

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Bianca Jacoby Bierhals

**COMO DESENVOLVER A CONSCIÊNCIA SILÁBICA SEM RECORRER
AO MÉTODO SILÁBICO NA ALFABETIZAÇÃO**

Porto Alegre
2016/1

Bianca Jacoby Bierhals

**COMO DESENVOLVER A CONSCIÊNCIA SILÁBICA SEM RECORRER
AO MÉTODO SILÁBICO NA ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Camini

Porto Alegre
2016/1

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as estratégias didáticas utilizadas em meu estágio de docência, do curso de Licenciatura em Pedagogia, nesta Universidade, para promover o ensino e a aprendizagem da consciência silábica na alfabetização de crianças durante o 1º ano do Ensino Fundamental. A partir desse objetivo, problematiza-se a possibilidade de desenvolver a consciência silábica em turmas do Ciclo de Alfabetização sem recorrer a exercícios de recitação de família silábicas, típicos dos métodos silábicos. Parte-se do pressuposto de que as práticas pedagógicas na alfabetização não podem se resumir a esses exercícios, tendo em vista que há várias outras habilidades e conhecimentos necessários para se alfabetizar, além da consciência silábica, como mostraram os estudos do Letramento, da *Psicogênese da língua escrita* e da Consciência Fonológica. Como procedimentos metodológicos, utilizam-se ferramentas de pesquisa bibliográfica e de pesquisa documental. O referencial teórico concentra-se na área da Alfabetização, estabelecendo interfaces com estudos pedagógicos, linguísticos, psicolinguísticos e historiográficos, a partir de autores como Artur Gomes de Morais (2012), Luciana Piccoli e Patrícia Camini (2012), Luiz Carlos Cagliari (1999), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985; 2011) e Maria do Rosário Longo Mortatti (2006). Como eixos analíticos, a pesquisa realiza dois movimentos: no primeiro, busca compreender as trajetórias dos métodos de alfabetização no Brasil e a forte presença do método silábico; e, no segundo, analisa como, no estágio de docência, foi possível investir no desenvolvimento da consciência silábica saindo da lógica do método silábico. Nesse último eixo, apontam-se oito procedimentos cognitivos envolvidos na consciência silábica, identificando-se, nos registros do Diário de Classe, o planejamento de estratégias didáticas para desenvolver cinco desses procedimentos. Para o desenvolvimento dos três outros procedimentos cognitivos, em práticas pedagógicas futuras, elaborou-se cinco novas estratégias didáticas. Os resultados esperam contribuir para que a consciência silábica seja vista de forma complexa, considerando seus oito procedimentos cognitivos, e não como um bloco monolítico, que abarca estratégias didáticas "a esmo" envolvendo sílabas (CAMINI, 2015).

Palavras-chave: Alfabetização. Consciência silábica. Método silábico.

BIERHALS, Bianca Jacoby. **Como desenvolver a consciência silábica sem recorrer ao método silábico na alfabetização.** Porto Alegre, 2016. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade para fixação da família silábica da letra D.....	18
Figura 2 – Capa e interior da 6ª edição da cartilha <i>Caminho Suave</i>	19
Figura 3 – Lição referente ao estudo da letra B, da cartilha <i>Caminho Suave</i>	20
Figura 4 – Capa da 132ª edição da cartilha <i>Caminho Suave</i>	21
Figura 5 – Quadro dos objetivos de aprendizagem a serem consolidados no eixo da leitura.....	24
Figura 6 – Quadro dos objetivos de aprendizagem no eixo da Produção de textos escritos..	25
Figura 7 – Quadro dos objetivos de aprendizagem a serem consolidados no eixo da oralidade.....	26
Figura 8 – Quadro dos objetivos de aprendizagem no eixo da Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade.....	27
Figura 9 – Quadro dos objetivos de aprendizagem no eixo da Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.....	28
Figura 10 – Propriedades do SEA.....	29
Figura 11 – Modelo de texto utilizado em cartilhas.....	31
Figura 12 – Atividades em folhas estruturadas - contagem de sílabas.....	33
Figura 13 – Atividade de segmentação e produção silábica (I).....	34
Figura 14 – Atividade de segmentação e produção silábica (II).	34
Figura 15 – Atividade de segmentação e produção silábica (III).	35
Figura 16 – Atividade de segmentação e produção silábica (IV).	35
Figura 17 – Atividade de segmentação e identificação silábica.	36
Figura 18 – Atividade de segmentação de palavras com sílabas móveis.....	36
Figura 19 – Imagem do jogo Dado Sonoro.....	37
Figura 20 – Imagem do jogo Bingo dos Sons Iniciais.....	38
Figura 21 – Imagem do jogo Batalha de Palavras.....	39
Figura 22 – Jogo Bingo da Sílabas final.....	41
Figura 23 – Jogo Sílabas intrusa I.....	41
Figura 24 – Jogo Sílabas intrusa II.....	42
Figura 25 – Jogo Coordenada Silábica I.....	43
Figura 26 – Jogo Coordenada Silábica II.....	44

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	6
1.1 METODOLOGIA.....	8
2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	10
2.1 MÉTODOS SINTÉTICOS.....	10
2.2 MÉTODOS ANALÍTICOS.....	13
2.3 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E A PERMANÊNCIA DO MÉTODO SILÁBICO.....	15
2.4 O CASO DO MÉTODO SILÁBICO.....	17
2.4.1 A cartilha Caminho Suave.....	19
3 POR QUE DESENVOLVER A CONSCIÊNCIA SILÁBICA SEM RECORRER AO MÉTODO SILÁBICO?.....	23
3.1 ALFABETIZAÇÃO: MUITAS HABILIDADES ALÉM DA CONSCIÊNCIA SILÁBICA.....	23
3.2 CONSCIÊNCIA SILÁBICA EM ANÁLISE.....	31
3.2.1 Estratégias didáticas I: identificar, produzir, contar, segmentar e comparar sílabas.....	32
3.2.2 Estratégias didáticas II: adicionar, subtrair e substituir sílabas.....	40
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
5 REFERÊNCIAS.....	47

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Ao longo dos anos, o conceito de alfabetização tem passado por muitas ressignificações em função das mudanças nas práticas de leitura e escrita, decorrentes de fatores sociais e culturais.

Durante o século XX, até meados de 1980, as discussões acerca da alfabetização concentravam-se em encontrar o melhor método para ensinar a ler e escrever. Entre as práticas mais utilizadas nas escolas, estavam as que investiam no ensino do traçado das letras e na memorização de fonemas/letras ou sílabas. Os significados da escrita e da leitura ficavam em segundo plano, e as repetições das lições de letras e sílabas eram privilegiadas.

Na década de 1980, os estudos divulgados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), no livro *Psicogênese da Língua Escrita*, trouxeram uma nova perspectiva acerca das práticas escolares de leitura e escrita. Ao focarem no sujeito que aprende e nas hipóteses que este formula ao interagir com a escrita, Ferreiro & Teberosky mostraram que os pressupostos dos principais métodos de alfabetização não levavam em conta um processo individual, construído cognitivamente por cada criança.

A concepção de alfabetização passa a ser muito mais do que simplesmente saber o formato das letras, ter boa caligrafia e saber decifrar. No contexto atual, estar alfabetizado trata-se, basicamente, de saber ler e escrever diferentes gêneros textuais com autonomia, fazendo uso dessas habilidades em práticas sociais.

No entanto, por mais que esse sentido "alargado" de alfabetização venha circulando há algumas décadas nos cursos de formação de professores e em políticas públicas na área da Educação, continuamos a ver em prática nas escolas metodologias herdeiras do método silábico, quando não ele próprio em funcionamento.

Durante o 7º semestre do curso de Pedagogia, pude ver em funcionamento o método silábico na alfabetização, que era utilizado pela professora titular da turma em que estagiei¹. A professora ensinava por meio de uma estratégia-padrão: periodicamente, famílias silábicas eram ensinadas por meio de folhas aleatórias,

¹ Em 2015/2, realizei o estágio de docência em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede estadual de ensino, em Porto Alegre. O estágio foi realizado com orientação da Profª. Drª. Luciana Piccoli, com duração de 14 semanas.

² O Ciclo da Alfabetização compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

que não estavam relacionadas com nenhum texto ou história utilizada nas aulas. Por exemplo: a criança deveria identificar na folha as palavras que começavam com BA, depois as que começavam com BE e assim por diante. Também presenciei atividades que focavam no ensino do traçado das letras, sendo que essas estratégias estavam sempre relacionadas às famílias silábicas.

Instigada pela professora orientadora desta pesquisa, organizei este trabalho como forma de refletir sobre os modos de ensinar as sílabas na alfabetização, procurando analisar como proporcionei a aprendizagem e a reflexão sobre a sílaba como unidade linguística, sem recorrer ao método silábico.

A partir dos estudos realizados no curso de Pedagogia, considerei que o estudo focado apenas nas sílabas não daria conta dos diferentes conhecimentos necessários à alfabetização, entendida em seu sentido "alargado", como mencionei antes. Isto é: em meus referenciais, considerei o ensino e a aprendizagem das sílabas como parte do desenvolvimento da consciência silábica, a qual, por sua vez, faz parte de um conjunto de habilidades mais amplo: a consciência fonológica (PICCOLI; CAMINI, 2012). A consciência fonológica daria conta apenas da faceta linguística da alfabetização, mas há, ainda, outras facetas que precisam de outras estratégias, como a psicogenética e a social, por exemplo.

Essa compreensão só foi possível a partir de referenciais teóricos da área da Alfabetização, estabelecendo interfaces com estudos de cunho pedagógicos, linguísticos, psicolinguísticos e historiográficos, a partir de autores como Artur Gomes de Moraes (2012), Luciana Piccoli e Patrícia Camini (2012), Luiz Carlos Cagliari (1999), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985; 2011) e Maria do Rosário Longo Mortatti (2006).

Portanto, tendo como tema principal a relação entre alfabetização, método silábico e consciência silábica, este estudo tem como objetivo analisar as estratégias didáticas utilizadas em meu estágio de docência para promover o ensino e a aprendizagem da consciência silábica na alfabetização de crianças durante o 1º ano do Ensino Fundamental. Ou seja, meu problema de pesquisa é: de que formas pode ser possível desenvolver a consciência silábica em turmas do Ciclo da Alfabetização² sem recorrer a exercícios de recitação de família silábicas?

² O Ciclo da Alfabetização compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

A seguir, apresento os referenciais metodológicos selecionados para este trabalho.

1.1 METODOLOGIA

Esta pesquisa mobilizou duas estratégias metodológicas: Pesquisa Bibliográfica – para compreender o fenômeno histórico que produz a força do método silábico no Brasil – e Pesquisa Documental – tomando como fonte de análise o meu Diário de Campo do estágio de docência neste curso de Licenciatura em Pedagogia.

A Pesquisa Bibliográfica constitui-se pela análise de materiais de cunho científico, como livros, enciclopédias, dicionários e artigos. Ao desenvolver este trabalho, posicionei-me como pesquisadora e tive contato direto com materiais sobre o tema pesquisado, realizando uma reflexão crítica sobre as análises obtidas, apoiada nos resultados e estudos sobre a temática escolhida.

A Pesquisa Documental é caracterizada pelo uso de documentos que podem ser escritos ou não. Nesse caso, a pesquisa é realizada com fontes primárias e que ainda não foram analisadas de forma pública, como jornais, revista, filmes, fotos, etc.

As duas pesquisas assemelham-se pelo fato de estarem restritas à análise de documentos e esse ser o principal objeto de investigação. Mas, enquanto a Pesquisa Bibliográfica concentra-se apenas em textos públicos, escritos e/ou impressos, a Pesquisa Documental baseia-se na análise de documentos diversos.

Nesse sentido, minha Pesquisa Bibliográfica utilizou como materiais de análise livros e artigos de periódicos relacionados à área da Alfabetização, assim como os cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Já a Pesquisa Documental focou em materiais do meu Diário de Classe, elaborado durante o meu estágio de docência.

O Diário de Classe é um arquivo que foi sendo construído ao longo do estágio, no qual foram registradas todas as atividades realizadas com a turma, além de reflexões acerca do desenvolvimento das aulas e do acompanhamento das progressões das aprendizagens dos alunos.

Conforme concluem Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 14), esses tipos de pesquisa (bibliográfica e documental) permitem “produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”.

* * *

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi dividido em três capítulos. Neste primeiro – *Apresentação da pesquisa* –, fez-se a apresentação geral do trabalho, para situar o leitor a respeito dos assuntos que serão abordados ao longo da pesquisa. No segundo capítulo – *Métodos de alfabetização* –, apresento os métodos clássicos de alfabetização, localizando-os no contexto histórico e apresentando suas particularidades, bem como uma breve trajetória de cada um desses métodos no Brasil. Por fim, no terceiro capítulo – *Por que desenvolver a consciência silábica sem recorrer ao método silábico?*, apresento as análises de materiais didáticos utilizados em meu estágio de docência do curso de Licenciatura em Pedagogia, em que me propus a desenvolver a consciência silábica de alunos alfabetizando sem recorrer aos métodos clássicos, mostrando, também, outras possíveis estratégias que podem ser utilizadas no trabalho de alfabetização, relacionadas ao desenvolvimento silábico.

2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Na trajetória das didáticas de alfabetização, diferentes métodos tentaram dar conta do ensino da leitura e escrita. Começo pela definição de método de alfabetização. Conforme Magda Soares (2004, p. 93),

[...] um 'método' é a soma de ações baseadas em um conjunto de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização, será, pois, o resultado da determinação dos *objetivos* a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes que caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos *paradigmas conceituais* (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição, enfim, de *ações, procedimentos, técnicas* compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas.

A trajetória dos métodos de alfabetização foi e tem sido rodeada de discussões e polêmicas. Primeiramente, um determinado método surgia como uma inovação e solução para os problemas relacionados à alfabetização; depois, o mesmo método era questionado, criticado e desvalorizado.

Neste capítulo, apresentarei alguns desses métodos e suas características principais, evidenciando alguns aspectos a serem considerados para compreender a força do método silábico no Brasil.

2.1 MÉTODOS SINTÉTICOS

Considerado, por muito tempo, como o mais rápido e simples, o método sintético é o mais antigo de todos os métodos e é dividido em três tipos clássicos: alfabético e de soletração, fônico e silábico.

Este método tem como ponto de partida o estudo dos menores elementos da língua: letra, fonema e sílaba. O propósito é que o ensino aconteça do “simples ao complexo”, como em uma sequência, em que primeiro sejam exploradas as letras, depois as sílabas, palavras, frases e, por fim, o texto. Como regra geral é estabelecido que só se avance para uma próxima etapa depois que os processos

da fase em que o aluno se encontra estejam dominados. De acordo com Barbosa (2002, p. 47), o método sintético parte do pressuposto de que:

[...] o aprendiz deveria dominar o alfabeto, nomeando cada uma das letras independente do seu valor fonético e de sua grafia. O aprendiz aprendia repetindo em coro, soletrando. Após esse período, era apresentada a grafia das letras do alfabeto e, numa primeira síntese, apresentavam-se as sílabas, sistematicamente e em ordem. Em seguida, eram introduzidas as palavras mais simples (monossílabas) e depois, as mais longas, consideradas de pronúncia mais difícil.

Dentre os métodos sintéticos, o mais antigo, utilizado até o início do século XX, é o alfabético e de soletração, que consistia em apresentar as partes mínimas da escrita (letras) que, ao se juntarem, formavam sílabas ou partes que dariam origem às palavras. Um exercício comum a esse método propunha que, primeiro, o aluno deveria decorar todas as letras do alfabeto, para que identificassem quais as partes que formam uma sílaba. Somente após perceber que os alunos decoraram as letras e seus respectivos fonemas o professor poderia avançar ao ensino de sílabas e, posteriormente, de palavras e frases.

No método alfabético e de soletração, o aluno era levado à exaustão da repetição. O aluno demorava para atribuir significado à escrita, pois era um exercício muito mais de memória e de motricidade do que de significação.

O segundo método sintético clássico é o fônico. Ele surgiu como uma reação às críticas à soletração. Seu uso é mencionado na França, por Vallange, em 1719; na Alemanha, por Enrique Stefhani, em 1803; e também foi explorado por Maria Montessori, na Itália, em 1907 (BARBOSA, 2002). O objetivo principal desse método é ensinar a relação entre fonema/grafema. Dessa forma, a unidade mínima analisada é o fonema. Ensina-se o formato e o som das vogais, depois os das consoantes. Cada letra é aprendida como um som que, junto com outro, pode formar sílabas e palavras. Para esse ensino dos fonemas, há uma sequência prevista, que parte das relações diretas entre fonemas e grafemas para as relações mais complexas.

Tentando atribuir mais sentido ao método fônico, foram criadas algumas variações no modo de se apresentar os sons para os alunos, como trabalhar com palavras significativas, com palavras vinculadas a imagens correspondentes, com

onomatopeias e histórias, etc, mas sempre enfatizando os sons associados a cada grafema.

As primeiras críticas em relação a esse método concentraram-se principalmente em questionar, por exemplo, que a mesma letra poderia representar diferentes sons e um mesmo som poderia ser representado por diferentes letras, o que logo teria sido "corrigido" pelos adeptos do método fônico. Mais contemporaneamente, a crítica se concentra no esvaziamento de sentido das práticas culturais de leitura e escrita em uma sala de aula cujo foco é apenas a faceta fônica da alfabetização.

Por fim, o último método sintético clássico de alfabetização é o silábico. Conforme Fontoura (1966) e Barbosa (2002), esse método tem seus primeiros registros reportados na Europa, durante o século XVIII. A principal unidade a ser ensinada aos alunos é a sílaba. No desenvolvimento desse método, é levado em consideração que se trabalhe primeiro com as sílabas mais "simples", que seriam formadas pelo par consoante e vogal, depois se trabalhar com as mais "complexas", que fugiriam àquele padrão de formação. São utilizadas palavras-chave, em que suas sílabas são destacadas e estudadas sistematicamente em famílias silábicas. As mesmas são recompostas e formam novas palavras (FRADE, 2007). A partir disso, palavras, pequenas frases e textos são estudados para mostrar ao aluno que essas pequenas sílabas permitem a formação de novas palavras. Nesse caso, a preocupação com a sílaba a ser ensinada é maior que a preocupação com o sentido do texto.

Em relação aos métodos alfabéticos e fônicos, o método silábico seria menos abstrato para o aprendiz, pois, quando falamos, pronunciamos as sílabas e não fonema por fonema.

Em síntese, os métodos de marcha sintética, que vão das partes para o todo, tendem a priorizar ou apenas a relação grafema-fonema ou a composição de palavras por sílabas. A decodificação – ou transformação do estímulo gráfico em som e vice-versa –, tomada como foco da alfabetização, não dá importância ao sentido do texto em um primeiro momento; deixa-se, portanto, tal tarefa para momento posterior à alfabetização.

Entre o final do século XIX e início do século XX, os métodos sintéticos foram duramente criticados pelos teóricos da Escola Nova devido à sua

característica “mecânica”, pensada pelo ponto de vista do adulto, em que a criança é quem deveria se adaptar aos requisitos do método.

Então, outras propostas pedagógicas para a alfabetização surgiram, invertendo a marcha de ensino: em vez de iniciar pelas letras, fonemas ou sílabas, teóricos como Ovide Decroly passaram a defender a alfabetização a partir de palavras e textos, que seriam unidades concretas de significação. Esses métodos ficaram conhecidos como *analíticos*.

2.2 MÉTODOS ANALÍTICOS

Os métodos analíticos mais conhecidos na área da alfabetização são o da palavração, o da sentençação e o de contos ou historietas.

No século XIX, os primeiros propositores do método da palavração postulavam que o ensino tivesse como foco palavras concretas, que tivessem algum significado para os alunos, por fazerem parte de alguma música, poesia, história, etc. Diferentemente do método sintético, as palavras utilizadas no ensino não precisam ser necessariamente as mais “fáceis”. O importante seria a palavra ter significado para o aluno e que este fizesse a sua memorização visual. Somente após essa memorização do “todo” é que as “partes”, como sílabas e letras, fariam sentido para o aluno.

Ovide Decroly, no século XX, foi um dos que defenderam o método da palavração, resgatando a ideia *comeniana* de associação da palavra à figura correspondente. Geralmente, nesse método, as palavras são apresentadas em agrupamentos, e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela configuração gráfica. Para o desenvolvimento das atividades, um procedimento bem comum utilizado pelas professoras é o uso de cartões para fixação, com imagem e palavra. Ao mesmo tempo em que há um incentivo de “estratégias de leitura inteligente”, a atenção do aluno pode ser direcionada a detalhes da palavra, como letras, sílabas e sons.

O método de sentençação também surgiu no século XIX, proposto pelo professor francês Joseph Jacotot (FONTOURA, 1966) e iniciava o ensino pela

memorização de frases ou sentenças. Após, essas sentenças eram decompostas em palavras, sílabas e letras, nessa ordem.

Braslavsky (1988) afirma que o ponto de partida dos métodos que partem da frase, mais contemporaneamente, são atividades de expressão oral das crianças, cujos enunciados são simplificados em orações simples e escritos em faixas de distintos tamanhos, exibidas na sala de aula para que as crianças possam ilustrá-las e ordená-las numa certa ordem. Essas frases podem, depois, ser consultadas para que as crianças encontrem novas palavras e combinações.

Como decorrência do método da sentencição, em seguida, ainda no século XIX, foi criado pela educadora Margarida McCloskey o método de contos/historietas. Nesse método, a unidade tomada como ponto de partida é o texto. Apresentam-se para as crianças partes de uma história completa, que a criança irá memorizar. É feito um trabalho de repetição, reconhecimento e desordenamento e ordenamento das frases. Só depois acontece a decomposição do texto em frases, palavras, sílabas e, por fim, letras ou sons.

No Brasil, o método global de contos/historietas foi divulgado por Lúcia Casasanta, em Minas Gerais, a partir de 1930. O *Livro de Lili*, de Anita Fonseca³ (1961 [1940]), exemplifica as etapas a serem seguidas pelos adeptos do método, apresentando algumas variações:

- *fase da história* – reconhecimento de um texto (escrito juntamente com as crianças ou produzidas por um autor), que é memorizado e “lido” durante um período;
- *fase da sentença* – reconhecimento e identificação rápida de sentenças do mesmo texto, que depois são recortadas e remontadas;
- *fase de porção de sentido* – reconhecimento de expressões em sentenças conhecidas;
- *fase da palavração* – reconhecimento de palavras nas sentenças e, depois, decomposição/recorte de sentenças em palavras;
- *fase da silabação* – ocorre depois que as crianças fizerem vários exercícios de observação de semelhanças e diferenças entre as palavras.

³ Anita Fonseca foi aluna de Lucia Casasanta em Minas Gerais.

Sendo assim, o foco desse método é que o aprendiz estabeleça sentido ao texto.

Na seção a seguir, apresentarei como foi a trajetória dos métodos de alfabetização no Brasil, que foi marcada por quatro momentos distintos.

2.3 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E A PERMANÊNCIA DO MÉTODO SILÁBICO

Conforme argumenta Maria do Rosário Longo Mortatti (2006), a história dos métodos de alfabetização no Brasil poderia ser definida em quatro momentos.

O primeiro deles foi denominado *A metodização do ensino da leitura* (id., ibid.) e iria de 1876 a 1890. Esse primeiro momento foi marcado pela prevalência do ensino da leitura via “cartas de ABC”. Os métodos utilizados nessa época eram os sintéticos: da soletração (alfabético); fônico; e silábico.

É nesse período em que foi importado o famoso “método João de Deus”, contido na Cartilha Maternal, publicada em Portugal em 1876. Por isso, esse seria um ano fundamental para a história dos métodos no Brasil. Diferentemente dos métodos sintéticos, o “método João de Deus” se baseava na palavração, defendendo que, para ler, não seria necessário saber o nome das letras, mas os seus valores sonoros.

A tensão entre defensores do “método João de Deus” e defensores dos métodos sintéticos teria, então, segundo Mortatti (2006), dado origem a esse primeiro movimento de metodização da leitura no país.

O segundo momento – *A institucionalização do método analítico* (MORTATTI, 2006) –, foi marcado pela disputa entre os métodos modernos e os “mais modernos”. Esses métodos “mais modernos” eram os analíticos, que se baseavam na Psicologia da Forma para defender a leitura global de palavras como marco inicial do ensino. É ainda nesse segundo momento, que se estendeu até aproximadamente meados dos anos de 1920, que o termo “alfabetização” começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita, como ensinamentos que devem ocorrer simultaneamente (MORTATTI, 2006).

O terceiro momento – *Alfabetização sob medida* –, que se estende até aproximadamente o final da década de 1970, teve a popularização dos métodos ecléticos, que tentaram conciliar as disputas entre métodos sintéticos e analíticos (MORTATTI, 2006). Além disso, houve a grande repercussão dos resultados das pesquisas experimentais realizadas por Lourenço Filho com alunos do antigo 1º grau, que apontavam a existência de um nível de maturidade como requisito para o sucesso na alfabetização. Os resultados foram apresentados no livro *Testes ABC* (LOURENÇO FILHO, 1934). Esses testes foram muito utilizados em todo o país para verificação do que ficou conhecido como "prontidão" para a alfabetização. A partir dos resultados dos testes, cada aluno seria agrupado em uma turma de níveis semelhantes de maturidade. Com isso, se pensava garantir uma alfabetização sob medida, em que o ensino é subordinado às condições individuais de aprendizagem de cada aluno.

A partir da década de 1980, teria início o quarto e último momento – *Alfabetização: construtivismo e desmetodização* (MORTATTI, 2006). Esse momento é caracterizado pela divulgação dos estudos da *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), que defendiam a ideia de "processo de alfabetização" de cada aluno, que deveria ser o foco do professor e não mais o ensino de todos os alunos ao mesmo tempo.

Esse quarto momento se estenderia até os dias atuais. Com o construtivismo na alfabetização, haveria uma nova tradição: a desmetodização do ensino da leitura e da escrita, que ficaria dependente dos ritmos e interesses de aprendizagem de cada aluno. Por isso, o método não poderia ser definido de antemão pelo professor.

Para Artur Morais (2012), a divulgação dos resultados da teoria da psicogênese revolucionaram as discussões sobre a alfabetização. Apesar de essa teoria mudar a forma como se compreende a alfabetização, ao mesmo tempo, havia resistência por parte dos professores em aderir a tais estratégias. Além disso, muitos dos ditos "construtivistas", muitas vezes, continuam adeptos dos métodos clássicos de alfabetização, principalmente do silábico.

A conclusão que se chega é a de que a aprendizagem da leitura e da escrita vai muito além do que apenas saber decifrar sílabas. Os alunos precisam compreender como funciona o sistema de escrita, que a aprendizagem se dá de

acordo com o sujeito e que nem sempre os métodos atenderão às particularidades de cada criança.

As discussões sobre os métodos se estendem desde os séculos passados até o presente e, em meio a todas as disputas em torno do ensino e da aprendizagem, o que se pode afirmar é que boa parte dos métodos recorreram à silabação (CORRÊA, 2003).

Na seção seguinte, apresentarei com mais detalhes o método silábico e suas características, discutindo sua presença na alfabetização brasileira até os dias de hoje.

2.4 O CASO DO MÉTODO SILÁBICO

Na seção 2.1 Métodos sintéticos, informei que o método silábico foi sistematizado durante o século XVIII, na Europa (FONTOURA, 1966). Ainda hoje, não é difícil encontrá-lo em funcionamento nas escolas brasileiras, como presenciei na escola em que realizei estágio docente, durante o 7º semestre do curso de Pedagogia.

Em linhas gerais, acionar o método silábico nas escolas de hoje significa que o professor ou a professora alfabetiza investindo boa parte do tempo pedagógico no ensino das "famílias silábicas" de cada consoante do alfabeto, formadas pela união destas com cada uma das vogais e, por vezes, também com o "ão". As sílabas "complexas" – as que fogem ao padrão de formação consoante + vogal – são inseridas na aprendizagem após um largo tempo de atividades com as sílabas mais simples. As sílabas já estudadas servem de repertório para a formação de palavras, as quais, geralmente, repetem sílabas de uma mesma família, como bebê, caco, dedo, etc.

Os defensores desse método sustentam a ideia que o caminho silábico seria o mais natural, porque até mesmo uma pessoa que não saiba ler e escrever conseguiria separar oralmente as sílabas de uma palavra. Thomaz Galhardo (188?) – autor da *Cartilha da infância* –, por exemplo, defendia que os métodos do tipo analítico eram muito complicados para o entendimento das crianças, sendo a proposta silábica mais racional.

Apesar das disputas que ocorreram ao longo do tempo entre os métodos sintéticos e analíticos, o método silábico se mantém como um dos mais influentes métodos de alfabetização presente nas escolas, da forma tradicional (sílabas) e da forma mista (junto com palavração ou sentencição).

Essa ênfase das práticas pedagógicas na alfabetização no ensino de sílabas pode ser explicada, em parte, "devido às propriedades da ortografia em língua portuguesa, em que as sílabas são mais importantes que as unidades de aliteração e rimas" (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2009, 25). Cardoso-Martins (1995 *apud* CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2009, p. 25), por exemplo, encontrou fraca associação entre a sensibilidade à rima e a alfabetização. Esses autores explicam que há crianças alfabetizadas que ainda não dominam rimas e aliterações, mas não há crianças alfabetizadas que não tenham consciência silábica.

Conforme afirma Massini-Cagliari (1999, p. 4): "Ao contrário do que se possa imaginar, não é apenas quando nos utilizamos da cartilha que o método silábico do ba-be-bi-bo-bu se encontra subjacente à prática de ensinar a ler e escrever". Ou seja: não necessariamente a cartilha precisa ser utilizada para que o método silábico esteja sendo empregado na alfabetização, como é exemplo a imagem abaixo.

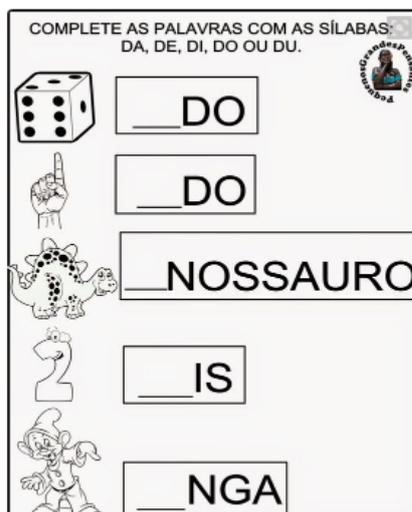


Figura 1: Atividade para fixação da família silábica da letra D. Fonte: <http://www.pequenosgrandespensantes.com.br/> Acesso em: 19 jun. 2016.

No entanto, antes de aparecer em folhas mimeografadas ou fotocopiadas com lições de famílias silábicas, esse método foi bastante veiculado em cartilhas, que, de modos diversos, desenvolveram o método silábico no Brasil, sendo a

Caminho Suave a mais famosa. Por esse motivo, a seguir, apresentarei essa cartilha de forma mais detalhada, destacando sua trajetória no contexto da alfabetização.

2.4.1 A cartilha *Caminho Suave*



Figura 2: Capa e interior da 6ª edição da cartilha *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima (1968 [1948]). Fonte: <http://edasuaepoca.blogspot.com.br/2012/05/1980-cartilha-caminho-suave-branca.html> Acesso em: 30 maio 2016.

De autoria da professora paulista Branca Alves de Lima (1911-2001), a *Caminho Suave* foi publicada pela primeira vez em 1948, em oposição ao método global de contos, que era o mais utilizado em diversas escolas do país naquela época.

A cartilha segue o modelo de exercícios citados na seção anterior. O trabalho inicia-se pelo formato das letras, junção das vogais e “famílias silábicas” simples. Só depois inicia-se o ensino das sílabas mais complexas e a escrita de frases. Outro aspecto característico dessa cartilha é a "alfabetização pela imagem",

isto é, cada letra apresentada é associada a uma ilustração que inicie com essa letra.

Peres, Val e Thies (2016, p. 347) esclarecem que "embora Branca afirmasse ter produzido a cartilha baseada no método eclético ou misto o princípio básico de sua metodologia é a palavrção e a silabação, fato já reiterado pelo estudo de Maciel (2002)". Como é possível ver na figura abaixo, as famílias silábicas são ressaltadas para compor pequenas palavras que repitam as sílabas estudadas, como baba, bebê e bobo.

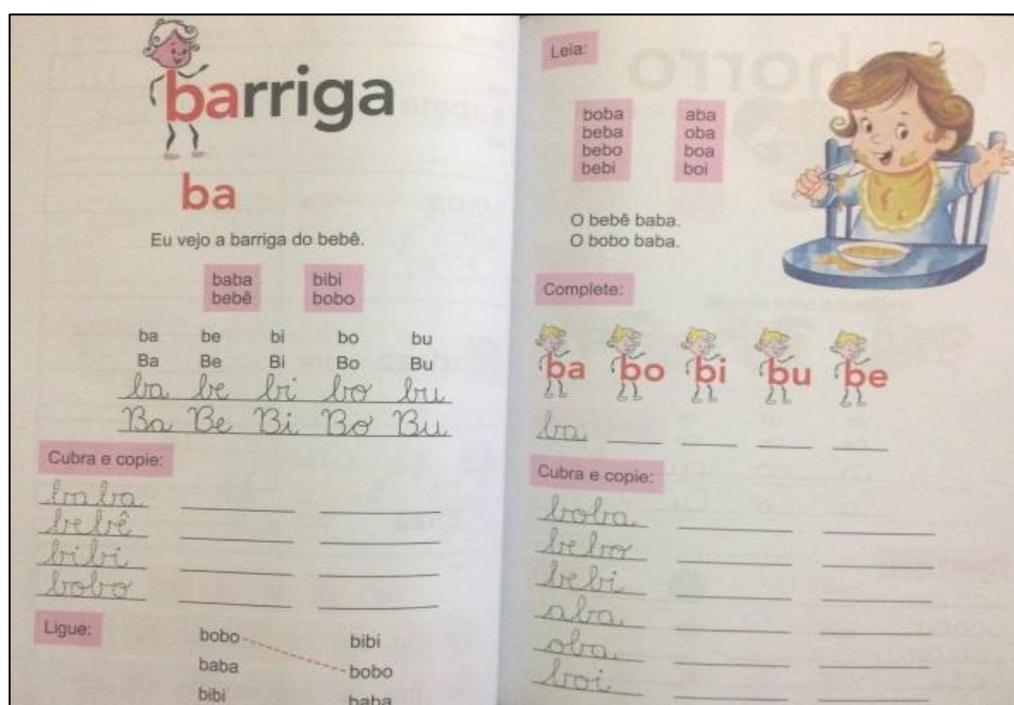


Figura 3: Lição referente ao estudo da letra B, da cartilha *Caminho Suave* (LIMA, 1987). Fonte: <http://edipro.com.br/> Acesso em: 30 maio 2016.

Ao longo dos anos, a cartilha foi sendo editada e aperfeiçoada, mas sempre se mostrando contrária ao método analítico. O auge do sucesso dessa cartilha foi entre as décadas de 1970 e 1990, em que Branca Alves de Lima estabelecia parceria com o MEC, que teria comprado e distribuído às escolas públicas mais de 40 milhões de exemplares da cartilha.

A partir da década de 1990, com a força que as ideias construtivistas ganharam no Brasil, os questionamentos acerca dos métodos de alfabetização se disseminaram com as ideias de que era preciso acabar com os métodos e as cartilhas. Com isso, em 1996, a cartilha *Caminho Suave* foi excluída pelo MEC do

Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e considerada imprópria para o uso nas escolas.

Apesar disso, essa cartilha está presente até os dias de hoje em escolas brasileiras, estando em sua 132ª edição. Ou seja, trata-se de um fenômeno editorial, como afirmam Peres, Val e Thies (2016), o que mostra um indício da aceitação e circulação desse método em nosso país. A cartilha continua sendo sucesso em vendas, chegando a cerca de cinco mil exemplares por ano, o que mostra que a prática do ensino da leitura e escrita através de métodos “clássicos” ainda está presente em salas de alfabetização nas escolas brasileiras.

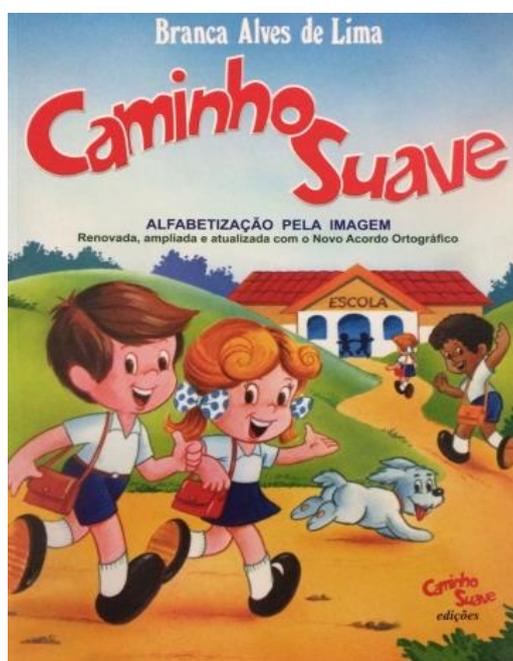


Figura 4: Capa da 132ª edição da cartilha *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima (2015 [1948]). Fonte: acervo pessoal de Patrícia Camini.

De acordo com Francisca Maciel (2002, p. 145), a *Caminho Suave* pode ser considerada um *best-seller* da história da alfabetização no Brasil, merecendo

ser melhor investigada, analisada em suas várias edições e ilustrações. E, principalmente, deve-se tentar apreender as razões de sua grande aceitabilidade entre o professorado brasileiro. Dizer que isso se deve ao fato de ser um material "fácil" de se trabalhar é simplificar por demais uma prática pedagógica dos professores em um processo tão complexo como é o da alfabetização.

No capítulo seguinte, defenderei a ideia de desenvolver a consciência silábica, sem recorrer aos métodos silábicos, como estratégia privilegiada de alfabetização.

3 POR QUE DESENVOLVER A CONSCIÊNCIA SILÁBICA SEM RECORRER AO MÉTODO SILÁBICO?

Conforme afirma Morais (2012, p. 50), para se alfabetizar, é preciso que o aluno se aproprie do sistema notacional alfabético⁴ que utilizamos na língua portuguesa. Para esse fim, é preciso que haja compreensão e internalização das suas propriedades conceituais e convenções.

Essas propriedades conceituais e convenções, que mostrarei na seção a seguir, indicam que a alfabetização exige o desenvolvimento de habilidades que nem sempre são focadas pelos métodos mostrados no capítulo anterior. Para Piccoli e Camini (2012, p.101), a alfabetização está relacionada ao desenvolvimento das habilidades necessárias para comunicar-se através da leitura e da escrita, que devem tornar o sujeito capaz de utilizar os gêneros textuais presentes em seu contexto social.

Sendo assim, ao longo deste capítulo, apresentarei argumentos para defender que ensinar apenas famílias silábicas aos alunos, como é proposto pelos métodos silábicos, depende muito tempo da alfabetização com o desenvolvimento da consciência silábica, em detrimento de outras habilidades que também precisam ser desenvolvidas para produzir a competência comunicativa necessária para ler e escrever textos com fluência.

3.1 ALFABETIZAÇÃO: MUITAS HABILIDADES ALÉM DA CONSCIÊNCIA SILÁBICA

Memorização, repetição e desenho das letras e sílabas eram os principais objetivos dos métodos clássicos de alfabetização, como mostrei anteriormente. Cagliari (1999, p. 37) critica o conceito de aprendizagem que embasa esses métodos, argumentando que:

Aprender não é repetir algo que foi ensinado, mas criar algo semelhante, a partir da iniciativa individual de quem aprende. Quando simplesmente se repete um modelo, não ocorre exatamente uma aprendizagem. Ela vai

⁴ Morais (2012) concorda com a defesa de Ferreiro & Teberosky (2011), de que a alfabetização trata da aprendizagem de um "sistema de escrita" e não de um "código".

aparecer somente quando a pessoa, por ação própria, conseguir realizar algo de acordo com as expectativas alheias.

Diferentemente das concepções dos métodos clássicos, para o PNAIC, a alfabetização compreende os seguintes eixos: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística. Esses eixos são apresentados em quadros, que organizam objetivos⁵ de aprendizagem a serem consolidados ao longo do Ciclo de Alfabetização, na área de língua portuguesa. Os quadros podem ser vistos a seguir.

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Figura 5: Quadro dos objetivos de aprendizagem a serem consolidados no eixo da leitura, na área da língua portuguesa, no Ciclo de Alfabetização. Fonte: PNAIC (BRASIL, 2012, p.33). Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf Acesso em: 27 maio 2016.

⁵ Esses objetivos são referidos nos materiais do PNAIC como “direitos de aprendizagem”.

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Figura 6: Quadro dos objetivos de aprendizagem a serem consolidados no eixo da produção de textos escritos, na área da língua portuguesa, no Ciclo de Alfabetização.

Fonte: PNAIC (BRASIL, 2012, p.34). Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf Acesso em: 27 maio 2016.

Oralidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Figura 7: Quadro dos objetivos de aprendizagem a serem consolidados no eixo da oralidade, na área da língua portuguesa, no Ciclo de Alfabetização. Fonte: PNAIC (BRASIL, 2012, p. 35). Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf Acesso em: 27 maio 2016.

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Figura 8: Quadro dos objetivos de aprendizagem a serem consolidados no eixo da análise linguística: discursividade, textualidade, normatividade, na área da língua portuguesa, no Ciclo de Alfabetização. Fonte: PNAIC (BRASIL, 2012, p. 36). Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf Acesso em: 27 maio 2016.

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Figura 9: Quadro dos objetivos de aprendizagem a serem consolidados no eixo da análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, no Ciclo de Alfabetização.

Fonte: PNAIC (BRASIL, 2012, p. 37). Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf Acesso em: 27 maio 2016.

Esse último quadro de direitos de aprendizagem mostra que o eixo da análise linguística abarca o SEA, o qual, de acordo com Morais (2012), possui dez características principais a serem aprendidas pelo alfabetizando. Essas dez características são mostradas na figura abaixo.

Quadro 1. Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado.

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, *P*, *p*);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Figura 10: Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética que o aprendiz precisa construir para se tornar alfabetizado. Fonte: Morais (2012, p. 51).

Analisando os quadros de direitos de aprendizagem em língua portuguesa, do PNAIC, nota-se que aprender letras e sílabas não significa apenas aprender a identificá-las e representá-las graficamente; significa tomar a língua escrita como objeto de reflexão, por exemplo, comparando, identificando, segmentando unidades como letras/fonemas, sílabas, rimas e palavras.

É possível perceber, também, que há relação entre o SEA e a consciência fonológica, que é definida por Piccoli e Camini (2012, p. 103) como "[...]um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua", como fonemas e sílabas, e perceber e produzir fenômenos como rimas e aliterações⁶. Conforme Camini (2015), a consciência fonológica envolve operações mentais de contar, segmentar, adicionar, subtrair, identificar e produzir essas unidades sonoras. As consciências silábica, de rimas e aliterações seriam de nível de complexidade mais simples do que a consciência fonêmica (PICCOLI; CAMINI, 2012).

Variedade de gêneros textuais e aprendizagem simultânea de textos, palavras, sílabas, rimas, aliterações e fonemas/letras têm sido defendidas em uma visão mais ampla de alfabetização do que a que embasa o método silábico. O uso de textos de cartilhas, por exemplo, não se enquadra nessa perspectiva mais ampla, surgida com os estudos sobre letramento e sobre psicogênese da língua escrita. Abaixo, segue um exemplo de texto de cartilha, o qual, entre outras coisas, não apresenta riqueza de variações na estrutura silábica, nem coesão e coerência textuais. Não são, portanto, bons exemplos de textos que circulam no cotidiano dos alunos.

⁶As consciências de rimas e aliterações, silábica e fonêmica são definidas por Piccoli e Camini (2012) como:
- Consciência silábica: "habilidade de reconhecimento e manipulação da constituição das palavras por sílabas" (id., *ibid.*, p. 104);
- Consciência de rimas e aliterações: "Habilidades de reconhecimento e produção de semelhança sonora ao final de palavras (rimas) e de reconhecimento e produção de fonemas semelhantes repetidos no início das palavras ao longo de uma frase ou verso (aliterações)" (id., *ibid.*, p. 109);
- Consciência fonêmica: "habilidade de reconhecimento e manipulação dos fonemas – as menores unidades sonoras da língua. Trata-se da habilidade de maior complexidade e, portanto, a última a ser desenvolvida pela criança. Envolve, por exemplo, a consciência de que um fonema diferente pode alterar totalmente o sentido de uma palavra" (id., *ibid.*, p. 112).

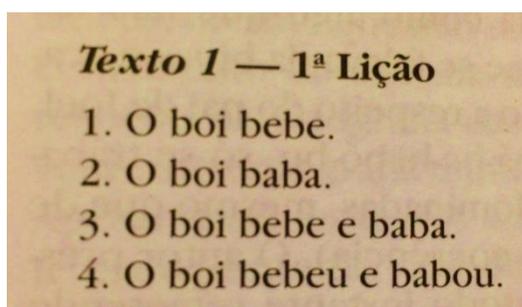


Figura 11: texto da 1ª lição da cartilha *Coração infantil*, de Vicente Peixoto⁷. Fonte: Peixoto (1950 *apud* CAGLIARI, 1999, p. 223).

Nesta seção, procurei mostrar que o conceito de alfabetização que vem circulando em políticas públicas como o PNAIC requer uma didática que foque no desenvolvimento de habilidades que não se restringem à aprendizagem de sílabas. A sílaba, portanto, é uma das unidades linguísticas a serem aprendidas e não "a" unidade a ser privilegiada, como ocorre no método silábico, pois não se trata mais de uma visão de língua escrita como "soma de tijolinhos" a serem empilhados (CAGLIARI, 1999).

Na seção a seguir, pretendo mostrar de que formas desenvolvi a consciência silábica de meus alunos alfabetizando, durante meu estágio de docência do curso de Pedagogia, sem recorrer ao método silábico como didática privilegiada.

3.2 CONSCIÊNCIA SILÁBICA EM ANÁLISE

Como citado na apresentação deste trabalho, o meu estágio de docência foi realizado em uma turma de 1º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede pública estadual, em Porto Alegre. Conforme o PNAIC, no 1º ano do Ciclo da Alfabetização, "a mediação do professor deverá facilitar o contato do aluno com a escrita e ajudá-lo a construir os conhecimentos de modo gradativo, auxiliando-o a sistematizar os saberes" (LEITE; MORAIS, 2012, p. 20). No âmbito da língua portuguesa, conforme mostrei na seção anterior, esses conhecimentos se referem, além da escrita, à leitura, à oralidade e à análise linguística.

⁷ Cf.: PEIXOTO, Vicente. *Coração infantil*: cartilha de alfabetização rápida. 29ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

Em meio a múltiplas atividades desenvolvidas durante o estágio, buscando dar conta desses diferentes eixos da alfabetização, selecionei para análise, na subseção a seguir, apenas as estratégias didáticas que utilizei para desenvolver a consciência silábica das crianças. Na subseção posterior, que encerra o capítulo, proponho um conjunto de cinco atividades, explorando dimensões da consciência silábica que não encontrei registros no Diário de Classe.

3.2.1 Estratégias didáticas I: identificar, produzir, contar, segmentar e comparar sílabas

A consciência silábica é uma das habilidades da consciência fonológica. De acordo com Piccoli e Camini (2012), refere-se ao reconhecimento e manipulação da forma como se constituem as palavras a partir das sílabas. Camini (2015) complementa essa definição, afirmando que a consciência silábica envolve oito tipos de operações cognitivas:

- 1) Identificar sílabas;
- 2) Produzir sílabas;
- 3) Contar sílabas;
- 4) Segmentar palavras em sílabas;
- 5) Comparar sílabas
- 6) Adicionar sílabas;
- 7) Subtrair sílabas;
- 8) Substituir sílabas.

Ao analisar meu Diário de Classe, identifiquei 11 atividades ou intervenções promotoras da consciência silábica, realizadas em 14 semanas de estágio. Essas atividades ou intervenções são da seguinte natureza:

- 7 folhas estruturadas;
- 1 conjunto de palavras divididas em sílabas;

- 1 atividade de composição de palavras com sílabas móveis variadas;
- 2 intervenções pedagógicas.

Nas sete folhas estruturadas que utilizei como atividades durante o estágio⁸, identifiquei a exploração de quatro dos oito procedimentos cognitivos da consciência silábica apontados por Camini (2015): contagem, segmentação, produção e identificação. As folhas não exploraram os demais procedimentos: comparação, adição, subtração e substituição.

Duas folhas exploraram o procedimento de contagem de sílabas, sendo que, em uma delas, além desse procedimento, também se promoveu a segmentação e a produção silábica para compor palavras.

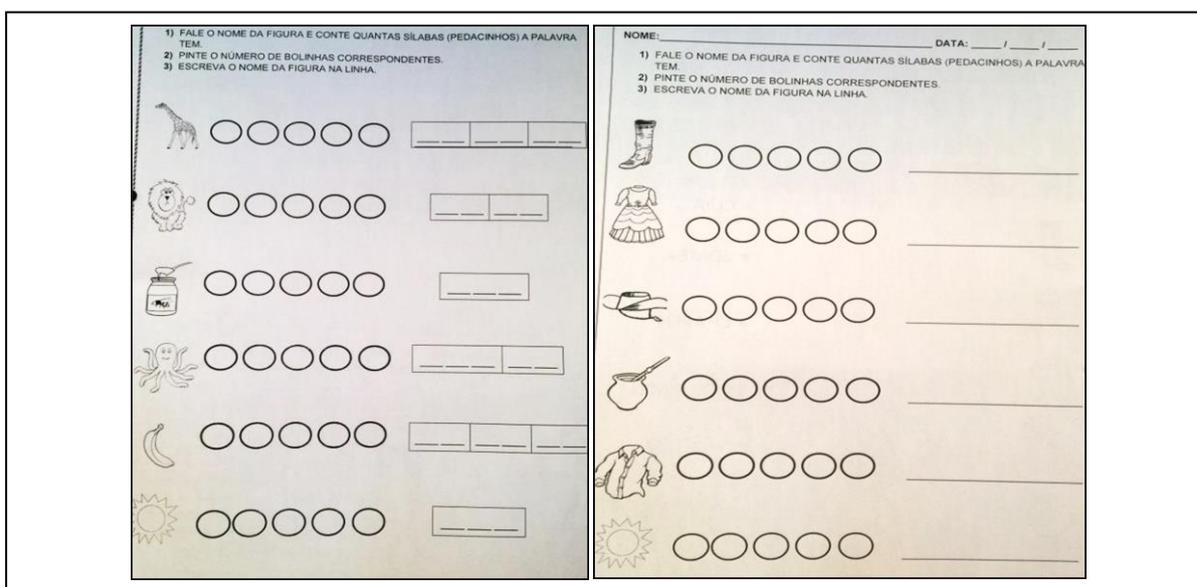


Figura 12: As duas atividades em folhas estruturadas, que exploraram o procedimento de contagem de sílabas. Fonte: acervo pessoal de Bianca Bierhals.

A principal estratégia das atividades acima propõe que os alunos reflitam e contem a quantidade de sílabas em cada palavra, pintando uma “bolinha” para cada sílaba. A separação das sílabas, em um primeiro momento, era feita oralmente, sendo também explorada a quantidade de letras na palavra. Só depois, então, era feito o registro escrito da palavra completa.

⁸ Todas as atividades realizadas durante o estágio estavam relacionadas a algum texto lido e explorado por mim com as crianças na sala de aula.

Outras quatro atividades em folhas estruturadas promoviam segmentação e produção silábica, sendo essa a estratégia mais frequente localizada nos materiais produzidos por mim no estágio, conforme mostram as figuras abaixo.

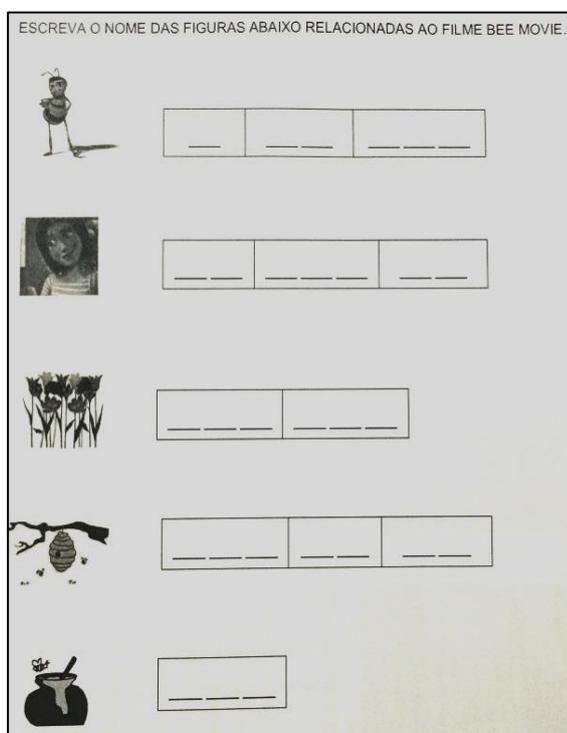


Figura 13: Atividade de segmentação e produção silábica (I). Fonte: acervo pessoal de Bianca Bierhals.

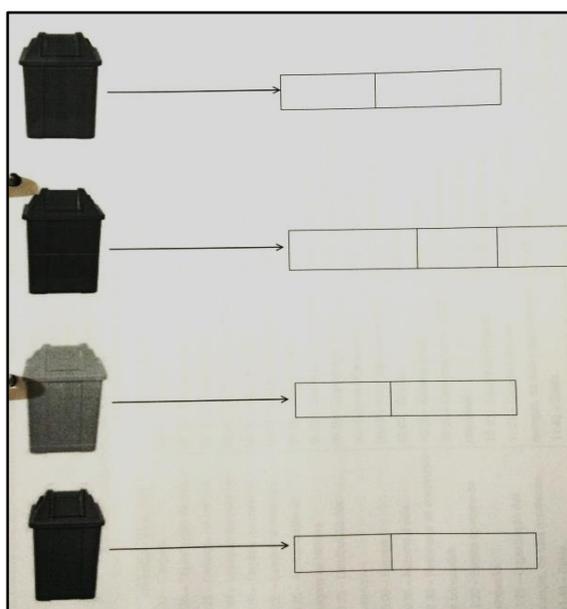


Figura 14: Atividade de segmentação e produção silábica (II). Fonte: acervo pessoal de Bianca Bierhals.

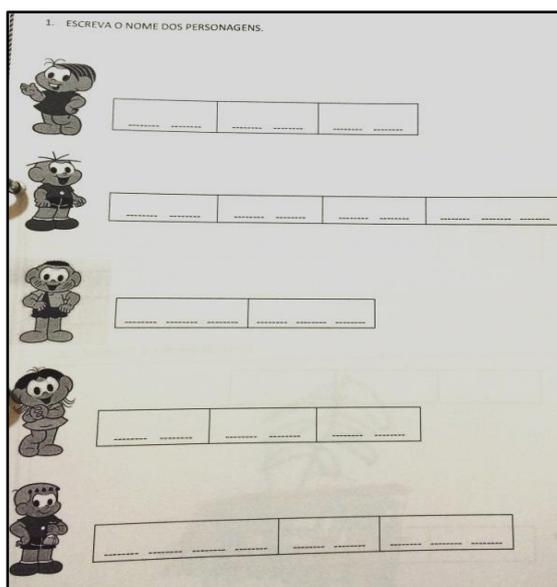


Figura 15: Atividade de segmentação e produção silábica (III). Fonte: acervo pessoal de Bianca Bierhals.

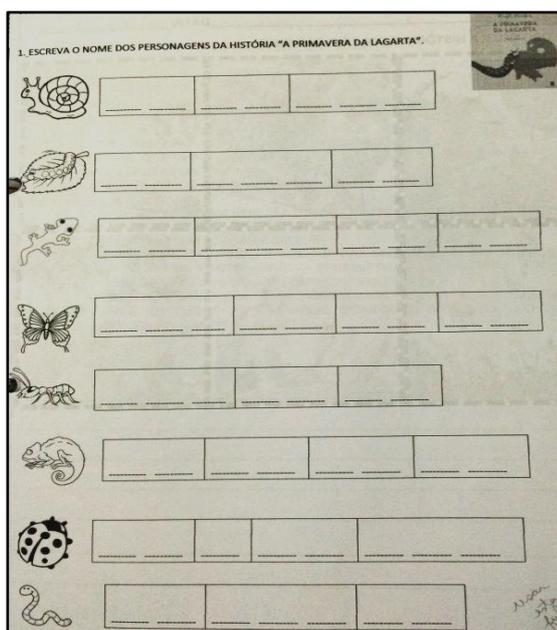


Figura 16: Atividade de segmentação e produção silábica (IV). Fonte: acervo pessoal de Bianca Bierhals.

Além das seis folhas mostradas até aqui, ainda foi utilizada outra, produzida por mim, e que, além da segmentação, tinha por foco a identificação silábica.

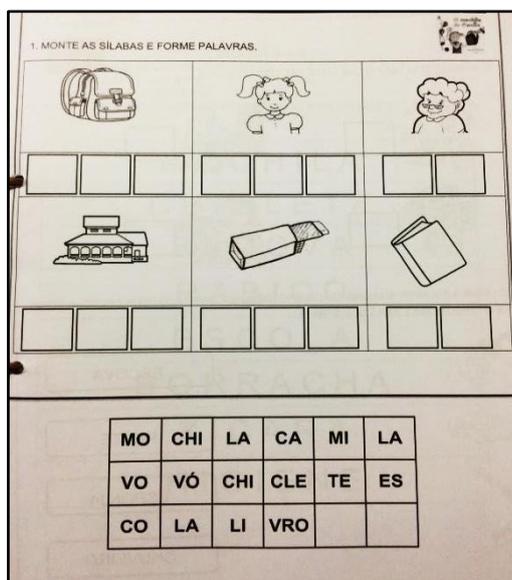


Figura 17: Atividade de segmentação e identificação silábica. Fonte: acervo pessoal de Bianca Bierhals.

Em todas as folhas estruturadas, o único procedimento que se repete é o da segmentação silábica. Esse procedimento também irá aparecer: 1) no conjunto de palavras segmentadas em sílabas, que produzi, cujo campo semântico era "Semana Farroupilha"⁹; 2) em uma atividade em que desafiei as crianças a compor palavras com sílabas móveis variadas, em número superior ao que seria, de fato, utilizado por elas; e 3) em uma intervenção pedagógica registrada no diário de classe.



Figura 18: Atividade de identificação e segmentação de palavras com sílabas móveis. Fonte: acervo pessoal de Bianca Bierhals.

⁹ A Semana Farroupilha é um evento festivo de culto às tradições gaúchas, que acontece no estado do Rio Grande do Sul no mês de setembro, nas semanas que antecedem o dia 20 (Feriado da Revolução Farroupilha).

Nesse jogo, as fichas são espalhadas pela mesa, e o primeiro jogador lança um dado verificando nas fichas qual a palavra cujo número corresponde ao número sorteado. Identificando isso, o jogador deve escolher uma figura que corresponda à mesma sílaba inicial dessa palavra. O jogo possibilita que o aluno reflita que as palavras são compostas por unidades sonoras, nesse caso as sílabas, e que esses segmentos sonoros se repetem em diferentes palavras.

- Bingo dos sons iniciais



Figura 20: Jogo "Bingo dos Sons Iniciais", distribuído pelo PNAIC. Fonte: PNAIC (2012). Disponível em: <http://psicopedagogialudica.blogspot.com.br/p/consciencia-fonologica.html>. Acesso em 27 maio 2016.

O jogo é composto por cartelas com imagem e palavra e fichas com palavras. Cada jogador recebe uma cartela para iniciar o jogo. O professor sorteia uma das fichas que estarão dentro de um saco e lê a palavra para os alunos. O jogador que tiver em sua cartela uma figura cujo nome inicie com a mesma sílaba da palavra sorteada, deverá marcar na cartela.

Ao longo do jogo os alunos vão percebendo que diferentes palavras podem iniciar com a mesma sílaba (som). É possível que o aluno observe a equivalência entre sílabas e o som, além de observar a forma de escrita das palavras.

- Batalha de Palavras



Figura 21: Jogo "Batalha de Palavras", distribuído pelo PNAIC. Disponível em: <http://urcampedagogia.blogspot.com.br/2013/07/catalogacao-dos-jogos.html>. Acesso em 27 maio 2016.

Este jogo, que deve ser disputado em duplas, é composto por 30 fichas com figuras aleatórias. As mesmas devem ser divididas igualmente entre dois jogadores que devem organizá-las com a face virada para baixo. Ao mesmo tempo, os jogadores sorteiam uma ficha e refletem sobre qual das duas fichas têm a maior quantidade de sílabas. Quem tiver com a palavra maior, ganha as duas. No final do jogo, quem tiver acumulado o maior número de fichas será o vencedor.

Além de o aluno compreender que uma palavra é formada por sílabas, é possível que ele reflita a respeito do número de sílabas dessa palavra, comparando com outras palavras.

A utilização desses três jogos propiciou, novamente, que os procedimentos de contagem, segmentação e identificação fossem desenvolvidos pelas crianças. Além disso, também foram as únicas propostas que focaram no procedimento de comparação de sílabas, por meio dos jogos "Dado sonoro" e "Bingo dos sons iniciais".

Concluo, portanto, que os procedimentos cognitivos que não foram planejados previamente, em relação à consciência silábica, foram: adição, subtração e substituição silábicas.

Na seção a seguir, apresentarei atividades que confeccionei, buscando compreender como desenvolver esses outros três procedimentos relacionados ao desenvolvimento da consciência silábica e que não apareceram nos registros do meu estágio de docência.

3.2.2 Estratégias didáticas II: adicionar, subtrair e substituir sílabas

As sub-habilidades não exploradas em meu estágio de docência, conforme mostrei na seção anterior, foram:

- Adição de sílabas;
- Subtração de sílabas;
- Substituição de sílabas.

Pensando nisso, confeccionei três atividades que desenvolvem essas três sub-habilidades, procurando investir em meu estudo sobre as dimensões da consciência silábica, assim como mostrar, nesta pesquisa, de que outras formas se torna possível desenvolver essa consciência de forma lúdica e sem recorrer às estratégias repetitivas de recitação de famílias silábicas.

Cada uma das atividades foi confeccionada a partir do universo vocabular de um dos livros de literatura infantil utilizados durante o estágio de docência.

A seguir, passo à descrição das atividades.

- Adição de sílabas: "Bingo da sílaba final"



Figura 22: Bingo da sílaba final. Fonte: Acervo pessoal de Bianca Jacoby Bierhals.

Este jogo foi desenvolvido utilizando o universo vocabular do livro “Viviana, Rainha do Pijama”, de Steve Webb (2006), e foca na adição de uma sílaba ao final da palavra.

O modo de jogar é o seguinte: a turma deve ser organizada em grupos de quatro alunos. Cada aluno deve receber uma cartela com cinco palavras da história, faltando a última sílaba, sendo que as cartelas dos grupos devem ser diferentes. A professora sorteia diferentes sílabas: tanto as que encaixam adequadamente nas palavras, quanto outras. Ganha o primeiro grupo que completar todas as suas palavras, mas a professora pode seguir sorteando sílabas até que todos os grupos tenham completado suas cartelas.

- Subtração de sílabas: "Sílabas intrusa I"



Figura 23: Jogo "Sílabas intrusa I". Fonte: Acervo pessoal de Bianca Jacoby Bierhals

Esta atividade foi desenvolvida utilizando o universo vocabular do livro “A primavera da lagarta”, de Ruth Rocha (2011), e foca na subtração de uma sílaba “intrusa” na palavra, isto é, de uma sílaba que não faz parte da palavra.

O modo de realizar a atividade é o seguinte: cada grupo de quatro alunos recebe cinco folhas dobradas, que formem bolsinhos, conforme mostra a imagem acima. Cada bolsinho deve conter uma imagem e sílabas que formem a palavra que nomeia a imagem. As sílabas devem estar em ordem correta, mas com uma sílaba intrusa, que não faça parte da palavra. Então, o aluno deverá descobrir e subtrair de cada bolsinho a sílaba que não faz parte de cada palavra.

- Substituição de sílabas: "Sílabas intrusas II"

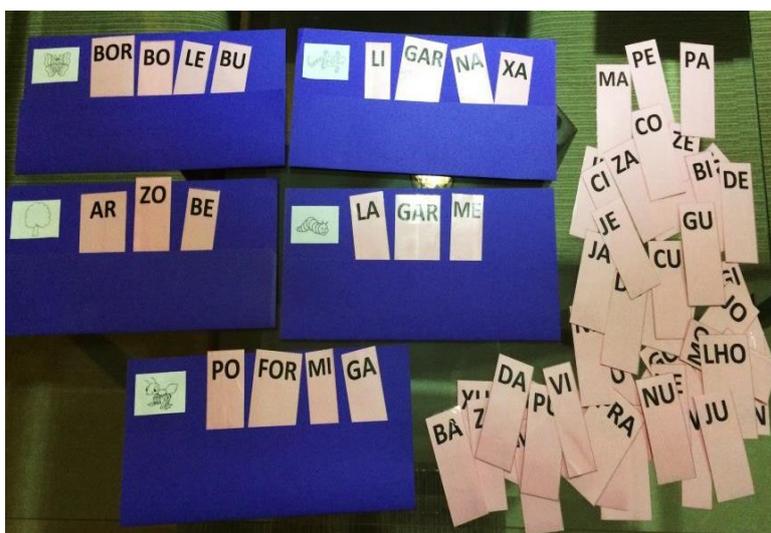


Figura 24: Jogo "Sílabas intrusas II". Fonte: Acervo pessoal de Bianca Jacoby Bierhals.

A mesma atividade descrita anteriormente pode ser modificada para explorar a substituição de sílabas, em vez de apenas a subtração. Deve-se destacar que a substituição de sílabas é um procedimento cognitivo que requer que a criança alie os dois procedimentos anteriores, primeiro subtraindo uma sílaba e, após, adicionando uma nova.

Nesta outra variação da atividade da sílaba intrusa, as crianças ganham bolsinhos com as imagens e sílabas que formam a palavra, sendo que uma das sílabas não deve estar correta. O aluno, então, deve descobrir qual é a sílaba intrusa e, entre sílabas soltas na mesa, identificar qual a sílaba que deve substituir

a intrusa para formar a palavra. Identificando a sílaba correta, deve adicioná-la à palavra, em posição adequada (1ª, 2ª, 3ª ou 4ª sílaba).

- Adição de sílabas: "Coordenadas silábicas¹¹ I"



Figura 25: Jogo "Coordenada Silábica I".Fonte: acervo pessoal de Bianca Jacoby Bierhals

Este jogo é composto por um tabuleiro, tampinhas com sílabas coladas, dois dados e fichas com imagens do universo vocabular do livro "A Rua do Marcelo", de Ruth Rocha (2009). Quatro alunos podem jogar ao mesmo tempo, ficando um em cada lado do tabuleiro. Então, cada aluno ganha uma cartela com três imagens com espaços para que sejam inseridas as sílabas que formam o nome de cada uma dessas imagens.

Cada aluno joga o dado uma vez para descobrir quem iniciará o jogo. Quem tirar o número maior, ganha o direito de iniciar. As rodadas funcionam da seguinte forma: na sua vez, cada jogador deve jogar os dois dados ao mesmo tempo e seguir as coordenadas. Por exemplo: se o aluno tirou 6 no dado verde e 2 no vermelho, ele deverá procurar no tabuleiro a sílaba que corresponde a essa

¹¹O jogo "Coordenada silábica" foi inspirado em proposta apresentada no blog "Professor Phardal". Cf.: <http://professorphardal.blogspot.com.br/2013/09/jogo-coordenadas-silabicas.html> Acesso em: 15 jun. 2016.

coordenada. Quando identificar a sílaba, deverá verificar na sua cartela se aquela sílaba forma alguma daquelas palavras. Se houver, a sílaba deverá ser colocada no local correto; se não houver, o aluno devolve a sílaba para o tabuleiro e o jogo continua com o próximo jogador. Vence o jogo quem completar primeiro as palavras das três cartelas.

O procedimento cognitivo central nesse jogo é a adição de sílabas, mas também envolve a contagem e a segmentação silábicas.

- Subtração de sílabas: "Coordenadas silábicas II"



Figura 26: Jogo Coordenada Silábica II. Fonte: acervo pessoal de Bianca Jacoby Bierhals

O jogo anterior pode ser adaptado para focar no desenvolvimento da subtração silábica. Os procedimentos são semelhantes; o que muda é que os alunos receberão as cartelas já com as sílabas das palavras, conforme a imagem acima. De acordo com a coordenada indicada pelo sorteio dos dados, os alunos deverão ir retirando as sílabas das palavras das suas três cartelas. Ganha quem conseguir retirar todas as sílabas primeiro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] o fato de que muitas didáticas insistiram no ba-be-bi-bo-bu e acabaram estigmatizadas não significa que não seja importante desenvolver a consciência silábica com as crianças de outra forma. Ou seja: se alguém aparecer propondo uma atividade de montar palavras que estão fragmentadas em sílabas, não significa que sua prática possa ser simploriamente associada à didática que resumia ao domínio das famílias silábicas todos os conhecimentos necessários às crianças alfabetizandas (PICCOLI; CAMINI, 2014, p. 41).

Ao longo desta pesquisa, busquei investigar de que formas pode ser possível desenvolver a consciência silábica em turmas do Ciclo de Alfabetização, sem recorrer a exercícios de recitação de famílias silábicas.

Como eixos analíticos, realizei dois movimentos: no primeiro, busquei compreender as trajetórias dos métodos de alfabetização no Brasil e a forte presença do método silábico; e, no segundo, analisei como, no estágio de docência, foi possível investir no desenvolvimento da consciência silábica saindo da lógica do método silábico.

Nesse último eixo, apontei oito procedimentos cognitivos envolvidos na consciência silábica, identificando, nos registros do Diário de Classe, o planejamento de estratégias didáticas para desenvolver cinco desses procedimentos. Para o desenvolvimento dos três outros procedimentos cognitivos, em práticas pedagógicas futuras, elaborei cinco novas estratégias didáticas.

Os resultados esperam contribuir para que a consciência silábica seja vista de forma mais complexa, considerando seus oito procedimentos cognitivos, e não como um bloco monolítico que abarca estratégias didáticas "a esmo" envolvendo sílabas (CAMINI, 2015).

Isso se faz importante porque permanece até hoje em algumas salas de alfabetização, como afirma Cagliari (1999), muitos "entulhos" do método silábico, havendo professores que, ao focarem apenas nesse método, não desenvolvem práticas reais de leitura e escrita em suas salas de aula. Com isso, pode-se promover o desinteresse das crianças em questionar os materiais escritos, ao precisarem esperar as lições de todas as famílias silábicas até estarem autorizados a, em aula, buscar sentido na escrita.

Pelo que foi exposto, é possível concluir que o ensino apenas de famílias silábicas, conforme proposto pelas práticas derivadas das cartilhas silábicas, é insuficiente para alfabetizar, tendo em vista que, para produzir a competência comunicativa necessária para ler e escrever textos com fluência, é necessário o desenvolvimento de outras habilidades. Para defender essa ideia, apresentei os objetivos de aprendizagem a serem consolidados ao longo do Ciclo de Alfabetização, propostos pelo PNAIC.

Aponto, também, que os métodos que ensinam o desenho e a memorização das letras não são eficazes diante da ideia de que a alfabetização vai muito além do que saber as letras, o que é necessário, mas que não garante a alfabetização. Há vários alunos em hipótese pré-silábica, por exemplo, que repetiram o ano várias vezes, que sabem todas as letras e algumas sílabas memorizadas, mas não compreendem as regras do seu uso. Ou seja, não compreendem o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética e não são capazes de fazer o uso autônomo da leitura e da escrita em práticas sociais.

Diferentemente das atividades propostas pelas cartilhas silábicas, percebe-se que estas estratégias utilizadas no meu estágio não são atividades que levam as crianças à exaustão da repetição e não são atividades “soltas” e fora de contexto. Ao invés de investir em atividades em textos com frases soltas, apenas para enfatizar a repetição de sílabas da mesma “família”, o trabalho com conteúdos significativos, que estão relacionados a algum filme, texto, ou qualquer outra vivência das crianças fez muito mais sentido para elas e promoveu avanços significativos nos níveis de escrita¹².

Apesar de focar ao longo do trabalho nas ideias acerca do trabalho com a consciência silábica, destaco, por fim, que considero que o planejamento deve ser “equilibrado” (PICCOLI; CAMINI, 2012), a fim de atender aos quatro eixos da prática pedagógica na alfabetização: leitura, escrita, oralidade e análise linguística – sendo esse último o que abrange a consciência silábica.

¹² A turma era composta por 12 alunos, os quais, na primeira semana de estágio (agosto/2015), estavam nos seguintes níveis de escrita: 3 alunos pré-silábicos, 7 alunos silábicos com valor sonoro e 2 alunos alfabéticos. Na décima quarta semana de estágio, todos os alunos encontravam-se no nível alfabético.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Jose Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. *Currículo na alfabetização: concepções e princípios – ano 1, unidade 1*. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRASLAVSKY, Berta. O método: panacéia, negação ou pedagogia? *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n.66, p. 41-48, ago. 1988.
- CAGLIARI, Luis Carlos. *Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU*. São Paulo: Scipione, 1999.
- CAMINI, Patrícia. *Consciência fonológica na alfabetização: habilidades e estratégias didáticas*. Porto Alegre, 2015. 32 slides.
- CAPOVILLA, Alessandra; CAPOVILLA, Fernando. A consciência fonológica e sua importância para a aquisição da linguagem escrita. In: MOTA, Márcia da (Org.). *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. P. 19-40.
- CORRÊA, Vilma Reche. Método silábico: do passado à atualidade. In: FARIA, Dória Santos de (Org.). *Alfabetização: práticas e reflexões – subsídios para o alfabetizador*. Brasília: UnB, 2003.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora, 2011. P. 43-61.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FONSECA, Anita. *O Livro de Lili*. Cartilha. 87ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1961.
- FONTOURA, Afro do Amaral. *Metodologia do Ensino Primário*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1966.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais*. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v.32, n. 01, p. 21-40, 2007.
- GALHARDO, Thomaz. *Cartilha da Infância: ensino da leitura*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, [188?].

LEITE, Tânia Maria Rios; MORAIS, Artur Gomes de. O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? In: BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética – ano 1, unidade 3*. Brasília: MEC, SEB, 2012. P. 19-26.

LIMA, Branca Alves de. *Caminho Suave*. 6ª ed. São Paulo: Caminho Suave Ltda., 1968.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária a aprendizagem da leitura e da escrita*. 9ª Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

MACIEL, Francisca. *As cartilhas e a história da alfabetização: alguns apontamentos*. *Revista de História da Educação*, Pelotas, nº 11, p. 147-168, abr. 2002.

MASSINI-CAGLIARI, Gládis. Prefácio. In: CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU*. São Paulo: Scipione, 1999. P. 4-7.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Brasília: Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação, 2006.

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

PERES, Eliane Teresinha; VAL, Mônica Maciel; THIES, Vânia Grim. Aspectos editoriais da cartilha *Caminho Suave* e a participação da editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá-PR, v. 16, n. 1, p. 335-372, jan./abr. 2016.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. *Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.

ROCHA, Ruth. *A rua do Marcelo*. São Paulo: Salamandra, 2009.

ROCHA, Ruth. *Primavera da lagarta*. São Paulo: Salamandra, 2011.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.25, p. 5-17, jan./abr. 2004

WEBB, Steve. *Viviana, rainha do pijama*. São Paulo: Salamandra, 2006.