



FACULDADE CALAFIORI

**ELIANE CRISTINA GONÇALES
JOELMA DE JESUS**

ALFABETIZAÇÃO: métodos, metodologias e didáticas

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO - MG

2015

ELIANE CRISTINA GONÇALES

JOELMA DE JESUS

ALFABETIZAÇÃO: métodos, metodologias e didáticas

Monografia apresentada à Faculdade Calafiori,
como parte dos requisitos para a obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia.

Linha de Pesquisa: Alfabetização Escolar

Orientadora: Prof^a. Esp. Sára Maria Caixeta de
Oliveira

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO - MG
2015

ALFABETIZAÇÃO: métodos, metodologias e didáticas

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AVALIAÇÃO: () _____

Professora Orientadora: Prof.^aSára Maria Caixeta de Oliveira

Professor (a) Avaliador (a) da Banca

Professor (a) Avaliador (a) da Banca

**São Sebastião do Paraíso - MG
2015**

A nossa família, pelo amor, pela disciplina, pelo respeito, pela educação, pelo carinho, pela paciência, pela tolerância e atenção, pois muito nos incentivaram nesta etapa de vida e com certeza nos apoiarão nas futuras etapas a serem conquistadas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me deu forças para vencer tantas barreiras e chegar até aqui, aos meus amigos que foram meus grandes incentivadores.

Agradeço aos meus filhos que são a razão do meu viver e me dão força e coragem para prosseguir.

Minha eterna gratidão a todos os professores que tive ao longo dessa minha jornada, e que me ensinaram a missão de compartilhar tudo que aprendi, em especial, a minha orientadora Sára Maria Caixeta de Oliveira, que não mediu esforços para me ajudar a concretizar esse trabalho. Nenhuma palavra seria capaz de dizer o quanto sou grata por sua amizade, por ter o privilégio de ser aluna e por você compartilhar comigo tanta sabedoria. Espero na minha jornada como educadora levar um pouco do exemplo de cada um dos mestres que tive na minha graduação.

Eliane

Agradeço as forças superiores, a minha família e a todos os meus amigos que me ajudaram a chegar até aqui.

Em especial, a minha orientadora Sára Maria Caixeta de Oliveira, que não mediu esforços para a concretização deste trabalho.

Meus sinceros agradecimentos a todos os mestres que fizeram parte da minha jornada.

Joelma

“É preciso encontrar então um equilíbrio, buscando tanto atividades que promovam uma aproximação com a compreensão do significado dos textos e dos usos da escrita como outras que promovam o distanciamento e provoquem a observação sobre a forma escrita das palavras, com as diferentes combinações entre letras, os fonemas que elas representam, e alterações de sentido decorrentes dessas relações.”

(FRADE, 2005, p. 52)

RESUMO

A alfabetização consiste no processo específico de apropriação do sistema de escrita; por letramento entende-se o processo de inserção e participação na cultura escrita. Diante do analfabetismo escolar, esta pesquisa investiga se ele decorre dos Métodos de Alfabetização adotados ou da implantação de metodologias de ensino baseadas no construtivismo e no conceito de letramento. A história da alfabetização divide-se em quatro períodos. O primeiro, da Antiguidade à Idade Média, quando se utilizou o método soletração. O segundo ocorreu dos séculos XVI e XVIII à década de 1960, com a criação de novos métodos sintéticos e analíticos e das cartilhas, amplamente utilizadas. O terceiro período iniciou-se em meados da década de 1980 com a divulgação da teoria da Psicogênese da língua escrita, marcado pelo questionamento da necessidade de se associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para aprender a escrever. O quarto e atual período é o da “reinvenção da alfabetização” e discute a necessidade da organização do trabalho docente e a sistematização do ensino para alfabetizar letrando. Os Métodos são classificados em Sintéticos - Método Alfabético, Método Fônico, Método Silábico – e Métodos Analíticos - Método de Palavração e Método de Sentencição, Método Global de Contos, Método Natural e Método de Imersão - foram examinados em suas diferentes nuances. Os sintéticos se baseiam no pressuposto de que a compreensão do sistema de escrita se faz sintetizando/juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, ou seja, a análise fonológica. Os Métodos Analíticos partem da síntese para a análise, do todo para as partes e acredita-se que tenha surgido com Comênio. O Construtivismo rompeu com o paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, e foi substituído, nos anos de 1980, por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural. Os Métodos de Alfabetização, por si só, não asseguram resultados positivos. Constata-se a carência de formação adequada ao professor, a importância da consciência fonológica na Alfabetização e o Letramento como processos inseparáveis. Nenhum Método ou material didático é completo, pronto e acabado; o professor tem condições de superar as imperfeições de métodos. O ideal é aliar um ensino sistemático da notação alfabética com a vivência cotidiana de práticas letradas para apropriação das características e finalidades dos gêneros escritos que circulam socialmente.

Palavras-chave: Métodos de Alfabetização. Metodologia e aprendizagem. Alfabetização e didática

ABSTRACT

Literacy is the specific process of the writing system ownership; by literacy is defined as the process of integration and participation in written culture. Before the school illiteracy, this research investigates whether it stems from the methods adopted to literacy or the implementation of teaching methods based on constructivism and the concept of literacy. The history of literacy is divided into four periods. The first, from antiquity to the Middle Ages, when it used the spelling method. The second was the sixteenth and eighteenth centuries to the 1960s, with the creation of new synthetic and analytical methods and booklets widely used. The third period began in the mid-1980s with the release of the written language Psychogenesis theory, marked by the question of the need to associate the graphic signs of writing to speech sounds to learn to write. The fourth and current period is the "reinvention of literacy" and discusses the need for the teaching organization and systematization of education for literacy letrando. The methods are classified into Synthetic - Alphabetical method, phonics, Syllabic method - and Analytical Methods - Palavração method and sentencing method, Global Tales Method, Natural method and immersion method - were examined in its different nuances. Synthetic are based on the assumption that an understanding of the writing system is made by synthesizing / joining smaller units, which are analyzed to establish the relationship between speech and its written representation, ie, phonological analysis. The Analytical Methods depart from synthesis to the analysis, the whole to the parts and it is believed that arose with Comenius. Constructivism broke with the behaviorists, the dominant paradigm in the 1960s and 1970s, and was replaced in the 1980s by a cognitive paradigm, which moves in the years 1990 to a sociocultural paradigm. Literacy methods, by themselves, do not provide positive results. There has been a lack of appropriate training for teachers, the importance of phonological awareness in literacy and literacy as an inseparable process. Any method or learning materials is complete, ready and finished; the teacher is able to overcome the imperfections of methods. The ideal is to combine a systematic teaching of alphabetical notation with the daily life of literate practices to ownership of the characteristics and purposes of the written genres that circulate socially.

Keywords: Literacy Methods. Methodology and learning. Literacy and teaching

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

LDBEN ou LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização

SEEMG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - ABC da Infância: primeira coleção de cartas para aprender a ler	41
Figura 2 - Caminho Suave	44
Figura 3 - Cartilha Sodré	45
Quadro 1- Fases dos Métodos de Alfabetização	48
Figura 5- O Livro de Lili	51
Figura 6 - Sarita e seus Amiguinhos.....	52
Figura 7 - O Livro de Lili.....	53
Figura 8 - As mais belas histórias - pré-livro.....	54
Figura 9 - Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita	55
Figura 10 - Produção de uma criança de 5 anos.....	59

SUMÁRIO

1-	INTRODUÇÃO	12
1.1	Justificativa	15
1.2	Objetivo Geral.....	18
1.3	Objetivos Específicos	18
1.4	Metodologia	18
2 -	MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	21
2.1	Breve Histórico dos Métodos de Alfabetização	27
2.1.1	A História da Alfabetização em Minas Gerais	34
2.2.	Métodos Sintéticos	40
2.2.1	Método Alfabético	40
2.2.2	Método Fônico	42
2.2.3	Método Silábico	43
2.3	Métodos Analíticos	49
2.3.1	Método de Palavração e Método de Sentenciação.....	49
2.3.2	Método Global de Contos.....	51
2.3.3	Método Natural e Método de Imersão	55
3 -	CONSTRUTIVISMO: COMO ENTENDÊ-LO?	58
4 -	DISCUSSÕES E RESULTADOS	61
5 -	CONCLUSÃO	64
	REFERÊNCIAS	68

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de Conclusão de Curso versa sobre Métodos da Alfabetização, tema que atualmente desperta debates entre educadores, e de interesse pessoal das autoras, formandas do Curso de Pedagogia, que se preparam para assumir a gestão de salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A princípio, é importante que se distinga alfabetização de letramento. A alfabetização é entendida como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno sua leitura e escrita autônoma, conforme o CEALE/UFMG (MINAS GERAIS, 2003).

O letramento é entendido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). É a própria função social da língua.

Alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis.

Na história das políticas de alfabetização, a discussão de métodos foi e tem sido um dos aspectos mais polêmicos. Na trajetória de uma didática de alfabetização, ora a escolha por determinado método aparece como uma solução mágica para todos os problemas, ora acontece uma negação de sua necessidade, ocasionando desgaste ou desvalorização de práticas de sucesso baseadas nessa tradição.

Historicamente, o marco de entrada da criança na escola básica – antes fixado em torno dos sete anos - sempre se regulou pela concepção de prontidão para a aprendizagem da escrita e da leitura, avaliada por testes classificatórios. As atuais exigências de democratização do acesso à escola pública de qualidade se acompanham de demandas bastante complexas, quais sejam, a permanência das crianças de camadas populares nessa escola e a ampliação de suas oportunidades de acesso à cultura escrita, pois tais oportunidades já são precocemente vivenciadas por camadas sociais mais favorecidas. Isso implica o direito dessas crianças à alfabetização e ao letramento, em processos de aprendizagem que assegurem progressivas capacidades e habilidades. Neste sentido, há um esforço significativo da

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais – CEALE/UFMG, que se evidencia pela publicação dos cadernos da Coleção “Orientações para o Ciclo Inicial de Alfabetização”.

Tem-se também alegado que o analfabetismo escolar tem como base principal a implantação de metodologias de ensino baseadas no construtivismo e no conceito de letramento. Por essa razão, defende-se a utilização de métodos de base fônica, organizados em torno da exploração sistemática das relações entre letra e som, isto é, entre o sistema fonológico do português e seu sistema ortográfico.

O analfabetismo (incluindo-se o analfabetismo funcional) seria realmente um problema de método? A adoção de metodologias de ensino com base no construtivismo seria a causa do fracasso na alfabetização? Existiria um método capaz de reunir elementos suficientes para o processo de alfabetização?

Se os problemas da alfabetização no país pudessem ser resolvidos por um método seguro e eficaz seria a solução. Mas as metodologias de ensino, por si mesmas, não são suficientes para assegurar resultados positivos, pois dependem sempre do professor, de sua sensibilidade para interpretar as necessidades dos alunos - particularmente daqueles que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. Dependem também de uma organização coletiva da escola e das redes de ensino, por meio das quais são definidos os patamares mínimos de aprendizagem numa série ou ciclo, estabelecidas formas de diagnóstico e desenvolvidos processos de intervenção.

A utilização de métodos de base fônica vem sendo defendida atualmente. Eles propõem metodologias de ensino baseadas no necessário desenvolvimento da consciência fonológica, na análise da relação entre letras ou grafemas e sons ou fonemas da língua, bem como no desenvolvimento da fluência em leitura, consciência fonológica do vocabulário e da compreensão.

É preciso, a princípio, entender que a palavra "método" não se refere a apenas um caminho para alfabetizar ou a uma fórmula inflexível, evitando associar erroneamente a discussão de métodos a uma visão “conservadora” dos problemas. A referência explícita à escolha de métodos de alfabetização não deve ser interpretada como retrocesso no tempo ou como adesão a práticas anteriores, que deslocavam para a escolha do método todo o peso do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças (FRADE, 2005).

A discussão de aspectos metodológicos da Alfabetização é muito vasta e a recuperação da perspectiva histórica que os consolidou pode evidenciar vantagens e desvantagens de seu uso, revelar os problemas que tentaram resolver e suas reapropriações nas práticas atuais.

A pesquisa aborda, a princípio, a trajetória histórica dos Métodos de Alfabetização no Brasil e em Minas Gerais. Mesmo considerando a complexidade e polêmica em torno da história e prática dos métodos, a discussão busca recuperar elementos importantes que ajudem o professor a compreender práticas passadas, a localizá-las em práticas que as retomam em outras épocas e ambientes e, finalmente, a conhecer inovações às práticas docentes de alfabetização em diversos momentos, demonstrando que cada mudança de rumos no pensamento sobre alfabetização acaba alterando também os modos de realizar o ato de alfabetizar.

Mortatti (2010) situa no tempo a escrita; são mais de 5.000 anos de invenção da escrita e pouco mais duzentos anos de escolarização de massa no mundo ocidental – houve diferentes maneiras de ensinar a escrita antes da escola, em espaços domésticos e outros espaços privados, por iniciativas informais e, posteriormente, por sistemas públicos de ensino.

No final do último século, a transformação das discussões foi muito grande e acompanhou o desenvolvimento de um vasto campo de conhecimento composto de diversas áreas específicas, tais como a Linguística, a Psicologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística e, sobretudo, a Pedagogia, área de conhecimento que precisa dar respostas bem concretas aos professores sobre como organizar o ensino-aprendizagem de determinados conteúdos. Com novos conhecimentos produzidos em diferentes áreas, passou-se a perguntar de que adianta um método se não se considera como a criança aprende se também não se avaliam as dificuldades e complexidades do próprio conteúdo e se esse método passa ao largo das transformações da cultura escrita.

Assim, nos últimos anos, verifica-se um processo de grandes alterações nos conceitos relacionados ao ensino inicial da leitura e da escrita: não basta apenas ensinar a decifrar o sistema de escrita estabelecendo relações entre sons e letras, o que caracteriza especificamente a alfabetização. É preciso também que os alunos façam uso da escrita em situações sociais.

No capítulo seguinte são arroladas características e transformações dos diferentes métodos, com aporte nas pesquisas Frade (2005). A análise das especificidades dos Métodos Analíticos tem início com a referência acerca do Método de Palavração e Método de Sentenciação; a seguir, discorre sobre o Método Global de Contos; e, por último, sobre o Método Natural e Método de Imersão.

Os Métodos Sintéticos e seus desdobramentos são conhecidos por meio de acurada pesquisa. Nessa sequência, são alvo de estudo o Método Alfabético, o Método Fônico e, finalmente, o Método Silábico.

Depois de caracterizar os diferentes Métodos de Alfabetização propagados no Brasil, este trabalho questiona a natureza do Construtivismo e suas decorrências educacionais. São observados muitos equívocos em relação ao Construtivismo.

O discurso de base construtivista ou fundamentado na concepção de letramento, por ter se tornado hegemônico, talvez tenha inibido o desenvolvimento de outras perspectivas metodológicas e contribuído, em certa medida, para a perda da especificidade da alfabetização. Evidentemente, a perspectiva construtivista trouxe diferentes e importantes contribuições para a alfabetização. Nesse capítulo, há a preocupação de estudá-lo mais profundamente.

Antigamente, segundo Mortatti (2010), o termo “método de alfabetização” designava o modo de ensinar apenas alguns conteúdos específicos e próprios da fase inicial da aprendizagem, seja através de um livro, de princípios ou da prática particular de um professor. Atualmente, o termo abarca o que podemos chamar de uma didática da alfabetização. Consciente da necessidade de se organizar para melhor ensinar, o professor não deve prescindir de uma direção, não deve confundir método com controle da aprendizagem, com ausência de teorias, com escolha rígida de um só caminho e um só material didático. Deve também se interessar em conhecer e divulgar as didáticas de sucesso para que o conhecimento da área progrida.

Da Conclusão do Trabalho constam as observações quanto ao alcance dos objetivos propostos inicialmente e considerações gerais acerca da realidade contextual em que insurgiram os diferentes métodos de alfabetização, os benefícios específicos de cada um deles, suas limitações e a análise acerca da possibilidade de adequação e/ou coexistência deles para aprimoramento dos processos de alfabetização e letramento.

1.1 JUSTIFICATIVA

Muitas questões sobre a alfabetização inquietam os futuros pedagogos, futuros professores alfabetizadores, com responsabilidade de um trabalho docente que contribua decisivamente para a construção de saberes dos alunos, de forma a proporcionar-lhes qualidade de vida. Nem todos os cursos de Pedagogia propiciam aos futuros pedagogos, futuros regentes de turmas de alfabetização, conhecimentos acerca dos diferentes Métodos de

Alfabetização e sua utilização na rede pública. Ao serem designados, em tempo exíguo, ou no dia a dia da sala aula, convivem com o material adotado pela escola e o Método de Alfabetização eleito pelo Projeto Político Pedagógico da escola. Seria importante um conhecimento prévio desses Métodos?

Muito se alega que o analfabetismo escolar tem como razão principal a implantação de metodologias de ensino baseadas no construtivismo e no conceito de letramento. Por isso, defende-se atualmente a utilização de métodos de base fônica, organizados em torno da exploração sistemática das relações entre letra e som, isto é, entre o sistema fonológico do português e seu sistema ortográfico – correspondência entre grafemas e fonemas.

Os argumentos dos defensores brasileiros do retorno aos métodos de base fônica baseiam-se em um pressuposto de que os programas curriculares de estados e municípios, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais, adotam fundamentos ligados a teorias construtivistas ou ao conceito de letramento. As metodologias decorrentes desses fundamentos têm sido adotadas efetivamente, nas salas de aula?

Os Métodos de Base Fônica, cuja utilização vem sendo defendida recentemente, não se identificam com o já conhecido método fônico de alfabetização. Os métodos de base fônica mais recente propõem metodologias de ensino baseadas no necessário desenvolvimento da análise da relação entre letras ou grafemas e sons ou fonemas da língua, bem como no desenvolvimento da fluência em leitura, consciência fonológica do vocabulário e da compreensão.

Os problemas da alfabetização no país teriam sua raiz nos Métodos de Alfabetização? Poderiam ser resolvidos por um método seguro e eficaz? Seriam as metodologias de ensino, por si mesmas, suficientes para assegurar resultados positivos? Para o alcance do sucesso na alfabetização, seria determinante ou importante a sensibilidade do professor para interpretar as necessidades dos alunos, particularmente daqueles que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem? Até que ponto tais problemas dependeriam de uma organização coletiva da escola e das redes de ensino, por meio da definição de patamares mínimos de aprendizagem numa série ou ciclo, estabelecidas as formas de diagnóstico e desenvolvidos processos de intervenção? As questões acima são tratadas nos Cadernos do CEALE/UFMG (MINAS GERAIS, 2003).

Diante dos dados obtidos e da problemática que justifica a escolha do tema deste trabalho, pretende-se conhecer os diferentes Métodos de Alfabetização e possíveis condicionantes do fracasso em alfabetizar.

Porém, antes da análise em questão, fica evidente a necessidade de as redes de ensino enfrentarem três problemas: a capacitação do professor alfabetizador (uma adequada formação); a valorização diferenciada do alfabetizador (um estatuto diferenciado); a reorganização da escola e tempos destinados ao trabalho coletivo, em equipes de professores e especialistas em educação básica (responsabilidade coletiva).

Antes ou durante a escolha do livro didático, seria conveniente a discriminação de conhecimentos e habilidades a serem dominados pela criança em diferentes etapas do ciclo?

A ideia de as escolas possuírem instrumentos compartilhados para diagnosticar e avaliar os alunos e o trabalho que realizam e, por fim, coletivamente, desenvolverem mecanismos para reagrupar, mesmo que, provisoriamente, os alunos que não alcançarem os conhecimentos e habilidades em cada etapa do processo (utilizando novos procedimentos metodológicos e diferentes materiais didáticos baseados ou não em métodos fônicos, inspirados ou não em fundamentos construtivistas, calcados ou não em métodos ideovisuais ou globais) merecem análise.

A questão metodológica da alfabetização possui um peso importante no fracasso em alfabetizar. Esse fracasso residiria, em certa medida, na ausência de um equilíbrio entre essas diferentes perspectivas teórico-metodológicas? O letramento é uma condição para a alfabetização, para o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas; mas a alfabetização e a exploração sistemática dessas relações grafofonêmicas são também uma condição para o letramento. Partindo-se do pressuposto de que as crianças das escolas públicas, em sua maior parte expostas a processos de exclusão social, são capazes de aprender - não possuem deficiências cognitivas, não possuem deficiências linguísticas, culturais ou comportamentais -, seria responsabilidade individual e política assegurar às crianças o domínio da língua escrita? Como?

O Construtivismo alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita, concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados tradicionais e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re) construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material para ler, não com material artificialmente produzido para aprender a ler. Seria possível a coexistência do Construtivismo e Métodos de Alfabetização?

Diante de questões que inquietam o futuro professor alfabetizador, justifica-se este trabalho de pesquisa sobre Métodos de Alfabetização – características, história dos métodos

no país e em Minas Gerais – e a compreensão do Construtivismo, a fim de subsidiar sua ação docente. Esta escolha tem a pretensão de inspirar outros educadores a darem prosseguimento à discussão que ora se inicia.

1.2 OBJETIVO GERAL

Promover a avaliação diagnóstica e prospectiva relativamente às pesquisas, práticas educacionais e políticas públicas em alfabetização no Brasil, contextualizando historicamente a adoção de diferentes métodos de alfabetização, os problemas metodológicos, relacionando-os com novos problemas.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A pesquisa pretende, tendo como objetivos específicos:

- Arrolar os principais problemas e avanços na produção acadêmico-científica, nas práticas educacionais e nas políticas públicas brasileiras, sua relação com os desafios políticos, sociais, culturais e educacionais deste momento histórico;
- Problematizar as práticas de professores em torno de métodos;
- Revelar vantagens e desvantagens do uso dos diferentes métodos, relacionando os problemas que tentaram resolver e suas reapropriações nas práticas atuais;
- Conhecer as posições atuais de acadêmicos e professores sobre a discussão de métodos, metodologias e didáticas da alfabetização;
- Situar o lugar dos métodos no conjunto das transformações do campo da alfabetização e enumerar algumas de suas especificidades;
- Localizar, em práticas alfabetizadoras, pressupostos metodológicos dos diversos métodos e processos de alfabetização.

1.4 METODOLOGIA

Para realização do trabalho, lança-se mão da metodologia de revisão bibliográfica de cunho qualitativo, pois, segundo Bervian *et. al* (2006), é um excelente meio de formação um procedimento apropriado para os estudos monográficos.

O método utilizado será dedutivo a fim de descrever o objeto pesquisado. Para Bervian *et. al* (2006, p.46):

A dedução é a argumentação que torna explícitas verdades particulares contidas em verdades universais. O ponto de partida é o antecedente, que afirma uma verdade universal, e o ponto de chegada é o conseqüente, que afirma uma verdade particular ou menos geral contida implicitamente no primeiro.

Segundo Silva (2005), realizar uma pesquisa com rigor científico pressupõe a escolha de um tema e a definição de um problema para ser investigado, a elaboração de um plano de trabalho e, após a execução operacional desse plano, a escrita de um relatório final, apresentado de forma planejada, ordenada, lógica e conclusiva.

Alguns atributos pessoais são desejáveis para ser um bom pesquisador. Para Gil (1999) *apud* Silva (2005), um bom pesquisador precisa, além do conhecimento do assunto, ter curiosidade, criatividade, integridade intelectual e sensibilidade social. Considera também importantes a humildade para ter atitude autocorretiva, a imaginação disciplinada, a perseverança, a paciência e a confiança na experiência.

Pesquisar significa, de forma bem simples, procurar respostas para indagações propostas. Minayo (1993) *apud* Silva (2005) considera a pesquisa como

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (MINAYO, 1993, *apud* SILVA, 2005, p. 20).

Demo (1996) *apud* Silva e Menezes (2005, p. 19), considera a pesquisa um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. Pesquisa é um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que tem por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se têm informações para solucioná-lo.

Conforme Silva e Menezes (2005), a pesquisa de cunho qualitativo

(...) considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados

indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA e MENEZES, 2005, p. 20).

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos (Gil, 1991, *apud* Silva e Menezes 2005), trata-se de uma pesquisa bibliográfica, elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet.

São consultados autores eminentes na área do estudo da alfabetização, como Mortatti, Frade, Soares, Ferreiro, Maciel, Mendonça etc, além da legislação acerca da alfabetização nas escolas públicas e documentos oficiais do MEC e da SEEMG.

A consulta de obras parte da indicação de palavras-chave: métodos de alfabetização, metodologia e aprendizagem, alfabetização e didática.

2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Entende-se alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita.

Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo) (MINAS GERAIS, Caderno nº 2, 2003, p.11).

A característica complexa e multifacetada do processo de alfabetização parece não ter sido sempre tão evidente por si no âmbito de políticas públicas para a alfabetização, formuladas, implementadas e avaliadas em níveis local, estadual ou federal nas últimas décadas em nosso país, afirma Mortatti (2010). Esse fenômeno, porém, não é exclusivo de nossos dias e pode ser observado desde o final do século XIX. Ao longo desses aproximadamente 130 anos de história da alfabetização, em decorrência do que se considerou a nova e a definitiva verdade científica sobre esse processo, pode-se constatar, em determinados momentos, a centralidade atribuída, no âmbito do que hoje denominamos “políticas públicas”, a um ou a alguns dos aspectos específicos da alfabetização, tendendo-se a reduzir esse processo a aspectos neutros e meramente técnicos, porque considerados correspondentes à verdade científica comprovada e inquestionável.

A alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão. Em sociedades letradas contemporâneas, essa relação tanto impõe a necessidade de inserção/inclusão dos não alfabetizados no mundo público da cultura escrita e nas instâncias públicas de uso da linguagem, quanto demanda a formulação de meios e modos mais eficientes e eficazes para implementar ações, visando concretizar essa inserção/inclusão, a serviço de determinadas urgências políticas, sociais e educacionais (MORTATTI, 2010, p. 329)

Frade (2010) destaca que, por meio do diálogo entre práticas passadas com as práticas atuais, pode-se entender os problemas, compreender que soluções fizeram avançar a prática e desconfiar de soluções mágicas e fáceis para a alfabetização. Um panorama que descreva e analise momentos passados e atuais em torno do como alfabetizar pode contribuir para evidenciar problemas que a Pedagogia enfrentou na criação de maneiras de alfabetizar e verificar avanços e lacunas de cada época. Pode contribuir também para que os professores conheçam e respeitem a tradição, descobrindo que ela também significou inovação em alguns momentos.

A Alfabetização tem uma história de longa duração, sobre a qual pouco conhecemos. As práticas de alfabetização estão em constante transformação desde que se necessitou ensinar alguém a ler e escrever. Não fomos nós que inventamos a alfabetização e nem foi a escola que inventou a alfabetização. Afinal, são mais de 5.000 anos de invenção da escrita e pouco mais de dois séculos de escolarização de massa no mundo ocidental (GRAFF, 1990, *apud* MORTATTI, 2010). Isso significa que a busca de maneiras de ensinar à escrita passou, antes da escola, por espaços domésticos e outros espaços privados, por iniciativas informais e só depois por sistemas públicos de ensino.

No final do último século, entretanto, a transformação das discussões foi muito grande e acompanhou o desenvolvimento de um vasto campo de conhecimento composto de diversas áreas específicas, tais como a Linguística, a Psicologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística e, sobretudo, a Pedagogia, área de conhecimento que precisa dar respostas bem concretas aos professores sobre como organizar o ensino-aprendizagem de determinados conteúdos. Com novos conhecimentos produzidos em diferentes áreas, passou-se a perguntar de que adianta um método se não se considera como a criança aprende se também não se avaliam as dificuldades e complexidades do próprio conteúdo e se esse método passa ao largo das transformações da cultura escrita. Assim, nos últimos anos, verifica-se um processo de grandes alterações nos conceitos relacionados ao ensino inicial da leitura e da escrita: não basta apenas ensinar a decifrar o sistema de escrita estabelecendo relações entre sons e letras, o que caracteriza especificamente a alfabetização. É preciso também que os alunos façam uso da escrita em situações sociais.

Ao problematizar a temática das metodologias, não há pretensão de prestar tributo ou eleger algum método como salvador da pedagogia da alfabetização. O método é um dos aspectos do ensino inicial da escrita. Os problemas e sucessos na alfabetização também podem ser explicados por questões muito mais amplas que passam, antes de qualquer coisa, pela discussão de uma problemática social.

Da mesma forma, é preciso dizer que a questão em estudo sofre a influência de avanços dos estudos psicolinguísticos que priorizam os processos do aprendiz e também sobre o letramento, que têm ajudado a compreensão de fatores culturais, sociais e econômicos que perpassam o processo de aquisição da alfabetização em contexto escolar e não-escolar.

Além disso, as mais recentes discussões permitem verificar como as práticas sociais de leitura e escrita fora da escola e dentro dela determinam a criação de novas pedagogias e de novas metas para níveis de alfabetização da população brasileira.

A palavra "método" não se refere a apenas um caminho para alfabetizar ou a uma fórmula inflexível, como colocação já feita. A referência explícita à escolha de métodos de Alfabetização não deve ser interpretada como retrocesso no tempo ou como adesão a práticas anteriores, que deslocavam para a escolha do método toda a responsabilidade do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças, defende Mortatti (2010).

Nas duas últimas décadas do século XX, houve visível combate aos métodos rígidos, que não eram repensados em face do desenvolvimento da cultura escrita na sociedade e pareciam vir à frente de tudo e de todos. Isso ocorreu porque se o aluno aprendesse ou não, mesmo que eficiente apenas em algumas situações, muitos professores e escolas ficavam presos ao método adotado e não modificavam suas práticas. O mundo da escrita traz para a criança e para a sociedade novos usos e uma diversidade de materiais e textos de leitura. Muitas cartilhas com textos sem sentido para o aluno, totalmente deslocadas da prática social de linguagem, eram utilizadas sem critérios ou avaliação. A apresentação da cultura escrita para as crianças, distorcida em textos artificiais, as afasta mais ainda das características da linguagem escrita.

Decidida a recuperar alguns diferentes significados relacionados à palavra "métodos", Isabel Cristina Alves da Silva Frade (2005) conclui que Método de Alfabetização é uma expressão que pode designar: a) um método específico, como o silábico, o fônico, o global; b) um livro didático de Alfabetização proposto por algum autor; c) um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da Alfabetização, nem sempre filiado a uma vertente teórica explícita ou única; d) um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de Alfabetização, (re) criados pelo professor em seu trabalho pedagógico.

A partir dessas definições, pode-se afirmar que o que acontece na sala de aula é muito mais complexo do que se imagina. Os professores não se apropriam da mesma maneira das prescrições existentes em determinado método. Usam de competências, de conhecimento e de intuição, advindos de suas práticas de sucesso.

Entende-se que os termos metodologias e/ou didáticas da alfabetização se referem a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer, ou seja, decisões metodológicas sobre procedimentos de ensino são tomadas em função dos conteúdos de Alfabetização que se quer ensinar e do conhecimento que o professor tem sobre os processos cognitivos dos alunos, quando eles tentam compreender o sistema alfabético e ortográfico da linguagem escrita e seu funcionamento social.

Além de o professor alfabetizador precisar entender os métodos clássicos de alfabetização, precisa ainda tomar decisões relativas a diversas ordens de fatores. Seu trabalho implica decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, à pesquisa sobre práticas culturais de escrita na família e na comunidade, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, de formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino (FRADE, 2005, p.16).

A idade escolar para o processo de alfabetização não é mais a mesma. A ampliação do Ensino Fundamental constituiu-se com fulcro nos seguintes dispositivos: Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – estabelece o ensino fundamental de nove anos como meta da educação nacional -, Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental -, e a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – que altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

O Art. 32, com sua nova redação, prevê que o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante certos critérios e exigências legais, que não serão alvo de citação neste trabalho. Independente da frequência à Educação Infantil, sua matrícula no Ensino Fundamental deve se efetuar aos seis anos de idade.

O estudo dos Métodos específicos de Alfabetização sempre caracterizou um campo de saber específico de quem trabalhava com um tipo de aprendizagem inicial da língua escrita: a Alfabetização. No momento atual, os professores se preocupam também em oferecer oportunidades de contato da criança pequena com o mundo da escrita e, desde a Educação Infantil, os professores lidam com discussões e práticas que se relacionam com teorias literárias, teorias dos gêneros textuais, teorias do discurso, teorias linguísticas, entre outras, pertinentes a qualquer nível de ensino da língua. Em resumo: há procedimentos e conteúdos típicos do período inicial da Alfabetização – afinal o que se faz nos outros níveis de ensino até

os níveis mais superiores da escolarização é o desenvolvimento das competências em relação à escrita e não o ensino inicial da escrita.

Há procedimentos que só os alfabetizadores realizam e, ainda quando esses mesmos professores têm que tratar de capacidades mais amplas, o foco de seu trabalho tem uma especialidade que exige a adoção de alguns caminhos. Há uma identidade especial que caracteriza o professor alfabetizador e ele precisa conhecer e compreender aspectos históricos que ajudaram a construir uma tradição metodológica própria do nível de ensino em que atua. Isso inclui o conhecimento dos Métodos de Alfabetização. Seu conhecimento permite situar vários problemas que temos hoje para alfabetizar como parte de um conjunto de problemas permanentes que os velhos métodos tentaram de alguma forma equacionar.

No momento atual, a questão de métodos é pouco tratada, tanto na formação quanto na produção dirigida aos professores. Um primeiro mal-entendido é a afirmação de que a adesão a métodos prescinde de fundamentos teóricos. A discussão maior nasce nas escolas de Ensino Fundamental. Quando se estudam aspectos históricos relativos aos métodos, encontra-se uma série de argumentos teóricos que explicam o conteúdo, as formas de aprendizagem e, conseqüentemente, as formas de ensino, em contraposição a um método anterior. Em cada momento histórico, com as respectivas teorias existentes sobre a aprendizagem, sobre o ensino e sobre a linguagem, é possível verificar vários princípios a nortear o método.

Um segundo equívoco é o de estabelecer ligações estreitas entre três elementos: métodos de alfabetização, livro didático e controle das aprendizagens. Nem sempre houve uma ligação direta entre princípios metodológicos e livros que controlam, de fora das condições de cada classe, os processos de aprendizagem e de ensino. A divulgação dos métodos globais em alguns países é um bom exemplo. Na França, inicialmente, pregava-se a ideia de que o professor deveria construir junto com seus alunos o livro da classe.

Segundo Maciel (2000), ao relatar movimentos históricos em torno da defesa dos métodos globais, o princípio básico que faz com que o método global se desenvolva está na sua ligação com o desenvolvimento geral da linguagem: primeiro se sugeria que os alunos formulassem frases de seu cotidiano que só depois seriam escritas, lidas e memorizadas. Assim, a formação de textos passaria pela experiência situada de cada grupo ou turma.

Outro equívoco é pensar que os processos de aprendizagem dos sujeitos dependem apenas dos métodos/metodologias e didáticas desenvolvidas. A autora Emília Ferreiro (1985), pesquisadora dos processos de aprendizagem inicial da linguagem escrita, afirma que a criança tenta compreender o sistema de escrita se apropriando desse conteúdo à sua maneira e

com sua lógica, e não com a lógica e a sequência dos métodos. Por isso ela critica a visão, implícita nos métodos, de que as crianças aprendem uma atividade mecânica.

Uma de suas observações sobre essa questão: “O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não pode criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é o resultado da própria atividade do sujeito” (FERREIRO, 1985, p. 29).

Quanto mais adequadas forem as intervenções do professor, maiores serão as reações positivas dos sujeitos, que também aprendem juntos na escola, com colegas e com o direcionamento adequado de sua aprendizagem pelo professor.

Segundo Berta Braslavsky (1988) *apud* Frade (2005), o risco que se corre num período de maiores modificações conceituais é o de uma negação de que há caminhos a seguir na intervenção em sala de aula. Para Braslavsky *apud* Frade (2005), a principal consequência negativa de alguns movimentos nesse sentido é uma defesa da não-intervenção na alfabetização, postura extremista que leva a crer que a alfabetização deva ser desescolarizada. Isso tem implicações sérias para países em que a escola ainda é a principal via de acesso para a aprendizagem da escrita.

É também necessário reconhecer que, além do desenvolvimento científico da área, há outro campo de produção de conhecimento: o da experiência acumulada de vários professores sobre como desenvolver a didática da alfabetização, e essa pesquisa todos os professores devem fazer sempre, buscando localizar e valorizar profissionais de sucesso e conhecer o seu trabalho.

Citados alguns equívocos e tomados alguns cuidados que demonstram a complexidade dos termos usados para designar formas de fazer, é preciso voltar à discussão de como os métodos foram classificados e aplicados e quais são as suas características e movimentos. Esse será assunto de uma sessão à frente.

Os conceitos sobre modos de alfabetizar foram ampliados e serão continuamente transformados. Estabelecendo o diálogo com práticas passadas e com as práticas atuais, torna possível a compreensão dos problemas e avançar a prática, desconfiando de soluções mágicas e fáceis para a alfabetização. Frade (2005) ainda afirma que um panorama que descreva e analise momentos passados e atuais em torno do como alfabetizar pode contribuir para evidenciar problemas que a Pedagogia enfrentou na criação de maneiras de alfabetizar e verificar avanços e lacunas de cada época. Desta forma, os professores poderão conhecer e respeitar a tradição, reconhecendo suas inovações em dados momentos.

A alfabetização tem uma história de longa duração, sobre a qual pouco se conhece. As práticas de alfabetização se transformam desde que se necessitou ensinar alguém a ler e escrever. Não foi a escola que inventou a alfabetização, mas ela tem hoje a preocupação de considerar como a criança aprende e também de avaliar as dificuldades e complexidades do próprio conteúdo, quando há tantos novos conhecimentos produzidos em diferentes áreas. O método não pode mais passar ao largo das transformações da cultura escrita.

Assim, nos últimos anos, vivemos um processo de grandes alterações nos conceitos relacionados ao ensino inicial da leitura e da escrita: não basta apenas ensinar a decifrar o sistema de escrita estabelecendo relações entre sons e letras, o que caracteriza especificamente a alfabetização. É preciso também que os alunos façam uso da escrita em situações sociais.

2.1 BREVE HISTÓRICO DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Os métodos de alfabetização têm uma história que merece ser conhecida, a fim de compreender seus estágios, paralelamente às transformações econômicas, sociais, políticas e educacionais.

Araújo (1996) *apud* Mendonça (2011) divide a história da alfabetização em três grandes períodos. Porém, em razão de novos questionamentos, a literatura específica a dividiu em quatro períodos.

O primeiro ocorre na Antiguidade e Idade Média, com predominância do método da soletração; o segundo, em virtude da reação contra o método da soletração, tem início entre os séculos XVI e XVIII, se estendendo até a década de 1960, e caracteriza-se pela criação de novos métodos sintéticos e analíticos.

O terceiro período surgiu marcado pelo questionamento e refutação da necessidade de se associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para aprender a ler, na década de 1980, com a divulgação da teoria da Psicogênese da língua escrita; período questionado por desenvolver apenas a função social da escrita em detrimento dos conhecimentos específicos, indispensáveis ao domínio da leitura e da escrita, que ficam diluídos no processo.

O quarto período é o da chamada “reinvenção da alfabetização”, surgido em decorrência do fracasso da utilização de práticas “equivocadas e inadequadas”, derivadas de tentativas de aplicação da teoria construtivista à alfabetização. Pesquisas institucionais revelam que em 2009, no Brasil, apenas 15% dos alunos concluíam a Educação Básica sabendo ler e escrever (Instituto Paulo Montenegro, 2009, *apud* Mendonça, 2011). Verifica-se que

o fracasso até meados da década de 1980, quando se usava cartilha, era da ordem de 50% na 1ª série, em 2009 era de 85% na 8ª série.

Surge então uma nova metodologia, fundamentada na sociolinguística e na psicolinguística, propondo a organização do trabalho docente e a sistematização da alfabetização cujo objetivo é o de alfabetizar letrando. O trabalho deve partir da realidade do aluno, desenvolvendo e valorizando sua oralidade por meio do diálogo e também,

Que trabalhe conteúdos específicos da alfabetização e utilize estratégias adequadas às hipóteses dos níveis descritos na psicogênese da língua escrita. Recomenda, também, a leitura de textos de qualidade, de diferentes gêneros, interpretação e produção textual, estratégias indispensáveis ao desenvolvimento de aspectos específicos da alfabetização aliados a sua função social (MENDONÇA, 2011, p. 24).

Durante o primeiro período, segundo Mendonça (2011), foi criado o alfabeto e o primeiro método de ensino, a soletração, também denominado alfabético ou ABC, cujo processo era lento e complexo. Tinha início pela aprendizagem das 24 letras do alfabeto grego e as crianças tinham que decorar os nomes das letras (alfa, beta, gama etc.), primeiro na ordem alfabética, depois em sentido inverso. Depois de decorados os nomes, era apresentada a forma gráfica. A seguir, era feita a associação do valor sonoro (antes memorizado) à respectiva representação gráfica (escrita). As primeiras letras apresentadas eram as maiúsculas, distribuídas em colunas, depois, as minúsculas. Quando os aprendizes memorizavam a associação das letras às formas, processo semelhante era feito com as famílias silábicas, iniciando-se pelas sílabas simples (beta-alfa = ba; beta – é = bé; beta – eta = bê), decoradas em ordem, feitas todas as possibilidades combinatórias. Mais tarde, vinha o estudo das sílabas trilíteras e assim por diante. A seguir, vinham os monossílabos, os dissílabos, trissílabos e assim sucessivamente, como fazem as cartilhas. Os primeiros textos apresentados vinham segmentados em sílabas, depois eram apresentados em escrita normal, mas sem espaço entre as palavras e sem pontuação, fato que tornava a escrita mais complexa que a atual. Segundo Platão, citado por Mendonça (2011, p. 24), através desse método, quatro anos não era demais para se aprender a ler.

Para Dubois *et. at* (1973) *apud* Mendonça (2011, p. 25), fonema

[...] é a menor unidade destituída de sentido passível de delimitação na cadeia da fala. É definido ainda como unidade distintiva mínima e seu caráter fônico é acidental, ou seja, é uma unidade vazia, desprovida de sentido, e o que diferenciará um fonema de outro são apenas traços mínimos distintivos de palavras. Por exemplo, em *faca* e *vaca*, tanto o /v/ como o /f/, quanto ao ponto de articulação, são fonemas labiodentais, quanto ao modo de articulação, fricativos, porém, do ponto de vista da fonação, /f/ é surdo e

/v/ sonoro; assim, o único traço que distingue /f/ de /v/ é a sonoridade de /v/ provocada pela vibração das cordas vocais com a passagem do ar.

A autora ainda acrescenta que, isolados, os fonemas consonantais são impronunciáveis, pois sempre que se tentar pronunciar /b/, por exemplo, o som /e/ estará presente e se dirá /be/. E acusa o método fônico de tentar dissimular essa dificuldade, ignorando a vogal nasal /ã/ e, tentando de desenvolver o que denomina “consciência fonológica”, faz o aluno pronunciar a sílaba /bã/ para o fonema /b/. “Como demonstrado, no método fônico parece que se trabalha o fonema, mas na verdade parte da sílaba nasalizada e não do fonema para desenvolver a correspondência grafema/fonema consonantais” (MENDONÇA, 2011, p. 25).

Na França, com o objetivo de superar das dificuldades do Método Fônico, foi criado o Método Silábico, com a estratégia de unir consoante e vogal formando a sílaba, e unir as sílabas para compor as palavras. Na sequência, ensina-se o nome das vogais, o nome de uma consoante e, em seguida, as famílias silábicas por ela compostas. A sílaba é apresentada pronta, sem explicitação da articulação das consoantes com as vogais. Ao final, ensinam-se as palavras compostas por essas sílabas e outras já estudadas.

O Método Global surgiu com a finalidade de partir de um contexto e de algo mais próximo da realidade da criança, pois se sabe que a letra ou a sílaba, isoladas de um contexto, dificultam a percepção, pois são elementos abstratos para o aprendiz. Os fundamentos teóricos do método global, afirma Mendonça (2011), encontram-se em Claparède, Renan e outros. Segundo eles, o conhecimento aplicado a um objeto se desenvolve em três atos: o sincretismo (visão geral e confusa do todo), a análise (visão distinta e analítica das partes) e a síntese (recomposição do todo com o conhecimento que se tem das partes).

A mesma autora cita Comenius que, em sua *OrbisPictus*, caracterizou o método da soletração como a “maior tortura do espírito” e lançou o método iconográfico, que associava uma imagem a uma palavra-chave, para que a criança pudesse estabelecer uma relação entre a grafia e sua representação icônica. Faz também menção ao relato de Casasanta de que, em 1787, o gramático Nicolas Adams, em sua obra *Vraimanière d'apprendre une Langue quelconque*, exemplifica com muita propriedade a sua concepção de método global, quando afirma:

Quando quereis dar a conhecer um objeto à criança, por exemplo, um vestido, tivestes já a ideia de lhe mostrar os enfeites separadamente, depois as mangas, os bolsos e os botões? Não, sem dúvida. Fazeis ver o conjunto e lhes dizeis: - Eis um vestido. É assim que as crianças aprendem a falar com suas mães. Por que não fazer a mesma coisa, quando quiserdes ensinar a ler? Afastai delas os alfabetos e todos os livros franceses e latinos, procurai

palavras inteiras a seu alcance as quais reterão muito mais facilmente e com muito mais prazer do que todas as letras e sílabas impressas (CASA SANTA, 1972, p. 50 *apud* MENDONÇA, 2011, p. 27)

Considerando a realidade da criança, o processo de alfabetização ganharia significado, deixando de ser tão complexo e abstrato. Afinal, se as crianças aprendem a falar emitindo palavras inteiras e não pedaços delas, também aprenderão a ler e escrever com mais facilidade palavras com significado. Deveria, pois, o professor ficar o maior tempo possível na fase de exploração global de palavras, para só depois fazer a análise da palavra em sílabas.

Depois da criação do Método da Palavração, que partia da unidade – palavra -, foram criados os Métodos da Sentenciação e outros que partiam de contos e da experiência infantil.

Os Métodos da Soletração, o Fônico e o Silábico são de origem sintética, “pois partem da unidade menor rumo à maior, isto é, apresentam a letra, depois unindo letras se obtém a sílaba, unindo sílabas compõem-se palavras, unindo palavras formam-se sentenças e juntando sentenças formam-se textos” (MENDONÇA, 2011, p. 28). Trata-se de um percurso que tem início na menor unidade (letra) para a maior (texto).

Em contrapartida, os métodos da palavração, sentenciação ou os textuais têm origem analítica - partem de uma unidade que possui significado, para então fazer sua análise (segmentação) em unidades menores. Como exemplo, a palavra BOTA que é analisada em sílabas (BO-TA), e depois, apresentada a família silábica da primeira sílaba que a compõe (BA-BE-BI-BO-BU) e, omitindo a segunda família (TA-TE-TI-TO-TU), chega-se às letras (B-O-L-A).

De acordo com Camacho (1988) *apud* Mendonça (2011, p. 29), “[...] uma língua é um objeto histórico, enquanto saber transmitido, estando, portanto, sujeita às eventualidades próprias de tal tipo de objeto. Isto significa que se transforma no tempo e se diversifica no espaço”. Existem quatro modalidades específicas de variação linguística: a histórica, a geográfica, a social e a estilística, todas ignoradas pela cartilha, usada em um país de proporções continentais como o Brasil. A realidade linguística do aluno quando trabalha com textos que não contemplam a sua experiência de vida, desenvolve um trabalho descontextualizado.

É comum ver crianças passando grande parte do tempo em atividades de cópia (copistas), com cadernos com estética perfeita, sem conseguir identificar as letras. O trabalho da escola, nesse caso, se reduz a atividades de “coordenação motora fina”, que nada tem a ver com a especificidade da escrita.

Pode-se elencar equívocos quanto às famílias silábicas, como ocorre na apresentação da família silábica composta pela letra C. Por ser apresentada parcialmente, (CA-CO-CU), deixando o QUE e o QUI para mais tarde, o aluno tende a escrever algo como *cer*, *ceijo*, *acilo*, em lugar de *quero*, *queijo* e *aquilo*. O professor não apresenta o *que* e o *qui*, mas apresenta o CE e o CI associados ao grupo fonético que representa o som /k/. Mas estas sílabas pertencem ao grupo fonético do som /s/, representado ortograficamente pelo ÇA – ÇO – ÇU, e não ao do som /k/. Assim, a família silábica que representa o som /k/ é: *ca-que-qui-co-cu*; e a outra: *ça-ce-ci-ço-çu*. O mesmo problema ocorre com a família do *ga-gue-gui-go-gu*, e o *ge-gi*. A ignorância existe também em relação à quantidade das vogais que temos em nossa língua e sua representação gráfica. Apesar de a representação comum das vogais seja A-E-I-O-U, elas se diversificam em 12 fonemas (sete orais e cinco nasais): *i, î, e, ê, a, ã, õ, o, ó, u, û*.

Tende-se a não perceber, por exemplo, a diferença entre o BA de *barato*, e o BA de *banco*. Embora não receba o til (~), o a de *banco* será nasalizado pela presença do n na sílaba invertida. Quando alunos trocam letras como P por B, F por V, Z por S, segundo Cagliari (1999), alguns professores compreendem tais processos como falhas auditivas ou de observação, deficiências, distração, sem se darem conta de que o problema é que os alunos não sabem diferenças fonêmicas elementares, como aquelas que definem *vaca* e *faca*, *pato* e *bato* etc. Estas trocas não são muito frequentes, mas ocorrem entre fonemas que são muito semelhantes. P e B, por exemplo, são bilabiais (para pronunciar, os lábios superiores e inferiores unem-se), são oclusivos (emitidos como uma explosão de ar) e possuem o mesmo ponto e modo de articulação. A diferença reside no fato de que /p/ é surdo e /b/ é sonoro (as cordas vocais vibram quando /b/ é emitido) (MENDONÇA, 2011, p. 32).

No Brasil, são 130 anos de história da alfabetização e, durante esse período, em decorrência do que se considerou a nova e a definitiva verdade científica sobre o processo de alfabetização, pode-se constatar, em certos momentos, a centralidade atribuída, no âmbito do que hoje denominamos “políticas públicas”, “a um ou a alguns dos aspectos específicos da alfabetização, tendendo-se a reduzir esse processo a aspectos neutros e meramente técnicos, porque considerados correspondentes à verdade científica comprovada e inquestionável” (MORTATTI, 2010, p. 329).

Opções e decisões relacionadas a determinadas teorias educacionais são fundamentadas em determinadas teorias do conhecimento e integrantes de determinados projetos políticos que lhes dão sustentação e motivação em determinado momento histórico.

De acordo com Mortatti (2010), algumas décadas antes da Proclamação da República brasileira, o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita começaram a se tornar objeto

de preocupação de administradores públicos e intelectuais da Corte e de algumas províncias brasileiras, especialmente São Paulo.

Porém, somente a partir da primeira década republicana, com as reformas da instrução pública, especialmente a paulista, que as práticas sociais de leitura e a escrita se tornaram práticas escolarizadas - ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional – reconhecidas como estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, segundo os ideais do regime republicano.

Na década de 1930, houve o processo de unificação, em nível federal, de iniciativas políticas em todas as esferas da vida social. A educação e a alfabetização, em especial, passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional.

Desde então, o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita, passou a ser a alfabetização. Nesse percurso histórico, muitos e diferentes sujeitos foram atribuindo diferentes sentidos a esse ensino inicial da leitura e escrita.

A história da alfabetização no Brasil foi um movimento complexo, marcado pela “recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização” (MORTATTI, 2010, p. 330).

A autora assevera que as constatações relativas ao movimento complexo da história da alfabetização no Brasil indicam a necessidade de também se considerar que a face mais visível do processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e escrita (e seu *calcanhar de Aquiles*) se manifesta na relação específica de ensino-aprendizagem que se estabelece entre professor e alunos na sala de aula. É no nível didático-pedagógico que se pode melhor apreender e compreender as concretizações de determinados projetos políticos em disputa, configurados por meio de políticas públicas em determinado momento histórico.

No final da década de 1970, findo o regime ditatorial imposto pelo golpe militar de 1964 e com a intensificação da luta pela liberdade política e social do país, a luta pela democratização da educação centrou-se na defesa do direito à escolarização para todos, pela universalização do ensino e maior participação da comunidade na gestão da escola.

Especialmente no início da década de 1980, o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita passou a ser questionado de forma sistemática e oficialmente, lembrando que nessa etapa de escolarização se encontrava a maior parte da população brasileira pobre, da qual o fracasso era evidente e para quem deveria haver ações públicas.

Em resposta a tais necessidades e questionamentos, foram adotados por pesquisadores brasileiros pelo menos três modelos teóricos principais de explicação para os problemas da alfabetização no Brasil, os quais podem ser denominados, sinteticamente, construtivismo, interacionismo linguístico e letramento.

Com sua oficialização no âmbito de políticas públicas para a alfabetização, o modelo teórico resultante da perspectiva epistemológica construtivista em alfabetização, ou simplesmente construtivismo, ficou conhecido. Decorrente das pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro na Universidade de Genebra, sob orientação do epistemólogo suíço Jean Piaget e com a colaboração de outros pesquisadores, esse novo modelo teórico foi apresentado como revolução conceitual.

Nessa mesma época foi divulgada no Brasil, a Psicogênese da língua escrita, resultados de pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), que veio mostrar as hipóteses elaboradas pelas crianças quando estão aprendendo a escrever. Essa teoria de aprendizagem veio esclarecer concepções inadequadas que os professores tinham sobre fenômenos pelos quais as crianças passam na alfabetização, que um leigo interpretaria como dislexia, por exemplo, e que estas autoras, em situações de pesquisa, mostraram como sendo normais para o processo. Um exemplo disto é o que ocorre com crianças que escrevem de modo silábico-alfabético, ou seja, ora registram a sílaba por completo, ora grafam apenas uma letra para cada sílaba (GTO, gato). Antes da Psicogênese, alfabetizadores acreditavam que os alunos que escreviam dessa forma estavam “comendo” letras (MENDONÇA, 2011b, p. 30).

Foi uma colossal mudança de paradigma e gerou impasse, questionando a possibilidade do ensino da leitura e escrita (e sua metodização) e a ênfase na maneira como a criança aprende a ler e a escrever, ou seja, como a criança se alfabetiza. Porém, contrariando o que supunham muitos alfabetizadores, o construtivismo não pode e não pretende ser nem um novo método de ensino da leitura e escrita. Não comporta uma nova didática (teoria do ensino) da leitura e escrita. O novo modelo teórico em voga denominou a desmetodização da alfabetização no Brasil.

Esse foi também o modelo teórico assumido como correlato às mudanças administrativas e organizacionais que se implementaram a partir da década de 1980 em secretarias de educação estaduais, correspondendo às então novas possibilidades de democratização que, nesse nível federativo, tornaram-se possíveis, com a realização das primeiras eleições diretas para governadores após o regime militar.

Foi no final da década de 80 que autores como Magda Soares (1986), Miriam Lemle (1988) e Luiz Carlos Cagliari (1989) surgiram em nosso país apresentando conhecimentos linguísticos indispensáveis ao alfabetizador,

como a história da escrita, estudos de fonética e fonologia, variações lingüísticas, preconceitos lingüísticos, desvendando diversos erros das cartilhas, desmistificando os exercícios de prontidão, elaborando categorias de interpretação de erros ortográficos, apresentando propostas de atividades para o desenvolvimento da oralidade dos alunos, enfim, estes autores se mostraram preocupados em produzir e divulgar conhecimentos/conteúdos, que fornecessem uma formação científica sólida e crítica que subsidiassem a prática do alfabetizador, dando-lhe condições de decidir sobre qual metodologia adotar em sua sala. (MENDONÇA, 2011b, p. 29, 30).

Apesar de seu caráter plural e das diferenças entre esses modelos, em certas apropriações e concretizações eles vêm sendo conciliados de maneira eclética e apresentados como se fossem homogêneos e complementares entre si e como se todos pudessem ser entendidos, de forma redutora, como correspondentes a três novos métodos de ensino.

2.1.1 A História da Alfabetização em Minas Gerais

Na tentativa de contribuir para a produção de uma história da alfabetização, Maciel (2000) comenta a vulgarização de uma nova metodologia para a aprendizagem da leitura e da escrita no estado de Minas Gerais, a partir da Reforma do Ensino Primário e Escola Normal, em 1927. Cita o Secretário do Interior, Francisco Campos, e Inspetor Geral de Instrução, Mario Casasanta, como os principais responsáveis pela elaboração e efetivação da reforma educacional em Minas, na década de 20. A Reforma Francisco Campos, segundo a autora, determinou profundas mudanças no ensino mineiro, com inovações metodológicas, uma mudança no paradigma da aprendizagem da leitura e da escrita.

Como anteriormente foi dito, a alfabetização é um tema complexo e pouco explorados os aspectos que determinam recortes na história da educação. Observa-se a correlação entre disputas metodológicas acerca do ensino da leitura e da escrita, bem como as disputas ideológicas do movimento da Escola Nova em Minas Gerais no intuito de formar um “novo” cidadão alfabetizado.

A Reforma assevera Maciel (2000), marca a história da alfabetização em Minas porque a partir dela é decretado o uso do método global para a alfabetização de crianças, conforme constam os documentos oficiais da Reforma Francisco Campos e os relatórios de professores publicados na Revista do Ensino de Minas Gerais, nos anos 20 e 30 do século XX. A Revista do Ensino era um periódico oficial de grande circulação em todo o estado de Minas Gerais. Este periódico foi um dos principais responsáveis pela divulgação do método global entre o professorado.

O método global foi uma das ‘bandeiras’ levantadas e levadas adiante pelo grupo de apoio à reforma e ao movimento escolanovista mineiro. Em Minas não houve um debate explícito entre os adeptos do método sintético e os do método analítico/global, tal como ocorreu em São Paulo. Mas também seria ingênuo acreditar que a implementação do método global em Minas fosse acatada sem nenhuma resistência pelas professoras alfabetizadora adeptas dos métodos sintéticos.

Falar dos métodos de alfabetização é falar de dois métodos: sintéticos e analíticos, tão antigos quanto à pedagogia. O sintético, que vai da letra e/ou da sílaba à palavra, procura estabelecer a relação entre os sinais gráficos de um lado, e os sons e as articulações, de outro, pela repetição e pela escolha de palavras retiradas do vocabulário infantil. O método global ou analítico segue marcha inversa: parte da linguagem escrita, tal como se apresenta, ensina à criança palavras inteiras, textos com sentido completo, os quais são, depois, analisados, fragmentados, e, pela combinação destes fragmentos, se formam novos vocábulos. Mais detalhadamente, serão elencadas as características de cada um deles e seus desdobramentos.

Para os idealizadores do movimento escolanovista, o método que melhor se adequava à aprendizagem da criança era o método global. A concepção globalista para a aprendizagem da leitura e da escrita derivou de pesquisas realizadas no campo da biologia e da psicologia. Entre os defensores do método global, Ovide Decroly é considerado o grande mestre.

O método Decroly preconizava que o ensino-aprendizagem deveria ser de acordo como interesse da criança. Os professores, então, organizariam as atividades em torno de centros de interesse, pelos quais as crianças estariam motivadas a aprender. A influência do pensamento decrolyano, entre os mineiros, foi relevante.

Entre os anos 20 e 40, foram publicadas intensivamente compilação de suas obras “*La funcion deglobalizacion y laensenanza e problemas de la psicologia e de pedagogiiai*”. Esses títulos traziam as concepções defendidas por Decroly, pois a criação do método decroly não pode ser atribuída ao autor. Os seus discípulos é que procuraram pôr em prática os ensinamentos do mestre, explica Maciel. E assim, muitos artigos presentes na revista são de seus seguidores que, por sua vez, foram se multiplicando entre o professorado mineiro.

Na Bélgica, país de origem do autor, o método não teve a ampla aceitação que teve no Brasil. À criação das classes Decroly nas escolas modelo de Belo Horizonte é um bom exemplo dessa estratégia de aceitação e vulgarização dos princípios escolanovistas. Nos cursos de capacitação oferecidos às professoras, as aulas práticas de observação e intervenção somente aconteciam nas chamadas classes decroly, existentes na Escola Infantil Dr. Delfim Moreira, nos Grupos Pedro II, Barão do Rio Branco, Affonso Penna, Barão de Macaúbas e

Cesário Alvim. É óbvio que nessas classes as professoras atuavam segundo os processos decrolyanos de aprendizagem.

Os idealizadores da reforma não só davam as diretrizes gerais da nova educação como também definiam as novas metodologias a ser utilizadas pelas professoras. Entre elas a que causou maior impacto foi na alfabetização. A pesquisadora afirma ser claro o texto oficial: nada de letras e sílabas. Os alunos receberiam o livro adotado quando já houvessem aprendido, no quadro negro, certo número de lições e revelassem firmeza no conhecimento dos exercícios relativos a elas, sem o processo de decoração.

Da carga horária definida para as disciplinas que compunham o programa destinado aos alunos do 1º ano, 37% era destinada às aulas de português, 14% à aritmética e as demais ficavam em média com 8%.

Os problemas apontados pelos professores daqui eram os mesmos problemas das escolas ativas americanas. A disseminação das escolas “*activas*”, nos Estados Unidos, como em toda parte, encontrava dois grandes obstáculos: a falta de preparo do professorado e a falta de recursos.

Segundo Maciel (2000), relatos de professores demonstravam o desejo de adequar a legislação, os conhecimentos adquiridos nos cursos de capacitação à sua prática. Porém, havia um dilema quanto à indicação do material didático adequado para as crianças aprenderem a ler. Em Minas Gerais, os professores estavam acostumados ao uso de cartilhas e de repente se viram sem suporte pedagógico para o trabalho. Questionavam sobre a falta do material didático, o que poderia substituí-lo, o desenvolvimento e sistematização de projetos e centros de interesse. E, ainda, como iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita.

As professoras formadas na Escola de Aperfeiçoamento eram consideradas elementos multiplicadores da Reforma, mas os princípios metodológicos da escola nova não estavam “prontos”, dispostos em uma cartilha. Os professores deveriam continuar a estudar para estar a par do que se estava produzindo no país e no estrangeiro. Difícil fazer isso, pois não dispunham de tempo. Além disso, as tarefas atribuídas as ex-alunas da Escola de Aperfeiçoamento demandavam tempo, pois tinham que encaminhar à Escola um relatório da observação meticulosa da reação de cada aluno em face do novo método e o registro organizado dessas observações.

Muitas eram as dificuldades detectadas: a inexistência de jogos pedagógicos, importante recurso psicológico para a aprendizagem da criança, o mobiliário inadequado - as carteiras atarraxadas ao assoalho impossibilitavam os alunos de se organizarem em grupos para trabalhar os jogos e as atividades de leitura e escrita coletivamente e a indisciplina gerada

pelas atividades. Os jogos e as discussões sobre os centros de interesse ensejavam participação ativa dos alunos. Expressar opiniões, conversar, locomover-se eram atitudes indispensáveis para uma escola moderna. E não era possível tê-la com alunos calados e carteiras atarraxadas ao chão.

Os professores alegavam que, em nome da liberdade preconizada pelos modernistas, foi implantada a desordem e varrida a disciplina, tornando os alunos cheios de vontades, autoritários e até insolentes para com a professora que ia se tornando uma figura de papelão, brinquete nas mãos de crianças indisciplinadas, verdadeiros senhores absolutos nos domínios da escola.

O professorado, com receio de perder a autoridade, confundia a autonomia que os alunos deveriam ter com o aprender fazendo, da escola ativa, com a heteronomia do aprender obedecendo, da escola tradicional. A disciplina estava sendo mal compreendida, acusavam a escola tradicional de ter uma disciplina aparente, imposta à custa do medo da palmatória, do horror aos castigos. A liberdade das crianças na Escola Ativa não é só a liberdade de ação. Antes de tudo, a liberdade de pensamento.

Dada a falta de um material adequado, os professores iam construindo a sua prática e, em muitos casos, acabavam retomando a prática anterior, ou mesclavam a prática tradicional de alfabetização do método silábico com os princípios do método global – construíam um método de alfabetização que se assemelhava a um *frankstein* pedagógico; em outros casos, trabalhavam com um espontaneísmo tão prejudicial quanto à ortodoxia da escola tradicional.

Na tentativa de solucionar a falta de material didático segundo os princípios do método global – que se opunha a uma produção de massa, pois os alunos é que deveriam construir o seu livro de leitura -, a Escola de Aperfeiçoamento encontrou uma solução. Nas aulas dos dois anos cursados na disciplina de metodologia da Língua Pátria, as alunas estudavam os fundamentos teóricos do método global, analisavam criticamente as cartilhas adotadas pelo governo (O Livro de Zezé, de João Lucio Brandão, Cartilha Nacional de Hilário Ribeiro, Cartilha Analítica de Arnaldo Barreto, Leitura Preparatória de Francisco Viana) e, a partir daí, produziam não uma cartilha, mas um pré-livro, material destinado à aprendizagem inicial da leitura.

Essa proposta atenderia a alguns princípios defendidos pelos globalistas, quais sejam os alunos recebiam a capa do livro e, à medida que iam sendo trabalhadas as lições, parte de uma história ou uma historieta com sentido completo, seria agregada. Ao findar todas as lições, o aluno teria seu pré-livro composto. Professores e alunos produziram material didático segundo os princípios do método global. Porém, os professores inseguros, sem um

material adequado, acabavam por mesclar métodos de princípios antagônicos, comprometendo os princípios da reforma e os resultados estatísticos negativos que essa mistura poderia resultar.

Atendendo às reivindicações, principalmente à falta de material didático adequado, e as resistências do professorado em ‘adotar’ o método global para a alfabetização, o governo apoia a publicação de um pré-livro. O Livro de Lili, produzido pela aluna da Escola de Aperfeiçoamento, Anita Fonseca, na disciplina de Metodologia da Língua Pátria, é indicado oficialmente para ser utilizado em todo o estado de Minas a partir de 1940 e permanece em circulação até o final da década de 60.

O Livro de Lili apresenta algumas especificidades em relação à maioria dos materiais produzidos na época, é um dos primeiros materiais didáticos que apresenta o manual do professor em um volume, separado do livro do aluno. O manual é um tratado metodológico do método global, prefaciado pela professora Lucia Casasanta, também orientadora da produção didática de Anita Fonseca. De acordo com Casasanta, a fundamentação teórica do método global em Minas Gerais foi inspirada nos estudos sobre a percepção visual, no campo da psicologia infantil, baseados em Claparède, Revault D’Allones, Decroly e Piaget; no campo da psicologia da leitura, as pesquisas de Valentius, Castell, Goldscheider, Muller, Dearborn, Bowden e Bogg, e as contribuições das pesquisas de Judd, Busvell, Gray, Schmidt, Docheray e outros, da Universidade de Chicago sobre os hábitos fundamentais de leitura.

Maciel (2000) cita que, além dos fundamentos teóricos, o manual traz detalhadamente as cinco fases do método global: fase do conto ou historieta, da sentencição, da porção de sentido, da palavração, da silabação e atividades complementares, como jogos, leituras e ficha de avaliação. O livro do aluno ia sendo composto ao longo do processo de alfabetização. O aluno recebia inicialmente a capa do livro, e as lições, à medida que iam sendo trabalhadas, além disso, fazia parte do material para o aluno um caderno com fichas para recortar e remontar as lições trabalhadas. A professora, ao adotar O Livro de Lili, contava também com o material suplementar composto de cartazes, trazendo as reproduções das historietas.

O Livro de Lili transformou-se em sucesso editorial, porém a “adesão” ao método global, nos primeiros anos da reforma, não foi tranquila e houve denúncias apresentadas em relatos dos professores em relação ao pôr em prática o novo método de alfabetização; ao mesmo tempo, artigos dos adeptos procuram demonstrar a superioridade do método global e amenizar a resistência à nova metodologia. Um embate que, segundo Maciel (2000), assemelha-se à atual situação, tratando-se da concepção construtivista.

A didática da alfabetização incorpora uma série de procedimentos que são complexos e implicam em escolhas de diversos caminhos. O professor alfabetizador precisa dominar os métodos clássicos de alfabetização, mas também uma série de outros procedimentos relacionados à organização do tempo e espaço na sala de aula, à escolha dos melhores materiais e situações de ensino, à definição de conteúdos e do ambiente de uso da cultura escrita na sala de aula. Ele precisa também pesquisar o desenvolvimento dos alunos e o conhecimento que estes e suas famílias têm sobre as práticas de escrita. Além disso, precisa observar como os alunos estão compreendendo os conteúdos ensinados, para avaliar as alterações que deve fazer em seu trabalho e no trabalho de alfabetização da escola.

Segundo Isabel Cristina Alves da Silva Frade (2005, p.19),

Se antes o termo método de alfabetização designava o modo ensinar apenas alguns conteúdos específicos e próprios da fase inicial da aprendizagem, seja através de um livro, de princípios ou da prática particular de um professor, hoje o termo abarca o que podemos chamar de uma didática da alfabetização. Consciente da necessidade de se organizar para melhor ensinar, o professor não deve prescindir de uma direção, não deve confundir método com controle da aprendizagem, com ausência de teorias, com escolha rígida de um só caminho e um só material didático. Deve também se interessar em conhecer e divulgar as didáticas de sucesso para que o conhecimento da área progrida.

Os métodos de alfabetização, considerados historicamente, agrupam-se em métodos sintéticos e métodos analíticos.

2.2 OS MÉTODOS SINTÉTICOS

Algumas pesquisas históricas levam à crença de que os primeiros métodos utilizados no ensino da escrita foram os sintéticos. Vários deles permanecem até os dias atuais. Eles se baseiam num mesmo pressuposto: o de que a compreensão do sistema de escrita se faz sintetizando/juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, ou seja, a análise fonológica. Dependendo do método, essas unidades de análise podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, que se juntam para formar um todo. A aprendizagem pelos métodos sintéticos leva à decodificação ou decifração.

2.2.1 Método Alfabético

Dentre os métodos sintéticos, o mais antigo, que foi utilizado em massa até o início do século XX, é o método alfabético. Consistia em apresentar partes mínimas da escrita, as letras do alfabeto, que, ao se juntarem umas às outras, formavam as sílabas ou partes que dariam origem às palavras. Os aprendizes, primeiro, deveriam decorar o alfabeto, letra por letra, para encontrar as partes que formariam a sílaba ou outro segmento da palavra; somente depois viriam a entender que esses elementos poderiam se transformar numa palavra.

Mais tarde, criou-se o procedimento de soletração, que gerou exaustivos exercícios de “cantilenas” (cantorias com os nomes das letras e suas combinações) e também o treino com possíveis combinações de letras em silabários. Essas atividades eram sem sentido, porque demorava-se a chegar ao significado. Imaginem uma pessoa decorando e cantando combinações (be-a-ba, be-e-be, etc.) e soletrando para tentar decifrar a palavra bola: “be-o-bo, ele-a-la = bola”.

Pouco se sabe sobre como eram realizadas essas aulas, se os alunos tinham apoio de material escrito ou se apenas o professor possuía um livro de apoio, e são ainda recentes as pesquisas sobre essas práticas no Brasil. Sabe-se, hoje, que, a partir do século XIX, quando a escola passou a utilizar o ensino simultâneo, em que se formavam classes ou séries que estudavam o mesmo conteúdo ao mesmo tempo e no mesmo lugar, houve a necessidade de produção de material didático para “padronizar” os procedimentos. Tem-se notícia de alguns materiais antigos usados para auxiliar o processo de aprendizagem. Um material que pode ser citado, que coincide com o uso do método alfabético, são as Cartas de ABC e os silabários.

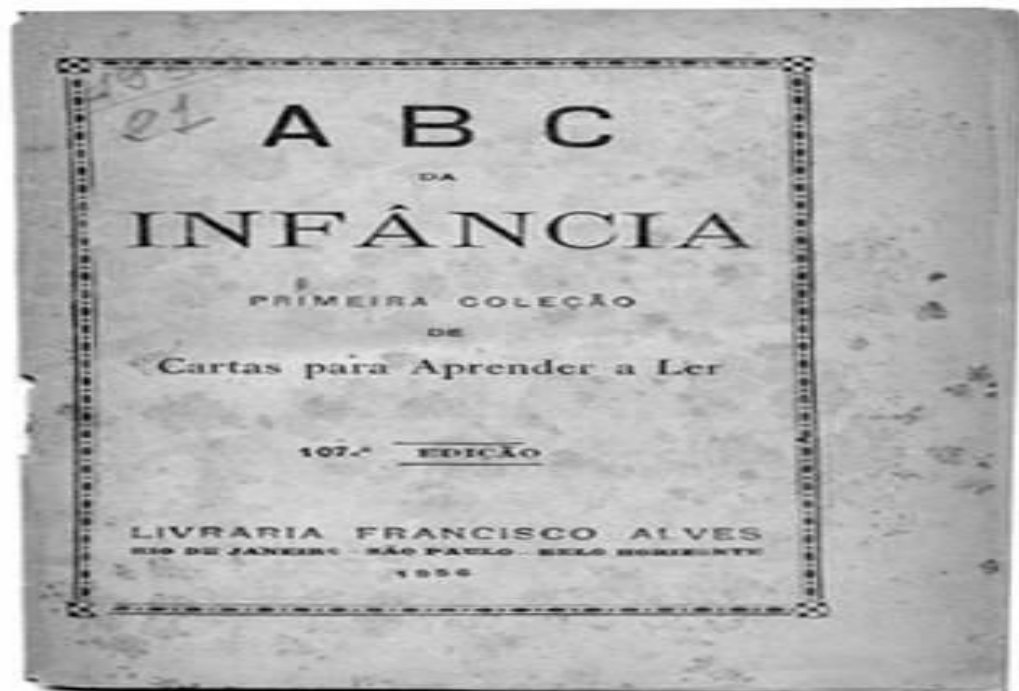


Figura 1: ABC da Infância: primeira coleção de cartas para aprender a ler. 107 ed.
Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1956.
Fonte: FRADE, 2005, p.24

Assim, se poderia soletrar, com menos sacrifício: “bê-a-ba, nê-a-na, nê-a-na = banana”. Esse alfabeto é explorado, por exemplo, em letras de músicas:

ABC DO SERTÃO
Zé Dantas / Luiz Gonzaga
Lá no meu sertão pros caboclo lê
Têm que aprender um outro ABC
O jota é ji, o éle é lê
O ésse é si, mas o erre
Tem nome de rê
Até o ypsilon lá é pssilone
O eme é mê, o ene é nê
O efe é fê, o gê chama-se guê
Na escola é engraçado ouvir-se tanto “ê”
A, bê, cê, dê,
Fê, guê, lê, mê,
Nê, pê, quê, rê,
Tê, vê e zê (FRADE, 2005, p. 25).

2.2.2 Método Fônico

O método fônico tem como princípio ensinar as relações entre sons e letras, para que se relacione a palavra falada com a escrita. Dessa forma, a unidade mínima de análise é o som.

Segundo Braslavsky (1988) *apud* Frade (2005), no método fônico começa-se ensinando a forma e o som das vogais. Depois se ensinam as consoantes, estabelecendo entre consoantes e vogais relações cada vez mais complexas. Cada letra é aprendida como um som que, junto a outro som, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada, indo-se de relações diretas entre fonemas e grafemas para relações mais complexas. Na organização do ensino, a aprendizagem da relação fonema/grafema é o principal objetivo.

O sistema de escrita do português representa unidades abstratas do sistema fonológico – os fonemas – por letras ou conjuntos de letras – os grafemas. Por exemplo, o fonema /g/, de

galo, **guerra**, **guia**, **gola**, **agulha**, é representado pelos grafemas **g** (em gato, gola e agulha) e **gu** (em guerra e guia).

Quando há realmente a correspondência direta entre um fonema e sua representação escrita, os aprendizes decifram rapidamente, desde que entendam essa relação e decorem as correspondências. Os casos de correspondência direta entre fonemas e letras descritos por Lemle (1991) *apud* Frade (2005) são: **p** e **b**, **ve f**, **t** e **d**. Cada uma dessas letras sempre representa o mesmo fonema e só representa esse fonema (e mais nenhum outro). Por isso, não oferece maior dificuldade para adecodificação e a codificação.

Há variações dialetais na pronúncia das palavras e, mesmo assim, elas são escritas de forma estável. Por exemplo: a palavra “tomate”, escrita com **o** e **e**, é pronunciada como [tumatSi] (“tumatchi”) em algumas regiões do Brasil. Outro problema é que algumas letras podem representar diversos fonemas, segundo sua posição na palavra: a letra **s**, por exemplo, corresponde a diferentes fonemas, conforme apareça no começo da palavra (**s**apato, **s**emente, **s**ílaba, **s**orte, **s**usto) ou entre vogais (casa, pose, música, pouso, usual). Além disso, um fonema pode ser representado por várias letras: o fonema /s/ por ser representado pela letra **s** (**s**apeca), pela letra **c** (**c**enoura), pela letra **ç** (**ç** laço), pelo dígrafo **ss** (**ss** assar), pelo dígrafo **sc** (**sc** descer), pelo dígrafo **xc** (**xc** excelente). O princípio de relação direta da fala com a escrita não se aplica, então, à maioria dos casos. Por isso temos a ortografia e diversas convenções para estabilizar essas diferenças de representação.

Outro problema identificado é que a consoante não é pronunciável sem o apoio de uma vogal. É por isso que, ao se ensinar o fonema /f/, por exemplo, era preciso pronunciá-lo com o apoio de uma vogal, que ficava meio escondida na emissão sonora, para que pudesse se materializar o “som”: [Fe] (“fê”). Para atenuar esses problemas e aproximar os alunos de algum significado é que foram criadas variações do método fônico. O que difere uma modalidade da outra é a maneira de apresentar os fonemas: a partir de uma palavra significativa, de uma palavra vinculada a uma imagem que buscava representar a letra associando-a a um som (por exemplo, o desenho de uma mangueira jorrando água, que tinha o formado da letra **J**), de um personagem associado a um som, de uma história para dar sentido à apresentação dos fonemas.

Frade (2005) apresenta algumas variantes propostas para despertar o interesse nessa aprendizagem, tais como a onomatopéica, que parte de figuras de animais ou pessoas produzindo determinados sons e as “palavras-chave”, nas quais se presta atenção ao som inicial. Nessa perspectiva, parte-se da percepção visual para associá-la a um som. Mas há

variantes que partem de um caminho inverso, começando pela percepção auditiva para depois codificar cada som mediante uma letra.

Aplicações mais recentes do método fônico continuam propondo como atividade inicial a apresentação das vogais e, depois, a das consoantes, indicando blocos de atividades específicos a serem seguidos após a apresentação de um e de outro grupo: identificação das letras e repetição de seu nome e do seu som característico; identificação de fonemas em palavras ditas pelo professor ou criação de palavra a partir de um som; ênfase nos sons correspondentes a figuras com letra inicial destacada; identificação de som final e som inicial e também discriminação entre sons diferentes. Assim, os alunos identificam o som, pensam na letra que o representa e acham a palavra que começa com o mesmo som. De qualquer modo, permanece a preocupação primordial em trabalhar os sons e as letras, numa ordem determinada pela complexidade da relação entre fonemas e grafemas no sistema de escrita.

2.2.3 Método Silábico

No método silábico ou de silabação, a principal unidade a ser analisada pelos alunos é a sílaba. No entanto, em várias cartilhas, o trabalho inicial centrava-se nas vogais e seus encontros, como uma das condições para a sistematização posterior das sílabas. Ressalte-se o desuso atual de cartilhas.

No desenvolvimento do método, geralmente é escolhida uma ordem de apresentação, feita segundo princípios calcados na ideia “do mais fácil para o mais difícil”, ou seja, das sílabas “simples” para as “complexas”. São apresentadas palavras-chave, utilizadas apenas para indicar as sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas. Estas são recompostas para formar novas palavras. O método permite que se formem novas palavras apenas com as sílabas já apresentadas e formam-se, gradativamente, pequenas frases e textos, forjados para mostrar apenas as combinações entre sílabas já estudadas.

Veja o exemplo de uma lição da página 24 da cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima, na qual a preocupação com a sílaba a ser ensinada é maior que a preocupação com o sentido do texto.



Figura 2: LIMA, Branca Alves de. Caminho Suave. 76ªed., São Paulo: Editora Caminho Suave, 1974.

Fonte: FRADE, 2005, p.28

Nem sempre os métodos são concretizados da mesma forma: há cartilhas mais antigas, como a Cartilha Sodré, por exemplo, publicada na década de 40 do século passado, que apresenta mais de uma sílaba em cada lição, escolhe sílabas com uma mesma vogal, e parece não se prender à mesma ordem de sílabas apresentadas nos métodos silábicos de cartilhas na década de 70/80. A cartilha Sodré tem, no entanto, em comum com as outras, a apresentação de textos cujo sentido é dependente da composição de sílabas a serem ensinadas.

O método silábico tem uma vantagem: ao trabalhar com a unidade sílaba, atende-se a um princípio importante e facilitador da aprendizagem: quando falamos, pronunciamos sílabas e não sons separados. Assim, suprime-se a etapa tortuosa pela qual o aluno passa ao tentar transformar letras ou fonemas em sílabas, como no método de soletração (alfabético) ou no fônico. Além disso, o método silábico se presta bem a um trabalho com determinadas sílabas às quais não se aplica o princípio de relação direta entre fonema e grafema. Existem várias sílabas que comportam mais letras do que os sons que pronunciamos: na representação da nasalidade, em algumas palavras, escrevemos as letras **n** ou **m** sem que elas correspondam

a algum som (canto, campo); nos dígrafos, usamos duas letras para representar um único som (chuva, carro, excelente, gueto, brinquedo).

A seguir, o exemplo de lição da Cartilha Sodré, de Stahl Sodré, página 9 *apud* Frade (2005).



Figura 3: SODRÉ, Benedita Stahl. Cartilha Sodré. 230^aed., São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1965.
Fonte: FRADE, 2005, p. 29.

No entanto, a complexidade é organizada do ponto de vista do adulto e, às vezes, sem uma precisão conceitual sobre o que torna a sílaba mais fácil ou difícil. Um exemplo claro de equívoco sobre o que é mais fácil para a criança é iniciar o trabalho nos métodos silábicos com a apresenta o das vogais, seguidas dos “encontros vocálicos”, pondera Frade (2005).

Acontece que as sílabas compostas por uma vogal ou por encontro vocálico, como não coincidem com o padrão mais frequente do português, podem ser de difícil apreensão pelos alunos. Por outro lado, uma sílaba que os autores de cartilha considerem complexa, tal como o “tra” da palavra trator, pode ser de fácil apreensão, porque é muito utilizada em palavras que os alunos conhecem.

Outro problema que geralmente aparece na organiza o dos métodos silábicos   que os textos “fabricados” para treino das sílabas são artificiais, muitas vezes sem sentido e

descolados de qualquer uso social. Esses métodos, no entanto, em seu conjunto abordam uma dimensão importante e necessária para o aprendizado da escrita: a análise das relações entre unidades sonoras e grafemas (“letras” ou grupos de letras).

Em síntese, os métodos que seguem a marcha sintética (das partes para o todo, da análise para a síntese) e que demonstram rigidez no controle das aprendizagens tendem a priorizar apenas a decodificação, ou seja, a análise fonológica, com pouca ênfase no sentido dos textos e no uso social da escrita.

Devemos também compreender que são complexas as relações entre os métodos, com seus princípios gerais e as apropriações pedagógicas desses princípios. Assim, como já foi dito, há variações em torno do método fônico, por exemplo, quando se criam gestos para auxiliar na memorização dos fonemas (daí a expressão método fônico-gestual).

A respeito das classificações dos métodos, é bom ressaltar que o caráter político da alfabetização, o contexto de aplicação, a escolha do universo vocabular, entre outros fatores, podem dar a um método um significado muito mais amplo, que extrapola a simples escolha por um ou outro princípio. Um exemplo é o chamado “método Paulo Freire”, de caráter silábico, mas que prioriza o sentido e a compreensão crítica do mundo, por meio da escolha das palavras a serem trabalhadas, eliminando, portanto, o controle artificial do vocabulário. A partir da chamada palavra geradora é que são analisadas e sistematizadas as famílias silábicas.

Dessa forma, podemos dizer que uma pedagogia de alfabetização baseada nas ideias de Paulo Freire utiliza procedimentos dos métodos sintéticos e analíticos. Ele mesmo afirmou que não inventou um novo método e classificou seu trabalho como método eclético, conforme Soares (2003) *apud* Frade (2005). Sua apropriação foge de princípios rígidos e rompe com a mera decodificação porque, em sua base teórica, visa à discussão política, pelos analfabetos oprimidos, de suas necessidades e projetos de transformação da sociedade.

Paulo Freire ficou conhecido mundialmente por ter criado um “método” de alfabetização de adultos que partia do diálogo e da conscientização. Diferencia-se dos demais quando, em seus dois primeiros passos, “codificação” e “descodificação”, busca transformar a consciência ingênua do alfabetizando em consciência crítica, por meio da “leitura do mundo” enquanto, no 3º e 4º passos (Análise e síntese, e Fixação da leitura e da escrita), desenvolve a consciência silábica e alfabética, levando os alunos ao domínio das correspondências entre grafemas e fonemas. Nestes passos, está caracterizado o avanço desse método em relação ao método fônico e o das cartilhas, visto que a análise e a síntese vêm de uma palavra real, cujo significado o aprendiz conheça, retirando-se dela a sílaba, para que o aluno veja e perceba a combinação fonêmica na constituição de sílabas e, a seguir, na composição de novas palavras.

O Método Paulo Freire foi pouco divulgado e estudado no Brasil; quando usado pelo Mobral, foi descaracterizado, porque teve seus passos da “codificação” e “descodificação” excluídos do processo de alfabetização, sendo transformado em mero método das cartilhas, impedindo os alfabetizadores e alfabetizados de fazer a “leitura de mundo”, que transforma a consciência ingênua em consciência crítica.

É interessante registrar que, na obra de Frade, os métodos ecléticos ou mistos não foram tratados sistematicamente e tampouco na bibliografia consultada sobre o tema, pois, para alguns teóricos, eles não constituem um novo método, mas apresentam algumas características de diferentes métodos, tais como a de trabalhar simultaneamente a análise e a síntese ou de trabalhar várias unidades de análise sem se preocupar com um tempo rígido para cada fase.

A seguir, a reprodução de um trecho do romance “Quarup”, de Antonio Callado, retirado da obra de Frade (2005), retratando um trabalho com alfabetização, possivelmente inspirado no método Paulo Freire.

(...) A salinha escura. O projetor jorrando luz na parede caiada, na mão de Francisca que mudava um *slide*, no cabelo de Francisca. A luz do projetor de volta para a parede acendendo a cara dos camponeses. Repetindo por fora o trabalho de escultura que as palavras faziam por dentro.

- Cla. Disse o camponês.
- Classe, clamor, disse Francisca.
- Cle.
- Clemência.
- Clima.
- Clu.
- Clube.

Francisca tirou um *slide* de fora da série. A palavra de duas letras mas grande na parede. Vários camponeses leram juntos:

– Eu.

Outro *slide* e disseram:

- Re.
- Pensem em *classe* e *clamor* – disse Francisca enquanto colocava o *slide* como pronome e o verbo.
- Eu re – disse um camponês.
- Eu remo – disse um outro.
- Eu clamo – disse o outro.
- Eu sei professora, eu sei Dona Francisca. EU RECLAMO!

Mesmo agora, já habituado a assistir e a ensinar ele próprio, Nando sentia os olhos cheios d’água quando diante de um camponês uma coisa ou ação virava palavra. A criança tantas vezes vai fazer a coisa a comando da palavra. Para aqueles camponeses tudo já existia, menos a palavra.

- De – disse um camponês.
- Cla – disseram todos.
- Ra – disse um camponês.
- Declaração! Disse outro.

Como se visse entrar num alçapão um pássaro palpitante, pensou Nando. E lembrou dos possantes dentes alvos e quadrados do padre Gonçalo quando riu da emoção de Nando ao assistir sua primeira aula.

“É o porre do verbo, Seu Nando”.

– Reclamar vocês todos sabem o que é – disse Francisca.

Os camponeses riram (CALLADO, 1996, *apud* FRADE, 2005, p.31, 32).

Mendonça (2011, p.28) apresenta o quadro abaixo para compreensão das fases dos Métodos de Alfabetização.

Sinopse das fases dos métodos

Métodos	MÉTODOS					
	Soletração	Fônico	Silábico	Palavração	Sentenciação	Contos e da experiência infantil
1ª. fase	Alfabeto: Letra, nome e forma	Letras: som e forma	Letras: consoantes e vogais	Palavras	Sentenças	Conto ou texto
2ª. fase	Sílaba	Sílabas	Sílabas	Sílabas	Palavras	Sentenças
3ª. fase	Palavras	Palavras	Palavras	Letras	Sílabas	Palavras
4ª. fase	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Letras	Sílabas
5ª. fase	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Letras

Quadro 1 - Fases dos Métodos de Alfabetização

Fonte: MENDONÇA, 2011, p. 28

2.3 Os Métodos Analíticos

Assim como os demais métodos analíticos, que partem da síntese para a análise, do todo para as partes, estão os métodos globais; diversos pressupostos podem ser verificados nas discussões sobre sua utilização, desde Comênio até a atualidade. Comênio (1593-1670) foi o fundador da didática moderna e propôs várias ideias revolucionárias sobre a importância do interesse dos alunos na aprendizagem. Era contra a memorização vazia e a favor da compreensão e combateu o método da soletração em sua obra *Orbis Pictus*.

Em diferentes momentos históricos surgem respectivas teorias sobre a aprendizagem, sobre o ensino e sobre a linguagem.

Mas é possível verificar pontos comuns entre os defensores dos métodos analíticos.

São eles:

A linguagem funciona como um todo; existe um princípio de sincretismo no pensamento infantil: primeiro percebe-se o todo para depois se observar as partes; - os métodos de alfabetização devem priorizar a compreensão; - no ato da leitura, o leitor se utiliza de estratégias globais de reconhecimento; - o aprendizado da escrita não pode ser feito por fragmentos de palavras, mas por seu significado, que é muito importante para o aprendiz; - a escola tem que acompanhar os interesses, a linguagem e o universo infantil e, portanto, as palavras percebidas globalmente também devem ser familiares e ter valor afetivo para a criança (FRADE, 2005, p.32).

2.3.1 Método de Palavração e Método de Sentenciação

O método denominado Palavração tem ênfase na palavra. Uma palavra é apresentada e depois, decomposta em sílabas.

Em relação ao método silábico, a diferença é que as palavras não são decompostas obrigatoriamente no início do processo, são apreendidas globalmente e por reconhecimento. A escolha de palavras também não obedece ao princípio do mais fácil ao mais difícil. São apresentadas independentemente de suas regularidades ortográficas. O importante é que tenham significado para os alunos.

Para Gilda Rizzo Soares (1986) *apud* Frade (2005), Comênio é apontado como o introdutor do método da palavração. Nesse método, as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela configuração gráfica. Os defensores dessa memorização pelo perfil gráfico acreditavam ser essa estratégia cognitiva algo “natural” no ser humano.

As figuras podem acompanhar as palavras no início do processo e a repetição garante a memorização. Ao mesmo tempo em que são incentivadas estratégias de leitura inteligente, a atenção do aluno pode ser dirigida as componentes da palavra escrita ou falada, como letras, sílabas e sons. São duas estratégias reunidas para garantir o enfrentamento de textos novos. No desenvolvimento de atividades, são utilizados cartões para fixação, com palavras de um lado e gravuras de outro, exercícios sinestésicos para o ensino do movimento de escrita de cada palavra, entre outros recursos e procedimentos.

A ênfase no significado e em ações inteligentes de busca de leitura como fonte de prazer e informação e a crença na ligação entre a percepção de ideias e formas na aprendizagem são destacadas, por alguns autores, como vantagens desse método, complementa Frade. Como principais desvantagens, aparecem às dificuldades em enfrentar

palavras novas, quando os professores se limitam à simples visualização, sem incentivar a análise e o reconhecimento de partes da palavra.

Um segundo desdobramento do princípio global levou à criação do método de sentencição. É difícil precisar a época de sua primeira divulgação. Nesse método, a unidade é a sentença que, depois de reconhecida globalmente e compreendida, será decomposta em palavras e, finalmente, em sílabas. Um outro procedimento descrito na história desse método é a estratégia de comparar palavras e isolar nelas elementos conhecidos, para ler e escrever palavras novas.

Braslavsky (2004) *apud* Frade (2005) descreve o método da frase, que parece ter um sentido parecido com o método de sentencição, destacando que se faz nele o uso de um grupo de palavras com sentido desde o começo da alfabetização. Segundo a autora, o ponto de partida são atividades de expressão oral das crianças, cujos enunciados são transformados em orações simples e escritos em faixas de distintos tamanhos, exibidas na sala de aula para que as crianças possam ilustrá-las, conservando-as numa certa ordem. Essas frases podem ser consultadas para que as crianças encontrem nelas novas palavras e combinações.

Há poucas informações sobre suas aplicações no Brasil e podemos dizer que a abordagem das sentenças precisa ser mais bem investigada. Em linhas gerais, são elencadas duas vantagens: a de se trabalhar com a frase, considerada, de acordo com as teorias gramaticais vigentes na época, como a unidade mais completa da língua, e a de se enfatizar um tipo de leitura que pode utilizar pistas do contexto para a compreensão. Como desvantagem, aparece a mesma citada quanto ao método de palavração: o perigo de se gastar muito tempo com a memorização e de se dar pouca atenção à análise de palavras.

2.3.2 Método Global de Contos

Mais tarde, consta o aparecimento e utilização do método global de contos ou de historietas. Nesse método, a unidade tomada como ponto de partida é o texto. Houve a divulgação dos métodos globais em vários estados brasileiros, como Rio Grande do Sul, São Paulo e Minas Gerais. Em Minas Gerais, por exemplo, sabe-se que houve, nas primeiras décadas do século XX, a adesão oficial ao método global de contos ou de historietas (FRADE, 2005).

Para o trabalho com os métodos globais, eram produzidos os chamados pré-livros. Neles, tanto poderia ser utilizado um texto já conhecido de antemão (como foi o caso do pré-

livro “As mais belas histórias”, de Lúcia Casasanta) ou um texto desconhecido, em que cada lição é um conto completo, mesmo que os personagens do livro reaparecessem em diversos contos. O Livro de Lili, de Anita Fonseca, utilizado em vários estados brasileiros, é exemplar dessa forma de organização. No mesmo modelo, foi produzido, no Rio Grande do Sul, o livro “Sarita e seus Amiguinhos”, de Cecy Thofehn e Jandira Szechir.

Abaixo, capas de dois pré-livros bastante conhecidos, que ilustram a obra de Frade (2005).



Figura 5 - O Livro de Lili. Cartilha. 87ªed., São Paulo Editora do Brasil, 1961.
Fonte: FRADE, 2005, p.35



Figura 6 - Sarita e seus Amiguinhos. s/Ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1953.
Fonte: FRADE, 2005, p.35

A rotina, com algumas variações, parte do reconhecimento global de um texto que é memorizado e “lido” durante um período, para o reconhecimento de sentenças, seguido do reconhecimento de expressões (porções de sentido), de palavras e, finalmente, de sílabas. Aqui, não estamos falando de um processo sequencial e simultâneo entre essas fases.

Tomando como foco o sentido, o professor encaminhava o processo utilizando-se, por um período, de textos completos das várias lições seguidas. Somente após esse convívio maior com o texto é que viria uma forma de decomposição, mas com o cuidado de fragmentá-lo em parcelas maiores: primeiro a sentença, depois a palavra. Assim, se um livro constava de 10 lições, recomendava-se que só após a quarta lição, por exemplo, é que se fizesse a fragmentação em sentenças da primeira lição aprendida. Quando se estava na sexta lição é que se fazia a palavração da primeira lição e, assim por diante. Esse movimento mostra que havia um cuidado em não se chegar, de forma abrupta, a unidades menores, que poderiam ficar sem sentido para os alunos.

Na divulgação dos métodos globais no Brasil e em outros países, nem sempre se pensou em adotar o procedimento de escolha anterior de textos ou de um livro, o que gerou muitas resistências dos professores e a demanda para que se produzissem materiais de apoio, para uso em sala de aula. O caso de Minas Gerais é emblemático: logo que o método global

foi divulgado no Estado, houve a demanda dos professores para um direcionamento maior do seu trabalho, o que gerou a produção de pré-livros e cartazes como material de apoio.

No Brasil, os Métodos Globais que foram descritos até o momento apoiaram-se em materiais impressos para serem usados como livros didáticos e não deixam de apresentar uma progressão em termos de sua apresentação e análise. Os textos não apresentavam problemas de simplificação na escolha das palavras, mas os autores procuravam contemplar os principais casos de regularidade e irregularidade do sistema ortográfico do português. Mas, mesmo defendendo a concepção de linguagem como um fenômeno global, os textos dos livros ainda não manifestam a mesma linguagem presente em textos autênticos, como o das histórias infantis.

A reprodução de uma lição de O livro de Lili, de Anita Fonseca, apresenta a personagem com um modelo de texto pouco usual, em que se observa certa desarticulação entre as frases que o compõem.



Figura 7 - O Livro de Lili. 87ª ed., São Paulo: Editora do Brasil, 1961.

Fonte: FRADE, 2005, p.36

Logo abaixo, a reprodução de um texto do livro “As mais belas histórias”, de Lúcia Casasanta. Verifica-se uma aproximação da estrutura narrativa típica dos textos autênticos de histórias infantis, com os verbos conjugados no pretérito e a presença do articulador “mas”. No entanto, no todo do livro, aparecem também, como no Livro de Lili, textos que ficam no meio do caminho entre a narrativa e a descrição, com os verbos no tempo presente.



Figura 8 - As mais belas histórias – pré-livro. 209ª ed.
 Belo Horizonte: Editora do Brasil em MG, s/d.
Fonte: FRADE, 2005, p.37

Os métodos globais têm uma vantagem: sua linguagem é apresentada de uma maneira próxima do uso efetivo do que nos outros métodos, porque não se dissocia a forma do significado. Apesar do tom artificial de alguns textos e mesmo quando se elege a organização por palavra ou sentença, a criança tem acesso a uma significação, podendo “ler” palavras, sentenças ou textos desde a primeira lição, por reconhecimento global. Supõe-se que, assim, mantém-se o interesse desde o início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Esse tipo de leitura, com foco na memorização global, possibilita que os alunos não se percam na tentativa de decodificação e que leiam com rapidez palavras conhecidas. Contudo, há também desvantagens. Se os alunos não aprenderem a decodificar, como lerão palavras

novas? Como o professor pode saber se os alunos estão realmente lendo ou recitando palavras e textos decorados?

Em síntese, poderíamos dizer que os métodos globais, tal como foram popularizados, seguem a marcha analítica (do todo para as partes, da síntese para a análise), pretendem priorizar o sentido e estabelecem algum tipo de progressão na fragmentação das unidades que serão analisadas. Essa progressão também define a intervenção do professor (FRADE, 2000, p.37).

2.3.3 Método Natural e Método de Imersão

Segundo Gilda Rizzo Soares (1986) *apud* Frade (2010), há relações entre o Método Global e o Método Natural, apesar de algumas diferenças.

Uma produção espontânea de textos, escritos pelas crianças a partir um repertório mínimo de palavras conhecidas pela classe. A esse repertório que a classe domina como alguns substantivos e verbos, poderiam ser acrescentados, no meio do texto, alguns desenhos para ajudar a complementar a escrita. A partir daí seria desencadeado um método natural de aprendizagem da leitura (FRADE, 2010, p. 38).

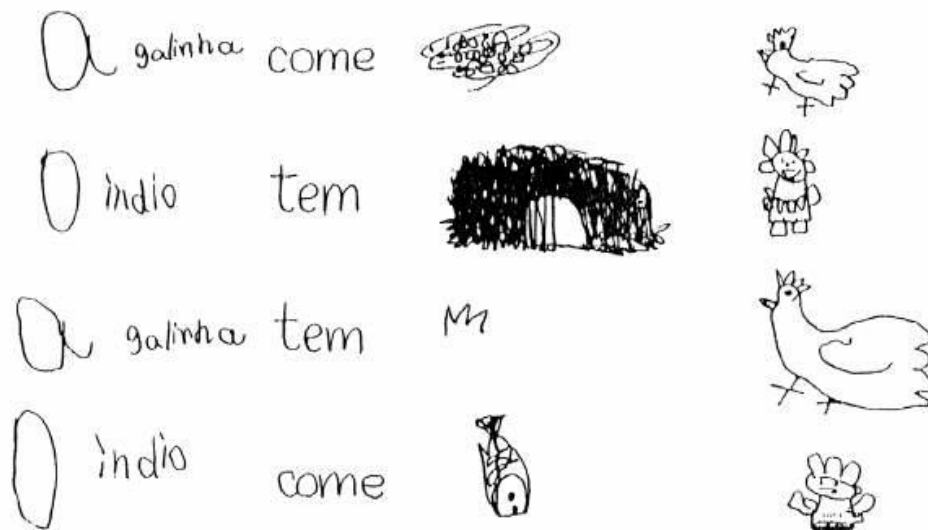


Figura 9 - Modelo de exercício apresentado em SOARES, Gilda Rizzo. Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita. 4 ed. Rio de Janeiro: Papeleria América Editora, 1986. p. 41.

Fonte: FRADE, 2005, p. 38

O Método Natural parte de estímulos socioambientais que visam à construção natural e espontânea de um esquema de leitura, “inato no ser humano”. A estimulação desse potencial parte da ideia de que, independente da metodologia adotada, os alunos só concretizam a

leitura após relacionar os sons das letras a um vocabulário predeterminado e de conhecimento do aluno.

O Método Natural, utilizado pelo pedagogo francês Freinet e assumido por ele como uma adesão ao método global de leitura, teria como foco a produção escrita. Na tarefa de escrever, a criança teria necessidade de solicitar a um adulto um modelo gráfico das palavras. Para ele, a vontade de escrever da criança seria mantida pelo incentivo de que ela se comunicasse à distância.

A leitura, assim, seria consequência da escrita. O papel do adulto seria informar, quando necessário, as formas escritas que trouxessem dificuldade para as crianças, impedindo-as de se ocupar do significado do texto. Acreditava-se que, à medida que elas fossem escrevendo, gravariam a forma global das palavras e que estariam também atentas à decodificação, em fase posterior. Por essa razão, a produção de uma imprensa pedagógica tem centralidade no Método Natural de Freinet.

Na Alfabetização Natural o aluno escolhe o vocabulário que quer utilizar e as atividades que quer realizar. Em um primeiro momento, esse vocabulário é escolhido através de votação, caso a alfabetização seja grupal. As palavras devem refletir diretamente as vivências do grupo e suas particularidades. O vocabulário vai crescendo e os alunos são motivados a trabalhar com composição das frases, incluindo letras maiúsculas no começo de frase e ponto final.

Num segundo momento, o aluno é introduzido a aspectos fonéticos estruturais das palavras já memorizadas. Exercícios estimulam o reconhecimento sonoro de letras já memorizadas visualmente. A partir daí a criança é capaz de formar novas palavras, tendo aprendido a funcionalidade do som. E, na última fase, é introduzido o livro de leitura, em que o vocabulário não é estrito como no começo do processo de alfabetização. Neste momento o aluno já deve ser capaz de ler e reconhecer sons, consequentemente formando palavras livremente.

Nessa pedagogia, as crianças escrevem porque é preciso realizar um jornal escolar e trocar correspondências e não apenas para cumprir uma atividade escolar, escrevendo para pessoas que estão presentes. Percebe-se, assim, que a produção de textos visava cumprir uma função social.

Na França, o Método Natural sofreu algumas alterações: após discussões livres, os professores encaminhavam com a classe a escrita de uma frase ou texto lido e copiado no caderno. O texto era transformado em letra *script* e depois impresso com a escolha dos alunos “tipógrafos do dia”. Esse texto era conservado na versão copiada e impressa, impresso em

cartolina e cortado em tiras para ser remontado. Porém, aos poucos, os princípios defendidos por Freinet foram abandonados. Esse método chega ao auge em 1960 e modifica-se quando o fracasso escolar obriga a um movimento de volta aos métodos mistos.

No Brasil, há poucas informações sobre sua aplicação e destaca-se o trabalho de Gilda Rizzo Soares, já citado, que foi uma de suas divulgadoras, ressalta Frade (2010).

O trabalho de Alfabetização hoje denominado Método de Imersão segue um princípio parecido com o do Método Natural, privilegiando a escrita e a leitura quando essas se fazem necessárias nas situações de uso. As atividades de alfabetização são aquelas em que são necessárias ações autênticas em torno dos atos de ler e escrever, porque se acredita que as crianças aprendem a ler e a escrever lendo e escrevendo textos, em situações de uso da escrita, sem muita diretividade. Um risco que se corre, quando os professores não fazem intervenções pertinentes no processo de uso - para informar e apresentar situações problema centradas na análise do sistema de escrita – é que se caia num espontaneísmo que prejudique a função inalienável da escola: a de ensinar.

Assim como na França, também no Brasil a oscilação entre métodos se faz presente. Na história da divulgação e aplicação dos métodos em nosso país, constata-se que, em determinados momentos, adotam-se métodos oficiais que rompem completamente com os adotados antes.

Em Minas Gerais, após anos de indicação oficial do método global, nos anos 70, houve a implantação do projeto Alfa para classes com dificuldades de aprendizagem, nas quais se adotou o método fônico. O livro “Teleco, Miloca, Popoca” foi utilizado à época com bastante êxito para aprendizagem de alunos retidos na 1ª série havia anos. Atualmente, a obra é encontrada em sebo como raridade e o preço é absurdo, conforme informações fornecidas pela professora orientadora desta monografia.

Até hoje, afirma Frade (2010), muitos professores permanecem com Métodos Sintéticos ou aderem a métodos mistos. Muitos se fixam também no Método Global, sobretudo quando são bem sucedidos e aplicam bem os princípios dessa tendência.

3 O CONSTRUTIVISMO: COMO ENTENDÊ-LO?

O Construtivismo, teoria psicológica aplicada à compreensão do percurso vivenciado pela criança na tentativa de compreender como a escrita funciona, foi apresentado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na década de 1980. No livro intitulado “A psicogênese da língua escrita”, as autoras propõem uma inversão na discussão: mais do que pensar em métodos, é preciso compreender os processos de aprendizagem da criança ao tentar reconstruir a representação do sistema alfabético. Assim, o que as autoras apresentam é uma descrição do processo evolutivo da escrita da criança.

Interpretando os desdobramentos dessa teoria, podem ser ressaltados alguns princípios básicos que levariam o professor a ter outra postura perante o aluno. O aprendiz é visto como um sujeito que:

- tem acesso à escrita na sociedade antes de passar por um processo sistemático de ensino na escola;
- tem um processo lógico de pensamento, de modo que cada “erro” de escrita que produz indica uma hipótese sobre o conteúdo do sistema alfabético de escrita;
- constrói conhecimentos em situação espontânea, desde que conviva com o sistema de escrita e obtenha algumas informações sobre seu funcionamento.

Partindo desses princípios, a escola precisa compreender que:

- um método ou uma única direção não é determinante da aprendizagem e que é preciso considerar o processo do aprendiz;
- o contexto escolar deve propiciar a experimentação em torno da escrita, sem provocar nos alunos o medo de avaliação de “erros”;
- o material usado na escola deve ser aquele que representa a diversidade de uso da escrita existente na sociedade;
- é necessário, antes de iniciar o ensino e durante o processo, saber em que nível de compreensão da escrita o aluno encontra;
- para acompanhar o processo de aprendizagem, é importante que a escola construa instrumentos que permitam ao aluno expressar, sem medo, o que sabe;
- é fundamental que o professor conheça as teorias sobre o “como se aprende” para interpretar os resultados apresentados pelos alunos;
- a escrita e a leitura devem ser aprendidas em uso social (FRADE, 2010, p. 41).

O construtivismo de Emília Ferreiro é uma teoria psicolinguística (que explicita como os aprendizes organizam psicologicamente a aprendizagem de um conteúdo de escrita) e não uma teoria pedagógica sobre como ensinar. Porém, mesmo que as práticas dos professores “construtivistas” ainda não estejam devidamente organizadas para configurar um método

pedagógico, o chamado construtivismo parece adotar princípios gerais dos métodos naturais e de imersão, embora reconhecendo a necessidade de abordar unidades menores de análise, como a letra, o fonema ou a sílaba.

Ana Teberosky e Teresa Colomer (2003) *apud* Frade (2010, p. 41, 42) afirmam que:

(...) o enfoque construtivista compartilha com a linguagem integral o objetivo de fazer com que as crianças entrem no mundo do texto escrito e da cultura escrita. Ainda que suas propostas sejam diferentes, compartilha com o ensino direto a necessidade de compreender o funcionamento do sistema. Para o enfoque construtivista, facilitar o processo de compreensão da natureza do sistema – e, portanto, a análise de palavras em fonemas - e facilitar a participação em atividades de escrita são objetivos complementares, não sucessivos, como sustenta o ensino direto, nem tampouco alternativo, como sustenta a linguagem integral, e ambos e podem realizar-se conjuntamente na mesma aula.

Matheux	
Auattle	bola
OUTA	borboleta
bOUTO	Passarinho
ITOUT	brinquedo
CTU	carro
MACS	macaco
2IT	lata
6AR	Papai

Figura 10 - Produção de uma criança de 5 anos
 Fonte: FRADE, 2005, p. 41

As tentativas de didatizar a teoria da psicogênese da escrita tenderam, por um lado, a negligenciar o papel da promoção das habilidades metafonológicas dos aprendizes e, por outro, a não garantir um ensino sistemático das correspondências letra-som. Alguns estudiosos da linguagem e professores de alfabetização demonstram terem passado a acreditar que a simples vivência de práticas frequentes de leitura de textos levaria o aprendiz a compreender o sistema alfabético e a dominar suas convenções.

Novas demandas e descobertas certamente levarão os professores a eleger novas estratégias para a alfabetização.

4 DISCUSSÃO

Em toda a história das políticas de alfabetização, a discussão de métodos é um dos aspectos mais polêmicos. A diferente opção por um novo método de alfabetização sempre marcou completa rejeição ao método adotado anteriormente e anunciou o milagre que se desejava para a aprendizagem dos pequenos. Ainda se espera essa solução mágica.

Atualmente, a escola, ao receber o alfabetizando, não mais se utiliza da concepção de prontidão para a aprendizagem da escrita e da leitura, acompanhada de testes classificatórios, como até duas décadas atrás.

Muito se trabalhou em prol da democratização da escola pública no sentido de garantir o acesso de todos à matrícula escolar e muito se realizou para essa universalização. Porém, as atuais exigências de democratização do acesso à escola pública de qualidade se acompanham de outras demandas como a permanência das crianças de camadas populares nessa escola e a ampliação de suas oportunidades de acesso à cultura escrita, com direito à alfabetização e letramento.

Seria o analfabetismo escolar consequência da implantação de metodologias de ensino baseadas no construtivismo e no conceito de letramento? A utilização de métodos de base fônica, organizados em torno da exploração sistemática das relações entre o sistema fonológico do português e seu sistema ortográfico seria a solução para extirpar o fracasso das turmas de alfabetização? O analfabetismo seria realmente um problema de método? Qual a importância – e peso – do método adotado para a proficiência dos alfabetizados? Existiria um método capaz de reunir elementos suficientes para o sucesso do processo de alfabetização? A sensibilidade do professor para interpretar as necessidades dos alunos, a organização coletiva da escola e das redes de ensino, por meio das quais são definidos os patamares mínimos de aprendizagem numa série ou ciclo, suas formas de diagnóstico e processos de intervenção seriam relevantes no processo?

Este trabalho revela que o que acontece na sala de aula é de maior complexidade do que se imagina, que os professores se apropriam de diferentes maneiras das prescrições de um mesmo método, utilizando-se de competências, conhecimento e intuição adquiridos nas suas práticas de sucesso.

Entende-se que os termos metodologias e/ou didáticas da alfabetização se referem a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer, ou seja, decisões metodológicas sobre procedimentos de ensino, tomadas em função dos conteúdos de Alfabetização que se

quer ensinar e do conhecimento que o professor tem sobre os processos cognitivos dos alunos, quando eles tentam compreender o sistema alfabético e ortográfico da linguagem escrita e seu funcionamento social.

Analisando os métodos de alfabetização, constata-se que os Métodos da Soletração, o Fônico e o Silábico têm origem sintética, partindo da unidade menor para a maior, ou seja, depois de apresentadas às letras, é possível uni-las formando sílaba, unir as sílabas compondo palavras, unir palavras formando sentenças e juntar as sentenças formando textos. O percurso tem início na menor unidade (letra) para a maior (texto).

Já os métodos da palavração, sentencição ou os textuais têm origem analítica - partem de uma unidade que possui significado, para então fazer sua análise (segmentação) em unidades menores.

Nos 130 anos de história da alfabetização brasileira constata-se, em certos momentos, a centralidade atribuída à alfabetização no âmbito das políticas públicas - determinadas teorias educacionais fundamentadas em determinadas teorias do conhecimento integram determinados projetos políticos.

É possível que os primeiros métodos utilizados no ensino da escrita tenham sido os sintéticos, baseados no pressuposto de que a compreensão do sistema de escrita se faz juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, ou seja, a análise fonológica. Dependendo do método, essas unidades de análise podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, que se juntam para formar um todo. A aprendizagem pelos métodos sintéticos leva à decodificação ou decifração.

O método fônico tem como princípio ensinar as relações entre sons e letras, para que se relacione a palavra falada com a escrita. Dessa forma, a unidade mínima de análise é o som. Cada letra é aprendida como um som que, junto a outro som, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada, indo-se de relações diretas entre fonemas e grafemas para relações mais complexas. Na organização do ensino, a aprendizagem da relação fonema/grafema é o principal objetivo.

No método silábico, a principal unidade a ser analisada pelos alunos é a sílaba. No entanto, em várias cartilhas, o trabalho inicial centrava-se nas vogais e seus encontros, como uma das condições para a sistematização posterior das sílabas. A vantagem do Método Silábico é a de que, ao se trabalhar com a unidade sílaba, atende-se a um princípio importante e facilitador da aprendizagem: quando falamos, pronunciamos sílabas e não sons separados. Porém, a sua complexidade organizada do ponto de vista do adulto, às vezes, não tem precisão conceitual sobre o que torna a sílaba mais fácil ou difícil.

Na organização dos métodos silábicos, os textos “fabricados” para treino das sílabas são artificiais, muitas vezes sem sentido e descolados de qualquer uso social. Esses métodos, no entanto, em seu conjunto abordam uma dimensão importante e necessária para o aprendizado da escrita: a análise das relações entre unidades sonoras e grafemas.

Porém, os Métodos Sintéticos tendem a priorizar apenas a decodificação, ou seja, a análise fonológica, com pouca ênfase no sentido dos textos e no uso social da escrita.

O caráter político da alfabetização, o contexto de aplicação, a escolha do universo vocabular, entre outros fatores, pode dar a um método um significado muito mais amplo, que extrapola a simples escolha por um ou outro princípio. O chamado “Método Paulo Freire” tem caráter silábico, mas prioriza o sentido e a compreensão crítica do mundo, por meio da escolha das palavras geradoras a serem trabalhadas, eliminando o controle artificial do vocabulário. Trata-se de um “método” de alfabetização de adultos que parte do diálogo e da conscientização.

Não houve intenção de tratar sistematicamente os Métodos Ecléticos ou Mistos por entender que não constituem novo método, mas apresentam algumas características de diferentes métodos, tais como a de trabalhar simultaneamente a análise e a síntese ou de trabalhar várias unidades de análise sem se preocupar com um tempo rígido para cada fase.

Constata-se, como vantagem do Método Global, a linguagem apresentada de forma mais próxima do uso efetivo do que nos outros métodos, associando a forma ao significado. As crianças podem “ler” palavras, sentenças ou textos desde a primeira lição, por reconhecimento global, mantendo-se, supostamente, o interesse desde o início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A leitura, com foco na memorização global, possibilita que os alunos não se percam na tentativa de decodificação e leiam com rapidez palavras conhecidas. Contudo, há também desvantagens. Se os alunos não aprenderem a decodificar, como lerão palavras novas? Como o professor pode saber se os alunos estão realmente lendo ou recitando palavras e textos decorados?

A temática das metodologias foi problematizada sem pretensão de homenagear ou eleger um método como salvador da pedagogia da alfabetização. O método é um dos aspectos do ensino inicial da escrita. Os problemas e sucessos na alfabetização também podem ser explicados por questões muito mais amplas e complexas, passando, inicialmente, pela discussão de uma problemática social e da formação e valorização de professores alfabetizadores no Brasil.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho de investigação de natureza teórica e histórica nasceu da necessidade de conhecer e discutir os métodos de alfabetização e analisar sua possível responsabilidade pelo fracasso de alunos que, apesar da escolaridade, não dominam a leitura e escrita e não se beneficiam socialmente do uso da língua.

E, cumprindo seu objetivo geral, promoveu a avaliação diagnóstica e prospectiva relativa às pesquisas, práticas educacionais e políticas públicas em alfabetização no Brasil, constatando a evolução histórica e contextualizada da adoção de diferentes métodos de alfabetização. Procedeu, ainda, à análise das especificidades, dos problemas metodológicos e demonstrou vantagens e benefícios de cada um dos métodos enfocados.

Existem problemas e avanços na produção acadêmico-científica, nas práticas educacionais e nas políticas públicas brasileiras e, quando são arrolados, não se pode esquecer-se da sua relação com os desafios políticos, sociais, culturais e educacionais dos momentos históricos. A pesquisa possibilitou conhecer as posições atuais de acadêmicos e professores sobre a discussão de métodos, metodologias e didáticas da alfabetização.

A didática da alfabetização incorpora uma série de procedimentos complexos e implica em escolhas de diversos caminhos. O professor alfabetizador precisa dominar os métodos clássicos de alfabetização, mas também uma série de outros procedimentos relacionados à organização do tempo e espaço na sala de aula, à escolha dos melhores materiais e situações de ensino, à definição de conteúdos e do ambiente de uso da cultura escrita na sala de aula. Ele precisa também pesquisar o desenvolvimento dos alunos e o conhecimento que eles e suas famílias têm sobre as práticas de escrita. Além disso, precisa observar como os alunos estão compreendendo os conteúdos ensinados, para avaliar as alterações que deve fazer em seu trabalho e no trabalho de alfabetização da escola

As crianças são diferentes, por isso os métodos não apresentam a mesma eficiência para todas. É preciso, também, repensar as metodologias de alfabetização, em lugar de ressuscitar a guerra dos métodos tradicionais de alfabetização.

Ao longo da pesquisa, foi possível desvendar, em boa parte, a estrutura de cada método de alfabetização, situar no tempo a adoção dos métodos conforme a demanda das políticas públicas no Brasil e conhecer a história de Minas Gerais em relação à alfabetização.

A pesquisa histórica da Alfabetização no Brasil e em Minas Gerais revela que as metodologias devem ser analisadas sob a perspectiva temporal. Por exemplo: a cartilha surgiu

da necessidade de material para se ensinar crianças a ler e a escrever, substituindo os livros levados de casa. Cresceu consideravelmente o número de cartilhas publicadas, pois isso passou a ser um grande negócio, surgindo o Manual do Professor, cuja função era orientar o professor quanto ao correto uso do material. No entanto, as cartilhas foram abolidas quando observou-se que essa metodologia se tornara insuficiente para atender às exigências da sociedade atual – já não basta ao aluno saber apenas codificar e decodificar sinais e produzir um pequeno texto, há a necessidade de que saiba se comunicar plenamente por meio da escrita, utilizando os diversos tipos de discurso. A cartilha hoje não está mais na sala de aula, contudo, a metodologia sim, basta verificar as atividades mimeografadas (ou xerografadas) e coladas nos cadernos dos alunos.

Os Métodos Sintéticos - Método Alfabético, Método Fônico, Método Silábico – e Métodos Analíticos - Método de Palavras e Método de Sentenciação, Método Global de Contos, Método Natural e Método de Imersão - foram examinados em suas diferentes nuances.

Com o Construtivismo, o paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, foi substituído, nos anos de 1980, por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural. A passagem da teoria behaviorista para a teoria cognitivista representou uma radical mudança de paradigma e a transição da teoria cognitivista para a perspectiva sociocultural pode ser interpretada como um aprimoramento do paradigma cognitivista e não uma mudança paradigmática. Os equívocos dos professores acerca do Construtivismo e as tentativas de didatizar a teoria da psicogênese da escrita mereceram consideração.

Os Métodos Analíticos de Alfabetização partem da síntese para a análise, do todo para as partes, dentre eles, os métodos globais - cuja utilização, acredita-se, nasceu com Comênio, fundador da didática moderna - o de Sentenciação, Palavras, de Imersão e Natural mereceram análise.

Não existe nenhuma oposição em alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. Para não promover exclusão, o ideal é aliar um ensino sistemático da notação alfabética com a vivência cotidiana de práticas letradas, que permitam ao estudante se apropriar das características e finalidades dos gêneros escritos que circulam socialmente, conclui-se.

Torna-se essencial que esse conjunto de princípios não seja tratado à margem de considerações mais gerais sobre a profissionalização do docente, de suas condições materiais e simbólicas de trabalho e da implementação de políticas que favoreçam, precocemente, o sucesso escolar das crianças oriundas de meios populares.

Ao concluir este trabalho, solidifica-se a certeza de que o emprego de métodos isoladamente não garante sucesso ou êxito escolar.

As crianças pequenas não devem ser torturadas ou forçadas precocemente a entrar na ordem da escrita, mas não se pode negar unicamente aos filhos das camadas populares o direito de, cedo, poderem se familiarizar com a escrita alfabética e, cedo, ganharem autonomia no exercício das práticas que cultivam os cidadãos letrados. A escola tem função social. A compreensão das propriedades da escrita alfabética requer o desenvolvimento de habilidades fonológicas que a escola deve promover em lugar de esperar que os alunos, sozinhos, as descubram. A promoção da consciência fonológica (e não só fonêmica) pode ser realizada num marco mais amplo de reflexão sobre as propriedades do sistema alfabético, sem assumir o formato de “treino” e deve beneficiar-se, obviamente, da “materialização” que a escrita das palavras (sobre as quais reflete) propicia ao aprendiz. Isto se aplica tanto à alfabetização de crianças como à de jovens e adultos.

Entende-se como produtivo trabalhar no sentido de transpor a habilidade verbal da criança para a escrita. Aproveitar a desenvoltura que ela tem de falar e contar histórias como ponto de partida para o desenvolvimento da produção de textos. A produção de texto deve ser estimulada durante a alfabetização: tudo o que a criança produzir merece ser elogiado, para que sinta vontade de escrever. Posturas que reprimam a escrita do aluno, caracterizando-a como incorreta, feia, cheia de erros, devem estar fora da escola. O erro tem que ser corrigido e a ortografia, respeitada, porém o problema está na maneira como isso é feito.

Foi importante a inclusão do “Método” Paulo Freire no estudo, visto sua pequena divulgação no Brasil; quando usado pelo Mobral, foi descaracterizado, porque teve seus passos da “codificação” e “decodificação” excluídos do processo de alfabetização, sendo transformado em mero método das cartilhas, impedindo os alfabetizadores e alfabetizados de fazer a “leitura de mundo”, que transforma a consciência ingênua em consciência crítica.

Conclui-se que nenhum material didático é completo, pronto e acabado. Todos são passíveis de melhoria e adaptação pelo professor, em função de suas necessidades em sala de aula. Assim, acredita-se que o professor que possuir boa fundamentação teórica e científica, aliada à prática, terá condições de superar as imperfeições de métodos, poderá optar por um caminho e oferecer condições para que seu aluno tenha uma alfabetização consciente, que aprenda pensando e não apenas memorizando sinais gráficos.

Reiterando, é preciso saber analisar o método, modificá-lo, porque método não pode ser camisa de força. É possível modificar o método, não se trata de uma receita pronta e que

precisa ser seguido nos mínimos detalhes. Ser eclético, cortar o absurdo, adicionar o necessário, criar e recriar a realidade junto com sua turma é uma arte da docência.

Foi dado início à discussão sobre Métodos de Alfabetização, metodologias docentes e formação do professor alfabetizador e que esta pesquisa seja estímulo para posteriores estudos de colegas, professores, complementando o trabalho ora iniciado.

Se o Método de Alfabetização é importante, a sensibilidade do professor capaz de interpretar as necessidades dos alunos, a forma de organização coletiva da escola e redes de ensino, que definem os patamares mínimos de aprendizagem, suas formas de diagnóstico e processos de intervenção são de suma importância no processo.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução M. W.B. Almeida. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BERVIAN, G., FONTOURA, N.F, HAIMOVICI, M., **Statistical model of variable allometric growth**: otolith growth in *Micropogonias furnieri* (Actinopterygii, Sciaenidae). *Journal of Fish Biology*. Vol. 68 (2006), p. 196 – 208.

BRASIL. LDBEN, **Lei 9.394/96**. Brasília: Câmara de Deputados, 2014.

_____. **Letramento na Infância**. Salto para o Futuro/TV Escola. Boletim 09. Brasília: MEC, Junho 2005.

BRASLAVSKY, Berta. **O método: panacéia, negação ou pedagogia?** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Ago. 1988.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005 (Coleção Alfabetização e Letramento).

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

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização Faculdade de Ciências e Tecnologia** – Departamento de Educação UNESP/ Presidente Prudente: UNESP, 2011 a. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf>

_____, Onaide Schwartz. Alfabetização ou letramento? Equívocos e consequências na sala de aula. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, Brasil, São Paulo, volume 1, nº. 11, pp. 28 – 48, Set. 2011b. Disponível em: *Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa* Sítio Oficial: <http://www.acoalfaplp.net/>

MORAIS, Artur Gomes. **Discursos recentes sobre alfabetização no Brasil**. XIII ENDIPE, no Simpósio “Os Discursos e as Narrativas nos Processos Educativos. UFPE – Centro de Educação e CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem. abril de 2006.

_____, Artur Gomes. **Concepções e Metodologias de Alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?** UFPE – Centro de Educação e CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Marília, SP: **Revista Brasileira de Educação**, UNESP, v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

SILVA, E. LUCIA; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Quatro ed. Florianópolis: UFSC, 2005.