UNICAMP

Metodologias de Alfabetização.

Faculdade de Educação

1290003725
FE
TCC/UNICAMP M672m

Nome: ELIZIA MIRANDA

Professor: Guilherme do Val Toledo Prado

Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas

20082699

FP809 – Trabalho de Conclusão de Curso II

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Elizia Miranda

Trabalho de Conclusão de Curso II

Metodologias de Alfabetização

UNICAMP
Campinas – 2008

Elizia Miranda

Metodologias de alfabetização

Trabalho apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso 2 , sob orientação do Prof. Guilherme do Val Toledo Prado

UNICAMP

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Campinas – 2008

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

CURSO DE PEDAGODIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Elizia Miranda

Metodologias de Alfabetização

Guilherme do Val Toledo Prado

Conceito da Avaliação:

Assinatura do professor:

Data da Avaliação: / /

© by Elizia Miranda, 2008.

UNIDADE: FE
Nº CHAMADA:
TCC/Unicamp
M672m
V: EX:
TOMBO: 3725
PROC.: 129/08
C: D: x
PREÇO: 11,00
DATA: 09/10/08
Nº CPD: 445644

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP

M672m

Miranda, Elizia.
Metodologias de alfabetização / Elizia Miranda. - Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Guilherme do Val Toledo Prado.
Trabalho de conclusão de curso (especialização) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1.Metodologia. 2. Alfabetização. 3. Construtivismo (Educação). 4. Letramento. I. Prado, Guilherme do Val Toledo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-181-BFE

Sumário

Capa..... I

Folha de Rosto..... II

Termo de Avaliação..... III

Resumo..... 1

Introdução..... 2

1. Alfabetização e Letramento..... 5

2. Metodologias de Alfabetização..... 8

2.1. Os Métodos Sintéticos..... 11

2.1.1. O Método Alfabético..... 11

2.1.2. O Método Fonético..... 12

2.1.3. O Método Silábico..... 14

2.1.4. Críticas aos Métodos Sintéticos..... 15

2.1.5. Práticas Baseadas Nos Métodos Sintéticos..... 16

2.2. Os Métodos Globais..... 19

2.2.1. História dos Métodos Globais..... 19

2.2.2. Características dos Métodos Globais..... 21

2.3. A Escola Nova..... 22

2.4. Ovide Decroly e o Conceito de Globalização..... 28

2.5. Jean Piaget e as Estruturas Cognitivas..... 32

2.6. Vygotski e a Criatividade..... 33

2.7. Emília Ferreiro e o Construtivismo..... 34

2.7.1. O construtivismo..... 37

3. O Construtivismo em Minha Prática Pedagógica..... 39

4. Conclusão..... 42

5. Bibliografia..... 47

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo discutir os métodos utilizados na alfabetização. Mostra como o construtivismo se desenvolve a partir dos métodos globais de alfabetização, que partem do mais amplo, a realidade do aluno e o texto, para chegar ao mais específico, as silabas, letras e fonemas, e como a alfabetização tradicional se utiliza dos métodos sintéticos de alfabetização, que percorrem o caminho inverso. Também discutem a maior eficiência dos métodos globais com o letramento e com a mudança social e pessoal do aluno. Por fim, discute-se como o construtivismo, desenvolvimento dos métodos globais, é utilizado em minha prática didática.

Introdução

Lembro-me que iniciei a primeira série do ensino fundamental no ano de 1979, com exatamente sete anos, em uma escola pública do estado de São Paulo. Da primeira a oitava série, estudei numa escola estadual chamada Professor Humberto Martins, localizada num bairro da periferia da cidade de São Paulo, o Jardim Ângela. Fui alfabetizada segundo o método tradicional, utilizando a cartilha "Caminho Suave", e fazíamos exercícios de memorização das famílias silábicas. Também tinha muita atividade mimeografada de exercícios repetitivos, para "treinar" essas famílias.

Não freqüentei a pré-escola, pois na época o acesso era difícil, mas aprendi as letras, as silabas e até mesmo as palavras antes de entrar na escola. Eu brincava de escolinha com outras crianças e na maioria das vezes eu era a professora. E por esse motivo eu sentia a necessidade de saber mais que os alunos e por isso me empenhava para que isso acontecesse.

Quando entrei na escola tive uma grande ansiedade porque já sabia ler e escrever algumas palavras e frases e esperava algo além do que eu já sabia. Para minha surpresa a professora colocou os alunos para repetirem um monte de exercício que segundo ela, era fundamental para aprender a ler e a escrever. Isso me confundia bastante porque eu julgava que já sabia ler e escrever, ao menos um pouco, e minha professora não levava em conta o que os alunos já sabiam.

Até que enfim chegamos às letras, o que também não foi novidade porque já conhecia todas. Lembro-me que a professora juntava as letrinhas e pra cada uma havia uma história, assim eram iniciadas as famosas famílias silábicas.

A grande surpresa pra mim foi quando comecei ler melhor e mais frases, e a ler pequenos textos. Percebi realmente qual era a vantagem de ler, pois até então eu lia palavras e frases, mas não um texto inteiro. A partir daí esqueci o estranhamento do início com o fato da professora não perguntar o que eu já sabia e aceitei mais seus métodos.

Em 1986 conclui a oitava série e depois fiquei um tempo sem estudar. Voltei a estudar em 1994, após já estar casada, quando iniciei um curso de magistério com objetivo de realizar meu antigo sonho de infância de ser professora. Finalmente em 1997 conclui o magistério e em seguida comecei a trabalhar em uma escola municipal da cidade de Indaiatuba.

Estranhei muito os métodos de alfabetização que a secretaria de educação de Indaiatuba sugeria que eu utilizasse. Na época estavam implantando no município o construtivismo, mas os professores estavam muito confusos, pois não sabiam bem como funcionava esse novo método, essa nova proposta de alfabetização. Senti-me perdida e acabei de certa forma misturando as duas tendências, o tradicional (principalmente uso de famílias silábicas) e o então novo construtivismo.

Aos poucos vi que o construtivismo ia se perdendo como metodologia exclusiva de alfabetização. E atualmente o construtivismo parece estar diluído no ensino tradicional, numa mistura que me parece que busca de uma "nova metodologia" mista, onde se pretende melhorar a aprendizagem dos alunos que é executada basicamente de forma tradicional, tornando mais prazerosa e interessante ao aluno, através de elementos e práticas construtivistas.

Para inserir os professores na proposta construtivista, foi oferecido pela Prefeitura Municipal, um curso para professores alfabetizadores (PROFA), que esclareceu o que era o construtivismo. Assim, passei então a utilizar as atividades proposta pelo curso, mesmo porque as atividades que conhecia anteriormente eram tradicionais e não era essa a proposta oferecida pelo curso e nem pela SEME (Secretaria Municipal de Educação).

Procuro seguir a proposta utilizada pela SEME (Secretaria Municipal de Educação), que é o construtivismo, porém às vezes percebo em algumas atividades que uso o método tradicional e até mesmo o método fônico, reforçando sempre o uso das sílabas e os sons das letras. (P com A dá PA... O P sozinho não tem som e assim sucessivamente).

Acredito que a mudança está mais centrada no fato de eu não ficar cobrando as repetições orais e escritas para memorização, com objetivo de treinar a escrita e a

coordenação motora. Mas acho necessário que conheçam as letras e o som das mesmas, facilitando assim a escrita das palavras.

Minha percepção da indefinição quanto a metodologia de alfabetização utilizada atualmente me conduziu a este tema de pesquisa, no intuito de esclarecer quais as metodologias utilizadas e se existe uma tendência mais apropriada a ser seguida quando tratamos de alfabetização.

Além disso, para tentar compreender a diferença que existe entre as duas metodologias de alfabetização, que chamamos de métodos tradicionais e construtivistas, eu quis verificar a forma de olhar o texto, que fornece suporte ás duas correntes: partindo do mais básico, das partes menores do texto (letra, fonema, silaba) chegando na parte maior, forma associada ao método tradicional de ensino; e partindo do mais geral, do global, da compreensão do texto, para depois se encontrar as partes básicas do texto, no formato associado ao método construtivista.

Assim, no presente dividiremos a alfabetização entre o olhar mais básico do texto para o geral, que constituem os métodos chamados métodos sintéticos e são ponto de partida para o ensino tradicional, e olhar que vai do mais geral para o mais básico, característico dos chamados métodos globais e que dá base ao construtivismo.

Algumas obras e autores serviram como eixo principal desta pesquisa e merecem destaque. No capítulo sobre a definição de alfabetização e letramento foram importantes os trabalhos de Colognese (1993), Frago (1993), Kato (1997), Mendes (1992) e Soares (2004). Quanto a história dos métodos, os mais consultados foram Braslavsky (1971), Cambi (1999), Elias (2000), Kato (1997), Gadotti (2005) e Larroyo (1974). Sobre o construtivismo as obras que mais usei foram as de Duarte (2005), Ferreiro (1999), Matui (1995) e Teberosky (2003). Quanto às demais obras, merecem destaque as que foram consultadas como fonte para diferentes partes, como as de Duran (1994), Graf (1995) e Mendes (1992).

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

1. Alfabetização e Letramento

Antes de estudarmos as metodologias de alfabetização, é preciso que nos voltemos para o que é alfabetização em si. Como professora alfabetizadora, percebi que é possível diferenciar com certa facilidade uma criança não alfabetizada de uma alfabetizada. A primeira não sabe ler nem escrever e a segunda já tem o conhecimento do que significam as letras e palavras, sabe ler frases e é capaz de extrair algum significado do texto que se forma a partir da junção dessas frases. Mas, definir como se desencadeia este processo que leva uma criança da categoria de não alfabetizada até ser considerada alfabetizada já apresenta um grau considerável de dificuldade..

O significado literal do termo alfabetização remete ao aprendizado do alfabeto e sua utilização como código de comunicação. Assim, a alfabetização consiste em importante meio de se relacionar com o mundo, e indica a capacidade de uma pessoa interagir com outra através da escrita, seja escrevendo, seja lendo.

Não podemos resumir o processo de alfabetização a uma ação mecânica, mas sim ao desenvolvimento da capacidade de interpretar, criticar, compreender e significar o conhecimento. Segundo Soares (2004) a expansão de novas formas de conhecimento e utilização da linguagem permite a maior socialização do individuo, uma vez que a aquisição da alfabetização permite trocas simbólicas com outros indivíduos. E assim ler e escrever melhor ajuda a socializar tanto pela melhor comunicação escrita e melhor leitura, quanto por adquirir melhor comunicação oral.

Desta forma, o conceito de alfabetização é um processo de representação dos fonemas em grafemas, dos sons falados em figuras gráficas, mas também se configura como compreensão e expressão por meio do código escrito. O conceito de alfabetização depende de contextualização com o meio a partir da identificação das características culturais, econômicas e tecnológicas do indivíduo.

O complexo processo de alfabetização leva a pensar que ele não é produto de uma habilidade, mas de um conjunto de habilidades, o que caracteriza a alfabetização como um fenômeno de natureza multifacetada. Esse processo envolve a aquisição do conhecimento das letras, dos fonemas, das silabas, das palavras e das frases. Mas, sobretudo envolve a aquisição da habilidade de compreender o significado do que está escrito no texto.

Não alfabetizarei meus alunos se mostrar somente o que significa o som que cada silaba expressa, fazendo com que ele decore esses sons. Também não estarei alfabetizando satisfatoriamente caso ensine ele como unir estas sílabas e formar sons em conjunto, compondo palavras. Serei eficiente em minha alfabetização se conseguir mostrar a meu aluno que num texto existe uma informação a ser passada e que essa informação pode ser vista sob variadas formas e diversos pontos de vista e que apenas saber ler uma seqüência de palavras não significa ser alfabetizado.

E como é possível a uma criança ser alfabetizada? O que facilita ou dificulta a alfabetização? Durante muito tempo postulou-se a correlação entre inteligência e alfabetização e sua possível relação com processos fisiológicos e neurológicos foi um denominador comum nas pesquisas pedagógicas que relacionavam esta abordagem com o sucesso ou fracasso na alfabetização, como afirma Duran (1994).

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) nos mostram que em certo momento, a pedagogia da alfabetização sai dessa visão fisiológica e mecânica e volta seu foco para a análise psicológica, tendo como grande exemplo as teorias da cognição de Piaget, relacionando o sucesso ou fracasso da alfabetização com o estágio de compreensão da natureza simbólica em que se encontra a criança. A própria Emilia Ferreiro contribui com uma divisão em etapas da alfabetização, que será discutida posteriormente.

Assim, segundo esta visão a alfabetização se constrói através da passagem por níveis de aprendizado e a alfabetização da criança evolui conforme ela avança nestes níveis. Com isso a criança progride em sua capacidade de ler, de reconhecer palavras, frases, e por fim produzir um texto.

Além de verificar a capacidade que um método de alfabetização tem de promover a leitura e escrita das letras, de frases e de textos, deve-se verificar qual a profundidade dessa leitura e escrita. O texto não é apenas um apanhado de frases ou de letras, e a criança deve compreender os significados ocultos tanto no que lê, quanto no que escreve. Deve ser capaz de entender o texto na maior profundidade possível, compreendendo a relação do mesmo com a sociedade, com o meio e com a realidade. Ou seja, um método de alfabetização deve ser considerado também quanto a sua capacidade de contribuir para o letramento.

O letramento é a alfabetização aliado a leitura e a escrita e intimamenre relacionado com o contexto em que vivido pela criança. Ou seja, além de ler e escrever, o letrado também deve saber correlacionar o que lê e escreve com o mundo a sua volta.

A função do educador não é apenas alfabetizar, mas também fornecer condições para que a criança alcance o letramento. Assim, o método de alfabetização a ser utilizado tem que ser avaliado não somente quanto a sua eficiência em alfabetizar, mas também como um método que possibilite o letramento.

2. Metodologias de alfabetização

A alfabetização é um processo complexo, fato que contribuiu para o surgimento de diversas teorias sobre a melhor forma de alfabetizar. Conjuntamente com estas teorias, surgiram inúmeros métodos para sistematizar a alfabetização e auxiliar o educador.

A pedagogia estuda os diferentes métodos empregados na alfabetização e suas implicações. Desta forma, no presente estudo das metodologias de alfabetização pretendo mostrar os significados destes métodos com uma breve visão cronológica do seu estabelecimento e com uma análise crítica das metodologias vigentes e sua utilização no contexto escolar.

Segundo Kato (1997), existem dois paradigmas básicos para descrever a aquisição de leitura. Em um dos paradigmas o processo de leitura é visto da mesma forma tanto em relação a leitores experientes quanto a inexperientes. Para os dois tipos de leitores, a leitura é mostrada como uma busca do significado, que será mais bem sucedida quanto maior for a utilização do conhecimento do mundo e da língua do que a informação gráfica específica sobre a língua impressa. A determinação da formação de bons leitores será observada pelo aumento do nível de conhecimento deste leitor sobre o mundo e a língua.

Esta ultima visão da aquisição de leitura tem gerado modelos que descrevem estágios de leitura constituídos por momentos qualitativamente diferentes do processo de identificar palavras impressas.

No segundo paradigma se acredita que existem diferenças qualitativas nos processos de leitura entre leitores experientes e inexperientes. Essas diferenças qualitativas aparecem conforme o leitor adquire novas e mais eficientes maneiras de identificar palavras impressas. Supõe-se que essas diferenças de identificação de palavras se relacionem mais ao conhecimento sobre ortografia do que ao desenvolvimento do conhecimento sintático e semântico.

Nos dois paradigmas o objetivo da leitura é a construção do significado, mas os dois diferem na forma como essa compreensão é alcançada. No primeiro paradigma, o leitor é bem sucedido se usar o mínimo de informação gráfica, e o leitor experiente e o

inexperiente constroem o significado desta forma. Já o segundo paradigma sugere o crescimento do uso rápido e eficiente do máximo de informação ortográfica para alcançar uma melhor compreensão. A criança progride através de estágios em que a informação gráfica é usada cada vez mais rápida e eficientemente para identificar palavras impressas.

Podemos dividir melhor os métodos de alfabetização em dois grandes grupos: um grupo formado pelos *métodos globais ou analíticos*, que seria o grupo associado ao primeiro paradigma a que Kato se refere, que privilegia a busca do significado do texto. E outro formado pelos *métodos sintéticos*, que está associado ao segundo paradigma e que privilegia a ortografia.

O grupo dos *métodos sintéticos* pode ser subdivido em três subgrupos:

- o *método alfabético,* que parte dos sinais simples ou grafemas;
- o *método fonético*, que tem como base os sons simples ou fonemas;
- o *método silábico*, onde a unidade básica do aprendizado é a silaba.

Os *métodos sintéticos* partem da parte para o todo, das letras, silabas e fonemas, as unidades que seus defensores julgam básica para a alfabetização para que depois que o aluno aprenda as partes, ele forme a compreensão do todo, que é a frase ou o texto.

No *método alfabético*, aprendem-se primeiramente as letras, a sua pronúncia e posteriormente se mostra como as letras ligam-se e formam a som das silabas e das palavras. No *método fonético* parte-se dos fonemas, os sons básicos produzidos, e depois se associam as letras que correspondem aos fonemas básicos, e juntam-se os fonemas básicos para formar os mais complexos, as sílabas e por fim a palavra. No *método silábico* a unidade básica da alfabetização é a sílaba, parte-se dela para a compreensão posterior da palavra, não sendo obrigatório o conhecimento do fonema associado a cada letra individualmente por parte do aprendiz.

Nos *métodos globais analíticos* a aquisição da leitura é conduzida de forma global, com o reconhecimento de sinais escritos complexos (que podem ser as palavras, a frase ou o parágrafo) e seu significado, não considerando a dificuldade auditiva do que se aprende, uma vez que a leitura é baseada em um processo visual com a necessidade de significado para a criança.

Os métodos analíticos foram divididos por Braslavsky (1971) em *método global*, onde o professor deve saber dirigir a análise, mas a criança deve chegar espontaneamente ao significado, e o *método global analítico*, no qual o mestre deve necessariamente dirigir a análise. Mas em bibliografia recente apenas se distingue o método global dos sintéticos.

As abordagens globais acreditam que a alfabetização deve ser realizada concomitante com a discussão do significado do texto, com a inserção do texto no contexto, pensando integralmente no sentido do texto e assim contribuindo para o letramento.

Já nos métodos sintéticos a aprendizagem se preocupa em primeiro lugar com a mecânica da leitura (decifração do texto), sendo que posteriormente se teria a leitura com compreensão, culminando com uma leitura expressiva com entonação.

A busca por uma alfabetização satisfatória é uma preocupação de diversos estudiosos que tentaram estabelecer condutas que culminariam em uma alfabetização produtiva do indivíduo e assim o habilitariam para a compreensão e entendimento inserido em um processo verdadeiramente significativo.

Atualmente vemos os métodos sintéticos associados ao que denominamos de métodos tradicionais de alfabetização e os métodos globais são encontrados inseridos na visão construtivista de ensino. Mas não é difícil que uma escola ou que um professor alfabetizador leve as duas visões em consideração utilizando tanto métodos globais quanto métodos sintéticos.

2.1. Métodos Sintéticos

Por levarem a uma abordagem mais mecanizada da alfabetização, fazendo com que a criança aprenda primeiro como funcionam os instrumentos que usará na leitura e escrita, para posteriormente perceber os significados escondidos nos textos criados com estes instrumentos, os *Métodos de Alfabetização Sintéticos* estão associados com as formas tradicionais de alfabetização.

Eu fui alfabetizada segundo práticas baseadas nos métodos sintéticos (o silábico), aprendido com repetição exaustiva da grafia e do som associado às silabas. Portanto, estes métodos podem ser usados em alfabetização com bom rendimento. A questão é se esse rendimento é visto na alfabetização de todas as crianças de uma sala, o que eu acredito eu não, pois os métodos sintéticos de alfabetização, e a visão tradicional de abordagem da alfabetização associadas a estes métodos, são pouco eficientes em motivar o aluno por não estarem preocupados em entender o que se passa em suas cabeças, em seu lado psicológico.

Os métodos sintéticos partem sempre de uma unidade básica da linguagem para a alfabetização, que pode ser o fonema, a letra ou a sílaba.

2.1.1. O Método Alfabético

As primeiras referências ao método alfabético remetem à cultura grega. No livro "Da composição das palavras", de Dionísio de Halicarnasso, encontra-se um esboço da descrição do método, onde se lê: "Aprendemos, antes de qualquer coisa, os nomes das letras, depois suas formas, depois seu valor, logo as sílabas e suas modificações e, depois disso, as palavras e suas propriedades"

Este trecho do texto de Dionísio mostra que a pessoa que aprendia precisava de muitos esforços. E esses esforços eram cobrados com artifícios, como a palmatória. As crianças tinham que aprender a ler decorando as letras e sílabas possíveis com duas ou três letras.

O inicio desta forma de aprendizado era acompanhado pela soletração. Ou seja, no método alfabético é ensinado a ler o *ele*, o *eme*, o *jota*, etc., e para isso, traduzir a visão das letras que compõe uma palavra ao som das palavras.

Posteriormente apareceram os silabários e hieróglifos. O primeiro silabário que se tem noticia deve-se a Tomás Guyot, e foi elaborado em 1760. São quadros alfabéticos que foram se formando com cada consoante associada a cada vogal, a cada ditongo, e cada grupo de vogais. Em 1719 apareceram os hieróglifos de Vallange, feitos em cartões que tinham de um lado a letra e do outro todas as suas combinações possíveis com as outras letras.

Segundo Braslavsky (1971), o método alfabético, em sua forma primitiva não se trata sequer de um método, já que o procedimento espontâneo de ensinar as letras, observando a ordem imposta pelo alfabeto era absolutamente infundado e de difícil aplicação. Historicamente, foram desenvolvidos procedimentos, através de tentativas, desta forma o método estava centrado no gênio inventivo de alguns mestres e não na preocupação das necessidades psicológicas das crianças.

O método alfabético consiste basicamente na relação entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. É um processo que vai da parte mais básica da escrita, que é a letra, para posterior compreensão do todo. Primeiro se ensina a pronunciar as letras que coincidem com regras de sonorização da escrita.

2.1.2. O Método Fonético

A primeira aparição relatada do método fônico ou fônico foi em um artigo de 1083 numa revista alemã de pedagogia, de autoria de Enrique Stephani, em que se sugeria primeiro o ensino do sinal e por ultimo o nome da letra.

Este método chegou aos Estados Unidos sob a forma do chamado "phonetique metod", de onde se disseminou para a América do Sul no final do século XIX. Surgindo posteriormente na Franca, Áustria, Suíça e Alemanha, sendo amplamente adotado por estes últimos como a base fundamental de seu método de leitura (Braslavsky, 1971).

O método fonético propõe que a alfabetização se inicie através da oralidade, através da unidade mínima do som, que é o fonema. E após conhecer tais fonemas deve-

se associá-los à sua representação gráfica. Para isso, é preciso que o aluno seja capaz de isolar e reconhecer os diferentes fonemas para, a seguir, relacioná-los aos sinais gráficos. A ênfase está na análise auditiva para que os sons sejam separados e assim sejam estabelecidas as correspondências grafema-fonema (letra-som).

A primeira etapa do método fonético consiste no ensino da forma e sons das vogais, e a segunda etapa caracteriza a forma e os sons das consoantes. Depois se combinam as vogais, por exemplo, *ai*, *eu*, *aia*, *aio*, e depois se ensina as combinações das vogais com as consoantes, por exemplo, *du*, *di*, *dia*, *dei*, etc. Esse processo desenvolve a capacidade de emitir o som de qualquer nova palavra identificando os sons conhecidos que estão inseridos na palavra.

Este método tem por vantagem ser lógico, onde se pode dividir o esforço da criança para aprender. Se a criança sabe apenas algumas construções, ela pode ser capaz de ler algumas palavras, diferente do método alfabético anteriormente descrito, onde é preciso ter a decoração de todas as combinações para então se ler a palavra.

Mas, este método, principalmente em suas primeiras versões, tem problemas. Por exemplo, a forma de se pronunciar as consoantes individualmente é um problema em muitas línguas, tanto pela variação do som da consoante na língua (como no caso da letra x), como pela própria pronuncia do som que a consoante expressa isoladamente, fora de uma silaba. Geralmente, para se pronunciar o som de uma consoante, agregam-se outros sons, que podem interferir na leitura das palavras, uma vez que o som tende a se manter. Eu não digo a meus alunos que uma consoante tenha um som quando sozinha, mas sim quando associada a uma vogal.

Além disso, existe o problema relacionado com a motivação dos alunos, já que por ser altamente mecanizado este método pode gerar desinteresse das crianças. A repetição de sons sem sentido pode adormecer a capacidade de compreender o que se lê. Para combater este desinteresse foram introduzidas mudanças no método, como a associação de figuras. Por exemplo, é comum o uso de imagens que remetem ao som, como a figura de um vaso quebrado junto com a interjeição "Aaaa".

2.1.3. O Método Silábico

O método silábico é um método fonético modificado, que foge da dificuldade de expressar uma vogal sozinha. Nele as silabas são usadas como unidade básica da alfabetização, que depois se combinam em palavras e frases, o que acaba resolvendo a inexatidão da pronuncia de consoantes isoladas. As cartilhas para exercício mecânico da leitura foram elaboradas e seu papel era auxiliar no reconhecimento e pronuncia das sílabas. As cartilhas como a "Caminho suave" são herdeiras destas primeiras cartilhas e representantes do uso do método silábico na alfabetização.

Algumas variações foram feitas para despertar o interesse. Por exemplo, se ensina primeiro a vogal "*a*", depois se toma a palavra "*asa*" junto com uma gravura, depois "*u*" com a palavra "*uva*". Depois são realizados exercícios para junção de cada vogal com diversas consoantes em um processo semelhante. E assim se combina "*ca*" de casa com "*ma*" de mala e forma a palavra "cama", e assim por diante.

O método silábico pode ser usado na forma em que se chama de método psicofonético. Nas versões mais recentes do método psicofonético, as sílabas são ensinadas comparando-se palavras, para promover o desenvolvimento do hábito de identificação, comparando as estruturas silábicas novas com outras já aprendidas. Essas estruturas se apresentam gradualmente para não alterar a psicologia da memória do aluno. Por exemplo, sabendo pronunciar os sons de "saco" e "coco", o aluno pode chegar a como é a leitura da palavra "caco".

Eu fui alfabetizada através de um misto de método alfabético e método silábico. Primeiro aprendi o nome das letras e decorei a ordem alfabética. Depois decorei as silabas, decorei o *ba*, *be*, *bi*, *bo*, *bu*, e assim por diante. Primeiro percebi que as vogais correspondiam a sons próximos de seus nomes, e depois que as consoantes tinham um nome, mas o som igual a seu nome (P com e – som *pe*, igual ao nome da palavra) não era o único som possível. E assim, com descobertas como essa, do nome das palavras, dos sons que elas formam, das silabas a elas associadas e seus sons, e de muita decoração, eu fui alfabetizada. A única "frase" que aprendi nesta fase foi meu nome, que decorei como escrevia.

Somente após muita decoração de nomes de letras e de sons associados a silabas, que aprendi a formar palavras. Depois de um árduo treino em formação de palavras, fui

para as frases curtas como "*O bebe babou*". A escrita de meu nome me fez perceber que cada parte de meu nome correspondia a um som falado. Depois aprendi nomes de familiares. Assim, somente após essa seqüência gradativa e de muito esforço para decoração é que fui aprendendo que o texto tinha significado, que havia algo a ser transmitido no texto. Claro que primeiro em textos curtos, e também o tamanho e a riqueza dos textos foram aumentando gradualmente e lentamente.

2.1.4. Críticas aos Métodos Sintéticos

Os métodos sintéticos, tanto o alfabético, quanto o fonético e o fonético-silábico, tem alguns defeitos em comum, mesmo sendo o fonético e o silábico superiores ao alfabético. Um de seus maiores problemas está no fato que eles desconhecem a Teoria da Aprendizagem.

Para a aprendizagem, é preciso o apoio de uma psicologia altamente desenvolvida, o que não se verifica nos métodos sintéticos. Na época em que foram criados, não existiam a Psicologia Geral, e menos ainda a psicologia da infância.

Por mais que apresentem alguma ligação com alguma teoria psicológica, o seu problema tem origem na época da formulação de tais métodos, onde as teorias psicológicas estavam no início ou eram muito incipientes. Por exemplo, segundo Braslavsky (1971), esses métodos recorriam ao conceito pré-científico do atomismo, para o qual o conhecimento, assim como todos os fatos da vida psíquica, começam por sensações elementares, que pouco a pouco, se reúnem na percepção, e de uma forma ainda não totalmente conhecida, acabam por associar-se com outras zonas superiores de uma inteligência aparentemente pré-existente, que acaba produzindo aquilo que se acaba por conhecer.

Com as investigações científicas sobre a mente da criança e sobre a aprendizagem, com Piaget, Vygotski e outros pesquisadores, ficou evidente que estes métodos não levam em consideração como é a mente do aprendiz, e nem como se processa o aprendizado nesta mente.

2.1.5. Práticas Baseadas nos Métodos Sintéticos

Ao se utilizar de um método sintético, um professor procura iniciar a aprendizagem da língua portuguesa pela mecanização da leitura, decifrando as partes menores do texto, juntando-as e assim decifrando o texto, e só posteriormente se teria a compreensão da leitura, quando o aluno chega a uma leitura expressiva com entonação. Essas práticas fazem parte do que se denomina ensino tradicional.

Com base na bibliografia, mas principalmente pelo convívio com diversos colegas alfabetizadores, percebo que existem alguns pensamentos comuns a todos os seguidores de métodos sintéticos:

- Que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser mecânica e repetitiva;
- Passa pela capacidade de adquirir uma técnica para decifrar o texto;
- A escrita é a transcrição gráfica da linguagem oral e por isso ler equivale a decodificar o que está escrito em sons;

Acreditando numa aprendizagem mecanizada, o professor terá práticas repetitivas de treinamento e memorização. Num primeiro momento apresenta-se o alfabeto ao aluno e o estimula a decorar o nome das letras,na ordem alfabética: A, B, C, D, E, F.... Z. Depois as letras divididas em "dois tipos", sem que se aprofunde muito nas diferenças destes tipos:

- As consoantes, que não tem sons e não podem ser lidas sozinhas;
- As vogais, que tem sons se lidas sozinhas, e ajudam as consoantes a formar sons.

São utilizadas atividades onde se mostram os sons das vogais, e como as consoantes formam as famílias silábicas. As famílias silábicas são apresentadas aos alunos uma a uma, repetindo-se várias vezes o som de cada sílaba: A, E, I, O U, depois BA, BE, BI BO, BU, e assim por diante.

As famílias silábicas regulares são aprendidas primeiramente, colocando como única exceção no início a família da letra C, que é separada em duas "subfamílias" com CA, CO e CU numa e CE e CI noutra. Essa exceção se dá pelo uso muito freqüente dessas sílabas.

Após tempo suficiente para que os alunos conheçam algumas famílias silábicas e percebam claramente a associação de sílabas com sons, mostra-se com mais ênfase que uma palavra é uma associação de sílabas. E é mostrado ao aluno que se ele consegue decifrar quais são as sílabas de uma palavra, ele pode dizer os sons dessas sílabas na seqüência em que aparecem e assim ler a palavra. Ele é estimulado a ler palavras simples, como casa, boca, baba, no início, e depois progride para seu nome, nome de objetos cotidianos, de dias da semana, etc.

Depois de ter aprendido a ler um bom número de palavras, é trabalhada a leitura e construção de frases, e assim se progride para a construção e leitura do texto, e espera-se que ao final deste processo o aluno esteja apto para chegar ao letramento.

Existem alguns cuidados que as práticas pedagógicas baseadas nos métodos sintéticos observam, que são derivadas principalmente dos métodos fonéticos e portanto da lingüística. Entre elas estão que:

- O professor deve sempre pronunciar corretamente as palavras para evitar confusões entre os fonemas;
- Palavras que tenham grafias semelhantes devem ser apresentadas separadamente, para que os alunos não as confundam visualmente;
- Ensinar cada par grafema-fonema (associação do som a sua representação gráfica) de cada vez, sem passar para outro enquanto a associação não estiver bem memorizada;
- Começar o ensino sempre pelos casos onde a escrita é regular, ou seja, em que a grafia coincide com a pronúncia.

Para coordenar todos esses princípios expostos acima, são elaboradas as tradicionais e famosas cartilhas. Elas são usadas para:

- Que não ocorram confusões auditivas ou visuais;
- Para que sejam apresentados um grafema e seu fonema associado por vez;
- Para trabalho em sala de aula dos casos de ortografia regular.

Para alcançar esses objetivos é que as cartilhas utilizam-se das silabas, primeiro uma a uma e depois as juntando em famílias silábicas. E esta é a parte mais mecanizada do processo de alfabetização tradicional. As silabas são ensinadas sem que se tenha

nenhum sentido, e assim o som é separado do significado. Logo, A leitura é separada da fala. Esta forma de alfabetização pode ser dividida em duas partes:

- Primeiro o aluno não sabe ler e precisa das ferramentas para a leitura, que será aprendida de forma árdua e mecânica.
- Segundo, o aluno sabe ler mecanicamente, e então passará a buscar os significados do lido.

Portanto, enquanto o aluno não aprende a parte mecânica é tratado como um bichinho que deve ser treinado, e não tem sua capacidade critica e analítica estimulada. Não é por acaso que se diz que a forma tradicional de ensino é interessante para que se mantenham as coisas politicamente como estão, pois se a criança não é estimulada a pensar e sim a repetir cosias mecanicamente, ela será um adulto que fará o que é mandado e não questionará a afundo os porquês.

2.2. Os Métodos Globais

Ao contrário dos métodos sintéticos, que na aprendizagem da leitura partem dos elementos gráficos para depois passarem para a leitura da totalidade da palavra, os métodos analíticos partem da leitura da frase ou da palavra e chegam depois ao reconhecimento de seus elementos, seja a silaba ou a letra.

Os métodos que partem do mais amplo, a frase ou a palavra, e somente depois atingem a parte mais especifica, a silaba e a letra são chamados de métodos globais, analíticos, naturais ou ideovisuais.

Ao contrário dos métodos sintéticos, que acreditam que o aluno tem uma mente que deve ser recheada com informações e exercitada exaustivamente para ter acesso a essas informações, os métodos globais se baseiam em competências que devem ser desenvolvidas pela associação com o que já se conhece, com o que o aluno já tem em sua mente e que pode ser trabalhado.

2.2.1. História dos Métodos Globais

Segundo Braslavsky (1971) a primeira descrição do uso de um método global remete a obra "*Orbis sensualium pictus*" de Comenius, onde o autor apresenta a palavra associada à representação gráfica do que ela significasse, para que as palavras pudessem ser aprendidas com rapidez, "eliminando a deprimente tortura da penosa soletração". Ele exaltava a importância da associação do conceito para realizar a leitura, aconselhando a unir o trabalho da mão ao exercício da vista e do ouvido.

Em 1768 um livro chamado "A maneira de ensinar as línguas", do Abade Redonvilliers, foi publicado na França. Neste livro o autor propunha o ensino de palavras sem soletração e assim evitando o esforço de aprender as letras e de uni-las em silabas e palavras, esforço o qual julgava insuperável para as crianças.

Também foram importantes os trabalhos de Nicolas Adam, que no século XVII, no seu livro chamado "A verdadeira maneira de ensinar qualquer língua" que aconselhou que se seguisse a ordem natural, e segundo ele essa ordem é a mesma em

que se aprende a língua falada, ou seja, através de palavras e não letras. Inúmeras de suas sugestões foram posteriormente seguidas por Decroly.

Na Alemanha, houve seguidores como Heinicke, Trapp, Gedike e Fechter, no século XVIII, e Jacotot no século XIX. Nos Estados Unidos, também se desenvolveu uma corrente paralela a francesa e a alemã, no século XIX.

O método global surgiu para resolver alguns problemas em relação ao interesse dos alunos no aprendizado e procurando uma inserção espontânea do aluno no processo de aprendizado. Aliás, o interesse acaba sendo um dos principais fatores levados em conta na execução de diversas orientações da chamada "Educação Nova", conhecida como Pedagogia do Interesse. Segundo os pedagogos desta Escola Nova, entre eles Decroly, o interesse define uma necessidade que orienta a atividade que possa satisfazê-lo. Ou seja, é o interesse que definirá a necessidade do aprendizado, motivando a criança em sua alfabetização.

Os métodos analíticos obrigatoriamente remetem a Ovídio Decroly, que foi primeiro a sistematizar os conceitos referentes aos métodos analíticos. Ele formulou uma teoria da aprendizagem em um momento de grande desenvolvimento das idéias psicológicas, sendo ele próprio um dos criadores da chamada Escola Nova.

Decroly fundamentou teoricamente o método global. Ele expõe sua própria definição de interesse em seu trabalho sobre a evolução afetiva da criança, tentando buscar as fontes de interesse nos instintos, tendências ou necessidades. Amplia o conceito de instinto e de tendência, levando este conceito tão a fundo que seus processos psicológicos acabam sendo tendências de diferentes espécies.

Para ele o principio do interesse refuta o manejo dos símbolos abstratos, vazios de sentido, característicos dos métodos sintéticos. Assim, propõe que a visão dos símbolos se transformasse de modo imediato em representação de idéias já que somente a representação concreta das ideais mediante as coisas ou às figuras poderia despertar o interesse.

2.2.2 Características dos Métodos Globais

Para Cambi (1999) o processo de globalização é caracterizado pela visão de conjunto e na visão deste método, a noção de mãe, mamadeira, etc., está na criança em conjunto, sem análise prévia.

Decroly estudou a fundo a psique infantil, partindo dos estudos dos "anormais", como surdos e deficientes mentais, para conhecer melhor a criança em geral. Com esse conhecimento ele julgou ser possível iniciar na educação um processo de individualização, que respeitasse tanto as épocas de amadurecimento das várias crianças quanto os comportamentos afetivo-cognitivos típicos da mente infantil. E ele percebe que a característica dominante da mente da criança é a globalização. O conhecimento e a sensação não se voltam para lados diferentes e separados, que depois são associados, mas sim se voltam conjuntamente para um todo, que se agregam devido ao impulso de um interesse vital.

Em artigos em cooperação com Degand que mostravam os resultados de seu trabalho com um garoto surdo de cinco anos e outro trabalho com crianças deficientes mentais, Decroly já propunha que o ensino começasse por frases inteiras, contrariando o que era habitual até então, e mostrou nesses estudos os melhores resultados em, alfabetização que obteve usando estes procedimentos. Concluiu então que a aprendizagem deve vir para a criança a partir do global, e não de elementos gráficos abstratos como a letra ou a sílaba.

Fornecendo uma idéia da evolução do método global ou analítico, falta agora colocar suas características principais, ou seja, delimitar o conceito de globalização, a idéia de percepção visual como atividade dominante, a leitura de idéias e o caráter natural do processo implicado na leitura global. Mas antes de falarmos mais a fundo dos métodos globais, é interessante falar um pouco mais a fundo sobre a Escola Nova, devido a sua importância para o desenvolvimento desses métodos, e alguns teóricos importantes em seu desenvolvimento.

2.3. A Escola Nova

A Escola Nova foi o mais forte movimento de educação depois da escola pública burguesa. A idéia de fundamentar a pedagogia na ação, na atividade da criança, já vinha se formando desde a "Escola Alegre" de Vitorino de Feltre (1378-1446), seguindo pela pedagogia romântica e naturalista de Rousseau. Mas somente a partir do início do século XX que tomou forma concreta e teve conseqüências importantes sobre os sistemas educacionais e sobre a mentalidade dos professores.

A teoria e as práticas da Escola Nova se espalharam por diversas partes do mundo, resultado de uma renovação geral que valorizava a autoformação e a atividade espontânea da criança. A Escola Nova propôs uma educação instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo se transformasse porque a sociedade estava em mudança. Ela se aproveitou do desenvolvimento da sociologia da educação e da psicologia educacional.

Um dos primeiro pensadores da Escola Nova foi Adolphe Ferrière (1879-1960), que foi um educador e escritor suíço, que lecionou no Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Genebra. Talvez tenha sido o mais ardente divulgador da escola ativa e da educação nova na Europa, com idéias que se basearam inicialmente em concepções biológicas, transformando-se posteriormente numa filosofia espiritualista. Ele considerava o "impulso vital espiritual" como a raiz da vida, fonte de toda atividade, e a educação teria por dever aumentar esse impulso de vida. E o ideal da escola ativa é a atividade espontânea, pessoal e produtiva.

Ele criticou a escola tradicional afirmando que ela havia substituído a alegria de viver pela inquietude, o regozijo pela gravidade, o movimento espontâneo pela imobilidade, as risadas pelo silencio.

Em 1899, Ferrière fundou o "Bureau Internacional das Escolas Novas", com sede em Genebra. Como apareceram inúmeras Escolas Novas com tendências diferentes, em 1919 o Bureau aprovou trinta itens básicos para a nova pedagogia, e para que uma escola se enquadrasse no movimento, deveria cumprir pelo menos dois terços desses itens. Entre estes itens, estava que a escola deveria ser:

- Integral (intelectual, moral e cívica);

- Ativa;
- Prática (com trabalhos manuais obrigatórios, individualizada);
- Autônoma (campestre em regime de internato e co-educação).

Ferrière coordenou uma articulação internacional da Escola Nova, e sintetizou em algumas de suas obras correntes pedagógicas com manifestações distintas, mas que tinham como tema central colocar a criança no centro das perspectivas educacionais.

Com essa postura ele começou a romper com a visão tradicional, centrada no professor, e coloca o aluno no entro da educação, abrindo caminho para que o interesse dos alunos entrasse no centro da educação. Surgia com a Escola Nova a idéia do "paidocentrismo": o aluno como centro, só o aluno poderia ser autor de sua própria experiência. Este respeito foi o início do caminho que levou aos métodos globalizantes e ao construtivismo.

O primeiro a formular teoricamente o novo ideal pedagógico foi o educador norte-americano John Dewey (1859-1952), afirmando que o ensino deveria ser pautado pela ação e não pela instrução, pois para ele a educação continuamente reconstituía a experiência concreta, ativa, produtiva de cada um. Sua educação era essencialmente pragmática, instrumentalista, buscando a convivência democrática sem a característica dos pensadores escolanovistas europeus de por em questão a sociedade de classes.

Para John Dewey a experiência concreta da vida se apresentava sempre diante de problemas que a educação poderia ajudar a resolver, e segundo ele, há uma escala de cinco estágios do ato de pensar, que aparecem diante de algum problema. E os problemas que nos faria pensar são:

- Uma necessidade sentida;
- A análise da dificuldade;
- As alternativas da solução do problema;
- A experimentação de várias soluções, até que o este mental aprove uma delas;
- A ação com a prova final para a solução de proposta, que deve ser verificada de maneira científica.

Por este ponto de vista, a educação é essencialmente um processo e não um produto. Um processo de reconstrução e reconstituição da experiência, um processo de

melhoria constante da eficiência individual. E assim, o objetivo da educação se encontra no próprio processo, se encontra nela mesma. A finalidade da educação estaria nela mesma, não teria um fim posterior a ser atingido, e se confundiria com o próprio processo de viver.

Segundo Gadotti (2001) Dewey acreditava que educar consistiria de aumentar o rendimento da criança conforme os interesses vitais dela. Numa rentabilidade que serviria aos interesses da nova sociedade burguesa. A escola então prepararia a criança para o trabalho, para a atividade prática, para o exercício da competição. A Escola Nova, sob muitos aspectos, acompanhou o desenvolvimento e os progressos capitalistas, representou uma exigência desse desenvolvimento. Ela propôs a construção de um homem novo dentro do projeto burguês de sociedade, e poucos foram os educadores da Escola Nova que ultrapassaram o pensamento burguês para evidenciar a exploração do trabalho e a dominação política, característica da sociedade de classes.

William Heard Kilpatric (1871-1965) contribui muito com os métodos de ensino característicos da Escola Nova. Suas principais obras foram "Filosofia pela Educação" e "Educação para uma civilização em mudança". Ele contribui com o método dos projetos, centrado numa atividade prática dos alunos, de preferência manual. A execução desses projetos passaria por algumas etapas, como designar o fim, preparar o projeto, executa-lo e apreciar seu resultado. E esses projetos poderiam ser:

- Manuais, como uma construção;
- De descoberta, como uma excursão;
- De competição, como um jogo;
- De comunicação, como a narração de um conto.

Kilpatric foi discípulo de Dewey, e se preocupou com a formação do homem para a democracia e para uma sociedade em constante mutação. E para ele a educação baseia-se na vida para torná-la melhor. Assim, a educação é a reconstrução da vida em níveis cada vez mais elaborados. E a base da educação está na atividade, na auto-atividade decidida.

Kilpatric classificava os projetos em quatro grupos:

- De produção;
- De consumo (no qual se aprende a utilizar algo já produzido);

- De resolução de algum problema
- De aperfeiçoamento de alguma técnica.

Para ele, as características de um bom projeto didático são:

- Um plano de trabalho, de preferência manual;
- Uma atividade motivada por meio de uma intenção conseqüente;
- Um trabalho manual, tendo em vista adversidade globalizada de ensino;
- Um ambiente natural.

Mesmo centrada na idéia de que os alunos têm interesse de ordem prática, como as idéias de Dewey, as terias de Kilpatric não estabeleciam uma sociedade estática. Como acredita que educação é a reconstrução da vida, da realidade do aluno, pode ser interpretada como um instrumento de mudança social.

Outra contribuição importante para a Escola Nova foi a de Ovide Decroly (1871-1932), com seu método dos centros de interesse. Educar para ele era partir das necessidades infantis, e os centros de interesse desenvolviam a observação, a associação e a expressão.

Os centros de interesse de Decroly diferem do método dos projetos porque não possuem um fim nem implicam a realização de alguma coisa. Para Decroly, as necessidades fundamentais da criança são:

- Alimentar-se;
- Proteger-se contra as intempéries;
- Defender-se dos perigos;
- Agir através de uma atividade social, recreativa e cultural.

Devido a importância para a sistematização de teorias que contribuíram para os métodos globais de alfabetização, será visto com mais profundidade adiante.

Teve grande importância a experiência da médica italiana Maria Montessori (1870-1952), que levou seu método de recuperação de deficientes para a crianças normais. Construiu uma enorme quantidade de jogos e materiais pedagógicos, que com algumas variações são usados em milhares de pré-escolas até hoje.

Com ela pela primeira vez na história da educação foi construído um ambiente escolar com objetos pequenos para que a criança tivesse pleno domínio deles, com mesas, cadeiras, estantes, etc., tudo adaptado para as crianças. E assim, com materiais concretos, Montessori conseguia fazer com que as crianças pudessem distinguir as cores, as formas dos objetos, os espaços, os ruídos, a solidez, se utilizando do tato, da pressão, dos sentidos.

O suíço Edouard Claparède (1873-1940) deu outro nome à escola ativa, o de escola funcional. Pois para ele a mera atividade não era suficiente para explicar a ação humana. A atividade educativa seria apenas aquela que correspondesse a uma função vital do homem. Como nem toda atividade se adequaria a todos, ela tem de ser individualizada, e ao mesmo tempo, social e socializadora.

Jean Piaget (1896-1980) foi discípulo e colaborador de Claparède, levando a pesquisa do mestre adiante. E investigou, principalmente, o desenvolvimento da inteligência a criança. Foi um dos maiores pensadores da visão construtivista de ensino, e será visto com mais detalhes em um capítulo posterior.

Ele propôs o método da observação para a educação da criança e para isto era necessária uma pedagogia experimental, que colocasse claramente como a criança organiza o real. Criticou a escola tradicional porque ela ensina a copiar e não a pensar. Assim, para obter bons resultados na educação da criança, o professor precisa respeitar as leis e as etapas do desenvolvimento da criança. E a educação não deve ser pautada pela repetição ou conservação de verdades acabadas, mas sim o aprendizado por si próprio de como conquistar o verdadeiro.

A teoria de Piaget influenciou pesquisadores como a psicóloga argentina Emilia Ferreiro, que tem hoje seu pensamento muito difundido nas escolas de primeiro grau brasileiras. O pensamento de ambos esta no centro do Construtivismo com o qual minha prática alfabetizadora procura se alinhar.

A Escola Nova inspirou muitas outras concepções de escolas, com outros nomes, mas com a mesma filosofia educacional: os ginásios vocacionais da década de 60 no Brasil, às escolas ativas, às escolas experimentais, aos colégios de aplicação das universidades, às escolas pilotos, às escolas livres, as escolas comunitárias, aos lares-escolas, a escolas individualistas, e muitas outras denominações.

A partir da metade do século passado surgiram visões criticas em relação a Escola Nova. Entre as critica está que a educação é política e que muitas vezes constitui-se, em função dos sistemas educacionais dos estados modernos, num processo através do qual a classes dominantes preparam a mentalidade, a ideologia, a conduta das crianças para reproduzirem a mesma sociedade e não para transformá-la.

Paulo Freire utilizou muitas das conquistas da Nova Escola, pois para ele a educação nova não foi um mal em si. Denunciou o caráter conservador dessa visão pedagógica e observou que a escola pode servir tanto para a educação como prática de dominação quanto para a educação como prática de liberdade.

2.4. Ovide Decroly e o Conceito de Globalização

Ovide Decroly (1871-1932) foi um médico belga que se voltou para os problemas educativos partindo da pedagogia dos deficientes e posteriormente estendeu seus métodos educativos também para as crianças normais. Ele trabalhou no Instituto Superior de Pedagogia de Bruxelas, dando aulas em disciplinas como Psicologia da Infância.

No ano de 1907 ele abriu a "École de l'Ermitage" em Bruxelas, uma escola pioneira baseada no movimento das "escolas novas". Essa escola foi um centro muito famoso de experimentação educativa e para essa escola ele elaborou um material didático muito rico e complexo. Seus textos mais importantes foram "Para a escola renovada" (1921), "A função da globalização e o ensino" (1929) e "O desenvolvimento da Linguagem Falada na criança" (1932), que iniciou, junto com as pesquisas de Piaget, o estudo científico da Linguagem Infantil.

Ao se voltar para a Pedagogia, Decroly foi um psicólogo muito interessado numa visão quantitativa da pedagogia. Ele estudou a fundo a psique infantil partindo justamente dos anormais, pois ele achava muito interessante para a educação tanto a capacidade de recuperação destes anormais a partir de um ensino acurado e prolongado, como também por achar que através das crianças anormais se poderia conhecer a criança em geral.

Cambi (1999) afirma que para ele, ao se conhecer melhor a criança é possível iniciar um processo educativo individualizado, que respeite tanto a época do amadurecimento das várias crianças quanto os comportamentos afetivo-cognitivos típicos da mente infantil. E a "globalização" é a característica dominante da psique da criança e que se manifesta em toda a sua atividade.

O conhecimento e a própria sensação não se dirigem para elementos diferentes e separados que depois são associados, mas sim se dirigem para um todo, um conjunto de dados que se dirigem para um conjunto vital. Assim, toda atividade de aprendizagem parte da criança de uma abordagem global em relação ao ambiente e que deve ser respeitado no ensino.

Toda atividade educativa deve partir do concreto para o abstrato, do simples para o composto, do conhecido para o desconhecido e, portanto, todo processo de simbolização deve ser aprendido através de um contato prolongado com a realidade com seus dados empíricos.

Quando Decroly formulou estes conceitos ainda estava muito ligado à cultura evolucionista e biofisiológica do positivismo, e a atenção que a criança dedica aos fenômenos da realidade natural e social é estimulada por um interesse caracterizado pelo vínculo que estabelece com as necessidades fundamentais do homem. E essas necessidades fundamentais são:

- De alimentação;
- De lutar contra as intempéries;
- De defender-se dos perigos;
- De agir e trabalhar.

Essas necessidades devem estar incluídas em todo processo de aprendizagem ensino, de tal forma que a atividade de estudo se organize segundo "centros de interesse" fortemente ligados a essas necessidades fundamentais. Devem ser especialmente desenvolvidos os assuntos que se referem à relação da criança com:

- Outros homens (família, cidade, Estado, pátria e humanidade);
- A natureza (animais, plantas, solo, sol e astros).

Assim, a criança não só adquire a noção sob a forma mas completa, como a relacionará com as outras noções que já possui. Cambi (1999) diz que apesar dessa proposição, as várias matérias que a criança deverá conhecer e que formam seu programa orgânico de estudo, mantém em Decroly um perfil intelectualista e objetivistas demais.

Decroly deu ênfase, de forma muito clara, às bases psicológicas de toda aprendizagem e à necessidade de uma participação não-passiva por parte das crianças, participação que é estimulada pelo interesse.

Os processos de aprendizagem se desenvolvem em três momentos fundamentais:

- Na "observação", que para Decroly é o ponto de partida de todo conhecimento, que deve ser colocada no centro da atividade escolar, e para a qual deve ser usado o

lema "poucas palavras, muitos fatos", usando-se material bastante variado que deve ser manipulado e observado diretamente pela criança;

- Na "associação", que organiza, embora de forma elementar, o ambiente que a criança observou na direção do espaço e do tempo, dando lugar aos conhecimentos fundamentais da geografia e da história;
- A "expressão", que pode ser concreta ou abstrata: a abstrata refere-se a trabalhos manuais, à modelagem e ao desenho; à segunda se refere à linguagem, ou seja, à leitura e à escrita.

O método global de Decroly diz que no plano do ensino da leitura, no qual dois princípios fundamentais devem ser seguidos:

- A associação das imagens escritas das coisas às próprias coisas;
- A facilitação da decomposição das palavras para ajudar o reconhecimento das imagens da linguagem escrita.

Segundo o método global a alfabetização não deve partir das letras e passar às silabas, depois às palavras e à frase, mas sim realizar um processo inverso. A criança primeiro conhece as coisas, depois compreende as frases e então isola as palavras. E este ensino da leitura deve ocorrer com o uso de "jogos educativos", bingo de imagens e palavras, jogos associando imagens a palavras ou frases, que servem para tornar agradável e ativo o esforço de apoderar-se dos símbolos alfabéticos e da linguagem escrita.

Elias (2003) nos mostra que Rousseau em *Emílio* descreve como deveria ser uma educação que prioriza a aprendizagem como processo da vida e inserido neste processo está a alfabetização. Rousseau hesita na escolha de um método no ensino de leitura e escrita, mas acredita que qualquer método que se baseie na memorização não é válido e com isso ele se distancia dos métodos sintéticos.

Para Decroly, o caráter global do método não se limitava ao estudo da palavra, mas a leitura e a escrita deveriam estar associadas a uma idéia. Ele já condenava a cópia como simples reprodução do pensamento adulto, e acha que era necessário que houvesse a experiência do seu pensamento. Assim, o que Piaget viria a caracterizar de forma mais profunda na década de 1920 já constava nos escritos de Decroly de 1906 a 1922 (ELIAS, 2003).

Decroly, como Piaget, afirmava que o estímulo e contato da criança com o meio determinam sua expressão e quanto maior o contato melhor o aprendizado. Assim, pra Decroly não é natural obrigar as crianças a memorizar sílabas e letras, para se ir do concreto para o abstrato, quando para uma criança o abstrato é a parte das letras e o concreto a frase como um todo, com um significado.

2.5. Jean Piaget e as Estruturas Cognitivas

Jean Piaget (1896-1980) foi o teórico da epistemologia genética, que é um setor da psicologia que estuda as estruturas lógicas da mente e os processos cognitivos através dos quais essas estruturas amadurecem, entrelaçando epistemologia (estudo do conhecimento) e psicologia evolutiva.

Piaget foi um dos maiores teóricos do construtivismo e constatou com a psicologia genética que o conhecimento é organizado segundo estruturas cognitivas. Mas Piaget não se preocupa em como se dá o construtivismo na aprendizagem da leitura e da escrita, esta abordagem seria somente feita na década de 70 com os estudos de Emília Ferreiro.

Para Piaget a mente infantil é caracterizada por uma inteligência que parte de comportamentos subjetivistas, mas que se descobre e se adapta gradativamente à objetividade e a um uso formal cada vez mais abstrato dos conceitos lógicos. E segundo ele o pensamento infantil se divide em quatro estágios:

- *fase senso-motora* (de 0 a 3 anos): é a fase na qual pensamento infantil se caracteriza pelo egocentrismo e pela não diferenciação entre sujeito e coisas. Não há relação entre a causa e o efeito (causalidade), há uma ignorância do futuro, e através da ação (desmontando e remontando objetos, por exemplo) a criança começa a perceber as primeiras e mais elementares relações formais entre as coisas;

- *fase intuitiva* (3 a 7 anos): quando a criança distingue entre si e mundo, e vice-versa, mas chega a explicações animistas e pensa o mundo de modo egocêntrico, sem reconhecer os outros.

- *fase operatório-concreta* (7 a 11 anos): nesta fase, o pensamento da criança interage com as coisas, supera o egocentrismo e sua linguagem permite o reconhecimento de regras e de relações formais entre as coisas;

- *fase hipotético-dedutiva* (11 a 14 anos): na qual o pensamento se torna adulto, da um valor pros símbolos e se torna abstrato, definindo as relações formais que regulam a atividade do próprio pensamento (as categorias lógicas), se torna capaz de construir hipóteses e de deduzir.

2.6. Vygotski e a Criatividade

Lev Semenovich Vygotski (1896-1934) foi um psicólogo da antiga União Soviética fortemente influenciado pelo pensamento revolucionário. Pesquisou os problemas dos deficientes físicos quanto os problemas da aprendizagem escolar e ressaltou a importância da criatividade e da superação das condições dadas pelo desenvolvimento mental da criança.

Piaget acreditava que o jogo adestra a criança para o respeito das regras, mas que também tinha a função de estimular a invenção e a imaginação. Vygotski acreditava que o trabalho escolar deve tornar-se o mais criativo possível, dando espaço ao jogo e à imaginação, não se limitando as capacidades atuais das crianças e sim estimulando um "desenvolvimento potencial" que aumente sua capacidade intelectual também através da educação estética.

Vygotski se afasta de Piaget por achar que os estágios de desenvolvimento não devem ser vistos de forma tão rígida e tão vinculados a cada idade, mas que podem e devem ser superados, e que a mente infantil é sem duvida lógica, mas antes que lógica é inventiva e imaginativa. E ele se afasta mais ainda de Piaget ao afirmar que o pensamento verbal (o pensamento estudado por Piaget) não é inato, de nascença, mas sim determinado por um processo histórico natural, e pertence à área da psicologia social.

Vygotski identificou os seguintes estágios na estrutura do pensamento:

- Um estágio sincrético, ligado à intuição;
- Um estágio evidente-situacional, ligado à percepção intuitiva;
- Um estágio lógico-conceitual, ligado ao pensamento formal.

O caminho até se chegar até a aquisição do desenvolvimento formal não é espontâneo, mas sim cultural e dirigido pela disciplina formal, do qual o ensino é instrumento que favorece a organização dos conceitos num sistema de conhecimento. Com isso, Vygotski reconhece mais que Piaget um papel ativo ao ensino no desenvolvimento da mente.

2.7. Emilia Ferreiro e o Construtivismo

Emilia Ferreiro é argentina radicada no México. Obteve seu doutoramento na Universidade de Genebra, onde foi orientada por Piaget e passou a ser sua colaboradora. Posteriormente tornou-se professora do Centro de Pesquisa e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional do México e pesquisadora do Centro Internacional de Epistemologia Genética.

A teoria de Emilia Ferreiro remete a sua origem Latina, onde a evasão e a retenção escolares são muito grandes. Para propor uma solução a este problema Emilia Ferreiro estuda o processo de aquisição da escrita e da leitura. Pesquisou a "psicogênese da língua escrita", verificando que as atividades de interpretação e de produção da escrita se iniciam antes da escolarização e que a aprendizagem desta escrita está inserida em um sistema de concepções elaborado pelo próprio educando, assim seu aprendizado não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas peceptivo-motoras.

Conjuntamente com Ana Teberosky formulou que o a utilização de cartilhas na alfabetização é obsoleto, pois a criança já dispõe de conhecimento sobre a escrita antes de entrar na escola. Minha própria trajetória pessoal é prova disso, pois eu ingressei na escola com o conhecimento de letras e com alguma leitura e escrita e a demora em me aprofundar na leitura foi um pouco desanimadora. Um desafio constante na prática alfabetizadora é promover um ambiente estimulante para a alfabetização dos alunos, uma vez que a percepção da aquisição da leitura pelo aluno é fundamental para sua motivação. Sabendo desses estágios de conhecimentos, que o aluno não entra "cru", como um vaso sem terra, que sempre tem algo que assimilou em sua trajetória anterior à escola, que o educador deve procurar desenvolver sua prática pedagógica.

Os estudos de Emília Ferreiro na década de 70 sobre a *psicogênese da língua escrita* apontam que existem diferenças entre o aprendizado da língua escrita e da leitura. Para a pesquisadora, a escrita deve ser apresentada a criança como um instrumento importante de ações sociais e não algo isolado com importância somente nos muros escolares. Este tipo de abordagem capacita o educador a responder e questões que vem das próprias crianças, como por exemplo "porque preciso aprender isto, porque devo ler este texto". Meus alunos frequentemente me questionam com estes "porquês" e tento conduzir a importância da leitura como parte integrante e

integral da vida do aluno. Como trabalho com alfabetização de crianças, a forma desta importância não se baseia nos significados mais profundos do saber, mas sim no cotidiano delas, como por exemplo, ler um gibi, escolher algo para comer, brincar com os colegas.

Sua proposta pedagógica também inclui a valorização do conhecimento prévio da criança, que se torna sujeito do seu aprendizado e não é caracterizado como um ser ignorante e que precisa da permissão de um adulto para começar a pensar.

A psicogênese da língua escrita distingue cinco níveis no processo de construção da escrita, onde cada um deles representa uma fase a evolução no aprendizado e aquisição da escrita e leitura:

- *Nível I – pré-silábico:* onde ocorre o início da construção da escrita. As tentativas de escrita das crianças se revelam na reprodução dos traços básicos da escrita que elas se vêem no cotidiano. O que vale é a intenção da escrita, pois embora o traçado seja semelhante ao que tem acesso, cada criança um "lê" em seus rabiscos aquilo que quis escrever. Nesta fase, cada criança só pode interpretar a sua própria escrita, e não a dos outros. E é no nível pré-silábico que a criança elabora a hipótese de que a escrita dos nomes é proporcional ao tamanho do objeto ou ser a que está se referindo;

- *Nível II - Intermediário I:* onde a hipótese central da criança é a de que para ler coisas diferentes é preciso usar formas diferentes de letras. A criança procura combinar de várias formas as poucas formas de letras que é capaz de reproduzir. Nesta fase a criança tenta escrever respeitando duas exigências básicas: a quantidade de letras (nunca inferior a três) e a variedade entre elas, (não podem ser repetidas);

- *Nível III - silábico*: a criança tenta de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a palavra. É quando surge a chamada *hipótese silábica*, onde a criança percebe que cada grafia traçada corresponde a uma sílaba pronunciada, podendo ser usadas letras ou outro tipo de grafia. Há, neste momento, um conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras exigida para que a escrita possa ser lida. Trabalhando com a hipótese silábica, a criança precisa usar duas formas gráficas para escrever palavras com duas sílabas, o que vai de encontro às suas

idéias iniciais de que são necessários pelo menos três caracteres. Este conflito a faz passar para a próxima fase;

- *Nível IV – silábico-alfabético ou Intermediário II:* na qual ocorre a transição da hipótese silábica para a alfabética. O conflito que apareceu entre uma exigência que a própria criança estabeleceu de se ter um número mínimo de letras e a realidade das formas que ela encontra, faz com que a criança procure soluções. E então ela inicia a percepção de que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras, mas ainda que não o fará corretamente;

- *Nível V – alfabético:* este é o nível onde finalmente é atingido o estágio da escrita alfabética. A criança finalmente compreende que a cada um dos caracteres da escrita corresponde valores menores que a sílaba, que uma palavra tem igual número de sílabas que o de movimentos para ser pronunciada, que necessitará tanto mais letras para ser escrita quanto o tamanho da palavra, e perceberá a existência de uma regra produtiva que permite formar a representação de inúmeras sílabas a partir desses elementos simples, mesmo aquelas sobre as quais não se tenham exercitado.

2.7.1. O Construtivismo

A primeira característica óbvia do modelo de educação construtivista é que ele é diferente do tradicional. E essa diferença se estabelece com relação a princípios e não somente em relação às estratégias de ensino desenvolvidas em sala de aula.

Segundo Ana Teberosky e Teresa Colomer (2003), esses princípios diferentes seriam:

- Um princípio teórico, em que os professores devem alfabetizar sem achar que a criança não sabe nada, mas sim que elas têm conhecimentos prévios (e isso é uma coisa que eu vivenciei em minha fase de aluna, como falei em minha introdução);
- Proposição de situações-problema: propor problemas e tarefas exigentes, para as quais os alunos não têm uma resposta quando os problemas são propostos, e assim os alunos vão construindo as respostas durante a aprendizagem;
- Ajuda ao aluno sobre como proceder: levar em conta o ponto de vista do aluno e facilitar sua expressão através de perguntas que lhe permitam refletir;
- Promoção de atividades conjuntas entre os alunos, em duplas ou em pequenos grupos, para que haja discussão entre os alunos e que um ajude ao outro no aprendizado;
- Professor como modelo de interpretação e de produção da escrita;eu as crianças não tem um conhecimento prévio.

E com relação ao ambiente material, Teberosky nos diz que se devem seguir os seguintes postulados para que uma prática educadora se distancie do ensino tradicional e seja considerada construtivista:

- No contexto da aprendizagem, deve-se organizar um ambiente alfabetizador rico em relação aos materiais escritos, como cenário onde se ocorrerá a aprendizagem;
- É preciso elaborar critérios e decidir bem sobre os materiais utilizados, levando em consideração a diversidade, variedade de funções e multiplicidade de atividades de aprendizagem que esse material pode proporcionar;

- Criação de um bom ambiente social, com interação com leitores e escritores, exposição do aluno a diversas formas e gêneros da linguagem oral e escrita, para e os alunos aprendam os diferentes atos da linguagem escutando e produzindo;
- Não concentrar a organização e iniciativa das atividades exclusivamente no professor, mas sim possibilitar que o aluno possa aze-lo, para que assim o aluno desenvolva a capacidade de buscar a informação e de explorar.

3. O Construtivismo em Minha Prática Pedagógica

Como professora alfabetizadora, leciono em uma escola que adota idéias construtivistas. Nela os professores devem desenvolver atividades diversificadas de acordo com cada fase da escrita em que as crianças se encontram. A mesma atividade pode ser aplicada de diferentes maneiras, sendo adaptadas segundo a fase da escrita em que a criança está. Abaixo mostro algumas atividades desenvolvidas segundo o estágio de aprendizado da criança.

Atividade para a fase pré-silábica:

Executamos uma atividade onde lemos um texto para a criança, escrito em um cartaz grande ou na lousa e apontando onde está sendo lido para que a criança perceba a relação entre o que falamos o que está escrito. Usamos um texto de memória, ou seja, aquele em que a criança sabe de cor, como:

"Borboletinha

Está na cozinha

Fazendo chocolate

Para a madrinha"

Como o texto é conhecido torna-se mais natural a compreensão dos sons e sua associação com as letras. Percebo que no primeiro momento as crianças na realizam esta associação e tendem a pensar como uma brincadeira, mas quando se exige a atenção ao que se está apontando, elas começam a perceber que existe de fato a relação com o som e o que estão lendo.

Atividade para a fase silábica:

Usando o mesmo texto citado a cima "Borboletinha", pedir para localizar algumas palavras que ditamos. Escrever algumas palavras, faltando algumas letrinhas, para que a criança complete:

B_RB_L_T_NH_ ou ainda _OR_O_E_I_HA.

Esta atividade é importante para que a criança perceba a necessidade de mais de uma letra para formar os sons. (Isso é realizado com o alfabeto móvel primeiro e depois escrito, para registro no caderno).

Atividade para a fase silábica-alfabética:

Ainda com o mesmo texto, podemos trocar as letrinhas de algumas palavras, para que as crianças percebam a necessidade da letra correta para a escrita das palavras.

BERBOLATINHA TÁ NA CAZUNHA...

Assim, a criança associa o som com a escrita e consegue perceber que somente as letras certas vão produzir o som da palavra conhecida.

Atividade para a fase alfabética:

Pedir para que a criança escreva o texto, fazendo as intervenções necessárias para que a criança compreenda a escrita correta das palavras. Essas intervenções podem ser realizadas de acordo com a necessidade do aluno, podendo ser com ajuda de outras palavras que trazem o mesmo som, ou ainda com o alfabeto móvel (que deixa mais claro qual letra deve ser acrescentada ou retirada da palavra escrita.).

Algumas atividades podem ser recorrentes, utilizadas com variações e podendo ser incluídas em várias das fases da alfabetização. Uma atividade que faço consiste na elaboração e trabalho com crachás. Primeiro recorta-se letras para as crianças brincarem de quebra-cabeça. Com estas letras, a criança monta um crachá com seu nome e se executam trabalhos para que a criança relacione o som de seu nome com o nome escrito. Depois que a criança conhece bem o seu nome, ela pode construir um outro crachá e recortá-lo, procurando partes de seu nome que indiquem determinados sons.

Outra atividade é executada com a escolha de uma música simples, como a citada da borboletinha e as crianças cantam a música algumas vezes. Fazemos um cartaz

e cantamos acompanhando o cartaz. Depois realizamos atividades com o cartaz, como identificar e pintar letras em comum com o seu nome, depois encontrar partes do cartaz que indiquem determinados sons. A criança é estimulada a escrever a letra sem olhar ao cartaz e lerem o que escreveram, comparando com as versões dos colegas.

É importante que se faça uma sondagem periódica dos alunos, estimulando que eles escrevam palavras de uma, duas três e quatro silabas, e pelo menos uma frase, para que então eu avalie em que fase da escrita a criança se encontra: na pré-silábica, na silábica, na silábico-alfabética.

Na sala de aula existem crianças em diferentes estágios, algumas delas fizeram o pré e outras não, algumas tem acesso a livros infantis e gibis e outras não. Isso gera dificuldade na hora de promover as atividades. Devido a isso tenho que controlar o nível das atividades para que todas elas participem e aproveitem, mas incentivando que elas participem e se sintam envolvidas nas atividades.

Considero que quando estas diferenças de estágios entre os alunos são muito grandes dificultam o estabelecimento das atividades. Mas que mesmo com estas dificuldades, fica mais fácil perceber o nível de aprendizagem das crianças, e assim auxiliá-las do que nos métodos tradicionais. Nestes métodos tradicionais, por muitas vezes, o professor ensina a ler e escrever conseguindo perceber através das provas que o aluno não vai bem, mas não consegue realizar atividades que possibilitem a este aluno realizar a aquisição da alfabetização de forma eficiente. Não é possível um trabalho individualizado coma alfabetização tradicional.

Acredito que o método tradicional, em um primeiro contato pareça muito mais palatável e eficiente para o educador. Mas quando estudamos a sua concepção, compreendemos que ele não leva em consideração alguns aspectos importantes da vida da criança. O construtivismo por sua vez é mais complicado na sua utilização, mas sua aplicação procura contextualizar a alfabetização com o cotidiano rico e complexo da criança, promovendo um saber embasado e substancial.

Nós alfabetizadores ainda temos muito que estudar e este debate entre os métodos de alfabetização só visa enriquecer nossa prática, para que nos tornemos agentes de uma alfabetização de fato promotora da igualdade e de um saber crítico. Amanhã teremos outras metodologias e outras formas de olhar o processo de alfabetização e espero que elas trabalhem sempre em favor da educação de qualidade.

Conclusão

Este trabalho de conclusão de curso sobre métodos de alfabetização teve como linha central a evolução histórica destes métodos. Não uma história aprofundada, mas uma história breve, para que me apontassem como surgiram as duas formas de ensinar e alfabetizar que se encontram hoje: a tradicional e a construtivista.

Para cumprir este propósito foi necessário pensar sobre o significado de alfabetizar. E a alfabetização pode ser mostrada como a obtenção por uma pessoa da capacidade de ler e escrever, de passar a língua falada para a escrita, e vice-versa.

Contudo a eficiência deste processo não pode ser dada apenas pela velocidade com que uma pessoa lê e escreve, mas sim pela capacidade de extrair significado do que lê e ouve, e a de colocar significado no que fala e escreve. Ou seja, também é importante o letramento. E nesta minha pesquisa, percebi que se o educador tem como foco o letramento, é natural que os métodos globais sejam os utilizados. E se junto com o letramento o educador procurar a busca da contextualização com o lado social do aluno, caso procure auxiliar o aluno a pensar e refletir sobre seu cotidiano é importante que o educador tenha o construtivismo como referencia.

Foram vistas as divisões históricas dos métodos sintéticos em fonético silábico e alfabético, que dão sustentação à alfabetização na forma tradicional de ensino, e os métodos globais, dados pelas diferentes formas de alfabetização não tradicionais. Esses métodos globais não existiram ao mesmo tempo, mas sim foram um continuo desenvolvimento: a metodologia não tradicional de Ferrière desembocou na metodologia globalizante de Decroly, que desembocou na metodologia construtivista de Ferreiro. E durante a evolução desses métodos, tais teóricos e pedagogos se utilizaram de desenvolvimentos teóricos de outros pensadores, como Piaget, Vygotski e outros.

Para entender esta evolução dos métodos globais foi preciso ver como ocorreu o desenvolvimento da Escola Nova, que serviu como precursor do método construtivista de Emilia Ferreiro.

Adolphe Ferrière, com a fundação do Bureau Internacional das Escolas Novas e sua oposição a escola tradicional, abriu caminho para os métodos globais e para o

construtivismo, ao colocar os interesses do aluno no centro da prática pedagógica, numa ótica pedagógica chamada de paidocentrismo.

Os primeiros teóricos da Escola Nova acreditavam que os interesses dos alunos estavam centrados na prática. Dewey acreditava numa prática para o aluno se inserir na sociedade burguesa, pois para ele esse seria o interesse geral, mas não conseguia ver que era na verdade mais um interesse da nova classe burguesa emergente. Já Kilpatric acreditava em pessoas em continua transformação, o que dava margem a pensar numa própria sociedade em transformação.

Maria Montessori percebe que o local onde se passa a educação também pode ser adaptado as necessidades das crianças. Com isso, ela mostra que adaptar a sala de aula com móveis pequenos contribui para que a criança se sinta mais a vontade na aprendizagem. Além de móveis, é preciso adaptar caneta, lápis e tudo o que a criança utilizar.

A importância da ação vista nos trabalhos de Dewey e Kilpatric são levadas a fundo com Claparède, que afirmou que a escola deve ser funcional, mais que uma escola ativa proposta pelos dois primeiros, porque a atividade levaria em conta apenas os interesses vitais mais gerais do homem, e não as particularidades de cada um. Com isso ele inicia o interesse pela individualização do ensino, abrindo os olhos para problemas que só poderiam ser respondidos através de psicologia.

O primeiro grande passo dos métodos globalizantes e do construtivismo foi dado por Decroly. Criador do conceito de globalização em educação, ele aprofunda a visão sobre as necessidades básicas do aluno ao formular o conceito de centros de interesse. Para ele, os interesses fundamentais da criança seriam o de alimentar-se, proteger-se e agir através de uma atividade social.

Assim como Claparède, acredita em um ensino individualizado, já que cada criança responde diferentemente a cada estímulo e a cada atividade pedagógica. É importante considerar o lado psicológico de cada criança no ensino como um todo, e na alfabetização formal especificamente. Esta percepção do lado psicológico foi uma das grandes contribuições de Decroly.

Por levar em consideração a individualidade de cada criança, suas experiências e sua resposta ao ensino, ele acreditou que a educação deve ir do mais geral, por ser comum a todas as crianças, e depois chegar às especificidades. Dentro da educação, o

mais global é o contexto social em que a criança está inserida, e dentro da alfabetização, o mais global é o texto.

Partindo do global para chegar ao especifico, o professor está respeitando a capacidade individual de cada aluno, por não colocar um ritmo igual a todos, e está respeitando a ordem mais natural de contato do aluno com as coisas.

E na maioria das escolas públicas, o contexto social do aluno não é o apresentado em revistas, o visto pela televisão ou o representado pelos personagens de novelas. Mas sim uma vida mais dura, com mais dificuldades financeiras e sem acesso a todos os produtos de consumo que são vistos em anúncios de televisão ou revistas. E esse cotidiano deve ser levado em consideração e estar presente em nossa prática alfabetizadora.

Estudando mais a fundo a psicologia do aprendizado, Piaget foi um critico da escola tradicional, por achar que exercícios repetitivos e cópias não contribuem para o desenvolvimento das crianças. Com isso, ele atacou as bases dos métodos sintéticos e do ensino tradicional como um todo. Percebeu de que a mente da criança passa por etapas durante sua vida e de que para dada etapa ela funciona de uma forma foi importante para pensar em como se daria a aquisição de leitura em cada etapa.

Emilia Ferreiro parte das divisões em etapas da mente infantil de Piaget e cria sua teoria da divisão em etapas da aquisição da leitura e escrita. Sua abordagem é global, partindo do geral para o especifico, como pensou Decroly. E com base nesta divisão ela propõe uma forma de alfabetizar construtivista, na qual a leitura e a escrita se constrói na mente da criança através do respeito a etapa de desenvolvimento em que se encontra sua mente, e através da relação da criança com o todo. A alfabetização se inicia da interação da criança com seu contexto social, indo até a construção do seu pensamento e de sua capacidade de se comunicar pela escrita e leitura. Ferreiro e para Teberosky que trabalhou com ela, acreditavam como Vygotski que a criatividade era importante. Não só para o aluno, mas para a prática pedagógica do professor.

Se quando estudante eu tivesse sido alfabetizada com algum professor que adotasse o método construtivista, provavelmente eu teria lido com maior desenvoltura e mais rapidamente. Pois eu cheguei à escola já com um conhecimento prévio das letras e de leitura, que não foi aproveitado pela minha professora, contrariando o que acredita Emilia Ferreiro de que a bagagem cultural prévia do aluno deve ser aproveitada.

Como disse anteriormente, minha alfabetização foi toda pautada no método tradicional, baseado em métodos sintéticos. Em minha formação como professora primária, estudei alguma coisa do construtivismo e de métodos globais. Mas não sei se por não ter sido visto tão a fundo em meu curso de magistério, ou talvez porque meus professores não tenham sido tão eficientes em me fazer vivenciar a metodologia construtivista, eu acabei percebendo em mim alguns traços da forma tradicional de ensino.

Na prefeitura de Indaiatuba alfabetizamos segundo uma proposta baseada no construtivismo, e por isso usamos muitas atividades para que a criança desenvolva seus conhecimentos conforme as divisões da alfabetização proposta pro Emilia Ferreiro. Para saber a fase em que a criança se encontra, avaliamos o andamento de seu aprendizado segundo essa proposta.

Isso não significa que eu saiba a fundo sobre o construtivismo, e nem que o use o tempo todo. Muito pelo contrário, apesar de perceber que a minha prática pedagógica não é centrada na mecanização do aprendizado, ainda não eram claros os objetivos de alguns processos que utilizo. Por exemplo, não achava que somente a troca de letras na frase "BERBOLATINHA TÁ NA CAZUNHA", que eu usei como exemplo de atividade da fase silábica-alfabética, fosse suficiente para que a criança tome conhecimento das letras. Acreditava que no momento de entrar na fase silábico-alfabética e na alfabética possam ser utilizados elementos dos métodos sintéticos, como a apresentação das famílias silábicas, a apresentação do nome das letras e familiarização com a ordem alfabética. Achava que neste momento já não seja algo tão abstrato, porque o aluno já estava familiarizado com a as silabas, elas já faziam algum sentido para eles. Já não estou tão certa de que sejam necessários estes procedimentos tradicionais, e não tinha atentado para o problema da mecanização e da repetição.

Este meu trabalho de conclusão de curso não pode ser visto como uma visão aprofundada destes métodos de alfabetização. Mas sim como uma tentativa de uma professora formada em magistério e estudante de pedagogia de entender onde se dá a diferença entre as duas formas de ver a alfabetização, a tradicional e a construtivista. Confesso que no inicio de minha pesquisa sequer estava segura de que estes fossem os únicos métodos. Julgava que fosse possível uma divisão maior, mas achei apenas subdivisões que acabaram por desembocar numa das duas formas de alfabetização, tradicional ou construtivista.

Acredito que este trabalho não deve ser visto como o de alguém que possa falar com propriedade das diferenças entre os modos tradicional e construtivista de alfabetizar. Mas sim como o trabalho através do qual uma professora conseguiu ver o quanto não conhecia da profundidade das diferenças entre os dois métodos em sua prática, mas que viu que os métodos globais, que desemboca e confunde-se com o construtivismo, além de mais eficientes que os tradicionais, têm a vantagem de respeitarem o aluno e de o fazerem uma pessoa mais critica. Além de ser a forma mais eficiente para o letramento, pois a preocupação com o significado do escrito e lido no construtivismo se dá a todo o momento, e não apenas após a mecanização e decoração das ferramentas de escrita e leitura

Bibliografia

BARROS, Helena Faria de. **Fatores que interferem na eficiência da alfabetização na escola de 1° Grau.** Tese: UFSM. Santa Maria, 1978.

BRASLAVSKY, Berta P. de Braslavsky. **Problemas e Métodos no Ensino de Leitura.** São Paulo: Melhoramentos e Editora da USP, 1971.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

COLOGNESE, Estela Maris Giordano (organizadora). **A Construção da Linguagem Escrita.** Toledo: Unioeste, 1993.

DUARTE, Newton (organizadora). **Sobre o Construtivismo.** 2° Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DURAN, Marília Claret. **Alfabetização: Teoria e Prática.** Série Idéias n° 20. São Paulo: FDE, 1994. pp. 105-113.

ELIAS, Marisa del Cioppo. **De Emílio a Emília – a trajetória da alfabetização.** São Paulo: Scipione, 2000.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na Sociedade e na História: vozes, palavras e textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 12° Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** 8° Ed. São Paulo: Ática, 2005.

GRAFF, Harvey J. **Os Labirintos da Alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KATO, Mary A. MOREIRA, Nadja Ribeiro & TARALLO, Fernando. **Estudos em Alfabetização.** Campinas: Pontes; Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1997.

LARROYO, Francisco. **Historia Geral da Pedagogia – Tomo II.** 2° Ed. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

MATUI, Jiron. **Construtivismo: Teoria Construtivista Sócio-Histórica Aplicada ao Ensino.** São Paulo: Moderna, 1995.

MENDES, Marjorie Bitencourt Emílio. **Alfabetização: a Revelação do Processo.** Tese. UFSCar. São Carlos, 1992.

MORAIS, Artur Gomes. **Concepções e Metodologias de Alfabetização: Porque é preciso ir além de velhos "métodos".** Página Eletrônica – Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação e Cultura - MEC - Alfabetização e Letramento em Debate. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>

JESUS, Lúcia de Fátima Oliveira de. **A sala de aula: uma análise de pesquisas produzidas na década de 1989-1999.** São Paulo: Terra Editora, 1995.

REZENDE PINTO, José Marcolino de; BRANT, Liliane Lúcia N. de A. Oliveira; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno & PASCOM, Ana Roberta Pati. **Um Olhar Sobre os Indicadores de Analfabetismo no Brasil.** Página Eletrônica – INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/rbep/rbep199_010.pdf>

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 2° Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TEBEROSKY, Ana & COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever: Uma proposta construtivista.** Porto Alegre: Artmed, 2003.