

ANÁLISE DOS ASPECTOS QUALITATIVOS E DA EFICÁCIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

ANALYSIS OF THE QUALITATIVE ASPECTS AND THE EFFICIENCY OF LITERACY IN BRAZIL

Diego da Silva Teles dos Santos¹

Egon Ralf Souza Vidal²

Arsenio José Carmona Gutiérrez³

RESUMO

O Brasil manteve-se com resultados insatisfatórios em avaliações nacionais e internacionais de leitura e escrita ao longo dos últimos anos, o que denuncia a existência de um problema sério que carece investigação. Nesse sentido, esta pesquisa objetivou identificar e discutir aspectos qualitativos dos métodos de alfabetização mais utilizados no país e a sua eficácia. Para tanto foi realizada uma revisão não sistemática de literatura, a qual buscou aporte teórico em livros e artigos científicos indexados em bases de dados como Scielo, PsycINFO e Google Acadêmico. Notou-se que há tanto diferenças qualitativas na estrutura e proposta dos métodos Global, Fônico e Construtivista, quanto certa disputa entre os defensores dos mesmos, especialmente no que diz respeito à eficácia. A partir das críticas apontadas acerca das características e da aplicabilidade de cada um destes métodos, delimitaram-se as margens de suas contribuições, limitações e eficácia. Concluiu-se que o emprego do método fônico, no âmbito educacional, vem servindo como a estratégia mais eficaz de alfabetização e, em consequência, acredita-se que a sua ampla aplicação pode contribuir para melhores resultados em futuras avaliações de leitura e escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Métodos. Eficácia.

¹ Psicólogo. E-mail: digaotelessantos@gmail.com Celular: (73) 99134-7585

² Psicólogo. E-mail: ralf_vidal@hotmail.com

³ Psicólogo. Docente da CESUPI – Faculdade de Ilhéus. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: arseniocarmona@yahoo.es

ABSTRACT

Brazil has maintained unsatisfactory results in national and international reading and writing assessments over the last few years, what denouncing the existence of a serious problem that needs to be investigated. In this sense, this research aimed to identify and discuss qualitative aspects of the most used literacy methods in the country and their effectiveness. For this, a non-systematic review of literature was carried out, which sought theoretical input in books and scientific articles indexed in databases such as Scielo, PsycINFO and Google Scholar. It was noted that there are both qualitative differences in the structure and proposal of the Global, Fonic and Constructivist methods, as well as a certain dispute between the proponents of the same, especially with regard to effectiveness. Based on the criticisms about the characteristics and applicability of each of these methods, the margins of their contributions, limitations and effectiveness were delimited. It was concluded that the use of the phonic method in the educational sphere has served as the most effective literacy strategy and as a consequence it is believed that its wide application can contribute to better results in future reading and writing assessments.

Keywords: Literacy. Methods. Effectiveness.

1 INTRODUÇÃO

Não há novidade alguma em se dizer que a alfabetização é o fundamento básico da ação pedagógica e um dos pilares da vida intelectual de todo ser humano. É a partir da alfabetização que se inicia a aprendizagem formal da leitura e da escrita – habilidades que abrem, para cada pessoa, um universo de sentidos e de possibilidades. No entanto, a alfabetização não se restringe apenas aos domínios dos assuntos escolares e, por mais que se tenha um arrazoado de informações acerca de muitos aspectos que contribuem à alfabetização, tais como a influência da dimensão social sobre o desenvolvimento psíquico e o impacto da dimensão biológica sobre os limites e possibilidades de aprendizagem humana, ao que se refere aos métodos de alfabetização, essa discussão vem se atualizando, sobretudo devido aos atuais índices elevados de analfabetismo funcional.

Dados levantados em 2015 pelo Instituto Paulo Montenegro em conjunto com a ONG Ação Educativa, avaliados pelo Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), revelaram que 69% dos brasileiros estão abaixo da faixa de expressão das competências mínimas do letramento (categoria intermediária), tais como a interpretação mais elaborada de texto, o reconhecimento do efeito de figuras de linguagem e de sinais de pontuação à interpretação do texto, a realização de cálculos mais elaborados do que as operações básicas, como cálculos com porcentagem, etc. (LIMA; RIBEIRO; CATELLI JR., 2016). Sendo assim, em uma nova leitura dos dados do INAF, pode-se considerar que ao menos 69% dos brasileiros são analfabetos funcionais⁴. Essa categoria é integrada por aqueles que estão inaptos à compreensão de textos simples, como um artigo de jornal, embora consigam exercer o processamento de decodificação de letras, palavras e símbolos matemáticos.

Do mesmo modo, os dados preliminares do INAF de 2018 indicam que houve uma queda de 2% dentre os funcionalmente alfabetizados – que inclui aqueles dentre a população com idade entre 15 a 64 anos (LIMA; CATELLI JR., 2018). Contudo, o que aqui se considera um erro na elaboração das categorias de alfabetismo/analfabetismo persistiu. Aqueles que se encontram desde a categoria analfabeto até os que estão na categoria elementar marcam 64% de toda a população. Com a margem de erro de dois pontos percentuais, para mais ou para menos, pode-se considerar que o problema do analfabetismo funcional persiste quase que inalterado no Brasil⁵.

⁴ Em uma palestra, o professor Rafael Falcón (v. FALCON, R. **O dever de educar-se**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NmZuxxW0h2g>>. Acesso em: 28 nov. 2018) considera que as categorias classificatórias do alfabetismo no Brasil (analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente) estabelecidas pela pesquisa demonstram certa complacência quando alocam nas classes intermediário e proficiente aquelas pessoas (31% da população) que detêm, na verdade, os requisitos básicos e essenciais de uma boa alfabetização. Sugere-se, desse modo, a reconsideração das definições classificatórias de analfabetismo funcional, uma vez que aqueles que se encontram no nível elementar podem não expressar qualidades básicas em competências de leitura e matemática. Ademais, defendemos que como o estudo busca estabelecer relações entre “alfabetismo e mundo do trabalho”, como indicado desde o título, as categorias de alfabetismo podem ter sido estabelecidas sob parâmetros mais flexíveis quando, se considerarmos que foram assumidas mais de um ponto de vista da produtividade industrial, ou da simples possibilidade de execução de trabalhos menos complexos, que de uma rigorosa análise das competências básicas à atividade intelectual superior, como no caso de escritores, pesquisadores, professores, etc.

⁵ Algo que corrobora a esta crítica pode ser identificado na pesquisa realizada com 800 universitários por um pesquisador da Universidade Católica do Distrito Federal (Disponível em: <<http://g1.globo.com/distrito-federal/videos/v/pesquisador-conclui-que-mais-de-50-dos-universitarios-sao-analfabetos-funcionais/2262537/>>. Acesso em: 28 nov. 2018).

Além disso, o Brasil manteve-se estável na avaliação da competência de leitura aplicada pelo Programa de Avaliação Internacional de Estudantes – PISA (OCDE, 2015). Os indicadores apontam um acréscimo de 11 pontos no resultado da avaliação em um período de 15 anos, deixando a marca de 396 pontos, no ano de 2000, para 407 pontos, em 2015. No entanto, contrapondo os resultados do Brasil com outros países e o período em questão, ressalta-se que há um atraso no desenvolvimento esperado para a competência da leitura.

Embora esses dados estejam relacionados apenas às competências de leitura e escrita, eles podem representar uma realidade insatisfatória se analisados com senso crítico. Conforme Leite, Martins e Pinheiro (2018), quando a população não tem proficiência em leitura, torna-se desprovida da conscientização dos seus direitos e deveres, bem como das suas possibilidades individuais de atuação nas esferas sociais e profissionais. Assim, a pessoa cuja alfabetização é deficitária pode enfrentar entraves desenvolvimentais em diversos aspectos constituintes da vida humana – desde o desenvolvimento de elementos essenciais do psiquismo e aspectos neurobiológicos –, ocasionando reflexos desfavoráveis na sua vida e em sua realidade social (DELIZOICOV; LORENZETTI, 2001).

Seabra e Capovilla (2010) sinalizam que a problemática acerca das dificuldades na alfabetização gira em torno dos métodos escolhidos para tal. De acordo com os pesquisadores, no Brasil há carência de pesquisas experimentais no campo da Psicologia que fundamentem a avaliação das escolhas dos métodos de alfabetização que são selecionados pelos gestores educacionais, de modo que, atualmente, mais se fundam as escolhas de tais métodos sob parâmetros ideológicos que científicos. Não obstante, segundo as diretrizes do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 1992), uma das atribuições da Psicologia é a averiguação da eficiência das abordagens pedagógicas.

Sendo assim, torna-se imprescindível analisar a eficácia dos métodos de alfabetização mais utilizados no Brasil. Sobre este aspecto observa-se a relevância da educação de base como momento inicial de abertura à atividade intelectual organizada e superior, que tem como fator vital o processo de alfabetização. Desse modo, esta pesquisa se propõe a, por um lado, investigar qualitativamente os métodos de alfabetização mais usados no Brasil e, por outro lado, a eficácia de tais métodos para a consolidação da alfabetização.

2 METODOLOGIA

O estudo realizado trata-se de uma revisão não sistemática de literatura. Utilizou-se do método de pesquisa bibliográfica aliado ao raciocínio dedutivo. Foram pesquisados artigos nas bases de dados Scielo, PsycINFO e Google Acadêmico, bem como foram feitas pesquisas em livros e sites que fornecem documentos acerca do tema abordado.

As palavras-chave utilizadas em todas as bases de dados foram: métodos, alfabetização, psicologia cognitiva, construtivismo, neurociências, construtivismo psicogenético, método global, método fônico e história dos métodos. Foram obtidos 37 artigos; destes, 15 abordavam a temática específica do estudo proposto. Os critérios de inclusão e exclusão dos artigos foram: (a) relação direta com a temática abordada e (b) relevância científica, com conteúdos atualizados, independentemente do ano de publicação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Breve histórico dos métodos de alfabetização no Brasil

A concorrência dentre os métodos aponta para a mais acirrada disputa contida na história das políticas direcionadas à alfabetização. No percurso das didáticas de alfabetização, as escolhas dos métodos aparecem no cenário educacional, por vezes, como solução instantânea para os problemas que os envolvem e, em outros momentos, como discussão irrelevante (FRADE, 2005). Entretanto, em meio às polêmicas concernentes a tal discussão, é de suma importância a apresentação de aspectos históricos para a compreensão da utilização de determinados métodos.

O processo de universalização da educação e do ensino da leitura no Brasil inicia-se a partir de meados do século XIX, quando, então, uma atividade mais restrita aos lares daqueles que dispunham de maior poder aquisitivo passa a ser destinada como função das escolas. Estas ganham um papel importante, de cunho político e social, na alfabetização dos iletrados (RANGEL, SOUZA; SILVA, 2017). A sistematização dos métodos de leitura e escrita no Brasil teve início no final do século XIX, com o processo de escolarização subsequente à Proclamação da

República. No entanto, a denominação “alfabetização” é incursa no cenário educacional apenas por volta dos anos 1910 (MORTATTI, 2006).

O conceito de alfabetização sofreu mudanças devido às transformações na conjuntura social ocasionadas no decorrer das décadas. Em consonância com essas modificações, houve a busca pela adequação dos métodos que favorecessem o processo de desenvolvimento do ensino (RANGEL; SOUZA; SILVA, 2017).

De acordo com Mortatti (2006), ao se tratar da história da alfabetização no Brasil, deve-se considerar a história dos métodos de alfabetização, para que o entendimento torne-se mais acessível. A autora ressalta que, desde o final do século XIX, há uma discussão sobre quais métodos são mais eficazes na resolução do problema que, para ela, seria a dificuldade que as crianças enfrentam no processo da aquisição da leitura e escrita. Nesse contexto, pôde-se constatar que os métodos de alfabetização passaram a ser divididos em duas abordagens, a saber, abordagens sintéticas e analíticas.

Os métodos sintéticos partem de unidades menores para maiores. Ou seja, inicia-se ensinando unidades menores das palavras para depois chegar nelas. Já os métodos analíticos percorrem o caminho inverso, partem das unidades maiores às menores. Nestes, o foco está no significado das palavras, das frases ou de pequenos textos (SEABRA; DIAS, 2011; JUSTINO; BARRERA, 2012).

O processo dos métodos sintéticos inicia o ensino por meio das letras, fonemas ou sílabas, sendo eles: alfabético, fônico e silábico. Nos métodos analítico, estimula-se o processamento intuitivo, entendendo a alfabetização como uma ação global, dividida em três etapas: Palavração, Sentenciação e Global (SEABRA; DIAS, 2011; JUSTINO; BARRERA, 2012; RANGEL; SOUZA; SILVA, 2017).

O ensino da leitura e escrita, até os anos de 1889, ocorria por meio dos métodos alfabéticos e silábicos. A organização desse ensino, na maioria das vezes, acontecia através de um material preparado pelo professor, no qual, em um papel, era transcrito o alfabeto para que os alunos exercitassem a manuseio das letras. Em seguida, era executada em conjunto a leitura de cartas silábicas. O processo se alternava entre o treino da letra de forma e cursiva (MENDONÇA, 2011). Nesse período, ressalta Mortatti (2006, p. 5) ilustrando esse processo, “dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas

(método da silabação)”. A autora pondera que esta era considerada a ordem crescente de dificuldade de leitura e assim, uma vez que o aluno dominasse tais métodos, aprender-se-ia a leitura de palavras, em seguida frases isoladas ou agrupadas.

Eram utilizadas também cartilhas, das quais se destacaram duas: Cartilha para aprender a ler, do escritor João de Barros; e a Cartilha Maternal, do poeta João de Deus. Contudo, este último se contrapunha aos métodos de silabação e soletração, de modo que a sua contribuição para alfabetização deu margem para o surgimento dos métodos analíticos no Brasil (MENDONÇA, 2011; RANGEL; SOUZA; SILVA, 2017).

No início da década de 1890, instaurou-se uma reforma educacional no estado de São Paulo, que serviu de modelo para os demais estados. Na perspectiva metodológica, a fundamentação dessa reforma estava na implementação do novo método analítico para o ensino da escrita e leitura. Desde então, a formação dos professores do Brasil passou a priorizar, no tocante à alfabetização, o ensino do método analítico (MORTATTI, 2006; MENDONÇA, 2011).

Segundo Mortatti (2006), sob influência norte-americana, esse novo método propõe-se a responder a uma nova concepção pedagógica da criança, de modo que passou então a ser levado em consideração o seu aspecto biopsicofisiológico no processo de aquisição da leitura e escrita. Isto é, a maneira como a criança desenvolve-se e apreende os elementos do mundo ganhou relevância no processo de ensino.

O método analítico percorre do todo para, em seguida, fazer uma análise das partes contidas nele. Fica a critério do educador a escolha do que é entendido como todo, sendo a palavra, a sentença, ou a historieta. De modo que tal escolha deve considerar as necessidades pedagógicas das crianças (MORTATTI, 2006; LEITE; MARTINS; PINHEIRO, 2018).

Com a advento dos métodos analíticos deu-se início a uma disputa acerca da escolha metodológica mais condizente para a alfabetização, uma vez que os defensores dos métodos sintéticos advogavam a favor destes. Este parâmetro, datado por volta do final da década de 1930, conforme Mortatti (2006) salienta, oportunizou o surgimento de uma nova tradição para a época. Isto é, surgiram questões acerca do modo de ensinar e a quem ensinar. Neste último, passou-se a

observar as habilidades visuais, auditivas e motoras das crianças, tornando-se, a alfabetização, uma relação de aspectos didáticos e de esfera psicológica da criança, na qual o primeiro subordina-se ao segundo.

Sequencialmente, a eficácia dos métodos analíticos passou a ser colocada à prova, ainda que os seus defensores não duvidassem da sua eficácia. Destarte, nesse sentido apareceram os métodos mistos ou ecléticos, que estavam delineados pela fusão das abordagens analíticas e sintéticas, considerando o interesse de acelerar o processo de aquisição da leitura e escrita (MORTATTI, 2006). Acerca de tal disputa, Mortatti (2006, p. 8-9) pondera que:

A disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos não cessou; mas o tom de combate e defesa acirrada que se viu nos momentos anteriores foi-se diluindo gradativamente, à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método e, mais restritamente, a preferência, nesse âmbito, pelo método global (de contos).

Isto é, ao passo que os gestores educacionais foram, valendo-se da aparição dos métodos mistos, priorizando a metodologia de contos nas instituições de ensino, a disputa foi-se arrefecendo. A primazia da razão, em certo aspecto, motivada pelos ideais do iluminismo, também colaborou, em certo sentido, para a relativização do conhecimento, da verdade e, por consequência, da noção mesma de eficiência, verdade e evidência (CARVALHO, 2013).

O avanço de estudos no campo da Psicologia também serviu à educação como elemento de justificação para esta ou aquela escolha de método (BERNARDIN, 2013), sendo muitas vezes tanto mais leal aos propósitos políticos que pretendiam defender que preocupadas com os resultados que passaram a ser identificados. Um crescente número de teorias sobre os fatores psicológicos contidos na relação ensino-aprendizagem do processo de alfabetização deram margem para discussões menos criteriosas e mais relativas a despeito da importância dos métodos adotados. Assim, tais fatores possibilitaram que, posteriormente, saberes específicos agregassem valor ao campo da alfabetização, como a Psicolinguística, a Linguística e a Sociolinguística (FRADE, 2005; MORTATTI, 2006).

Martins (2008) ressalta que nos anos de 1960, no Brasil, o autor Paulo Freire desenvolveu um método de alfabetização que objetivou conceder ao alfabetizado

uma visão crítica e politizada do mundo. Ou seja, segundo o autor, a concepção desse método transcende o entendimento da aquisição da leitura e escrita como a habilidade de acesso ao código linguístico. Com notoriedade internacional, ainda que o público alvo de trabalho de Paulo Freire fosse a alfabetização dos adultos, este modelo passou a ser influenciador no âmbito pedagógico nacional do século XXI.

Frade (2005, p. 8) explica que, “nas duas últimas décadas do século XX, a discussão sobre aspectos metodológicos da alfabetização cedeu lugar à discussão dos conceitos de alfabetização e letramento, com ênfase no processo de construção do conhecimento”. A autora pondera ainda que neste período deixou-se de buscar uma metodologia rígida na qual os alunos se enquadrassem, de modo a transferir o foco da aprendizagem do método para o aluno. Ou seja, focando-se no processamento de aprendizagem daquele que está aprendendo, e não na eficácia do método daquele que está ensinando.

Por volta das décadas de 1980 e 1990, ascende o construtivismo no âmbito educacional latino-americano. No Brasil, os estudos pedagógicos convergem para a teoria da psicogênese da escrita que se propôs a compreender os processos utilizados pelas crianças na aprendizagem e reconstrução do sistema alfabético. Definida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, essa concepção versa que ao ser exposta ao mundo letrado, a criança, assume uma postura ativa na construção da escrita, sem depender, necessariamente, de métodos determinados (FRADE, 2005; LEITE, MARTINS; PINHEIRO, 2018). O construtivismo, desta forma, não se apresenta como um método de alfabetização, e sim como uma revolução conceitual, no intuito de “desmetodizar” o processo de alfabetização. Desde então, as autoridades educacionais passaram a massificar a divulgação de que a nova concepção tornara eficaz o ensino da leitura e escrita, para a institucionalização da mesma. No entanto, os defensores dos métodos ditos tradicionais, fomentaram uma nova disputa, colocando em dúvida tal eficácia (MORTATTI, 2006).

Uma vez institucionalizado, o construtivismo passou a sofrer duras críticas, pois, não foi o suficiente para solucionar o problema da alfabetização. Segundo Mortatti (2006, p. 12) “as dificuldades decorrentes, em especial, da ausência de uma ‘didática construtivista’ vêm abrindo espaço para a tentativa, por parte de alguns pesquisadores, de apresentar ‘novas’ propostas de alfabetização”. Contudo, a autora

ressalta que essas novas propostas são fundamentadas nos tradicionais métodos sintéticos.

Como visto, há diversos métodos de alfabetização utilizados no processo educacional do Brasil. No entanto, ressurgiu um debate, tanto a nível nacional quanto internacional, acerca da validade e da eficácia dos métodos fônico e global, conforme ressalta Seabra e Dias (2011). Deste modo, faz-se necessário abordar tais métodos nesta pesquisa, adicionando a isto o estudo da abordagem construtivista, uma vez que esta obteve notoriedade no âmbito pedagógico brasileiro nas últimas décadas. É isto o que se propõe nas subseções apresentadas a seguir.

2.1.1 Método Fônico

O ensino da leitura e escrita, baseado na abordagem fônica, baseia-se em dois elementos centrais. O primeiro, que teve início por volta do século XVI, refere-se ao ensino das correspondências na relação entre as letras e seus respectivos sons, denominado grafonêmicas. Já o segundo, mais atual, com pesquisas datadas a partir do século XX, propõe-se ao ensino da habilidade de utilização e reflexão acerca dos sons da fala, conhecido como habilidades metafonológicas ou consciência fonológica (SEABRA; DIAS, 2011).

Existem abordagens fônicas com aplicabilidades distintas, das quais se destacam, no Brasil, a metodologia elaborada por Seabra e Capovilla (2004), e o Programa Alfa e Beto de Alfabetização do Instituto Alfa e Beto. A proposta dos primeiros autores foi desenvolver o aprimoramento das práticas de alfabetização por meio de intervenção nas competências metafonológicas. Além disso, preconizaram a elaboração de uma revisão teórica dos métodos de processamento da leitura, de forma que ganharam mérito ao elaborarem um programa com 130 atividades que auxiliam os professores adeptos ao método fônico (LEITE; MARTINS; PINHEIRO, 2018).

Para Seabra e Dias (2011), os resultados acerca da aplicabilidade do método fônico têm deixado os seus defensores empolgados. Evidências atestam, por meio de estudos longitudinais, que programas fundamentados por instruções fônicas geram benefícios consideráveis. Os pesquisadores mensuram esses benefícios analisando o nível de repetência nas séries escolares das crianças, onde houve

redução; e o aumento no ingresso em faculdades. Salientam, além disso, que com o domínio da habilidade de decodificação fonológica, há o desenvolvimento do pré-requisito da fluência na leitura. Ademais, esse quesito será abordado mais detalhadamente no decorrer da pesquisa.

2.1.2 Método Global

O método global tem historicamente as suas primeiras aparições por volta do século XVII. No entanto, um século após é que as pesquisas acerca de tal método começam a ganhar visibilidade, sobretudo pelos trabalhos de psicólogos e pedagogos, responsáveis pelo início da priorização da leitura global. No século XVIII, na França, estudos retomam as teses que refutam a aprendizagem silábica, argumentando que, ao fazer as crianças memorizarem uma elevada quantidade de letras, sílabas e sons, o professor ou tutor as deixam inquietas, aflitas, sem a compreensão necessária para o sucesso da aprendizagem. Sendo assim, conforme indicam esses estudos, o ensino deveria dar-se por meio de palavras inteiras escritas e apresentadas às crianças em cartas, como as de baralho (SEABRA; DIAS, 2011; DEHAENE, 2012).

De acordo com Dehaene (2012, p. 240), “no final do século XIX, em seu laboratório nos Estados Unidos, James McKeen Cattell anuncia ter descoberto que as palavras são reconhecidas globalmente mais rápido que as letras que as compõem”. A partir de então foi incentivada a primazia do método global, o que levou a certa hegemonia de tal método sobre os demais, de orientação sintética. O autor ressalta ainda que os trabalhos do referido pesquisador foram retomados pelo psicólogo suíço Édouard Claparède, dando notoriedade internacional aos achados de Cattell.

No Brasil, este método ganha relevância nas primeiras décadas do século XX, referenciado por método global de contos, de modo que eram trabalhados no processo alfabético contos e historietas. A disseminação de tal metodologia como adesão oficial teve início nos estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul (FRADE, 2005; SEABRA; DIAS, 2011). Frade (2005, p. 36) sinaliza que “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”.

Isto é, não houve resistência dos profissionais de educação na incorporação de tal método nos parâmetros educacionais em vigor. Muito pelo contrário, a autora ressalta que os professores se organizaram para a produção de material de apoio para a aplicação metodológica.

À efetivação do método global houve a elaboração dos pré-livros, instrumentos que continham os textos que deveriam ser trabalhados em sala de aula. As lições trazidas nestes instrumentos, concluídas, formavam contos completos. Assim, os textos escolhidos para a composição dos pré-livros poderiam ser conhecidos ou não. Na época, estes materiais tornaram-se notáveis, com títulos como: *O Livro de Lili*, assinado pela autora Anita Fonseca; e *Sarita e seus Amiguinhos*, das autoras Cecy Thofehr e Jandira Szechir. Este último produzido no Rio Grande do Sul (FRADE, 2005).

Cabe ressaltar que o método global é também conhecido como método ideovisual, uma vez que pressupõe que a identificação visual da palavra é um pré-requisito para a aprendizagem da escrita. Essa definição se deu através dos estudos do doutor Ovide Decroly, realizados na Bélgica nos anos de 1930. Estes estudos receberam elogios do professor Henri Wallon e do pesquisador Jean Piaget, precursor da teoria construtivista (SEABRA; DIAS, 2011; DEHAENE, 2012).

2.1.3 Construtivismo

O marco do construtivismo como uma teoria psicológica que se aplica ao processo de aquisição da linguagem escrita aconteceu na década de 1980, com o lançamento do livro intitulado: *A psicogênese da língua escrita*, assinado por Emília Ferreira e Ana Teberosky. As autoras se interessam pelo processo evolutivo da escrita da criança, ou seja, os aspectos que esta traz consigo, sejam eles intrínsecos ou extrínsecos. Deste modo, elas deixam de lado a discussão acerca do método de ensino, focando em como a criança aprende (FRADE, 2005).

Concomitante aos estudos das autoras supracitadas, ao que concerne à alfabetização, emergiu um novo pensamento: o pensamento interacionista. Tal pensamento impedia o uso de cartilhas no processo de ensino da leitura e escrita, preconizando a interlocução entre aluno e professor, que geraria o discurso, sendo este a unidade de sentido da linguagem e conseqüentemente o objeto de ensino.

Com notoriedade, defensores do pensamento interacionista de linguagem adentram em uma disputa com os defensores do construtivismo. Contudo, esta disputa não durou muito, uma vez que aspectos do pensamento interacionista foram sendo incorporados ao modo construtivista de alfabetização (MORTATTI, 2006).

Alicerçadas pelos estudos de Piaget, no intuito de pesquisar a gênese do processo de aquisição da leitura e escrita, as criadoras da psicogênese da língua escrita definem em seus estudos, entres os anos de 1980 e 1990, que a criança aprende por meio de níveis lingüísticos distintos, a saber: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Sodré e Teberosky (2004) ponderam que a perspectiva construtivista para a alfabetização é contemplada por duas vertentes: o construtivismo psicogenético, cunhado a partir das pesquisas de Piaget; e o sociocostrutivismo, influenciado pelos achados de Vygotsky.

No âmbito educacional brasileiro, a psicogenética ganhou notoriedade. O construtivismo e a sua psicogênese da linguagem mantêm-se no âmbito pedagógico brasileiro como alternativa para o combate aos problemas de alfabetização, como salienta Mendonça e Mendonça (2011). Os referidos autores discorrem ainda que esta nova maneira de tratar a alfabetização trouxe forte impacto na crença dos professores que defendem os métodos tradicionais. No entanto, faz-se necessário uma investigação apurada acerca da aplicabilidade das metodologias de ensino, contrastada com suas eficácias, uma vez que o Brasil, nas últimas décadas, demonstrou resultados insatisfatórios nas avaliações das competências de leitura e escrita.

3.1 Aspectos qualitativos dos métodos de alfabetização

Durante o trajeto histórico, muito foi discutido sobre os aspectos qualitativos dos métodos de alfabetização. Faz-se necessário, contudo, compreender como se aplicam tais métodos. Portanto, como análise introdutória deste capítulo, torna-se relevante uma apresentação acerca dos estágios de alfabetização elucidados pelos autores Adler e Doren (2010), uma vez que eles independem da metodologia de ensino utilizada. Só a partir de então pode-se gerar reflexões sobre as correspondências intrínsecas dos métodos anteriormente discutidos com os estágios a seguir apresentados.

No percurso da aquisição da leitura, há alguns estágios que se desenvolvem da infância até a adolescência, segundo Adler e Doren (2010). Ou seja, os autores defendem que a maturação do processo de alfabetização, no quesito leitura, perdura até a adolescência. Esses estágios acontecem de forma natural, ao passo que a criança é exposta ou estimulada no universo da leitura. Porquanto, acontecerá tanto no processo de alfabetização orientado pelo método fônico ou global, como também no construtivismo, de modo que a progressão nos estágios estará relacionada à eficácia da metodologia escolhida. Dentre tais estágios, tratar-se-á a seguir dos dois primeiros, que vão do nascimento até os sete anos.

O primeiro estágio é definido como “prontidão para a leitura”. Neste estado, há uma série de disposições ou “prontidões” que atuam na construção da fundação para o processo de alfabetização. A prontidão física está relacionada com a qualidade da visão e audição – pode-se considerar aqui, também, aspectos da maturação neurobiológica da criança; a prontidão intelectual é a habilidade de apreender e evocar palavras; a prontidão linguística consiste na capacidade de manter clareza na fala e utilizar frases preservando a lógica na comunicação; por fim, a prontidão pessoal, é a habilidade de relacionar-se com os iguais. O mais importante nesse estágio é que os professores e/ou tutores estejam atentos se as crianças estão de fato preparadas para o início do processo de alfabetização, pois pular etapas pode acarretar em frustrações e repulsa da criança frente à vida escolar (ADLER; DOREN, 2010).

As crianças iniciam a leitura de frases e textos simples, no segundo estágio. De acordo com Adler e Doren (2010, p. 44), “elas começam com palavras que podem ser visualmente mostradas, e tipicamente dominam não mais do que trezentas ou quatrocentas palavras ao final do primeiro ano”. É nesse período que a criança começa a fazer relações entre contexto e sentido daquilo que estão lendo. A descoberta do sentido faz parte do processo de alfabetização, uma vez que esta descoberta acontece através dos símbolos que representam a linguagem escrita. Os autores sinalizam ainda que esta é uma execução intelectual das mais refinadas feitas pelo ser humano. Contudo, para que esses dois estágios se desenvolvam com efetividade é necessário a aplicação de uma metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem das crianças.

3.1.1 O método fônico, a psicologia cognitiva e a neurociência

Desde que a utilização e eficácia dos métodos começaram a ser questionadas, no panorama científico internacional, começaram a surgir estudos acerca da importância do princípio fônico na alfabetização. Tais estudos foram preconizados inicialmente na França, Inglaterra, Estados Unidos, Austrália, Finlândia e Israel, e foram potencializados com as atualizações das neurociências, que corroborou para aceitação do método fônico nas diretrizes educacionais desses países (SEABRA; CAPOVILLA, 2010).

Não obstante, faz-se necessário apresentar o modelo de compreensão de leitura e escrita que surge a partir da interface entre neurociências e psicologia cognitiva, para compreender como se dá a aplicabilidade da metodologia fônica. Ainda que na prática haja diversidade na aplicação da abordagem fônica, existe um elemento de ligação entre elas, que é o trabalho do princípio alfabético. O que quer dizer, explicitar e ensinar a criança que há uma inter-relação entre grafemas e fonemas, onde cada letra é representada por um som. De acordo com Seabra e Capovilla (2010), tal modelo, desenvolvido pela psicóloga Uta Frith, contempla três etapas na aquisição da leitura e escrita, sendo elas: *logográfica*, *alfabética* e *ortográfica*.

Na etapa *logográfica*, a criança não se relaciona com o texto com a ciência de ser uma escrita alfabética, e sim como se relacionasse com um desenho. Ela ainda não compreende a correlação entre grafemas e fonemas, isto é, que existe sons que representam as letras. Nesta etapa o ato de ler consiste no reconhecimento visual global de conjuntos de grafemas, formando palavras que a criança visualiza com mais frequência, como por exemplo, o próprio nome. Deste modo, em virtude de ainda não haver o entendimento da pronúncia das palavras, estas são facilmente esquecidas quando deixam de ser habituais ao contexto visual da criança (SODRÉ; TEBEROSKY, 2004; SEABRA; CAPOVILLA, 2010).

A criança lê a palavra como se visse um desenho, isenta do processo de decodificação, onde a palavra é segmentada e analisada a partir da relação grafofonêmica. A escrita também é encarada como um desenho, visto que a orientação gráfica é ordenada tão somente pelo formato das letras. Para Seabra e Capovilla (2010), esta etapa exige demais da memória visual da criança, de modo

que permanecer nela pode acarretar em erros grosseiros tanto na leitura como na escrita, como por exemplo a paralexia, que é a troca de sílabas visualmente semelhantes. Por tanto, a criança deve ser estimulada à progressão para próxima etapa.

Na etapa *alfabética* a criança passa do reconhecimento global das palavras para o entendimento da associação entre letras e sons, ou seja, inicia-se a compreensão da relação grafofonêmica, por isso, tal etapa pode ser denominada também de fonológica. Assim, nessa etapa, a criança aprende o princípio de decodificação na leitura, ou seja, exerce a conversão das letras do texto em reproduções sonoras e a codificação na escrita, que é a conversão dos sons em símbolos gráficos. Não é de se espantar se a criança, já na etapa anterior, tenha aprendido a identificar a forma e nome das letras. Entretanto, tal aprendizado pode ser devidamente questionável, uma vez que, saber que P se pronuncia *pê*, A, a e O, ó não facilitará a leitura da palavra “PÃO”. Deste modo, entende-se que, no percurso da leitura, se reúne os fonemas que representam as letras e não os seus nomes (SEABRA; CAPOVILLA, 2010; DEHAENE, 2012).

Durante o percurso citado anteriormente, acontece uma modificação mental no cérebro da criança, segundo Dehaene (2012), ao passo que ela vai aprendendo que a fala é decomposta por fonemas e que há a possibilidade de recompor as sequências silábicas a partir de novas combinações fonêmicas, é emergencialmente necessário deixar explícito as classes de sons que compõe a língua. Isto é, o autor, sinaliza que a criança passa a entender a fala como “átomos”, que são os fonemas, e podem ser reorganizados para gerar novas palavras, numa espécie de “moléculas verbais”.

É muito comum que a leitura e a escrita nessa etapa sejam lentas, pois as habilidades de decodificação, para leitura, e codificação, para escrita, encontram-se no período de maturação. Ademais, as crianças tendem a cometer erros ao se depararem com palavras em que existam determinadas irregularidades na equivalência entre a fala e a escrita, como por exemplo, XÉROX. Entretanto, com o exercício, a criança obtém fluidez, e passa a eliminar os erros, ao passo que lê as palavras ditas irregulares com mais frequência (SEABRA; CAPOVILLA, 2010; DEHAENE, 2012). Nessa etapa, trabalha-se, sobretudo, a habilidade de consciência

fonológica, que será abordada mais à frente, e que é de extrema importância para que a criança deixe a segunda etapa com sucesso.

Na etapa *ortográfica* é previsto que a criança esteja apta para iniciar a sistematização da associação entre as sequências de letras e seus valores fonológicos na constituição das palavras (SODRÉ; TEBEROSKY, 2004; DIAS, 2006). Isto é, pode-se entender esta etapa como a junção das etapas anteriores, uma vez que, na primeira, a criança lida com a arquitetura ou forma das letras e palavras; já na segunda, ela adquire a consciência dos sons das letras e palavras para que, por fim, na terceira etapa, possa, a partir das habilidades anteriormente aprendidas, transcrever o sistema alfabético.

A respeito da etapa *ortográfica* Dehaene (2012, p. 222) salienta que “o cérebro da criança compila milhares de estatísticas sobre a frequência de uso de cada letra, bigrama, sílaba ou morfema”. Assim, a fluência na leitura tende a se aperfeiçoar, pois há no leitor um apelo à memória. Contudo, é normal que as palavras que não são comuns no léxico verbal do leitor iniciante, ou seja, as palavras novas, sejam lidas lentamente, pois requer o processo de decodificação fonológica. Por isso, é necessária a leitura frequente de tais palavras, para que o processo de decodificação seja automatizado e as palavras passem a fazer parte do léxico do leitor. Neste sentido, para Seabra e Capovilla (2010) as crianças devem ser instruídas da importância de memorizar as palavras, sobretudo as que envolvem irregularidades entre os grafemas e fonemas, para o sucesso tanto na leitura, quanto na escrita ortográfica.

Com as regras de correspondência fonológica entre os grafemas e os fonemas devidamente aprendidas, durante a etapa *ortográfica*, a criança pode se dedicar na compreensão morfológica das palavras que conseqüentemente lhe auxiliará no entendimento das significações delas. Deste modo, a criança avança no entendimento da sintaxe, o que lhe dá acesso a compreensão dos textos que lê (DIAS, 2006; SEABRA; CAPOVILLA, 2010). Sendo assim, as etapas apresentadas, demonstram que a aprendizagem da leitura e escrita é demarcada pelas estratégias que dão acesso ao léxico verbal, para em seguida adentrar no contexto da sintaxe, isto é, primeiro a criança aprende a decodificar e codificar letras, sílabas e palavras, para depois compreenderem textos. Desta forma, é a partir deste entendimento que o método fônico ganha expressividade.

Com isso, nota-se que a abordagem fônica tem uma relação estreita com a neurociência, como também com a psicologia cognitiva. Nesta última, segundo Seabra e Dias (2011), há sustentação para abordagem fônica, sobretudo no entendimento do processamento de informações. De acordo com as autoras, no processo de aquisição da leitura e escrita, na perspectiva cognitivista, deve-se haver um ensino sistematizado. Organizado da seguinte forma: inicia-se com atividades que estimulem as habilidades de consciência fonológica; depois, trabalha-se com os sons das letras; em seguida, ao começar o ensino das palavras, deve-se principiar por aquelas com ortografia regulares, depois por palavra com ortografia regulada pela posição, ou seja, as que contêm letras com sons diferentes dependendo da posição, exemplo: casa, onde a letra “s” tem o som de /z/, para só então ensinar palavras com ortografias irregulares, isto é, aquelas com letras diferentes que possuem o mesmo som, exemplo: jeito e gente; por fim, o aprimoramento da coordenação motora, de modo que a criança, ao aprender as formas ortográficas das letras, estará exercitando a consolidação mental das mesmas, o que futuramente ocasionará na fluidez da escrita.

Algumas teorias na neurociência se propõem a explicar a atividade cerebral durante a leitura. Entretanto, destas, a descrição do modelo de dupla via obtém notoriedade. Para compreender este modelo, ressalta-se que os estímulos visuais, pelas vias ópticas, são encaminhados para o córtex cerebral. Conforme o modelo citado, a palavra tende a percorrer por duas vias, no intuito de ser decodificada em termos de linguagem, posteriormente a sua percepção nas áreas corticais da visão.

A primeira via é caracterizada pelo procedimento de “montagem” entre grafemas e fonemas, que, gradativamente, faz a conversão das letras em sons. As áreas envolvidas nessa via são as regiões frontal e parieto-temporal. Já a segunda via, se caracteriza pelo reconhecimento da forma global por um procedimento de identificação direta. Esta via termina na área occipito-temporal e é conhecida por “área de formação visual da palavra” (VWFA)⁶. Desta forma, as duas vias se direcionam para área de Wernike, que está relacionada com a decodificação semântica ou com o significado da palavra (COSENZA; GUERRA, 2011).

De acordo com Cosenza e Guerra (2011), acontecem duas categorias de decodificação fonológica no processo de leitura da primeira via. Uma corresponde a

⁶VWFA, origina-se da sigla em inglês “Visual Word Form Área”.

ligação entre o som da palavra e sua articulação, por ser processada na região frontal do lado esquerdo, que faz parte da área de Broca e pode ser ativada com a leitura em voz alta, por exemplo. A outra categoria, por meio da informação visual, acontece um procedimento semelhante ao da percepção auditiva da palavra. Para os autores pode-se dizer que ocorre uma “fusão dos sentidos da visão e da audição”.

Na segunda via, há o reconhecimento da área da forma da palavra (VWFA), parte das zonas corticais da visão, por meio de um processo de decodificação direta, como se a palavra fosse identificada como uma imagem fotográfica. No entanto, esta área contém um circuito que não é especificamente para o reconhecimento de palavras, e isso se dá pelo fato de envolver-se com habilidades que solicitam a soma de uma gama de componentes visuais. Ou seja, é uma região que perpassa por outras funções na percepção visual, porém é convocada, no hemisfério esquerdo, para o processo de aprendizagem da leitura (COSENZA; GUERRA, 2011). Desta forma, nota-se que as investigações acerca de como é o funcionamento de circuitos cerebrais na aquisição da leitura corroboram para as estratégias utilizadas no método fônico.

Pari passu às estratégias utilizadas na alfabetização por meio da metodologia fônica, deve-se manter a manutenção da estimulação da consciência fonológica da criança. Seabra e Capovilla (2010) sinalizam que a consciência fonológica é a capacidade de estabelecer diferença e manejar os segmentos da fala. Os autores ponderam que as atividades que estimulem esta consciência devem ser aplicadas por grau crescente de dificuldades, sem negligenciar a ludicidade, que por sua vez, envolve o aluno e o convida à participação ativa.

De acordo com Dehaene (2012), a consciência fonológica, também pode ser identificada como competência metafonológica. O autor salienta que, a partir dos trabalhos do psicólogo José Morais, foi demonstrado que esta consciência não é adquirida de modo automático, isto é, necessita-se do ensino direto do código alfabético. De forma que, até mesmo um adulto analfabeto não obtém o entendimento espontâneo dos fonemas nas palavras.

Conforme Seabra e Dia (2011, p. 312), “abordagens fônicas usualmente propõem o ensino explícito e sistemático, com grau crescente de dificuldade, das habilidades de decodificação grafofonêmica e de codificação fonografêmica”. Isto é,

os educadores que sustentem suas práticas de ensino pautados pelo método fônico, devem compreender que a criança não terá acesso ao sistema alfabético naturalmente, e sim por meio de uma instrução sistematizada. Neste sentido, tal método diverge do método global, que será abordado na sequência.

3.1.2 O método global e o construtivismo

O método global funda-se na ideia de livrar as crianças do “adestramento”, que por vezes a escola é acusada de proporcionar, quando ensina o automatismo do bá, bé, bi, bó, bú. Desta forma, este método pedagógico oferece à criança a associação direta entre as palavras, ou frases escritas, e os seus significados – opondo-se, portanto, ao ensino explícito da correspondência grafofonêmica (DEHAENE, 2012). Isto é, para os educadores, subsidiados pelo método global, a criança, ao ser exposta ao texto, fará pressuposições acerca do significado da representação ortográfica. Desta forma, é necessário trabalhar com palavras e textos que os professores achem propício ao interesse da criança.

Conforme Dehaene (2012), ao negar a primazia da automatização, o método global se propõe a pôr no centro do processo de leitura e escrita o significado, ficando sob responsabilidade da criança intuir acerca das regras de leitura. O autor salienta que, ainda que a criança faça adivinhações na leitura, tais como “o bichinho tem sede”, ao invés de “o gato bebe leite”, pode-se considerar que ela percorre um caminho desejável, pois, ao descobrir de improviso o significado ela cresce em autonomia.

Assim como a metodologia fônica, há também variações na aplicabilidade do método global. No entanto, o trabalho segue um mesmo conjunto de princípios norteadores, de modo que são apresentados para os alunos pequenos textos, que são reconhecidos globalmente e memorizados, ao serem “lidos” durante um período. Em seguida, trabalham-se as sentenças, depois a identificação de expressões, de palavras, para por fim, uma análise silábica. Entretanto, ressalta-se que nesse processo, os professores privilegiam sempre o sentido dos textos, e por isso, o processo de decomposição até a unidade mínima da palavra, a sílaba, é feito muito depois do maior convívio com os textos. Para exemplificar, se um livro é composto por 10 lições, é recomendado que o professor só inicie a fragmentação em

sentenças após a conclusão da 4ª lição, no intuito de não chegar abruptamente nas unidades menores, o que poderá ocasionar a falta de sentido para os alunos (FRADE, 2005).

O pressuposto de que é mais viável ensinar primeiro o todo das palavras, associando estas aos seus significados, foi reforçado pela *Gestalt*, ou Psicologia da Forma, que parte do entendimento de que o todo é maior que a soma das partes, isto é, que o significado do todo é maior do que a soma de significações das unidades que compõe o todo. Este pressuposto advém de estudos acerca da percepção, entendendo que a forma global da palavra fornece indícios importantes ao leitor iniciante. Um desses indícios é que, a criança, a partir do reconhecimento bem estabelecido da palavra, fará, naturalmente, a compreensão da correspondência entre letras e sons (SEABRA; DIAS, 2011).

Desta forma, para Seabra e Dias (2011, p. 313), “a leitura é um ‘jogo de adivinhação psicolinguística’. As crianças devem ser estimuladas a adivinhar o que está escrito a partir de pistas contextuais”. Ou seja, o professor ou tutor, deve em conjunto ao escrito, apresentar também pistas para que a criança adivinhe o que deve ler. Por exemplo: o professor mostra para a criança um cartão com a imagem de um gato, em seguida pergunta à ela o que aquela imagem representa. A criança responde com êxito que é a representação de um gato. Depois, o professor vira o cartão e mostra a escrita da palavra gato, lendo-a para a criança, que é estimulada a repetir a leitura. Por fim, é feito o pareamento da imagem com a palavra, evidenciando a forma global da palavra com o seu significado. Por tanto, a criança que interage neste *jogo*, faz a interpretação do texto, pois concede intencionalidade ao escrito, ou seja, este quer dizer algo, e se orienta por uma hipótese própria (SODRÉ; TEBEROSKY, 2004).

Como citado anteriormente, o método global, no auge das pesquisas que preconizaram a sua eficácia, flertou com as bases construtivistas, haja vista, como sinalizado por Dehaene (2012), que os achados do doutor Ovide Decroly, acerca de tal método, receberam consentimento de Jean Piaget. Este último, precursor das fundamentações da teoria construtivista, foi orientador da psicóloga Emília Ferreiro, que posteriormente, baseada nos fundamentos construtivista, criou a sua abordagem para a alfabetização, notoriamente utilizado no âmbito educacional brasileiro.

É necessário ressaltar que o construtivismo cunhado por Emília Ferreiro é uma teoria psicolinguística, isto é, evidencia como a aprendizagem da leitura e escrita se orienta psicologicamente nos aprendizes, de modo a não ser uma abordagem explicitamente pedagógica acerca de como ensinar. Entretanto, ainda que tal teoria não esteja organizada como uma prática pedagógica, os professores se utilizam dela como orientação e fazem uma ligação com os métodos naturais e de imersão, reconhecendo a análise de estruturas menores, como letras, sílabas, ou fonemas, como um estudo posterior (FRADE, 2005). Em outras palavras, os educadores, em suas práticas, fazem uma junção da metodologia global com a psicogêneses da língua escrita.

O aprendiz torna-se um formulador de hipóteses acerca do código linguístico e passa por um trajeto representado por níveis. A saber: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Tais níveis são delimitados por períodos distintos. Respectivamente, no primeiro, a criança passa a diferenciar o material gráfico icônico do que não é icônico, isto é, a criança passa a diferenciar imagens de palavras e letras. Desta forma, ela começa a agir diferente quando lhe for solicitado que faça um desenho ou que escreva. No segundo período, a criança passa a ter noção qualitativa e quantitativa da grafia. Ou seja, a sua noção da diferenciação da escrita amadurece, notando que há variedade na construção da forma das letras e que as palavras são constituídas por uma diversidade de letras. E por fim, no terceiro período, é proposto a noção de fonetização da escrita, isto é, quando surgem a compreensão da correspondência entre os grafemas e fonemas (SEABRA; CAPOVILLA, 2010; MENDONÇA; MENDONÇA, 2011).

Acerca dos períodos citados anteriormente, Sodré e Teberosky (2004)⁷ exemplificam, de modo sintetizado, como se dá tal processo: de início é apresentado a criança um cartão com o slogan de um restaurante e o educador pergunta “o que diz?”, a criança então, diz o nome do restaurante impresso no cartão; em um segundo momento, a criança se depara com um cartão, onde consta a letra “L”. O educador dirige-se a criança indagando, “o que diz”, e a criança replica, “não diz, é

⁷ As autoras apresentam este experimento por meio de uma tabela, a qual está dividida em **1. No contexto da vida cotidiana**, na qual a criança apresenta atribuição de intenção comunicativa e **2. No contexto de uma situação experimental**, onde a menina responde a perguntas sequenciais, primeiro o que o letreiro do restaurante denota; em seguida *exige uma quantidade mínima de caracteres*; depois *uma variedade interna*; *designa o objeto ou desenho*; na sequência *diz o nome* (mariposa), *sem artigo*; segue com a *hipótese silábica*; e, por fim, faz a *segmentação silábica*.

só uma letra”; em uma nova etapa, o educador mostra para criança um novo cartão com as letras “LLL” e pergunta, “o que diz?”, ela responde, “não diz, são todas iguais”; depois, o educador apresenta à criança uma imagem de uma mariposa e a indaga, “o que é”, a criança diz, “uma mariposa”; o educador então pergunta como se escreve mariposa e a criança escreve “A I O A”; por fim, questionada como se lê, ela responde “ma-ri-po-sa”, de modo que cada sílaba corresponda a uma letra. As autoras ressaltam para o caráter evolutivo e construtivo neste processo de alfabetização. Isto é, as etapas vão sendo superadas ao passo que a criança mostra-se devidamente preparada para a evolução. É interessante notar que ao perguntar: “o que diz?”, o educador dá ênfase ao contexto de significações da criança.

Assemelha-se ao processo de resolução de problemas, o percurso que as crianças fazem na aquisição da alfabetização, uma vez que exigem delas a elaboração de hipóteses e inferências. Para isso, algumas regularidades habituais a todas as crianças, constitui a alfabetização, sendo eles: a criança formula hipóteses, soluciona problemas e produz conceitos acerca do escrito; tais hipóteses se ampliam por meio da interação da criança com leitores e materiais escritos; as hipóteses construídas por elas concebem respostas a problemas conceituais verídicos; e a elaboração de hipóteses progride por meio da reconstrução, isto é, origina novas elaborações a partir de conhecimentos anteriores (SODRÉ; TEBEROSKY, 2004).

Por fim, compreende-se que a ligação entre o método global e o construtivismo psicogenético se sustenta, pois ambos compreendem a alfabetização como um processo natural, espontâneo, em que a criança dirige-se à apreensão dos signos e significados sem o mais mínimo entrave – tudo isto a partir do seu próprio interesse. Ou seja, a criança, a partir da elaboração de hipóteses vai, espontaneamente, compreendendo as regras que regem o sistema alfabético. É isto, em suma, o que este sistema pedagógico defende.

4.1 Críticas acerca da aplicabilidade dos métodos

A explicação acerca da natureza da iniciação da criança ao sistema alfabético é o cerne das discordâncias dos defensores dos métodos tratados durante esta

pesquisa. De um lado, os defensores do método fônico, argumentando que o sistema alfabético é uma criação cultural, e não natural do ser humano, e que por isso deve ser ensinado por instrução direta. Do outro lado, os defensores da abordagem global e do construtivismo, que acreditam que a criança acessa a leitura e a escrita de maneira natural, como aprende a falar, uma vez que esta é imersa ao universo letrado.

Outro ponto crucial de divergência entre os métodos gira em torno da questão: “ler é compreender?”. Ao priorizar os significados, desde o início da alfabetização, o método global e o construtivismo fundamentam a leitura e a compreensão como uma relação direta, indissociável. Contudo, o método fônico, evidenciando a importância do processo de decodificação e codificação do sistema alfabético, baseia-se no argumento de que a leitura e a compreensão são desassociadas. De acordo com Moraes (2013, p. 5) “o objetivo da leitura é compreender o que se lê. Mas o próprio fato de estarmos todos de acordo com esta afirmação: ‘o objetivo da leitura é compreender o que se lê’, revela que a compreensão não é o que caracteriza especificamente a leitura”⁸. Ou seja, o autor defende que a compreensão é uma consequência da leitura. Desta forma, a principal crítica feita a este método está na aparente privação de sentido que o momento inicial da aprendizagem proporciona à criança.

Portanto, sinalizar este panorama de divergências torna-se conveniente para abordar as críticas apontadas aos métodos, elucidando as suas contribuições e limitações no processo de alfabetização.

Da perspectiva histórica, embora se mostre hoje como a “boa nova” para os problemas que tangenciam a alfabetização, o método fônico não é uma proposta nova, nem pioneira, uma vez que sua origem remonta aos métodos de marcha sintéticos, presente no Brasil desde o século XX. Não deixando de ressaltar que também no século XX, os métodos de marcha sintéticos foram substituídos pelos métodos mistos (MORTATTI, 2009).

Ainda do ponto de vista da história, Mendonça (2011), pondera que o método fônico tem um histórico de rejeição desde o século XVIII. O autor sinaliza que, na França, um pesquisador chamado Vallange desenvolveu uma abordagem fônica com um material denominado de “figuras simbólicas”, com o intuito de ressaltar

⁸ Para entender mais a este respeito recomenda-se consultar os conceitos de habilidades linguísticas e metalinguísticas.

palavras acentuando o som que se queria retratar. Entretanto a ênfase no pronunciamento do som das consoantes isoladas fez com que o método fosse ao fracasso. Esse autor critica ainda, que na atualidade, o exagero, com origem na repetição da pronúncia do fonema que os educadores elegem durante o processo de ensino, torna a demonstração do *como fazer* artificial para as crianças, ocasionando, por vezes situações constrangedoras.

Ao primar pelo foco nas diferenciações auditivas e visuais, somando-se a correspondência grafofonêmica, o processo de aquisição da leitura é compreendido, simploriamente, como mera associação entre a relação som e ortografia. Assim, entende-se que optar pelo ensino tradicional, neste sentido, é fazer com que as crianças sejam obrigadas a reaprender produzir os sons da fala, entendendo que se não houver a diferenciação adequada destes sons, a escrita do sistema alfabético não será concebível. Contudo, explicam Ferreiro e Teberosky (1986, apud Seabra e Capovila, 2010), a escrita não é a transcrição fonética da oralidade.

Mesmo com dados e longo percurso de pesquisas, a psicogêneses da língua escrita não informa sobre as possibilidades concretas de trabalho pedagógico para as crianças sem o conhecimento e habilidades prévias necessárias para o processo de alfabetização. Assim, as precursoras dessa abordagem apenas fazem menção a algumas peculiaridades que os professores devem manter-se atentos durante o processo de aprendizagem, como não negligenciar as primeiras tentativas de leitura e escrita da criança e destacar o sentido simbólico da escrita. Desse modo, elas se mostram muito mais preocupadas em transformar a concepção dos professores sobre os alunos, do que em contribuir para práticas pedagógicas efetivas (SEABRA; CAPOVILLA, 2010).

O problema do construtivismo aparece quando se tenta aplicá-lo à realidade concreta do cotidiano escolar. As principais dificuldades podem ser definidas como: tende em fomentar uma atitude passiva dos professores, que esperam os alunos atingirem os estágios cognitivos que favorecem a aprendizagem; objetiva as linhas gerais do desenvolvimento a serem atingidos, sem propor aspectos curriculares que especifiquem as habilidades e competências que estimulem a aprendizagem dos alunos; atesta a impotência do oferecimento de conteúdos que se adequem ao nível cognitivo do aluno, no entanto, não oferece caminhos ante aos “desnivelamentos” cognitivos que aparecem em uma mesma classe escolar, ou como agir na

recuperação nos déficits de certos alunos; e entende a participação ativa do aluno como imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, mas, em contrapartida, não apresentam modelos concretos acerca de como o professor deve mediar a relação do aluno com o conteúdo da aprendizagem (SEABRA; CAPOVILLA, 2010).

Diante de tantas implicações, a eficácia do método global – e do construtivismo, por extensão – tornou-se questionável e ainda mais contestada por meio de experimentações diretas.

Algo que ilustra isso pode ser identificado no estudo em que pesquisadores criaram um alfabeto onde as letras tinham formas incomuns e as palavras eram lidas de baixo para cima. Em seguida, propuseram para dois grupos de estudantes o aprendizado da leitura das palavras escritas pelo alfabeto criado. Para o primeiro grupo, foi solicitado que aprendesse pela via da memorização, à forma global da palavra, sem sinalizar a presença das letras. Já ao segundo grupo, foi referenciado que as palavras eram um conjunto de letras escritas de baixo para cima. O resultado foi que, no final do primeiro dia de treinamento, o primeiro grupo, que se ateve à forma global, obteve mais sucesso no melhor reconhecimento de uma lista de trinta palavras, em comparação ao segundo, que precisou analisar as letras. Este primeiro resultado corrobora para os defensores do método global, desde que o que esteja em pauta seja o aprendizado de vinte ou trinta palavras. Não obstante, a partir do segundo dia, quando ambos os grupos depararam-se com novas listas de palavras, o primeiro grupo obteve sucesso na aprendizagem das novas palavras, porém esqueceram, em sua maioria, das palavras que foram aprendidas no dia anterior. Já o segundo grupo, foi progredindo notavelmente e com segurança, ao passo que iam decifrando as palavras a partir das letras. Sobre todo esse estudo, um aspecto importante a ressaltar é que o grupo que lia pela via da análise global muito facilmente confundiu palavras com formas semelhantes (DEHAENE, 2012).

Para Dehaene (2012, p. 244) “o método global não permite generalizar o procedimento da leitura para as palavras novas”. Ou seja, tal método se limita a leitura de palavras previamente conhecidas. O autor salienta que os professores não podem apresentar todas as palavras contidas em um léxico, de forma que, ler requer a decodificação de várias palavras novas que têm suas pronúncias deduzidas. Para ele, a criança deve se “auto-ensinar”, no tocante ao progresso na leitura. Ela deverá ter a habilidade de decifrar as sequências de novos caracteres para o progresso na

leitura, ao passo que ao praticar o processo de decifrar caracteres, passará a ler palavras novas e obterá a automatização na leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs-se a identificar aspectos qualitativos dos métodos de alfabetização mais utilizados no Brasil e a discutir aspectos da sua eficácia, fundamentado no cenário atual em que se encontra o país: com resultados insuficientes em avaliações nacionais e internacionais das habilidades de leitura e escrita nos últimos anos. Atrelado a estes resultados, chama a atenção o índice relevante de analfabetismo funcional que o país ainda apresenta. Nesse sentido, ambas as perspectivas mantêm uma relação direta com os métodos de alfabetização que nesta pesquisa foram investigados.

Para o alcance do objetivo principal desta pesquisa, foi necessário apresentar o panorama histórico dos métodos de alfabetização utilizados no Brasil, o que permitiu notar em primeiros momentos uma disputa acerca da sua escolha, em seguida a polarização no debate sobre a necessidade de adotar um único método e por fim a ressurreição de tal disputa, sob o ponto de vista da melhor eficácia. Seguidamente, pôde-se abordar como os métodos são aplicados. Por fim, foram apresentadas algumas críticas imputadas aos métodos selecionados para o estudo nesta pesquisa.

A investigação histórica da utilização dos métodos de alfabetização no Brasil fez notar que mesmo havendo uma disputa durante o percurso analisado, ou seja, desde a universalização da educação até os dias atuais, há, de algumas décadas para cá, certa predileção ao construtivismo aliado ao método global no âmbito da alfabetização brasileira. Deste modo, sob tal premissa, ressalta-se que tal predileção, atrelada aos problemas educacionais da nação brasileira, conforme mencionados no corpo desta pesquisa, tornam a eficiência de tais métodos e a sua aplicabilidade no mínimo questionáveis.

Esta pesquisa é limitada para atestar com precisão as relações citadas anteriormente, isto é: não é possível assegurar com todo o rigor científico que o índice de analfabetismo funcional e o insucesso nos testes de leitura e escrita são responsabilidade da aplicação da metodologia vigente no país, ou melhor, que tais

problemas são responsabilidade estrita do construtivismo e do método global de alfabetização. Estudos posteriores são necessários para responder tal questão. Não obstante, os indícios qualitativos identificados a partir das informações acerca dos métodos, sinalizam que pode haver uma convergência para tal correspondência, assim como algumas das evidências empíricas apresentadas no corpo deste trabalho.

Percebeu-se que no cenário científico voltado ao estudo da aquisição de leitura, as pesquisas têm sinalizado aspectos importantes do ensino das habilidades metafonológicas para crianças que estão no processo da aquisição da leitura e escrita. Notou-se que há um arrazoado de investigações empíricas acerca das habilidades envolvidas na alfabetização pelo método fônico que atestam à eficácia de sua aplicação no processo de alfabetização e, mais recentemente, de pré-alfabetização. Assim, as suas limitações ainda não se mostram suficientes para que os defensores de tal método – como os pesquisadores da educação, sobretudo de áreas como a psicolinguística e a neurociência – deixassem-no de prescrevê-lo.

O método global e o construtivismo tornam-se refutáveis em sua principal premissa: a de que a aquisição da leitura é um processo natural do ser humano. Mas uma vez que, as evidências que advêm tanto do campo histórico e empírico, quanto de uma orientação lógica de uma análise criteriosa, suspeita-se que o sistema ortográfico é uma invenção cultural e, portanto, precisa ser ensinado sistematicamente, isto é: das bases para o todo, ou dos princípios primeiros às formas mais complexas e abstratas que dali desencadeiam.

Por fim, entende-se que é viável buscar por possibilidades para sanar, ou ao menos minimizar, os problemas relacionados à alfabetização no Brasil. Ao que se pode considerar, a partir das evidências destacadas nesta pesquisa, o método fônico, no âmbito educacional, vem servindo como a estratégia mais eficaz de alfabetização e em consequência acredita-se que a difusão de sua aplicação pode contribuir para melhores resultados em futuras avaliações de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, M. J.; DOREN, C. V. **Como Ler Livros**. São Paulo: É Realizações, 2010.

BERNARDIN, P. **Maquiavel pedagogo**: ou o mistério da reforma psicológica. São Paulo: Vide Editorial, 2013.

CARVALHO, O. **O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota**. São Paulo: Record, 2013.

COSEZA, R. M.; GUERRA, L. B.. **Neurociências e Educação**: Como o Cérebro Aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil**. 1992. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf>. Acesso em: 29 out. 2018.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

DELIZOICOV, D.; LORENZETTI, L. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio Pesquisa em educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 37-50, 2001.

DIAS, N. M. Alfabetização fônica computadorizada: usando o computador para desenvolver habilidades fônicas e metafonológicas. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 149-152, 2006.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. **Caderno do Formador**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

JUSTINO, M. I. S. V.; BARRERA, S. D. Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 28, n.4, p. 399-407, 2012.

LEITE, R. C. D.; MARTINS, P. S. R.; PINHEIRO, Â. M. V. Alfabetização no Brasil: caminhos a seguir para o ensino efetivo da leitura. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 19, p. 32-40, 2018.

LIMA, A.; RIBEIRO, V. M.; CATELLI JR., R. **INDICADORES DE ANALFABETISMO FUNCIONAL – INAF**: Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo: Ação Educativa & Ação Social do IBOPE.

LIMA, A.; CATELLI Jr., R. (2018). **INAF Brasil 2018**: resultados preliminares. São Paulo, Ação Educativa & Ação Social do IBOPE.

MENDONÇA, O. S. Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação: formação de professores**, São Paulo, v. 2. p. 23-35, 2011.

MORAIS, J. Criar leitores para uma sociedade democrática. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 33, n. 65, p.2-28, 2013.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Portal MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 29 out. 2018.

MORTATTI, M. R. L. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Org.). **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)**. 2015. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2018.

RANGEL, F. A.; SOUZA, E. C. F.; SILVA, A. C. A. Métodos tradicionais de alfabetização no Brasil: Processo sintético e processo analítico. **Revista Includere**, Mossoró, v. 3, n. 1, 2017.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: Método Fônico**. 5. ed . São Paulo: Memnon, 2010.

SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 87, p. 306-320, dez, 2011.

SODRÉ, I.; TEBEROSKY, A. O ensino e a aprendizagem da alfabetização: uma perspectiva psicológica. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 18. p. 311-326.