

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

OSMAR NASCIMENTO DE OLIVEIRA

ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E METODOLÓGICOS

MARINGÁ

2011

OSMAR NASCIMENTO DE OLIVEIRA

ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E METODOLÓGICOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do título de pedagogo pela Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora:

Profa. Dra.: Nerli Nonato Ribeiro Mori

MARINGÁ

2011

OSMAR NASCIMENTO DE OLIVEIRA

ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E METODOLÓGICOS

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori

Orientadora

Profa. Dra. Maria Angélica Olivo Francisco de Lucas

Profa. Ms. Janira Siqueira Camargo

Data de Aprovação

16/11/2011

Dedico este trabalho à minha família, que tem me apoiado incondicionalmente em todos os meus projetos e sonhos, e a todos meus amigos pelo carinho e atenção que nunca me negaram.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

A Deus, por tudo que tem feito em minha vida, por esse momento maravilhoso que Ele está me proporcionando. A mim só cabe um sentimento de gratidão, de amor, de felicidade por ser Seu filho. Muito obrigado Senhor!

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio e incentivo em todas as horas.

Aos amigos Altair Aparecido de Azevedo, Meire Alvarasini de Araujo e Crislene de Sousa Lucas, pela amizade, pelo carinho, pela paciência e pela ajuda preciosa que ofereceram em todos esses anos de estudo.

À professora Nerli Nonato Ribeiro Mori, pois sem sua ajuda esse trabalho não se tornaria uma realidade.

A todos os professores do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, pelas valiosas lições de vida.

A todos que direta ou indiretamente ajudaram neste trabalho.

Muito obrigado!

RESUMO

O propósito desse estudo é apresentar análises e descrições de métodos e técnicas que podem ser trabalhadas no processo de alfabetização, de forma que possa servir de suporte para todos os que atuam nesta área. O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Os PCNs destacam a importância de um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural, conferindo à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Este processo de aquisição da língua inicia-se com a alfabetização. A pesquisa fundamenta-se em documentos legais (LDB/96, PCN, RCNEI, etc.), assim como em autores, tais como Oliveira (2008), Ferreiro e Teberosky (2005) e Mortatti (2000), entre outros, que tratam da descrição, da história e do desenvolvimento dos métodos de alfabetização e procura acender o debate entre esses estudiosos sobre qual é o melhor método de alfabetização infantil. Com a elaboração desse estudo pretende-se contribuir com conhecimentos sobre essa temática, para auxiliar a reflexão dos profissionais e estudantes da área educacional acerca de suas práticas metodológicas, em relação a utilização de métodos diferenciados de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Métodos. Técnicas. Descrição.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	3
LISTA DE FIGURAS	3
1 INTRODUÇÃO	4
2 METODOLOGIA	7
3 PANORAMA HISTÓRICO DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	9
3.1 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO	16
3.1.1 Constituição Federal.....	16
3.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	20
3.1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais e outros documentos	23
3.1.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa	26
3.1.3.2 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.....	36
3.1.3.3 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA.....	40
4 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	43
4.1 Método Alfabético.....	45
4.2 Método Global	47
4.3 Método Fônico	52
5 AS DISCUSSÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO NA ATUALIDADE	57
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
6.1 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	68
REFERÊNCIAS	70

LISTA DE SIGLAS

CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFA	Programa de formação de professores alfabetizadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Classificação dos Métodos de Alfabetização segundo Mortatti (2006).....	43
Figura 2: Cartilha Maternal p. 5.....	50
Figura 3 Cartilha Maternal p. 58-61.....	51
Figura 4: Capovilla (2002) p. 183.....	53
Figura 5: Capovilla (2002) p. 184-185.....	53
Figura 6: Capovilla (2002) p. 319-320.....	54
Figura 7: Capovilla (2002) p. 321-322.....	55

1 INTRODUÇÃO

Segundo os PCNs para a língua portuguesa, o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Este processo de aquisição da língua inicia-se com a alfabetização.

Alfabetização pode ser entendida como o ensino do código alfabético, como ensinar a ler e escrever. No entanto, seu conceito não é simples assim, pois existem várias controvérsias sobre o significado da alfabetização. A seguir, examinaremos quatro concepções de alfabetização, descritas por Oliveira (2008).

Em seu conceito mais estrito, alfabetizar significa ensinar o aluno a decifrar o código alfabético. Esse conceito abrange as capacidades de decodificar e de codificar. Nesse sentido, alfabetizar significa ensinar o alfabeto, oferecer ao aluno os subsídios necessários para que ele descubra como funciona esse código, como decodificar fonemas em grafemas e vice-versa. A decodificação permite formar um leitor autônomo, capaz de ler qualquer palavra.

Segundo o autor, predomina no Brasil, inclusive em documentos oficiais como os PCNs, a ideia de que ler é sinônimo de compreender, esse conceito constitui um equívoco, pois, para o autor, existem crianças e adultos que, apesar de não saber ler e escrever, são capazes de compreender o que lhes dizem, logo, para compreender não se faz necessário saber ler. Outro exemplo é quando lemos um texto que trata de um assunto desconhecido ou que contenha muitos termos técnicos, é bem provável que conseguiremos ler esse texto, mas não significa que iremos compreendê-lo. Assim, o equívoco desse conceito reside na confusão entre o objetivo de ler, que é compreender, e o processo de aprender a ler, que envolve a decodificação. Esse equívoco tem implicações importantes, pois ao confundir objetivo e

processo, confundem-se também os métodos de alfabetização, o que pode gerar desastrosas consequências para a aprendizagem do aluno.

Um terceiro conceito apresentado refere-se à alfabetização como sinônimo de letramento ou como educação geral. Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, destaca-se que o letramento ultrapassa os limites da alfabetização. Esta é uma atividade mecânica, que garante ao sujeito o conhecimento do código linguístico (codificação e decodificação); já o letramento refere-se ao processo que possibilita ao indivíduo a apropriação e o uso social das habilidades de leitura e escrita, demarcando a sua voz no contexto social.

Para Oliveira (2008) o objetivo da alfabetização vai além da decodificação, pois ler e escrever tem como fim último promover a compreensão: compreender o que se lê, o que se fala, como funciona o mundo. Não basta decodificar, é necessário compreender o sentido da palavra e do texto e compreender o texto no contexto.

Nesse sentido a alfabetização também tem um caráter funcional. Decodificar poderia ser suficiente para assinar o nome, e assinar o nome poderia ser funcional para casar ou votar no início do Século XX. Isso se conseguiria com rudimentos de alfabetização. Mas isso não é mais funcional no século XXI, é preciso saber mais. Para este autor, o problema com definições dessa natureza é que são ricas de ideias, mas de pouco ou nenhum uso prático.

O último conceito, segundo Oliveira (2008), é o operacional: aprender a ler e ler para aprender. Um conceito prático de alfabetização pode ajudar a superar discussões intermináveis e estéreis. Aprender a ler é diferente de ler para aprender. O processo de alfabetização refere-se ao momento de aprender a ler. O restante da escolaridade, e da vida, refere-se aos momentos de ler para aprender.

Na etapa inicial da escolarização, o aluno está aprendendo a ler. A prioridade, a atenção e o esforço se concentram em quebrar, decifrar o código alfabético, entender o que significam esses sinais que chamamos de letra impressa, que palavras querem representar.

Na etapa seguinte, em que o aluno já decodifica as palavras sem esforço e é capaz de lê-las com fluência, ele vai ler para aprender. Aprender o significado das palavras, os conceitos transmitidos num determinado texto. Um livro de ciências de segunda ou terceira

série do Ensino Fundamental, por exemplo, deve ser usado antes de tudo para aprender ciências, não para aprender a ler. Se o aluno não souber ler, dificilmente conseguirá compreender o significado do que está no seu livro de ciências.

O conceito operacional se revela muito útil para entender onde acaba o processo de alfabetização (aprender a ler) e onde começa o processo de usar a capacidade de ler para aprender. Esse conceito não implica que aprender a ler não envolva compreensão. Ele apenas acentua que a compreensão é o objetivo final da leitura, mas não deve ser confundida com o processo de aprender a ler. A alfabetização é a etapa inicial desse longo processo de aprender a ler e escrever, o primeiro capítulo de uma longa história, mas em si mesmo é um capítulo com princípio, meio e fim. Portanto, quando se trata de alfabetização a partir desse conceito operacional, está se referindo ao momento inicial de aprender a ler.

Isto posto, passamos à exposição da problemática que motivou esse estudo: Quais os principais métodos de alfabetização e suas características básicas? Como as políticas públicas atuais se referem aos métodos? Quais são os pontos básicos nas discussões atuais sobre alfabetização? Estes questionamentos, a nosso ver, resultarão na elaboração de um material de suporte para os docentes envolvidos com a alfabetização, reunindo e apresentando métodos e técnicas para se trabalhar a alfabetização de crianças. Para responder essas questões, empreendemos primeiramente um estudo do panorama histórico dos métodos de alfabetização e das políticas públicas que tratam do assunto, seguida de uma análise sobre as características dos métodos de alfabetização e, finalmente, um exame das discussões sobre alfabetização na atualidade.

Ao respondermos às perguntas, o intuito do trabalho é contribuir com conhecimentos sobre um assunto que vem merecendo debates acalorados sobre quando e como começar a alfabetizar além de propiciar reflexões sobre a prática docente dos envolvidos com a educação acerca de suas práticas metodológicas, em relação à utilização de métodos diferenciados de alfabetização.

2 METODOLOGIA

De acordo com Gil (2002), as pesquisas classificam-se em exploratórias, descritivas e explicativas, e esta classificação é útil para se estabelecer um marco teórico, de forma a possibilitar uma aproximação conceitual. Entretanto, para se analisar os fatos de um ponto de vista empírico, faz-se necessário esboçar um modelo conceitual e operativo da pesquisa. Esses fatores fazem parte do planejamento do trabalho a ser executado. Ainda de acordo com o autor:

O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de “papel” e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo, estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo, estão a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post facto*, o levantamento e o estudo de caso. (GIL, 2002, p. 43)

Dessa forma, esse estudo classifica-se como pesquisa descritiva, inserindo-se na modalidade de Pesquisa Bibliográfica. Segundo o autor, as pesquisas descritivas têm como principal objetivo a descrição de características de determinada população ou fenômeno, ou ainda, o estabelecimento de relações entre variáveis. Com relação à coleta de dados, classificamos a pesquisa como Bibliográfica, pois esse tipo de pesquisa é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Segundo Gil (2002), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de possibilitar ao investigador a cobertura de uma variedade de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; no entanto, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em

muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos.

Essas vantagens da pesquisa bibliográfica têm, no entanto, uma contrapartida que pode comprometer em muito a qualidade da pesquisa. Muitas vezes, as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada, assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar esses erros. Para reduzir essa possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, selecionando-as cuidadosamente.

A pesquisa bibliográfica, como qualquer outra modalidade de pesquisa, desenvolve-se ao longo de uma série de etapas. Seu número, assim como seu encadeamento, depende de muitos fatores, tais como a natureza do problema, o nível de conhecimento que o pesquisador possui sobre o assunto, o grau de precisão que se pretende conferir à pesquisa, etc. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica pode ser entendida como um processo que envolve as etapas de escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório de assunto; busca das fontes; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto; e redação do texto.

Fundamentada neste autor, a pesquisa foi desenvolvida inicialmente com um levantamento bibliográfico sobre essa temática na biblioteca da Universidade Estadual de Maringá. Após a leitura inicial destas obras e verificada a viabilidade deste projeto de pesquisa, elaboramos uma fundamentação teórica baseada na leitura e fichamento dos autores selecionados. Em seguida o material coletado foi organizado de forma a atender a cada um dos objetivos propostos para esta pesquisa, para finalmente elaborar a redação final do texto e conclusão do trabalho.

3 PANORAMA HISTÓRICO DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Na história da alfabetização, opuseram-se métodos analíticos e sintéticos, um surgindo para superar o outro (Magalhães, 2005). Na década de 1990, a discussão se deslocou para a necessidade ou não de método. Hoje, considera-se que conhecer a história dos métodos ajuda o professor a resgatar alguns princípios permanentes e a construir uma metodologia eficaz para a alfabetização.

Segundo Mortatti:

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública. Visando a enfrentar esse problema e auxiliar "os novos" a adentrarem no mundo público da cultura letrada, essas disputas em torno dos métodos de alfabetização vêm engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa (MORTATTI, 2006, p. 1).

Em sua análise da história da aprendizagem da leitura e da escrita no início do processo de escolarização, Mortatti (2000) estabelece como corte histórico o período de 1876 a 1994. Esse período analisado é dividido pela autora em quatro momentos cruciais, caracterizados pela disputa em torno de temas, normas e realizações relacionadas com a alfabetização, sendo que em cada um deles surge uma nova tradição relativa ao ensino inicial da leitura e da escrita.

O **primeiro momento** é marcado pela metodização do ensino da leitura. Em 1876, ano estabelecido por esta autora para início de sua pesquisa é aquele no qual foi lançada em Portugal a *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura* de autoria de João de Deus (1878), a qual ficou conhecida como “método João de Deus”, que passou a ser divulgado no Brasil a partir da década de 1880 por Silva Jardim (1860-1891). Este primeiro momento que estende-se até 1890 é marcado pela transição, no Brasil, do Império para a República, proclamada em 15 de novembro de 1889, pelo marechal Deodoro da Fonseca.

De acordo com a autora:

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p. 5).

Segundo Mortatti (2000), as preocupações de Silva Jardim com o ensino da língua materna representam as mesmas de uma época que procurava superar o “atraso horroroso” e o “sofisma do Império”, buscando implementar um projeto de civilização que enfatizava a importância da aprendizagem da leitura por meio da disseminação da instrução pública, do método intuitivo e da ideia de nacionalização do sistema educacional.

A Arte da leitura tem, sem duvida, como as nossas concepções, passado por fases distintas: fictícia, transitória e definitiva. É fictícia a soletração, em que reúnem-se nomes absurdos exigindo em seguida valores; transitória a syllabação, em que reúnem-se syllabas, isoladamente, para depois ler a palavra; definitiva a palavração, em que lê-se desde logo a palavra, partindo da mais facil para a mais difficil, da simples para a composta. A natureza, meus senhores, só se vence pelo aperfeiçoamento. Como aprendemos a falar? falando palavras. A palavração, pois, é o único processo nacional; porque não ensina o alphabeto todo e sim por partes; porque não arbitrariamente e sim partindo das vogaes, sons elementares e geraes, communs, para as invogaes, sons secundarios e especiaes, e ainda nestas, das mais approximadas d’aquellas para as mais affastadas, n’uma complicação crescente e generalidade decrescente, porque finalmente torna explícito que para ler não são necessários nomes de letras e sim seus valores, por isso que só estes são falados; que aquelles são sua abstracção convencional (SILVA JARDIM, apud, MORTATTI, 2000, p. 49).

Silva Jardim considerava a Cartilha Maternal uma revolução no ensino primário, acreditando ser, o método João de Deus, definitivo por seu caráter científico. Para Mortatti (2000) a recorrência discursiva da ideia de revolução nos métodos de ensino que representava a Cartilha Maternal remete a concretizações rotineiras em relação a esse ensino, apesar da continuada adoção dos métodos de marcha sintética (soletração e silabação). A autora acrescenta:

Diferentemente dos métodos até então habituais, o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Por essas razões, Silva Jardim considerava esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social (MORTATTI, 2006, p. 6).

Dessa forma, nesse primeiro momento, que se estende até o início da década de 1890, tem início uma disputa entre os defensores do “método João de Deus” e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos, fundando uma nova tradição na qual o ensino deve envolver necessariamente uma questão de método, tratando-se o ensino da leitura e da escrita como “uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (da época)” (MORTATTI, 2006, p. 6).

O **segundo momento** definido por Mortatti (2000), *a institucionalização do método analítico*, vai de 1890 a 1920 e é marcado por uma acirrada disputa entre defensores do novo e revolucionário *método analítico* para o ensino da leitura e os que continuam a defender os *métodos sintéticos*. O ano de 1889 também é marcado pela nomeação de Benjamin Constant, por um período curto, para o Ministério da Guerra, e, posteriormente o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, criado em 12 de abril de 1890, no qual por meio do Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890, aprovou o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal.

A partir de 1890, implementou-se a reforma da instrução pública no estado de São Paulo. Pretendendo servir de modelo para os demais estados, essa reforma se iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa; em 1896, foi criado o Jardim da Infância nessa escola. Do ponto de vista didático, a base da reforma estava nos novos métodos de ensino, em especial no então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura, utilizado na Escola-Modelo Anexa, onde os normalistas desenvolviam atividades "práticas" e onde os professores dos grupos escolares (criados em 1893) da capital e do interior do estado deveriam buscar seu modelo de ensino (MORTATTI, 2006, p. 6).

Mortatti (2000) afirma que essa disputa relaciona-se diretamente com a reforma da instrução pública paulista que teve início em 1890 por Caetano de Campos, aperfeiçoada posteriormente por Gabriel Prestes e executada por Cesário Motta Junior. Segundo a autora:

O ‘espírito da reforma’ veio oficializar, institucionalizar e sistematizar um conjunto de aspirações educacionais, amplamente divulgadas no final do Império brasileiro. Enfeixadas pela filosofia positivista, essas aspirações convergiam para a busca de cientificidade – e não mais o empirismo – na educação da criança e delineavam a hegemonia dos métodos intuitivos e analíticos para o ensino de todas as matérias escolares, especialmente a leitura (MORTATTI, 2000, p. 78).

O método analítico passa a ser visto como uma “*nova bússola*” que deveria orientar a preparação teórica e prática de um novo professor em sintonia com os progressos da pedagogia moderna. Ao longo das décadas de 1890 e 1900, esse método vai se expandindo

para todo o estado de São Paulo, propondo-se pretensamente para o restante do país. Dessa forma, o método analítico foi ganhando adeptos, e em 1910, durante a primeira gestão de Oscar Thompson na Diretoria Geral da Instrução Pública (1909-1910), o método analítico é indicado oficialmente e passa a ser adotado em grupos escolares da capital e do interior do estado para uniformizar essa nova forma de ensino e consolidar o modelo considerado como cientificamente verdadeiro.

Embora a maioria dos professores das escolas primárias reclamasse da lentidão de resultados desse método, a obrigatoriedade de sua utilização no estado de São Paulo perdurou até se fazerem sentir os efeitos da “autonomia didática” proposta na "Reforma Sampaio Dória" (Lei 1750, de 1920). Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. Apesar das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança (MORTATTI, 2006, p. 7).

Segundo o método analítico, o ensino da leitura deveria começar pelo “todo” para em seguida se proceder a análise das partes que o constituíam. Porém, em sua execução, foram sendo utilizadas diferentes formas de processamento do método, de acordo com o que seu executor considerasse como o “todo”: a palavra, a sentença ou a historieta. O processo baseado na historieta foi institucionalizado em São Paulo como núcleo de sentido e ponto de partida para o início do processo de leitura. As cartilhas publicadas nessa época passaram a se basear nesse novo método. Desse modo:

Iniciou-se, assim, uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação. Concomitantemente a essa disputa, teve lugar uma outra relativa aos diferentes modos de processuação do método analítico, dentre as quais se destaca a travada entre os professores paulistas e o fluminense João Köpke (MORTATTI, 2006, p. 7).

De acordo com a autora, ao final desse segundo momento, a “nova bússola” consegue se impor e, tanto alfabetização quanto educação vão se consolidando como objeto de estudo “tendente à autonomia e irreducibilidade às demais manifestações educacionais e culturais” (MORTATTI, 2000, p. 134). Essas disputas fundam outra nova tradição: o ensino da leitura envolve questões didáticas a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança, isto é, uma questão didática não mais subordinada a questões de ordem linguísticas (1º momento), mas a questões de ordem psicológicas da criança.

O **terceiro momento**, considerado pela autora como o da *alfabetização sob medida*, inicia-se em meados da década de 1920 com a Reforma Sampaio Dória e vai até por volta da década de 1970. Esse momento é marcado por uma disputa inicial entre os defensores do método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e partidários do então tradicional método analítico, com uma diminuição gradativa do tom de combate dos momentos anteriores e aumento da tendência da relativização da importância do método.

Os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo e a propagandear sua eficácia. No entanto, buscando conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), em várias tematizações e concretizações das décadas seguintes, passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes. A disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos não cessaram; 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), defendido mais enfaticamente em outros estados brasileiros (MORTATTI, 2006, p. 8-9).

A tendência da relativização da importância do método originou-se especialmente em função da disseminação, repercussão e institucionalização das novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização, propostas por Lourenço Filho, no livro *Testes ABC*, no qual o autor apresenta os resultados de pesquisas realizadas com alunos do então primeiro grau, cujo objetivo era procurar solucionar as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita. Os testes ABC eram compostos por oito provas cuja finalidade era mensurar o nível de maturidade da criança para classificá-las e organizá-las em classes homogêneas de forma a racionalizar e tornar eficiente o processo educacional. Dessa forma, a importância do método de alfabetização passa a segundo plano, sendo relativizada e considerada tradicional.

Segundo Mortatti (2006), nessa época as cartilhas passaram a basear-se nos métodos mistos ou ecléticos e iniciou-se a elaboração de manuais do professor que acompanhavam as cartilhas, ao mesmo tempo em que era disseminada a ideia e a prática do período preparatório. Foram muitas as cartilhas produzidas por professores do estado de São Paulo, sobretudo a partir de 1930, merecendo destaque a *Cartilha do Povo*, a *Upa, Cavalinho!*, a *Cartilha Sodré* e a *Cartilha Caminho Suave*, em função da influência que exerceram no trabalho de alfabetização no estado de São Paulo.

Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo

entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros (MORTATTI, 2006, p. 9-10).

Nesse terceiro momento, que vai até o final da década de 1970, encontra-se outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: *a alfabetização sob medida*, “de que resulta o *como ensinar* subordinado à maturidade da criança *a quem se ensina*” (MORTATTI, 2006, p. 10).

O **quarto momento**, segundo Mortatti (2006) compreende o **construtivismo** e a desmetodização da alfabetização, iniciada a partir da década de 1980 e presente até os dias atuais.

A partir do início da década de 1980, essa tradição passou a ser sistematicamente questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças. Como correlato teórico metodológico da busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006, p. 10).

Mortatti (2006) salienta que, a partir desse momento, há um esforço de convencimento dos alfabetizadores por parte das autoridades educacionais, iniciando-se assim uma disputa entre os defensores do construtivismo e aqueles que defendem a aplicação de métodos (sobretudo o misto ou eclético). No entanto, Mortatti afirma:

[...] nesse momento, tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista. E tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, dentre tantas outras iniciativas recentes. Nesse 4º momento — ainda em curso —, funda-se uma outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em *quem aprende* e o *como aprende* a língua escrita (*lecto-escritura*), tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino (MORTATTI, 2006, p. 11).

As pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro com a colaboração de Ana Teberosky buscam explicitar, sob uma perspectiva psicolinguística precursora, a cognição da língua escrita pela criança como um processo psicogenético, que se inicia antes da escolarização e

que “segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas de diversas línguas” (FERREIRO, apud, MORTATTI, 2000, p. 264).

Este livro tem como objetivo tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e a escrever. Entendemos por processo o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção (portanto, do seu conhecimento). Por se tratar de um tema já tão debatido no campo da educação, é conveniente esclarecer que não pretendemos propor nem uma nova metodologia da aprendizagem nem uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem. Nosso objetivo é o de apresentar a interpretação do processo desde o ponto de vista do sujeito que aprende, e tendo, tal interpretação, seu embasamento nos dados obtidos no decorrer de dois anos de trabalho experimental com crianças entre quatro e seis anos (FERREIRO; TEBEROSKI, 1985, p. 15).

Na obra *Psicogênese da Língua Escrita*, Ferreiro e Teberoski (1985) analisam a alfabetização deslocando a investigação da perspectiva de como se ensina para a de como se aprende, dessa forma descobrindo e descrevendo a psicogênese da língua escrita, abrindo espaço para um novo tipo de pesquisa em Pedagogia, na qual a compreensão do papel de cada um dos envolvidos no processo educativo muda radicalmente.

Tradicionalmente, as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados: métodos analíticos versus métodos sintéticos; fonético versus global, etc. Nenhuma dessas discussões levou em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. Daí a necessidade imperiosa de recolocar a discussão sobre novas bases. Se aceitarmos que a criança não é uma tábula rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento. A nossa compreensão dos problemas tal como as crianças os colocam, e da sequência de soluções que elas consideram aceitáveis (e que dão origem a novos problemas), é, sem dúvida, essencial para poder ao menos imaginar um novo tipo de intervenção adequada à natureza do processo real de aprendizagem. Mas reduzir esta intervenção ao que tradicionalmente denominou-se “o método utilizado” é limitar demais nossa indagação (FERREIRO, 2001, p. 30).

Ferreiro, dessa forma, muda o foco do debate sobre os métodos de alfabetização para buscar compreender as ideias que as crianças constroem sobre a escrita antes de serem capazes de estabelecer uma correspondência entre o que se fala e o que se escreve, em outras palavras, sobre a fonetização da escrita.

3.1 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Ao elaborar este estudo sobre os métodos de alfabetização e sua história, acreditamos ser necessário verificar como esta temática é tratada pelas políticas públicas de nosso país, para verificar se as normas legais apontam para algum método específico, se restringem ou dão liberdade ao professor para trabalhar da forma que acreditar ser mais conveniente. Nesta análise foram analisadas a Constituição Federal – CF, e a Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Além da legislação citada também foram verificados documentos norteadores da educação em nosso país tais como os PCNs, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores do Ministério da Educação – PROFA, lançado em 2001, entre outros.

3.1.1 Constituição Federal

Todas as Constituições Brasileiras, com maior ou menor abrangência, trataram sobre o tema da educação. Raposo (2005, p. 1) cita que “a Constituição Imperial de 1824 estabeleceu entre os direitos civis e políticos a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e previu a criação de colégios e universidades”. O autor acrescenta que a Constituição Republicana de 1891 discriminou a competência legislativa na União e dos Estados na matéria educacional, cabendo à União legislar sobre o ensino superior e aos Estados o ensino secundário e primário. Analisando as Constituições outorgadas posteriormente o autor aponta que:

A Constituição de 1934 apresenta dispositivos que organizam a educação nacional, mediante previsão e especificação de linhas gerais de um plano nacional de educação e competência do Conselho Nacional de Educação para elaborá-lo, criação dos sistemas educativos nos estados, prevendo os órgãos de sua composição como corolário do próprio princípio federativo e destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Também há garantia de imunidade de impostos para estabelecimentos particulares, de liberdade de cátedra e de auxílio a alunos necessitados e determinação de provimento de cargos do magistério oficial mediante concurso (RAPOSO, 2005, p. 1).

Segundo Veronesi e Vieira (2003) a Constituição de 1934 foi uma das que mais reconheceu a importância da educação para o desenvolvimento sócio cultural do país. Os autores atribuem os progressos na área educacional desta Constituição ao grande debate sobre o tema existente naquela época os defensores da “Escola Nova” e os adeptos da corrente católica que tinham grande influência na área educacional. O resultado dessa disputa gerou um capítulo especial nessa Constituição sobre família, educação e cultura.

Há um consenso entre os autores estudados sobre os retrocessos sofridos pela educação em função da promulgação da Constituição Federal de 1937. “A Carta Constitucional outorgada em 1937 foi instrumento de notável retrocesso em matéria educacional. Parte das conquistas alcançadas com a Constituição de 1934 foi descaracterizada pela Constituição do *Estado Novo*” (VERONESI; VIEIRA, 2003, p. 104).

O retrocesso na Constituição de 1937 é patente. O texto constitucional vincula a educação a valores cívicos e econômicos. Não se registra preocupação com o ensino público, sendo o primeiro dispositivo no trato da matéria dedicado a estabelecer a livre iniciativa. A centralização é reforçada não só pela previsão de competência material e legislativa privativa da União em relação às diretrizes e bases da educação nacional, sem referência aos sistemas de ensino dos estados, como pela própria rigidez do regime ditatorial (RAPOSO, 2005, p. 1).

A Constituição Federal de 1946, promulgada ao fim do “Estado Novo”, procurou restabelecer o modelo educacional idealizado pela Carta de 1934 e que fora completamente esquecido na Constituição de 1937, estabelecendo a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, voltando a educação a ser direito de todos.

A Constituição de 1946 retoma os princípios das Constituições de 1891 e 1934. A competência legislativa da União circunscreve-se às diretrizes e bases da educação nacional. A competência dos Estados é garantida pela competência residual, como também pela previsão dos respectivos sistemas de ensino. A educação volta a ser definida como direito de todos, prevalece a idéia de educação pública, a despeito de franqueada à livre iniciativa. São definidos princípios norteadores do ensino, entre eles ensino primário obrigatório e gratuito, liberdade de cátedra e concurso para seu provimento não só nos estabelecimentos superiores oficiais como nos livres, merecendo destaque a inovação da previsão de criação de institutos de pesquisa. A vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino é restabelecida (RAPOSO, 2005, p. 1).

Segundo Veronesi e Vieira (2003) após o Golpe Militar de 1964 chegou-se à Constituição de 1967 como tentativa de o “Novo Regime” legitimar seu poder por meio da outorga de uma nova constituição com ares de legítima, mas que não passava de mais uma imposição da ditadura, que via na educação um importante instrumento para que o governo

militar pudesse implantar sua política e suas posições ideológicas, dessa forma, a educação serviria para legitimar os princípios da “Revolução”. A Emenda Constitucional n. 1/69 funcionou como uma dura continuação dos princípios arbitrários estabelecidos na Constituição de 1967.

A Constituição de 1967 mantém a estrutura organizacional da educação nacional, preservando os sistemas de ensino dos Estados. Todavia, percebemos retrocessos no enfoque de matérias relevantes: fortalecimento do ensino particular, inclusive mediante previsão de meios de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo; necessidade de bom desempenho para garantia da gratuidade do ensino médio e superior aos que comprovarem insuficiência de recursos; limitação da liberdade acadêmica pela fobia subversiva; diminuição do percentual de receitas vinculadas para a manutenção e desenvolvimento do ensino. A Constituição de 1969 não alterou o modelo educacional da Constituição de 1967. Não obstante, limitou a vinculação de receitas para manutenção e desenvolvimento do ensino apenas para os municípios (RAPOSO, 2005, p. 1).

Analisando-se as Constituições anteriores é possível observar que o tratamento constitucional dispensado à educação reflete ideologias e valores. De acordo com Herkenhoff (1987, p. 8) "educação não é um tema isolado, mas decorre de decisões políticas fundamentais. Isto é, a educação é uma questão visceralmente política" . Assim, nesse contexto, “mais do que em virtude de constituir um direito ou por ter valor em si mesma, a natureza pública da educação se afirma em função dos interesses do estado e do modelo econômico, como também por constituir eficiente mecanismo de ação política” (RANIERI, 1994, p. 37). Segundo Raposo:

A perspectiva política e a natureza pública da educação são realçadas na Constituição Federal de 1988, não só pela expressa definição de seus objetivos, como também pela própria estruturação de todo o sistema educacional. A Constituição Federal de 1988 enuncia o direito à educação como um direito social no artigo 6º; especifica a competência legislativa nos artigos 22, XXIV e 24, IX; dedica toda uma parte do título da Ordem Social para responsabilizar o Estado e a família, tratar do acesso e da qualidade, organizar o sistema educacional, vincular o financiamento e distribuir encargos e competências para os entes da federação. Além do regramento minucioso, a grande inovação do modelo constitucional de 1988 em relação ao direito à educação decorre de seu caráter democrático, especialmente pela preocupação em prever instrumentos voltados para sua efetividade (RAPOSO, 2005, p. 1).

Promulgada em 5 de outubro de 1988 a atual Constituição Federal, também conhecida como “Constituição Cidadã”, no que diz respeito à educação, chama a atenção por dois aspectos: a participação da sociedade civil na elaboração dos dispositivos que regulam a educação nacional e o tratamento ofertado ao ensino fundamental, elevado à categoria de direito público subjetivo. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, praticamente repete

os dispositivos da Constituição no tocante à educação, considerando que os mesmos se encontram em sintonia com a Doutrina da Proteção Integral.

Até 1988 não havia uma preocupação real em criar mecanismos que fossem eficazes na garantia do direito à educação. Durante muito tempo a única ação do Poder Público foi tornar obrigatória a matrícula escolar, como se isto fosse suficiente para garantir a educação. A Constituição Federal (art. 208, §1º) estabelece que o ensino obrigatório gratuito (ensino fundamental) é direito público subjetivo (pode ser exigido do Estado a qualquer tempo). O Estatuto da Criança e do Adolescente reforçou a disciplina constitucional ao estabelecer a proteção judicial para combater a não oferta ou o oferecimento irregular do ensino obrigatório (art. 208, I). A Constituição e o Estatuto não deixam toda a responsabilidade de garantir tal direito ao Estado. Tanto a Carta Constitucional quanto o Estatuto da Criança sepultam a visão de Estado paternalista ao estabelecerem que a responsabilidade no que tange aos direitos de crianças e adolescentes não é exclusiva: cabe ao Estado, à família e à sociedade civil (art. 205, CF). O processo constituinte que resultou na Constituição de 1988 foi o que contou com a maior participação popular na história do constitucionalismo pátrio. A comunidade educacional se mobilizou e se fez presente nos debates que acompanharam a Assembléia Nacional Constituinte. Como resposta a esta ampla participação da comunidade interessada, a educação ocupou lugar de destaque em todos os anteprojetos de Constituição (VERONESI; VIEIRA, 2003, p. 108).

Em seu artigo 206, a CF define que ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; além da gestão democrática do ensino público, na forma da lei e a garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

No artigo 211, a CF define as competências em relação ao sistema de ensino da União, Estados e Municípios, ficando a cargo da União organizar o sistema federal de ensino, aos Estados e ao Distrito Federal cabem a atuação no ensino fundamental e médio, e os Municípios atuarão no ensino fundamental e na educação infantil (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal, em função de sua universalidade, não trata matéria específica a respeito dos métodos de alfabetização. Ela apresenta direitos e deveres e atribui a responsabilidade de ensino à União, Estados e Municípios, ficando a cargo desses últimos a gestão do ensino fundamental e a educação infantil, que por sua vez abarcam a temática desse

estudo que é a alfabetização infantil. Os aspectos mais minuciosos da educação infantil serão regulamentados em outras leis e documentos tais como a LDB/96 e os PCNs.

3.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Em 20 de dezembro de 1996 é sancionada a Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Esta lei considera que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, e determina que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Diferentemente da tradição brasileira, na qual todas as iniciativas de reformas educacionais sempre foram propostas pelo Poder Executivo, a iniciativa de criar uma nova Lei de Diretrizes e Bases partiu do Legislativo, tendo por base uma proposta de lei nascida na comunidade educacional brasileira (VERONESI; VIEIRA, 2003, p. 108).

A LDB/96 segue as orientações e princípios da CF/98 e determina que a educação é dever da família e do Estado, fundamentada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

No que diz respeito a educação infantil, esta lei estabelece no título IV (sobre a organização da educação nacional), as responsabilidades da União, dos Estados e dos Municípios. Para os Municípios a LDB/96 os incumbe de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área

de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

Essa Lei faculta aos Municípios optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. Compreendem os sistemas municipais de ensino as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal; as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; os órgãos municipais de educação.

Segundo o texto da LDB/96 a educação divide-se em básica (formada pela educação infantil, fundamental e ensino médio) e superior. O art. 22 da Lei n.º 9.394/96 caracteriza quais são as quatro dimensões essenciais da formação da criança e do adolescente e que devem ser objeto da ação da educação básica: a pessoa humana, o cidadão, o trabalhador e o indivíduo preparado para estudos posteriores.

A Lei também define em seu artigo 23 que a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. A avaliação deve ser contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Essa Lei estabelece ainda que os currículos do ensino fundamental e médio devem possuir uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino por uma parte diversificada de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. A base nacional comum deve abranger obrigatoriamente o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. A arte também é componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica como forma de promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

No artigo 29 a LDB/96 define que a educação infantil, considerada primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da

família e da comunidade. Este tipo de educação deve ser oferecido em creches para crianças de até três anos de idade e pré escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade. Devendo ser feita a avaliação por meio do registro e do acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

No artigo 32 a LDB/96 define que o ensino fundamental terá duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública e tem como objetivo a formação básica do cidadão por meio do desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Fica facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

A LDB/96 também estabelece duração mínima de três anos para o ensino médio, considerado a etapa final da educação básica, cuja finalidade é a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. A LDB/96 também trata sobre a educação de jovens e adultos, da educação profissional, especial e superior, formação dos profissionais da educação e recursos financeiros, que não serão analisados por distanciarem-se do objeto deste estudo.

Com a análise da Lei 9394/96 pode-se perceber um grau maior de especificidade em relação à forma como a Constituição Federal de 1988 trata a educação infantil. No entanto, as leis analisadas até então ainda não deram conta de indicar ou definir os métodos a serem utilizados no processo de alfabetização. Para continuar o estudo dessa temática serão verificados os PCNs e outros documentos.

3.1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais e outros documentos

Lançados pelo Ministério da Educação em 1997, os PCNs compõem uma coleção de dez volumes organizados em um documento de introdução, seis volumes referentes à áreas do conhecimento (língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física), e mais três volumes referentes a seis temas transversais (um volume com a justificativa e apresentação dos temas e ética, no segundo encontram-se pluralidade cultural e orientação sexual, e no terceiro, meio ambiente e saúde) (BRASIL, 1997).

Os PCNs, de acordo com seus idealizadores, são um referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental em nosso país. Tem como função orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializar discussões, pesquisas e recomendações, constituindo uma proposta flexível a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional desejado pelo governo, pelas escolas e pelos professores.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental. Assim, vê-se no art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade. Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1997a, p. 14).

Os PCNs reconhecem as diferenças de condições sócio econômicas brasileiras e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, visando garantir uma formação de qualidade para todos, apresentando, por meio destes documentos, um referencial comum para a formação escolar no Brasil, indicando o que deve ser garantido a todos e, ao mesmo tempo, respeitando e valorizando as peculiaridades culturais e regionais do

país. Para compreender sua natureza, os PCNs devem ser situados em quatro níveis distintos de concretização curricular, que representam amplitudes distintas da elaboração de propostas curriculares:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (BRASIL, 1997a, p. 29).

O segundo nível de concretização dos PCNs refere-se às propostas curriculares dos Estados e Municípios, as quais poderão utilizar os PCNs como recurso para adaptação ou elaboração de diretrizes. O terceiro nível diz respeito a elaboração da proposta curricular de cada escola e, finalmente, o quarto nível é o momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Os PCNs apresentam uma análise das teorias pedagógicas no Brasil, identificando quatro grandes tendências: a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas por preocupações sociais e políticas, destacando, ao lado das teóricas crítico-reprodutivistas, a presença da pedagogia libertadora e da pedagogia crítico-social dos conteúdos.

A “pedagogia libertadora” tem suas origens nos movimentos de educação popular que ocorreram no final dos anos 50 e início dos anos 60, quando foram interrompidos pelo golpe militar de 1964; teve seu desenvolvimento retomado no final dos anos 70 e início dos anos 80. Nessa proposta, a atividade escolar pauta-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata; analisam-se os problemas, seus fatores determinantes e organiza-se uma forma de atuação para que se possa transformar a realidade social e política. O professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos. A “pedagogia crítico-social dos conteúdos” que surge no final dos anos 70 e início dos 80 se põe como uma reação de alguns educadores que não aceitam a pouca relevância que a “pedagogia libertadora” dá ao aprendizado do chamado “saber elaborado”, historicamente acumulado, que constitui parte do acervo cultural da humanidade. A “pedagogia crítico-social dos conteúdos” assegura a função social e política da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais. Entende que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe (BRASIL, 1997a, p. 31-32).

Esta análise feita chega finalmente a meados da década de 1980 quando surge no Brasil um movimento centrado no caráter social do processo de ensino e aprendizagem

influenciado pela Psicologia Genética, que propiciou aprofundar a compreensão sobre o processo de desenvolvimento na construção do conhecimento. As pesquisas de Emilia Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita causaram grande impacto em nosso país, revolucionando o ensino da língua nas séries iniciais, ao mesmo tempo em que geraram uma revisão no tratamento inerente ao ensino e à aprendizagem em outras áreas do conhecimento.

A metodologia utilizada nessas pesquisas foi muitas vezes interpretada como uma proposta de pedagogia construtivista para alfabetização, o que expressa um duplo equívoco: redução do construtivismo a uma teoria psicogenética de aquisição de língua escrita e transformação de uma investigação acadêmica em método de ensino. Com esses equívocos, difundiram-se, sob o rótulo de pedagogia construtivista, as idéias de que não se devem corrigir os erros e de que as crianças aprendem fazendo “do seu jeito”. Essa pedagogia, dita construtivista, trouxe sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola que é ensinar, intervindo para que os alunos aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender. A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é “acabado”, o que se propõe é uma visão da complexidade e da provisoriabilidade do conhecimento. De um lado, porque o objeto de conhecimento é “complexo” de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também “provisório”, uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução (BRASIL, 1997a, p. 32-33).

Dessa forma, os PCNs expressam tanto em seus objetivos quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea, a concordância com a teoria construtivista, objetivando que o aluno possa ser o sujeito de sua própria formação em conjunto com o professor, sujeito de conhecimento.

Há ainda, nesse documento, uma análise sobre a sua organização, objetivos, conteúdos, a organização do conhecimento escolar, da escolaridade em ciclos e algumas considerações sobre a forma de avaliação dos alunos, além de orientações didáticas fundamentadas na autonomia, diversidade, interação e cooperação, disponibilidade para aprendizagem, organização do tempo e do espaço e a seleção de material.

3.1.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa

Para tratar do tema que nos propomos a estudar, analisaremos a seguir os PCNs para o ensino de Língua Portuguesa para verificar sua concepção a respeito da educação infantil, em especial a alfabetização. Esse PCN tem como objetivo servir de referência, fonte de consulta e de objeto para reflexão e debate. O PCN de Língua Portuguesa é dividido em duas partes, a primeira faz uma apresentação sobre a área e define as linhas gerais da proposta, explicitando os objetivos gerais de língua portuguesa, a partir dos quais são apontados os conteúdos relacionados com a oralidade, a escrita, a análise e a reflexão sobre a língua, apresentando ao final desses conteúdos os critérios de avaliação para o ensino fundamental. A segunda parte é um detalhamento da proposta para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, seus objetivos, conteúdos e critérios de avaliação.

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série (BRASIL, 1997b, p. 19).

Em função das evidências do fracasso escolar foi apontada a necessidade de reestruturação do ensino da língua portuguesa, com a finalidade de encontrar formas de se garantir a aprendizagem da leitura e da escrita, desenvolvendo-se, na rede pública de ensino, estratégias englobando reorientações curriculares e/ou projetos de formação de professores em serviço. Segundo esse PCN, no que se refere à linguagem e à participação social:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997b, p. 21).

A linguagem nesse documento é considerada um sistema de signos histórico e social que possibilitam ao homem significar o mundo e a realidade, e ao aprendê-la, não aprende

apenas palavras, mas também os seus significados culturais e, junto com elas, as maneiras pelas quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes. Essas diferentes dimensões da linguagem não se excluem: não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E ter o que dizer, por sua vez, só é possível a partir das representações construídas sobre o mundo. Também a comunicação com as pessoas permite a construção de novos modos de compreender o mundo, de novas representações sobre ele. A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem (BRASIL, 1997b, p. 22).

Esse PCN destaca a importância do discurso e do gênero textual para o ensino da língua portuguesa, apontando para o trabalho com a diversidade textual. Os vários gêneros existentes constituem formas de enunciados presentes na cultura e são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Gêneros são considerados famílias textuais com características comuns:

Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, podem-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc. (BRASIL, 1997b, p. 23).

Para aprender e ensinar a língua portuguesa na escola deve-se levar em consideração a articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. O aluno é aquele que aprende, aquele que age sobre o objeto do conhecimento. O objeto do conhecimento é a língua portuguesa que se fala e escreve e que está presente nos textos que circulam socialmente. O ensino, por sua vez, refere-se à prática educacional que organiza a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Ainda com ênfase na diversidade textual, este documento determina que:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho

planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em conseqüência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático (BRASIL, 1997b, p. 26).

Além do trabalho com os diversos gêneros textuais, os PCNs para o ensino da Língua Portuguesa orienta o respeito às diversidades dialetais. Variedades dialetais ou dialetos são considerados como as diferentes formas de falar peculiares a cada região, em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.

Com relação ao que cabe à escola ensinar, esse documento procura superar a divisão do ensino da língua portuguesa em dois estágios, a alfabetização e o ensino da língua. No primeiro estágio o professor deveria ensinar o sistema alfabético de escrita e algumas convenções ortográficas, no segundo estágio se desenvolveria os exercícios de redação e os treinos ortográficos e gramaticais. Segundo sua concepção, em função do conhecimento atualmente disponível, os PCNs recomendam uma revisão dessa metodologia e apontam a necessidade de se repensar tais práticas, tidas muitas vezes como as únicas.

Por trás da prática em dois estágios, está a teoria que concebe a capacidade de produzir textos como dependente da capacidade de grafá-los de próprio punho. Na Antiguidade grega, berço de alguns dos mais importantes textos produzidos pela humanidade, o autor era quem compunha e ditava para ser escrito pelo escriba; a colaboração do escriba era transformar os enunciados em marcas gráficas que lhes davam a permanência, uma tarefa menor, e esses artífices pouco contribuíram para a grandeza da filosofia ou do teatro grego. A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 1997b, p. 27).

Ensinar a escrever textos é considerada uma tarefa muito difícil se não for envolvida com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e em situações de comunicação onde esses textos se tornem necessários. Mas, apesar da ênfase que se dá ao conhecimento sobre as características discursivas, não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de

ser importante. Mais uma vez é enfatizado no documento que as presentes propostas não sugerem uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar, muito pelo contrário:

[...] o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. Permite também considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz. A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse enfoque coloca necessariamente um novo papel para o professor das séries iniciais: o de professor de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997b, p. 28).

Pode-se perceber das análises feitas tanto da história dos métodos de alfabetização quanto das políticas públicas pertinentes ao assunto, e mais especificamente nos PCNs a forte influência na atualidade da teoria da psicogênese e do construtivismo na elaboração das normas e procedimentos educacionais. Essa análise aponta não mais para a questão do debate sobre qual é o melhor método para se alfabetizar, mas desloca...

[...] o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006, p. 10).

Mortatti (2006) aponta para a hegemonia do discurso institucional do construtivismo, que se pode verificar nos PCNs e considera como período inicial o começo da década de 1980 e que alcança os dias atuais, representando a origem de uma nova tradição: a desmetodização da alfabetização. Os PCNs também destacam a importância do trabalho com o texto literário além da prática de reflexão sobre a língua como forma de imprimir maior qualidade ao uso da linguagem.

O ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases. Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigem (BRASIL, 1997b, p. 29).

Tomando por base que a finalidade do ensino de língua portuguesa é possibilitar aos alunos expandirem o uso da linguagem, torna-se necessário assumir que as capacidades que devem ser desenvolvidas relacionam-se a quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. É em função dessas quatro habilidades que os conteúdos dessa língua, no ensino fundamental, devem ser selecionados e organizados, em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua.

Os conteúdos de língua escrita, que envolvem usos e formas, subdividem-se em prática de leitura e prática de produção de texto, sendo subdivididos ainda em aspectos discursivos e aspectos notacionais. Os PCNs também determinam a transversalidade da língua portuguesa que deve ser abordada a partir de duas questões fundamentais: a língua como um veículo de representações, concepções e valores socioculturais e o seu caráter de instrumento de intervenção social.

Quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. A questão é então de natureza didática. Nesse sentido, a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar. Em se tratando da área de Língua Portuguesa, o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. Se é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos. Isso é especialmente importante quando eles provêm de comunidades pouco letradas, onde não participam de atos de leitura e escrita junto com adultos experientes. Nesse caso, muito provavelmente, o professor será a única referência (BRASIL, 1997b, p. 38).

No tocante aos conteúdos e seu tratamento didático, o documento em questão aponta para língua oral e escrita. Quanto aos usos e formas da linguagem oral, considera-se que não é papel da escola ensinar a criança a falar. Quando a escola tentou tomar para si esta tarefa, o fez de maneira inadequada e reforçando o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade linguística de prestígio social.

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar

adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente (BRASIL, 1997b, p. 38).

Os PCNs consideram que a eleição da língua oral como conteúdo escolar exige planejamento da ação pedagógica como forma de garantir atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. Situações assim podem transformar-se em boas situações de aprendizagem sobre a utilização e sobre as formas da linguagem oral, como por exemplo, atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de reflexão sobre os recursos que a língua portuguesa oferece para que se consiga atingir diferentes finalidades comunicativas, sendo necessário, para isso, diversificar as situações propostas no que diz respeito ao tipo de assunto tratado como em relação a aspectos formais e ao tipo de atividade que necessitam, sempre respeitando a forma de falar dos alunos, de suas comunidades. Mas fica um alerta: não é só deixar que as crianças falem, só o falar cotidiano e a exposição à fala de outras pessoas não são capazes de garantir a aprendizagem necessária, faz-se necessário que as atividades de uso e reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas.

Para a produção oral são sugeridas as seguintes práticas:

- atividades em grupo que envolvam o planejamento e realização de pesquisas e requeiram a definição de temas, a tomada de decisões sobre encaminhamentos, a divisão de tarefas, a apresentação de resultados;
- atividades de resolução de problemas que exijam estimativa de resultados possíveis, verbalização, comparação e confronto de procedimentos empregados;
- atividades de produção oral de planejamento de um texto, de elaboração propriamente e de análise de sua qualidade;
- atividades dos mais variados tipos, mas que tenham sempre sentido de comunicação de fato: exposição oral, sobre temas estudados apenas por quem expõe; descrição do funcionamento de aparelhos e equipamentos em situações onde isso se faça necessário; narração de acontecimentos e fatos conhecidos apenas por quem narra, etc. Esse tipo de tarefa requer preparação prévia, considerando o nível de conhecimento do interlocutor e, se feita em grupo, a coordenação da fala própria com a dos colegas — dois procedimentos complexos que raramente se aprendem sem ajuda (BRASIL, 1997b, p. 39).

Os PCNs lembram que exposições orais costumam ocorrer a partir da quinta série, onde a principal finalidade é a apresentação de temas estudados, e que, em geral, esse procedimento de exposição oral não costuma ser ensinado na escola, apesar de ser um dos que apresenta maiores dificuldades, tanto ao emissor quanto ao receptor. Por esse motivo, sugere-

se que situações de exposição oral tornem-se mais frequentes em projetos de estudo e que sejam ensinadas desde as séries iniciais, intensificando-se nas posteriores.

Neste documento são indicados os seguintes gêneros para o trabalho com a linguagem oral: contos, mitos e lendas populares, poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-língua, piadas, saudações, instruções, relatos, entrevistas, notícias, anúncios, seminários, palestras, etc.

Com relação ao ensino da linguagem escrita, inicialmente o documento chama a atenção para o fato de, apesar de leitura e escrita serem apresentadas separadamente, é necessário que se compreenda que são práticas complementares e inter relacionadas que se modificam mutuamente no processo de letramento.

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (BRASIL, 1997b, p. 40).

Os PCNs consideram a leitura como um processo por meio do qual o leitor realiza um trabalho de construção de significado do texto, não se tratando simplesmente de extrair informação do texto decodificando letra por letra, palavra por palavra. É uma atividade que envolve a compreensão dos sentidos que começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita, considerando que uma leitura fluente necessita, além da decodificação, outras técnicas como a seleção, antecipação, inferência e verificação. O uso desses procedimentos permite controlar o que se está lendo e tomar decisões diante de dificuldades de compreensão.

Considera-se um leitor competente o sujeito que, por iniciativa própria é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente em seu meio, aqueles que possam atender às suas necessidades, utilizando estratégias de leitura adequadas para abordá-los, de forma a atender suas necessidades.

A leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a

diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema (BRASIL, 1997b, p. 41).

Para o aprendizado inicial da leitura, os PCNs sugerem que sejam superadas algumas concepções, dentre as quais enfatiza a necessidade de superação da noção de que ler é simplesmente decodificar, fazer a conversão de letras em sons, tomando a compreensão como consequência natural dessa ação. Acredita-se que é em função desta concepção que a escola tem formado leitores capazes de decodificar qualquer texto, mas que possuem enormes dificuldades de compreender aquilo que lêem.

O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a ler, lendo”: de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura. Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler — com os textos de verdade, portanto. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura (BRASIL, 1997b, p. 42).

O documento considera que para aprender a ler é necessário interagir com a diversidade de textos escritos. É necessário que o aluno aja como se já soubesse ler, colocando em jogo tudo aquilo que sabe para descobrir o que não sabe, exigindo do aluno uma atividade reflexiva capaz de favorecer suas estratégias de resolução das questões apresentadas pelo texto. É necessário salientar que essa atividade só poderá ser realizada com a intervenção do professor, que trabalhará como uma espécie de parceiro, agrupando seus alunos para favorecer a circulação de informações entre eles, e garantindo que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento positivo de troca, colaboração e aprendizagem dos alunos.

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta

quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares. Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura. Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar. Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão, voltando atrás para certificar-se do entendimento; outras em que se segue adiante sem dificuldade, entregue apenas ao prazer de ler. Há leituras que requerem um enorme esforço intelectual e, a despeito disso, se deseja ler sem parar; outras em que o esforço é mínimo e, mesmo assim, o desejo é deixá-las para depois (BRASIL, 1997b, p. 43).

Os PCNs consideram que para formar um bom leitor são necessárias algumas condições favoráveis para a prática de leitura que englobam: dispor de uma biblioteca na escola, dispor de livros e materiais de leitura em sala de aula, organizar momentos de leitura livre, planejar atividades diárias garantindo que a leitura tenha a mesma importância que as demais, permitir que os alunos escolham suas leituras, e construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam participar com sugestões para o desenvolvimento da prática de leitura envolvendo toda a comunidade escolar. Além dessas condições citadas, também são necessárias propostas didáticas orientadas especificamente no sentido de formar leitores.

Neste documento também são apresentadas algumas sugestões para se trabalhar com os alunos e que podem servir de referência para outras propostas. Dentre elas, destacam-se o trabalho diário de leitura, a elaboração de projetos de leitura, a leitura colaborativa, na qual o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a formação de determinados sentidos. Os PCNs destacam também a importância da adoção de atividades sequenciadas e permanentes de leitura (como a roda de leitura). A prática de leitura torna-se importante na escola, pois, além de ensinar a ler, a leitura também ensina a escrever.

E no que tange a escrita, o trabalho com a produção de textos objetiva a formação de escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Considerando que, leitor competente, é o sujeito que, ao produzir um discurso sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará, optando por aquele que mais se adequar aos seus objetivos e a circunstância vivida. Um leitor competente também é capaz de perceber no próprio texto e verificar se existe algo confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto, capaz também

de recorrer, de forma eficiente, a outros textos quando necessitar de outras fontes escritas para sua própria produção textual.

As pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala (BRASIL b, 1997, p. 48).

Segundo os PCNs, conhecendo-se estas questões, compreende-se que não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas na codificação de sons em letras. Faz-se necessário oferecer aos alunos várias oportunidades de aprender a escrever em condições equivalentes às que permeiam a escrita fora da escola, apresentando a eles questões sobre como escrever, considerando o que vão escrever e a quem o texto se destina. Também é necessário que os alunos aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas). Para que se possa aprender a escrever é necessário ter acesso a diversidade de textos escritos, é necessário também ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem quanto com a linguagem escrita.

Este documento sugere os seguintes gêneros textuais considerados adequados para o trabalho com a linguagem escrita: receitas, instruções de uso, listas, embalagens, rótulos, calendários, cartas, bilhetes, cartões postais, convites, diários, quadrinhos, jornais, revistas, anúncios, cartazes, folhetos, parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas, contos, mitos, lendas populares, fábulas, folhetos de cordel, textos teatrais, relatos históricos, entre outros.

Os PCNs apresentam alguns procedimentos didáticos referentes à prática continuada de produção de textos na escola. São eles: oferecer aos alunos textos escritos de boa qualidade, solicitar aos alunos que produzam textos antes mesmos de saberem grafá-los (ditando ao professor, por exemplo), propor situações de produção de textos em grupo, projetos de produção de textos escritos, atividades de revisão de texto, produção textual com apoio, além da análise e reflexão sobre a língua.

Para a avaliação do ensino de língua portuguesa para o primeiro ciclo do ensino fundamental, os PCNs propõem os seguintes critérios: narração de histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica, demonstrar compreensão do sentido global de textos lidos em voz alta, ler de forma independente textos cujo conteúdo e forma são familiares, escrever utilizando a escrita alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases e com a convenção ortográfica, etc.

O documento continua apresentando questões sobre o segundo ciclo da educação fundamental, cujos conteúdos fogem do tema estudado nessa pesquisa, de forma que não serão analisados neste momento, considerando que o estudo feito versa sobre a análise dos métodos de alfabetização, que ocorrem no primeiro ciclo do ensino fundamental.

3.1.3.2 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

O então ministro da educação Paulo Renato de Souza, na apresentação desse documento, apresenta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) como parte integrante da série de documentos dos PCNs elaborados pelo MEC e atende às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9393/96 que estabelece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. O objetivo desse documento, segundo seus idealizadores, é auxiliar o professor de educação infantil na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças, apontando metas de qualidade capazes de contribuir para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, e o seu desenvolvimento como cidadãos, além de realizar, junto às creches, o objetivo socializador dessa etapa da educação. Dessa forma, o Referencial deve servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, observando o respeito aos estilos pedagógicos e à diversidade cultural de nosso país (BRASIL, 1988).

O RCNEI é composto por uma coleção de três volumes. O documento de introdução apresenta uma reflexão sobre creches e pré escolas no país, de forma a situar e a fundamentar sua concepção de criança, de educação, de instituição e de profissional, que foram utilizados

para definir os objetivos principais da educação infantil e orientaram a organização do documento que foi agrupado nos dois volumes seguintes. O volume número dois refere-se ao âmbito da experiência da formação pessoal e social e procura trabalhar os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. O terceiro volume, finalmente, trata do conhecimento de mundo orientado para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Como se pode perceber, é no terceiro volume do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que se encontram aspectos relativos ao tema de investigação deste estudo, portanto, a seguir, apresentaremos nossa análise referente aos aspectos relacionados com a linguagem oral e escrita constantes nesse volume do RCNEI.

No entanto, acreditamos ser importante ressaltar que este volume do RCNEI, além dos conteúdos relacionados com a linguagem, também abrange outros referentes ao Movimento na educação infantil, desde o primeiro ano de vida da criança até a idade de seis anos. Igualmente trata da Música, envolvendo o fazer e a apreciação musical, e propõe para o professor alternativas de organização do tempo, elaboração de oficinas, trabalho com jogos e brincadeiras, assim como apresentar fontes sonoras e o registro musical, ao final sugere obras musicais e discografias. Assim como na música, o RCNEI aborda as Artes Visuais com objetivos diferentes para crianças de zero a três anos, e para aquelas de quatro a seis. Também envolve o saber e a apreciação das artes, sugerindo atividades, orientações didáticas e recursos materiais. Os demais objetos do conhecimento são trabalhados de forma similar, tanto a Natureza e Sociedade quanto o ensino da Matemática e a Linguagem Oral e Escrita que passaremos a discutir.

Este documento, em sua introdução ao objeto do conhecimento Linguagem Oral e Escrita considera que “a aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas práticas sociais” (BRASIL, 1998, p. 116), e “aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade” (BRASIL, 1998, p. 116). Nesse sentido o Referencial Curricular para a Educação Infantil, ao trabalhar a linguagem, pretende promover experiências significativas de aprendizagem da

língua materna, ampliar as capacidades de comunicação, expressão e de acesso ao mundo letrado pelos alunos, relacionando-as ao desenvolvimento gradual das quatro competências linguísticas básicas que são: falar, escutar, ler e escrever.

O RCNEI apresenta um panorama das ideias e práticas muito enraizadas nas instituições de educação infantil. Segundo esse documento, algumas instituições consideram o aprendizado da linguagem oral e escrita um processo natural relacionado à maturação biológica, outras, ao contrário, consideram a intervenção direta do adulto necessária e determinante para a aprendizagem da criança. Dessas concepções resultam trabalhos e orientações baseadas na ideia de que as crianças devem aprender pequenas listas de palavras de forma cumulativa cuja complexidade cresce gradualmente, e para que existam boas condições de aprendizagem é necessário criar situações em que predominem o silêncio e a homogeneidade. Nessa perspectiva considera-se a linguagem apenas como um conjunto de palavras para se nomear objetos, pessoas e ações. Existem situações também nas quais o adulto imita a forma de falar das crianças, acreditando assim estar assumindo uma postura que se aproxime mais das crianças, entretanto, utiliza de forma exagerada os diminutivos numa tentativa de infantilizar o mundo real para as crianças.

No que diz respeito ao aprendizado da linguagem escrita, o RCNEI se mostra contrário à utilização de métodos de alfabetização e a favor de uma concepção positivista de educação. O documento relata que a ideia de prontidão para a alfabetização está presente em várias práticas, que consideram o desenvolvimento de determinadas habilidades motoras e intelectuais (maturação biológica) essenciais para que o aluno seja capaz de ler e escrever, sendo tais habilidades detectadas por meio de testes que determinam o momento para ter início a alfabetização. Segundo esse Referencial há aqueles que acreditam que “exercícios mimeografados de coordenação perceptivo-motora, como passar o lápis sobre linhas pontilhadas, ligar elementos gráficos (levar o passarinho ao ninho, fazer os pingos de chuva, etc.), tornam-se atividades características das instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998, p. 120).

Em outras perspectivas, acredita-se que o trabalho com a alfabetização deve partir da cópia de vogais e consoantes, cujo objetivo é a criança relacionar sons e escritas por associação, repetição e memorização de sílabas. Ensina-se primeiro as vogais, depois as consoantes, em seguida as sílabas, até chegar às palavras. Outro método baseado na

segmentação e sequenciação acredita que o ensino da linguagem deve partir de um todo, uma frase, por exemplo, decompô-la em partes até chegar às sílabas. Esse documento acredita que tais concepções consideram a aprendizagem da língua escrita como a aquisição de um sistema de codificação que transforma unidades sonoras em gráficas, nesse sentido, suas atividades são organizadas sequencialmente com o objetivo de facilitar a aprendizagem das crianças, partindo de definições do que é fácil ou difícil, segundo a opinião do professor.

Pesquisas realizadas, nas últimas décadas, baseadas na análise de produções das crianças e das práticas correntes, têm apontado novas direções no que se refere ao ensino e à aprendizagem da linguagem oral e escrita, considerando a perspectiva da criança que aprende. Ao se considerar as crianças ativas na construção de conhecimentos e não receptoras passivas de informações há uma transformação substancial na forma de compreender como elas aprendem a falar, a ler e a escrever. A linguagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. As palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (BRASIL, 1998, p. 120-121).

Por meio da leitura do parágrafo acima se entende que o RCNEI pretende superar a discussão de qual seria o melhor método de alfabetização e passa a recomendar uma perspectiva construtivista, considerando que para aprender a ler e escrever a criança deve construir um conhecimento de natureza conceitual:

[...] precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesma (BRASIL, 1998, p. 122).

Sob este ponto de vista, o RCNEI considera a aprendizagem da linguagem escrita como a compreensão de um sistema de representação que coloca diversas questões de ordem conceitual, não apenas perceptivo-motoras. É um processo de construção de conhecimento pelas crianças, cujo ponto de partida é a exploração de diversas práticas sociais da escrita.

A constatação de que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita muito antes do que se supunha e de que elaboram hipóteses originais na tentativa de

compreendê-la amplia as possibilidades de a instituição de educação infantil enriquecer e dar continuidade a esse processo. Essa concepção supera a ideia de que é necessário, em determinada idade, instituir classes de alfabetização para ensinar a ler e escrever. Aprender a ler e a escrever fazem parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita (BRASIL, 1998, p. 123).

Após apresentar sua orientação para a alfabetização infantil, o RCNEI passa a discutir questões relativas ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita fundamentadas em ideias construtivistas, objetivos, conteúdos e orientações didáticas direcionados para crianças de zero a três anos de idade e de quatro a seis, finalizando o tópico sobre a linguagem oral e escrita com algumas orientações gerais para o professor, passando por questões relativas ao ambiente alfabetizador, organização do tempo, utilização de recursos didáticos, observação, registro e avaliação formativa.

3.1.3.3 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA

Consolidando e confirmando a opção governamental pelas ideias construtivistas em nosso país, em janeiro de 2001 o Ministério da Educação e da Cultura – MEC – lança o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). O PROFA é um curso de aprofundamento direcionado a professores e formadores cujo objetivo é o de desenvolver as competências profissionais necessárias aos professores que ensinam a ler e escrever.

O que justifica este projeto é principalmente a necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos. Esse conhecimento didático, que se expressa em uma metodologia de ensino da língua escrita, é uma produção coletiva, construída a muitas mãos e em diferentes países. Atualmente, todos os profissionais que têm a responsabilidade de formar professores, assim como todas as agências formadoras, já tomaram contato de alguma forma com o que se configurou, nas últimas duas décadas, como uma "mudança de paradigma na alfabetização". Já foram publicados muitos livros acadêmicos e de divulgação, no entanto, apesar de estar na raiz da mudança de paradigma, esse corpo teórico disponível não permite aos professores – e também aos seus formadores – alcançar a transformação didática necessária. Quando essa revolução foi desencadeada, o conhecimento produzido em psicologia da aprendizagem, psicolinguística ou sociolinguística não se mostrou suficiente, por si só, para promover a transformação da prática escolar. É preciso produzir conhecimento específico na área de didática (PELISSARI, 2001, p. 5).

Apesar de não ser considerado um método para a prática pedagógica, o construtivismo colabora para o entendimento da maneira pela qual ocorre o aprendizado e influencia na definição dos objetivos da educação institucionalizada e na formulação da intervenção

pedagógica. Em nosso país, tal perspectiva de alfabetização foi construída com o empenho de muitos educadores que procuraram formular e validar propostas de ensino fundamentadas no conhecimento disponível sobre a aprendizagem. Da necessidade de se incorporar o construtivismo como conteúdo tanto da formação inicial quanto da continuada dos professores, o MEC tomou para si a tarefa de oferecer aos sistemas públicos de ensino as condições técnicas fundamentais para a propagação desse conhecimento didático. O PROFA procura abordar dois conteúdos fundantes: como se dão os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar situações didáticas compatíveis às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Como justificativa, o PROFA apresenta uma análise histórica que culmina nos trabalhos de Emília Ferreira e Ana Teberosky:

Analisando a evolução da investigação e do debate em relação à alfabetização escolar no século XX, é possível definir, em linhas gerais, três períodos. O primeiro período corresponde, aproximadamente, à primeira metade do século, quando a discussão se dava estritamente no terreno do ensino. Buscava-se o melhor método para ensinar a ler, com base na suposição de que a ocorrência de fracasso se relacionava com o uso de métodos inadequados. A discussão mais candente travou-se entre os defensores do Método Global e os do Método Fonético. No Brasil, essa discussão caiu em desuso a partir da difusão do método que, na época, foi identificado como "misto" – nada mais que nossa conhecida cartilha, baseada em análise e síntese e estruturada a partir de um silabário. O segundo momento, cujo pico foi nos anos 60, teve por centro geográfico os Estados Unidos. A discussão das ideias sobre alfabetização foi levada para dentro de um debate mais amplo, em torno da questão do fracasso escolar. [...] São desse período as teorias que hoje chamamos "teorias do déficit". [...] O terceiro período começa em meados dos anos 70, marcado por uma mudança de paradigma. O desenvolvimento da investigação nessa área mudou radicalmente seu enfoque, suas perguntas. Em lugar de procurar correlações que explicassem o déficit dos que não conseguiam aprender, começou-se a tentar compreender como aprendem os que conseguem aprender a ler e escrever sem dificuldade e, principalmente, o que pensam a respeito da escrita os que ainda não se alfabetizaram. Um trabalho de investigação que desencadeou intensas mudanças na maneira de os educadores brasileiros compreenderem a alfabetização foi o coordenado por Emília Ferreira e Ana Teberosky, publicado no Brasil com o título *Psicogênese da língua escrita*, em 1985. A partir dessa investigação, foi necessário rever as concepções nas quais se apoiava a alfabetização. E isso tem demandado uma transformação radical nas práticas de ensino da leitura e da escrita no início da escolarização, ou seja, na didática da alfabetização. Já não é mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler, já não é mais possível fechar os olhos para as consequências provocadas pela diferença de oportunidades que marca as crianças de diferentes classes sociais (PELISSARI, 2001, p. 7-8).

Como se pode verificar no parágrafo anterior, o PROFA deixa de lado a discussão em torno dos métodos de alfabetização para adotar e divulgar orientações didáticas e metodológicas baseadas nos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Esse programa é caracterizado como um curso anual de formação que se destina especialmente aos professores alfabetizadores, mas que também está aberto a outros profissionais da educação que desejam aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem. O curso possui uma carga horária total de 160 horas distribuídas em três módulos compostos por atividades de formação em grupo e trabalhos pessoais. O módulo 1 trata de conteúdos de fundamentação relacionados com processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. Os módulos 2 e 3 versam sobre propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização. Compõem o curso dois tipos de material: textos escritos direcionados aos professores cursistas e aos formadores e trinta programas de vídeo produzidos para o curso.

A seguir passaremos a analisar os métodos de alfabetização.

4 METODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Mortatti (2006) estabelece a classificação dos métodos de alfabetização em sintéticos (alfabético, fônico e da silabação) e analíticos (palavração, sentenciação e global), de acordo com a figura abaixo:



Figura 1: Classificação dos Métodos de Alfabetização segundo Mortatti (2006)

Nesse sentido, existem duas opções para o ensino da leitura: ou parte-se da parte para o todo, que são os métodos sintéticos, ou parte-se do todo para as partes, os chamados métodos analíticos. A partir desses métodos, é possível delinear também como funcionam os métodos de alfabetização.

O método sintético institui uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, por meio do aprendizado de letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra. Os métodos sintéticos, segundo Mortatti (2006), podem ser divididos em três tipos: o alfabético, o fônico e o silábico. No alfabético, o estudante aprende inicialmente as letras, depois forma as sílabas juntando as consoantes com as vogais, para, depois, formar as palavras que constroem o texto.

No fônico, também chamado de fonético, o aluno inicia sua aprendizagem a partir do som das letras, unindo o som da consoante com o som da vogal, pronunciando a sílaba

formada. No método silábico, ou da silabação, o aluno aprende inicialmente as sílabas para depois formar as palavras.

Por este método, aprende-se primeiro por meio de uma leitura mecânica do texto, ou seja, primeiro ele decifra as palavras, vindo posteriormente a sua leitura com compreensão. Neste método, as cartilhas são utilizadas para orientar os alunos e professores no aprendizado, apresentando um fonema e seu grafema correspondente por vez, evitando confusões auditivas e visuais. Como este aprendizado é realizado por meio da repetição, o método sintético é considerado pelos críticos como mais cansativo e tedioso para as crianças, pois é baseado apenas na repetição e é fora da realidade da criança, que não cria nada, apenas age sem autonomia.

O método analítico, por sua vez, defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Baseando-se nesse princípio, os seguidores do método começam a trabalhar utilizando unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores. Por exemplo, a criança parte da frase para extrair as palavras e, depois, dividi-las em unidades mais simples, as sílabas.

Esse método, segundo Mortatti (2006) pode ser dividido em palavração, sentencição ou global. Na palavração, como o próprio nome diz, parte-se da palavra. Primeiro, existe o contato com os vocábulos em uma sequência que engloba todos os sons da língua e, depois da aquisição de certo número de palavras, inicia-se a formação das frases.

Na sentencição, a unidade inicial do aprendizado é a frase, que é depois dividida em palavras, de onde são extraídos os elementos mais simples: as sílabas. Já no global, o método é composto por várias unidades de leitura que têm começo, meio e fim, sendo ligadas por frases com sentido para formar um enredo de interesse da criança. Os críticos deste método dizem que a criança não aprende a ler, apenas decora.

Segundo Oliveira (2008), um exame cuidadoso da história da pedagogia revela que, a rigor, só existiram três métodos de alfabetização: o alfabético, o fônico e o global. Tudo o que se conhece sobre alfabetização são variações em torno desses três métodos básicos, que serão analisados a seguir.

4.1 Método Alfabético

De acordo com Oliveira (2008), o primeiro e mais antigo é o **método alfabético**, que foi inventado pelos gregos há cerca de 2500 anos, junto com o alfabeto. Este método tem como ponto de partida a letra. Primeiro o aluno aprende as letras do alfabeto e as juntava para formar as palavras. O método do *bê-a-bá* que ainda vigora de certa forma em alguns países é herdeiro desta tradição.

Nesse método, supõe-se que o aluno aprende a fazer a junção $bê + a = ba$. No entanto, é necessário mais que saber o nome das letras ou seus sons para aprender a ler. Oliveira (2008) afirma que a função de uma letra não é representar um som, mas um fonema, ou seja, unidades abstratas. Os fonemas nos permitem diferenciar mala de tala, por exemplo. Mas o fonema correspondente às consoantes não é pronunciável sozinho, sem uma vogal, e por isso não constitui um som.

Segundo Neves (2009), o método lancasteriano surge em 1798, fruto das idéias do *Quaker* inglês Joseph Lancaster (1778-1838) em uma escola destinada aos filhos de operários no subúrbio de Londres. Devido ao seu grande sucesso, o método de Lancaster expandiu-se para além dos domínios da Inglaterra, atingindo Estados Unidos, vários países da Europa, África, América Central e América do Sul, entre eles o Brasil. Muito divulgado no Brasil por Hipólito José da Costa, e pelos Andradas (José Bonifácio, Antonio Carlos e Martim Afonso), Lancaster é amplamente aceito no país e a Lei de 15 de outubro de 1827 veio confirmar a indicação oficial do Método do Ensino Mútuo ou Método de Lancaster.

Neste período a elite brasileira monarquista e ilustrada se esforça para propagar a instrução pública por meio do Método Lancasteriano justificada pela necessidade de se evitar revoltas sociais e preservar a unidade e a estrutura social nacional, configurando a Ordem e a Civilização.

A estrutura física da escola lancasteriana compreende uma única sala, quadrada, longa e ventilada, com uma plataforma elevada, como uma escrivaninha para o mestre ver todos os alunos em um só golpe de vista, o chão inclinado para frente para não impedir a visão de

ninguém, as escrivaninhas ficavam dispostas espaçosamente entre si, de forma que pudesse atender, ao mesmo tempo, cerca de 300 alunos.

O dia letivo costumava ter aproximadamente 5 horas, dividido entre o período matutino e vespertino. O dia iniciava e terminava com orações. Havia aulas de leitura e aritmética, o controle da presença era feito por meio da chamada, registrando-se os alunos faltosos.

Os agentes da educação de Lancaster eram o mestre e os monitores. O mestre era venerado e idolatrado, exercendo profunda influência sobre os alunos. Era o agente pensante do método, era responsável pelo provimento de todos os recursos necessários ao desempenho das atividades. Os monitores eram os responsáveis pela organização minuciosa do método, envolvendo a organização geral da escola, da limpeza ao aprimoramento de cada aluno e, fundamentalmente a manutenção da ordem. As tarefas dos monitores eram inspecionadas pelo mestre, que os avaliava constantemente, não só em seus saberes como também em sua conduta. Para que o andamento do ensino e do aprendizado não fosse interrompido por alunos indisciplinados, Lancaster os transformava em monitores como forma de impedir que o mau comportamento avançasse.

No que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita, eram utilizados dois recursos para o ensino e aprendizado do alfabeto: a caixa de areia e o alfabeto em cartões suspensos. O ensino das letras do alfabeto obedecia a uma regra, que era dada pela semelhança das formas gráficas. As formas eram ordenadas em três grupos diferentes. O primeiro reunia aquelas formadas por linhas (I, H, T, L, E, F), o segundo as que possuíam ângulos (A, V, M, N, Z, Y, X) e o terceiro as que apresentavam círculos ou curvas (O, U, C, J, G, P, B, R, Q e S). A simultaneidade do ensino da leitura e da escrita requeria um tempo único no trabalho pedagógico. Essa característica distinguia este dos outros métodos, dado que leitura e escrita eram consideradas atividades distintas e por isso requeriam tempos distintos.

Os procedimentos de avaliação estavam assentados na formação de um indivíduo competitivo. A competição era incentivada com recompensas aos alunos. Sob a noção de economia de tempo, podia-se ensinar ao mesmo tempo 60 ou 100 alunos. O ensino se dava de maneira coletiva e nunca individual. A premiação dos alunos era constante e sempre acontecia como recompensa pela dedicação aos estudos.

Os castigos eram caracterizados como morais, e eram utilizados conforme as faltas dos discípulos, tais como: conversa, ausência, desobediência e falta de limpeza. Em Lancaster os castigos aparecem sob duas formas: aqueles que constroem fisicamente, não por machucar, mas por pregar no corpo a marca da punição, e os que constroem moralmente. Até nos castigos era necessário manter o espírito da novidade. A variação era necessária, porque a repetição da punição, ao se tornar familiar, acabava perdendo sua eficiência: o aluno se acostumava a ela.

No Brasil a Lei de 1827 inaugurou, no campo da legislação educacional, a prática da determinação de métodos para a instrução elementar, por iniciativa governamental, com a recomendação do Ensino Mútuo e ou Método de Lancaster para difundir a educação de primeiras letras, recomendando, pontualmente, que os castigos seguissem esse mesmo modelo.

4.2 Método Global

Em função da insatisfação com o método alfabético, desde o século XVII alguns pedagogos começaram a utilizar o **método global**. A ideia subjacente não se baseava em conhecimentos psicolingüísticos, mas na importância atribuída à motivação, por isso tais métodos partiam de frases escritas com palavras conhecidas pelos alunos. Algumas variantes do método global admitem a focalização progressiva em unidades menores: palavras, sílabas e até grafemas. O método Paulo Freire, por exemplo, é herdeiro dessa tradição, e baseia-se no que chama de palavras-chave.

Segundo Magalhães (2005):

Os métodos globais são classificados em: de palavração, de sentençação, de historietas e de contos. Como o próprio nome indica, o método da palavração toma como unidade inicial as palavras, que são memorizadas por meio de repetitiva visualização. Só depois a atenção é dirigida às sílabas, letras e sons. Segundo os defensores desse método, a vantagem de começar pela palavra é que ela é considerada, ao mesmo tempo, unidade da língua e do pensamento. O método da

sentencição segue uma lógica parecida, mas começa a análise pela frase. Já o método de historietas utiliza como ponto de partida pequenas histórias, com sentido completo em si mesmas. No caso do método de contos, os materiais didáticos trazem uma sequência de contos, com sentidos complementares, para serem trabalhadas ao longo do ano. Ambos os métodos têm como principais objetivos desenvolver no aluno a capacidade de compreensão, além de treiná-lo na habilidade de antecipar e seguir sequências de ideias, relacioná-las entre si e memorizá-las. Com histórias e contos, a leitura é estimulada como fonte de informação e de prazer. Posteriormente, o texto é analisado nas unidades linguísticas menores. A principal desvantagem apontada é que, muitas vezes, a aplicação dos métodos analíticos negligencia o desenvolvimento da capacidade de ler palavras novas e deixa em segundo plano a exploração de textos diferentes dos utilizados durante o processo de alfabetização (MAGALHÃES, 2005, p. 7).

Para dar um exemplo do método global ou analítico, indicamos o Método Paulo Freire. Esse método é constituído por três etapas, a saber: A primeira é a Etapa de Investigação na qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia; em seguida encontra-se a Etapa de Tematização, onde serão codificados e decodificados os temas inerentes à biografia do aluno, buscando seu significado social e, dessa forma, tomando consciência do mundo vivido; e, finalmente a Etapa de Problematização, em que aluno e professor buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido.

Em seu livro *Educação como Prática da Liberdade*, Freire (1979) propõe a execução prática do Método em cinco fases distintas. São elas:

1) Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará. Essa fase é um momento importante de pesquisa e conhecimento do grupo, que aproxima aluno e professor em uma relação informal carregada de sentimentos e emoções. É igualmente importante o registro das palavras da linguagem dos componentes do grupo, dos seus falares típicos;

2) Escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado. Esta escolha deverá ser feita sob os critérios: a) da sua riqueza fonética; b) das dificuldades fonéticas, numa sequência gradativa das menores para as maiores dificuldades; c) do teor pragmático da palavra, ou seja, na pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política etc;

3) Criação de situações existenciais peculiares do grupo com quem se trabalhará. São situações desafiadoras, codificadas e carregadas dos elementos que serão decodificados pelo grupo com a mediação do professor. São situações locais que, discutidas, propiciam perspectivas para a análise de problemas locais, regionais e nacionais;

4) Elaboração de fichas-roteiro que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho. São fichas que deverão servir como subsídios, mas sem uma prescrição rígida a ser seguida;

5) Elaboração de fichas para a decomposição das famílias fonéticas correspondentes aos vocábulos geradores. Esse material poderá ser confeccionado na forma de slides, fotogramas ou cartazes.

Um outro exemplo do método global que citaremos é a própria *Cartilha Maternal* de João de Deus, publicada em 1876. Segundo Mortatti:

Diferentemente dos métodos até então habituais, o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Por essas razões, Silva Jardim considerava esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social (MORTATTI, 2006, p. 6).

Ainda conforme Mortatti:

Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. A despeito das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança. De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta”. O processo baseado na “historieta” foi institucionalizado em São Paulo, mediante a publicação do documento Instruções práticas para o ensino da leitura pelo método analítico – modelos de lições. (Diretoria Geral da Instrução Pública/SP – [1915]). Nesse documento, priorizava-se a “historieta” (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura (MORTATTI, 2006, p. 7).

Uma das características da Cartilha Maternal é exatamente o tipo de impressão adotado nas lições. A Cartilha Maternal inova ao apresentar as palavras segmentadas silabicamente através do recurso ao preto/cinza, como se pode notar na figura 2. Com este recurso a estruturas gráficas artificiais, a metodologia João de Deus recusa-se a tratar as sílabas independentemente das palavras em que estão inseridas. Para João de Deus este aspecto permite obter a decomposição das palavras sem quebrar a unidade gráfica e sonora das mesmas.

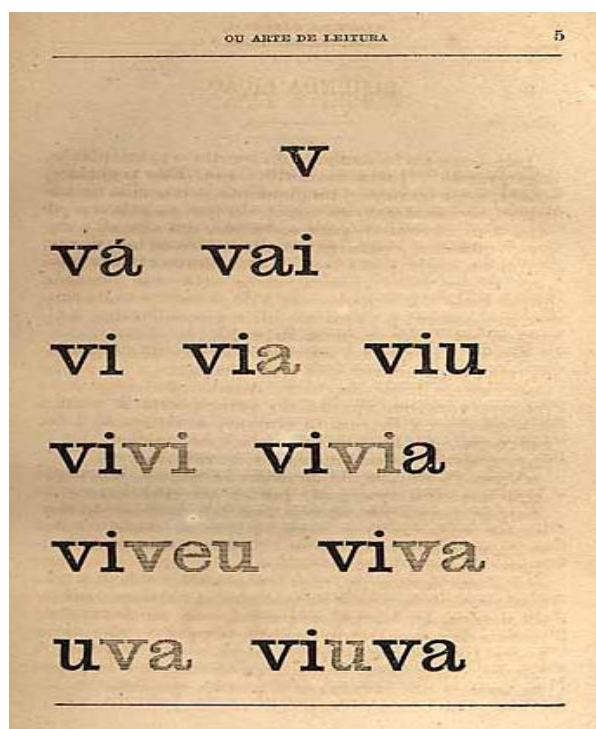


Figura 2: Cartilha Maternal p. 5

Na Cartilha Maternal, a criança é levada a entrar em um jogo, do qual aprende regras e evolui de uma forma construtiva. O processo inicia-se com a visão das letras, seguindo-se os sons correspondentes, a leitura de palavras e a pronúncia destas como entidades globais com significado próprio.

Cada letra consoante é incluída numa lição em que estão reunidos os seus diferentes valores, as letras consoantes são ordenadas em função do seu número de valores, sendo ensinadas primeiro aquelas que só têm uma leitura, um valor, um som. Assim, e depois de apresentar as vogais, sem as quais não há palavras, as primeiras letras consoantes que se ensinam são v, f, j, (constritivas - fricativas) cujo valor se pode proferir e prolongar. Depois o

t, d, b, p, (oclusivas), que resultam de uma obstrução total da saída do ar, não tendo por isso, valor proferível. Depois aparecem a constrictiva lateral “L” e a oclusiva “Q”. Só depois aparecem as demais consoantes, aquelas que têm mais do que um valor, mais do que um som, conforme a sua posição na palavra, são elas: c, g, r, z, s, x, m, n. Nessa metodologia são respeitados os postulados da psicologia, partindo-se sempre do mais simples para o mais complexo.

Na décima sétima lição da Cartilha Maternal, páginas 58 a 61, que trata da letra consoante “R”, o autor apresenta a seguinte lista de palavras compostas com a referida consoante:

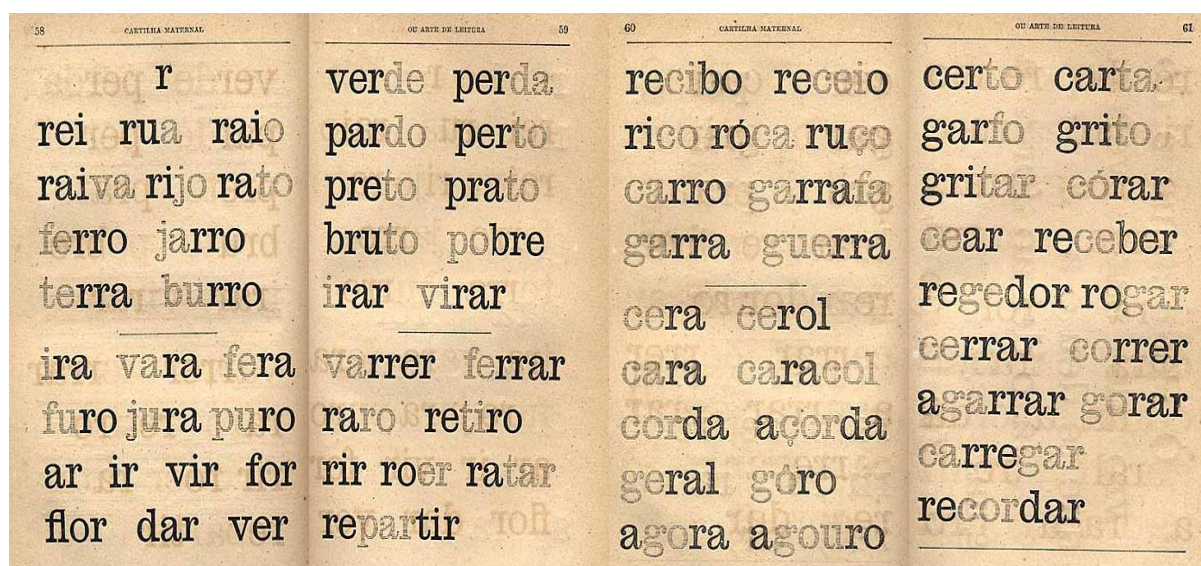


Figura 3 Cartilha Maternal p. 58-61

Em síntese, esse método acentua o aspecto da compreensão, salienta as funções da memória, da atenção e do processamento mental da informação durante a leitura. As palavras que a criança lê ativam esquemas da sua memória que a auxiliam na compreensão do seu significado. Dessa forma a criança consegue fazer a integração das palavras lidas em contextos do mundo real.

4.3 Método Fônico

Oliveira (2008) aponta que os conhecimentos desenvolvidos inicialmente pelos linguistas, e posteriormente retomados pelos psicolinguístas, levaram ao desenvolvimento do chamado **método fônico**. Segundo o autor, método fônico é todo aquele que ensina, de forma explícita, a relação entre grafemas e fonemas. Esse tipo de ensino permite que a criança descubra o princípio alfabético, e progressivamente, domine o conhecimento ortográfico próprio de sua língua. O autor afirma que todas as evidências científicas coletadas nos últimos 30 anos demonstram, de maneira inequívoca, a superioridade dos métodos fônicos sobre os demais. A maioria dos países do mundo, e todos os países desenvolvidos que usam linguagem alfabética, preconizam o uso desses métodos em suas diretrizes curriculares nacionais.

No Brasil, nas décadas de 1960 a 1980, utilizou-se bastante o método fônico, que “explora os sons, dando ênfase à menor unidade da fala, o fonema, e sua representação na escrita. Dessa forma, mantinha a atenção das crianças totalmente voltada para a decodificação, desprendendo-a da apreensão das ideias” (MAGALHÃES, 2005, p. 8).

O método fônico traz ainda outros inconvenientes: muitas palavras são escritas de uma forma e pronunciadas de outra (os mineiros falam "tumati" e escrevem "tomate", por exemplo) e um mesmo fonema (ou "som") pode ser representado por vários grafemas (ou "letras"). O fonema /u/ pode ser grafado com "u" (urubu), "o" (pato), ou "l" (mal). Nesses casos, o princípio da correlação som/letra não se aplica (FRADE, apud MAGALHÃES, 2005, p. 8).

Atualmente, ainda são lançadas cartilhas centradas no método fônico. No entanto, Weisz (2005) critica a aplicação atual desse método, apesar de descartar a possibilidade de uma volta expressiva do seu uso. "Os materiais que trazem métodos fechados são muito vendáveis, porque são vistos como equipamentos, compostos de passos pré-programados, que o professor aplica, sem assumir posição e sem ter que investir em sua formação" (WEISZ, apud, MAGALHÃES, 2005, p. 9).

Como exemplo desse método pode-se citar a obra *Alfabetização: Método Fônico* de Capovilla (2002). Para melhor ilustrar esse método em comparação com o método global da Cartilha Maternal, vamos transcrever na íntegra a lição da letra consoante “R” da obra de Capovilla:

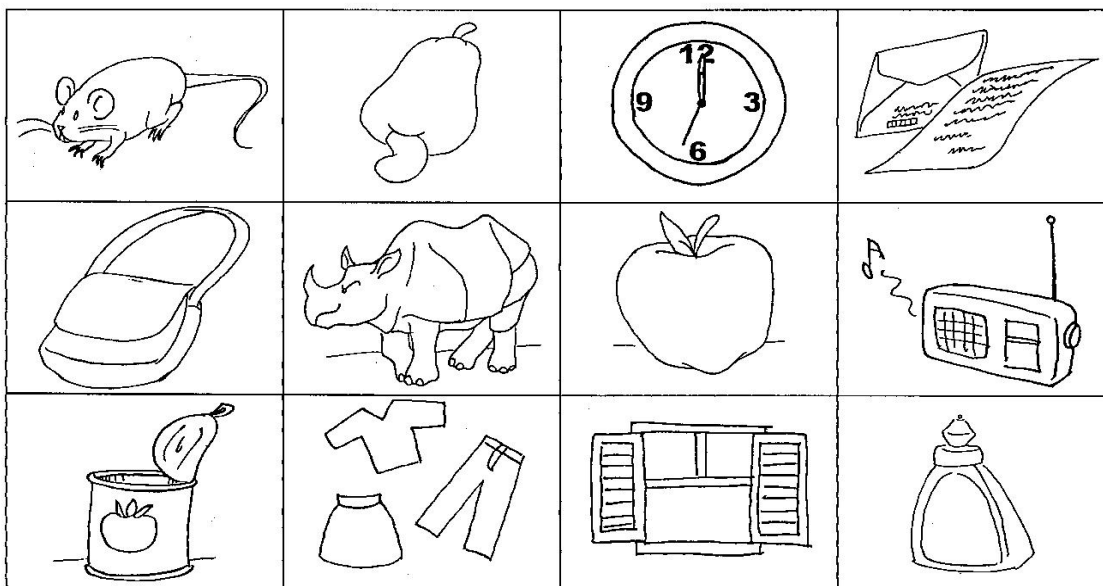
Atividade 39. Introdução da letra R

Agora vamos conhecer a letra **R** e o seu som “R”.

[Escrever a letra **R** na lousa, dizendo que aquela letra se chama **R** e tem o som “R”. Pedir que as crianças repitam o som da letra com a professora. Dar exemplos de palavras que começam com **R**. Depois de apresentar a letra **R** de fôrma maiúscula, dizer que esta mesma letra pode ser escrita de outras maneiras, e escrever na lousa as representações de fôrma minúscula, cursiva maiúscula e cursiva minúscula. Inicialmente apresentar apenas o som regular da letra **R**, ou seja, o som “R”, referente ao “**R** forte”. Os demais usos da letra **R** (isto é, **R** com som fraco e **RR**) serão introduzidos na Atividade 101.]

a) Vejam esta folha com várias figuras. Vamos dizer, juntos, o nome de cada uma delas. Agora vamos circular e colorir as figuras que têm nome começando com o som “R”.

Material: Folha com figuras para as crianças circularem e colorirem aquelas cujos nomes começam com o som “R”. (*Figuras sugeridas:* rato, caju, relógio, carta, bolsa, rinoceronte, maçã, rádio, lata, roupa, janela e cola.)



[Para enfatizar a letra ensinada e verificar a execução da tarefa, a professora poderá dizer os nomes das figuras que começam com a letra **R**, prolongando o som “R” e pedindo às crianças que repitam a pronúncia com o som prolongado.]

b) Agora vamos circular as palavras que começam com a letra R.

Material: Folha com palavras escritas para as crianças circularem aquelas iniciadas com a letra R.

RUA	rêu	panela	JABUTI
mala	JACA	vermelho	régua
porta	ruimha	RAIO	colo
ruim	BALA	copo	RIO
sala	ruim	REI	rã
ROSTO	roeu	ruça	faca

c) [Para que as crianças compreendam melhor, a professora pode pedir que elas juntem a letra R com cada uma das vogais, escrevendo as sílabas resultantes em seus cadernos.]

d) [Apresentar a Ficha de leitura da letra R.]

e) Vamos ler as palavras abaixo. Elas começam com a letra R. Vamos desenhar o que cada palavra representa.

Material: Folha com as palavras escritas para as crianças desenharem o que cada palavra representa. Opcionalmente, a professora pode escrever as palavras na lousa para que as crianças copiem em seus cadernos e façam os desenhos correspondentes.

REI	ROUPA	RAIO

f) Agora vejam essas figuras e seus nomes. Observem que estão faltando algumas letras. Vamos completar os nomes escritos com as letras que faltam. [Princípiomente, nomear todas as figuras com as crianças; em seguida, iniciar a atividade.]

Material: Folha com figuras e respectivos nomes escritos, faltando a letra R e algumas vogais que devem ser adicionadas pelas crianças.

__ SA	__ GAS	__ INHA	__ BÔ

__ A	__ DO	__ CO	__ MÉDIO

__ DA	__ ZAR	__ BO	__ DONDO

__ POSA	__ LÓGIO	__ O	__ MAR

Figura 5: Capovilla (2002) p. 184-185

Atividade 101. Introdução dos demais usos da letra R: R intervocálico, R em final de sílabas e RR

Agora vamos rever a letra **R** e aprender que ela pode ter outros sons. [Escrever na lousa uma palavra que comece com **R** (RUA). Pedir às crianças que repitam o som da letra com a professora e dizer que elas já conhecem esse som da letra **R**.]




Observem esta outra palavra: “pêra”. Ela também é escrita com a letra **R**, mas aqui esta letra tem um outro som, “r” (r fraco). O **R** sempre tem esse som quando ele está entre duas vogais. [Escrever na lousa uma palavra com **R** intervocálico (PÊRA) e dizer que, quando o **R** vem entre duas vogais, ele tem um outro som (r fraco).]

Além destas duas posições, no início de palavras e entre vogais, o **R** pode aparecer, ainda, em outra posição: entre uma vogal e uma consoante, como na palavra “porta”. [Escrever a palavra PORTA na lousa. Neste caso, o som a ser ensinado depende das variações regionais de pronúncia. Por exemplo, em São Paulo o som é do r fraco; já no estado do Rio de Janeiro, é do **R** forte.]

Ênfaticamente estas três posições do **R** com as crianças. Posteriormente, introduzir o dígrafo **RR**.]

Agora observem esta palavra: “carro”. Nesta palavra, usamos duas vezes a letra **R**. Para o **R** ter o som forte entre duas vogais, precisamos colocar duas vezes a letra, ou seja, **RR**. [Escrever a palavra CARRO na lousa.]

a) Vamos ver as ilustrações abaixo e ler as dicas.

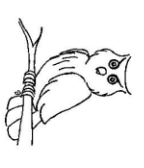





 <p>R</p> <p>“Começando a palavra, esta é a lei, Meu som é forte, com em REI.”</p>	 <p>r</p> <p>“No meio de vogais, não vai dar pé, Meu som é fraco, como em JACARÉ.”</p>
 <p>RR</p> <p>“Para ficar forte, peço ajuda lá no bairro, RR tem som forte, como em CARRO.”</p>	<p>A letra R no início da palavra tem um som forte.</p> <p>A letra R entre vogais tem um som mais fraco.</p> <p>Para a letra R ficar forte entre duas vogais, precisamos colocar RR.</p>

b) [Apresentar a Ficha de leitura comparativa entre **R** inicial, **RR**, **R** intervocálico e **R** no final de sílabas.]

c) Agora vamos pesquisar nessas revistas cinco palavras que comecem com **R**, cinco palavras com **R** intervocálico, cinco palavras com **RR** e cinco palavras com **R** no final de sílaba.

Material: Revistas e jornais, cola escolar, tesoura sem ponta e folha em que foram desenhadas quatro colunas, uma para cada tipo de palavra (**R** inicial, **R** intervocálico, **RR** e **R** no final de sílaba). As crianças devem procurar as palavras solicitadas. A medida que as encontrarem, as crianças devem recortar essas palavras e colá-las na folha de papel em branco, na coluna apropriada, conforme a posição da letra **R**.

d) Vamos ler o texto a seguir e, depois, vamos circular as palavras com **r** fraco.

	<p>Jacaré com catapora Jacaré com catapora Toma banho de hora em hora.</p>	
	<p>A coruja, uma senhora, Toma suco de amora. Perereca pula, pula, Pra girafa faz careta.</p>	
	<p>O peru muito elegante Faz glu-glu, mas é xereta.</p>	

(Dize Guedes de Azevedo, *Festa das Palavras*)

[A professora pode cantar com as crianças, seguindo o ritmo da música *Caranguejo*.]

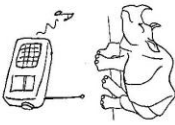
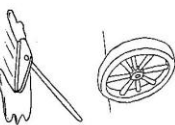
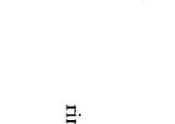
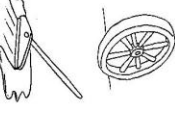
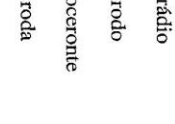


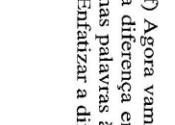
e) Agora vamos ligar as figuras aos seus nomes escritos.

Material: Folha com figuras e seus respectivos nomes para as crianças ligarem os pares.

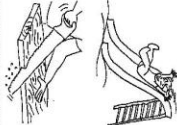


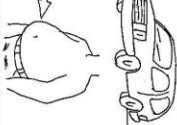
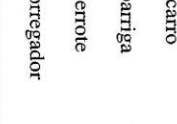

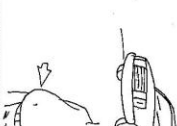
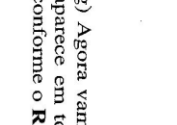
Figura 6: Capovilla (2002) p. 319-320

Preste atenção no som do **R**.

No início da palavra, ele tem o som forte.

	rádio	
	rodo	
	rinoceronte	
	roda	

Quando usamos **RR**, o som também é forte.

	carro	
	barriga	
	serrote	
	escorregador	

Preste atenção no som do **r** no final de sílaba.

	martelo	
	barco	
	botoliceira	
	porta	

E agora preste atenção quando o **R** aparece entre vogais. Ele fica com o som fraco.

	xícara	
	perereca	
	morango	
	barata	

D) Agora vamos ler estas palavras do quadro a seguir com atenção. Vamos procurar a diferença entre os pares. [A professora pode ajudar as crianças, apontando que, nas palavras à esquerda, é usado apenas uma letra **R**; e, nas palavras à direita, **RR**. Enfatizar a diferença no som resultante e em como isto afeta o significado.]

CARINHO	CARRINHO
CARETA	CARRETA
CARO	CARRO
VARA	VARRA
ENCERAR	ENCERRAR

g) Agora vamos ler com atenção as palavras desta folha. Observem que a letra **R** aparece em todas as palavras. Vamos escrever as palavras nas colunas a seguir, conforme o **R** aparece na mesma posição da palavra já escrita.

Material: Folha com as oito palavras escritas e as quatro colunas. As crianças devem seguir os exemplos e escrever as palavras nas colunas, conforme a posição da letra **R**.

rei	perna	orelha	arroz	roupa	fárol	corda	corrida
R forte no início da palavra		R fraco no início de sílaba		R no final de sílaba		RR	
tosa		corta		barco		barro	

h) Vejam as palavras da lista a seguir. Elas estão com as sílabas separadas. Vamos juntar as sílabas e formar as palavras inteiras. [A professora deverá explicar para os alunos como se faz a separação de sílabas em palavras que tenham **RR**.]

Material: Folha com palavras escritas com as sílabas separadas para que as crianças unam as sílabas, formando as palavras com **RR**.

Figura 7: Capovilla (2002) p. 321-322

5 AS DISCUSSÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO NA ATUALIDADE

Autores como Oliveira (2008) e Capovilla (2002) defendem de maneira intransigente a aplicação do método fônico, contrapondo-o ao construtivismo. A concepção sobre a superioridade do método fônico em relação aos demais métodos e teorias educacionais, segundo tais autores, baseia-se em uma variedade de pesquisas científicas realizadas por diversos países, entre eles Estados Unidos, França e Dinamarca, cujo resultado aponta para a eficácia desse método em detrimento dos demais. Os autores baseiam-se também no ótimo desempenho obtido pelos alunos desses países no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), assim como no péssimo resultado conquistado por alunos de países que ainda seguem a linha teórica do construtivismo como Portugal, México e Brasil.

Para Oliveira:

A ideia de que método não é importante, que tudo depende do professor e da motivação do aluno, não encontra respaldo nas evidências científicas. Ao contrário, as evidências sugerem que, controlados os fatores relacionados com professores e nível sócio-econômico dos alunos, os métodos fônicos tendem a apresentar resultados superiores com todos os grupos de alunos, de forma consistente (*National Reading Report*, 2000). Portanto, recomendações como as existentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em cursos de formação de professores como o PROFA entram em contradição com as evidências científicas mais atualizadas (OLIVEIRA, 2008, p. 43).

Capovilla (2002) por sua vez, considera e apresenta argumentos interessantes sobre por que a educação brasileira precisa do método fônico, tecendo duras críticas ao nosso atual sistema educacional. Esse autor afirma que a educação brasileira está sofrendo uma crise severa e sem precedentes, que pode ser percebida por meio da veiculação nos meios de comunicação do declínio do desempenho dos alunos nas escolas e também por meio dos baixos níveis alcançados pelos alunos no Sistema de Avaliação do Ensino Básico do MEC (SAEB). Frente a esses fracos resultados, o autor convoca os educadores a iniciar uma análise comparativa das práticas nacionais e internacionais, assim como avaliações, intervenções e pesquisas com o objetivo de buscar explicações claras e soluções efetivas para esse problema.

Como educadores, precisamos resistir fortemente à tentação de buscar, fora do âmbito da educação, justificativas fáceis e cômodas para o fracasso educacional. É evidente que as condições sociais e econômicas adversas da população brasileira

afetam o desempenho de nossas crianças. Mas, como educadores, temos a atribuição e o dever de procurar fazer o melhor com o que temos, e de buscar soluções educacionais para o fracasso escolar, soluções baseadas em pesquisa de pedagogia experimental, de modo a descobrir como melhor ensinar nossas crianças, tenham elas os problemas e as dificuldades que tiverem. A grandeza da Educação emana precisamente de sua capacidade de responder, à altura, ao desafio de promover o desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos, a despeito das mais adversas e limitadoras circunstâncias. Frente a uma dificuldade de aprendizagem, educadores de estatura [...] jamais pensariam em atribuir o fracasso momentâneo de seus educandos [...] a limitações iminentes ou circunstanciais desses educandos (como cegueira-surdez ou pobreza), mas sim à falta de um método apropriado para ajudá-los a aprender e a desenvolver-se, apesar dessas limitações (CAPOVILLA, 2002, p. 10).

O que Capovilla (2002) propõe é a busca de um método adequado para que o aluno possa aprender e se desenvolver, e aponta que tal busca pode ser facilitada e enriquecida pela leitura das experiências de educadores de sucesso e de experimentos bem sucedidos que indicam que determinado método funciona. Em relação ao método estabelecido nas políticas públicas brasileiras, o autor deixa claro o seu descontentamento, como se pode perceber no parágrafo seguinte:

Infelizmente, no entanto, temos visto autoridades governamentais brasileiras em educação impondo políticas falhas e métodos mal testados, limitando a autonomia dos educadores de fazer suas próprias descobertas a partir de experimentos e de implementar as descobertas mais animadoras de todo o mundo. Ao invés de conduzir pesquisas para descobrir como reverter o fracasso das crianças, tais autoridades desencorajam qualquer pesquisa e propõem respostas prontas e inconsequentes, baseadas em mera especulação, em senso comum ou em sua limitada experiência particular com alfabetização. É essencial ultrapassar a esfera do senso comum e conduzir pesquisas científicas capazes de identificar as causas dos problemas educacionais e de descobrir métodos comprovadamente eficazes em garantir que nossas crianças consigam aprender e desenvolver seu pleno potencial (CAPOVILLA, 2002, p. 10-11).

Capovilla (2002) apropriando-se da teoria piagetiana aponta que o limitado desenvolvimento teórico e científico da pedagogia é fruto do pouco contato com pesquisa científica dos professores durante seu processo de formação, assim como a falta da condução de pesquisas pelos próprios professores e a submissão desses profissionais a parâmetros e programas impostos pelas autoridades e baseados em circunstâncias, ideologias e palpites, mais que em pesquisas científicas.

O que distingue autoridades governamentais respeitáveis de nações desenvolvidas na área de educação é a seriedade com que tomam decisões a partir de evidência científica sólida quando se trata de decidir o futuro de suas crianças. É a única maneira de garantir que a criança e a educação sejam as grandes vencedoras de todas as guerras que se travam. Por exemplo, antes de se decidir por um ou outro lado (isto é, pelo método global ou pelo fônico), o Congresso dos Estados Unidos determinou que fosse feita uma meta-análise para avaliar os resultados demais de 100 mil estudos experimentais conduzidos sobre a eficácia de diferentes métodos de

alfabetização. Tal esforço concentrado de pesquisa revelou a superioridade absoluta do método fônico e levou o Congresso dos Estados Unidos a estabelecer oficialmente o método fônico como o método mais eficaz para a alfabetização (CAPOVILLA, 2002, p. 13).

Capovilla (2002) também cita, como exemplo de autoridades sérias e comprometidas com a educação, os governos de países desenvolvidos como a Grã-Bretanha e a França, cuja responsabilidade e competência evidenciam-se nos bons resultados galgados pelos alunos desses países no PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Neste ranking, os jovens da Grã-Bretanha, França e Estados Unidos obtiveram excelentes posições, estabelecendo-se entre os primeiros do mundo em competência de leitura. Para o autor, o excelente resultado desses alunos deve-se em função da adoção do método fônico por seus países. Em contra partida, o autor aponta que os alunos dos países que ainda teimam em seguir o construtivismo, e cita Brasil, Portugal e México, classificaram-se nas últimas posições do PISA. Com relação ao resultado brasileiro, o autor continua insistindo em sua crítica:

É uma lástima que o Brasil ainda insista em permanecer no último time, por carecer de uma Pedagogia Experimental e não ter inaugurado a tradição saudável de conduzir pesquisas de avaliação comparativa e de intervenção como base sólida para a tomada de decisões responsáveis. Para constatar isto, basta examinar nossos depauperados Parâmetros Curriculares Nacionais. Contrastando com os britânicos, franceses e norte-americanos que, após revisão dos dados de 100 mil estudos experimentais, optaram explícita e responsabilmente pelo método fônico, nossos PCNs fazem inconsequentemente a opção invertida, isto é, pelo método global, sem sequer esboçar qualquer preocupação em sustentar sua esdrúxula opção em um único dado de pesquisa experimental séria. E, ironia das ironias, esses Parâmetros Curriculares Nacionais são ditados e mantidos por um *establishment* construtivista que se diz piagetiano, embora tenha se esquecido por completo, desde que agarrou-se ao poder em meados dos 1980, das recomendações explícitas de Piaget quanto à necessidade de estabelecer uma Pedagogia Experimental para escolher dentre diferentes métodos de alfabetização como, por exemplo, o global (ou ideo-visual) versus o fônico (ou "analítico", como se dizia na época). Com o falecimento de Piaget, certos construtivistas parecem ter achado mais fácil entronizar um dos lados (isto é, o global), de modo intransigente e dogmático, do que trabalhar para edificar a Pedagogia Experimental com que sonhava Piaget e de que este país tanto necessita (CAPOVILLA, 2002, p. 13).

Para o autor, os baixos índices alcançados pelos alunos brasileiros no PISA são consequência da opção cega dos PCNs pelo método global e da insistência das autoridades educacionais em impingí-lo sobre os alfabetizadores. O autor acredita que para chegar ao cerne do problema do fracasso escolar das crianças, torna-se necessário avaliar a forma como o ensino tem sido ministrado e os parâmetros que o norteiam (ou desnorteiam). Aliado a isso também é necessária uma análise do processo de formação docente.

Todo este esforço de fazer as perguntas certas e de buscar as respostas com seriedade e dedicação já foi feito com sucesso nos países desenvolvidos, os quais vêm colhendo os frutos de sua seriedade e coragem em empreender as mudanças necessárias. Enquanto isto, nossas autoridades ainda não chegaram a cogitar em reconhecer, como já o fizeram os ministérios da educação dos países bem sucedidos, que as crianças só são reprovadas e têm que repetir de ano porque as escolas não têm conseguido oferecer um ensino suficientemente eficaz. Em vez de empreender uma análise sistemática das variáveis por trás do fracasso escolar para poder operar sobre as causas (especialmente os métodos de ensino inadequados) de modo a erradicar o fracasso, algumas autoridades propõem abafar o fracasso escolar simplesmente abolindo os exames e provas anuais. Mais ou menos como um paciente hipertenso que tenta se livrar da pressão arterial elevada atirando o manômetro pela janela, algumas autoridades brasileiras procuram evitar o fracasso escolar evidenciado pelas provas simplesmente abolindo as provas! Desconhecem que o fracasso escolar das crianças é um sintoma de que há algo profundamente errado com o ensino, mais ou menos como uma dor no peito que indica a existência de distúrbios coronarianos que precisam ser tratados. Diante da dor incômoda, podemos até abolir as provas durante algum tempo. Mas, se insistirmos nisso, perdemos a oportunidade de tratamento e será tarde demais para o sistema que ficará arruinado como um todo. Não adianta abolir as provas, pois as avaliações estarão aí o tempo todo. Se não forem as provas escolares semestrais ou anuais, serão as do ciclo, do Saeb, do Enem, do vestibular, do Provão, dos concursos de emprego, da vida. Enquanto o ensino não for mudado, os resultados serão sempre os mesmos: fracasso de nossas crianças e de nossos jovens (CAPOVILLA, 2002, p. 16).

Capovilla (2002) não deixa dúvidas quanto à sua opção pelo método fônico de alfabetização, e assim como Oliveira (2008), efetua uma forte defesa desse método, em detrimento do construtivismo.

Por um lado, as políticas públicas adotam abertamente o construtivismo, por outro, estudiosos defendem a superioridade e eficiência do método fônico em relação aos demais. Sobre essa disputa, Soares (2003) apresenta uma análise mais ponderada sobre o tema e nos faz lembrar da teoria da curvatura da vara:

Vamos lembrar a conhecida "teoria da curvatura da vara", muito em voga nos anos 70. Se temos uma vara encurvada e queremos que ela fique reta, curvamos a vara para o lado contrário para que ela fique depois na posição vertical. Isso é uma metáfora para mostrar um movimento que acontece com frequência – se não sempre – na educação. Fomos para o lado do construtivismo, nada de método etc., depois vimos que não é nada disso. A tendência pode ser curvar a vara para o outro lado, à espera de que ela fique reta. Mas é preciso saber se é isso mesmo o que teria de ser feito. É preciso saber o que significa esse “curvar para o outro lado”. Pode significar voltar ao antigo – e é o que tem acontecido. As pessoas dizem: "Ah isso não funciona, e os meninos não estão aprendendo a ler e a escrever, então vou voltar àquele meu velho método silábico, alfabetizar na cartilha, porque tudo corria muito bem..." Entretanto, voltar para o que já foi superado não significa que estamos avançando. Avançamos quando acumulamos o que aprendemos com o passado, juntando a ele as novidades que o presente traz. Estamos no momento crítico desse avanço. As pessoas estão insatisfeitas com o construtivismo, as denúncias já estão sendo feitas e começam a surgir iniciativas no sentido de corrigir essa situação. Estamos na fase de reinvenção da alfabetização. A revista Educação do ano passado, cuja chamada de capa é Guerra de Letras, diz: "Adversários do construtivismo garantem que o antigo método fônico é mais eficaz no processo de alfabetização".

Esse é um sinal que indica um momento de reinvenção da alfabetização. Um outro sinal é um texto da revista *Ensaio*, de abril de 2002, que traz um artigo com o seguinte título: "Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo". O que considero preocupante, porém, é que esse movimento está indo em direção ao método fônico. Por quê? Para corrigir os problemas que estamos enfrentando, será que a solução é voltar a usar esse método? Por que essa ênfase no fônico? Quando falo em método fônico, refiro-me àquele método do 'casado', em que vinha uma letra de um lado e casava com a letra de outro lado, como aquelas antigas cartilhas fônicas. Mas certamente não é disso que os especialistas estão falando: o que se pretende é voltar a orientar as crianças na construção das relações fonema / grafema (SOARES, 2003, p. 4).

A autora aponta como hipótese da perda da especificidade da alfabetização a organização do tempo da escola em ciclos e a progressão continuada (não reprovação). Essa concepção de educação, segundo a autora, está de certa forma relacionada ao construtivismo. Apesar de não afirmar que essa concepção seja errada, a autora considera que a forma como ela se difundiu no sistema educacional e que pode ter sido uma das causas da perda da especificidade do processo de alfabetização.

[...] a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada. É a esse desprezo que chamo de "desinventar" a alfabetização. É abandonar, esquecer, desprezar a especificidade do processo de alfabetização. A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento. Acredito que essa é uma das principais causas do que vemos acontecer hoje: a precariedade do domínio da leitura e da escrita pelos alunos (SOARES, 2003, p. 1).

Soares (2003) considera que estamos vivenciando um momento denominado por ela de "reinvenção da alfabetização". A respeito das atuais discussões sobre a alfabetização, a autora acredita ser necessário refletir sobre o risco de se reinventar a alfabetização. Apesar de considerar que o país esteja precisando mesmo passar por um processo de mudanças nessa área, Soares (2003) afirma que não podemos voltar ao que já foi superado, pois a mudança não deve ser um retrocesso, mas um avanço.

Esta autora também utiliza o neologismo "desinvenção da alfabetização", que segundo ela pretende dar nome a progressiva perda da especificidade do processo de alfabetização nas escolas brasileiras nas últimas décadas. Soares considera esta perda da especificidade da alfabetização um dos mais relevantes fatores do atual fracasso na aprendizagem e conseqüentemente no ensino da leitura e da escrita nessas escolas.

Várias causas podem ser apontadas para essa perda de especificidade do processo de alfabetização; limitando-me às causas de natureza pedagógica, cito, entre outras, a reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos, que, ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida tem, pode trazer – e tem trazido – uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao

longo do processo de escolarização; o princípio da progressão continuada, que, mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos. Não me detenho, porém, no aprofundamento das relações entre esses aspectos – sistema de ciclos, princípio da progressão continuada – e a perda de especificidade da alfabetização, porque me parece que a causa maior dessa perda de especificidade deve ser buscada em fenômeno mais complexo: a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980 (SOARES, 2004, p. 9).

A mudança conceitual a qual a autora se refere, no Brasil, diz respeito ao domínio hegemônico, na área da alfabetização, do paradigma cognitivista, que, em nosso país, foi divulgado sob a denominação de construtivismo. Soares (2004) reconhece que essa perspectiva psicogenética alterou sobremaneira a concepção do processo de representação da língua escrita pelas crianças, que passam a ser consideradas sujeitos ativos e capazes de reconstruir esse sistema por meio da interação com a língua escrita em seus usos e práticas sociais.

Sem negar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área da alfabetização, trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, é preciso, entretanto, reconhecer que ela conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências, que podem explicar a desinvenção da alfabetização, de que se fala neste tópico – podem explicar a perda de especificidade do processo de alfabetização, proposta anteriormente (SOARES, 2004, p. 11).

Para Soares (2004) essa mudança de paradigma provocou alguns equívocos e falsas inferências, que podem ser a explicação para a perda da especificidade da alfabetização de que tem tratado. Sobre esses equívocos e falsas inferências, a autora destaca inicialmente que, mudando-se o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, subestimou-se a natureza do objeto em construção, ou seja, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização em detrimento de sua faceta linguística (fonética e fonológica).

Num segundo momento a autora destaca outra falsa inferência na qual seria incompatível com o construtivismo a proposta de métodos de alfabetização. Quando se fala em método, imediatamente relaciona-se “método” com os tipos “tradicionais” de métodos (sintéticos e analíticos), numa perspectiva em que esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Na prática da alfabetização, segundo Soares (2004), anteriormente havia um método e nenhuma teoria, mas com a mudança de paradigma, tem-se hoje uma teoria e nenhum método.

Em terceiro lugar somam-se a esses equívocos e falsas inferências o falso pressuposto de que somente por meio da convivência intensa com o material escrito que circula nas práticas sociais a criança se alfabetiza. Isso demonstra que a aprendizagem do sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica foi obscurecido pelo letramento, prevalecendo sobre a alfabetização, que por sua vez, perdeu sua especificidade.

É preciso, a esta altura, deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento [...]. Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. É o que estou considerando ser uma reinvenção da alfabetização que, numa afirmação apenas aparentemente contraditória, é, ao mesmo tempo, perigosa – se representar um retrocesso a paradigmas anteriores, com perda dos avanços e conquistas feitos nas últimas décadas – e necessária – se representar a recuperação de uma faceta fundamental do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2004, p. 11-12).

Soares (2004) acredita ser um equívoco dissociar alfabetização e letramento, pois a entrada de crianças e adultos no mundo da leitura e escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: a alfabetização que compreende a aquisição do sistema convencional de escrita, e o letramento, isto é, o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. A autora os considera processos interdependentes e inseparáveis, pois a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, por meio de atividades de letramento, que por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema (alfabetização).

A conveniência, porém, de conservar os dois termos parece-me estar em que, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. Sobretudo no momento atual, em que os equívocos e falsas inferências anteriormente mencionados levaram alfabetização e letramento a se confundirem, com prevalência deste último e perda de especificidade da primeira, o que se constitui como uma das causas do fracasso em alfabetização que hoje ainda se verifica nas escolas brasileiras, a distinção entre os dois processos e conseqüente recuperação da especificidade da alfabetização tornam-se metodologicamente e até politicamente convenientes, desde que essa distinção e a especificidade da alfabetização não sejam entendidas como independência de um processo em relação ao outro, ou como precedência de um em relação ao outro. Assegurados esses pressupostos, a reinvenção da alfabetização revela-se necessária, sem se tornar perigosa (SOARES, 2004, p. 15).

Soares (2004) finaliza suas ponderações propondo quatro pontos fundamentais: em primeiro lugar deve-se reconhecer a especificidade da alfabetização e entendê-la como um processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita (alfabético e ortográfico). Em segundo lugar que a alfabetização ocorra num contexto de letramento. Em terceiro lugar o reconhecimento de que tanto alfabetização quanto letramento têm diferentes dimensões ou facetas, e suas naturezas necessitam de uma metodologia diferente, e finalmente, a necessidade de revisão e reformulação da formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental que os capacite para enfrentar o problema do fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas do Brasil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Magalhães (2005), apesar de muitos professores considerarem a discussão sobre métodos um retrocesso, em razão da ideia restritiva que se tem de método, é preciso considerar que não é possível alfabetizar sem método. Conhecer a história dos métodos de alfabetização pode levar o professor a identificar permanências e princípios norteadores que vão ajudá-lo a alfabetizar, levando em conta a situação específica da sala de aula, os conteúdos a ensinar, os processos cognitivos dos alunos e suas dificuldades e facilidades em adquirir certas habilidades.

Magalhães (2005) afirma que a disputa dos métodos, até a década de 1990, esteve centrada na oposição entre analíticos e sintéticos. Os defensores dos métodos analíticos ou globais os consideravam mais adequados à organização mental das crianças. Isso porque o que é simples para o aprendiz não é a letra, o fonema ou a sílaba. Embora sejam unidades menores, são elementos abstratos, sem valor de comunicação. Já as palavras, frases e textos produzem sentido para as crianças, são elementos com os quais elas já têm contato, antes do início do processo de alfabetização. No entanto, se a habilidade de reconhecer os elementos constitutivos dos textos, sentenças e palavras não for bem desenvolvida, as crianças terão dificuldades em enfrentar novas palavras.

Segundo Magalhães (2005) a adesão aos métodos analíticos representa também uma mudança de concepção de alfabetização, que passa a considerar que apenas a decodificação não é suficiente. O desenvolvimento do processo de compreensão de modo relativamente independente da decodificação passa a ser considerado um importante aspecto da alfabetização. O professor é responsável por ensinar a língua escrita e também a cultura escrita. "Há uma grande perda, tanto quando se foca na aquisição do sistema de escrita e se abandona a cultura, tanto quando se foca na cultura escrita sem ensinar bem a aquisição do sistema" (WEIZ, apud, MAGALHÃES, 2005, p. 7).

Para Magalhães (2005) os métodos analíticos sempre conviveram com os sintéticos. Na década de 1940, por exemplo, são lançadas as cartilhas Caminho Suave (Caminho Suave Edições, 1948) e a Cartilha Sodré (Cia Editora Nacional, 1940). Ambas trabalham com o

método da silabação, num período de ampla defesa dos métodos analíticos por parte dos pesquisadores e dos governos. Uma possível explicação é que o método sintético seria mais fácil de ser aplicado pelo professor, além de atender a real necessidade de trabalhar a relação fonema/grafema, que muitas vezes ficava negligenciada nos métodos globais.

A oposição entre sintéticos e analíticos foi substituída pela discussão sobre o uso ou não dos métodos. Esse embate tem reflexos nos materiais didáticos produzidos. "No final da década de 1980 e início dos anos 1990, chegou a ser questionada a possibilidade de se fazerem livros para alfabetizar", conta Isabel Frade (apud Magalhães, 2005). Os educadores trabalhavam, então, com textos diversificados, sempre nos suportes em que circulam na sociedade: bulas, embalagens, publicidade, livros e revistas. Já no final da década de 1990, houve uma volta à defesa dos livros para alfabetização. Esses materiais eram mais semelhantes a livros de leitura, mas traziam pouco trabalho com a relação fonema/grafema. Esse modelo é comum até hoje, porém há uma tendência de os livros tentarem equilibrar o trabalho de compreensão de textos, seus usos sociais e diferentes gêneros textuais, com atividades de leitura e escrita que exploram as relações fonema/grafema.

Para Isabel Frade (apud Magalhães, 2005), os métodos ditos tradicionais possuem alguns princípios permanentes e trazem direções importantes para o ensino da língua escrita. Dos métodos sintéticos, temos que não se pode deixar de lado o trabalho da relação entre fonema e grafema. Do método global, fica o princípio de que é preciso ensinar a ler e escrever com palavras e textos que são do universo da criança, e que são, inicialmente, da sua compreensão. Do método fônico, fica a idéia de que é preciso levar o aluno a dirigir sua atenção à dimensão sonora da linguagem.

Esses princípios permanecem nas didáticas contemporâneas, mas de outra forma. Antigamente, os métodos sintéticos traziam materiais que tinham de ser aplicados abordando-se os fonemas, as sílabas, as letras na mesma sequência do livro, sem levar em conta questões que surgissem na sala de aula ou que não tivessem a ver com a decodificação. Nos métodos analíticos, tinha-se uma tentativa de trabalhar com o significado, mas também usando materiais pouco autênticos, com textos que traziam uma linguagem artificial, escolhida com a preocupação de que as palavras fossem uma amostra do que devia ser trabalhado. Hoje, muitos professores usam textos da tradição infantil - parlendas, poemas, cantigas - em que são trabalhados tanto os significados, as funções sociais, quanto o desmembramento do texto. Os professores pedem aos alunos, por exemplo, para identificar as palavras, recortar o texto e remontar as frases. Isso também pode ser feito com destaque para o reconhecimento instantâneo e global de palavras, sem exploração das partes. Em outros momentos, as palavras são comparadas com os nomes das crianças, para ver o que têm de igual e de diferente - nesse caso, há o favorecimento da análise da relação fonema/grafema (MAGALHÃES, 2005, p. 9).

De acordo com essa autora, a diferença do trabalho metodológico atual para o dos tempos anteriores é que não há padronização de procedimentos nem procedimentos sem teoria: o professor deve conhecer os princípios teóricos que orientam suas escolhas metodológicas. Também deve saber que os procedimentos a serem utilizados não são "passos". Dessa forma, podem ser trabalhadas parlendas distintas, em diferentes salas de aula, como também podem ser usados uma música que os alunos trouxeram, um folheto ou uma correspondência que chegou à escola. Assim, as palavras empregadas para trabalhar sílabas, fonemas ou outras unidades relacionadas à análise do sistema alfabético não são previamente estipuladas. Esses recursos vão sendo usados à medida que são necessários e não há distinção clara do que é do método analítico ou global. Para Isabel Frade (apud Magalhães, 2005), o professor tem que entender o porquê de cada procedimento, o momento de usá-lo e qual é o seu sentido atual. A pesquisadora defende que a diversidade de estratégias - não uma mistura sem saber por quê - atinge muito mais as crianças do que um caminho único. Frade afirma ainda que o maior problema da discussão atual sobre uso ou não de métodos é o risco de se cair no "espontaneísmo", que não leva a escola a perceber quais são as metodologias de sucesso. Para Frade, essa negação só prejudica os professores, porque o trabalho não tem muita visibilidade e eles não conseguem ter uma linguagem comum para identificar princípios semelhantes que utilizam, que os ajudariam a clarear seu caminho metodológico.

É preciso considerar que, com certas crianças, é necessário trabalhar mais determinadas estratégias do que outras. Alguns meninos e meninas, por exemplo, precisam mais de uma estratégia ligada à decifração, porque decoram as palavras e seus significados, mas não conseguem estabelecer a relação letra/som, que ajuda a ler palavras novas. As abordagens metodológicas, então, não devem ser usadas igualmente para todos os conteúdos, em todas as turmas, e, dentro da mesma turma, com todos os alunos. Por isso "[...] é importante que o professor conheça os diferentes métodos, não só como conhecimento histórico, mas para fazer relações com sua prática docente" (MACIEL apud MAGALHÃES, 2005, p. 9).

6.1 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Recordando o capítulo inicial desse estudo, salientamos mais uma vez que seu principal objetivo foi o de elaborar um material de suporte destinado a docentes envolvidos com a alfabetização, por meio da reunião e apresentação de métodos e técnicas para se trabalhar esse processo, com o intuito de contribuir com conhecimentos sobre um assunto que vem merecendo debates acalorados sobre quando e como começar a alfabetizar além de propiciar reflexões sobre a prática docente dos envolvidos com a educação acerca de suas práticas metodológicas, em relação à utilização de métodos diferenciados de alfabetização.

Para a realização desse objetivo nos propomos a investigar também como as políticas públicas atuais referem-se aos métodos de alfabetização; conhecer a história e o desenvolvimento dos métodos de alfabetização, e descrever os métodos de alfabetização: alfabético, fônico e global, para verificar suas características básicas; e reunir diversos modelos de alfabetização que possam servir de suporte para os professores da área.

Realizadas as pesquisas inerentes ao tema acreditamos ter alcançado cada um dos objetivos traçados para esse estudo. O trabalho na íntegra compõe esse material de suporte para os docentes envolvidos com a alfabetização do qual tratamos no objetivo geral. No presente estudo analisou-se a forma como as políticas públicas atuais referem-se aos métodos de alfabetização, e estas seguem uma orientação construtivista. Também foi realizada uma análise dos principais métodos de alfabetização de marcha sintética e analítica. Nessa análise apresentamos os métodos alfabético, fônico e global, citando autores e alguns exemplos de como se pode trabalhar cada um desses métodos.

O estudo também serviu para realizar uma reflexão sobre como a alfabetização vem sendo discutida na atualidade e percebemos que ainda existe muita divergência em relação ao que pensam os autores e as políticas públicas sobre como deve ser conduzida a alfabetização. A leitura feita das obras, da legislação e das diretrizes nos permitiram entender um pouco mais dos aspectos inerentes à alfabetização, no entanto, ainda há uma extensa relação de materiais que podem e devem ser consultados e analisados para se pensar sobre o futuro da alfabetização em nosso país.

Consideramos o estudo dos métodos de alfabetização algo de grande valia para a prática docente. O seu desconhecimento ou a análise isolada e superficial de apenas um deles representa grande risco de se optar por um método inadequado, pois os discursos de cada um deles apresentam argumentos bem formulados e convincentes de sua eficácia. Outro fator muito importante e que não deve ser ignorado são os índices de avaliação do rendimento escolar, quer nacionais ou internacionais. A observação de tais índices deve ser seguida de uma análise minuciosa dos fatores que permitiram que alunos de determinados países atingissem melhores resultados que outros.

Finalizando, dirigimo-nos aos interessados nessa temática, e salientamos que o presente estudo não tem a pretensão de substituir a leitura das obras que versam sobre essa temática, assim como não pretende encerrar as discussões sobre métodos de alfabetização. Sendo assim, recomendamos a leitura e o estudo das obras relacionadas nas referências, o debate com outros profissionais envolvidos com a alfabetização, e a participação em eventos que tratam da alfabetização, para que mais pessoas tenham condições de conhecer e discutir o assunto de forma que possamos transformar para melhor o processo educacional brasileiro, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997a, 126p.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997b, 144p.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 3, 253p.
- CAPOVILLA, A. G. S. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2002.
- DEUS, J. **Cartilha maternal ou arte de leitura**. Lisboa: Imp. Nacional, 1878. Disponível em: < <http://purl.pt/145> > Acesso em 18 dez. 2010.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- HERKENHOFF, J. B. **Constituinte e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- LÜDKE, M., ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, N. Conhecer a história dos métodos de ensino para alfabetizar no presente. **Letra A** – O jornal do Alfabetizador. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte, ago/set., 2005, p. 6 a 9.
- MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download%5Cencontro_paic_ceu_24_2602_2010%5Chistorias_do_metodos_de_alfabetizacao_brasil.pdf. Acesso em: 18 dez 2010.

NEVES, F. M. O método pedagógico de Lancaster e a instituição do Estado Nacional Brasileiro. In: NEVES et all. **Fundamentos Históricos da Educação no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2009, p. 57-76.

OLIVEIRA, J. B. A. **ABC do alfabetizador**. Rio de Janeiro: Instituto Alfa e Beto, 2008.

_____. **Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros**. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba: 2008, 101p.

PELLISSARI, Cristiane (org.) **Programa de formação de professores alfabetizadores: guia do formador**: Apresentação. Brasília : Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 2001. 24 p.

RANIERI, N. **Autonomia Universitária**. São Paulo: Edusp, 1994.

RAPOSO, G. R. A educação na Constituição Federal de 1988. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 641, 10 abr. 2005. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/6574>>. Acesso em: 28 dez. 2010.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**. FAE UFMG 2003. Disponível em <http://www.educacional.com.br/upload/blogSite/3564/3564987/10706/magda_soares_reinve_ncao.pdf> Acesso em: 20 fev. 2011.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan. – abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2011.

VERONESE, J. R. P., VIEIRA, C. E. A educação básica na legislação brasileira. **Revista Sequência**, n. 47, p. 99-125, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.buscalegis.ufsc.br/arquivos/a%20educa%E7%E3o%20b%E1sica.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2010.