

## Alfabetização: a questão dos métodos\*

Narjara Oliveira REIS (UFSC)  
*jarareis@gmail.com*

Recebido em: 03 de dez. de 2018.  
Aceito em: 28 de abr. de 2019.

REIS, Narjara Oliveira. Alfabetização: a questão dos métodos. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 525-533, maio-ago/2019.

### Resenha

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016. 384 pág.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Métodos de Alfabetização. Ensino e Aprendizagem de Leitura e Escrita.

**Keywords:** Literacy. Literacy Methods. Reading and Writing Teaching and Learning.

\*O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O livro **Alfabetização: a questão dos métodos**, de Magda Soares, é, segundo a autora, resultado da trajetória de reflexões sobre a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita ressignificadas pela sua experiência em contextos escolares de alfabetização. Objetiva atualizar o assunto enfocando a questão dos métodos, a partir de uma revisão de estudos nacionais e internacionais sobre o tema. Abordando relações entre a teoria e a prática, concebe a alfabetização como um processo complexo, composto por três facetas: a **linguística**, a **interativa** e a **sociocultural**. Dedicava ênfase à primeira, uma vez que a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico seria condição para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A obra divide-se em nove seções. A primeira, intitulada **Alfabetização: o método em questão**, apresenta um embate histórico sobre diferentes perspectivas e conceitos relacionados à alfabetização no Brasil, em diálogo com o contexto internacional. A autora discute o termo *questão* em duas acepções: como problemática, ao resgatar a disputa histórica entre métodos de alfabetização, e como reflexão, abordando questões que estariam envolvidas no processo. Em seguida, apresenta os métodos de alfabetização analíticos e sintéticos, que se opunham ao método “tradicional” da soletração, e o construtivismo, que criticava ambos os métodos anteriores.

Soares parte de uma cisão entre **alfabetização**, que seria a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, e **letramento**, que seria a introdução da criança nos usos da leitura e escrita nas práticas sociais, como duas instâncias interdependentes, porém, separáveis para fins investigativos. Sustenta, assim, o procedimento científico, distanciando-se do fenômeno, recortando dele uma parte e enfocando-a para compreensão. A visão última seria uma somatória das partes objetificadas e analisadas. Assim, a ciência, ao examinar cada uma das facetas da alfabetização, informaria as expectativas dos educadores sobre o fenômeno, podendo servir de base para a regulação das ações pedagógicas. Ao delinear o procedimento científico, tomado como única possibilidade investigativa, a autora assume um viés positivista, que pretende compreender para prescrever e que ignora aspectos relevantes para circunstanciar os fenômenos que, na articulação pesquisa-ensino, seriam os determinantes sociais da ação educativa.

Nesta perspectiva, o **letramento** é considerado alicerce para as facetas interativa e sociocultural enquanto a **alfabetização** é tomada como a faceta linguística da língua. Em seguida, a autora difere a **aquisição da**

**fala da aprendizagem da escrita**, posicionando-se a favor da concepção inatista que compreende a primeira como natural e a escrita como uma tecnologia que precisa ser aprendida. Ao definir o sistema alfabético, caracteriza-o como um sistema representacional em que a criança reconstrói o processo de invenção da escrita como representação e como sistema notacional arbitrário e convencional. Finalmente, reconhece que há uma série de elementos implicados: características etárias, de gênero, de classe etc., que estariam para além do estritamente linguístico, mas que o orbitam. Porém, ao considerar que não o determinam ao orbitá-lo, admite que é possível separá-los do aspecto denominado puramente linguístico, desenhando seu livro dessa forma.

Ao cindir o empreendimento do ensino da escrita separando as funções sociais da escrita da interação e do sistema alfabético-ortográfico, o processo é simplificado. Apesar de assumir que a alfabetização esteja associada a todos esses elementos, a autora dá uma maior importância à faceta linguística, por considerá-la base para a aprendizagem das demais facetas da língua (p. 38). Conclui que os métodos não são a questão central, mas alfabetizar com método é que seria, ou seja, conhecer resultados de pesquisas científicas ou conclusões que partem de reflexões sobre esses resultados (seu livro, por exemplo) para fundamentar a prática pedagógica na alfabetização.

A segunda sessão, intitulada **Fases de desenvolvimento no processo de aprendizagem da língua escrita**, dedica-se à apresentação e ao debate de teorias que apresentam as fases de desenvolvimento no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Soares enfatiza autores que tomam por objeto, segundo ela, a relação entre o sujeito e o sistema alfabético-ortográfico. Ferreiro e Teberoski, que enfocam processos cognitivos, são escolhidas para o diálogo. A autora as contrapõe a Luria, para o qual os usos sociais estariam no cerne do interesse pela compreensão da escrita. Para Luria, a escrita seria apoio à memória ou **instrumento** – conceito central em suas reflexões e nas de seu grupo, bem como na teoria marxista que fundamenta essa perspectiva.

A reflexão de Soares contrapõe os interesses de Luria aos de Teberoski e Ferreiro e os define como de diferentes naturezas: aquele privilegia a escrita como **instrumento** e estas o tomam como **sistema de representação**. Como mencionado anteriormente, a interpretação da autora separa os momentos de reflexão sobre a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico de suas finalidades comunicativas e de seus usos nas facetas linguística, interativa e sociocultural.

Segundo Soares, os autores citados não estão de todo em acordo sobre as fases de desenvolvimento da escrita e isso se deve, segundo ela, ao fato de as investigações terem se dado sobre línguas diferentes [e não por terem sido realizadas de um dado modo, com sujeitos de x ou y estratos sociais, com x ou y experiências de contato prévio com os gêneros textuais previstos no experimento, com x ou y experiências culturais]. Ainda assim, considera que devemos extrair desses resultados pistas para compreender o status de desenvolvimento do processo de escrita da língua portuguesa e intervir, vigostkianamente, nas zonas de desenvolvimento proximais dos aprendizes. Ao assim proceder, retira dos autores os conceitos que lhe são convenientes: as fases de desenvolvimento da escrita em Ferreiro e outros e a **zona de desenvolvimento proximal** em Vigotski, desconsiderando, entretanto, a desigual compreensão do processo de desenvolvimento do conhecimento para cada um desses autores. A apropriação dos objetos da cultura, a partir de Vigotski não pode prescindir do caráter histórico que os determina. Sendo assim, a valorização exclusiva da faceta linguística, mesmo que para fins investigativos, não deveria estar cindida de seus aspectos sócio-históricos. Principalmente se, a partir dessa faceta, são fundamentados métodos, como é a proposta da autora. Além dessa falta, não se pode deixar de citar a redução do objetivo dos pesquisadores soviéticos de uma psicologia para a transformação social a uma semiótica, como procede Soares, que escolhe não se demorar na discussão sobre os referenciais russos, como o faz com a psicogenética.

Assim, ao apresentar Lúria, que estaria mais de acordo com uma visão que articula as três facetas da língua, a partir do conceito de instrumento e outros, Soares o deixa de fora da discussão, por ter desvirtuado a faceta linguística com as facetas interativa e sociocultural, optando, assim, por discutir o trabalho de Teberoski e Ferreiro junto a outros que exploram a faceta dita linguística exclusivamente, ideal e higienizadamente.

A autora certamente tem de Saussure o aval para a cisão Língua – Linguagem. Já que, segundo o Curso de Linguística Geral, a prioridade é dada para a análise da língua como sistema abstrato de signos em contraposição à linguagem, que não poderia ser tema de estudo, por ser por demais contaminada por aspectos contingenciais (sociais e históricos). A possibilidade de abstração é, portanto, feita e justifica a cisão da autora e as pesquisas experimentais que dessa cisão se valem.

Soares compreende que as áreas que devem informar os alfabetizadores para o trabalho com método na faceta linguística são a Psicologia Cognitiva e a Linguística, a partir das quais os professores fundamentariam suas escolhas pedagógicas por compreenderem como se dá o desenvolvimento do processo em suas distintas fases, podendo, assim, intervir de forma mais adequada no acompanhamento do aprendiz. A concepção do processo de alfabetização na faceta denominada linguística seria, nessa ótica, uma relação que pressuporia conhecimentos gerais sobre o desenvolvimento de habilidades cognitivas, por um lado, e, por outro, o conhecimento de aspectos estruturais da língua.

A terceira seção do livro, intitulada **Aprendizagem da língua escrita em diferentes ortografias e na ortografia do português brasileiro**, é dedicada à estrutura da língua tomada como as regularidades e irregularidades das relações fonografêmicas e o nível de profundidade da ortografia da língua (o grau de transparência). Sustentando-se em generalizações de pesquisas realizadas sobre a ortografia de outras línguas, Soares discute tópicos que considera relevantes para o trabalho com o português brasileiro.

Como exemplo, a autora interpreta a língua portuguesa como mais próxima do espanhol que do português europeu. Acredito que seja possível afirmar o que suas referências trazem, que o português brasileiro e o português europeu têm, de fato, distâncias consideráveis, porém, considero problemático associar o sistema vocálico do português brasileiro, que possui 12 fonemas vocálicos, ao do espanhol, que possui apenas 5, ambos representados por apenas 5 vogais gráficas, questão desafiadora para o aprendiz do sistema de escrita do português brasileiro em contraposição ao aprendiz brasileiro do espanhol.

É questionável o emprego de alguns termos sem a parcimônia que autores os quais ela, inclusive, cita, teriam. É o caso de expressões como *valor sonoro das letras* ou *relação letra-som*, considerando que letras não possuem valor sonoro, mas sim, fonemas, enquanto unidades que distinguem significado; ou quando afirma que há línguas de estrutura silábica complexa em contraposição a línguas de estrutura silábica simples. A partir dessa diferenciação, a autora caracteriza a língua portuguesa brasileira como de estrutura silábica simples. No entanto, se é certo que a língua portuguesa pode ser caracterizada pela predominância da composição silábica CV, não é certo que ela é composta unicamente desse tipo de estrutura [como a própria autora apresenta posteriormente].

Quando aborda as contribuições dos paradigmas fonológico e psicogenético, a autora corre o risco consciente de uma simplificação, mas é o que faz. Simplifica, ao afirmar que o paradigma fonológico analisa como o sistema alfabético age sobre a criança – tomando o sistema alfabético como um agente e do outro lado situa o paradigma construtivista enfocando como o sujeito age sobre o sistema alfabético de escrita – forçando uma oposição que não existe e deixando de abordar adequadamente o que está aqui em jogo. Ao tratarmos do sistema alfabético de escrita, estamos tratando de um objeto construído e transformado no curso da história, que possui uma função social inscrita nos usos pelos sujeitos em diferentes esferas das práticas humanas. O que está em questão, portanto, não é uma relação unidirecional do objeto para o sujeito, nem do sujeito para o objeto, mas uma relação entre sujeitos mais e menos experientes no uso desse objeto do conhecimento que é transformado, na escola, em objeto de aprendizagem. Nesse contexto, é claro que o professor deve estar munido do conhecimento das especificidades das relações fonêmico-grafêmicas da língua que ensina para explicá-las aos alunos, sistematicamente, possuindo não apenas o conhecimento, mas também o metac conhecimento desse sistema, o que o habilita a auxiliar os que menos experiência têm no sistema. Nesse sentido, os estudos apontados, tanto os fonológicos quanto os construtivistas, podem contribuir como um exemplo de aquisição do sistema e de suas relações, como uma curiosidade sobre as fases apontadas por Ferreiro e Teberoski e outros, mas não como fonte a partir da qual se planeja o ensino.

É relevante problematizar o uso da palavra *interação* como referência ao binômio sujeito-objeto no paradigma psicogenético, no qual a relação entre aprendiz e objeto do conhecimento (no caso, o sistema alfabético-ortográfico) é o foco. O conceito de interação parece melhor caber ao campo de estudos sobre a língua que pressupõe interações humanas, entre sujeitos, cujas relações com os objetos são mediadas de forma a propiciar aprendizagens. Isso porque, uma vez que o conceito implica interagência, pressupõe agentividade, traço não pertencente aos objetos. O termo *relação* (entre sujeito-objeto) parece servir melhor para o caso. Essa concepção de objeto como uma dimensão equivalente à de sujeito é característica da abordagem psicogenética, como bem deixa claro Soares.

A seção seguinte, intitulada **Consciência metalinguística e aprendizagem da língua escrita**, é dedicada à discussão de resultados

de pesquisas que enfocam a consciência metalinguística, compreendida de maneiras diferentes pelos vários autores citados. Soares elabora quadros comparativos ao longo do livro para ilustrar a discussão, o que é bastante proveitoso para a compreensão de seus argumentos. Nesta seção, entretanto, fica evidente não haver consenso, em absoluto, entre os autores, sobre as dimensões que compõem a consciência metalinguística. Quando se referem à consciência pragmática, os autores sugerem que essa dimensão seria anterior à metalinguística, uma subdimensão daquela. Soares discorda desses autores, validando as pesquisas que as tomam como instâncias separadas, como se se pudesse eliminar partes para análise, como se existisse algo estritamente linguístico, ignorando, mais uma vez, a constituição mútua das dimensões. Essa opção admite a percepção de que é difícil distinguir sintaxe de morfologia, assumindo-as como dimensão gramatical ou morfossintática: síntese do que seriam duas partes distintas. Nesta seção, a autora pontua resultados de pesquisas que apontam para a capacidade de desvendar os significados das palavras como relacionada ao maior conhecimento de morfemas, ou seja, ao maior repertório léxico da criança. Nesse sentido, Soares reitera o **alfabetizar letrando**, ou seja, o ensino do sistema alfabético-ortográfico concomitante à experiência com textos escritos – o que ela denomina **atividade de letramento**. Nota-se que aqui os textos escritos aparecem à serviço da ampliação de vocabulário e de repertório léxico, despidos de suas facetas interativas e socioculturais. Isso implica ser possível recortar as características de produto da cultura que definem e enformam os textos para servir às questões de ensino-aprendizagem da faceta linguística. Mais uma vez, reafirma o seu propósito de separação entre alfabetização e letramento, desvestindo o texto de sua inserção no âmbito da cultura e de sua função social para tornar-se texto escrito no âmbito da escola, para estudo. Desta forma, ainda que não queira inserir-se no paradigma do **texto como pretexto**, como afirma previamente, parece ser o que precisamente faz. Nesse quadro, não é estranho que a consciência semântica não tenha lugar, que seja suficiente a pressuposição de estar essa dimensão subjacente a todas as outras (quando da discussão sobre consciência metalinguística). A problematização desta levaria certamente a uma emergência dos aspectos proibidos que constituem as outras facetas. Para que não crie problemas para a higiene das pesquisas e para a discussão sobre seus resultados, à consciência semântica é destinado o papel, também paradoxal, de elemento mais importante – porque

referente a todos os outros âmbitos – porém, implícito, que não deve ser, portanto, discutido.

As duas seções seguintes examinam a consciência fonológica e a consciência fonêmica em sua relação com a alfabetização: **Consciência fonológica e alfabetização e Consciência fonêmica e alfabetização**. É discutida a apreensão de itens léxicos pelo léxico mental – ainda que sem aprofundamento conceitual. Em seguida, são apresentadas, exemplificadas e discutidas as duas rotas da aquisição lexical, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita: a lexical e a fonológica na sétima seção, intitulada: **Leitura e escrita de palavras**.

Na sessão **Efeito de regularidade sobre a leitura e a escrita**, Soares discute questões bastante pertinentes para o conhecimento do professor: as regularidades e irregularidades do sistema alfabético-ortográfico.

Na sessão final, intitulada **Métodos de alfabetização: uma resposta à questão**, a autora aborda o objetivo final da alfabetização como compreensão ou expressão de mensagens – na ilusão do código único e do sentido único. Embora o objetivo explícito da autora seja alfabetizar letrando e que, para isso, as três facetas que compõem o processo de desenvolvimento da escrita devam ser consideradas, ao compreender que esse empreendimento é resultado da aquisição de uma soma de competências, Soares, paradoxalmente, exclui propostas que articulam na origem essas várias facetas sem cindi-las, por serem, nesta outra visão, compreendidas como constitutivas e inseparáveis.

Finalmente, após cindir, recortar e sustentar seus argumentos ancorada em resultados de pesquisas experimentais e estudos teóricos, a autora conclui, contraditoriamente, à Saussure, que, apesar de não podermos separar as facetas linguística, interativa e sociocultural (a alfabetização e o letramento), podemos fazê-lo para análise. Neste movimento, deixa de considerar o quanto os elementos das facetas interativas e socioculturais influenciam as pesquisas que tentam eliminá-las de seus procedimentos.

Apesar de não podermos negar a contribuição que a autora nos traz nas resenhas das pesquisas nacionais e internacionais e no delineamento histórico do embate entre métodos, não se pode deixar de apresentar que se trata de um resultado parcial e contraditório aos propósitos apresentados. Parcial porque deixa de considerar outros aspectos em concomitância, inclusive as pesquisas que embasam a discussão, e contraditório por considerá-los ora paralelos, ora permeados por questões interacionais e socioculturais.

Finalmente, o livro **Alfabetização: a questão dos métodos** contribui para revelar que não dispomos de pesquisas que revelem o grau de transparência da língua portuguesa brasileira; que contribuam para um vocabulário de palavras frequentes; e que sejam experimentais, longitudinais e reveladoras da progressão da aprendizagem da escrita e da leitura das sílabas complexas da língua portuguesa. As outras lacunas existentes nas pesquisas em língua portuguesa, segundo Soares, são preenchidas com hipóteses e empiria (fundamentadas em experiências de alfabetizadoras). Aos professores, considero que a riqueza da obra está na apresentação das regularidades e irregularidades do sistema alfabético-ortográfico da língua portuguesa brasileira por meio dos autores que a autora traz no texto, nos rodapés e nos quadros que elabora.

Concluo que a recepção crítica deste texto por especialistas da Linguística e das subáreas é necessária para contextualizá-lo, associando-o a uma certa tradição, que não é característica da Linguística Aplicada (LA) brasileira, mas que marca o surgimento da LA no mundo, qual seja a da Aplicação da Linguística, em que linguistas tentavam aplicar os resultados de suas pesquisas ao ensino formal – na origem, em segunda língua, mais especificamente, ao Inglês como Segunda Língua. A recepção acrítica no âmbito da Educação e da Pedagogia merece ser, portanto, suavizada com trabalhos que caracterizem os pontos altos e os limites da obra, sem dúvida, fruto de um grande esforço por parte da autora, mas que não é, como nenhuma obra pode ser na cadeia de enunciados, palavra final sobre o assunto.