



## A Alfabetização na História: Como se Ensinava ou se Ensina a Ler

### *Literacy in History: How Reading was Taught or is Taught*

**Elilson Tarcio de Sousa e Sousa**

*Graduado em Pedagogia e Pós-graduado em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Professor de Educação Básica efetivo nas Redes Públicas Municipais de Educação de São Luís - MA e de Paço do Lumiar – MA.*

**Joelma Reis Correia**

*Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Graduada em Pedagogia pela UFMA. Professora Associada - Classe 2, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.*

**Resumo:** Este estudo tem por objetivo demonstrar que a falta de sentido no processo de ensinar a ler provém ainda de raízes históricas, consequência dos primeiros métodos de alfabetização. Para tanto, realizou-se uma pesquisa do tipo etnográfica com três turmas do 2º ano de uma escola da rede pública municipal, cujos sujeitos da pesquisa foram as três professoras das referidas turmas. Utilizou-se como instrumento de geração de dados a observação não participante. Autores (as) como Barbosa (2013), Bajard (2006), Mortatti (2000, 2006), Jolibert e Jacob (2006), dentre outros, foram fundamentais para análise dos dados. As conclusões revelam que o ato de ler ainda é concebido como treino e decifração da escrita, impedindo o processo de atribuição de sentido e compreensão por parte dos (as) alunos (as).

**Palavras-chave:** alfabetização; leitura; métodos de alfabetização.

**Abstract:** This study aims to demonstrate that the lack of meaning in the process of teaching reading still stems from historical roots, a consequence of early literacy methods. To this end, an ethnographic study was conducted with three second-grade classes at a municipal public school, the subjects of which were the three teachers of these classes. Non-participant observation was used as a data collection tool. Authors such as Barbosa (2013), Bajard (2006), Mortatti (2000, 2006), Jolibert and Jacob (2006), among others, were fundamental to the data analysis. The conclusions reveal that the act of reading is still conceived as training and deciphering writing, impeding the process of attributing meaning and understanding by students.

**Keywords:** literacy; reading; literacy methods.

## INTRODUÇÃO

O ensino do ato de ler é visto como um dos maiores desafios a serem enfrentados pela escola, uma vez que muitas crianças têm concluído o Ensino Fundamental com muitas dificuldades em relação à leitura. Isso pode ser comprovado por meio dos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que tem por objetivo acompanhar a evolução dos desempenhos das escolas, das

redes e do sistema como um todo, evidenciando, dentre outros dados, que a maioria das escolas públicas apresenta baixo desempenho em relação à leitura.

Os resultados do SAEB apontam, ainda, que o (a) estudante que está concluindo o 9º ano do Ensino Fundamental domina os conteúdos esperados de um (a) aluno (a) de 5º ano, e o (a) que está concluindo o 5º ano mal sabe decodificar as palavras que lê. Ambos (as) são incapazes de ler e compreender uma notícia de jornal, por exemplo. Conseqüentemente, a maioria dos (as) alunos (as) que estão concluindo o 9º ano não possui condição acadêmica para cursar escolas de Ensino Médio de forma proveitosa (Brasil, 2021).

Uma das causas dessa problemática se refere a maneira como muitas vezes a leitura é trabalhada no ambiente escolar, especialmente durante as primeiras séries dos anos iniciais, ao se priorizar o uso dos métodos de alfabetização, resumindo o ato de ler à capacidade de identificar os sinais, ficando o processo de compreensão em segundo plano.

Nesse sentido, este estudo tem por objetivo demonstrar que a falta de sentido no processo de ensinar a ler provém ainda de raízes históricas, consequência dos primeiros métodos de alfabetização. Para tanto, realizamos uma pesquisa do tipo etnográfica, durante sete meses, com três turmas do 2º ano de uma escola da Rede Pública Municipal, localizada no bairro da Cidade Olímpica, São Luís-MA, cujos sujeitos da pesquisa foram as três professoras das referidas turmas, identificadas como Professora da Turma I, II e III. Utilizamos como instrumento de geração de dados a observação não participante, em que os dados apresentados ao longo do texto foram organizados em forma de cenas. Autores (as) como Barbosa (2013), Bajard (2006), Mortatti (2000, 2006), Jolibert e Jacob (2006), dentre outros, foram fundamentais para a análise dos dados.

## OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO DO ATO DE LER

De acordo com Arena (1992), as crianças são capazes de escrever suas próprias palavras, contextualizando os signos, valorizando a compreensão e dando à língua um uso social e que reflete, ideologicamente, a classe a que pertence seu usuário, ao contrário da oralização da sílaba, das letras, das palavras, com ênfase na soletração que, em nada, fazem sentido para as crianças.

Acreditamos, assim, que a falta de sentido no processo de ensinar a ler provém ainda de raízes históricas, consequência dos primeiros métodos de alfabetização. Por exemplo, percebemos ainda muito frequente nas turmas de alfabetização à exposição do alfabeto, o que nos remete a um período da história onde o ter de aprender as letras pelas letras era o mais importante.

Ao levantarmos críticas à exposição do alfabeto em sala de aula, não queremos com isso descartar a importância das crianças saberem identificar as letras e compreender que, com elas, precisará formar palavras e escrever os textos, mas acreditamos que ensinar o alfabeto pelo alfabeto não faz sentido. Além

disso, nos questionamos: a exposição do alfabeto em sala de aula trará alguma contribuição para o processo de apropriação da escrita pelas crianças? É importante que as crianças façam uso desse recurso? É preciso ensinar as letras?

De acordo com a pesquisa realizada em três turmas de 2º ano do Ensino Fundamental em uma Escola da Rede Pública Municipal de São Luís, na qual fizemos uso da observação participante, pudemos perceber que este recurso, o alfabeto, ainda é utilizado em sala de aula apenas para “recitação”, em nenhum momento foi utilizado para que as crianças pudessem tirar dúvidas sobre a escrita de determinada letra. Para Lima (2005), a leitura do alfabeto distancia as crianças de uma efetiva apropriação da capacidade de ler, limitando tal atividade apenas à oralização, à decodificação de letras, sílabas e palavras.

Esse modo de conceber o ensino da língua escrita traz resquícios de um determinado momento da história, o que nos faz lembrar os métodos de alfabetização. Mortatti (2006), ao tratar da história da alfabetização no Brasil, afirma que todo o processo de alfabetizar perpassa de forma mais visível sempre pelos métodos de alfabetização, e que, através destes, surgiram e vem surgindo vários conflitos para (com) provar qual a explicação mais plausível para tentar resolver a dificuldade enfrentada no ensino da leitura e da escrita, e como fazer para que as crianças aprendam.

Dessa forma, para a referida autora, a história da alfabetização em nosso país está dividida em quatro momentos cruciais, que se desenvolvem em meio a muitas disputas por hegemonias, tematizações, normatizações e concretizações relacionadas à forma de ensinar a leitura. No entanto, neste estudo, nos deteremos apenas aos dois primeiros momentos, relacionados especificamente aos métodos de alfabetização.

O primeiro momento definido por Mortatti (2000) de “a metodização do ensino da leitura”, teve seu início no final do Império brasileiro. O processo do ensino da leitura se dava através das cartas de ABC, através das quais as crianças aprendiam as letras e, depois, decifravam as palavras. Neste momento específico da história, utilizavam-se

[...] métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (métodos da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas (Mortatti, 2006, p.05, grifos da autora).

Ao final do século XIX, já haviam muitas cartilhas pautadas no método sintético, elaboradas por professores do Rio de Janeiro e de São Paulo. No entanto, a publicação da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura no ano de 1876, escrita pelo Português João de Deus que, desde então, começou a ser divulgado em alguns lugares brasileiros, marca esse período.

Em contato com as salas de aula pesquisadas e, conseqüentemente, com os sujeitos da pesquisa, pudemos presenciar algumas situações que nos dão pistas do uso do método sintético pelas professoras, sujeitos da pesquisa, conforme a cena abaixo:

Para começar a aula, a professora fixou um cartaz no quadro, no qual estava registrado o seguinte texto:

A FOCA

Quer ver a foca ficar feliz?

É pôr uma bola no seu nariz

Quer ver a foca bater palminha?

É dar a ela uma sardinha

Quer ver a foca fazer uma briga?

É espetar ela bem na barriga.

(Vinicius de Moraes)

Além desse cartaz, a professora fixou mais dois que destacavam o alfabeto (maiúsculo e minúsculo). Em seguida, fez a vocalização de uma história. À medida que ia vocalizando fazia algumas pequenas pausas para perguntar e interagir com as crianças. Logo após, a professora distribuiu fichas com os nomes das crianças. **Na seqüência, vocalizou o alfabeto que estava nos cartazes e, ao mesmo tempo, perguntava se havia algum nome de aluno (a) com as respectivas letras.**

(Professora Turma I, Observação: 17.09.2013, grifos nossos).

A cena apresentada nos dá pistas da utilização do método sintético. Embora a professora trouxesse um texto para a sala de aula, em nenhum momento se referiu a ele para trabalhar com as crianças. Ao contrário, a sua preocupação foi com o segundo cartaz contendo as letras do alfabeto, cuja finalidade era a “leitura” das respectivas letras, ou seja, sua atitude confirma que para trabalhar com o texto as crianças precisam, inicialmente, aprender o alfabeto.

Vale acrescentar o que Barbosa (2013, p.55) destaca a respeito do referido método:

1. O método antepõe uma aprendizagem considerada prioritária ao ato de ler, antes de colocar a criança em contato com o texto a ser lido; antes de ler, era preciso um trabalho ou uma ação sobre o alfabeto: alfabetização;
2. Em decorrência dessa formulação, estabelecia-se uma confusão entre a análise da língua e o ato de ler: para ler, a criança devia realizar uma análise da língua escrita, utilizando como referencial de base a língua oral. Essa é uma das confusões que prevalece até os dias atuais;
3. Toda a estruturação da matéria a ser ensinada correspondia a uma lógica adulta e não a uma lógica da criança. Por exemplo: propunha-se partir do simples para o complexo, sem pensar se, para a criança, o simples é a letra ou palavra.

Ao lançarmos o olhar para a Turma III, percebemos também que o foco, muitas vezes, recai sobre a letra, conforme demonstra a cena abaixo:

Para iniciar a aula, a professora cópia no quadro a seguinte frase: **A sala de aula é lugar de estudar**, solicitando às crianças a leitura. Abaixo da frase passa cinco linhas que, a princípio, pensamos que seria para as crianças produzirem um pequeno texto, mas logo percebemos que o comando era repetir cinco vezes a frase no caderno. As crianças automaticamente já sabiam o que iam fazer. Quando terminam de escrever levam o caderno à mesa para correção. As crianças parecem desanimadas para escrever. Logo após, a professora começa a anexar o seguinte texto xerocopiado nos cadernos das crianças:

### **O GALO MALUCO**

O GALO BICUDO É GULOSO

O GALO BICUDO COME TUDO.

O GALO BICUDO BICA TUDO

BICA A CUCA DO BILUCA

BICA A CAMISA AMARELA.

BICA O RABO DO GUTO.

O GATO GUTO PULA E FOGUE.

FOGUE DE MEDO DO BICUDO.

Logo após, solicita às crianças a leitura individual. Depois dessa atividade, a professora começa uma leitura com fichas, cujas

palavras foram retiradas do referido texto. Chama as crianças e distribui as fichas que são fixadas no quadro e pergunta para a turma o que está escrito (Observação: 18.10.2013).

Através da cena apresentada, observamos que para ensinar a língua materna, a professora utiliza-se da seguinte metodologia: treino e oralização da escrita, tendo como foco a letra B. Parafraseando Jolibert e Jacob (2006), poderíamos perguntar: é preciso ensinar as letras? Quando se deve usá-las? É possível compreender um texto sem, primeiro, decifrar as letras? As próprias autoras apresentam a resposta:

A resposta para essas perguntas é SIM... e NÃO. SIM, as crianças também têm de conseguir identificar as letras e entender como se articulam entre si em um sistema para gerar múltiplas palavras. NÃO, as letras não se “ensinam” mais de maneira tradicional: isoladas, descontextualizadas, prévias à compreensão leitora (Jolibert; Jacob, 2006, p.187, grifos da autora).

A cena da Turma II aponta para esse mesmo caminho:

Chegamos à escola às 7h. Entramos e aguardamos as professoras na sala de professores (as). Em seguida, direcionamo-nos para a sala de aula da Turma da Professora II, composta por 18 alunos (as).

Ao iniciar a aula (7h50min), a professora pede que as crianças se coloquem em pé para fazerem a oração do Pai Nosso. Em seguida, anda um pouco pela sala observando as crianças silenciosamente. Como algumas delas não estavam sentadas voltadas para frente da sala a professora veio em nossa direção e falou: “até a forma como a criança senta está explícito que ela não está a fim de estudar.

Na sequência, copiou o seguinte texto no quadro para que as crianças copiassem:

1) Leia:

Quem é?

Quem brilha no céu?

- O Sol

Quem brilha na folha?

- O orvalho

Quem brilha na relva?

-A chuva

Quem brilha no espelho?

EU.

Logo após, a professora desenhou a representação de um espelho no quadro e fez as seguintes perguntas para as crianças: Quem tem espelho em casa? Quem foi à praia no final de semana? Quem foi à pizzaria? Em seguida, sentou e pediu para que elas não demorassem a escrever porque ainda tinham mais atividades para fazer. Dando continuidade a atividade, a professora escreveu as questões abaixo, retiradas do livro didático:

2) Escreva 5 palavras com “as”

3) Vamos usar as palavras nas frases interrogativas:

a) Ele ficou zangado. (Quando)

b) O menino estava chorando. (Quem)

4) Separe as sílabas das palavras:

Asfalto – poste – plástico - misto – festa – aposta - fusca.

Enquanto as crianças copiavam, a professora as apressava: “Vamos lá crianças, está para começar o lanche!”

Depois da atividade, a professora pegou um livro qualquer e disse que ia ler para as crianças. Conversou um pouco, deixou o livro de lado, na mesa, e voltou-se para o quadro fazendo a correção da questão sobre a separação de sílabas, declarando: “A minha forma de trabalhar a leitura com eles é através da separação de sílabas para que tenham consciência de quantas vezes abrem a boca ao falar as palavras”. Ao finalizar a correção, solicitou que as crianças levassem os cadernos até a sua mesa para ela passar o visto (Observação: 07.10.2013).

A cena em questão apresenta uma série de aspectos merecedores de análise, mas nos deteremos na prática de leitura da professora onde fica explícito que ela se baseia na decodificação e separação de sílabas. Neste processo, não há espaço para o trabalho com textos, mas com a sílaba, de modo que a criança se “conscientize” de como se escreve e/ou se pronuncia determinada palavra.

Percebemos nas cenas apresentadas, que mesmo as professoras trazendo o texto para a sala de aula na tentativa de fazer com que as crianças tenham sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita estes materiais ainda apresentam um retrato vivo das cartilhas do século XIX (Barbosa, 2013), cujo objetivo é aprender “[...] a decifrar, a oralizar, [...] tendo, portanto, muita dificuldade na leitura: a velocidade de sua vocalização acaba condicionando sua velocidade de leitura” (Barbosa, 2013, p. 150).

Nessa perspectiva, embora o método sintético tenha mais de dois mil anos, muitos (as) professores (as) acreditam que a melhor forma de se ensinar a leitura é focando a letra, a sílaba ou o som, deixando a criança distante do discurso vivo. A prática não é diferente quando se trata do método analítico que, segundo Mortatti (2006), teve a sua hegemonia no período 1890 a 1920 quando o Estado de São Paulo primou por uma grande reforma no setor educacional da rede pública, reorganizando a sua Escola Normal e a construção da Escola-Modelo. Ao contrário do método sintético,

[...] o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção – de caráter biopsicofisiológico – da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. A despeito das disputas sobre defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança (Mortatti, 2006, p. 07).

O método analítico parte do princípio de que o ensino da leitura deve iniciar do “todo” e, em seguida, para as “partes” que o constituem, sendo a leitura considerada um ato global e audiovisual. Para tanto, o (a) professor (a) deve iniciar o processo de alfabetização das unidades completas de linguagem para depois dividi-las em pequenas partes, ou seja, da palavra, da frase ou historieta (Mortatti, 2006).

O método analítico se contrapunha ao método sintético e como havia muitas disputas para provar qual método oferecia um resultado mais satisfatório, o processo destacava cada vez mais as questões didáticas, pautado para o *como ensinar e a quem ensinar*, devido às habilidades visuais, auditivas e motoras de cada criança (Mortatti, 2006).

Lançando o olhar para o espaço da sala de aula, lócus de pesquisa, percebemos, também, resquícios desse método na prática das professoras. A cena abaixo evidencia este fato:

A professora solicita às crianças que façam a leitura “coletiva” do texto A FOCA, porém nem todas conseguiram. Depois, começa a copiar a palavra FOCA no quadro e pergunta às crianças que outras palavras se escrevem com a letra F. À medida que elas vão falando a professora registra: Foca. Faca. Ficar. Facão. Fada. Folha. Fogo. Fogão. Forno. Fernanda... Todas as palavras foram copiadas em “caixa alta” e depois apagadas, para que as crianças as copiassem em letras cursivas no caderno (Professora da Turma I. Observação 17.09.2013, grifos nossos).

Na cena apresentada, podemos observar características da utilização do método analítico, ou seja, a professora, após apresentar o texto e solicitar a sua vocalização por parte das crianças, retira deste a palavra FOCA, e, por fim, dá destaque a letra F ao perguntar o nome de outras palavras que iniciam com esta consoante.

A tentativa de busca pelo método mais eficaz para o ensino da leitura durou quase um século e foram travados muitos “conflitos” e controvérsias entre os dois métodos existentes.

No entanto, todas as cenas apresentadas, apontam para a presença do método tradicional, remetendo-nos ao entendimento de que este ainda está enraizado no âmbito da sala de aula, trazendo, assim, grandes prejuízos para o aprendizado da criança, pois

[...] adia o acesso à compreensão, obrigando a criança a cumprir tarefas mecânicas para atingi-la. Não é à toa que a criança dedicada apenas à decodificação – isto é, uma atividade que opera fora de qualquer significado – apresenta dificuldades para elaborar sentido, como o atesta a massa de analfabetos funcionais (Bajard, 2006, p.503).

Nessa perspectiva, é muito difícil para o (a) aluno (a) praticar o ato de ler quando as situações de leitura oferecidas pelo (a) professor (a) são estáticas tendo como prioridade a decodificação de sinais. O (a) aluno (a) não tem interesse, não tem concentração, porque o que acontece em sala não é provocador, não é estimulante e, assim,

[...] torna-se difícil para o aluno apropriar-se da língua escrita, com o objetivo de compreender por ela o mundo, se as primeiras aproximações se dão em direção a um objeto congelado, artificial e sem vida, como se fosse o mesmo objeto que circula e organiza o mundo gráfico (Arena, 2009, p. 170).

A maneira como as professoras organizam o trabalho pedagógico em sala em relação ao ensino da leitura contribui para que as crianças, de fato, não se tornem leitoras de textos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da leitura em muitos espaços escolares, por meio da ação docente, como comprovamos em nossa pesquisa, ainda prima pela neutralidade, pela falta de sentido, por contemplar especificamente a decifração do escrito.

Ao destacarmos a ação docente nesse processo não queremos, de modo algum, apontar o (a) professor (a) como culpado (a). Ao contrário, sabemos que há outros fatores envolvidos, tais como: a condição de vida, o contexto socioeconômico, a história de vida, a desvalorização do (a) professor (a), a falta de cursos de formação continuada que, de fato, levem o (a) professor (a) a pensar sobre o seu trabalho pedagógico, etc.

No entanto, não podemos desconsiderar que é no espaço da sala de aula que as práticas se materializam e, por isso, a necessidade de lançar o olhar sobre ela para compreendermos como os (as) professores têm ensinado determinados conteúdos culturais, no caso deste estudo, a leitura.

A prática em sala de aula demonstra, através da pesquisa nas Turmas I, II e III, que o uso de métodos de alfabetização, ainda se faz presente no ensino do ato de ler quando se prioriza o treino, a decifração de letras, a separação de sílabas, a oralização de palavras, afastando as crianças em processo de alfabetização do ler como compreensão e atribuição de sentido e, conseqüentemente, como leitora de textos.

## REFERÊNCIAS

- ARENA, Dagoberto Buim. **Bakhtin e alfabetização**. Educação, Santa Maria (RS), 1992.
- ARENA, Dagoberto Buim. **Considerações sobre o estatuto de leitor crítico**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: UNESP, 2006.
- BAJARD, Élie. **Nova embalagem, mercadoria antiga**. Educação e pesquisa. São Paulo, v.32, n.3, p.293-507, se.t./dez. 2006.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. SAEB - 2021. **Médias de desempenho**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021.pdf>> Acesso em: 25 de agosto. 2025.
- JOLIBERT, Josette; JACOB, Jannette. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LIMA, E.A. **Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática, 2005, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira)**. Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil. Seminário Alfabetização e letramento em debate**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério, 27/04/2006.
- MORTATTI, Maria Rosário. **Os sentidos de alfabetização**. São Paulo 1876 - 1994. São Paulo: UNESP, 2000.