulito? Existe “t” na palavra bota? Tomate? Cabeça? Sapo? Mato?

Eu dividia o quadro em duas partes, convidava duas duplas e pedia:

Escrevam palavras com “B”. Com “c”. Com “p”. Escrevam a palavra só quando eu disser que tem “M”

.... Havia algumas crianças que, desde o início, apresentavam um pensamento mais reflexivo na realização dos jogos. Estas crianças eram muito importantes para mim naquele momento, pois era através delas que me assegurava do caminho a tomar para “mexer” com a cabeça daquelas outras que ainda não haviam compreendido, realmente, o sentido daquele trabalho.” (p. 53)

Esse episódio, no conjunto dos episódios relatados pela professora, evidencia que a atividade se faz em forma de jogo – é preciso

inventar um recurso pedagógico para enfrentar a “transcendência metafísica da escrita”. É preciso também criar distanciamentos do uso. O processo de interação é um elemento que se destaca em relação a outras perspectivas metodológicas, pois é nele que o sentido de fazer a atividade é construído. No entanto, a permanência de um princípio de análise, presente no início de vários métodos sintéticos e no final de métodos globais, pode ser facilmente reconhecida. Esses jogos não esgotam o processo de alfabetização empreendido pela professora, mas deixam transparente e priorizam, naquele momento, o procedimento de decodificação. E quem não reconhece uma estratégia parecida nos jogos de forca, nas adedanhas, nos os bingos?

Nos cursos de formação, tenho ouvido relatos de professores que precisam trabalhar com o suporte silábico ou fonético, para que

alguns alunos consigam aceder à decodificação. Afinal, essas abordagens facilitam a compreensão de que as letras representam partes menores do que as palavras que falamos, partes menores que as sílabas, que podem assumir determinados valores sonoros em cada língua e que também se combinam em determinada seqüência.

O episódio da leitura de Laura

A situação de leitura escolhida para análise a seguir foi retirada do texto de Silva, M.A.S e Espinosa, R.C.M (1990). No episódio relatado, a professora trabalhava com unidades temáticas e, no contexto da unidade “Brincadeiras”, levou uma parlenda.

A preocupação, ao programar as atividades, era trabalhar um texto significativo e leitura de palavras contextualizadas, através de seus aspectos formais: frases ordenadas, número de palavras na frase, conjunções, etc. O objetivo era que os alunos fizessem a correspondência entre leitura e texto escrito (os alunos deveriam ser capazes de ler em voz alta, apontando com o dedo as palavras lidas), que percebessem a ordenação das palavras na frase e tam-

bém a necessidade de escrever palavras como “na”, “da”, “no”, “do” e que também lessem outras palavras a partir do texto decorado de antemão. Para isso, a professora preparou a turma cantando com ela a música, que foi ditada pelos alunos. Ao escrever, a professora ia fazendo a correspondência entre o oral e o escrito. Os alunos fizeram uma leitura coletiva no quadro e uma leitura individual, apontando as palavras em seu livro.



A leitura feita por Laura

*Corre Cotia na casa da tia
Corre cipó na casa da avó
Lencinho na mão caiu no chão
Moça Bonita do meu coração*

A professora chamou Laura para ler o texto apontando as palavras enquanto lia. Ela leu toda a primeira linha mas, por não levar em conta que as palavras “NA” e “DA” deveriam estar escritas, não conseguiu uma correspondência adequada: sobraram palavras no final da leitura. A professora perguntou pelo significado dessas palavras e logo um colega ajudou

Laura, que concordou com ele dizendo que “tia” era a última palavra da frase: Corre cotia na casa da tia.

Em sua leitura, nesse momento, Laura estava se utilizando apenas do contexto e do significado do texto. Ela conhecia o seu conteúdo e antecipava a leitura sem se preocupar com outros índices do próprio texto, ou seja, a decodificação não estava sendo realizada. .

A professora retomou a atividade solicitando que ela mais uma vez apontasse com a régua cada palavra lida. Novamente não houve correspondência. “NA” foi lido

como “NA CASA”. A professora interveio:

P – Que palavra você conhece que começa com o CA de CASA ?

L – Cavalos

P – Veja se você acha na frase onde está o CA

L – Aqui. Ah! É casa que está escrito aqui

P – E então essa (aponta o NA) Outras crianças – É NA !

L – É o NA de MARINA ?

Laura retomou a leitura correspondendo CORRE COTIA NA CASA, e de novo emenda “DATIA” na palavra DA. Novamente a professora intervém e

Laura, com a ajuda dos colegas localiza a palavra TIA. “É o T de TATU e o “T” e “A”. Em seguida uma criança mostra a palavra RODA e Laura localiza a sílaba DA.

Foi nessa terceira leitura da primeira frase que Laura percebeu a necessidade de levar em conta os aspectos formais do texto utilizando conhecimentos já disponíveis. Na sequência das outras frases ela passou a fazer uso desses índices e já correspondia cada palavra lida ao texto escrito. No final da leitura Laura era capaz de apontar todas as palavras solicitadas pela professora e geralmente fazia comentários relacionando a leitura das palavras com índices conhecidos.

– Lencinho começa com “L” de LAURA

– O “CO” da COTIA é igual ao “CORRE” e da “COCADA”

– O CIPÓ é o CI do SACI, o “P” do PEDRO e o “O”

Em outras palavras, os índices que Laura utilizava eram a correspondência entre o texto oral e o escrito, e o conhecimento de algumas letras ou sílabas: CO – CA – T – O – BO – L – A.

Atualmente, sabe-se que o aprendiz pode usar várias pistas para adivinhar um texto sem conhecer todas as letras e sílabas

(por exemplo, quando uma criança vê um cartaz de propaganda de um filme, pode inferir informações sobre o texto a partir do tipo de suporte, das ilustrações, da posição das frases, de dados como números, de algumas palavras conhecidas, porque, ao ver o cartaz, pode lançar mão do conhecimento que já tem sobre aquele tipo de linguagem). Por outro lado, quando o aprendiz não conhece o tipo de texto e não consegue inferir as informações contidas nele, é também importante o conhecimento que tem sobre as letras, sílabas ou pedaços maiores das palavras, para não depender apenas do procedimento de leitura “por adivinhação”. Assim, é necessário trabalhar sistematicamente com a decodificação.

Este episódio demonstra que, por mais que Laura saiba o texto de cor e tente antecipar e adivinhar onde estão localizadas as palavras, não consegue outras pistas para encontrá-las porque não reconhece letras, sílabas ou parcelas maiores que a ajudem a sair desta condição e, por isso, não realiza algumas operações de análise e síntese necessárias para ler um texto novo, que não foi decorado de antemão. A professora percebe que é preciso retomar com ela aspectos for-

mais que ajudem a identificar palavras e sua posição no texto, utilizando-se de conhecimentos sobre as letras e suas combinações.

A intervenção que a professora utiliza com Laura não se prende a uma forma metodológica rígida, mas trabalha com pressupostos relacionados ao sentido, numa etapa, e à decodificação, numa outra. O que determina a ordem em que as condutas metodológicas e os aspectos formais analisados aparecem não é um método imposto de fora da situação, mas uma conduta sistemática de explorar sílabas, letras, porções menores de palavras que vão demandar observação para a decodificação.

As estratégias que Laura usa na leitura e as estratégias que a professora tenta trabalhar com ela, mostram que os mecanismos de análise e síntese (presentes nas estratégias metodológicas globais ou sintéticas) podem ser usados num mesmo ato de leitura, paralelamente ou em separado, dependendo das referências que o leitor consiga buscar e dos aspectos sobre os quais os professores quiseram chamar a atenção. Essa conduta é muito importante porque não limita a aquisição do sistema alfabético a fases predetermina-

das. Não é o método que vem primeiro, mas o processo de Laura e da turma. Assim, decidir o ponto de partida vai depender do tipo de análise que a aluna necessita. Não é necessário fixar-se em apenas uma estratégia porque isso pode impedir o processo de alguns alu-

nos. Esse é um dos perigos de métodos fechados de alfabetização.

Pode-se verificar que é o contexto de troca com os colegas e a intervenção da professora que possibilitam que Laura amplie suas competências. Assim, ela é incen-

tivada a lembrar-se de outras palavras conhecidas, que já são referência na classe, a ver nelas parcelas menores como as sílabas (no caso de identificar a casa, apóia-se na palavra **cavalo**, tendo que fazer um reconhecimento de sílaba inicial **ca**) Para separar o **na** da palavra casa, apóia-se na sílaba final da outra palavra conhecida como o **na** de **Marina**. Assim, algumas palavras de referência, ou palavras estáveis, ajudam a escrever outras.

É fácil constatar que as crianças já viveram um processo de

registro de palavras, de letras, que faz que seja possível compartilhar informações. Isso se constrói com o registro do alfabeto, de palavras conhecidas, de textos, tanto nos cadernos como em locais públicos, como murais e cartazes. Assim, essa interação não ocorre no vazio, mas a partir de observação sistemática das relações entre letras e sons, mediante uma base de conhecimentos trabalhados em classe. E em situações especialmente planejadas para esse fim.

Outro fato importante é que se parte de um texto qualquer que tenha significado para os alunos e não é preciso apresentar letras e sílabas em determinada seqüência, como nas cartilhas. Estas vão aparecendo no decorrer do trabalho, em momentos e situações diferentes, dependendo dos temas e textos trabalhados em cada turma. As referências que servem de apoio para uma turma não são as mesmas em outra. No entanto, é preciso que a professora domine um conhecimento metodológico, para aproveitar, com segurança, as situações que aparecem em sala de aula.



Em conclusão ...

Temos hoje novos problemas e tempo razoável para analisar as nossas alterações nos processos de alfabetização. Acredito que lutamos e continuaremos lutando por práticas inclusivas (como o respeito às diversidades e aos ciclos de formação), mas não podemos fazer uma relação direta entre as políticas mais amplas e algumas práticas específicas e necessárias, como a da alfabetização. Isso porque já podemos constatar que estas mudanças, por si, conseguem alterar diferentes aspectos da formação humana e são imprescindíveis, do ponto de vista político, mas infelizmente, também temos problemas permanentes na alfabetização. Sabemos que temos vários alunos neste país que passaram por oportunidades ricas e não aprenderam a ler e escrever somente por imersão em eventos de letramento.

Defendo a idéia de que precisamos recortar e descrever, no conjunto de práticas de letramento, aspectos específicos que provocam um certo sucesso no trabalho com decodificação, para torná-los públicos, sem receio de que uma discussão metodológica seja considerada um retrocesso.

Estaremos somando – e não subtraindo – uma perspectiva importante na formação e no ofício de professor: o como fazer.

Quando alguns professores insistem em permanecer com determinados procedimentos não privilegiados nos discursos científicos e pedagógicos de inovação, seriam desinformados ou estariam nos mostrando a força e a permanência de uma cultura pedagógica

possível de ser praticada? Quando os professores argumentam, contra ou a favor, em torno de alguma mudança pedagógica, não expressam somente posições pessoais, mas um conjunto de saberes que herdamos e modificamos, em função de resultados pedagógicos. Felizes os que têm memória ou passam por situações em que a memória pedagógica da alfabetização possa ser cultivada. ●

Referências bibliográficas / Sugestões de leitura

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (org.) *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie et al. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos. *História da Educação*. v.5, n. 10. Outubro 2001. Pelotas: Editora da UFPel. (p.141 a 154)

COSTA, Rosemeire R. R. Alfabetização: muitas vozes e muitas mãos numa prática coletiva. *Cadernos do Professor*. CERP/SEE/MG. N.3, Out/98.p.51/58

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Mudança e resistência à mudança na escola pública: análise de uma experiência de alfabetização "construtivista"*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1993 (dissertação de mestrado).

FERREIRO, Emília. Leitura, bibliotecas, alfabetização. *Jornal Proler*. Ano . N. 20. Out./nov. 2001. Rio de Janeiro: Programa Nacional de Incentivo à Leitura – Fundação Biblioteca Nacional. P.4/5

HÉBRARD, Jean. O auto-didatismo exemplar. Como Jamerey-Duval aprendeu a ler? In:CHARTIER, Roger. (org.) *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. P.35 a 74

MACIEL, Francisca. Alfabetização em Minas Gerais: adesão e resistência ao método global. In: FARIA, Luciano M. e PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (orgs.) *Lições de Minas: 70 anos de Secretaria de Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Minas Gerais, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: INESP/CONPED/INEP, 2000.

MOURÃO, Sara. *Exercícios para compreensão do sistema e escrita. O caso "Letra Viva"*. Belo Horizonte; Faculdade de Educação. 2001 (dissertação, mestrado)

REVISTA EDUCAÇÃO. Questão de método. Ano 28, n. 244. p.48/58, 2001.

SILVA M.A.S e ESPINOSA R.C.M (1990) A leitura e a escrita numa abordagem interacionista: uma experiência em sala de aula. *Revista ANDE*, São Paulo: Cortez, 1990 (15) - p.17-24.

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

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