

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ALBINO TREVISAN

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A CONSCIÊNCIA
LINGUÍSTICA DA CRIANÇA: ESTUDO DE INTERFACES, NO CAMPO
DA EDUCAÇÃO**

**Porto Alegre
2013**

ALBINO TREVISAN

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A CONSCIÊNCIA
LINGUÍSTICA DA CRIANÇA: ESTUDO DE INTERFACES, NO CAMPO
DA EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao programa de Pós-
Graduação – Doutorado em educação, da
Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera

Porto Alegre
2013

T814p

Trevisan, Albino.

O processo de alfabetização e a consciência linguística da criança: estudo de interfaces, no campo da educação. / Albino Trevisan. – Porto Alegre, 2013.
268 f.: il.

Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Alfabetização – Métodos de Ensino. I. Mosquera, Juan José Mouriño . II. Título.

CDD 372.4145

ALBINO TREVISAN

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A CONSCIÊNCIA
LINGUÍSTICA DA CRIANÇA: ESTUDO DE INTERFACES, NO CAMPO
DA EDUCAÇÃO**

Tese apresentada como requisito para
obtenção do título de doutor, Faculdade
de Educação, de Pós-Graduação da
Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul.

Examinado em 20 de maio de 2013.

Banca examinadora

Vera Vanmacher Pereira

Maria Conceição Pillon Christofoli

Maria Ignês Corte Vitória

.....
Eleonor Scliar Cabral

Juán José Mouriño Mosquera

Porto Alegre
2013

AGRADECIMENTOS

Num dos evangelhos o escritor sagrado narra o episódio da *cura de dez leprosos* que suplicavam a Jesus pela sua cura. Em meio à sua narrativa ele destaca o que segue:

[Apenas Jesus os viu disse: 'Ide vos mostrar aos sacerdotes'. E enquanto caminhavam foram curados. Um deles, vendo-se curado, voltou, glorificando a Deus em alta voz. E caiu com o rosto por terra agradecendo-lhe.] [Mas Jesus observou: 'Não ficaram curados os dez? Onde estão os outros nove?'] (Lc. 17, 14 – 18).

Com isso, Jesus, o Filho de Deus, selou a importância de sermos pessoas gratas com quantos nos ajudam. Premunido desse dever, eu, além de agradecer a Deus, sinto-me obrigado em agradecer às maravilhosas pessoas que Ele colocou em meu caminho, a fim de que, hoje, eu pudesse defender uma tese.

Meus sinceros agradecimentos ao meu paciente e incansável orientador Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera, ao Centro de Pesquisas de Línguas (CELIN) na pessoa de sua coordenadora, Prof.a Dr. Vera Wannmacher Pereira, e aos acadêmicos que ali estiveram trabalhando na apuração dos dados das pesquisas e na aplicação de testes junto das crianças, tão generosamente cedidos pela Pró-Reitoria desta Universidade por seu Pró-Reitor prof. Dr. Jorge Luís Audy, a quem, também, sou muito grato.

Igualmente, minha especial gratidão às professoras Ana Lúcia Castilhos de Oliveira, Cláudia Aparecida de B. Lobato e Andresa Campezo, que se prontificaram e desempenharam tão bem na aplicação do METRAMAR, aplicando-o na Educação Infan., nível III e nas turmas de 1º Ano do Ens. Fundamental e, às crianças que foram sujeitadas esta pesquisa e que o fizeram que em meio de uma grande alegria, muitas vezes, tornando-se protagonistas de sua própria aprendizagem.

À professora Rosana Flores Hammarstron e ao Ir. João Batista Camilotto (póstuma), que fizeram a revisão do texto da tese e ao Instituto de Educação Marista que tanto me apoiou. Outra pessoa que me sinto proibido deixá-la fora da lista de meus agradecimentos é Anamaria Ferreira pelo seu meticoloso trabalho de me colocar a tese em ABNT. Nisso não posso deixar de lembrar a ex-diretora Dilce Terezinha Gonçalves Corrêa, o atual Diretor Manuir José Mentges, e a

Coordenadora Pedagógica Ledi Pires Chiobatto. Entre os acadêmicos não posso esquecer Gabriela Birnfeld Kurtz (desenhista) e Tailine Castilhos de Oliveira, que muito colaborou na aplicação dos testes às crianças.

Tenho a certeza de que todas as crianças de nosso Brasil, um dia, também serão agradecidas a todos os que colaboraram comigo.

“Ter sonhos é uma coisa, mas empenhar-se para torná-los realidade é outra bem diferente. Sonhar é preciso; mas sonhar grande. Sonho medíocre não leva a nada, pois a vida só pode ser compreendida, olhando-se para trás. Mas só pode ser vivida olhando-se para frente. Para realizar sonhos torna-se necessário: determinação, constância, amor ao trabalho, criatividade e ousadia”.

(Irmão Seán Sammon, Superior Geral dos Irmãos Maristas, em 2006).

RESUMO

A tese *O processo de Alfabetização e a consciência linguística da criança: estudo de interfaces, no campo da educação* tem por objetivo apresentar uma metodologia que alfabetiza interfaces com a formação da consciência linguística da criança no campo da educação, de modo que uma facilite o aprendizado da outra, ou, em outras palavras, um método que alfabetize sem dor e sofrimento (Dehaene, 2012). Os sujeitos pesquisados num tempo de três anos foram: a) no ano de 2010, a mesma foi realizada com quinze crianças de 1.º Ano do Ensino Fundamental; b) em 2011, com 29 crianças de Educação Infantil, nível III; c) em 2012, com 23 crianças do 1.º do Ensino Fundamental. Fontes: algumas vindas de depoimentos aleatórios, outras, de pesquisas entre professores e pais; por fim, em estudo resultante de pesquisa sistemática de três anos. Os resultados das pesquisas deram por comprovados o enunciado da tese e o respectivo objetivo. Nisso percebeu-se que, entre os sujeitos participantes da pesquisa em 2010, crianças do 1º Ano que anteriormente não haviam sido iniciadas com método, 73,33% estavam alfabetizados; e no 1º Ano de 2012, crianças que em 2011 tiveram iniciação pelo método, alfabetizaram-se 100%. Os autores consultados foram Vygotsky (2010), autor de referência básica, e em outros pensadores afins com as teorias dele. Entre estes: Mosquera (1984), Gardner (2007), Pino (2005), Dehaene (2012), Pereira (2006 - linguistas) e Blakemore/Frith (2010). A tese comprova que convém que a alfabetização com o método seja iniciada na Educação Infantil, nível III. Isso comprova a necessidade de utilizar o “saber falar e desenhar” da criança, desde o primeiro dia de aula, possibilitando que a alfabetização se torne um jogo que, enquanto a mente do aluno se sente desafiada, ele se diverte e aprende. Comprovam, também, que é válido introduzir a criança ao letramento por meio de desenhos, pictografias, ideografias e aos cinco planos da linguística.

Palavras-Chave: Práticas de Ensino. Metodologia. Teorias de Alfabetização. Letramento. Desenhos. O Saber falar. Pictografias. Ideografias. Consciência linguística.

SUMMARY

The thesis *The process of Literacy and linguistic of the children: Study of interfaces, in the field of education* has as objective the presentation of one methodology that literacy interfaces with the formation of a linguistic awareness of the children in the field of education, in a way that facilitates the learning of one and another, or, in other words, a method of literacy without pain and suffering (Dahaene, 2010). The searched subjects during the period of three years were: a) in the year of 2010 the same was realized with fifteen children from the 1.^o year of Elementary School; b) In 2011, with 29 children from Early Childhood Education, level III; c) in 2012, with 23 children of the 1.^o year of Elementary School. Sources: Some came from random testimonials, others, from researches between teachers and parents. At last resulting in studies of a systematic research of three years. Research results have proven by the statement of the thesis and its respective purpose. In this was noticed that, between the participant subjects from the research in 2010, children of the 1.^o year of Elementary School who early haven't been initiated with the method, 73,33% were alphabetized; and in the 1st year of 2012, children who in 2011 where initiated by the method, were alphabetized 100%. The consulted authors were Vygotsky (2010), auteur of basic reference, and in other similar thinkers alike with his theories. Among them: Mosquera(1984), Gardner (2007), Pino (2005), Dehaene(2012), Pereira (2006 – linguistas) and Blackmore/Frith (2010). The thesis shows that it is appropriate for literacy with the method initiated at Early Childhood Education, level III. This proves the necessity of utilizing the “knowing, talking and drawing” of the child, since the first day of class, enabling that the literacy become a game that, while the mind of the student feels challenged, he has fun and learn. It proves too that is valid to introduce the child to literacy by means of drawings, pictographs, ideographs and the five plans of linguistics.

Key-words: Teaching Practices. Methodology. Theories of Literacy. Literacy. Drawings. The Speaking. Pictographs. Ideographs. Linguistic awareness.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1	ALGUNS ANTECEDENTES: O METRAMAR APRESENTADO NA DISSERTAÇÃO DE 2007	19
2.2	UM BREVE HISTÓRICO: PESQUISAS E ESTUDOS REALIZADOS LIGADOS À DISSERTAÇÃO DE 2007.....	37
2.3	OS MÉTODOS E PROCESSOS BASES DA DISSERTAÇÃO DE 2007 INSPIRADORES DA PRESENTE TESE	46
2.3.1	Quais foram as linhas mínimas que segundo as quais os processos sintéticos fundamentavam suas posições relativas à alfabetização?	48
2.3.2	Quais foram as linhas mínimas que, segundo quais, constituem os fundamentos das posições dos processos globais de alfabetização? ...	49
2.4	ANTECEDENTES QUE ESCLARECEM O OBJETIVO VISADO	59
2.4.1	Em resumo, o que foi defendido na dissertação de mestrado?	60
2.4.2	Qual é o objeto de estudos desta tese, ou seja, que passo adiante com ela se pretende se constituir em relação ao que foi defendido na dissertação de mestrado e qual a finalidade visada por esta tese?	60
2.4.3	Visto que este estudo visa a lidar com os cinco planos linguísticos, pergunta-se em que consistem os mesmos?	62
2.4.4	A partir do colocado acima, surge a pergunta, como seria possível estender um processo de registro da linguagem para os demais planos linguísticos, ou seja, para além do sintático ao nível da criança?	62
2.4.5	Que vantagens são esperadas com a comprovação desta tese?	64
2.4.6	Que sujeitos foram pesquisados no desenvolvimento da pesquisa desta tese?	64
2.4.7	Que sujeitos foram envolvidos na pesquisa?	65
2.4.8	Como se definem os termos linguagem e linguística?	65
2.4.9	Visto que este estudo visa à criação de uma metodologia de alfabetizar que, interface com a consciência linguística da criança, favoreça a melhoria da qualidade de ambas, importa elucidar em que se constitui	

na prática o ato de ler, dado que, <i>de per si</i> , ele vai incidir com a linguística?	65
2.4.10 Que problemas podem ocorrer com relativa frequência no período da alfabetização?	67
2.4.11 Que metodologia se sugere para que o ato de ler, em seu início, apresente códigos e signos em formas mais simplificadas e fáceis de serem reconhecidos e retidos pela memória da criança	68
2.4.12 E, falando em METRAMAR M* e M**, pergunta-se por que estes, para ajudarem a criança a entrar no mundo da leitura, iniciam por desenhos, relacionando-os à escrita? Que códigos ele utiliza no início da entrada no mundo desta?	69
2.4.13 Como lidar com a questão dos enfoques da atenção no ato de ler?	70
2.4.14 Como se pode tornar viável um processo de alfabetização e de tomada de consciência linguística pela criança?	73
2.4.15 Por fim, alguns esclarecimentos finais necessários.....	73
2.5 OBJETIVO.....	75
2.6 O SABER LER, ESCREVER, INTERPRETAR E COMUNICAR NA VIDA DA PESSOA – UM NASCIMENTO DA CRIANÇA PARA OCULTURAL	79
2.7 O METRAMAR SOB O PONTO DE VISTA PRÁTICO	87
2.8 REPRISANDO OS ASPECTOS PRÁTICOS DO METRAMAR PELO RECURSO ÀS IMAGENS	91
2.9 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS – FUNDAMENTOS DOS ASPECTOS EDUCACIONAIS DO METRAMAR – DESTAQUES.....	95
2.9.1 Pensamento e palavra – Significado e significante.....	95
2.9.2 Como a criança desenvolve seus conhecimentos sobre os objetos e as realidades que a cercam	98
2.9.3 Linguagem e pensamento	100
2.9.4 A psicodinâmica da aprendizagem.....	106
2.9.5 O ser humano na busca de um espaço para sentir-se incluído no mundo sociocultural – suas formas de interagir com o desconhecido – o recurso aos signos - O contato da criança com a vida escolar	117
2.9.6 O emocional na aprendizagem.....	122

2.10	FUNDAMENTOS PRAGMÁTICOS QUE INTERLIGAM O PEDAGÓGICO E LINGUÍSTICO NO METRAMAR – SUA RELAÇÃO COM O LÚDICO E À COMPUTAÇÃO	127
2.10.1	O lúdico-afetivo e suas inter-relações com o cognitivo	128
2.10.2	A cognição e o lúdico-afetivo na educação	132
2.11	O METRAMAR E SUA RELAÇÃO COM A COMPUTAÇÃO	139
2.12	OS FUNDAMENTOS COMPUTACIONAIS E O METRAMAR	148
2.13	CONSCIÊNCIA, CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA E PLANOS LINGUÍSTICOS	154
2.14	OS PONTOS DO CÉREBRO HUMANO ATIVADOS PELA LINGUAGEM E A ALFABETIZAÇÃO	162
2.15	OS PLANOS LINGUÍSTICOS - SUA FUNÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO.....	168
2.16	O ACOPLAMENTO ENTRE O METRAMAR E A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA NA CRIANÇA	176
3	DESENHO METODOLÓGICO UTILIZADO	184
3.1	JUSTIFICATIVAS QUE MOTIVAM E FUNDAMENTAM A NECESSIDADE DE UMA PESQUISA COM RELAÇÃO À PROPOSTA DO METRAMAR	184
3.2	AS FONTES DA PESQUISA.....	191
3.3	EM CD MATERIAL CRIADO E PRODUZIDO PARA O APOIO METODOLÓGICO	199
4	ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NAS PESQUISAS, UTILZANDO O REFERENCIAL TEÓRICO	211
4.1	PESQUISA PROVINDA DE FONTES ALEATÓRIAS DA PARTE DE TESTEMUNHOS LIVRES NA HISTÓRIA DO METRAMAR E OUTRA REALIZADA ENTRE OS PROFESSORES, PAIS, COLHIDOS EM 2012	212
4.1.1	Dados colhidos esparsamente na história do METRAMAR e sua devida análise.....	214
4.1.2	Dados obtidos referentes à pesquisa de 2012 e sua devida análise, referindo-os aos professores e pais em 2012	219
4.2	DADOS OBTIDOS REFERENTES À PESQUISA BÁSICA DE 2010, 2011 E 2012, FRUTO DE UM TRABALHO SISTEMÁTICO E SUA DEVIDA ANÁLISE REFERINDO-OS À TEORIA APRESENTADA	232

5	CONCLUSÃO E APLICAÇÕES DO MÉTODO PARA O FUTURO.....	245
	REFERÊNCIAS.....	253
	ANEXO 1 - DUAS REPORTAGENS DO CORREIO DO POVO	264
	ANEXO 2 – AMOSTRAGENS DE TRABALHOS DAS CRIANÇAS SUJEITOS	
	DA PESQUISA	267

1 INTRODUÇÃO

Todo inventor, por mais genial que seja, é sempre produto de sua época e de seu ambiente. Sua obra criadora partirá dos níveis alcançados anteriormente e também se apoiará nas possibilidades que existem fora de si (Vygotsky, 1990, p. 37).

Enunciado de tese:

“O processo de Alfabetização e a consciência linguística da criança: estudo de interfaces, no campo da educação”.

A tese apresentou e defendeu um método diferente de alfabetizar, criado por mim, num trabalho que durou mais de 50 anos. Para que este método tivesse uma fundamentação científica e condizente, em torno dele foram defendidas uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado, cujos estudos perduraram por 8 anos.

As professoras do Graças que colaboraram no sentido de realizar uma pesquisa que teve uma duração de 5 anos o classificam como um processo de alfabetizar *sem dor e sem culpa*: sem dor para o aluno e sem culpa pela professora, visto que ele sempre dá certo para o professor e para o aluno (Dehaene, 2012). O processo tem a denominação de METRAMAR (Método Trevisan de Alfabetização Marista).

Portanto, nesta tese defendo e quero demonstrar que, num trabalho que se delongou mais de 50 anos, consegui criar um processo de alfabetização que, de interface com a consciência linguística da criança, em educação, efetivamente tornou-se realidade.

Para efetivar e documentar a tal criação, por um período de três anos foram pesquisados certo número de sujeitos. Estes são: a) em 2010 um número de 15 crianças de 1.º Ano do Ensino Fundamental; b) em 2011 pesquisou-se 29 crianças de Educação Infantil, nível III; c) em 2012, manteve-se o mesmo gênero de pesquisa com 23 crianças do 1.º do Ensino Fundamental, que eram os remanescentes da educação infantil de 2011 Além disso, investigou-se em outras fontes: algumas

vindas de depoimentos aleatórios e personalizadas, outras, feitas a partir de professores alfabetizadores e pais.

Explique-se, outramente que se trata de uma tese interdisciplinar, focada na educação e na linguística e, considerando que meu campo de formatura é a educação, foi dado mais espaço a esta do que à linguística. Em face disso, o acervo de pesquisas feito não foi cabalmente explorado, afim de não avolumar excessivamente o corpo da tese. Entretanto, oportunamente pretende-se explorar tão vasta pesquisa, mui rica em dados, em livro que se pretende escrever no pós-tese com a ajuda de linguistas.

No seu contexto, esta tese, teve no seu ponto de partida, a retomada do que defendi em minha dissertação de julho de 2007 (TREVISAN, 2007), porém, agora, em passo adiante, associando a metodologia de alfabetizar especialmente à consciência linguística da criança, no campo da educação. Também, como ferramentas de apoio pedagógico de ensino e aprendizagem, são apresentados aspectos lúdicos e o uso da TI. Embora eles não façam parte direta do núcleo da tese, aprimoram o funcionamento das práticas de alfabetizar e auxiliam sob o aspecto educativo.

Nisso, a informática faria parte apenas como uma ferramenta facilitadora das práticas de ensino, não se constituindo num acréscimo ao núcleo de tese que se quer apresentar. Dessa forma, como foi dito, recorre-se à informática visto que, por meio dela, há a possibilidade de criar e introduzir usos de softwares. Estes, como facilitadores da aprendizagem, permitem à criança interagir com jogos, especialmente criados para enriquecer essas práticas. Portanto, desse modo, a informática está presente na tese como um recurso, da mesma forma que, nas reações químicas, há reagentes que podem estar presentes como elementos catalisadores.

Além disso, esta, à luz dos recentes estudos sobre o cérebro e outros, faz alguns reparos no que concerne aos métodos globais de alfabetização no sentido de correção de parte dos pontos de vista da dissertação. Tais reparos buscam acentuar que lemos a partir de letras e de outros signos de escrita, contudo, assinala-se que é importante haver percepção contextualizada quando lemos. O que deve reger o pensamento do leitor, quando lê, é a compreensão do significado do que está lendo.

Do contrário, como com frequência ocorre em outras metodologias, estaremos apenas lendo letras. Todavia, apenas nomear letras ou ler aglomerados de letras sem entender-lhes o significado do que vem escrito não é verdadeira leitura e não faz sentido algum.

Ligando fatos entre si, em agosto de 2007 (TREVISAN, 2007), foi defendida e aprovada minha dissertação sobre um processo diferente de alfabetizar, criado por mim. O mesmo vinha designado pelo nome *DESENHANDO, LENDO E ESCREVENDO* ou, ao que agora denomino METRAMAR* ou, simplesmente M*. Posto isso, para sermos práticos, neste trabalho se fará distinção entre METRAMAR* ou M*, significando o método apresentado na dissertação e METRAMAR** ou, simplesmente M**, que se constitui num método que complementa o anterior.

Pois bem, na ocasião em que defendi a dissertação, referindo-se ao que foi dissertado, houve quem da banca examinadora fizesse um considerando que, para mim, foi um aceno para, a partir do que se acabava de defender, em passo adiante, desenvolver uma tese, que de interfaces com ela, ampliar a concepção da ideia da alfabetização no sentido de constituí-la em processo que abrange alfabetização e consciência linguística da criança. Esse considerando da banca poderia ser sintetizado assim:

Considera-se muito válido o processo de alfabetização que acaba de ser apresentado e defendido, visto que ele, de um modo peculiar, utiliza a sintaxe como base metodológica do ensino da leitura, ou seja, o plano linguístico da sintaxe (sujeito-verbo-complemento) de nossa língua. Porém, tal metodologia estaria dando um passo adiante caso suas bases científicas fossem ampliadas, estendendo-as à utilização dos cinco planos ou categorias da linguística.

Dessa forma, de acordo com o aceno da banca, percebi que me estava sendo aberta nova possibilidade de dar continuidade ao que eu havia iniciado. Na prática, seria voltar a apresentar a metodologia da alfabetização, porém, agora, ligada à consciência linguística da criança, visto que além de recorrer ao plano sintático da linguagem, nesta, ela passa a ser ampliada pelo recurso a todos os planos da linguística a fim de torná-la metodologicamente mais abrangente e completa. Aliás, trata-se de algo que os linguistas tanto recomendam: associar interfaces as práticas

de alfabetização às do despertar a consciência linguística de modo que a criança, ao aprender uma, reforce o aprendizado da outra e vice-versa. Portanto, esse é o escopo desta tese de, em passo adiante, viabilizar uma prática de ensino desse gênero. Então, se em dados de pesquisa for comprovado a viabilidade dessa prática, a tese estará devidamente comprovada.

Efetivamente, considerando que a criança, ao iniciar sua fase socioescolar, entra em novo contexto de crescimento como pessoa - frequentar centros de Educação Infantil e, posteriormente, a escola. Esta, por seu caráter formal, é bem diferente da vida do lar. Entrementes já, ao participar da educação infantil, a criança consegue comunicar-se pela fala (linguagem) e, no entender dela, também *sabe desenhar*. Portanto, ela já possui formas de se expressar e comunicar que, a partir das mesmas, pode-se esperar que a tese em vista se torne uma realidade que mostraria que é possível alfabetizar de acordo com o proposto.

Referindo-se à importância do ato de saber falar, Saussure (1995) chama nossa atenção sobre um detalhe que, a meu ver, vem muito a propósito do ponto de partida de nossa tese, quando explica: “Apesar da importância primordial que se confere à escrita acabamos por esquecer que aprendemos a falar antes de aprender a escrever, e inverte-se a relação natural” (SAUSSURE, 1995, p. 35).

Portanto, no fundo, é sobre esses dois saberes da criança (falar e desenhar) que já se apoiou minha dissertação de mestrado e, com mais razão, esta tese, dado que esses são fatores que persistem como seu ponto de partida, embora o *saber desenhar* da criança deva ser traduzido por *riscahar*, *garatujar*, aparentemente sem objetivo, mas que, para ela, de acordo com a psicologia, é uma das suas formas de expressar-se. No mais, cabe fazer notar que nesta tese, muitas vezes, deve-se fazer paralelos e referências ligadas ao que foi defendido na dissertação e ao que se pretende defender, ou seja, entre M* e M**.

Então, em continuidade, pretende-se ampliar o que, em 2007, foi defendido sob o nome de DESENHANDO, LENDO E ESCREVENDO, denominado de METRAMAR* ou M* agora denominando-o de METRAMAR** ou simplesmente M**.

Portanto, na pretensão de ampliar a metodologia apresentada no mestrado, tornando-a mais completa e abrangente, surge a necessidade de desenvolver uma

tese em partes diversas. Entre essas, apresentar alguns antecedentes pelo relato da história do METRAMAR* como um método de alfabetização que, nesta, vem ligado às áreas da educação, linguística recorrente à computação para transformar aquele em METRAMAR** ou M**.

Desse modo, passar-se-ia a fazer *jus* a um *desiderato* teórico da parte dos linguistas no sentido da necessidade de saber servir-se da alfabetização por metodologia própria que, em suas práticas, inclui linguística e informática. Estimam eles que tais inclusões metodológicas auxiliariam a criança a desenvolver sua consciência linguística, o que iria concomitantemente melhorar e qualificar suas aptidões leitoras. Hoje são muitos os teóricos que consideram que saber unir alfabetização em interface com a consciência linguística da criança seria um dos grandes meios de auxiliá-la a desenvolver em si, tanto uma como a outra.

Portanto, para dar um passo adiante relativamente à temática de minha dissertação de 2007, pensei que vale a pena abraçar essa causa, apresentando uma tese assim enunciada: *O processo de alfabetização e a consciência linguística da criança: estudo de interfaces, no campo da educação*. E, como já foi dito, dessa forma, em parte, contribuir nesse esforço de selar a validade da teoria de haver um ensino que, em suas práticas pedagógicas, una alfabetização e formação da consciência linguística da criança, interfaces, e, desse modo, uma complementando a outra no sentido de haver uma maior compreensão e aprendizagem de ambas pela criança. E, desde já, buscando algum fundamento teórico a partir de estudiosos das formas de o cérebro humano interagir com a aprendizagem, destaco o que Blakemore e Frith, 2010, relativamente ao assunto denotam:

Tanto a leitura quanto a escrita se adquirem mais facilmente quando se fundamentam numa boa linguagem falada. [...] À medida que aumenta sua compreensão gramatical e seu vocabulário, as crianças tornam-se cada vez mais capazes de apresentar uma descrição contínua de acontecimentos, ou seja, de 'contar uma história' (BLAKEMORE; FRITH, 2010, p. 78).

Para enfrentar o desafio de enriquecer o aspecto metodológico da alfabetização com o intuito de dar validade aos fundamentos de minha tese, com o auxílio de alfabetizadores e de expertos na área, coloquei em andamento umas práticas acompanhadas de uma pesquisa de campo. Essa, para efeito de coleta de dados, realiza-se com crianças de Educação Infantil, nível 3 e crianças de 1º ano do

Ensino Fundamental, no Instituto de Educação Marista Graças. A pesquisa teve início em 2008 e será concluída em final de 2014. Entretanto, entendi que, com os dados coletados em 2010, 2011 e 2012, colhem-se dados suficientes para comprovar esta tese. A par disso, a título de sugestão, para facilitar aos professores a utilização da metodologia METRAMAR**, foi elaborado um acervo de recursos em imagens e desenhos e a indicação de muitos exercícios, necessários para torná-la efetiva em suas práticas. Tal material encontra-se em CD anexo a esta.

No mesmo CD, acompanha os documentários preparativos à comprovação desta metodologia uma série de roteiros didáticos para uso dos professores. Os mesmos referem-se a histórias infantis, cujo intuito é facilitar às crianças a interação com a linguística e a alfabetização, incluída a própria informática para que, nos dois primeiros aprendizados, um complete o outro, no sentido do que se busca comprovar de acordo com enunciado da tese. Por fim, tudo isso vem culminado pela elaboração (criação) de dez softwares, cujo intuito é facultar às crianças a possibilidade de acesso a jogos (quebra-cabeças) em seu aprendizado da leitura e o despertar de sua consciência linguística de acordo com as linhas pedagógicas do método. Todo esse acervo de elaborações e outras estão em CD anexo à tese.

Essa metodologia de alfabetizar está sendo construída de maneira tal que ela pode ser utilizada desde a educação infantil, nível 3, visto que o método sempre parte daquilo que a criança sabe fazer – desenhar e comunicar-se pela fala. Operando-se com esse método desde esse nível, como se quer demonstrar, espera-se que as crianças já iniciem sua alfabetização com proveitos. Essa iniciação, a meu ver, é muito consequente e prática, apesar de que, na sociedade em geral, exista uma errônea concepção de que nesses níveis seja prematuro realizar um ensino metódico e sistemático. Digo isso, estribando-me no que Moraes (1995) afirma a respeito da aprendizagem por parte do ser humano, afirmando que ela inicia desde o seio materno.

Acrescente-se que, nos níveis de educação infantil, as ingerências de terceiros não soem ser tão frequentes, quanto acontece no primeiro ano de ensino fundamental. Neste, os pais costumam ingerir-se muito na condução dos trabalhos escolares de alfabetização junto dos filhos, o que, no início, mais atrapalha do que

ajuda, visto que eles possam passar suas ansiedades às crianças. Tais ingerências já não ocorrem na educação infantil, dado que, no julgar dos pais e no da sociedade em geral, nesse nível de vida, a pré-escola não deve ser entendida como um tempo de se realizar algum ensino sistemático em face de, segundo creem, que a maturidade mental da criança não tem condições de maiores aprendizagens. Julgam que o tempo da educação infantil é apenas um período de um fazer de conta de escola. Ignoram ou dão por ignorado que, para as futuras aprendizagens pragmático-formais da criança, uma metódica iniciação escolar se constitua como algo vantajoso, somando em termos de escolarização.

Portanto, é em vista dessas razões que, nesse período, com o METRAMAR se passe a atuar em sala de aula com alguma sistematização do ensino e, dado que, além do mais, que o método atua com formas lúdicas de ensino. Pelo material elaborado e contido em CD, as professoras têm o essencial do que necessitam para alfabetizar e desenvolver exercícios linguísticos nos referidos níveis de ensino (educação infantil e primeiro ano do fundamental).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para facilitar a compreensão do contexto da tese consideramos básico que, desde o início, sejam apontados alguns antecedentes a ela. Hoje, mais pensadores estão preocupados com novos métodos de alfabetização. Dessa forma, nesta, vem desenvolvida uma súmula do METRAMAR* apresentado de acordo com a dissertação de 2007; os métodos e processos de alfabetização que foram base da dissertação; pressupostos relacionados aos antecedentes da tese.

2.1 ALGUNS ANTECEDENTES: O METRAMAR APRESENTADO NA DISSERTAÇÃO DE 2007

Quando, em 1954, eu iniciava minha atuação como educador e professor de alfabetização, embora, tanto quanto hoje ou mais, naqueles idos a alfabetização se constituía num dos grandes problemas de escolarização. Poucos eram os teóricos que se preocupavam com ele. E, entre eles, menos ainda havia qualquer preocupação formal de unir alfabetização e consciência linguística por metodologias interfaces. No ensino escolar das crianças, isso é fato que, apenas nos dias de hoje, começa a emergir entre os linguistas, porém, ainda é quase inexistente entre os alfabetizadores.

Além disso, a tese, por girar também em torno do METRAMAR* (Método Trevisan de Alfabetização Marista), torna-se necessário que seja apresentada uma súmula deste, descrevendo-o na forma de como se pretende que ele se constitua: um processo de alfabetização interface com consciência linguística da criança, inclusive, recorrendo à computação como prática de ensino. Portanto, em três tópicos, destacar o que foi o METRAMAR* apresentado na dissertação de 2007; breve histórico – pesquisas e estudo realizados ligando a dissertação de 2007; os métodos e processos de alfabetização bases da dissertação de 2007 no quanto inspiram esta tese.

A metodologia de resolver a problemática da alfabetização que, agora, se pretende ampliar em forma de tese, incluindo nela, além da alfabetização, a formação da consciência linguística da criança e outros aspectos relacionados à

informática no campo da educação, não surgiu do nada. Ela tem uma história atrás de si. Considero que uma síntese dessa história, necessariamente, deve ser apresentada como um dos importantes antecedentes desta. Isto é, que se inicie por conhecer os aspectos particulares do que foi apresentado na dissertação de 2007 para, a partir de seus fundamentos, dar-lhes continuidade nesta.

Entrando no mérito das questões de metodologias de alfabetização, pela década de 1930 a 1940, Ovide Decroly (ADEL, 2001), tendo por base a psicologia da Gestalt de Max Wertheimer (1880-1943), lançava a teoria do denominado método global de ensino da leitura e escrita que se opunha ao método sintético. É assim que eu, tendo tomado um algum contato com bons conhecedores do método global, como alfabetizador, em 1956, resolvi colocá-lo em prática, pois tal metodologia me parecia bem procedente. O método Decroly (1861-1932) também era denominado, por alguns, de método global de contos ou de sentenças, resultando disso, mais adiante, o processo de *palavração* que, na realidade, é uma tentativa de criar um caminho de meio termo entre os métodos globais e sintéticos.

Entrementes eu, ao querer aplicá-lo, conforme proposto por Decroly, chegando a certa altura do ano escolar, fiquei receoso de que ele não desse certo e voltei a me escorar novamente no método sintético dos *b, a, bás*, para concluir a alfabetização das crianças daquele ano com um bom êxito. Efetivamente, hoje há estudos que tal metodologia não é procedente de acordo com as formas de como o cérebro se comporta quando a pessoa aprende a ler.

Na ocasião, fiquei totalmente decepcionado com o método global de contos ou de sentenças que havia adotado? No próximo exercício escolar deveria abandoná-lo por completo? Não! Ele inspirou-me a ideia de que, ao apresentar a escrita à criança, ela deveria, o quanto possível, antecipar sua compreensão relativamente à finalidade da mesma. E para que a criança tivesse uma ideia mínima da finalidade da escrita, esta, desde o início, deveria ser apresentada a ela dentro de um contexto frasal e, concomitantemente, que os elementos de escrita fossem apresentados a partir de vocábulos-letras ou monossílabos para facilitar a percepção da finalidade da escrita na composição da frase, visto que a escrita toma existência quando vem apresentada por signos padrões denominados letras. Por sua vez, surgiu-me a ideia de apresentar os vocábulos mais extensos (nomes de objetos ou

animais) dentro da frase, não por escrito, mas desenhados. Assim sendo, a criança, ao olhar para a forma materializada de registrar ideias sobre o papel, iniciaria pela escrita das menores (vocábulos de conexão gramatical) unidades da mesma que são as letras, mas que tomam sentido da leitura propriamente dita por estarem vinculadas aos objetos apresentados na forma de desenhos. Essa foi a solução achada para resolver o problema de a necessidade de apresentar textos que formem contexto.

Tal saída metodológica pareceu-me procedente e que a mesma estaria ligada à realidade do ato de ler, visto que ela faz parte de um todo contextualizado e identificado com a finalidade da escrita. Portanto, inovadora e próxima da forma infantil de perceber as coisas que a cercam. Efetivamente, partia daquilo que a criança sabe – falar e desenhar. Com isso, sendo portadora de uma importante forma de comunicação.

É assim que eu intuía que havia a necessidade de conciliar duas ideias: partir de uma escrita simplificada, mas que parte de um todo maior a fim de que aquela seja vista de uma forma contextualizada e que tenha sentido. Na realidade, a escrita é formada de um aglomerado de partículas (unitárias = letras) que, deixando seu sentido individuado, formam um corpo novo que passa a ter um sentido novo, podendo ser lido e interpretado.

Dessa forma, nos primórdios da criação do novo método, hoje METRAMAR*, imaginei que, mesmo que a escrita partisse de letras, o pensamento do alfabetizando não podia reduzir-se em olhar letras, mas em verificar as ideias que o conjunto das mesmas fosse portador. É assim, portanto, que para alfabetizar esbarrava diante de algo que exigia uma solução diversa das praticadas até então. Nessa caminhada, dever-se-ia ir do simples psicológico (histórias) para daí se chegar à lógica das complexidades da escrita e aprendizagem da leitura. A escrita em si reveste-se de uma lógica de cuja compreensão somente têm acesso os alfabetizados e que, para quem ainda não a domina, nela somente estaria vendo um aglomerado ininteligível de traços em formas retas e curvas sem qualquer significado.

Com efeito, Dehaene (20120, p. 22) afirma que “nenhuma espécie além da nossa inventou símbolos falados ou escritos” e, que:

O paradoxo da leitura sublinha o fato indubitável de que nossos genes não evoluíram para nos permitir aprender a ler. Não vejo senão uma só solução. Se o cérebro não teve tempo para evoluir sob a pressão dos limites da escrita, então, foi a escrita que evoluiu a fim de levar em conta os limites de nosso cérebro. O modelo de reciclagem neural nos conduzirá assim a revisitar a história da escrita, desde os primeiros símbolos das culturas pré-históricas até a invenção do alfabeto. (DEHAENE, 2012, p. 21).

E, segundo continua Dehaene (2012, p. 21), “tal evolução que parte do ângulo psicológico teria caminhado para uma dissecação de ângulo resolutamente mecanicista”.

Com essas avaliações de Dehaene (2012, p. 21-22) sinto-me em situação bem confortável relativamente ao que intuí ser necessário como ponto de partida para chegar à redescoberta da escrita. Em linguagem expressa em forma de gráfico (TREVISAN, 1964, p. 48) afirma que o alfabetizando, ao aprender a ler, deve realizar uma escalada, fazendo um percurso que vai do *simples psicológico para o simples lógico*; que inicia de uma percepção *sincrética* e, em longa caminhada *analítica*, chegaria a uma *síntese* final no aprendizado da leitura. Daí que, naqueles primórdios da década de 1970-1980, eu denominava meu método de alfabetização de *MÉTODO PROGRESSIVO*. Agora fico feliz que os atuais cientistas me confirmam relativamente à caminhada que a mente humana deve percorrer para apossar-se da alfabetização.

Em capítulo mais adiante, vai ser mostrado em que termos a solução prática da problemática da alfabetização da criança deve percorrer, utilizando frases representadas por desenhos (pictogramas e ideogramas) conjugados com elementos de escrita.

Entretanto, por que tanta insistência na utilização do desenho para encaminhar o aluno à aprendizagem da leitura e escrita? Porque é partir daquilo que ele, ao natural, de acordo com seu cérebro sabe fazer. É a partir disto que o *homo sapiens* iniciou suas formas de comunicação: por desenhos e símbolos, inteligentemente escolhidos e organizados. Com certeza a criança, por si, não tem a iniciativa de reinventar a escrita, porém, ajudada ou ensinada por quem sabe mais (VYGOTSKY, 1979), consegue, prazerosamente, refazer o processo de uma caminhada semelhante àquela que foi quando o homem criou a escrita. Porquanto, que se crie (se ainda não estiver criada) uma proposta metodológica de

alfabetização que pela qual não se vá exigir da criança que reinvente a escrita, mas que siga um processo de aprendizagem da mesma similar ao processo realizado pelo homem na criação da escrita. Com certeza, será fácil fazer que a criança aceite a se envolver nesse tipo de atividade, pois se trata de dar continuidade natural ao que ela sabe fazer – desenhar; partir do simples psicológico para chegar *para o simples lógico*; partir do *sincrético* e, em longa caminhada *analítica*, chegar a uma *síntese* final no aprendizado da leitura.

Com relação à história da criação da escrita, Cagliari (2003) afirma:

A história da escrita vista no seu conjunto, se seguir uma linha de evolução cronológica de nenhum sistema especificamente, pode ser caracterizada como tendo três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética. A fase pictórica se distingue pela escrita através de desenhos ou pictogramas. [...] Os pictogramas não estão associados a um som, mas à imagem do que se quer representar. Consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade (CAGLIARI, 2003, p. 106-108).

É, portanto, a partir desse comum saber fazer natural pictográfico e pragmático de cada pessoa que foi desenvolvida a metodologia de alfabetização do METRAMAR*.

Com relação à escrita considerou-se o detalhe de que ela parte do fato de que é o sentido da vista, o órgão número um posto em ação e envolvido no ato de ler. E a leitura somente pode ser objeto de ação e realizada por pessoas que conseguem ver e enxergar. Somente os cegos utilizam um sistema de acessar a leitura pelo tato. Portanto, sendo a vista o sentido básico da captação dos sinais da escrita, na iniciação a alfabetização, é essencial facilitar ao aluno a melhor maneira possível de chegar à sua porta de entrada pela redescoberta de cada significante da mesma. Assim sendo, o desenho (pictogramas) se presta muito para, de imediato, chegar-se às ideias que se quer registrar ou registradas sobre o papel. Em face disso é relevante lembrar-se de que, ao ler, a atenção da pessoa, obrigatoriamente, necessita estar atenta a duas coisas, ou seja, bipartir-se em duas direções:

- a) centrar-se na questão da decifração e decodificação dos elementos de escrita (letras e sinais), portadores de significado, tendo-os bem debaixo dos olhos, buscando perceber no âmbito do contexto dela o sentido daquilo que se está lendo;

- b) centrar-se na busca do sentido da leitura do texto que se está lendo que é o aspecto essencial do ato de ler, a fim de enriquecer-se e usufruir, o quanto possível, de novos conhecimentos e mensagens contidas no portador do texto.

Aqui cabe referir que a criança, quando inicia seu processo de alfabetização, ao centrar-se em (a), perde de vista (b) e, se fica centrada demais sobre (b), ela inventa uma frase diferente daquela que está sobre o papel, deturpando o ato de ler.

Embora, para as pessoas que possuem vistas em bom estado, seja o órgão da visão o responsável pela percepção do objeto da leitura, no entanto, para entender o que está lendo, a pessoa deve pôr em ação todos seus sentidos. Isso significa que a atenção de qualquer pessoa enquanto lê, simultaneamente, está centrada na tarefa de decodificar e de perceber o sentido do conteúdo lido, sendo que somente existe leitura quando percebe o real sentido do conteúdo daquilo que ela vem lendo e isso é uma ação de toda a pessoa que executou a ação de ler e não somente seus olhos.

É pensando nesses aspectos que, em minha temporada de alfabetizador, passei a fazer (tanto quanto me foi possível) uma cuidadosa reflexão do que vem a ser o ato de ler. Nesses cismares, fui me dando conta de que, no ato de ler, a atenção da pessoa enquanto lê, obrigatoriamente deve distribuir-se nas duas direções (a) e (b) acima referidas, centrar-se no aspecto da decodificação dos signos portadores do texto, objeto de leitura (letras, grupos consonantais, sinais de pontuação) e buscar perceber o real conteúdo do texto que está decodificando. É assim que, constantemente, a atenção, oscilando entre a e b, no ato de ler, em parte, a percepção da mente clara da pessoa, se envolve no emaranhado das decodificações, podendo perder de vista o essencial que é o produto final que está em b, isto é, a coleta daquilo que os significantes, em seu contexto, significam.

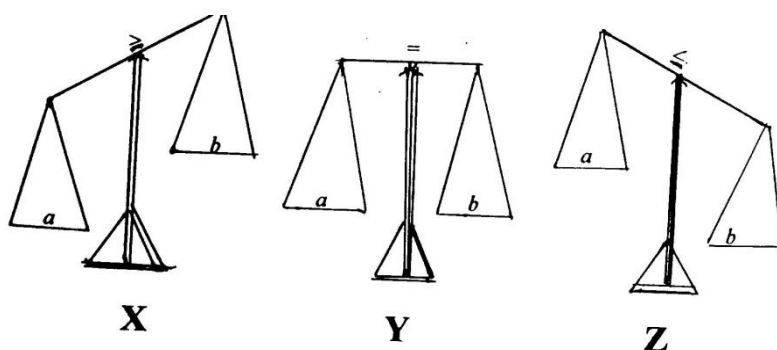
Comparando-se os esforços da atenção de quem lê, ela está continuamente oscilando entre o lado *a* e *b*. Portanto, se a atenção da pessoa que lê continuamente está dividida entre *a* e *b*, as oscilações dos pratos da balança da leitura puxarão mais para qual dos lados: para (a) ou para (b)? Ou seja, a atenção estará mais absorvida pela decodificação ou pela compreensão dos conteúdos que estão sendo

lidos? Em outras palavras, olhando-se para as três balanças da figura n.º 1, qual é a balança que estaria indicando melhor qualidade leitora?

A começar pela balança *X* (*xis*) da figura n.º 1, percebe-se que é a balança que indica a pior capacidade leitora porque o prato *a* (da decodificação) está exigindo mais absorção da atenção do que o prato *b* (da percepção do sentido), indicador da compreensão leitora. Por sua vez, na balança *Y* (*épsilon*) há um equilíbrio entre *a* e *b*. Isto indica que há uma leitura de qualidade mediana, visto que a pessoa mal entende o sentido daquilo que lê. A balança *Z*, (*Ze*) onde *b* pesa mais do que *a* indica que existe uma capacidade leitora de melhor qualidade, pois a pessoa está com a atenção mais centrada no sentido daquilo que está lendo do que no aspecto da decodificação, ou seja, está mais centrada no significado do que nos significantes.

Portanto, toda e qualquer metodologia de alfabetização deve estar atenta às indicações apontadas abaixo: zelar para que o aluno esteja mais atento e preocupado com o aspecto da compreensão dos conteúdos frasais do que com o trabalho decifração e decodificação. E é pensando nesses aspectos de melhorar o grau de capacitação da compreensão da leitura pelo aluno que se pensa que, utilizando desenhos como recursos iniciais de alfabetização, os resultados se aproximarão mais do paradigma *Z*, conforme foi ilustra a figura n.º 1.

Figura 1 – Comparação da qualidade leitora



Na ilustração ao lado, a balança *Z* é a que indica a capacidade leitora de melhor qualidade. Pois, nela: em *a* pessoa decodifica e, em *b* percebe o sentido. Sendo que (*b*), no caso, efetivamente pesa mais do que (*a*).

Fonte: TREVISAN, 2005.

Antecipando o que se defende nesta tese, far-se-ia a combinação entre (a) e (b): os aspectos da compreensão linguística vêm facilitar a percepção do sentido frasal e, por isso mesmo, favorecer o trabalho da decodificação da escrita.

Por outra, considerando a situação da pessoa que não sabe ler, o professor não pode ignorar o detalhe de que, se outros não leem para ela o que está escrito, esta não percebe qualquer conexão entre o que vê, olhando para o traçado de letras que ocultam dentro de si palavras e a informação real que seus ouvidos escutam. Exemplificando isso com uma frase: *Eu vi a borboleta*. Nesse caso, por mais que o aluno olhe, ele não vê borboleta nenhuma dentro das letras que ocultam dentro de si a ideia de borboleta. Isso frustra o aluno e o amedronta, fenômeno negativo que não ocorre na forma de ensinar a ler pelos desenhos que amainam o problema, pois, com esse recurso, o salto de abstração entre o ver e o ouvir o que está contido nos significantes fica mais próximo. O grau de abstração é mínimo, e, no METRAMAR*, continuamente busca-se reduzir a distância abstrativa existente entre os significantes e seus significados. A partir de um contexto, formado pela escrita e imagens, sem haver maiores dificuldades criadas pelas barreiras da decodificação, o aluno entende o texto.

Efetivamente, na história da leitura/escrita da humanidade, pode ser constatado um percurso que se inicia nos desenhos, avança pelos ideogramas (ícones) e alcança os sinais gráficos. Trata-se de um processo de evolução do menos simbólico (menos abstrato) para o mais simbólico (mais abstrato). Assim, na forma da leitura/escrita da criança, pode ser encontrado percurso similar – pictograma/ideograma/sinal gráfico (CAGLIARI, 2003).

Usualmente, nas didáticas de alfabetização, o trabalho da alfabetização é iniciado através das palavras lexicais, ou até, por vezes, pela forma alfabética e a silabada. Contrariamente, no METRAMAR*, parte-se de frases obviamente constituídas de palavras gramaticais – artigos, preposições e verbos de ligação embutidos na sintaxe (sentenças completas) e, dentro do que se quer defender a partir desta tese, incluir a utilização dos cinco planos linguísticos da língua portuguesa. Tal perspectiva permite que as vogais *a*, *o* e as sílabas *da*, *de*, *do* e outras, entrem no processo da alfabetização como elementos coesivos da frase, em suas funções sintáticas, então:

- desde o momento inicial, os desenhos e os ideogramas seriam apresentados à criança dentro de uma frase com a estrutura sintático padrão: sujeito + verbo + complemento. Quanto aos verbos, primeiramente seriam apresentados os de ligação, que na verdade, seriam conectores, para posteriormente serem apresentados os de transitividade;
- a prática da leitura constitui-se num dos eixos do aprendizado, sendo a escrita decorrente da leitura de paradigmas escritos – frases e textos gerados para o fim de alfabetizar e outros que a própria criança elabora e representa sobre o papel, utilizando desenhos e vocábulos de conexão;
- as relações entre a escrita e o contexto linguístico estão presentes no aprendizado da leitura na medida em que a apresentação das palavras ocorre sempre inserida na estrutura sintática da frase;
- por sua vez, os cinco planos linguísticos, como formadores da consciência linguística do aluno, também, aos poucos, vão tendo seu espaço como agentes formadores desta.

Como já introduzi, esta parte visa a esclarecer o que foi defendido na dissertação de 2007, apresentar alguns tópicos de sua longa história e falar algo dos estudos e pesquisas realizadas para isso. Entendo que tal é necessário, visto que a tese é uma continuação do desenvolvimento daquela metodologia na dissertação defendida sob o título de DESENHANDO, LENDO E ESCREVENDO ou, M*.

Em síntese, na dissertação de 2007, o METRAMAR* foi defendido na forma de como funcionava na época, sob a denominação de DESENHANDO, LENDO E ESCREVENDO e se constituía numa forma diferente de alfabetizar das demais, então existentes. Hoje, para diferenciá-lo no corpo desta tese ele (para fins de evitar confusões, provisoriamente) se apresenta sob a denominação de METRAMAR**. Porém não é só o nome que mudou (ou vai mudar). Mantendo o mesmo ponto de partida do defendido na dissertação, acrescenta-se a ele uma considerável complementação que o tornará mais abrangente.

Voltando a historiar a forma que deu origem a esta metodologia de alfabetizar, quando em minha vida iniciei meus trabalhos de alfabetizador de crianças, esbarrei em um problema que, para mim, nas práticas de alfabetizar nunca havia sido tocado e, menos ainda, resolvido.

Contudo, ao iniciar o trabalho, eu dava-me conta de que as crianças, depois de serem dadas por alfabetizadas, pouco conseguiam entender de qualquer texto que lessem. Não passavam do que se denomina, hoje, de analfabetos funcionais. A partir dessa constatação, pareceu-me que seguir o método global a partir proposto por Decroly (1861-1932) seria uma solução que, a meu ver, procedia.

É assim que, como historiei na entrada deste capítulo, que eu fiz toda uma caminhada que, no atual momento, passei levá-la adiante corrigindo e ampliando minha intuição da época, tanto quanto necessário. Tal necessidade de reformulação fundamenta-se no que de acordo os cientistas que examinam as formas de como o cérebro humano hoje concluíram. Pelos estudos deles afirmam que a criação do invento da escrita e a maneira de como o cérebro se adapta e se acomoda às exigências dessa criação, isto é, de armazenar os conhecimentos da escrita para fins de comunicação humana (DEHAENE, 2012), é um caminho diferente do imaginado por Decroly (1861-1932), visto que este, em seu tempo, havia achado que as formas de alfabetizar dos *b+a*, *bás* não eram suficientemente consistentes, ou melhor, não correspondiam à realidade da forma do ser humano interagir com a escrita para aprender.

Qual era, efetivamente, o pensamento de Decroly? Este, baseando-se nas teorias da *Gestalt*, achou que o ponto de partida da alfabetização deveria ser um caminho inverso do proposto pelos alfabéticos que até ali vinha sendo praticado. De acordo com a tese dele, o primeiro impacto que temos diante da escrita é o de que a pessoa não olha para as letras que lê, dado que, para ela, as mesmas não passam de pulgas em elefante. Mas, segundo ele, nossa atenção, em primeira instância, detém-se na contemplação global do novo fenômeno que tem diante de si. Ela olha para todo o contexto do vulto do texto que se lhe apresenta. No caso do exemplo, olha para o elefante e não para as pulgas.

Portanto, e com maior razão, a criança, quando se depara com algum vulto novo, primeiro, fixa sua atenção sobre o todo que constitui o vulto, examina-o com um olhar que apenas o abarca em seus grandes contornos gerais. Nesse olhar, ela ainda não percebe os detalhes e particularidades do mesmo (no caso da escrita, as letras). Nesse primeiro impacto, se não consegue enquadrar o que vê em suas

categorias de conhecimentos, sente-se insegura e desvia o olhar dele. A capacidade de contextualizar dela não estaria suficientemente desenvolvida para isso.

Efetivamente, inclusive, segundo a psicologia da criança (PINO, 2005), quando ela não consegue libertar-se do impacto negativo que lhe vem a partir do contato com o vulto de qualquer objeto estranho, apavora-se. Algo semelhante pode ocorrer com a criança no aprendizado da leitura pelo impacto negativo que pode ter diante do desconhecido da escrita, amedrontando-a e levando-a a fugir da figura estranha das letras pelo resto da vida, dado que o formato delas não entra em suas categorias de conhecimentos.

E, efetivamente, de acordo com os estudiosos de nosso tempo como Dehaene (2012), sabe-se que o cérebro humano, ao natural, não possui um espaço pronto para o aprendizado das letras e sinais da escrita. Todavia, caso a criança de berço se aperceba que o objeto estranho não lhe oferece perigo, começa deter-se no exame de seus detalhes. E detém-se tanto mais quanto mais curioso e intrigante no sentido positivo para ela for o objeto. Nesse exame, busca enquadrar o novo nas categorias de seus conhecimentos. A partir disso, pode-se concluir que, com maior razão, fará a criança em seu período de alfabetização se o primeiro contato com a ideia dos signos da escrita for um contato feliz. É daí que vem a conclusão de que quando o contato da criança com a escrita for algo que parte do lúdico, este exerce sobre ela o desejo de desvendar todos os mistérios da escrita. Ela, após haver percebido os mecanismos e a finalidade do ato de ler (que se lhe antecipa), começa a indagar junto às pessoas que a cercam sobre como se escreve tal palavra de que ela necessita para compor a frase por ela desejada.

Portanto, após ter reconhecido e enquadrado em alguma de suas categorias o vulto do ser com que se deparou, começa a olhar as particularidades do mesmo, podendo chegar a perceber nele detalhes significativos em questão de significantes. É assim que, transportando a questão para o campo psicológico, se ela está diante de uma pessoa estranha, aos poucos, pode dar-se conta se essa pessoa é amiga e se vem com boas intenções. Nesse caso, sua confiança cresce e pode até fazer amizades com ela.

É assim que Decroly (1861-1932) deduziu que, na alfabetização, dever-se-ia, primeiro, deter a atenção da criança sobre o conteúdo relatado por um determinado

texto para, a partir disso, chegar aos detalhes e particularidades das sílabas e letras. Dessa forma, no entender dele, a alfabetização deveria partir do contexto de um texto lido e de interesse da criança, podendo ser uma pequena história escrita ou de qualquer outro portador de textos, o que, na realidade, para ela é um vulto ininteligível até chegar aos detalhes das sílabas e letras. Esses elementos menores seriam percebidos aos poucos, à medida que a criança se familiariza com a narrativa do texto e, com a ajuda do professor, dispor-se-ia a tudo examinar. Nesse trabalho, quem sabe mais (professor), aos poucos, faz notar à criança que o texto é composto de frases. Após a criança ter-se dado conta disso, fazer-lhe notar que cada frase expressa alguma ideia sempre diferente das demais. Porém, para registrá-la ou dar-lhe corpo sobre o papel, ela deve recorrer à intermediação de signos, estes, algo muito abstrato, contudo, aos poucos, sabendo como manipulá-los até perceber e reconhecer a funcionalidade de cada um deles, das letras, das palavras e das frases que formam o texto total.

Com isso, de acordo com Decroly (1861-1932), no primeiro momento, demos conta de que esse processo de ir do todo, do contexto às partes tem sua lógica. Entretanto, a criança é imediatista, então, pedagogicamente, surgem as perguntas: Como seria possível manter o interesse e a atenção da criança nesse processo de tão longa, complexa e abstrata dissecação? Para isso, quanto tempo não será utilizado para chagar às múltiplas automações exigidas pelo ato de ler? Em contraposição, os partidários dos processos sintéticos não diriam que seria mais lógico tomar como ponto de partida algo mais simples para o olhar da criança que seria de partir de letra por letra e, assim, construir o todo, visto que para cada signo que ela reconhece sente-se gratificada por cada uma de suas pequenas conquistas? Levando-se em conta os dois lados da medalha, em ambas as situações, qual dos dois processos sustentaria por mais tempo a atenção e o interesse da criança até que ela tenha acesso a uma boa alfabetização? Qual dos dois processos a fariam alcançar um produto de melhor qualidade? Qual desses processos é a forma mais simples e menos complexa para chegar à alfabetização?

Por sua vez, de acordo com Vygotsky (2010), ao falar-se em simples e complexo, as linguagens e modos de entender as coisas da parte do adulto e da criança são diferentes. O adulto segue o caminho da lógica da sucessão de letras (partículas) para formar o todo. Ao passo que a criança segue o caminho do

psicológico no início de sua aprendizagem, apoiando-se na percepção do texto em sua globalidade, sem se preocupar com as letras e sílabas. Ela quer ouvir histórias e ver as imagens que a ilustram e não ver letras, para ela ininteligíveis. O adulto, enquanto despreocupado e desatento a qualquer pedagogia, guia-se pela lógica de que, para alfabetizar, o que importa é partir de letras (alfabeto), sílabas, palavras. No entanto, com relação do modo de compreender da criança, o adulto passa categorizar a realidade em foco por uma pseudológica, visto que ela não consegue ver o que o adulto vê ao falar-lhe os nomes das letras e sílabas (ponto crucial da divergência entre os processos silábicos comparados com a lógica dos globais). É sobre essa crucial questão que o METRAMAR* buscou dar nova saída: apoiar a alfabetização da criança na forma de compreender de quem quer partir de letra por letra, porém não de acordo com o processo proposto por Decroly (1861-1932), mas envolvendo e confrontando da escrita com algo parecido como o fizeram os pictóricos (CAGLIARI, 2003) no início da história da escrita como recurso de comunicar-se por signos convencionais, indo do pictórico, juntando-o ao ideográfico até chegar à escrita. Ou seja, diante dos dois caminhos propostos, o METRAMAR propõe recorrer ao melhor de cada um deles, baseado nos critérios de Vygotsky (2010), acima apontados.

Ao ler, precisamos olhar, ver e reconhecer signos e sua funcionalidade. No entanto, como foi dito, a criança ao olhar os signos das sofisticções da escrita nada entende. Então, o METRAMAR* criou um caminho de atender a lógica do adulto (de que é preciso reconhecer as letras, sílabas, palavras e frases), porém, para que isso se realize, importa que, numa interface entre a forma de entender da criança, ajudá-la a chegar ao aprendizado da escrita. Esta mudança de ótica de entender as coisas foi a versão que achamos mais consequente, já que ela procede das ideias dos silábicos e globais, atendendo ao modo da percepção do saber tanto do adulto como o da criança. Isto apoia-se também dentro dos fatos da vida diária, nela é sempre o adulto que deve procurar a entender o que a criança está querendo dizer com seus limitados recursos de comunicação.

Portanto, nisso estaria-se dando resposta a uma série de perguntas que opunham silábicos e globais. Tal discussão giraria em torno da solução de perguntas tais que: Partindo da árdua construção dos *b+a*, *bás* dos sintéticos será a criança capaz de perceber aonde, num finalmente, se quer chegar? Será que é tão simples

construir um todo significativo a partir de tantas unidades diferentes, cujo produto final é a comunicação, visto que, para chegar a isso, o aprendiz tem que visualizar e reconhecer um por um tantos signos e, entrelaçando-os entre si, perceber que existe sentido, nexos significante, comunicação? Ou, enquanto a criança aprende pelo processo sintético-silábico, será ela capaz de dar-se conta de que a finalidade disso é chegar ao produto final de perceber conteúdos, mensagens, recados, enfim, à comunicação por signos? Algum dia ela terá a capacidade de entender o significado daquilo que acaba de construir por essas múltiplas codificações objeto de estudos de tantos meses e até anos? A criança dar-se-á conta de que com tudo isso ela vai chegar à posse de um novo instrumento de comunicação, diferente da fala oral, que ao invés de entrar nela pelo sentido do ouvido, é um produto que entra nela, sobretudo pelo sentido da vista? Na realidade, é elidir todas estas indagações que o METRAMAR*, em suas práticas, pretende achar que está a caminho, culminando isso com a formação da consciência linguística da criança.

O ato de ler, em sua essência, requer que captemos os sinais da escrita pelo sentido da vista (lemos olhando, vendo e arquitetando, especialmente a partir do que vemos). Se, para ler, recorre-se ao sentido da vista, então, seria recomendável começar por atrair a atenção da criança para a leitura de significantes que ela seja capaz de reconhecer: imagens e desenhos de objetos que fazem parte de sua vida diária. Isso simplificaria enormemente o ponto de partida que exige o reconhecimento do significado do que se constrói por meio dos signos da escrita e, conseqüentemente, facilitando o aprendizado da leitura. Os desenhos e imagens de objetos, na realidade, constituem-se em verdadeiro catalisador que intermedeia à descida da mente na apropriação dos signos da escrita, propriamente ditos.

Pelo METRAMAR*, embora as imagens e desenhos de objetos conhecidos da criança não se constituam nos reais componentes de escrita em termos de convenções sociais, eles transformam-se em pontes introdutórias ao ato de ler (VYGOTSKY, 2010). Lendo-os (*nomeando-os*) da esquerda para a direita, apontando-os com o dedo pode-se ler frases inteiras sem a presença de letras. Criar hábitos de olhar os elementos desenhados, correndo a vista da esquerda para a direita constitui-se num comportamento leitor de essencial importância. Por outra, é de bom grado que as crianças aceitam a tarefa de desenhar objetos, animais, pessoas fruto da escuta e visualização das ilustrações de uma história narrada e lida

a elas. Desenhando sem formalidades maiores, elas desenvolvem hábitos de motricidade dos dedos exigidos na ação de escrever.


A criança habituando-se à forma inicial de introduzir-se nos segredos da alfabetização do METRAMAR* (de certa forma de sabor lúdico, quase num faz de contas), tal ato, nada mais é do que continuar a fazer o que ela desde os dois anos sabe – falar e desenhar. Porém, trata-se de um falar-ler, agora, disciplinado e controlado pela obrigação de fixar a mente, no seguimento mental disciplinado de acordo com roteiros estabelecidos pela ordem das imagens, constituindo-se ao que corresponde ao ato de ler.

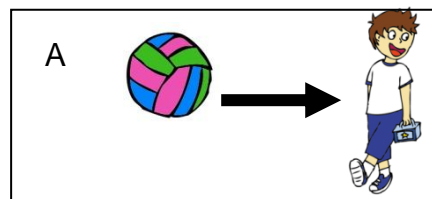
De acordo com o METRAMAR*, cabe ainda fazer notar que, em todos os procedimentos havidos no recurso às imagens, sempre há uma plena compreensão e participação da criança nisso, visto que os procedimentos dessa *semileitura* conduzem o processo de alfabetização dentro da capacidade e do conhecimento de causa que a criança domina. Ainda cumpre reparar que, nesse trabalho, a criança teve que lidar com frases contextualizadas (global) e com os detalhes dos desenhos (analítico) para formar essas frases. Portanto, o ponto de partida do método proposto diferencia-se e, em muito, da forma de conduzir a alfabetização utilizada pelos métodos sintéticos e dos globais. O METRAMAR*, simultaneamente, atende tanto o exigido pela forma global (contextualiza) de adquirir o conhecimento, quanto à forma da necessidade de descer aos detalhes, no caso, ambos os aspectos de fácil compreensão para a criança.

Avançando com o processo, a criança dá continuidade à sua aprendizagem desenhando dois objetos que, em torno dos quais, linguisticamente se torne aceitável a leitura (verbalização) de uma frase, conectando um ao outro lendo uma frase como esta: “O relógio (d) é do papai” (d). E, se a criança desenhar uma bola e um menino, ela poderá ler: “A bola (d) é do menino (d)”. Prosseguindo com os desafios do jogo do aprendizado da leitura pela criança, pode-se inverter a posição dos objetos desenhados (menino e bola) e, a partir disso, ‘ler’: ‘O menino brinca de bola’.

Dando continuidade à apresentação dos elementos constitutivos de escrita das frases, pode-se passar às crianças a informação de que, na frase ‘A bola é do menino’, ela pode começá-la com o desenho (signo) parecido com o telhado de uma casinha

desenhada assim: 'A'. Este quando é colocado diante do desenho da 'bola', ele nos permite dizer: 'A (escrito) bola (desenhado)' é *do* menino (desenhado). O *é do* da frase apresentado não vai escrito, mas ele é lido como se ali estivesse. A criança que não sabe ler não reclama por sua ausência. E, na frase 'O menino brinca de bola', diante do vocábulo menino, pode-se desenhar um objeto circular e lendo o que ele significa se diz (lê) 'O'. E fazer notar à criança que ele se parece com a forma de uma boca quando ele é pronunciado arredonda-se. E ele nos ajuda a dizer 'O'. Então 'O' (escrito) menino (desenhado)', 'O' (escrito) sapato (desenhado), pode ser lido: O sapato é do menino. Com isso, auxilia-se a criança a introduzir-se progressivamente no jogo da aprendizagem da leitura.

Em todas as aprendizagens feitas até aqui, são comportamentos necessários no ato de ler. Em dado momento do andamento do ensino, introduz-se o uso de um ideograma em forma de seta . Este no ato de ler se comporta como se fora um conectivo. Assim sendo, ele nos ajuda a escrever desta forma:



Isso pode ser lido como se estivera escrito: 'A bola é do menino'.

O ideograma da seta serve para preencher a lacuna entre o objeto e o sujeito. Substitui todo e qualquer verbo que se utilize. Como nos exemplos 'A bola é *do* menino'. 'O menino *brinca de* bola'. Assim, como se pode verificar, a seta teve a função do conectivo *é do*, bem como *brinca de*.

Essa forma de iniciar a alfabetização por desenhos e ideogramas é um jogo que facilita em muito a sustentação do interesse da criança, pois ela pode, por meio de desenhos e papeletas de imagens recortadas, representar as mais variadas frases. Com isso foge-se do fato de sempre estar repetindo a mesma frase para aprender. Mesclando imagens às palavras de função conectiva (iniciando pelas monossilábicas e o ideograma da seta) a criança cresce no domínio dos conhecimentos da escrita.

A criança, assim, aprende a utilizar muitos conectivos de escrita, vendo-os e escrevendo-os que, associados às imagens, possibilitam o registro de um variado número de frases. Com isso, ela, com o tempo, irá identificá-los quando apresentados à parte, mesmo fora de qualquer texto e contexto frasal. Com essas identificações pela sua memória, em dado momento, torna-lhe possível associar partes (sílabas) encontradas nos próprios conectivos para construir palavras novas, como é o caso de *de* com *do* que, com os quais pode-se escrever *dedo*. Com isso está-se entrando na parte analítica da aprendizagem. O que antes vinha apresentado em forma de desenhos, agora, pela comparação analítica, a criança é ajudada a construir palavras novas.

Então, assim sendo que, metodicamente, tudo acontece, aos poucos, utilizando partes de palavras que as crianças conseguem utilizar, elas constroem outras, não mais pela forma de desenhos, mas escrevendo-as com letras. Com isso, aos poucos, os desenhos caem fora de uso, dado que se tornou possível apresentar as palavras pela escrita. Essa é a forma encontrada de alfabetizar, indo de visuais concretos (desenhos) para as abstrações ocultas sob o véu da escrita, utilizando as letras.

Aqui cabe acentuar que, no aprendizado da leitura pelo METRAMAR*, a criança sempre vem tendo, em sua consciência clara, o significado de tudo que ela faz, seja desenhando, ou seja, escrevendo. Tudo faz com um objetivo em vista da parte dela. Além disso, importa ainda referir que o método está pensado de uma forma de caminhada metodológica em que, a mesma, gradativamente, vai do simples para o mais complexo, mas por um caminho que, constantemente, mantém a criança a par do porquê de tudo que se faz no desenhar, ler e escrever (DESENHANDO, LENDO E ESCREVENDO ou, M*).

No exemplo das duas frases 'A bola é do menino' e 'O menino brinca de bola', foi introduzido o uso dos signos de escrita (O e A). No caso, ambos são vocábulos e não simples letras. Com isso, a criança, desde o primeiro momento, já pode ter uma ideia da razão de ser da presença de cada um desses vocábulos (conectivos) na frase. Nisso foi atendida a tese dos sintéticos, pois que, de acordo com eles, para aprender a ler e escrever é necessário ir do particular para o geral. Porém, esse *particular* dos sintéticos somente se torna claro para a criança quando ele vem

embutido numa frase registrada pela forma de desenhos. Em frase, contextualiza o particular dentro do geral. Isto é, que a criança deu-se conta da funcionalidade do O e do A, cada um destes apresentados dentro no todo fraseológico que, simultaneamente, envolve também o princípio da globalidade dos métodos globais.

Embora que, nisso, pareça que tudo se torna muito repetitivo, cumpre observar que tal não ocorre, visto que pelo trabalho vicário do professor, a criança vai descobrindo que tanto 'A', como 'O' servem e funcionam em outros tipos de frases como: 'A bolsa é da mamãe' e em 'O sapato é do papai'. Sob esse ponto de vista, o repetitivo não existe porque a criança lê frases revestidas de ideias sempre diferentes e não palavras e vocábulos isolados, fora de contexto e sem qualquer significado pragmático.

Continuando a conduzir o processo de aprendizagem da leitura e escrita pelo METRAMAR*, pode-se mostrar a utilidade do signo 'é'. Este '*careca de boca aberta*' nos será útil e necessário para escrever: 'A (escrito) bola (desenhado) é (escrito) do menino (desenhado). E assim por diante em outras frases em que sua presença se torna necessária. Para ampliar o contato das crianças com a escrita em meio de um todo frasal, faz-se desenrolar uma forma sempre crescente, mas gradativamente metódica, não sobrecarregando a cabeça da criança com a inclusão de novos elementos de escrita. Avança-se à medida que ela consegue se apossar de cada elemento novo que se introduz no processo de aprendizagem.

Nesse meio tempo, para que a criança consiga isso, devem ser apresentados muitos outros exercícios em frases de diferentes sentidos, construídas a partir dos elementos de uma história ou mesmo, em frases aleatórias. Assim, ela aprenderá a utilizar A, a, O, o, é, do, da, vê, vi, viu, e outras, cuja grafia não envolve muitos elementos de escrita. Desse modo, ela, além de saber empregar corretamente a cada uma dessas palavras (A, a, O, o, é, do, da, vê, vi, viu) em frases diferentes, simultaneamente vai reconhecendo a cada uma, fora de qualquer contexto frasal. E, a partir disso, utilizá-los em outras frases de contexto diferente.

Portanto, de acordo com o método METRAMAR*, o grande segredo-chave que auxilia no aprendizado da leitura de qualquer palavra é partir das palavras escritas de menor extensão para, gradativamente, a criança ir aprendendo as de maior extensão. No início, ela memoriza cada palavra e seu traçado. Elas, em parte,

constituem-se em palavras-chave. Como já foi dito, em geral, as palavras de menor extensão são os conectivos gramaticais, conforme se pode conferir pelas frases construídas anteriormente para efeito de amostragem. Entretanto, o fiel da balança que continuamente deve estar sob o olhar do professor é o de estar sempre atento no equilíbrio entre a capacidade da criança de absorver, compreendendo a funcionalidade de cada palavra escrita, qual seja, ter consciência clara do para quê disso, em frases colhidas ou construídas a partir desses elementos. Enfim, compreender que a escrita serve para sinalizar ideias e pensamentos sobre o papel.

É assim que o leitor iniciante, dentro de um senso comum aceitável do ato de ler (SANTOS, 2009), olhando para o contexto dos desenhos, consegue ler e escrever frases e histórias, pois que está de posse real dos atos de ler e escrever.

2.2 UM BREVE HISTÓRICO: PESQUISAS E ESTUDOS REALIZADOS LIGADOS À DISSERTAÇÃO DE 2007.

Entre os *antecedentes* que norteiam esta tese cumpre apresentar uns complementos históricos do que já referido no capítulo anterior, juntando uma coisa à outra. Muitas vezes fui perguntado: Como surgiu a ideia de alfabetizar através de desenhos e imagens? Efetivamente trata-se de uma pergunta pertinente, embora, repito, neste trabalho eu já tenha falado em parte disso. Vou retomar alguns pontos complementares à resposta a essa pergunta.

Na realidade, quando, em 1954, eu iniciei meu trabalho de docente, pouco ou nada sabia de metodologias de alfabetização. Em meu limitado entender relativo ao assunto, julgava que para ensinar a ler bastaria saber ler e ter boa vontade. Verdade seja dita também que, pelo currículo de formação religiosa marista, que me foi passado como membro da instituição marista da qual faço parte, eu tinha conhecimento que o fundador Marcelino Champagnat (1789-1840) e seus primeiros discípulos, ao implantarem suas escolas maristas, discutiram muito sobre as metodologias a serem adotadas no trabalho da alfabetização. Na biografia de Marcelino Champagnat (1789 – 1840), escrita por Batista (1989, p. 155) lê-se:

Até então, para ensinar a ler, os Irmãos seguiam o método habitual, isto é, usavam a soletração e a antiga denominação das consoantes. Ora, o Padre Champagnat convencera-se de que tal método multiplicava as dificuldades no ensino da leitura. Resolveu adotar a nova pronúncia das consoantes e proibiu a soletração (BATISTA, 1989, p. 155).

Como se percebe, Champagnat avançou na história criando algo novo. Se for aceita a ideia de que ele inovou, eu posso dizer que o METRAMAR* (e mais ainda o deverá ser o M**) é uma continuidade dessa inovação. Ele inovou porque reformulou o ponto de partida da alfabetização com o intuito de facilitá-la; o METRAMAR*, mantendo a linha de facilitar a alfabetização, deu um passo novo: utilizar desenhos e imagens como significantes de ponto de partida da alfabetização e formação da consciência linguística da criança. De maneira análoga à que Champagnat fez, pedagogicamente, inovou para reformular o ponto de partida na alfabetização, facilitando-a. De minha parte, depois de estar algum tempo trabalhando como alfabetizador, dei-me conta da necessidade de dar um passo adiante sob o aspecto de impulsionar com outra mudança do ponto de partida do ensino da leitura e a formação da consciência linguística da criança.

Na realidade, já como formando para a vida marista, eu admirava a audácia de Marcelino no sentido de ter sido um inovador, preocupando-se com essa problemática. Disso tudo, de minha formação pedagógica marista inicial somente ficou em mim a admiração por Champagnat ser pessoa idealista e audaciosa e não dei mais muita atenção ao assunto, pois, no meu pensar, pouco ou nada eu teria que ver com isso na vida, a não ser a ideia de que Champagnat era alguém que se preocupava muito com a metodologia do ensino da leitura. Assim mesmo, devo confessar que, em minha consciência recôndita, havia uma brasa ainda fumegante de um desejo secreto de criar ou inventar alguma forma para facilitar a alfabetização das crianças e adultos.

Nesse sonho de inventar algo, que a mente ainda registra, efetivamente, realizei minha primeira tentativa (que no fundo não passava de um recurso pedagógico) criando e construindo ao que as crianças denominaram de *máquina mágica de leitura*. Em poucas palavras, ela consistia em colocar textos escritos e ilustrações (estilo cartilha que ia formando com as crianças à medida que as lições avançavam) em longo rolo de papel e, com o recurso de manivelas para fazê-lo girar para frente ou para trás sobre eixos, para, quando necessário, utilizá-lo em sala de aula para o ensino da leitura à classe toda. Era um belo recurso de motivar as crianças e aguçar-lhes a curiosidade sobre novos avanços que aguardavam. Em cada lição nova para elas, havia algum suspense, no aguardo das novidades. Esse recurso, na realidade, constituiu-se numa forma de embrião dos programas de

informática, criados por mim, para informatizar o ensino e aprendizagem da leitura e que se constitui numa das peças indiretas de tese. Efetivamente as crianças vibravam com aquela minha pré-invenção quase tanto quanto hoje, na era dos jogos dos dez programas de informática criados para facilitar a alfabetização e com os quadros eletrônicos.

Sem embargo, nos meus primeiros três anos de docência, alfabetizei como aprendi: ajudar as crianças a reconhecerem as vogais, decorar listas de palavras lexicais, quase sempre, sem qualquer sentido e nexos entre si, para depois (esquecendo a recomendação de Champagnat de recorrer à fonologia das letras) passar para a fase da soletração; enfim, ajudava as crianças a reconhecerem as letras do alfabeto uma por uma e aprenderem a juntá-las em seus devidos b+a, bás. Chegadas ao final de cada ano, meus alunos, em sua maioria, sabiam ler ou, no mínimo, eram apenas razoáveis analfabetos funcionais. Segundo sempre anotei, os números de crianças que não alcançaram o êxito da alfabetização nos meus dez anos de alfabetização foram de um percentual de 3% das mais de trezentas que tive à minha frente para alfabetizar. E esse resultado sob o aspecto da não alfabetização centrou-se, predominantemente, no período anterior à criação do METRAMAR*.

Então, efetivamente, como surgiu o método em questão? Tudo ocorreu por obra do acaso, embora se diga que não existam acasos. Nas férias do início do ano de 1956, fui convidado a fazer um cursinho de uma semana com a equipe do, então, Centro de Pesquisas Pedagógicas e Orientação Educacional da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul (CPEOE) com a finalidade de passar conhecimentos mais aprofundados sobre a alfabetização e suas mais recentes metodologias aos participantes. Foi nessa oportunidade que passei a conhecer as diversas teorias de alfabetizar em voga à época (que apenas hoje são pouco questionadas ou confrontadas com novas propostas). Na ocasião, de modo especial, interessou-me a teoria do denominado método global de ensino da leitura e escrita, criado pelo belga Ovide Decroly (1861-1932), tendo por base a psicologia da Gestalt de Max Wertheimer (1880-1943). Como já referi e historiei anteriormente, pratiquei.

Desse modo, fui me apercebendo de que as metodologias de alfabetização ainda careciam de algum reajuste em termos de prática. É nesse pensa e repensa que eu me fazia que, no final de 1956, nos últimos dias do mês de outubro, quando

as crianças estavam praticamente alfabetizadas, algo brotou espontâneo em minha mente: *facilita-se a alfabetização das crianças partindo das capacidades e habilidades que elas possuem*. Ensinar a ler a partir daquilo que ela traz, quando entra na escola: sabe comunicar-se pela fala e gosta de rabiscar sobre o papel.

Então, passando a fazer alguns exercícios a partir da ideia de desenhar, notei que as crianças interagem positivamente. Participavam intensamente no jogo porque entendiam das regras do mesmo. Passaram a se interessar por esta forma de representar as suas ideias sobre o papel porque sabiam do *para que* de cada coisa que faziam. Isso é condizente com a afirmação de Zorzi quando diz: “uma criança se interessa a ler e escrever, quando consegue entender as razões do que faz” (ZORZI, 2006). Naquela época, foi possível perceber que, a partir desta forma de ensinar a ler e da real capacidade de interpretar o significado que os significantes trazem, estava-se descendo ao nível do mundo da linguagem das simbologias que fazem eco junto de quem ainda não sabe ler com as abstrações da escrita convencional. O recurso ao desenho (ícones) estava dando certo. Notei que a participação das crianças era outra. Suas posturas com relação à leitura passaram a ser a de um parceiro que discute as regras de algo que servia para divertir suas mentes sempre desejosas e abertas para novos conhecimentos. Esse jogo as atraía e lhes despertava muito o interesse sobre a aprendizagem da leitura. Percebi que houve uma significativa mudança de atitude da parte das crianças.

A partir do recurso ao desenho, (tanto quanto posso afirmar levando em conta apenas o senso comum cf. SANTOS, 2009) tornou-se bem mais palpável que a capacidade das crianças de, em pequenos textos, situarem-se no contexto pela significação dos mesmos, quando a elas apresentados sobre o papel ou na lousa. O recurso tornava a realidade visível do que Chopra (2003, p.63) anota quando afirma: “[...] o contexto determina o que todas as coisas significam”. Dessa forma, as crianças, muito interessadas, sentiam-se instigadas e motivadas pela aprendizagem da leitura e da escrita, o que as auxiliou muito a desenvolverem em si a capacidade de anotar e fazer o registro sobre o papel de tudo que suas mentes projetavam. E, de acordo com Cagliari (2003, p. 105), “a decifração constituiu-se apenas em um aspecto mecânico de seu funcionamento”. É por isso que a leitura ensinada da forma por mim projetada:

Não se reduz à somatória dos significados individuais dos símbolos (letras, palavras etc.), mas obriga o leitor a enquadrar todos esses elementos no universo cultural, social, histórico etc. em que o escritor se baseou para escrever (CAGLIARI, 2003, p. 105).

Com bases na afirmação de Cagliari (2003, p. 105), já se deduz que, sob esse ponto de vista, que a leitura obriga o leitor a interligar todo e qualquer sentido transformado tudo num somatório no qual os elementos cultural, social, histórico etc. devem ser levados em conta no ato de ler. Para tudo isso, torna-se necessária uma reeducação dos alfabetizadores a fim de que se apropriem dessas capacidades para poder passá-las nos hábitos dos alunos. Em outras palavras, isso exige, tanto da parte do professor quanto do aluno, hábitos linguísticos mais abrangentes em seus aspectos significantes.

As crianças, a partir do referido no parágrafo acima, estavam interessadas pelo sentido do conteúdo dos pensamentos e ideias pretendidos pelo escritor. Para elas, agora as letras e outros sinais de escrita tomaram um sentido totalmente diverso: com a ajuda de desenhos (do pictográfico e icônico-ideográfico), como peças de um jogo, elas serviam para serem utilizadas para fazer registros de ideias sobre o papel. Isso, para elas, era um jogo que as interessavam, pois passavam a perceber o que é escrever e ler, embora ainda, confinadas a um reduzido universo de recursos (signos) de escrita.

Portanto, o núcleo central de tal intuição é ensinar a ler mediante a combinação do recurso a desenhos (pictografias, ícones) com morfemas escritos e, estes, escolhidos entre os de menor extensão em sua grafia, a fim de facilitar ao aluno a memorização dos formatos dos novos signos e assim ter o acesso ao significado e interpretação das sentenças.

O desenho (representação icônica de palavras) passa a ser um recurso que auxilia a mente e serve de ponte (andaime) para ligar a mente do leitor ao significado dos significantes, pois evita saltos de abrutadas abstrações as quais o aluno ainda não consegue acompanhar. Os desenhos, na representação das ideias, transformam-se em condutos pictórico-ideográficos do pensamento que, junto de grafemas gramaticais de ligação de pequena extensão, facilitam a percepção do significado do pensamento posto sobre o papel.

Como, na época, pareceu-me, eu estava dando um passo novo no campo das metodologias de alfabetizar. E, assim, por insistências de amigos (BALESTRO, 1928 e muitos outros), eu lançava minha 'Cartilha de Alfabetização Davi e Vera' acompanhada do 'Livro do Mestre' (TREVISAN, 1964), pelo então denominado por mim de Método Progressivo de Alfabetização. Nessa denominação, utilizou-se o termo *progressivo* para defini-lo, pois, efetivamente, à medida que os alunos vão avançando (progredindo) no domínio do conhecimento dos segredos da escrita, os desenhos são deixados de lado e são substituídos pelo recurso à escrita convencional. Depois, passou-se a denominar essa forma de ensinar, procurando, através de sua nomenclatura, incluir a forma de praticá-la. Assim, a nova denominação passou a ser 'Desenhando, Lendo e Escrevendo - DELES: uma proposta metodológica de alfabetização'.

De fato, considerando o verbete *progressivo* da primeira denominação da metodologia, confere com a cuidadosa e gradativa progressividade na apresentação das dificuldades nas práticas do método. No início, utilizando desenhos que, combinados com pequenas unidades gramaticais semânticas, possam formar frases. E isso, conforme já comentado, ocorre à medida que o aluno se apossa da leitura e a domina, habilidade necessária para fazer parte do universo dos letrados. Em si, a metodologia envolve o desenho, a escrita para chegar à leitura, tudo numa cuidadosa e progressiva forma de passar do desenhar ao escrever (convencional). É lei básica desta metodologia que o aluno sempre esteja se orientando pelo sentido daquilo que vem lendo.

Por sua vez, a segunda denominação também registra bem a realidade de que, na prática, visto que é Desenhando, Lendo e Escrevendo – DELES que as crianças aprendem a ler (dissertação de 2007). Para chegar à verdadeira e gradual medida dos passos a serem dados, adequando-os à capacidade das crianças a acompanharem o processo da real e feliz caminhada da aprendizagem, não foi trabalho de um único momento. Na verdade, é um trabalho, que até certo ponto, perdura.

O primeiro ano da aplicação da metodologia em sala de aula foi uma aventura realizada na solidão de ousadia minha; apenas sentindo-me gratificado pela reação positiva que as crianças davam. Ousadia? Sim, ousada visto não haver confidentes

no sentido de poder trocar ideias sobre a ousadia de aplicá-la em caráter de experiência. O sentir-me comprimido entre as gratificações das reações positivas das crianças e o olhar indagador dos pais que nada entendiam do assunto era uma constante. Tamanha audácia exigia que se pagasse algum preço. Efetivamente os pais indagavam e cobravam da gente sobre tal forma de conduzir a caminhada da alfabetização. E tinham boas razões para fazer indagações, afinal seus filhos não podiam ser utilizados como cobaias! Eles perguntavam aonde se queria chegar com tanto desenhar das crianças, já que elas estavam na escola para aprender a ler e não para desenhar. Às indagações deles eu respondia com pequenas evasivas e até, se diria, com alguma mentirinha pedagógica.

Porém, a verdade é que a pressão psicológica advinda dos adultos fez que, no processo da caminhada, houvesse a queima de alguma fase, dado que, cedo demais, o tempo metodológico ideal e necessário para passar dos desenhos para a escrita foi, em parte, atropelado, ou seja, abreviado. Em face disso, algumas crianças acabaram por não dominarem suficientemente o processo da caminhada proposta que deveria ser seguida dentro de um todo harmônico de aprendizagem. Entretanto, não era difícil ajudá-las a retomar a caminhada.

Com tais atropelos, no primeiro ano em que foi aplicada a metodologia, aconteceu que, no final do primeiro mês de aula, um aluno de inteligência precoce conseguiu manter-se firme na montanha russa da corrida e aprendeu a ler. Para os demais, como foi dito, não.

Com os resultados sempre crescentes que vinham acontecendo, seja quem fosse que empregasse o método, animou-me a continuar e até a socializá-lo com outros alfabetizadores, como foi falado com a publicação de cartilha calcada sobre o método por mim proposto. No caso dos primórdios de sua aplicação, com o passar do tempo, com a confiança dos pais e de outros participantes do andamento dos trabalhos da caminhada, foi deixando de lado qualquer tipo de restrição à metodologia.

Foi especialmente no ano de 1959 que tive a oportunidade de fazer uma considerável socialização e obter uma consequente boa aprovação da metodologia. Isso ocorreu pelo mês de outubro daquele ano, quando tive a oportunidade de expor minhas ideias sobre o método para umas 300 professoras de alfabetização do

Estado do Rio Grande do Sul. Na ocasião, durante uma hora, foi-me dada a oportunidade de apresentar a nova proposta metodológica de alfabetizar a esse grupo. Nisso o que é válido destacar é que, depois de haver-se esgotado o tempo combinado para a exposição, o auditório queria que continuasse a dar mais detalhes e responder perguntas sobre tal metodologia, significando que o assunto despertou muito interesse da plateia.

Tempos depois, em início de 1963, dei uma entrevista ao Correio do Povo. E, um ano mais tarde, dei mais uma em 15/02/1964, que saiu na primeira página do mesmo jornal. Ambas as reportagens encontram-se nos anexos desta. Como pode ser visto, nelas está (segundo a anotação do repórter) a síntese dos componentes metodológicos que, na época, me pareciam estar presentes em minha proposta metodológica de alfabetizar, ainda hoje, considero-os totalmente válidos. Assim sendo, parece-me que existe certa confiabilidade no sentido de perduração das mesmas constantes metodológicas (ver anexo – reportagens do Correio do Povo).

É assim que, hoje, mais de cinquenta anos depois, com a ajuda de *outros professores o método continua sendo utilizado e aprimorado. O mesmo* provoca muita interação e criatividade, seja por parte do professor, seja por parte dos alunos. Propicia, com facilidade, a participação de todos pela utilização espontânea dos mais variados centros de interesse que se queira utilizar. Presta-se e torna-se suporte ao desenvolvimento de qualquer projeto de formação que a escola queira desenvolver: comemoração de eventos, como festa das mães, homenagens aos pais, páscoa, natal, etc. Com isso a aprendizagem das crianças tem muitas oportunidades de crescer.

Para todo e qualquer evento desses é possível, a qualquer altura do ano escolar e da utilização da metodologia, fazer algum registro sobre o assunto escolhido. Centrando as motivações dos alunos nesses eventos, a metodologia, como forma de comunicação, funciona como um recurso provisório de escrita seja qual for a fase em que esteja sendo aplicada. O que a escrita ainda não cobre, como recurso direto de expressar comunicação, os desenhos suprem.

De 1963 a 1978 foram impressas 500.000 (quinhentos mil) exemplares de duas cartilhas, elaboradas por mim. Elas circularam por todo Brasil em escolas

maristas, particulares e públicas (municipais estaduais e federais). Pela dissertação defendida em 2007, procurei dar um respaldo científico à minha metodologia¹.

Para documentário de minha dissertação, por três anos consecutivos, fui aplicando um determinado questionário às diversas professoras que o aplicavam, bem como a diversos pais de crianças, participantes do exercício da alfabetização de cada ano em escola de Educação Infantil (Zé Carioca e em obra social marista, de Viamão), nível três.

As perguntas feitas junto às professoras, pais de alunos e coordenadores pedagógicos que aplicavam o METRAMAR*, ou o 'Desenhando, lendo e escrevendo - DELES: uma proposta metodológica de alfabetização' com turmas de Educação Infantil, nível 3, foram as que seguem:

1. Professora (pai ou mãe), quando e como você conheceu o Desenhando, lendo e escrevendo - DELES: uma proposta metodológica de alfabetização?
2. Pode comentar algo de como você sente o trabalho da iniciação à alfabetização através desta proposta metodológica?
3. Como é que as crianças reagem diante desta forma de trabalhar?
4. Como avalia o grau de satisfação e bem-estar (ou de insatisfação e mal-estar) dos participantes do processo de alfabetizar pelo o Desenhando, lendo e escrevendo - DELES: uma proposta metodológica de alfabetização (alunos, professoras e pais)?
5. Você recomendaria que o 'Desenhando, lendo e escrevendo' no ensino da leitura para crianças da Educação Infantil, (nível 3 e alfabetização em primeiro ano do Ensino Fundamental fosse utilizado por outros?). Razões?

Portanto, de acordo com o estudado nesses antecedentes e nas pesquisas feitas, mantive minha convicção de que eu não me enganava quando me apercebia de que seria necessário estabelecer um processo de aprendizagem da leitura

¹ Utilizando o Desenhando, lendo e escrevendo: DELES foram organizadas duas cartilhas, juntamente com o livro do mestre. A primeira recebeu o nome de CARTILHA PROGRESSIVA – DAVI E VERA, cuja primeira edição foi feita pela Editora EMA, de Porto Alegre – RS, com posteriores edições pela Editora FTD, de São Paulo e, a segunda, foi SINAL VERDE – para entrar na escola, também editada pela FTD.

Conforme foi esclarecido na introdução há uma distinção entre M* e M**. O M* prioriza a forma de alfabetizar defendida na minha dissertação de 2007 que tinha como ponto de partida o plano linguístico da sintaxe. Ao passo que o MM**, tem em vista ampliar a abrangência metodológica de alfabetizar para todos os planos linguísticos.

recorrendo às sentenças, porém, de uma forma diferente do proposto pelo próprio Decroly (1861-1932), ou seja, deveria manter a lógica do método sintético, associando-a à lógica do método global, entendido forma de contextualizar, sincronizando-os entre si. Finalizando, pude afirmar que foi o que acabava de descrever, corroborado por pesquisas, tinha consistência científica.

2.3 OS MÉTODOS E PROCESSOS BASES DA DISSERTAÇÃO DE 2007 INSPIRADORES DA PRESENTE TESE

Para a introdução deste capítulo torna-se necessário retomar algumas das perguntas que haviam sido apresentadas e, tanto quanto respondidas para fins de fundamentação de minha dissertação de 2007 e, acrescentando-as por outras, necessárias para fundamentar os pontos de partida desta tese. Elas são estas:

- a) Quais foram as perguntas geradoras da referida dissertação, cuja resposta constituiu-se em ponto de partida da mesma?
- b) Do respondido à pergunta anterior, percebe-se que há algum aspecto relativo à resposta obtida que deva ser retomado e levado em conta à fundamentação da tese em vista?
- c) Na hipótese de que se perceba haver alguma necessidade de ser feita uma retomada dos elementos ligados à dissertação no sentido de completar a fundamentação da tese, quais são eles? Por quê?
- d) Qual é a versão do METRAMAR** no sentido de solução das problemáticas da alfabetização no passo adiante que apresenta de acordo com seu enunciado: *o processo de Alfabetização e a consciência linguística da criança: estudo de interfaces, no campo da educação?*

Respondendo-as posso afirmar que, em minha dissertação, confrontei as formas propostas de solucionar o problema da alfabetização entre os métodos sintéticos e os processos indicados pelo do método global. Portanto, que se apresentasse uma síntese sobre as ideias que fundamentava a cada uma dessas com minha proposta: alfabetizar partindo da sintaxe.

Portanto, voltando ao caso, ainda hoje, quando se fala em metodologias de alfabetização essas duas devem ser examinadas. Ao confrontá-las de imediato, emergem as perguntas:

- a) Quais foram as linhas mínimas que segundo quais os processos sintéticos fundamentavam suas posições relativas à alfabetização?
- b) Em contraposição aos sintéticos, quais foram as linhas mínimas que, segundo quais, os processos globais fundamentavam suas posições do ensino da leitura?

Antes de entrar no mérito da resposta de cada uma das perguntas acima vamos a alguns conceitos e concepções preliminares necessários para entender as diferenças existentes entre sintéticos e globais:

Trevisan (1964, p. 34), na Cartilha do Mestre da Cartilha Progressiva Davi e Vera (parte do mestre), explica:

Incisivo e sóbrio como pretendo ser nesta fundamentação, começarei por diferenciar claramente a palavra método da palavra processo: método constitui termo genérico, dentro do qual podem se seguir vários processos; ao passo que processo constitui um tal ou qual procedimento, a ser seguido com este ou aquele método (TREVISAN, 1964, p. 34).

No campo da alfabetização, há, portanto, métodos e processos, sendo que cada método se subdivide em certo número de processos. Os métodos até hoje fundamentalmente se apresentam em número de dois: o sintético e o global. O método sintético compreende, entre outros, os seguintes processos: alfabético, fonético, de silabação, etc. O método global, por sua vez, abrangia os seguintes processos: de contos, de sentenças, de palavras-chave ou palavração ou, ainda, de palavras geradoras, etc.

Portanto, o que é preciso dirimir ou contrapor a cada uma das perguntas, cujas respostas se constituem em motivo gerador de cada um dos métodos apontados.

2.3.1 Quais foram as linhas mínimas que segundo as quais os processos sintéticos fundamentavam suas posições relativas à alfabetização?

Respondendo, as linhas mínimas que, segundo quais os sintéticos fundamentavam suas posições, são as virtualmente contidas em cada um dos três processos que seguem:

(1) processo alfabético: é um dos processos mais antigos utilizados de alfabetização. Por este, entende-se que o aluno alfabetiza-se partindo das letras do alfabeto. Portanto, o aluno aprende a ler, partindo do conhecimento das letras. Descobrimo que função cada uma delas exerce na escrita. Por isso mesmo, ele deve saber o nome de cada uma delas em sua devida ordem, denominada de alfabeto. A partir desse conceito, o aluno, ao reconhecer e saber nomear a cada uma das letras, processualmente, em determinado momento de um paciente estudo, chegar à compreensão do todo de como funciona o registro de ideias sobre o papel pela escrita. Disso, infere-se o corolário que para alfabetizar basta saber ler.

Entre os pressupostos teóricos dos partidários desse processo está o de imaginar que, sendo a escrita composta pelas letras do alfabeto e outros signos, esses grafemas (e outros signos convencionados e, também portadores de uma denominação específica) seriam as menores partículas que constituem as peças da escrita. E, sendo elas as menores peças que a constituem, por isso mesmo, o aluno deve conhecê-las e saber o que, na práxis da escrita, como cada uma delas se porta no ato de ler. Por isso mesmo, entender que elas possibilitam a escrita de outras unidades maiores como sejam palavras, frases e textos, em forma ascendente de crescimento.

Na idade média, entre os povos latinos, embora já estivessem praticamente formadas as línguas neolatinas, ensinavam a ler em latim. Justificavam isso, partindo do princípio de que é no latim que as letras têm seus nomes e sons originais e, assim sendo, o aluno devia inicialmente aprender a ler em latim, mesmo que ele não entendesse a língua;

(2) processo fonético: Pouco se diferencia do processo anterior em suas conceituações básicas. Sua particularidade é a de iniciar o ensino da leitura não mais pelo nome das letras, mas pelo som dos fonemas (letras e grupos

consonantais). Preconizavam essa forma porque, ao ler, o nome das letras não é declinado e pronunciado diretamente;

(3) processo silábico: Esse processo, entendendo que estaria dando um passo adiante do método fonético, achou por bem acrescentar vogal aos diversos fonemas na formação das sílabas. Ainda mais, entre as estratégias de ensino, introduziu a novidade de colorir as vogais, a fim de que o aluno percebesse o efeito da presença das vogais na escrita. Partia do princípio de que as palavras são compostas de sílabas.

Conforme já adiantei anteriormente, todos os proponentes desses processos não deixavam de ter um ponto de partida baseado num correto senso lógico, ligado à questão do ato de ler. No entanto, eles não se flagravam que seus pontos de partida não são os da criança quando ela os cotiza com suas categorias do seu mundo e formas de ver as coisas. Em face disso, de acordo com o METRAMAR, concorda-se com todas as letras que para alfabetizar é preciso conhecer o nome e saber a função de cada letra, porém a forma dele para chegar a isso é outra. Recorre à outra forma de contexto para reconhecimento de cada letra e saber unir a cada uma das letras para constituí-las no que se denomina de escrita como portadora de textos e ideias.

2.3.2 Quais foram as linhas mínimas que, segundo quais, constituem os fundamentos das posições dos processos globais de alfabetização?

Respondendo, as linhas mínimas que, segundo quais, os globais fundamentam suas posições, são as virtualmente contidas em cada um dos três processos que seguem de acordo com a proposta por Ovide Decroly (1871-1932).

Decroly (1871-1932) teve o mérito de ser o primeiro a colocar objeções sobre as propostas metodológicas dos sintéticos. Originário da Bélgica, baseado na psicologia da *gestalt*, cuja ideia é de que o todo é percebido em três momentos analíticos: síncrese, análise e síntese, cria a teoria do método global no ensino da leitura. Síncrese seria o primeiro vislumbre externo do vulto material que surge diante da pessoa. Análise, seria o momento seguinte em que a pessoa vai examinando de perto o objeto percebido, dividindo-o em partes, e síntese, que seria

a conclusão final à qual ele chega. Entre os processos ligados ao método global cita-se:

(1) processo de contos: esse processo, de modo geral, segue os seguintes passos: narrativa de um conto (história), apresentação de um texto ilustrado, leitura e releitura do texto até memorizá-lo, desdobramento do texto em porções de sentido, desmembramento do texto em suas diversas palavras, percepção de que as palavras são formadas de sílabas e, por fim, a descoberta e o conhecimento das letras e demais sinais gráficos da escrita como peças da escrita (grafemas). Naturalmente, esses passos serão acompanhados, paralelamente com mais de um conto ou história e com cada uma sempre manter os mesmos passos acima mencionados.

(2) processo de sentenças: em síntese, ele segue os mesmos passos do processo de contos, com a diferença de que, ao invés de utilizar várias sentenças para cada conto, formando um pequeno texto, limita-se somente a uma;

(3) processo de palavração ou palavras geradoras ou palavras-chave: também este tem seu estreito relacionamento com os dois processos anteriores. Inicia partindo de um conto ou motivação em torno de palavras pedagogicamente bem escolhidas (FREIRE, 1975). Obviamente estas devem ser apresentadas uma por uma e, após isso, fazer uma suficiente e exaustiva exploração de cada uma. No final, chegando à descoberta das sílabas e letras de que cada palavra é composta.

Assim é que, em síntese, levando-se em conta os esclarecimentos acima, fazendo alguma distinção entre métodos, processos e técnicas de ensino, pode-se dizer que a palavra método é mais extensiva, mais abrangente. Por sua vez, processo é mais específico. Finalmente, técnica pedagógica é mais específica ainda. Esta ganha em detalhe o que perde em extensão. Constitui-se como parte de um processo. Para cada processo são criadas e aplicadas técnicas próprias até à chegada da identificação dos grafemas, as menores unidades significativas.

Portanto, no seu todo, tanto os globais, quanto os sintéticos para alfabetizar convergem para chegarem ao mesmo produto: o reconhecimento e uso de cada um dos morfemas gráficos que constituem a escrita – letras e pontuações. Porém, cada um, defendendo seus pontos metodológicos de vista para facilitar à criança a

redescoberta do significado e emprego de cada um desses signos. Além disso, defende que sua proposta metodológica é a melhor para chegar ao final do processo da alfabetização, obtendo a melhor resposta no sentido de qualidade de leitura e rapidez na aprendizagem da mesma.

Finalizando, como foi dito, existem duas grandes correntes de métodos ligados à alfabetização: os sintéticos, ou por alguns denominados também de silábicos, e os globais ou analíticos.

Os métodos globais partem de frases completas fruto de um relato (conto) e a partir de análises visuais da escrita e destas, como um todo, buscam chegar às partes (às peças). Segundo essa metodologia, o aluno deve aperceber-se de que a escrita é formada de textos, compostos por frases, cada uma indo de ponto a ponto. Por sua vez, leva em conta que cada frase é composta de pequenas porções de sentido e estas, formadas de palavras. E, finalmente, que as palavras podem ser desdobradas em partes menores que são as sílabas e estas em letras, a menor unidade de escrita provida de significado. Portanto, contextualiza os fragmentos da escrita, embora o ato de ler, por si mesmo, esteja requerendo que o leitor saiba reconhecer um por um esses fragmentos (letras e outros signos).

Recorrendo a uma metáfora, pode-se dizer que os globais, teoricamente iniciam o ensino da leitura, mostrando a máquina como um todo e seu funcionamento útil para, depois, passarem a mostrar em detalhes as peças pelas quais ela é composta. Para lá chegar, no afinamento do aprendizado, vão das maiores para as menores porções de sentido: conto de história, frases, porções de sentido (algo que funciona como um interposto), palavras, sílabas, letras e outros signos que compõem a escrita. Pelo contrário, os sintéticos primeiro iniciam pela amostragem de cada peça da máquina para depois seguir com a descoberta do *para quê* de cada uma delas, ou seja, partem das unidades de escrita de menos extensão para, daí chegarem ao todo funcional da escrita.

Para se perceber as linhas características que distinguem os métodos sintéticos ou silábicos dos métodos globais ou analíticos, há necessidade de se fazer algum estudo sobre a percepção em seus aspectos de síntese e de globalidade. É preciso reportar-se à teoria da psicologia da *gestalt* segundo a qual,

sempre que a pessoa vislumbra algum vulto novo, percebe-o em três momentos analíticos: síncrese, análise e síntese. Trevisan (1964, p. 34), escreve:

Segers, interpretando Ernesto Renan, diz o que segue: 'O espírito humano diante de qualquer fato, por mais simples que seja, atravessa três estados de marcha:

Tem uma visão geral e confusa do todo;

Tem uma visão distinta e analítica das partes;

Faz uma recomposição sintética.

A estes três estados, Segers, denomina de síncrese, análise e síntese (TREVISAN, 1964, p. 34).

Síncrese: (ou sincretismo, para o caso especial da criança) seria a primeira visão-contato de conjunto com o objeto, ou percepção da fisiologia geral das coisas, perfil externo. É o momento inicial no qual a pessoa entra em contato e depara-se com o objeto em seu todo.

Análise: é o momento que se segue, quase concomitante e no qual a pessoa decompõe o todo com o qual ela se defrontou em suas partes menores para melhor conhecimento do objeto em estudo. Trata-se de uma divisão funcional, e não de uma divisão em partes iguais. Ela é o segundo momento de contato com o todo: desmembrando-o em suas partes a fim de conhecê-lo melhor.

Síntese: é o dar-se conta de que o todo é composto de partes (fragmentos) menores; ela é uma operação inversa da análise; consiste em reconstruir o todo, a partir de suas partes. Exemplos de síntese: uma conclusão final após uma tese, um livro, etc. Depois de ter-se analisado e desmembrado o todo em suas partes para conhecê-lo melhor, parte-se para a síntese que é a sua reconstrução do todo. Na síntese, a pessoa fez uma nova ideia e mais objetiva do objeto que tem em sua frente. E, ao reconstruí-lo, o reconstrói a seu modo, de acordo com sua capacidade de visão. Essa forma de proceder, no dizer de Trevisan (1964), estaria inata em cada pessoa.

A análise e a síntese se completam. Tudo isso se passa no campo da lógica. Porém, a lógica da criança, conforme as recentes teorias do conhecimento piagetiano, seria algo que se movimenta mais no campo da síncrese. Hoje, inclusive, fala-se em sincretismo infantil. Figurativamente pode-se dizer que a criança escuta

mais com os olhos do que com os ouvidos. Qualquer observador atento percebe isso. É só observar, quando uma pessoa um pouco estranha fala à criança, esta a olha atentamente fixa seu olhar nela. No final, se a criança é perguntada sobre o que o adulto lhe falou, ela pouco ou nada sabe responder. Mas sabe falar detalhes sobre o que viu nessa pessoa. Ela vê as coisas com outras categorias das do adulto.

Buscando alguma explicação a mais sobre o assunto no que Yus (2002) escreve, é possível dar-se conta do porquê disso. Segundo ele:

O hemisfério esquerdo tende a fragmentar parte da informação em suas partes constituintes, com o objetivo de analisar, rotular, categorizar e compartimentar tais partes, controlar os processos verbais e auditivos. Ou seja, é um órgão voltado para o abstrato e o racional. O hemisfério direito sintetiza a informação, vê o conjunto mais do que as partes, detecta significado de padrões e tende a controlar processos visuais e espaciais. Ou seja, é um órgão voltado para o emotivo e o intuitivo (YUS, 2002, p. 58).

Se for correto o que explica Yus (2002), penso que se pode inferir que a criança, antes de fazer funcionar a parte direita de seu cérebro, necessita do material coletado pelo seu cérebro esquerdo. Entretanto, Dehaene (2012), já em estudos mais recentes, o assunto de como funciona o cérebro da pessoa na forma de coletar informações e armazená-las para ampliar os próprios pensamentos é um tanto diversa da apresentada por YUS (2002).

Pelos estudos da psicologia sabe-se que a atenção da criança prende-se mais às coisas que se relacionam com suas experiências, necessidade interesses imediatos e “tende a controlar processos visuais e espaciais”, parte mais do que tange aos sentidos externos, trabalho de captação pelo hemisfério esquerdo (Yus 2002), algo próximo dos instintos dos animais (VYGOTSKY, 1993b). Repetindo o referido anteriormente, no caso da criança que se deparou com pessoa desconhecida, ocupa-se mais em dar atenção ao perfil e vulto externo dela (hemisfério esquerdo?) do que na escuta de sua fala (hemisfério direito?). Parte, de acordo com sua forma sincrética de perceber, do que está acontecendo em seu novo derredor.

É assim, pois, que se pode afirmar que a criança dos cinco aos sete anos não analisa os fatos, somente vê os fatos com o hemisfério direito. É mais sincrética. Outramente, ela pode deter-se num ponto fixo de um fato, mas, no caso, não consegue facilmente relacioná-lo com o todo, dado que ela tem dificuldade de

guardar na mente dois fatos ao mesmo tempo, pois que, ao dar atenção ao detalhe, passou a se entreter com o todo menor que tem à frente.

Portanto, utilizar a lógica do adulto para ensinar a criança a ler não funciona, visto que ele parte do menor indo para o maior, do detalhe indo para o todo da escrita, mas esse é algo que ele faz porque consegue lidar com ambos os hemisférios, ao passo que a criança, não. No trabalho com a criança, no período dos cinco aos sete anos (alfabetização), há que se levar bem conta suas formas isoladas e sincréticas de perceber as coisas. É assim, pois que, de acordo com o pensamento de Dehaene (2012, p. 246), “importa que se ajude à criança a compreender bem que as letras de uma palavra se encadeiam numa ordem precisa, sempre da esquerda para a direita, sem que nenhuma delas possa ser deixada de lado”.

Levando em conta o que foi apresentado acima, de modo geral, pode-se afirmar que os processos sintéticos de alfabetização permanecem mais próximos da lógica do adulto e mais distantes da lógica do sincretismo infantil. A criança vê as coisas que a cercam de forma diferente do adulto. Este já aprendeu a utilizar simultaneamente os dois hemisférios, porém a matéria prima para a reflexão dele foi captada pelo hemisfério esquerdo. A criança vê as coisas mais voltadas para o emotivo e intuitivo. O cérebro dela não está apetrechado nem cerebralmente nem cognitivamente para ver sentido de letras isoladas do alfabeto que os processos de alfabetização do método sintético lhe querem passar à sua mente.

As coisas se esclarecem melhor ainda examinando o que Romanelli (1984), escreve:

Segundo Piaget, a criança passa por três períodos de desenvolvimento mental. Durante o estágio preparatório, dos 2 aos 7 anos de idade, a criança desenvolve certas habilidades, como a linguagem e o desenho. No segundo estágio, dos 7 aos 11 anos, a criança começa a pensar logicamente. O período de operações formais estende-se dos 11 aos 15 anos, quando a criança começa a lidar com abstrações e raciocinar com realismo acerca do futuro (ROMANELLI, 1984, p. 156).

Por ali, vem mais uma vez evidenciado que a criança dos dois aos sete anos está mais ligada no formatar suas ideias a partir de representações do que, para ela, a coisa em seu *quid* significa. Nisso, também se fundamenta que o desenho, para

ela, é uma tentativa de materializar o que percebe pelos seus sentidos. E isso se constitui num grande ponto de partida para lhe dar bases a seus conhecimentos. A isso se junte que o lúdico, aspecto que movimentava muito seu cérebro, favorece seu aprendizado das coisas, armazenando-as mais e mais em sua mente. E, segundo Romanelli (1984), ainda explica, “os sistemas educacionais objetivam mais acomodar a criança aos conhecimentos tradicionais deles do que formar suas inteligências inventivas e críticas” (ROMANELLI, 1984, p. 156).

Portanto, de acordo com Romanelli (1984) inspirado em Piaget, desde os tempos de infância da criança (2 a 7 anos) deve-se educá-la e incentivá-la a desenvolver sua inteligência inventiva e criativa, fora dos tradicionais sistemas que veem a educação somente sob a ótica do racional. Então, pergunta-se: as metodologias existentes e em voga possuem um corpo de práticas em cuja imanência, por si, despertem o aluno à inventividade e criatividade? São respeitadoras dos mecanismos cerebrais próprios da criança? Como se poderá verificar mais adiante, o METRAMAR*, como metodologia de alfabetizar, está bem atento ao que Romanelli (1984) adverte, visto que é um aspecto descuidado pelos métodos sintéticos.

Segundo constatação de Mendiburu (2001), Vygotsky anota que a distância básica entre o ser humano e os animais é a significação, isto é, a criação e o uso de sinais. Para Vygotsky, “as ferramentas psicológicas, as responsáveis pela mediação do passo do elementar ao superior e, portanto, da emergência e a construção da consciência, são os sinais e os símbolos” (MENDIBURU, 2001, p. 219). E o mesmo autor acrescenta:

Se a pessoa se constroi de fora para dentro graças àquilo que aprende a usar no âmbito de suas relações sociais, não resta dúvida que a instrução, a aprendizagem, aquilo que se aprende, precede à própria consciência e à atividade psíquica individual (MENDIBURU, 2001, p. 221).

Portanto, o adulto, ao ensinar, há de respeitar o estado de maturação e crescimento infantil, visto que a criança ainda não está de posse de muitas imagens e símbolos que se constituem em significantes. Com isso, sua capacidade de abstrair é quase inexistente. Portanto, no ensino, cumpre utilizar uma pedagogia metódica no sentido de progressiva e metódicamente fornecer à mente da criança

pequenos e novos desafios, no quanto ela tem condições de absorver e socializar esses novos conhecimentos. Há de se passar, pedagogicamente falando, os novos conhecimentos à mente da criança a *conta gotas*.

Adel (2001, p. 106) lembra que “A batalha dialética entre os defensores e detentores do método global ou do sintético durou uma série de anos e, de fato, não se tem chegado a um ponto de vista único, existindo até a atualidade, ambas as metodologias em vigência”. E, com novas perspectivas, Dehaene (2012) retoma o assunto, pondo em cheque o método global. Então, pergunta-se, será que não existem outros caminhos para dar fim a estas dicotomias em assuntos de metodologias de ensino e aprendizagem da leitura? Será que não dá para criar uma ponte-resposta, criando um caminho que unifique melhor a síncrese, a análise e a síntese no processo de alfabetização? Nesta solução a ser dada, acredito que a metodologia apontada pelo METRAMAR, está dando uma significativa contribuição.

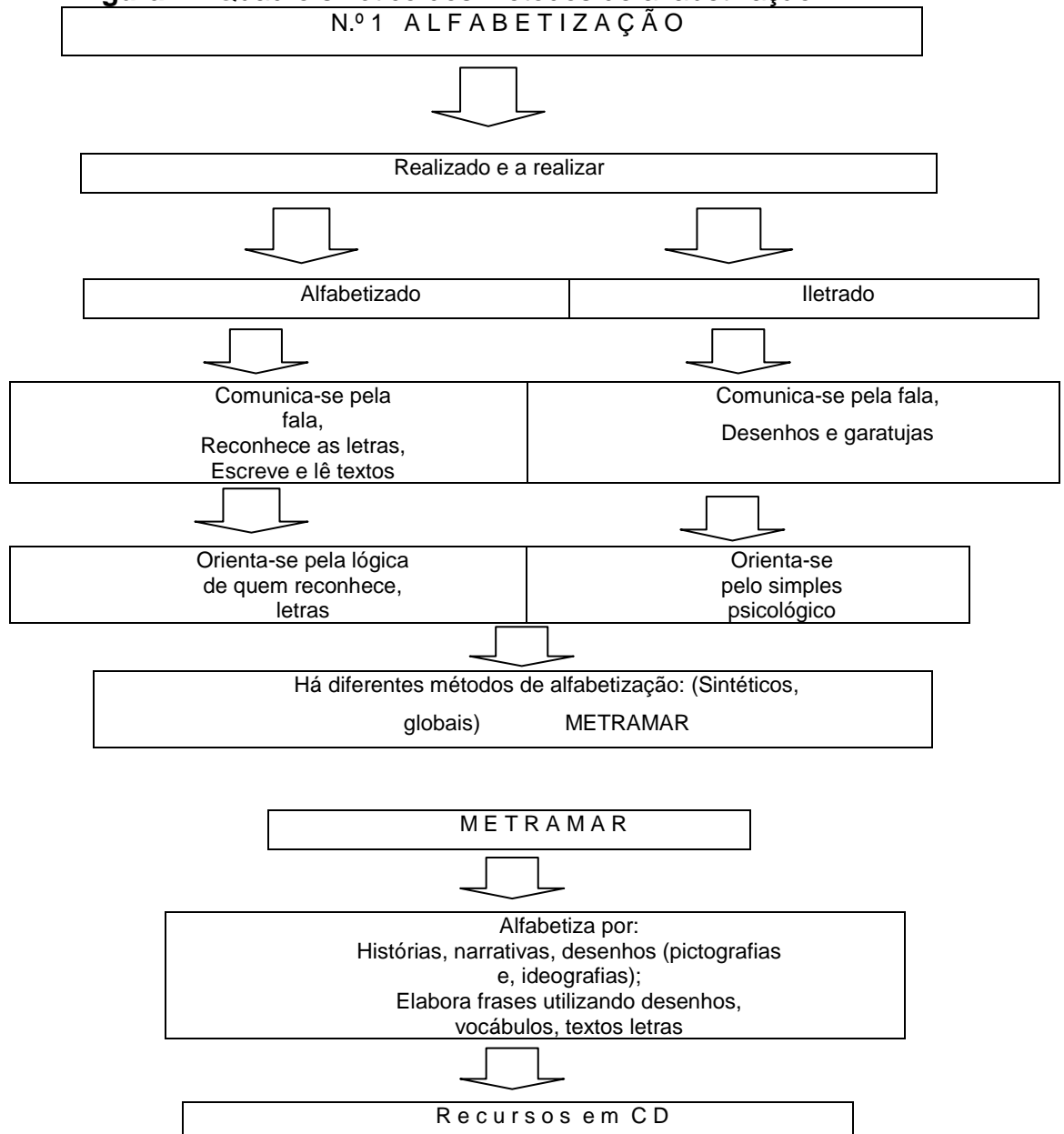
Finalmente, na questão do confronto entre métodos sintéticos e globais, não cabe aqui discutir qual dentre eles é o melhor ou o pior. O que nos importa é termos, aqui ou ali, assinalado alguns dos pontos que afinam ou não, em cada um deles com relação aos aspectos metodológicos do METRAMAR*. De relacionar o que cada um deles possui de aceito como válido segundo a metodologia por ele proposta. Pelo todo de nossa proposta, continuar-se-á a labutar para, em seu devido contexto, mostrar as razões pelas quais o METRAMAR** propõe sua forma de alfabetizar, incluindo nisso a formação da consciência linguística da criança.

Além do que referi, no capítulo anterior, sobre o que o METRAMAR leva em conta em cada uma dessas metodologias, de igual modo, por sua proposta de alfabetizar e pelo que mais adiante será referido com mais detalhes, espera-se conseguir trazer alguma contribuição sobre a solução das problemáticas da alfabetização, incluindo nisso a formação da consciência linguística da criança. De igual modo, pretende contribuir com os alfabetizadores no sentido de, ao alfabetizarem, seja qual for a metodologia que seguem, terem consciência dos aspectos por ele apontados.

Finalizando, na realidade, excetuado o aspecto da formação da consciência linguística da criança de minha dissertação de 2007, procurei dar alguma pista de solução à problemática de alfabetizar. A tal respeito, a comissão examinadora

esteve bem concorde, considerando-a plenamente válida. No M**, aqui em vias de desenvolvimento, sob alguns aspectos que lhe tributo, tanto os sintéticos quanto os globais, constituem-se num certo pano de fundo de seus fundamentos, levando em conta as bases de seus argumentos. Portanto, necessariamente, recorrer-se-á aos mesmos em momentos oportunos. Pois, é contrapondo essas metodologias à proposta do METRAMAR* e M**, que as mesmas podem constituir-se em seus fundamentos. Elas aqui ou ali o completam em seu pretexto de constituir-se em metodologia diferente das demais, tendo uma abrangência maior, definindo-se como um processo de alfabetização e de formação da consciência linguística da criança interfaces em sua aprendizagem.

Figura 1 - Quadro sinótico dos métodos de alfabetização n° 1





Centenas de imagens e 10 Unidades didáticas	10 programas para interagir pela informática	5 planos linguísticos
---	--	-----------------------

Fonte: O Autor (2013)

Figura 2 - Quadro sinótico dos métodos de alfabetização nº 2

Como a criança presumivelmente interage em seu interior quando vê, escuta e busca entender em seu interior no início da alfabetização de cada um dos métodos sintético e global:

MÉTODOS		
MÉTODOS SINTÉTICOS		
(1) Vê-enxerga	(1) Escuta	(1) Entende
Traços (=letras)	Sons sem sentido	Nada
Grafados (= sílabas)	Sons sem sentido	Nada
Grafados baralhados (palavras, textos)	Palavras com algum nexo entre si	Pouco nada
(2) tempo e esforço de alfabetização	(2) consequências	(2) limitações
Prolongado = 1 a 2 anos – trabalha às cegas	Estafa, desinteresse e traumas psíquicos	Analfabetos funcionais, de compreensão limitada
MÉTODOS GLOBAIS		
(1) Vê-enxerga	(1) Escuta	(1) Entende
Traços	História	Interessa-se pelo que escutou
Grafados de palavras	Palavras	Jogo de palavras
Grafados de sílabas	Sons semidesconexos	Algo vago
Letras	Nome de coisas	Julga-se alfabetizado
(2) tempo de alfabetização	(2) consequências	(2) limitações
Prolongado = 1 a 2 anos	Estafa, desinteresse, traumas relacionados	Analfabetos funcionais
MÉTODOS METRAMAR*		
O METRAMAR é um método de alfabetização que efetua uma <i>simbiose</i> entre as práticas de		

alfabetização dos sintéticos e globais. Estes, metodologicamente operam em direções opostas entre si, respectivamente partindo da síntese e da análise, contrapondo-se. Por sua vez o METRAMAR é um método que, por uma caminhada processual, alfabetiza integrando análise e síntese. Para isso, conta com duas capacidades que a criança, a seu modo, já traz ao vir para a escola – *falar e desenhar*.

Em seu contexto metodológico, no METRAMAR (cf. dissertação 2007) trabalha-se com relatos; diálogos e dramatizações, formação de frases e representações em desenhos (pictografias e ideografias), isso seja para amostragens, ou seja, por iniciativas das crianças; recursos a análises e sínteses suscitados e gerados para representá-las sobre o papel; a um tempo forma frases, partindo da grafia de vocábulos monossilábicos associados com desenhos de objetos correspondentes a palavras; especificamente criados para isso a criança interage com histórias representadas por elementos de escrita e desenhos em programas de computação; elabora e lê pequenos textos a partir de motivações diversas. Nisso tudo a criança

(1) – Ao ouvir relatos histórias leva interesse;

(2) – Ao ser convidada a fazer desenhos espontâneos, interessada-se, reage positivamente, dá o máximo de si. Jamais se negando a isso.

(3) - Ao ser convidada a formar frases, recorrendo a desenhos e ideografias transforma-se num dos protagonistas do processo.

(4) – Ao entrar na fase da formação de frases pelo recurso a desenhos e vocábulos monossilábicos de ligação, reage com prontidão e protagonismo ao criá-las e representá-las sobre o papel; ao lê-las, tem comportamento de leitor;

(5) Quando passa a utilizar vocábulos de duas ou mais sílabas, compreende facilmente que eles podem ser decompostos em porções menores que são as sílabas; elabora e representa frases recorrendo a desenhos dissilábicos;

(6) Ao recorrer às letras do alfabeto, sempre o faz com conhecimento de causa;

(7) Quando compreendeu para que servem as letras, constantemente busca ajuda para saber com que letras se escreve as palavras de que necessita para elaborar a frase desejada;

(8) Quando alfabetizado, lê entendendo, por sempre ter aprendido compreendido;

(9) Como foi alfabetizada sempre compreendendo, não imagina que possa existir leitura sem compreender o que se lê;

(10) Como foi alfabetizada *sem sofrimento* (Dehaene, 2012), sempre gosta de ler.

2.4 ANTECEDENTES QUE ESCLARECEM O OBJETIVO VISADO

Há um axioma da lógica que lembra: o primeiro na intenção é o último na execução. Então, vem a pergunta: qual é a finalidade em vista na intencionalidade final desta tese? Entendo que a formulação desta intenção vem especialmente expressa no objetivo a que nos propomos ao realizar uma ação. No caso desta tese, entendo que o objetivo deve vir precedido de alguns *pressupostos e fundamentos de ordem educacional, linguística e dos recursos metodológicos criados ou propostos em andamento para sua consecução direcionada à alfabetização*, dado que a tese visa a constituir-se num complemento metodológico da dissertação de 2007.

Estes vêm aqui apresentados pela forma de perguntas e respostas para que haja um maior conhecimento de causa sobre o que se pretende defender na tese: O processo de Alfabetização e a consciência linguística da criança: estudo de interfaces, no campo da educação. No meu entender, eles se esclarecem a partir de que ideias que nela vem desenvolvida.

2.4.1 Em resumo, o que foi defendido na dissertação de mestrado?

Na dissertação do mestrado, defendeu-se e mostrou-se que, para alfabetizar, o processo de alfabetização do METRAMAR* sempre parte de frases completas, isto é, da sintaxe, dado que, na qual, necessariamente sempre deve estar presente sujeito, verbo e complemento. Defendeu-se e mostrou-se que, desde o começo da alfabetização, indicado pelo *desenhando, lendo e escrevendo* (M*) e pelo fato da criança '*saber falar e desenhar*', dispõe, de recursos suficientes para apresentar sobre o papel o que ela pensa de forma visualizada, recorrendo a códigos provisórios, fora de maiores abstrações, por estarem ao alcance de sua compreensão. Especialmente, em face do saber falar (formar frases) da criança, o processo exige que ele tenha como ponto de partida a sintaxe.

2.4.2 Qual é o objeto de estudos desta tese, ou seja, que passo adiante com ela se pretende se constituir em relação ao que foi defendido na dissertação de mestrado e qual a finalidade visada por esta tese?

O objetivo é:

Apresentar uma metodologia que alfabetiza interfaces com a formação da consciência linguística da criança no campo da educação, de modo que uma facilite o aprendizado da outra.

Isso, em princípio, pode tornar-se possível visto que a criança desde o início de sua escolarização já se comunica pela fala, portanto tem consciência e é sabedora do que quer comunicar em suas verbalizações e, pelo recurso ao desenho que possui e, à sua maneira, domina, desde o início de sua alfabetização, conforme mostrado na dissertação de mestrado. Assim, ela consegue registrar sobre papel qualquer frase simples na qual esteja contida a ideia do objeto, verbo e complemento e, por isso mesmo, continuamente consciente, sabedora e, em parte, protagonista do que faz.

Com isso está-se afirmando que a criança, desde o início de sua alfabetização, domina e tem consciência funcional de um dos planos linguísticos básicos, que é a sintaxe. Então, a partir disso, pela tese, projeta-se mostrar como é possível viabilizar uma ampliação do método de alfabetização do ponto de partida defendido no mestrado, desenvolvendo um processo de aprendizagem mais completo que passe a abranger a todos os planos da linguística para que os mesmos estejam a serviço da alfabetização e vice-versa. Em tal passo adiante, a criança desenvolveria em si a capacidade de verbalizar e fazer seus registros sobre o papel de qualquer frase ou recado, cuja ideia esteja contida em sua capacidade de compreender, portanto, com maior conhecimento de causa do que diz e faz, recorrendo ao desenho, à leitura e à escrita.

Portanto, disso espera-se que resulte uma forma diferente de alfabetizar e, quem sabe mais vantajosa, em que a criança aguça mais sua consciência linguística e, concomitantemente, vá desenvolver em si um maior conhecimento de causa no aprendizado da leitura. Portanto, a razão de contar com essa expectativa fundamenta-se na ideia de que quanto mais e melhor a criança domina uma, tanto mais fácil lhe será torná-la objeto de comparação com a outra e vice-versa, com isso, uma beneficiando a outra.

Nisso, expresso em outras palavras, ao que se visa neste estudo é satisfazer a um *desiderato* dos linguistas no sentido de desenvolver uma metodologia de ensino que, de interfaces alfabetização e consciência linguística a transforme em

algo de vantajoso no aprendizado de ambas pela criança. E, nos termos do que reza a tese de minha proposição, transformá-la num estudo interfaces entre alfabetização e a consciência linguística da criança, para auxiliar a criança no aprendizado de ambas. Isso, em última análise, é a posição teórica dos linguistas, embora esse caminho ainda não esteja suficientemente colocado em prática nas metodologias de ensino.

2.4.3 Visto que este estudo visa a lidar com os cinco planos linguísticos, pergunta-se em que consistem os mesmos?

Em poucas palavras, os cinco planos linguísticos, aspectos que constituem todas as nuances linguísticas de nossa língua portuguesa, são os que seguem:

Sintático. = sintaxe (s.v.c.);

Fonológico. = sons;

Pragmático. = o útil, o prático;

Morfológico. = a forma;

Semântico. = o sentido.

Em fundamentos linguísticos que vêm mais adiante, vai se desenvolver todo um estudo sobre o que aqui está apresentado em minúscula síntese.

2.4.4 A partir do colocado acima, surge a pergunta, como seria possível estender um processo de registro da linguagem para os demais planos linguísticos, ou seja, para além do sintático ao nível da criança?

Para favorecer essa forma de alfabetizar e interfaces com a linguística não de ser feitos exercícios, metodologicamente adequados, conforme vem apresentado em CD anexo a esta. Nesses, são apresentados roteiros didáticos que, inspirado nos mesmos, o professor pode entender e orientar-se sobre o *modus faciendi* da metodologia para isso desenvolvida. Entretanto, para efeito de tese, vale que se

antecipe uma amostragem do que significa tão importante passo relativo ao *plus* que tal acréscimo representa no processo de alfabetização, recorrendo aos cinco planos linguísticos interfaces com aquela aprendizagem, enquanto a criança se alfabetiza.

Para isso, a título de amostra, tome-se o plano fonológico da linguística que trata dos sons da língua. Sabe-se que a criança, empiricamente já tem consciência do que é a frase (plano sintático), e que a mesma, além de conter os elementos *objeto, verbo e complemento*, é constituída de palavras que são conectivos gramaticais e de outros vocábulos de visual mais abrangente. Isso considerado, quando se deseja que a criança passe a escutar os sons das sílabas de determinada palavra que faz parte da composição de determinada frase, separando-a do todo, ela sabe e tem consciência de que se trata de tal ou qual palavra que, para estudá-la pela escuta de seus diversos sons-sílabas, a mesma foi tomada em separado.

A fim de que as crianças nos entendam, na prática, para fins de fazê-las perceber (escutando) de quantas partes ou sílabas a palavra é constituída no início sua escolarização, utiliza-se uma linguagem funcional, visto que elas ainda não conhecem as nomenclaturas gramaticais e cujo vocabulário é ainda muito restrito. No caso da palavra 'bota' (stivalle), se quisermos que elas nos digam de quantas sílabas ela é composta, faça-se a elas a pergunta: de quantos 'pedaços' é formada a palavra 'bota'? Em seguida da pergunta, pode-se dar duas batidas de palma, pronunciando sílaba por sílaba a palavra em estudo. Com outros exercícios semelhantes, aos poucos, as crianças descobrem que para saber de quantas sílabas se compõe uma palavra, isso se faz pela contagem das batidas ou toques. Cedo, elas mesmas passarão a fazer tentativas para o estudo de outras palavras, tomando consciência de quantas partes, ou no dizer delas, de quantos 'pedaços', determinada palavra se compõe. Nisso, ela vai entendendo e tomando consciência linguística de que a palavra 'bota' é formada por duas sílabas e que 'sapato' é de três.

Quando for tratado dos fundamentos linguísticos, mais adiante, vai-se apresentar um estudo suficientemente detalhado sobre a forma de como se ajuda as crianças a tomarem consciência linguística em torno de qualquer um dos cinco planos linguísticos que constituem nossa língua. E, no seu devido tempo, irá

apresentado por dados colhidos por três anos e meio de pesquisas em sala de aula com crianças de educação infantil, nível 3, e crianças de primeiro ano do ensino fundamental que tipo de resposta em aprendizagem se obteve.

2.4.5 Que vantagens são esperadas com a comprovação desta tese?

Pela comprovação desta tese espera-se estar contribuindo pela criação de um processo de aprendizagem da leitura que, enquanto a criança se alfabetiza, desenvolve sua consciência linguística. Com isso fica eliminado um dos problemas existentes em torno dessas práticas da alfabetização e linguística no ensino dos países, cujo idioma é a língua portuguesa. Por outra, essa metodologia de ensino pela imanência do seu acontecer metodológico, espera-se que, ao natural, venha auxiliar o aluno a tornar-se um leitor assíduo e amante da leitura e da linguagem dado que ele, na construção de seu aprender, sempre participa com um bom conhecimento de razão de ser de tudo que faz e realiza. E, de acordo com tais vantagens, também podendo repercutir em toda sua aprendizagem, independentemente da área de estudos em que ele se envolver, visto que adquire o gosto e um bom domínio da leitura. O gosto pela leitura, como é salientado em outras partes desta tese, é uma das decorrências do aspecto prazeroso que essa metodologia de aprendizagem, constantemente proporciona à criança.

2.4.6 Que sujeitos foram pesquisados no desenvolvimento da pesquisa desta tese?

Em 2009, foi aplicada em uma turma de crianças de Educação Infantil, nível 3, em Obra Social do Graças e em uma turma de crianças de Educação Infantil, nível 3, do Instituto de Educação Maristas Graças, ambas em Viamão.

Em 2010, foi aplicada em Primeiro Ano do Ensino Fundamental do Instituto Educação Maristas Graças, em Viamão.

Em 2011, em duas turmas de crianças de Educação Infantil, nível 3, do Instituto de Educação Maristas Graças.

Em 2012, em continuidade, novamente com as crianças que haviam sido submetidas à pesquisa em 2011, portanto, nesse ano, as mesmas crianças, na qualidade de alunos do Primeiro Ano do Ensino Fundamental do Instituto de Educação Maristas Graças.

2.4.7 Que sujeitos foram envolvidos na pesquisa?

Professoras das crianças, pais, outras pessoas que, em outros tempos, haviam posto em prática o método (seja nas foram do M* e do M**) e acadêmicos da PUCRS.

2.4.8 Como se definem os termos linguagem e linguística?

Além de um exaustivo estudo que, mais adiante, no corpo desta é desenvolvido sobre consciência linguística, brevemente respondemos:

Linguagem de acordo com Houaiss (2008) é um substantivo feminino. Constitui-se do conjunto de palavras e dos métodos de combiná-las usado e compreendido por uma comunidade; no meio sistemático de expressão de ideias ou sentimentos com uso de marcas, sinais ou gestos convencionados; é o conjunto de códigos de um linguajar.

Linguística de acordo com Houaiss (2008) é um substantivo feminino. É a ciência que estuda a linguagem humana, a estrutura das línguas e sua origem, desenvolvimento e evolução.

No seu contexto, a tese em vista lida com ambos os termos: linguagem e linguística tomadas nos sentidos das definições acima de acordo com o contexto do assunto tratado.

2.4.9 Alguns esclarecimentos mais que se fazem necessários

Embora que mais vezes já tenhamos falado e se vá falar em ato de ler, neste estudo, é importante sempre ter consciência clara de que, com referência ao mesmo, a primeira coisa sobre a qual a mente do leitor centra-se, por força da

definição referida a ele, é o de fixar o olhar e concentrar-se sobre os significantes da escrita (letras e pontuações) para poder decodificá-los, decifrá-los (SMITH, 2003). Porém, isso ainda não é o ato de ler completo, visto que ele, assim, não está constituído em ferramenta que o caracterize como um ato de maior proveito cultural.

Além de decodificar, a mente do leitor deve simultaneamente entender e reter o conteúdo lido. Isso, por sua vez, gera pergunta já respondida em outro espaço desta. A pergunta é: em que é mais vantajoso e produtivo que nossos olhos se fixem no ato de ler?

Mais uma vez, respondendo, lembramos que uma das finalidades desta tese é o de apresentar uma metodologia própria, diferente das demais por achá-la vantajosa no sentido de que a criança tenha uma consciência linguística mais ampla e atilada relativa aos significados do que está expresso no texto que está sendo lido por ela. Assim, pois, quando lemos, nossa atenção como leitores deve, num único tempo, estar atenta a duas coisas: decodificar e, como fruto disso, mentalmente abarcar e reter os conteúdos decodificados, implicando necessidade de haver uma noção clara do conteúdo que se acaba de ler; deve dar-se conta de que a escrita, como portadora de significantes, implica a captação de significados; descobrindo que o ato de ler é uma forma diferente da fala de colher mensagens e significados envolvidos nos invólucros dos significantes nos quais tudo vem envolvido e oculto, excetuado nos códigos pictóricos que de *per si* retratam em si significante e significado individuado e não contextualizado.

Portanto, no ato de ler, a atenção da pessoa deve seguir esta sequência: antes olhar e dar atenção aos códigos para, através deles, em ato contínuo (quase instantâneo), perceber o conteúdo e sentido de que os mesmos são portadores, pelo contexto em que se apresentam (CAGLIARI, 2003, p. 105). A partir disso, conclui-se que, ao ler, primeiro devemos deter-nos nos sinais ou códigos que constituem o objeto ou o corpo da materialização da leitura para, num ato contínuo, buscar perceber os conteúdos e mensagens apresentados à inteligência por eles em determinado contexto.

Na realidade, lemos para entender, para captar alguma mensagem ou conteúdo e não apenas para olhar o vulto das letras e sinais de pontuação, detendo-nos apenas em nomeá-los ou para pintá-los um a um em separado. O objeto da

leitura é outro, bem diferente de apenas ficar olhando traços sem nexos, seja quando considerados um por um e/ou, quando considerados em seus subconjuntos ou conjuntos que eles passam ser apresentados. Ter consciência de que se está olhando para esses signos, como foi dito, para descobrir-lhes o significado, o nexo.

É em vista disso que o ato de ler, em si, por sua realidade imanente, requer que, em primeiro momento, voltemos nosso olhar para o corpo dos detalhes gráficos que materializam e dão corpo à leitura, isto é, que olhemos e fixemos nossa mente nos significantes que se apresentam em formas de códigos e signos (letras e outros sinais gráficos), para, a partir disso, perceber-lhes o significado.

Então, em si, o ato de ler requer uma ação da mente em que, quase simultaneamente, a mesma se volte para duas direções: olhar sinais gráficos e perceber seu significado ao “enquadrar todos esses elementos no universo cultural, social, histórico etc. em que o escritor se baseou para escrever” (CAGLIARI, 2003, p. 105). Isso quer dizer que em concomitância com a decodificação vem a codificação, ou seja, vem o momento em que nos preocupamos com a percepção da ideia e conteúdo que os códigos de escrita nos têm trazido, pois, afora disso não houve leitura; afora disso, é continuar a pertencer ao universo dos analfabetos *funcionais*. Ler é captar as ideias que vêm expressas pela escrita.

2.4.10 Que problemas podem ocorrer com relativa frequência no período da alfabetização?

De acordo com o visto, se o ato de ler exige do leitor que, no primeiro momento do mesmo, ele se detenha num trabalho de decodificação, então, pela lógica, é importante que os códigos da leitura sejam apresentados aos iniciantes da aprendizagem da forma mais simplificada possível, dado que ler constitui-se num ato muito complexo. No caso do METRAMAR, o alfabetizando pelo recurso aos desenhos (lidos instantaneamente) conta com uma ajuda ímpar para fins de captação do sentido da frase. Isto lhe vale de, com mais facilidade, a percepção da função de cada letra, pois quanto mais simplificados e menos abstratos os signos e códigos se apresentarem aos olhos do aprendiz iniciante, tanto mais ele pode consagrar tempo à compreensão daquilo que lê. Nesse ato, o sentido da vista é o que mais fica envolvido. Portanto, em sua individualidade, os signos ou códigos,

quanto mais simplificados aparecerem aos olhos do aprendiz e mais abrangência significativa possuírem, melhor.

Todavia, se os códigos ou significantes da escrita, no início da alfabetização, são apresentados em aglomerados compactos aos olhos do alfabetizando, este se perde em meio às decodificações e, em face de sua insuficiente iniciação à leitura, não consegue entender o que lê e, conseqüentemente, aprender. Pior que isso, além de não compreender o sentido do que lê e aprender, ele, aos poucos, vai se dando conta de que está metido numa realidade que em nada o gratifica, o que pode levá-lo a traumatizações e, sempre que possível, a esquivar-se da escola que tanto o faz sofrer. Para ele, esta, não passa de um cárcere. Sabemos que o cárcere do espírito é o pior dos cárceres.

Dehaene (2012, p. 344) diz que “ A questão mais difícil é a das condições ótimas de seu ensino _ como se deverá proceder para que todas as crianças aprendam a ler sem lágrimas”. Essa é uma das metas que o METRAMAR** pretende vir constituir-se e é para isso que estamos complementando o METRAMAR*.

2.4.11 Que metodologia se sugere para que o ato de ler, em seu início, apresente códigos e signos em formas mais simplificadas e fáceis de serem reconhecidos e retidos pela memória da criança?

Como se sabe, a escrita se constrói a partir de signos (letras) fruto de criação humana. Então, pergunta-se por onde começar a alfabetização, visto que, para ler, o aluno deve servir-se da função de cada letra? Não são elas que revestem de sentido o que se deseja grafar? Entretanto, deve-se observar que elas, em seu perfil exterior, em nada lembram qualquer objeto de onde provieram. Tudo é pura abstração!

Então, já que a escrita, em última análise, é composta de letras, como relacionar tais signos com a ideia a ser transmitida? Para que me deter e fixar o olhar nelas para expressar ideias? Como, em última análise, me convencer que devo recorrer a elas para expressá-las? Como descobrir o sentido daquilo que se diz serem portadores?

2.4.12 E, falando em METRAMAR M* e M, pergunta-se por que estes, para ajudarem a criança a entrar no mundo da leitura, iniciam por desenhos, relacionando-os à escrita? Que códigos ele utiliza no início da entrada no mundo desta?**

Para agir dessa maneira, o METRAMAR M* e M** tem suas razões. É que M* e M** levam em conta que essa forma de comunicação mais próxima das realidades concretas que cercam a criança. Ela já era utilizada pelos rupestres e a criança, a seu modo, ao natural, utiliza. Com isso, quer queira ou quer não, tanto os rupestres quanto as crianças conseguiam e conseguem se comunicar, embora com menos precisão do que pela escrita. Efetivamente, dando tempo ao tempo, o homem chegou à criação da escrita. E se a escrita se originou dos modos de os rupestres se comunicarem por signos, importa que com a criança, enquanto aprendiz, não se queime etapas, ignorando a secular caminhada dessa criação. Para as letras se constituírem em signos universais como portadores de significado, foi necessário contribuição de muitos povos e raças envolvendo nisso tempos milenares.

É assim, pois, que os METRAMAR M* e M** iniciam a criança nos segredos da escrita não por significantes que, em si, nada significam para a mesma, mas utiliza códigos que já *de per si*, significam algo diretamente, sem esconder qualquer significado sob o véu das letras. Ao invés disso, por uma gradativa caminhada de desenhar, ler e escrever, o METRAMAR preconiza uma forma de alfabetizar que, conforme por mim (TREVISAN, 2007) defendido em dissertação, a criança tenha condições de participar desse processo de aprendizagem e redescobrir o emprego e o domínio da leitura e escrita, de, com essa metodologia, constantemente conseguir fazer o registro daquilo que se propõe.

Mas, aqui, vem uma indagação que sempre surge: Já que desenhar não é escrever, existem razões de se iniciar a criança ao aprendizado da escrita e leitura a começar de desenhos? Sim, existem. Essa forma de iniciar auxilia a criança a desenvolver em si, antecipadamente, todos os hábitos que são exigidos pelo ato de ler. Em outras palavras, a criança antes de saber ler, utilizando os signos universais da escrita, dá-se conta de que ler é uma forma de representar o que a pessoa pensa por meio de códigos. Assim sendo, ela, no momento em que estiver preparada, ao se lhe apresentar os signos da escrita, desde o início entende *o para quê* disso. E,

pelo fato de se introduzir pequenos vocábulos de ligação na representação das frases, de imediato ela consegue entender a razão disso.

Sob esse ponto de vista, o METRAMAR* pode constituir-se num método progressivo de alfabetização: evitando a queima de etapas para entrar no mundo da escrita e leitura. O mesmo, quando inicia a introdução de signos da escrita (letras) propriamente ditos, o irá fazer aos poucos. Nesse sentido, auxiliaria a criança a escrever frases, desenhando e pela utilização de conectivos de ligação entre os desenhos, vistos que, pela proposta metodológica desse processo de alfabetização, são lidos sem estarem escritos. Como? É que a criança ainda não tendo a ideia de que estes também podem ser representados sobre o papel, não reclama por sua ausência. Isso é possível fazer visto que, para a criança, o aparecimento dos mesmos constitui-se em novidade cujo significado ela aceita facilmente, ao perceber que eles são úteis para melhor expressar o que se quer, portanto, sendo bem-vindos e, para ela a espera de cada um deles constitui-se num prazeroso suspense, aprendendo a ler “sem lágrimas” (DEHAENE, 2012). Com isso, se pleiteia que o METRAMAR M* e M** faculte um aprendizado da leitura sem a queima de etapas: a criança, em tudo que faz, desenhando, lendo e escrevendo, sempre tem conhecimento do porquê disso.

2.4.13 Como lidar com a questão dos enfoques da atenção no ato de ler?

Pelo que foi exposto até o presente momento, sem a escrita não há leitura entendida dentro do seu *estrito senso*. Diante de tal fato, a lógica é de iniciar a alfabetização pelo método dos *b+a*, *bás*. Tanto assim que Dehaene (2012, p.147), estudioso de “como a ciência explica a nossa capacidade de ler”, diz que entre os tantos bilhões de neurônios existem uns milhões deles ultra-especializados e únicos que nos permitem a captação da imagem das letras para podermos ler. Eles “nos permitem reconhecer uma palavra, independentemente de sua posição ou página”. Portanto, indicando que é totalmente consequente que, no ato de ler, centremos nossos olhos sobre as letras uma por uma para reconhecê-las para poder codificá-las, dado que isso não sobrecarregaria nossos olhos com excessiva carga de signos.

Entretanto, se lemos para colher ideias, essa forma de iniciar a alfabetização limita e restringe por demais o campo da visão concentrado sobre pontos (letras) e, conseqüentemente, dispensando muito tempo nisso e, dessa forma, prejudica a capacidade da qualidade da compreensão do sentido pretendido pelas mesmas. Pois, havendo uma demorada atenção sobre cada uma das letras que compõem a palavra e a frase, faz perder de vista o foco de compreensão do conteúdo do que está escrito.

Isso considerado, cabe criar um método de alfabetizar no qual, ao ler, a atenção da pessoa possa encontrar um justo equilíbrio entre o tempo necessário para olhar e identificar a cada um dos *b+a*, *bás* (signos) portadores do texto que constituem o corpo material da escrita e o tempo necessário para identificar o conteúdo do texto que está lendo. Ler sem entender, não é ler.

Como pode ser visto no capítulo METODOLOGIA DE ENSINO: O METRAMAR – UMA PROPOSTA DIFERENTE DE ALFABETIZAR (TREVISAN, 2007), este é um método de alfabetizar que busca solucionar o problema existente entre dar a atenção às letras e códigos da escrita e a compreensão dos conteúdos e sentido de que eles são portadores. Pretende preservar e manter a proposta de solução da aprendizagem da leitura dos *silábicos* (*b+a = bás*) e, concomitantemente e, em primeiro plano orientar a atenção do leitor sobre os conteúdos da leitura. Na realidade, com o METRAMAR quer-se a preservação de, no ato de ler, facilitar ao alfabetizando a centralizar sua mente no foco básico desse ato, pois o ler subentende primordialmente um entender, um dar-se conta consciente do conteúdo envolvido no portador do texto.

O fato de que a preocupação da criança, como leitora, estar olhando letras No ato de ler, sua atenção, obrigatoriamente, biparte-se entre o decodificar e a concomitância de perceber o conteúdo; voltada para as letras e, ao mesmo tempo, estar dirigida para o sentido do conteúdo do que vem sendo lido; a sempre interagir com o conteúdo das ideias do contexto do que a levou o deter-se nos códigos da escrita. Isso aperfeiçoa a qualidade de sua leitura, visto que, no mesmo, a criança se conduz com o gabarito de quem está de posse de um letramento completo.

No ato de ler pelo METRAMAR, o primeiro impulso da atenção da criança é o de perceber a ideia que está representada (ou como ela diz, 'desenhada') sobre o

papel. E para tornar isso possível, o método em questão, ao introduzir a criança no aprendizado da leitura, recorre às imagens e aos desenhos para, gradativa e metodicamente, apresentar os significantes da escrita no corpo frasal. Esses lhe facilitam a percepção contextual do enredo, sujeito, verbo e complemento da frase, objeto de sua leitura e razão de ler.

A lógica de, no ensino da leitura, partir de imagens para introduzir a alfabetização funda-se na realidade de que a criança, ao natural, consegue identificar ou dar significado às imagens (objetos ou pessoas) que aparecem pelo recurso a desenhos. Visto que toda criança, mesmo antes de saber ler, sente-se atraída em olhar as gravuras dos livros e portadores de textos e, por esse meio, mesclando imaginário e intuição, perceber o nexo existente entre eles. E não somente isso, notável é seu gosto em riscar, fazer traços, garatujas sobre o papel e em tudo que ela pode, até na areia, fato que vem somar com a exigência natural de, com eles, compor o texto.

Nas práticas de alfabetizar já assim utilizadas no MERTRAMAR*, isso passa a somar com a proposta metodológica do método em questão. A criança, ao olhar para gravuras, já consegue fazer algum tipo de leitura, dando algum significado ao que vê e imaginando o que está por trás das imagens. Por sua vez, as representações e desenhos que vêm entremeados entre um e outro signo podem constituir-se em ponte para dar mais abrangência ao significado daquilo que ela vê e lê (TREVISAN 2007). Esse é o ponto de partida metodológico do ensino da leitura pelo METRAMAR*. Daí que, gradativamente, à medida que a criança consegue acompanhar o processo, ela vai adentrando sempre mais o mundo das abstrações requeridas pela realidade no ato de ler qualquer texto.

O METRAMAR** pretende ser uma metodologia que prima por um atendimento adequado à necessidade que a inteligência do aprendiz tem de, gradativamente, ir do menos abstrato para o mais abstrato, dado que o ato de ler lida com um grande universo de abstrações. Falando da caminhada necessária de ir do mais concreto para o mais abstrato, no método em questão, de acordo com certa mãe (2009) de alfabetizando que vinha sendo alfabetizado por metodologia, a aprendizagem da criança pode ser comparada a uma semente que germina, nasce e

crece, visto que encontra condições propícias para isso, quase, cada dia, percebendo-se os avanços obtidos.

Portanto, de acordo com o objeto desta tese, alfabetização e linguística em interfaces, uma devendo reforçar a outra, mais adiante, nesta vem desenvolvido um novo e importante eixo da razão de ser desta tese do enfoque do despertar da consciência linguística da criança.

2.4.14 Como se pode tornar viável um processo de alfabetização e de tomada de consciência linguística pela criança?

Desde já, é preciso dar-se conta da importância que a linguística tem para a tese, dado que ela examina a interação interfaces entre alfabetização e linguística. Entender, o quanto antes, o que é uma e o que é a outra no estudo em foco e destacar o quanto uma depende da outra e como elas podem se completar entre si como mútuo-facilitadoras de uma com relação à outra. Para isso, vale despender qualquer esforço.

O processo da alfabetização e a tomada de consciência linguística pela criança, em teoria, uma deve facilitar a viabilização da aprendizagem da outra, por práticas metodológicas interfaces, significando que, à medida que a criança desenvolve sua consciência linguística, ela, também melhora sua capacidade de participação no processo de sua alfabetização e, vice-versa. Apresentar dados de pesquisa que confirmem isso é o objetivo deste estudo.

2.4.15 – Por fim, alguns esclarecimentos finais necessários:

Estes esclarecimentos tornam-se necessários no sentido de prevenção genérica relativamente às formas de alfabetização do METRAMAR, dadas as dificuldades com as quais o alfabetizando se defronta para internalizar os princípios de um sistema alfabético e seu funcionamento, dentre os quais ressaltam a necessidade de desmembrar a cadeia da fala em palavras e a sílaba em seus segmentos constituintes e reciclar os neurônios da visão para aprenderem a dissimetrizar, a introdução dos grafemas tem que ser planejada numa ordem de complexidade crescente. Ora, alguns dos primeiros grafemas introduzidos no método Trevisan, foram os grafemas “d”/ “b” que constam nas palavras “da”, “do”,

“bola”. Ora, estes grafemas são dos mais complexos, pois nas letras que os realizam entra em jogo o espelhamento, além de representarem fonemas cuja realização fonoarticulatória *parece ser impossível isoladamente, pois são oclusivos*.

Além disto, há quem possa observar que aparentemente o único critério adotado pelo autor quanto à complexidade foi o do tamanho da palavra. Que não se levou em consideração os diferentes valores que um mesmo grafema pode ter, dependentes da posição.

Diante do que foi colocado nos dois últimos parágrafos cumpre referir que o ponto de partida do METRAMAR, para alfabetizar, segue passos próprios, bem diferentes, quando se propõe a ajudar o aluno a debelar as dificuldades, que obviamente ocorrem, relativamente ao ato de ler. Como já foi colocado anteriormente pelo método Trevisan, antes de tudo levam-se em conta os saberes que aluno traz de casa, ao entrar na escola. Ele, ao chegar aos bancos escolares já possui a capacidade de se comunicar pela fala e pelo desenho e não segue a lógica da linguística construída pelo adulto (Vygotsky 2010). Portanto, o ponto de partida da alfabetização do método é outro.

Além disto, é preciso deixar claro que tal ponto de partida da metodologia METRAMAR de ajudar à criança a entrar no campo das abstrações da escrita, leva em conta outros aspectos que os das outras metodologias. Ele parte da lógica da criança para chegar ao desconhecido. O antes e o depois dela é diferente daqueles do adulto. Por outra, as nossas pesquisas confirmam a vantagem de seguir tais passos na aprendizagem da leitura pela criança. Dado que por esta prática ela, rapidamente transforma-se no protagonista de sua aprendizagem. E, uma vez que ela se constitui a dona de sua caminhada, por antecipar em sua mente a compreensão em que consiste o ato de ler, aos poucos, vai adquirindo sua capacidade de assumir o norte de sua aprendizagem no desbravamento das múltiplas nuances das dificuldades em assenhorear-se do ato de ler.

Se for mudado o roteiro metodológico de conduzir a aprendizagem, o método não será mais o de minha proposta e eu estaria dando provas da desistência de apresentá-lo e defendê-lo como método especificamente diferente dos demais. Cumpre referir que aquele que pratica a alfabetização pelo METRAMAR de outro modo, não tomou conhecimento do que vem apresentado no CD *ad hoc*. Neste, são apresentados roteiros que, de acordo com nossa metodologia, todas as dificuldades do ato de ler, gradativamente e em forma de jogo para a criança, passam a ser dirimidas.

Nele são apresentados textos e roteiros metodológicos adequados para resolver a problemática dos dígrafos e outros mais. Penso que este corpo de esclarecimentos previne o estudioso do método METRAMAR no sentido de ter uma ajuda de como orientar-se na compreensão e possíveis aplicações que queira fazer com o método.

2.5 OBJETIVO

Se o enunciado da tese visada reza: *O processo de Alfabetização e a consciência linguística da criança: estudo de interfaces no campo da educação*, qual seria objetivo de desenvolver um estudo deste gênero?

O objetivo é:

Apresentar uma metodologia que alfabetiza de interfaces com a formação da consciência linguística da criança, no campo da educação, a fim de que uma facilite o aprendizado da outra.

Entendo que isso se justifica considerando o ponto de partida que gerou o tema da tese de acordo com a temática de minha dissertação defendida em 2007. Ela apresentava uma metodologia de alfabetizar peculiar, diferente das demais. Defendeu e mostrou que é possível e vantajoso alfabetizar a partir da sintaxe, utilizando o recurso aos desenhos e a uma gradativa introdução de elementos de escrita, partindo de conectivos gramaticais, portanto dos elementos de escrita mais sintéticos. Então, de acordo com a lógica da linguística, por que não, em passo adiante, alfabetizar a partir de todos os planos da linguística, desenvolvendo uma metodologia mais abrangente e completa? Tal forma traria a vantagem de ajudar a criança a se alfabetizar e a desenvolver sua consciência linguística? Inclusive, isto é o que foi sugerido pela própria banca que dava como aceito que:

(1) a alfabetização, pelo fato de estar partindo de frases, mantém-se próxima daquilo que a criança sabe e entende que é o uso da fala;

(2) enquanto isso, concomitantemente, os primeiros elementos de escrita são conectivos gramaticais monossilábicos.

Em outras palavras, a metodologia, sob um primeiro aspecto, manter-se-ia dentro do que é psicologicamente simples, já que não se afasta daquilo que é o

contínuo da vida da criança – a utilização da fala, ou seja, partindo de um contexto fatural da vida diária dela. Nisso, não há maiores rupturas entre o conhecido e o desconhecido, entre o que ela vive, com naturalidade, na família e na escola. E, num segundo aspecto no intuito de superação das dificuldades da alfabetização, o método, predominantemente recorre a pictografias que servem para simplificar a maneira de formar frases pela escrita de vocábulos monossilábicos. Nisso, a criança conseguiria abarcar a real função da leitura e escrita, visto que isso segue a lógica de simplificar a compreensão daquilo que se apresenta complexo. Aliás, uma das preocupações básicas do METRAMAR M* e M** é a de dar sentido (a todo significante) a tudo que se fala e escreve com a finalidade de alfabetizar. Utilizar palavras, cujo traçado de sua escrita não seja tão complexo qual seja o traçado de palavras de várias sílabas. Nisso, leva em conta que a criança, ao visualizar as letras para ler, depare-se com silhuetas e contornos que não sejam tão extensos para serem fixados na memória.

Ler é um processo mental que exige um saber passar dos contextos visuais complexos para o que é simples, constituindo-o no ato de ler que envolve o compreender e o saber interpretar, o que é outra instância mental diferente do decodificar. É um ato que dá sentido e finalidade ao que se lê. Portanto, a metodologia atende ao exigido pelos métodos globais que, predominantemente, preocupam-se para que a criança perceba o sentido daquilo que lê e, a um tempo, parte dos sintéticos que se ocupam mais com as decodificações. Em outras palavras, a metodologia do METRAMAR* defendida pela dissertação de 2007 atende aos princípios da contextualização e da simplificação (sintético). Isso passaria a ser complementado e enriquecido pelo METRAMAR**.

Essa ampliação metodológica far-se-ia refletir na apresentação de frases e textos para alfabetizar, utilizando não somente o plano da sintaxe, mas de todos os planos linguísticos. Portanto, o sintático, o fonológico, pragmático, o morfológico e o semântico. Além disso, ela continuaria a manter os demais elementos metodológicos do METRAMAR* (o aspecto sintético, os desenhos – pictografias e ideografias e, com mais razão, qualquer frase e texto construída a partir dos recursos apontados aqui e alhures nesta tese).

Estima-se que essa nova forma de ensinar contribuiria para ajudar a criança a qualificar sua futura habilidade leitora ao final de sua alfabetização e, além disso, o aprimoramento de sua consciência linguística. Em outras palavras, nesta proposta de tese pleiteia-se que, tendo dado um passo adiante da metodologia de alfabetizar que se apoiava na sintaxe, agora, havendo-se reformulado a metodologia, dando-lhe bases metodológicas mais abrangentes pela inclusão nela dos cinco planos linguísticos, chega-se a um resultado mais completo e compensador, visto que a criança, enquanto se alfabetiza, intui e aprende a compulsar todo e qualquer tipo de frase utilizada, alinhando tudo com os pré-requisitos gramaticais dos cinco eixos ou planos linguísticos de nossa língua, além de obter um letramento final de melhor qualidade.

Então, tendo havido uma reformulação metodológica de alfabetizar, nisso, surge a questão: como evidenciar que esse acréscimo ocorreu e o que foi feito para evidenciar seu efetivo funcionamento e aprendizagem na realidade do ensino escolar do dia-a-dia? De que modo é verificada sua eficácia no sentido de contribuir para melhorar a qualidade leitora e linguística do aluno? Suas modificações metodológicas são oportunas e compensadoras ou trata-se de algo que não vale o esforço dispensado nisso?

Respondendo globalmente a essas indagações, porém mais objetivamente da última pergunta, pode-se presumir que tal proposta é válida. É válida visto que faz muito tempo que os teóricos das metodologias de alfabetizar destacam a necessidade de se trabalhar com metodologias de alfabetizar mais abrangentes, de modo que a criança, enquanto se alfabetiza, já aprenda a lidar com exigências de caráter linguístico, nisso também havendo um ganho na qualidade da alfabetização.

Maciel, Baptista e Monteiro (2009), organizadoras do manual “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos”, encomendado pela Presidência da República através do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, 1ª educação, baseadas em Vygotsky e Piaget e em breves pesquisas coordenadas por elas, em diversos pontos do referido manual, falam da importância de, na alfabetização, fazer um trabalho que crie um vínculo de interfaces com a consciência linguística da criança.

Entrementes, se aquelas autoras (2009) recomendam isso, as soluções que apresentam não vão muito além do que insistir nessa inter-relação interface de ensino entre alfabetização e consciência linguística do leitor. Pois o que elas fazem, por enquanto, não passa de um desejável teórico-prático, limitando-se a restritas confirmações pelas práticas de alfabetizar. Portanto, elas referem-se mais a uma urgência de mudança de metodologias em alfabetizar interfaces com a formação da consciência linguística da criança do que estarem falando a partir de pesquisas confirmadas em práticas.

Pelo objetivo que temos traçado, espera-se que a criança, enquanto se alfabetiza, aprimore-se em sua linguagem; que, antes de conhecer as regras gramaticais da língua, antecipe-se a elas na correção de seu linguajar diário, de modo que, quando mais adiante, ela entrar em contato com a gramática, apenas tenha que estar aprendendo a nomear e dar nomes gramaticais às nuances linguísticas já integradas em sua vida diária.

Por outra, retomando ao que foi destacado pela banca examinadora de minha dissertação de 2007 e que transcrevo como expressão verbalizada por alguém da mesma, que afirmava: *Considera-se muito válido o processo de alfabetização que acaba de ser apresentado, visto que ele, de um modo peculiar, utiliza a sintaxe como base metodológica do ensino da leitura, ou seja, o plano linguístico-sintático (sujeito-verbo-complemento) de nossa língua. Porém tal metodologia ficaria bem mais completa, caso suas bases científicas fossem ampliadas, estendendo-as à utilização dos cinco planos ou categorias linguísticas de nossa língua;* posto isso, considero procedente o objetivo em vista pela tese.

Entretanto, o que pode confirmar a oportunidade ou não dos acréscimos introduzidos serão os resultados de anos de pesquisas.

Por fim, embora as minhas fundadas esperanças possam não alcançar seus fins, posso dizer que é um clamor de muitos linguistas de que é necessário imprimir mudanças substanciais aos métodos de alfabetizar, desejando-os associados à linguística para que o aluno, ao aprender a ler, também aprenda a expressar-se com a correção de linguagem. Eles insistem na possibilidade de se focar os métodos

de alfabetizar para isso, mas até agora o problema persiste como um desafio a ser resolvido.

2.6 O SABER LER, ESCREVER, INTERPRETAR E COMUNICAR NA VIDA DA PESSOA – UM NASCIMENTO DA CRIANÇA PARA O CULTURAL

Por que ocupar-se com essa questão? Vale a pena dedicar-se a essa causa? O que é que a pessoa sai ganhando com o *saber ler, escrever, interpretar e comunicar-se* com os outros? Essas são perguntas cujas respostas parecem óbvias. No entanto, vale a pena penetrar um pouco mais nesta questão. De acordo com Angel Pino (2009), quando a pessoa está de posse do *saber ler, escrever, do interpretar e comunicar*, passa a gozar de uma nova vida, um verdadeiro *novo nascimento*. Isso considerado, estima-se que a prática da *maiêutica* auxiliar a criança a ter um feliz novo nascimento é uma das obras de maior cidadania que se pode praticar. Se o ato de ler completo envolve a ideia de comunicação importa que a criança também esteja de posse de uma boa consciência linguística. Esta constitui-se numa importante e necessária condição para ser com os outros; é passar a fazer parte do corpo social. Este capítulo, além da alfabetização, dá espaço para fundamentar tanto a alfabetização quanto a formação da consciência linguística da criança, ambos fazendo parte do corpo de intenções desta tese.

Frente ao propósito deste capítulo, em primeiro plano, é preciso retomar o ponto de partida da tese em estudo. De acordo com a mesma, ela se propõe a constituir-se num *processo de alfabetização e de formação da consciência linguística da criança num estudo de interfaces, no campo da educação*. Então, nesse sentido, sob o ponto de vista teórico, pode-se compará-la a um processo de gestação da criança para o cultural.

É assim, pois, de acordo com Angel Pino (2005), baseado em Vygotsky, a entrada do ser humano para o mundo da cultura constitui-se num verdadeiro novo nascimento, um categórico passo adiante do nascimento segundo a natureza, completando-o, dando à pessoa a condição de constituir-se em um ser cultural. Nesse sentido, Pino (2005), referindo-se a Vygotsky, escreve:

Uma consequência lógica do princípio geral enunciado por Vygotsky (1997: 106), o da origem social das funções mentais superiores ou culturais, é que a história do ser humano implica um novo nascimento, o cultural, uma vez que só o nascimento biológico não dá conta da emergência dessas funções definidoras do humano. Mas se existe um nascimento cultural deve existir também, como já foi dito anteriormente, um hipotético *momento zero cultural*. A razão é simples: se as funções *culturais* têm que se “instalar” no indivíduo é porque elas ainda não estão lá, ao contrário do que ocorre com as funções biológicas que estão lá desde o início da existência, nem que seja de forma embrionária (PINO, 2005, p. 47).

Partindo da metáfora do nascimento cultural e de seu momento zero da hipótese de Pino (2005), pode-se afirmar que o desenvolvimento do ser cultural no *homo sapiens* tem muito a ganhar a partir da hora em que a pessoa se alfabetiza. O cultural é um elemento altamente qualificador do ser humano, se for comparado ao homem destituído de fator cultura. Por uma relação complexa entre o biológico e o cultural, o ser humano, devido às suas funções superiores, ultrapassa-se constantemente pelo dialético *interseccionamento* que se estabelece entre esses, interagindo entre si. É o que mais uma vez lemos em Angel Pino (2005, p. 30): “[...]. a evolução cultural do homem se explica em razão da *relação dialética* que ela mantém com a natureza. É nessa relação que a natureza adquire sua dimensão histórica, ao passar a fazer parte da história humana”.

É dessa forma, que Vygotsky, segundo Pino (2005), considera que, no homem, existe o ser biológico – produto da natureza – e o ser superior – produto da ação cultural – este, fruto de uma interação dialética entre ambos e com a sociedade pela fala e outras formas de comunicação. Desse modo, pode-se acrescentar que o ser superior (cultural) recebe um impulso particular de crescimento na linha da cultura, quando a pessoa, na condição de alfabetizada, dispõe de uma boa qualidade leitora. Scussel (2008, p. 33), apoiado no pensar de Kant (1724-1804) assevera que: “O homem não pode tornar-se verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação o faz”; e Scussel completa que “nós não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos pela educação” (s.d., p.15). E eu diria: tornamo-nos mais humanos pela cultura que nos vem da posse da escrita e leitura, provenientes da alfabetização, especialmente quando apreendidas pela criança, interfaces com a consciência linguística.

Porém, a escrita não apareceu como uma mágica, por encanto. Ela é fruto de uma imemorable caminhada humana. Ela iniciou a partir de pictografias, seguidas de ideografias. De acordo com Elvira Souza Lima (2009)

A narrativa visual aparece na história humana muito antes da invenção da escrita, como uma forma externa de memória para a coletividade e como uma forma de expressão individual do artista. Exemplos dela são as pinturas rupestres encontradas, primeiramente nas cavernas situadas na Europa, depois na Austrália e nas Américas (LIMA, 2009, p.6).

Respeitar o curso normal da criatividade humana quando cria e inventa ao natural as formas de registrar ideias é o que o METRAMAR**, metodologicamente se propõe a fazer na condução do processo da alfabetização. Ou seja, criar um ambiente (útero) favorável à gestação cultural para que alcance um bom letramento, condição primordial de qualificação humana após o nascimento natural. Aliás, a maiêutica de Sócrates não era isso no campo da filosofia?

Além disso, ao alfabetizar, o METRAMAR** pretende somar com a caminhada percorrida pelas pictografias e ideografias. Dado que o cérebro humano é particularmente sensível aos estímulos visuais, ao natural, e que sua atenção se volta para eles, buscando descobrir e identificar o que de mais chamativo aparece na retina dos olhos, é o motivo que o METRAMAR** sonha que vá fazer parte de seu processo de descoberta e aprendizagem da leitura. Corroborando com essa ideia é o que, mais uma vez, Pino (2005) faz notar:

É o que ocorre, desde o fim da 1.^a semana, com o começo de articulação da *sensibilidade* e da *motricidade*, traduzida com a relação “audição/visão”, e que permite ao bebê começar a “sintonizar” o mundo que o rodeia; a função auditiva assumindo o comando da orientação da função visual, incitando a musculatura ocular a “varrer” o espaço numa tentativa impossível de “ver vozes” extraídas desse caos que é o universo sonoro das nossas metrópoles (PINO (2005, p. 265).

O METRAMAR* (TREVISAN, 2007), portanto, criou uma forma de aproximar e tornar visíveis, através de imagens, desenhos e da informática, as *vozes da fala* antes de a criança estar alfabetizada. O modo de conduzir o processo de alfabetização pelo recurso a imagens (de modo especial, com a informática)

estimula e a desafia, para que, de uma forma intrigante e prazerosa, continuar seu criativo trabalho de aprendizagem. É disso que, também, vai-se dar uma ideia neste e próximos dois capítulos, enfocando o uso das imagens da alfabetização.

Bárcena e Mélich, (2000), ao se referirem à chegada da criança no mundo dos humanos, insistem que a geração adulta a receba bem, dando-lhe as boas-vindas. Na realidade, a criança se sente bem-vinda quando, em suas tentativas de inserir-se no mundo da cultura dos adultos, é recebida com os aplausos destes, em face de seus acertos e vitórias, enquanto se alfabetiza e aprende. Esse é um dos enfoques metodológicos que o METRAMAR pretende desenvolver. Aliás, é o que a criança havia-se habituado desde suas primeiras tentativas de se comunicar pela fala. “Responsabilizo-me pelo outro quando o acolho em mim, quando lhe presto atenção, quando dou importância suficiente ao outro e à sua história, a seu passado” (BÁRCENA; MELICH, 2000, p.146). E Levinas (1993, p.125) completa: “[...] ... esta tensão entre a ação e a reflexão educativa passa pelo reconhecimento e pelo acolhimento da alteridade”

Portanto, as metodologias que tornam prazerosa a aprendizagem das crianças são de grande valia para criar um mundo de seres humanos mais dados à cultura; além de ser um ganho para a educação. Constituir-se nisso é o que o METRAMAR pretende.

Portanto, o METRAMAR*, além de transformar-se num processo técnico de alfabetização, preocupa-se com a educação que envolve também o aspecto psicológico. Tudo que se aprende prazerosamente tende-se a voltar a ele. Por sua vez Trevisan (2007), em sua dissertação de mestrado, defende:

Por essa metodologia o aluno de imediato passa a ter seu espaço, chegando a um novo nascer, adentrando-se como ser único na história, de forma cordial e lúdica. Contribui para dar hospitalidade e boas-vindas ao recém-chegado, facilitando-lhe a entrada no mundo da cultura. Sob esse ângulo, o aspecto ético está presente à valorização do aluno pela acolhida amiga e afetiva de tudo que ele cria e gera como alfabetizando (TREVISAN, 2007, p. 113).

De acordo com os passos do METRAMAR M* e M**, ao alfabetizar, propõem e recomendam ao professor seguir as duas condutas pedagógicas que seguem:

1) Manter sua atenção constantemente voltada para a capacidade da criança de acompanhar o trabalho que lhe está sendo apresentado, evitando quebras no processo;

2) Consequentemente, de sempre estar devidamente atento ao momento oportuno de avançar, de apresentar às crianças novos elementos de escrita, pedagogicamente adequados ao alcance de suas capacidades de compreendê-los sem haver atropelos.

Uma aprendizagem prazerosa exteriorizada pelas crianças é um dos indicadores que norteiam o professor no dar-se conta no tocante de estar seguindo corretamente as regras citadas. Além disso, sob o ponto de vista educacional, tributa-se a isso, uma grande importância de aperceber-se da percepção das reais dificuldades que afetam a aprendizagem da criança, pois esta, no desejo de sentir-se a protagonista de cada passo que dá, busca manifestar-se com pertinência e objetividade sobre suas reais dificuldades ao modo de como alguém deseja esclarecer-se de alguma regra de um jogo. E não havendo condições pedagógicas de fazê-lo, desinteressa-se pelo trabalho.

A empolgação estabelecida em sala de aula, tanto da parte das crianças quanto do professor, vem a ser outro sinal de que tudo vai bem. Melhor ainda, quando ela se estende às famílias das crianças. Isso fortalece sua autoestima por dar-se conta de que aquilo que ela faz merece aplausos dos adultos. No ensino, de modo geral, a perda de empolgação por parte das crianças reside no fato da possibilidade de “queimas” de etapas do processo.

Isso pode ocorrer quando se faz desaparecer precocemente os apoios em desenhos e imagens na aprendizagem da criança. As imagens dão vida sempre nova ao trabalho, mesmo que apareçam em escala de menor quantidade por sua presença como recurso ser menos necessária, constituem-se *andaimes facilitadores da compreensão* (VYGOTSKY, 2010) que devem estar presentes na escrita das frases até que as crianças dominem adequadamente os mecanismos do processo de funcionamento do ato de ler. Trevisan (2007 p. 19) faz notar que os desenhos se constituiriam em marcos, andaimes ou condutos à visualização contextualizada no âmbito do registro das ideias que vêm expressas por formas pictóricas, icônicas. Mesmo que a alfabetização das crianças esteja relativamente pronta, as imagens

têm uma importância destacada como auxiliares da compreensão mais rápida e contextualizada do que dá sentido às sentenças.

Em princípio, no início de sua alfabetização pelo METRAMAR (M* e M**), as crianças guiam-se muito pelo sentido do que leem, sentindo-se livres sob o aspecto de utilizar ou não todos os componentes com os quais vem representada a frase. Entretanto, embora elas não estejam lendo com todas as letras, é preciso evitar o excesso de intervenções, querendo sempre tudo certo de acordo com os detalhes do que está registrado por elas sobre o papel. Metodologicamente, a compreensão do que leem é mais importante do que a correção no sentido de sempre haver correspondência biunívoca entre o que está registrado sobre o papel e a sua leitura. Os excessos de correções inibem. As imagens e desenhos têm muito a ver no incremento do que Vygotsky (1993b) denomina de Zona de Desenvolvimento Próximo do conhecimento.

Baquero (1996, p.147), estudioso de Vygotsky, anota que:

Em relação às características que deveria reunir o sistema de interação com a finalidade de promover o desenvolvimento dentro e mais além da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), o dispositivo de escoramentos (suportes, andaimes) concentrou um interesse central (BAQUERO, 1996, p.147).

Essa é uma temática que interessa de perto ao METRAMAR (M* e M**), visto que ela lhe dá grande sustentação teórica. Pois, ao ler, importa que o leitor desenvolva hábitos de antecipar-se na compreensão do contexto daquilo que vem lendo e os apoios visuais que lhe são oferecidos contam muito para isso. Além do mais, as imagens e desenhos ajudam a desenvolver a consciência linguística da criança em face da possibilidade de sua participação ativa e consciente. Nada mais fácil de entender é a leitura cuja escrita vem ilustrada e entremeada com imagens. Vale fazer menção das histórias em quadradinhos como algo similar para não falar de Saussure.

A par de um bom trabalho de alfabetização, as práticas de alfabetizar pelo METRAMAR buscam auxiliar o professor a reduzir quase a zero suas próprias ansiedades, evitando inquietações que, por vezes, surgem por não estar de imediato

colhendo os frutos de seu labor, pois, a cada momento, dá-se conta da caminhada de aprendizagem de cada criança. As ansiedades na alfabetização em nada ajudam a desenvolver a qualidade da leitura, pois elas se transferem para as crianças também. Estima-se que se presta um bom serviço de alfabetização quando este se transforma num jogo divertido para todos os participantes – crianças, professores e pais. É a isso que se quer chegar com as práticas do METRAMAR.

A seguir, para repassar uma ideia mais clara a respeito do que se trata com relação ao uso de desenhos e imagens pelo METRAMAR (M* e M*), iremos apresentar alguns exemplares práticos de como se podem formar frases e textos, recorrendo a desenhos e imagens. Desde já esclarecemos que os modelos abaixo dão apenas uma ideia mínima de como se inicia a alfabetização por esse método (iniciação que compreende vários meses). Dessa forma, de antemão, a criança entende o que vem a ser a leitura, antes mesmo de estar de posse da alfabetização por completo. Nos elementos de escrita em que aparecem entremeados de grafemas com imagens, ao introduzir a criança na compreensão do real papel da escrita, sempre se prefira os de menor extensão gráfica.

Na fase de iniciação do encontro da criança ao emprego de vocábulos escritos, o METRAMAR recomenda utilizar os de menor extensão gráfica que, ao mesmo tempo, constituem-se em elementos de escrita de muita importância no sentido de dar nexos às frases. É aos poucos que, além das partículas que desempenham a função de conexões gramaticais, outros vocábulos de maior extensão devem aparecer no corpo da frase registrada em forma de palavras escritas. O momento de utilizá-los em palavras escritas deve ser criteriosamente oportuno, sem que haja saltos em termos de abstração que estejam acima da capacidade abstrativa das crianças. Em suas primeiras experiências de leitura, as crianças apoiam-se preferentemente pelo corrimão das imagens apresentados sob forma de desenhos do que pela escrita. Isso é um grande ganho metodológico que não se deve perder de vista ao alfabetizar pelo METRAMAR (M* e M*). Vygotsky (2010) explica que Montessori:

[...] conseguiu mostrar que, em diferentes processos de aprendizagem da escrita de crianças entre quatro e meio e cinco anos, observa-se um emprego frutífero, rico e espontâneo da escrita, que nunca se observa nas idades posteriores, o que deu a ela o motivo para concluir que é precisamente nessa idade que se concentram os prazos ótimos de

aprendizagem da escrita, os seus períodos sensíveis. Montessori denominou *escrita explosiva* as manifestações abundantes da linguagem escrita infantil nesse período, que se revelam como que por explosão (VYGOTSKY, 2010, p. 335) .

De modo geral, nas escolas, vigora a ideia de que a idade da Educação Infantil é um tempo apenas ocupacional da criança, um tempo denominado de “tempo só de brincar”. Hoje a visão é outra. Diz-se que a vida toda é tempo de aprender e que, para as crianças, o brincar é sério. Ele não é um tempo apenas de um fazer de conta, mas que para as crianças é realidade.

Por sua vez, Falkenbach (2002), ao falar da aprendizagem infantil, corroborando com a ideia acima de Vygotsky escreve:

Tratar da aprendizagem infantil significa manter um vínculo estreito com a manifestação lúdica das crianças. O lúdico como comportamento próprio das crianças é sério e envolvente. O jogo infantil é sério. [...] também auxilia a confirmar estas ideias quando expressa que é pelo jogo e através do jogo que a criança constrói a sua personalidade. O autor está concorde com a forma de pensar que a manifestação lúdica é a ferramenta pedagógica que alavanca o desenvolvimento e aprendizagem infantil (FALKENBACH, 2002, p. 71).

Antes de concluir este capítulo, lembramos que há uma questão dicotômica que deve ser tratada, ainda que rapidamente. Deixemos aos doutores a palavra para responder. Ferreiro (2001) é quem pode apresentar os termos de tal problemática e as pistas de sua solução. Sobre isso ela explica que existe uma

[...] dicotomia que se expressa na famosa pergunta: deve-se ensinar a ler e a escrever na educação infantil ou não? Minha resposta é simples: não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda. [...] Permitir-lhe que entre em contato, que interaja com este objeto. [...] Desde o início (inclusive na educação infantil) se aceita que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível. (FERREIRO 2001, p.38).

Entretanto, mais do que Ferreiro (2001) explica, hoje, pensa-se que, adequando o método de aprendizagem para cada momento da vida, em todos os momentos da vida pode-se apreender. Por acaso as mães e a família não ensinam aos seus filhos desde o berço? A metodologia do METRAMAR* pretende ter dado um significativo passo adiante a essa questão, pelo fato de sempre auxiliar a criança a aprender sem, em momento algum, forçá-la ao que está acima de seu alcance, enquanto sujeito da aprendizagem. E o METRAMAR** tem como objetivo ampliar tal meta.

2.7 O METRAMAR SOB O PONTO DE VISTA PRÁTICO

Uma pequena História

(Coisas de mãe)

Era uma vez um menino chamado Davi.

Ele andava um pouco triste, pois sua mãe não queria lhe dar um cão que havia visto na vitrine. Então, resolveu sair e convidou sua irmã Vera para passearem nas lojas de animais e lojas de brinquedos. Os dois ficaram horas e horas olhando os brinquedos e os materiais escolares. Sim, lá também havia materiais de escola. Sua irmã resolveu comprar uma mochila e uma bola para presentear de Natal a Davi e um caderno e uma boneca para ela. Mas, Davi ainda ficava pensando naquele lindo cão que havia conhecido na loja de animais. Vera foi para casa e Davi foi para a casa de sua tia. Chegando lá, ela perguntou:

- Onde está sua mãe?

- Em casa trabalhando no computador. Tia, mudando de assunto, eu posso passar por aqui alguns dias, até o final das férias?

- Claro, que sim!

Porém, sua mãe e sua tia haviam combinado fazer uma surpresa a Davi, pois era época de Natal. E ele nisto ouviu um latido e pensou:

- Deve ser do vizinho.

Foi então que sua mãe, com Vera, abriu o portão e o cão veio correndo em sua direção.

Davi tornou-se o menino mais feliz daquela cidade. Ganhou o presente que tanto desejava. E para comemorar a chegada de seu cão, a titia preparou chá para todos.


Após havermos visto alguns dos fundamentos teóricos do METRAMAR, passaremos à prática. Porém, antes de passar à prática, importa observar que os fundamentos apresentados no capítulo anterior, referem-se especialmente ao DESENHANDO, LENDO E ESCRREVENDO como ele foi apresentado na dissertação e que os mesmos continuam válidos para o METRAMAR M* e, *ipso facto*, para o M**, visto que este é um desdobramento e ampliação daquele, cuja base permanece a mesma. Da mesma forma, isso vem referido às práticas demonstrativas deste capítulo.

Passando da apresentação da historieta, acima apresentada, vejamos como ela pode ser explorada pelo método METRAMAR. Após o relato da história e uma conversação em torno dela com as crianças, pede-se para elas uma tarefa à sua livre escolha, sugerindo-lhes que desenhem objetos, animais ou pessoas, relacionados à história. Assim, uns desenharão o cachorrinho, outros o menino Davi, outros a Vera, outros a mochila, outros a tigela de chá e assim por diante. Isso pode ser explorado por vários dias, tudo dependendo do nível escolar em que se encontram as crianças, pedindo-lhes que façam outros exercícios de desenhar a partir de qualquer motivação que tiverem, ou história que lhes for apresentada. Nessas atividades não se exigirá perfeição. Cada criança faz suas garatujas a seu modo e com ela consegue. O que cada criança produziu é ela que explica o que se propôs a fazer. O que importa é que ela tenha trabalhado.

A partir da história contada, colocar duas imagens lado a lado e formar pequena frase e, lendo-a (num fazer de conta) da esquerda para a direita, como se faz ao ler qualquer texto. Assim juntando lado a lado um desenho de um cachorro e de um menino, apontando-os com o dedo leia-se: *O cachorro é do Davi*. Portanto, nessa frase, somente apareceram as imagens do cão (desenho) e do Davi (desenho), sem utilizar qualquer elemento de escrita. Colocada a ideia de como funciona a apresentação de frases, utilizando dois objetos, serão feitos muitos outros exercícios semelhantes trabalhando com elementos da história. Avançando com outros tipos de tarefas, a professora pode, a partir da contada ou de outras que se queira organizar como: *A boneca (d) é da Vera (d)*.

Seguindo o processo, depois de passar até semanas *brincando* de ler, desenhando e lendo frases, tendo apenas diante de si dois desenhos por frase, se

passa a utilizar o ideograma de uma seta que serve para substituir qualquer verbo que se necessite empregar para a formação das mais variadas frases em que entre sujeito, verbo e complemento (conforme plano sintático de nossa língua).

Nesse trabalhar com desenhos isolados, desenhos conjugados dois a dois e, a partir deles, procedendo como se estivéssemos lendo frases e, após isso, passar a enriquecer o material da visualização da pré-ideia frasal com uma seta () indicadora de direção da esquerda para a direita, nisso consiste e constitui a primeira fase do METRAMAR (M* e M*). Daqui por diante o recurso ao ideograma da seta será constante, seja para indicar as conexões *de*, *do*, *da* e para exercer a função de qualquer verbo de que se necessite para enunciar a frase.

Todavia, além desse tipo de trabalho, a professora, com vistas aos planos linguísticos, já vem formando frases para desenvolver a consciência linguística das crianças. Nisso, ela pode fazer exercícios tendo em vista os aspectos fônicos das palavras, dado que para escrevê-las, mais adiante, as crianças devem ter tomado consciência de que e quantas sílabas as formam.

Avançando, depois que as crianças estão satisfatoriamente familiarizadas com essas formas de organizar frases, por meio de verbalizações e recursos a desenhos, recorre-se também a pequenos elementos (vocábulo) de escrita para fazer registro das mesmas sobre o papel. Os primeiros elementos de escrita convencional poderão ser A e O ao iniciar as frases. Então, formam-se frases assim: A bola (d) (seta) (ideograma) Davi (d) e se passa a lê-la assim: “A bola é do Davi”. Exercícios semelhantes a este serão feitos inúmeros outros, utilizando elementos das histórias anteriores ou a partir de qualquer outra motivação. Ao apresentar os vocábulos A e O, o professor chamará a atenção das crianças sobre o formato (configuração, silhueta) de cada um a fim de memorizar do ponto de vista de cumprirem a função de signo.

Depois de algumas semanas, as crianças, pelos exercícios feitos, já devem estar familiarizadas com os signos anteriores. Em passo novo introduz-se o vocábulo de conexão “é”. Escrevendo frases assim organizadas ou semelhantes: A casa (d) é (seta) (i) papai (d). E a professora com as crianças lê: *A casa é do papai*. Depois de uns dias, introduz-se os conectivos “do” e “da”. Formando frases como esta: A mochila (d) é do Davi (d). A boneca(d) é da Vera (d).

Dando um passo novo, pode-se utilizar outros elementos de escrita, tais que: “Eu vi o cão (d) do Davi(d)”. Aqui, vale notar que os vocábulos Eu e vi são mais complexos do que os anteriores. Também, pode-se verificar que “o” em meio da frase aparece em formato minúsculo. Dar uma pequena explicação do porquê das letras minúsculas aparecem com outro formato, sem detalhar muito isso, visto que a compreensão disso está fora do alcance da criança. As crianças intuem mais do se pensa. Aceitam as regras lúdicas do jogo. Neste estágio de utilização de *Eu vi o*, *Eu vi a*, formando frases trabalhe-se semanas até que tudo esteja bem assimilado pelas crianças.

Indo adiante com a introdução de vocábulos de conexão frasal, pode-se formar frases como estas: “Eu olho a boneca (d) da Vera (d)”. A partir do momento em que se iniciou a trabalhar com pequenos vocábulos a fim de conectar os substantivos pela forma frasal, estávamos trabalhando com a segunda fase do METRAMAR*.

Os vocábulos de ligação utilizados jamais devem ser soletrados para mostrar que são formados de letras. A razão disso é que em fase inicial, falar em letras é entrar em detalhes que a criança não consegue absorver como ideia abstrativa. Portanto, ainda não se fala em letras para as crianças. Elas, simplesmente memorizam o formato de cada palavra e aprende a utilizá-la de acordo com as múltiplas circunstâncias dos exercícios. Para elas, nessa fase, as palavras (inteiras) funcionam como peças de dominó. Aprender nomes das letras e o formato de cada uma é um trabalho bem posterior. Isso será feito depois que as crianças entenderam em que consiste o ato de ler.

Portanto, o METRAMAR* encaminha a criança na aprendizagem da leitura pela utilização de ideogramas, pictogramas (desenhos, garatujas das crianças) e elementos lexicais de conexão como A, O, é, do, da, Eu, vi, viu, olho, olha e outros, desde que não sejam muito extensos e cujos contornos e pragmática funcional facilitem a memorização dos mesmos. Esses elementos de conexão também deverão ser reconhecidos fora do contexto frasal, depois de aprender a utilizá-los em frases.

Após significativa temporada de trabalho escolar, utilizando ideogramas, pictogramas e elementos lexicais de conexão por um período de diversos meses,

cuja maior ou menor morosidade depende se as crianças são de pré-escola ou do primeiro ano do fundamental, se for neste, (podendo ser de uns seis meses para o primeiro ano), passa-se para nova fase de ensino da leitura. Nesta, a cada dois ou três dias, continuando a utilizar histórias como motivações são introduzidas nas frases *palavras chave*. Essas ou outras devidamente escolhidas poderiam ser: Olha, olho, dado, vida, Davi, Vera, vejo, fada, nata, nada, data, faca, vela, bola, boca, casa, sapo, dedo, gata, lata, mala, nenê, pote, rato, sopa, tatu, vovô, xale, zebu, jipe, hora. Com tais palavras passadas às crianças num período de vários meses, recorrendo a exercícios com frases, elas terão tido contato com todas as letras do alfabeto. Palavra tipo a lista acima constituem a terceira fase do método METRAMAR*. Nesta, as crianças, por meio de exercícios analíticos aprendem a escrever palavras novas. Por fim vem a quarta fase da alfabetização na qual as crianças, gradativamente, são iniciadas na utilização de todas as dificuldades da leitura.

Essa é sucintamente a ideia de que tipo de práticas o METRAMAR* irá das pictografias e ideografias chegar a escrita. Tudo num relativo modo semelhante de como se teria processado a criação da escrita desde os tempos das imagens em paredes de cavernas.

2.8 REPRISANDO OS ASPECTOS PRÁTICOS DO METRAMAR PELO RECURSO ÀS IMAGENS

A seguir vai apresentada uma amostragem visualizada da forma como se desdobram as ideias apontadas acima pelo método, recorrendo às imagens (signos, pictogramas e ideogramas) a fim de que se perceba com mais pertinência as práticas descritas acima. Isso pode ser visto nas páginas que seguem abaixo.

Figura 4



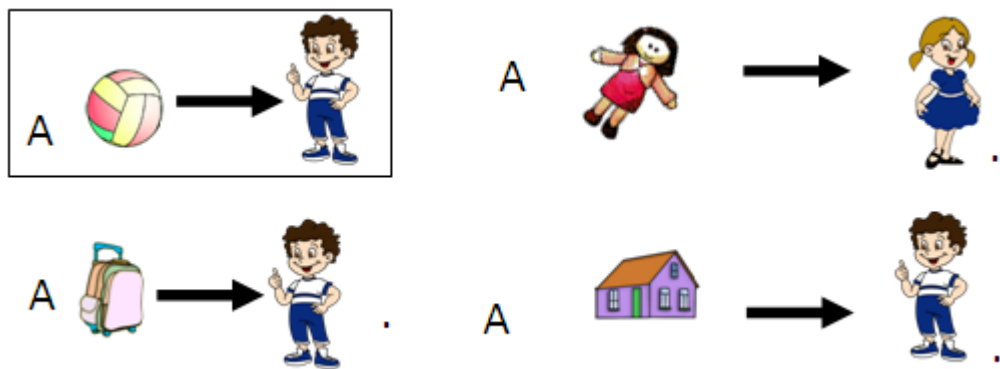
Fonte: TREVISAN (2012).

Figura 5



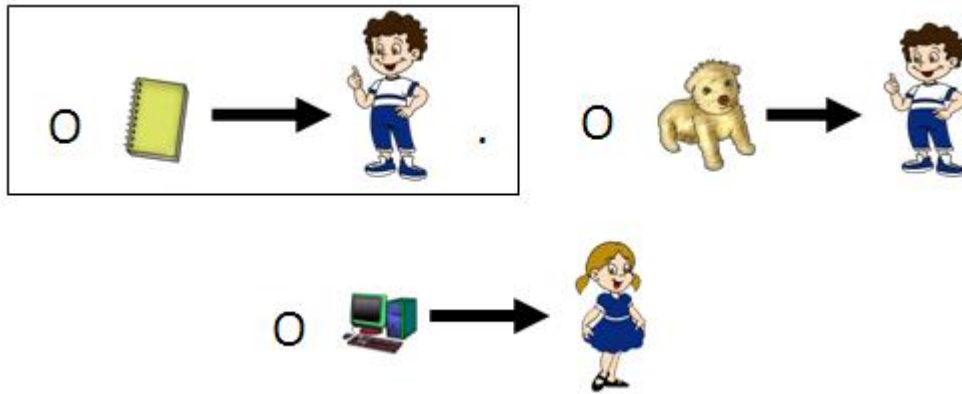
Fonte: TREVISAN (2012).

Figura 6



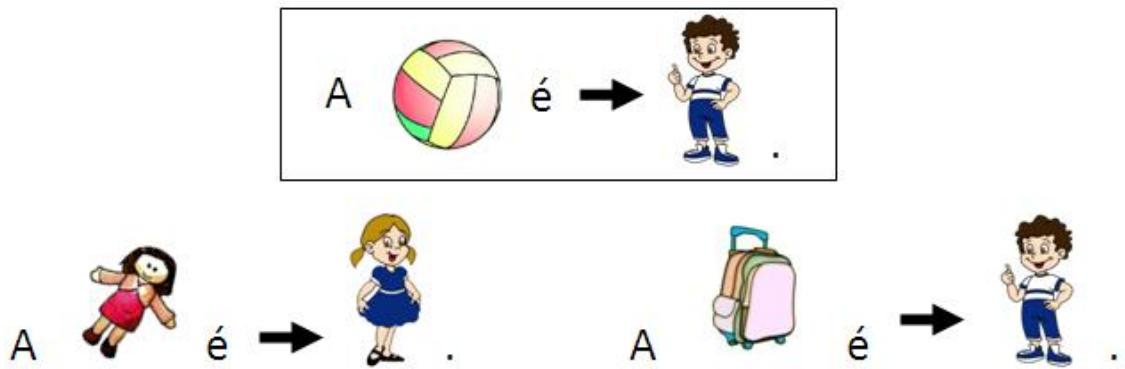
Fonte: TREVISAN (2012).

Figura 7



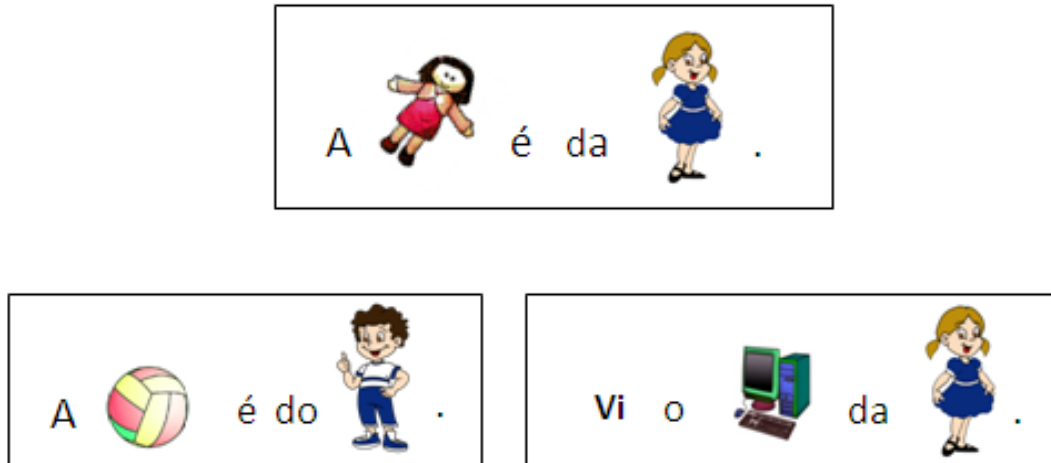
Fonte: TREVISAN (2012).

Figura 8



Fonte: TREVISAN (2012).

Figura 9



Fonte: TREVISAN (2012).

Figura 10



Fonte: TREVISAN (2012).

Figura 3



Fonte: TREVISAN (2012).

As frases dos diferentes campos *ideo-picto-lexicais* anteriores, quando lidas com as crianças, são verbalizadas assim:

(4) 'A bola é do Davi'. 'A boneca é da Vera'.

(5) 'A bola é do Davi'. 'A boneca é da Vera'. 'O caderno é da Vera'. 'O cachorrinho é do Davi'.

(6) 'A bola é do Davi'. 'A boneca é da Vera'. 'A mochila é do Davi'. 'A casa é do Davi'.

(7) 'O caderno é do Davi'. 'O cão é do Davi'. 'O computador é da Vera'.

(8) 'A bola é do Davi'. 'A boneca é da Vera'. 'A mochila é do Davi'.

(9) 'A boneca é da Vera'. 'A bola é do Davi'. 'Vi o computador da Vera'.

(10) 'Eu vi o cachorrinho do Davi'.

(11) 'Eu olho a boneca da Vera'.

Nas pequenas frases formadas nos oito campos acima, enumeradas de um a oito, para nós, alfabetizados, talvez pareça que se esteja partindo longe da realidade da escrita. Entretanto, pelo contrário, nisso acredita-se que se está partindo da real capacidade de a criança ir do concreto para o abstrato. Efetivamente, a escrita como objeto material é um aglomerado de signos, ainda desconhecido da criança e ela precisa ser conduzida a eles, instrumentalizando a comunicação pela escrita numa

processual graduação entre desenhos, imagens e conectivos gramaticais visto que eles envolvem poucas letras, sendo assim, de mais fácil identificação pela criança.

Neste método, em tudo que a criança vê e faz existe uma interatividade intensa da parte dela. Essa interatividade faz com que toda a aprendizagem se transforme num jogo interessante para a criança. Hoje, a pedagogia destaca que tudo que se aprende com a interação lúdica marca profundamente a aprendizagem e tende-se a voltar a ele e repeti-lo por toda vida. Nisso, o METRAMAR instrumentaliza a criança, dando-lhe nova vida, um nascimento para o cultural.

2.9 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS – FUNDAMENTOS DOS ASPECTOS EDUCACIONAIS DO METRAMAR – DESTAQUES

O METRAMAR aqui vem entendido como referente amplo e central do corpo da tese, simplesmente referido como metodologia de alfabetização ainda em estado de construção. O estudo em desenvolvimento disso percebo-o como necessário sob o aspecto de proposta metodológica que se lhe impende no sentido de constituir-se em proposta de tese. Portanto, tendo como base as concepções pedagógicas e, a partir das mesmas, concomitantemente, tanto quanto, derivá-las em fundamentos do METRAMAR*.

Entre os destaques relativos às concepções pedagógicas que aqui vêm apresentadas, a maioria é buscada em escritos de Vygotsky. Nesse sentido, seguem abaixo seis subcapítulos de maior ou menor extensão. Com tal literatura, visa-se a que, no quadro das concepções pedagógicas e, a partir das mesmas, possam-se derivar alguns fundamentos teóricos do METRAMAR**. É para isso, portanto, que a seguir vão ser desenvolvidos alguns conceitos. Entre eles os que seguem:

2.9.1 Pensamento e palavra – Significado e significante

A meu ver, esses elementos devem ser especialmente levados em conta no estudo que aqui está em andamento pelo que diz respeito ao *processo de Alfabetização e à consciência linguística da criança: estudo de interfaces, no campo da educação*. Entendo que *pensamento e palavra – significado e significante*, em alfabetização e percepção das nuances e flexões linguísticas de nossa língua, são

considerados basilares. A pessoa, quando lê, para que efetivamente haja um ato de leitura completo, deve perceber o sentido do conteúdo lido, pois, do contrário, não houve leitura em seu completo sentido.

Uns dos óbvios da linguagem é que a pessoa, quando fala, internamente sempre orienta-se pelo sentido daquilo que enuncia. Quando falamos, recorremos ao pensamento e à palavra para tornar palpável nosso pensamento. Do mesmo modo, o bom leitor, quando lê, norteia-se pela compreensão do sentido daquilo que está lendo. Portanto, desde já cabe verificar um pouco mais de perto o que se passa com as problemáticas da boa qualidade leitora e da função que a consciência linguística exerce nesse ato.

De acordo com Vygotsky (1993b), o pensamento passa a existir através da palavra. Para isso deve defrontar-se com diversas transformações. A fala não é cópia do pensamento. Dessa forma, a linguagem e o pensamento são orientados por questões diferentes. A tradução direta para a fala é impossível. “A comunicação só pode ocorrer de uma forma indireta. O pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras” (VYGOTSKY, 1993, p. 129). Na relação entre o pensamento e a palavra, o significado exerce a função de elo entre os dois. Dá vida aos dois por meio de um processo permanente de transformações. No qual um depende do outro: “Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra” (VYGOTSKY, 1993b, p.131).

Significado – é próprio do signo. Sentido – é o que faz parte do significado (resultado do significado), mas não foi fixado pelo signo. Formação de sentido – resulta do produto do significado. O sentido é mais amplo do que o significado (VYGOTSKY, 1996, p. 186).

Na realidade, quando a criança inicia seu aprendizado da leitura, muitas vezes apenas consegue fazê-lo enunciando as palavras que estão escritas. Até aí não há leitura. Quanto muito, constitui-se num ato de *leitura funcional*. Nos processos de significação, encontra-se uma dupla referência semântica: o significado e o sentido. O significado aparece como sendo próprio do signo, enquanto que o sentido é produto e resultado do significado, porém não é fixado pelo signo sendo mais amplo que o significado. Sob esse aspecto, mais uma vez, importa ainda referir que, na estruturação dos significados das palavras, Vygotsky

diferenciou também significado e referente, isto é, a função significativa e a nominativa da palavra:

[...] a princípio só existe a função nominativa; e, semanticamente, só existe a referência objetiva; a significação independentemente da nomeação e o significado independente da referência surgem posteriormente e se desenvolvem ao longo das trajetórias [...] (VYGOTSKY, 1993b, p. 112).

Para que a leitura se efetive é necessário que se perceba a função semântica do que foi lido, portanto, verter do nominal para o semântico.

Vygotsky, em toda sua teoria, põe uma ênfase fundamental ao signo como elemento de construção da relação do homem com o mundo. Ele faz notar que o significado das palavras muda e que o sentido é móvel, mais amplo e mais rico que o significado, e que todo o comportamento humano é mediado por signos. Ele antecipa-se em questões fundamentais sobre as quais as ciências sociais - humanas e a própria linguística moderna - só iriam se debruçar algumas décadas mais tarde.

Efetivamente, quando lemos, olhamos para signos, porém, sob o aspecto linguístico, nossa mente, simultânea e primordialmente, ocupa-se com o sentido. Todavia, para chegar ao sentido há que se levar em conta o significado deles, com base nos signos.

Nessa mediação de a criança efetivamente conseguir constituir seu ato de ler, no qual ela consegue unir significado, significante e referente das palavras, pelo visto anteriormente, o METRAMAR* (Trevisan, 2007) pretende estar exercendo um traço de união importante semelhante à ZDP conforme anotado por Baquero (1996), estudioso de Vygotsky, quando registra:

Em relação às características que deveria reunir o sistema de interação com a finalidade de promover o desenvolvimento dentro e mais além da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), o dispositivo de escoramentos (suportes, andaimes) concentrou um interesse central. (BAQUERO, 1996, p.147).

Portanto, com relação à questão de significado, significante e referente das palavras, a metodologia do METRAMAR no ensino e aprendizagem visa (e de fato é de acordo com M*) a constituir-se em ajuda no sentido de ser um apoio similar aos escoramentos (andaimes) vindos de fora, isto é, não diretamente procurados pela

iniciativa do aluno, mas sugeridos ou apresentados pelo professor ou outras pessoas.

2.9.2 Como a criança desenvolve seus conhecimentos sobre os objetos e as realidades que a cercam

Esse assunto nos pode interessar sob o aspecto de estudo e verificação de pontos em que se deve pedagogicamente acudir à criança nas diversas aprendizagens referentes à leitura e consciência linguística.

Fundado em Wallon, Vygotsky (2010) diz que para a criança, durante certo tempo, o nome é antes um atributo que um substituto do objeto. Onde lhe falta a palavra para nomear o novo objeto, ela o reclama dos adultos. Em dados da psicologia étnica e principalmente da psicologia infantil da linguagem, buscados em Piaget, ele explica que, por longo tempo, a palavra é para a criança antes uma propriedade que um símbolo do objeto: que a criança assimila a estrutura externa antes que a interna. A criança leva muito tempo para tomar consciência do significado simbólico da linguagem e usa a palavra como uma das propriedades do objeto. Com efeito, mais recentemente, Flores (2010) confirma que:

Os dados empíricos evidenciam que a criança vai adquirindo sua língua materna para obter determinados fins, usando a fala como mediação, de forma natural, sem dar-se conta do que está fazendo. Ao entrar para a escola, porém, ela vê-se às voltas com relação *fonema-grafema*, sendo a tomada de consciência do fonema um imperativo, se o sistema de escrita de língua dessa criança basear-se no princípio alfabético, como é o caso do português. Consequentemente, o estudo da relação linguagem/consciência torna-se premente, até porque, se por algum motivo a criança não conseguir estabelecer a correspondência fonema/grafema – não apreendendo o modo de funcionamento do princípio alfabético – não conseguirá aprender a ler.][... restaurar os vínculos entre a consciência e a linguagem é uma tarefa complexa.] (FLORES, 2010, p. 63).

Para Vygotsky (2010) nunca poderíamos observar em nenhuma criança de idade escolar uma descoberta direta que a levasse imediatamente ao emprego funcional do signo. Isso é sempre antecedido pelo estágio da “psicologia ingênua”, estágio da assimilação da *estrutura puramente externa do signo*, a única que posteriormente, no processo de operação com signo, leva a criança ao seu emprego funcional correto. Os estágios iniciais de desenvolvimento da linguagem da criança são estágios pré-intelectuais. Desse estudo ligado às raízes genéticas e às vias de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, segundo ele, revela-se um fato

fundamental, indiscutível e decisivo: “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança” (VYGOTSKY, 2010, p. 148). Isso vem corroborado na afirmação que segue:

Basicamente o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança como demonstraram os estudos de Piaget, é uma função direta de sua linguagem socializada. O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem, já que a linguagem é um produto advindo da sociedade. [...] Um desenvolvimento não é a simples continuação direta de outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social (VYGOTSKY, 2010, p. 149).

Vygotsky (2010) acentua que o conceito, especialmente para a criança, está vinculado ao material sensorial de cuja percepção e elaboração ele surge; o material sensorial e a palavra são partes indispensáveis do processo de formação dos conceitos. E a palavra, dissociada desse material, transfere todo o processo de definição do conceito para o plano puramente verbal que não é próprio da criança. Chama a atenção que “os métodos tradicionais do estudo dos conceitos caracterizam-se pelo divórcio da palavra com a matéria objetiva; operam ou com palavras sem matéria objetiva, ou com a matéria objetiva sem palavras” (VYGOTSKY, 2010, p. 153).

Portanto, importa que as metodologias intencionadas em exercitar a criança no tocante de desenvolver seu pensamento sejam ricas em lhe proporcionar experiências socioculturais baseadas em fatores externos. E, tanto melhor, quanto mais as experiências socioculturais passarem pelo sabor do lúdico-concreto, pois isso envolve e impele as crianças a interagirem com mais intensidade. Sob esse ponto de vista, a metodologia do METRAMAR, de acordo com o espírito da pretensão da tese, conforme descrita em capítulos anteriores, caracteriza-se como uma pedagogia altamente calcada nessas verificações teóricas de Vygotsky, (2010, p. 153 e 2010, p. 148). Tal método propõe-se a sempre apresentar-se e estar devidamente atento em manter-se fiel aos aspectos de como a criança assimila e desenvolve seus conceitos relativos ao sentido das palavras.

2.9.3 Linguagem e pensamento

Tratar da linguagem e do pensamento não é algo tão simples quanto parece. Todavia, esse é um assunto que não pode ser deixado à margem por quem deseja abordar um pouco mais de perto a questão da comunicação pela escrita desde que ela começa a ser ensinada através da alfabetização. Vygotsky, em suas investigações sobre a formação da linguagem e pensamento na criança, ao dar sua versão na análise de pensamento e palavra (linguagem), com muita oportunidade traz uma passagem do poema de Óssip Mandelstam: “Esqueci a palavra que pretendia dizer, e meu pensamento, privado de sua substância, volta ao reino das sombras” (VYGOTSKY, 2010, p. 395). Ele, ao estudar a questão do *pensamento e palavra*, lembra que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio” (VYGOTSKY, 2010, p. 398). Portanto, segundo Vygotsky, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Porém, do ponto de vista psicológico, o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito, pois “generalização e significado da palavra são sinônimos” (VYGOTSKY, 2010, pp. 398, 465 e 479). A palavra é um fenômeno do pensamento. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento. Sem a palavra não existe pensamento. A palavra é o corpo do pensamento.

No dizer de Vygotsky (2010), o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra. O ato de falar requer a transição do plano interior para o plano exterior. Enquanto que a compreensão pressupõe o movimento inverso do plano externo da linguagem para o plano interno, ou seja, quando pensamos algo, primeiro o pensamos para nós, depois o adequamos às exigências universais da fala com a finalidade de expressá-lo, socializando-o. Por isso, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto em que se situam. No desenvolvimento da criança, a gramática está adiante da sua lógica. Inicialmente, a criança não diferencia o significado verbal e o objeto, o significado e a forma sonora da palavra. O pensamento imprime a marca do acento lógico em uma das palavras da frase, destacando o predicado psicológico sem o qual qualquer frase se torna incompreensível.

Pelo visto em amostragens práticas anteriores, nossa metodologia de alfabetizar e de desenvolver a linguagem da criança está atenta a esses aspectos no sentido de levar em conta o fato de que a criança, ao expressar-se, o faz por palavras ou expressões lacônicas, porém significando frases inteiras. Tanto assim que, na escrita, o significado deve vir expresso de uma forma mais clara do que na linguagem oral.

É em face disso que nossa metodologia procede, utilizando imagens e desenhos que facilitam a possibilidade de a criança compreender e ter mais conhecimento de causa do que faz e que, assim, ela mesma possa participar do processo de sua aprendizagem como uma das protagonistas do mesmo. Sabendo que a linguagem escrita é a forma de linguagem mais prolixa, mais desenvolvida e exata. Pela linguagem escrita, temos que transmitir por palavra o que, na linguagem falada, se transmite por entonações e gestos, omitindo muitas palavras que vêm subentendidas. Na linguagem escrita, para ambos os interlocutores a possibilidade de haver compreensão antecipada torna-se teoricamente nula. “Logo, aqui está excluída de antemão a possibilidade de todas as abreviações de que falamos a respeito da linguagem falada” (VYGOTSKY, 2010, p. 456). É assim, pois como já foi notado, muito amiúdo, quando falamos, primeiro o fazemos para nós mesmos, em nosso interior, para depois, sentir-se apto de verbalizar para os outros e, finalmente, em passo qualitativo adiante, passar a limpo escrevendo. Esse rascunho mental da linguagem interior e verbalizado do pensamento é que a escrita propõe-se a passar a limpo sobre o papel.

Disso, podemos inferir que, na lógica do processo de aprendizado da escrita pela criança, sucedem-se passos diversos e diferentes entre si: 1) inicialmente, em seu interior rascunha seu pensamento; 2) depois expressa-o apenas por desenhos e rabiscos, utilizando uma linguagem de significantes concretos e nominativos sob forma de desenhos; 3) por fim, com o auxílio de mestres, aprende a escrever seu pensamento, dando-lhe sentido.

Vygotsky (2010) pondera que a ideia é um novo plano discursivo de pensamento. Todo pensamento procura combinar uma coisa com outra, tem o movimento, um desdobramento, buscando estabelecer uma relação entre uma coisa e outra, desempenha alguma função, algum trabalho, resolve algum problema. De

acordo com o que o literato Glieb Uspienski, em metáfora explica que [...] *de quando em quando a escuridão é substituída por fugazes intervalos de luz; o pensamento se aclara para o infeliz e ele, como um poeta, parece que está quase “captando o mistério de rosto conhecido”*.

Nisso e em outras formas mais, Vygotsky (2010) quer fazer-nos ver com alguma nitidez o limite que separa o pensamento da palavra, “o Rubicão intransponível para o falante que separa o pensamento da linguagem”. Com frequência, tendo o pensamento, não achamos a palavra adequada para expressá-lo. O pensamento tem sua estrutura específica, seu fluxo. E a passagem deste para a estrutura e para o fluxo da linguagem representa grandes dificuldades. Pois que, ao transitar entre pensamento e palavra, esbarra-se sempre com um grande escolho ali escondido. Toda frase viva, dita por um homem vivo, sempre tem o seu subtexto, um pensamento por trás.

Assim, segundo Vygotsky (2010), chega-se à conclusão de que o pensamento não coincide diretamente com a sua expressão verbalizada. O pensamento está na mente como um todo, mas que nunca surge gradativamente, por unidades isoladas, como se desenvolve o acontecer da linguagem. Ele pode ser comparado a uma nuvem parada, que descarrega uma chuva de palavras. Em nosso pensamento, sempre existe uma segunda intenção, um subtexto oculto.

A partir disso, podemos ver o quanto é desafiador para o aprendiz ultrapassar de seu subtexto oculto, visto que, inicialmente, para isso, precisa aprender a verbalizá-lo, não apenas em seu interior, mas, sempre que possível, por alguma representação pictográfica ou ideográfica e, somente depois, auxiliado pelo mestre, conseguir expressá-lo por escrito. Nisso, o METRAMAR, pedagogicamente, como metodologia pode exercer um papel importante no sentido de ser um facilitador em nível de compreensão para a criança.

A propósito dessa realidade, Scliar-Cabral (2010) nos faz notar que:

A trajetória para o registro escrito da experiência desenvolve um lento percurso desde a fase predominantemente pictográfica (a tradução mimética da realidade do mundo), ou seja, a escrita das coisas, passando pela predominância dos ideogramas, caracterizados pelas metáforas e metonímias, até chegar à escrita fonográfica quando uma ou mais letras representam uma sílaba ou um fonema. Deve-se esclarecer que alguns sistemas hieroglíficos e ideográficos incorporaram signos fonográficos, os

determinantes, com a finalidade de distinguir a mesma representação quando tinha significados. (SCLiar-CABRAL, 2010, p.48)

O pensamento não é só externamente mediado por signos como, internamente, é mediado por significados. Acontece que a comunicação imediata entre consciências não é possível só fisicamente, mas também psicologicamente. Isso só pode ser atingido por via indireta, mediada. Essa via é de mediação interna do pensamento, primeiro passando pelos significados e depois pelas palavras. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado (VYGOTSKY, 2010, p. 479). Isso corrobora no sentido de haver uma lógica pedagógica na metodologia do METRAMAR**, que parte do suposto pensamento interior, passa para sua verbalização e expressa esse pensamento por imagens e desenhos como vias de representação do mesmo sobre o papel.

A par disso, Vygotsky (2010) pondera que a ideia é um novo plano discursivo de pensamento. Todo pensamento procura combinar uma coisa com outra. Nisso há um movimento, um desdobramento, buscando estabelecer uma relação entre as duas coisas. Chegados à ideia, esta desempenha alguma função, algum trabalho, resolve algum problema, relembra a metáfora do literato Glielmo Uspevski. Nisso e em outras formas mais, Vygotsky quer fazer-nos ver com alguma nitidez que o pensamento tem sua estrutura específica e o seu fluxo, porém a passagem de um para o outro representa grandes dificuldades. Com frequência, tendo o pensamento, não achamos a palavra adequada para expressá-lo. O pensamento e a palavra esbarram-se sempre com um grande escolho ali escondido. Toda frase viva, dita por um homem vivo, sempre tem o seu subtexto, um pensamento por trás. Assim, chegamos à conclusão de que o pensamento não coincide diretamente com a sua expressão verbalizada. O pensamento está na mente como um todo, mas nunca surge gradativamente, por unidades isoladas, como se desenvolve a linguagem. Ele pode ser comparado a uma nuvem pairada, que descarrega uma chuva de palavras.

Vygotsky (2010) acrescenta que por trás do pensamento existe uma tarefa volitiva. Esta, segundo ele, tem sua fonte nos afetos e emoções. Voltando à comparação já apresentada anteriormente que fala da nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, as emoções e afetos seriam o vento que movimentam as

nuvens. Para entender o discurso do outro, não basta apenas entender algumas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Ficaria incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. Tendo em conta a ideia do pensamento e da palavra, Vygotsky (2010) assevera que o pensamento se materializa na palavra.

Portanto, nas metodologias de aprendizagem da escrita (enquanto alfabetização) e percepção linguística tem-se que levar em conta os afetos e emoções, o lado que mexe com a emoção na aprendizagem, enquanto ela se materializa na palavra oral e, posteriormente, na linguagem escrita. O emocional entra em cena nisso para manter vivo o desejo da criança, relativamente à compreensão do enredo da história e, assim, ocorrer com mais facilidade a aprendizagem.

A separação entre significado e som, entre palavra e objeto e entre pensamento e palavra são estágios indispensáveis na história do desenvolvimento dos conceitos. A história entre pensamento e palavra é um processo vivo de nascimento do pensamento na palavra. Palavra desprovida de pensamento é palavra morta. Segundo Vygotsky (2010, p. 485) “O pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana”. Na consciência, a palavra é precisamente aquilo que, segundo a expressão de Feuerbach, absolutamente impossível para um homem e possível para dois. Na expressão de Vygotsky (2010, p. 486): “A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. [...] A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana”.

As crianças que aprendem a ler através do METRAMAR* (objeto de nossa tese), que recorrem a signos que representam palavras, desde o início de sua alfabetização, ao ler orientam-se pelo sentido frasal, caso elas não o descubram, não leem a frase nem tentam esboçar qualquer som ou palavra; enquanto que, nas outras formas de alfabetizar, elas, mesmo que não saibam ler, tentam emitir sons pela soletração, porém não conseguindo efetivamente ler. Nisso resulta uma qualidade leitora bem diferenciada entre uma e outra: numa, a criança sempre orienta-se pelo sentido frasal, na outra, pelos sons que, por vezes, permanecem vazios de sentido. Visto que “a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (VYGOTSKY, 2010, p. 486).

O pensamento não é só externamente mediado por signos como, internamente, ele vem mediado por significados. Acontece que a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente, mas também psicologicamente. Isso só pode ser atingido por via indireta, por via mediada. Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras (que exercem a função de signos). Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado (VYGOTSKY, 2010, p. 479). Vygotsky (2010) acrescenta que por trás do pensamento existe uma tarefa volitiva. Esta, segundo ele, tem sua fonte nos afetos e emoções.

É assim, pois, que, em nossa metodologia de alfabetizar, recorre-se à intermediação de fatos lúdicos e às imagens (desenhos) para facilitar a percepção da ideia e pensamento que se quer expressar, visto que a criança tem pouca capacidade de abstrair. Voltando à comparação já apresentada anteriormente da nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, as emoções e afetos seriam o vento que movimentam as nuvens. Ou seja, por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar resposta ao último *porquê* na análise do pensamento.

Para entender o discurso do outro, não basta apenas entender algumas palavras; precisamos entender seu pensamento. Ficaria incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. Tendo em conta a ideia do pensamento e da palavra, Vygotsky (2010) assevera que o pensamento se materializa na palavra. É assim que, segundo ele, a separação entre significado e som, entre palavra e objeto e entre pensamento e palavra são estágios indispensáveis na história do desenvolvimento dos conceitos. A história entre pensamento e palavra é um processo vivo de nascimento do pensamento na palavra. Palavra desprovida de pensamento é palavra morta. O pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. Na consciência, a palavra é absolutamente impossível para um homem e possível para dois. A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.

2.9.4 A psicodinâmica da aprendizagem

O real papel da psicologia é o de empenhar-se no estudo da realidade psíquica e daquilo que vai ao interior do ser humano; como ele reage aos estímulos internos e externos; como reage diante do desconhecido e, de seu modo de ser, em seu mundo imaginário. Em outras palavras, ocupa-se com tudo que move a pessoa em sua realidade total como ser humano, suas patologias, suas capacidades psíquicas positivas, a sanidade mental desejável a ela referente. Porém, se a psicologia tem o papel de apontar para o *dever ser da vida humana*, cabe à pedagogia, sob a iluminação daquela, da filosofia e de outras ciências, descobrir e criar meios e apontar caminhos para a construção do homem ideal sonhado por estas. Dito de forma mais sintética, se a psicologia e a filosofia apontam para o “o que da vida”, por sua vez pedagogia aponta para o “como da vida” e mostra o que importa fazer para lá chegar.

Nosso estudo em vista põe-nos diante da necessidade de examinar um pouco mais de perto as observações da psicologia ligadas à psicodinâmica da aprendizagem. Portanto, é à luz do mérito dessas questões que serão trazidos para o interesse de nosso estudo, alguns apontamentos colhidos junto aos estudiosos do assunto.

Segundo Mosquera: “A psicologia nos proporciona compreensão dos comportamentos humanos, e a educação nos possibilita o ato intencional de orientar ou ajudar a modificar estes comportamentos” (MOSQUERA, 1984, p. 15) e, acentua:

Nossa opinião é que conheceremos melhor uma psicologia da educação na medida em que partamos de fatos cotidianos que compõe a grande realidade que se esboça no anonimato e que é frequentemente esquecida no momento em que se analisa cientificamente a educação através das teorias da psicologia, muitas vezes desenvolvidas em laboratórios e, afastadas do sentido da realidade. (MOSQUERA, 1984, p. 18).

Para Mosquera (1984):

O professor ainda é um eixo do processo educativo. E explica que isso não quer dizer que sem ele não exista educação. Evidente que existe afirma, mas, na nossa organização, o poder dado a ele representa, de certo modo, a incumbência de zelar pelo, e de que modo possibilitar o crescimento dos outros e das demandas sociais. (MOSQUERA, 1984, p. 21)

Entretanto, pelo que se pode perceber, a realidade de sala de aula transformou-se numa espécie de ritual ao qual o educando se entrega com certa docilidade gregária. Nesse ritual de entrega, quase sempre incondicional, pode haver dois lados da medalha. Por um lado, facilita e economiza mão de obra educativa. Sob este ponto de vista, os alunos, como coletividade, podem estar aprendendo e tirar proveito do ensino. Por outro, no sentido formativo, muitas vezes, como foi dito, o gregário toma conta da coletividade da sala, pois nem sempre o aluno sente-se responsável pelo seu aprendizado. Corre o perigo de *num fazer de conta de estar estudando* passar para um *fazer de conta de que a vida é assim*.

Na metodologia de nossa proposta pedagógica pelo METRAMAR, pretende-se estar a caminho da realização de um trabalho educativo que, segundo o qual, o aluno não é apenas um agente passivo de sua aprendizagem, mas um agente ativo, protagonista do que faz. Visa-se a apresentar uma metodologia de aprendizagem que esteja imanentemente cunhada na ideia de que cada aluno, a cada momento se sinta convocado a interagir com o que se lhe propõe na qualidade de agente principal de sua aprendizagem. Trata-se de algo pretensioso, mas inteiramente desejável e, segundo se estima, possível.

Consideramos que merecem destaque os tópicos abaixo anotados em bloco:

No que se refere a amar, nós consideramos aqui a necessidade que a criança tem de ser amada e de receber a proteção dos outros. Parece que grande parte dos conflitos da aprendizagem deriva de frustrações na área afetiva e da má comunicação. Como já se salientou, a ideia da díade *eu-tu*, citada por Martin Buber, representa provavelmente o aspecto mais importante para a auto confirmação, desenvolvimento de sentimentos e aprimoramento de sensibilidades. [...] Se o desenvolvimento do *self* for considerado como fundamental para o desenvolvimento da pessoa, desse desenvolvimento decorre a autoestima. [...] Neste sentido, compreende-se a aprendizagem contínua do ser humano, sem limites de idade ou etapas de desenvolvimento (MOSQUERA, 1984, p. 36).

Portanto, criar um ambiente de amor e, boa comunicação é o que o METRAMAR em sua imanência e modo de ser desenvolve com prioridade nas formas de conduzir sua metodologia.

Em 1965, Chomsky apresentou algumas ideias importantes sobre o desenvolvimento da linguagem na criança. Dizia ele, naquela oportunidade, que a criança, quando apresenta a forma aprendida de uma língua, é porque ela

desenvolveu a representação interna de um sistema de regras determinado, de modo que possibilite a comunicação. De outra forma, diríamos que a criança desenvolveu uma teoria de língua, que é representada por uma gramática generativa através de elementos linguísticos primários.

A lembrança da observação de Chomsky parece-nos oportuna no sentido de que a criança, qual planta que deita suas raízes em solo rochoso, abre o próprio caminho para se expressar. E, desde que ela seja entendida, já é um caminho aberto para que se possa fornecer-lhe elementos linguísticos para aprimorar suas formas de comunicação. Isso traz-nos à memória como, certo dia, uma criança, tendo-se deparado com uma ave que foi ferida com gravidade por um caçador, assim relatou o que viu: “O papagaio estava ainda um pouco nascido”, com isso querendo dizer: “O papagaio estava ainda com vida”. E todos que a escutaram entenderam o que ela quis dizer. Ela relacionou sua ideia com a vida de quem nasce. A metodologia do METRAMAR, constantemente conduz para um comunicar vida no sentido de como ela faz parte dos seres vivos, especialmente no ser humano.

Buscar sentido em tudo que se faz e escreve é uma das formas práticas de nossa proposta metodológica de conduzir a aprendizagem. Nela, a criança nunca seria induzida a fazer algo porque foi assim que a professora disse, ou porque é assim que ela quer. Mas sempre por estar agindo com conhecimento de causa, no sentido de estar de posse de um agir assim porque assim é e não de um agir porque outros mandaram. Põe-se a caminho de um *dever ser* que vem descobrindo a cada dia, por si mesma. Sente-se protagonista do seu próprio agir.

Entretanto, para chegar a isso, a criança, de momento a momento, tem a necessidade de receber o aval da professora na certeza sobre o que está fazendo no sentido de estar a caminho da solução do desafio que lhe foi proposto. Isso vem corroborado com o que Mosquera (1984, p. 88) afirma ao dizer que o homem tem que achar sentido no seu agir. Nas práticas de nossa metodologia, busca-se que a criança sempre se autoperceba como alguém que está aprendendo e, por isso mesmo, desenvolvendo sua autoestima por sentir-se apta para alguma coisa.

Estabelecer objetivos de ensino, dizem Hammonds e Lamer (1972), pertence ao campo da filosofia da educação. Mas quem consubstancia esses objetivos é a

psicologia da educação. A explicação a ser dada a esse fato, conforme Mosquera (1984, p. 98), é que o ensino mais eficaz é aquele que está de acordo com os acontecimentos existentes sobre a aprendizagem. Na análise dos indivíduos que aprendem, podemos evidenciar que aprenderam justamente porque seus objetivos ou metas concordaram com seu ritmo de aprendizagem e com *sua necessidade* de aprender.

Repetiríamos que o projeto de ensino é um processo intencional e que a instrução eficaz é aquela que decorre de participação ativa e consciente do aluno. Mais uma vez, derivando essas ideias para nossa metodologia (METRAMAR), pode-se afirmar que as crianças ao voltarem da escola para suas casas, junto de seus familiares, sempre teriam condições de relatar: “Hoje, na escola, aprendemos tais coisas”, com isso tendo condições de objetivar com clareza os conteúdos por elas aprendidos. Dessa forma, tendo consciência de que estudaram e aprenderam e como isso ocorreu. Estimamos que isso, psicologicamente, lhes vem a ser de grande valia. Essas, ao menos, são coisas que se veriam estampadas em seus rostos. Portanto, para essas crianças a escola constituindo-se num lugar delicioso e gostoso de estar, porque sentem que suas inteligências estão sendo nutridas com novas aprendizagens que fazem sentido para elas. Crescer intelectualmente é uma alimentação necessária para o ser humano sentir-se sempre mais ele mesmo, um ser independente e de vida própria.

Mosquera (1984, p. 107) mais uma vez sublinha que, à medida que o aluno consegue entender o porquê do conhecimento, participa do processo de sua aprendizagem de uma forma diferente. Ele passa a trabalhar em parceria com o professor na busca de novos crescimentos. Ambos envolvidos com o mesmo conhecimento de causa. Pelo METRAMAR* isso era uma palpável realidade e é desejável que isso se consagre em mais profundidade no M** já que este, num trabalho interfaces com a linguística, visa a isso com mais intensidade.

McClelland (1965) enumera as características gerais que os programas de treinamento deverão ter. Diz o autor que, como característica fundamental, deve existir uma atmosfera interpessoal na qual se desenvolva o treinamento de maneira cálida, honesta e sincera, de tal modo que o treinador, isto é, o professor, não precisa usar seu *status* para relacionar-se com seus alunos. O aluno sente-se

respeitado em sua pessoa, sem ser necessariamente forçado a aceitar a figura do treinador ou professor. Sendo crianças de 4 a 7 anos os alunos alvo de nossa metodologia, acredita-se que com facilidade pelo METRAMAR pode-se conseguir tornar viável a proposta pedagógica de McClelland (1965).

Segundo Trow et al (1970), há aprendizagem quando a pedagogia consegue englobar uma variedade de atividades comportamentais que se consubstanciam em palavras, significados, conhecimentos práticos ou ideacionais, atitudes e modos de agir (Mosquera, 1984, p. 135). Criar um ambiente que consubstancie essas atitudes e modos de ser é um dos pontos constantemente alvejados em sala de aula com o METRAMR.

Gardner (1990) considera que o sentimento de autoestima deve ser resultante de um trabalho bem feito, podendo dessa forma, encorajar as crianças a enfrentar os desafios que poderiam, anteriormente, ser intimidantes. Segundo o ponto de vista dele, mesmo os melhores ambientes educacionais fazem um trabalho apenas mediano para educar os indivíduos para o seu potencial máximo e a maioria das escolas se satisfaz em aceitar desempenhos mecânicos, ritualizados ou convencionados; isto é, desempenhos que de certa maneira apenas repetem ou devolvem o que o professor modelou. E pondera: “Entretanto, pelo menos em nosso atual contexto cultural, e com nossos atuais sistemas de valores, os educadores deveriam ter um objetivo mais ambicioso: produzir uma educação para o entendimento” (GARDNER, 2007b, p. 177 e 195). Pela metodologia METRAMAR (e pelo pretendido no M**) o aluno nada faz sem ter uma consciência clara relativamente ao que faz ou tomando parte daquela ação.

Skinner (1970), ao apresentar um quadro de implicações teóricas, salienta que a repetição é importante para a aprendizagem por estabelecer um condicionamento que leva a ela. Explica ainda que a divisão do conteúdo em pequenas etapas em sua organização, que leva do mais simples ao mais complexo, facilita a aprendizagem. Para recorrer a essa pedagogia com crianças importa saber envolver o objetivo em vista relacionando-o ao mundo das realidades delas. As crianças se sentem motivadas a participar quando tudo parte de unidades de aprendizagem baseadas em histórias infantis. De modo geral, sabe-se que a motivação podendo variar de indivíduo para indivíduo, para crianças, quando o

ponto de partida é o relato de alguma história, é raro que alguma não afine com a mesma. Quando uma história infantil é transformada em unidade didática, ela pode ser explorada por várias semanas sem que haja enfado nisso por parte das crianças. A empatia é uma espécie de comunhão afetiva pela qual nos identificamos com outra pessoa, tentando captar seus sentimentos. A empatia é um despojar-se de preconceitos e é uma percepção afinada da sensibilidade do outro ser, apreciando-o por aquilo que ele realmente é. Quando se explora uma história infantil como material básico do enredo da aprendizagem, facilmente as crianças se identificam com os heróis da história, e todos se sentem envolvidos como personagens envolvidos do conto. O METRAMAR sempre visa a sentir-se bem incluído nessas orientações baseadas em Skinner (1970), dado que todo seu fazer pedagógico vem desenvolvido a partir de histórias infantis. E esta realidade vem constantemente confirmada pelas professoras que alfabetizam pelo método em questão. Referem elas que, por vezes é difícil introduzir novas unidades em face da grande empolgação delas com a unidade anterior.

Katz (1973), na obra *prelúdios para o crescimento*, diz-nos que há uma necessidade fundamental de desenvolver a fantasia, o envolvimento e a criatividade. A reflexão de Katz nos põe de aviso, da importância da arte como elemento de crescimento e desenvolvimento humano. Seria oportuno assinalar que a arte oficial e o artista isolado são apenas restos de uma maneira superada de vivenciar o processo artístico. Pela metodologia METRAMAR (M* e M**, pretendido), o alfabetizar e o desenvolvimento da consciência linguística no trabalho de sala de aula passa a ser uma constante, dado que nisso ele inclui o desenho espontâneo como recurso pedagógico. O uso das pictografias e ideografias para formar frases, como foi mostrado já na dissertação por mim defendida em 2007, é a forma costumeira colocada ao alcance das crianças para expressarem o que desejam sobre o papel.

Katz (1973) explica que, pela metodologia por ele indicada, percebe-se que a criatividade não é, de maneira alguma, um dom especial, mas decorre de uma série de circunstâncias que poderíamos, de fato, minimizar, para compreendê-las em sua magnitude. A massificação e a mediocridade humanas são decorrentes da alienação vivida, especialmente numa cultura tecnológica e científica, matando desde há muito tempo os fatores mais íntimos de imaginação, fantasia e sensibilidade. Na

metodologia por nós desenvolvida, o hábito de desenhar entra de tal modo nos hábitos das crianças que, mesmo após alfabetizadas, recorrem à arte de desenhar, a título de ilustração de suas produções de textos escolares.

Pessoalmente posso testemunhar que me sinto um criador de novas formas de aprender em face da liberdade pedagógica que sempre me foi dada como professor. Meu entusiasmo pelo ensino sempre foi minha estrela pedagógica que me guiou como criador do novo no ensino e aprendizagem. Considero que a estagnação pedagógica de nossos tempos nas escolas é devida ao excesso de condicionamentos estabelecidos pelos ditos orientadores pedagógicos que, na realidade são verdadeiros superprotetores no trabalho de ensino e aprendizagem. De modo geral, os orientadores pedagógicos inibem à criatividade do professor. São raros os que desafiam o professor para que inove. Para isto não lhe deixam liberdade.

Num trabalho significativo, a professora Dimodstein (1974) faz-nos notar que a arte, para a criança, é uma maneira de conhecer e sentir, conhecimento que a leva a diferentes esferas de experiências, que produzem *insights* cognitivos que se refletem em diferentes áreas de aprendizagem. Na modernidade e, mais ainda na pós-modernidade, é evidente que se sacrifica a sensibilidade em prol da racionalização, resultando disso uma maneira especial de ver o mundo, que tem, como consequência, a mediocridade do relacionamento interpessoal. Por causa disso, como afirma Mosquera, (1984, p. 203): “Muitos de nossas crianças espontâneas e criadoras tornar-se-ão adultos mecanizados e medíocres, que perderam a alegria de viver e o prazer de jogar e sentir-se felizes”. Ele preconiza que a educação deve desenvolver-se num ambiente espontâneo e afetivo de tal modo que no futuro as pessoas não sejam avaliadas e medidas pela sua produtividade objetiva, mas pelo quanto elas cresceram em sentimentos e vivências, em ações futuras e em esperanças, em ensinamentos e em verdade.

Entre os futurólogos da educação acredito que é válido apontar Howard Gardner como um dos que merecem destaque. As ideias dele vão muito ao encontro de minha proposta desenvolvida nesta tese. Levando em consideração isso, passo a respigar algumas dessas ideias. Afirma ele: “Creio que a educação formal nos dias de hoje ainda prepara os alunos principalmente para o mundo do passado, em lugar

dos mundos possíveis do futuro” (GARDNER, 2007a, p. 23). Hoje, fala-se que outro mundo é possível, entretanto as formas de educar da atualidade têm muito a percorrer para, tanto quanto, consumir tal sonho. Estima-se que ninguém sabe ao certo como elaborar uma educação que gere indivíduos disciplinados, sintetizadores, criativos, respeitosos, e éticos.

Para Gardner (2007a) nossa sobrevivência como planeta pode depender dessa pedagogia. Segundo ele:

A maioria das pessoas, na maioria das escolas ou programas de formação, está estudando conteúdos, ou seja, assim como muitos de seus professores, essas pessoas concebem sua tarefa como sendo a de depositar na memória um grande número de fatos, fórmulas e números (GARDNER, 2007a, p. 31).

Para ele, a única forma confiável de determinar se houve verdadeira compreensão é apresentar uma questão ou um problema novo, no qual a pessoa não possa ter sido treinada, e ver como ela se sai. É fato quase diariamente verificável por qualquer professor atento à questão que os estudantes podem ter sucesso com questões com as quais já tenham tido contato, e não quando se lhes pede que mostrem com exemplos que não constavam, por assim dizer, no livro texto ou no dever de casa. O aluno, quando compreende bem algum conteúdo, aguça-se nele o apetite por uma mais profunda compreensão e por representações claras nas quais essa compreensão possa ser demonstrada a outros e a si próprio. Na verdade, aquele que de forma genuína compreende provavelmente não aceitará, no futuro, compreensões apenas superficiais. Em lugar disso, como diz Gardner que “tendo comido do fruto da árvore da compreensão, provavelmente voltará a ela repetidas vezes para nutrir-se intelectualmente de forma ainda mais satisfatória” (GARDNER, 2007a, p. 40).

Filosofar é importante, porém, avaliamos que não seja menos importante dedicar-se para criar uma nova pedagogia. Não uma pedagogia que condiciona ao que *sempre foi assim*, mas a uma pedagogia que abre a mente da pessoa para novos desafios e novas criações portadores de vida.

Pelas ideias acima expressas infere-se que é de vital importância que as escolas desenvolvam formas de ensino adequadas para o despertar da capacidade

dos alunos a se envolverem no estudo, a fim de que eles possam nortear-se pelo conhecimento de causa e razão de ser daquilo que estudam.

Um dos fatores que auxiliam o aluno a habituar-se a isso é o de se apossar de um bom letramento. Uma alfabetização bem conduzida, além de ensinar a ler, concomitantemente preocupa-se em associar ao processo de alfabetização o desenvolvimento da consciência crítica do aluno, requer um adequado trabalho interfaces ente ambos. Quanto mais ele tiver desenvolvido em si suas capacidades de ler, interpretar e com isso desenvolver sua consciência linguística, tanto mais seu gosto pela reflexão cresce, unindo a isso uma grande sua autoestima. Além do mais, quem não está de posse da compreensão do que lê e não domina suficientemente a linguística, culturalmente pode ser considerada pessoa que anda às cegas – faltam-lhe olhos para perceber as realidades que a cercam de uma forma contextualizada. Será um cidadão incompleto. Para Gardner (2007a):

A capacidade de articular informações de diferentes fontes em um todo coerente é vital hoje em dia. [...] As fontes de informações são vastas e distintas, e os indivíduos têm fome de coerência e integração. O físico e ganhador do Prêmio Nobel Murray Gell-Mann afirmou que a mente mais valorizada do século XXI será aquela que souber fazer boas sínteses (GARDNER, 2007a, p. 46).

Gardner (2007a) acrescenta que as atitudes lúdicas, a curiosidade e poderes imaginativos da criança são palpáveis. A mente de uma criança de cinco anos representa, em certo sentido, o ponto máximo dos poderes criativos. Assim sendo, o desafio do educador é manter vivas a mente e a sensibilidade das crianças pequenas. Montessori já falava disso. Artistas e cientistas também levaram isto em conta. Pablo Picasso fez uma declaração famosa: “Eu costumava desenhar como Rafael; levei toda a vida para aprender a desenhar como uma criança” (GARDNER, 2007a, p. 76).

Os estudantes precisam entender *por que* estão aprendendo e *como* se pode utilizar esses conhecimentos. Eles sentem se os professores estão apresentando o que eles (professores) creem que seja importante ou apenas cumprindo a mais recente diretriz do orientador pedagógico, do diretor, do estado ou dos pais. O caminho do bom trabalho é muito mais difícil de determinar quando as várias partes

não estão alinhadas. Gardner (2007b) pergunta e responde à sua pergunta lamentando:

Um esquema do desenvolvimento com o objetivo de descrever o talento e seus corolários conduz naturalmente à pergunta: O que pode ser feito para estimular ou educar o talento? Algumas vezes as pessoas zombaram, com mais tristeza do que divertimento, afirmando ser mais fácil prejudicar as crianças talentosas e criativas do que encorajar seu desenvolvimento. E, na verdade, é extremamente importante que os pais e professores ‘não façam nenhum mal aos alunos (GARDNER, 2007b, p. 57).

Portanto, um dos corolários das ideias de Gardner é o cuidado de *não fazer mal aos alunos* no trabalho escolar. Para isso importa dar espaço para que o aluno se transforme no protagonista principal de sua aprendizagem. O professor, em tudo que o aluno faz e realiza, deve dar-se conta de que o fez e realizou com o intuito de responder a algum desafio. Nisso, ele, como bom parceiro de caminhada, basta que desempenhe seu papel ao modo de um vento suave que, pelo sopro de sua maneira de ser presença de apoio, contribua para que as nuvens sejam impulsionadas para alguma direção, a fim de que lá elas chovam e fecundem a terra. À luz dessa parábola, pode-se dizer que “[...] ... é simplesmente indesculpável insistir que todos os alunos aprendam a mesma coisa da mesma maneira” (GARDNER, 2007b, p. 67). E ele prossegue:

Em quase todas as áreas, as capacidades perspectivas ou de compreensão de um indivíduo se desenvolvem antes das capacidades produtivas. [...] Este achado salienta a importância de darmos às crianças pequenas amplas oportunidades de aprenderem desempenhando, agindo ou fazendo (GARDNER, 2007b, p. 120).

Disso depreende-se que as metodologias devem estar atentas para que, pelas práticas por elas orientadas, consiga-se estimular as crianças no desempenho de seu agir e fazer. E que, pelas suas formas de conduzir o processo da aprendizagem, haja possibilidade de propiciar às crianças constantes incentivos no sentido de desenvolverem seus talentos, agindo e fazendo tudo criativamente.

Na ocasião em que, em janeiro de 2003, o Dr. Clinton recebeu uma homenagem da American Psychological Association como reconhecimento por seu papel pioneiro na psicologia baseada nas qualidades, destacava que vivendo com base na visão de que a vida e o trabalho poderiam ser questão de construir o que é melhor e mais elevado, e não apenas de corrigir os defeitos.

Vale referir que Clinton “tornou-se o pai da psicologia baseada em qualidades e o avô da psicologia positiva” (SNYDER; LOPEZ, 2009, p. 80). Conseqüentemente, construir o que é melhor e mais elevado e não apenas corrigir os defeitos, essa é a psicologia que deve nortear toda a pedagogia que visa o desenvolvimento das potencialidades das crianças. Adubar e regar são mais importantes do que podar. Podar, sempre é ferir a autoestima do aluno. “O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a ação que não produza rupturas significativas do real” (SANTOS, 2009, p. 90).

De acordo com o pesquisado por ele, Gardner (1980) assevera que apesar de certas deficiências em seu desempenho, as crianças de pré-escola adquirem competência e uma tremenda quantidade de conhecimento nas artes. Como acontece na linguagem, essa aquisição pode ocorrer sem uma explícita instrução por parte dos pais ou professores. A evolução dos desenhos das crianças constitui um exemplo particularmente vivido desta aprendizagem e conhecimento autogerados. A esse respeito, diz que a aprendizagem artística contrasta nitidamente com a maioria das disciplinas escolares tradicionais. Complementado o pensamento do autor, no Instituto de Educação Marista Graças, ficou pedagogicamente sugerido que os alunos deem continuidade às ilustrações que se habituaram a praticar desde a Educação Infantil, quando, pelo METRAMAR foram iniciados no seu processo de alfabetização e formação de sua consciência linguística. Recorrem especialmente aos desenhos para compor seus primeiros pictogramas e ideogramas à guisa de comunicação semelhante a dos rupestres. Aliás, eram os próprios alunos que sempre solicitavam a permissão dos professores de ilustrarem seus trabalhos com algum desenho condizente ao assunto tratado em seu trabalho escolar, máxime quando se trata de suas pequenas dissertações. Portanto, isso vem confirmar a posição de Gardner.

Para Gardner (1982) é amplamente (embora não universalmente) aceito que os bebês não utilizam símbolos, nem manifestam uma manipulação simbólica interna, e que a emergência do uso de símbolos no segundo ano de vida é um marco importante na cognição humana. A partir daí, os seres humanos rapidamente adquirem a capacidade de utilizar os símbolos e os sistemas simbólicos característicos de sua cultura. De acordo Gardner (2007b, p. 146), as crianças precisam aprender a utilizar os sistemas de símbolos inventados (ou notacionais) de

sua cultura, tais como a escrita e os números. Com raras exceções, essa tarefa é restringida aos ambientes escolares, que são relativamente descontextualizados.

Para o mesmo autor (Gardner, 2007b, p. 146), falando da avaliação, em vez de ser imposta 'externamente' em alguns momentos durante o ano, ela deveria tornar-se parte do ambiente natural de aprendizagem. Tanto quanto possível, ela deveria ocorrer 'em movimento', como parte do engajamento natural de um indivíduo numa situação de aprendizagem. Na medida em que a avaliação passa a fazer parte da paisagem, ela não precisa mais ser uma parte separada do restante da atividade de sala de aula, pois ela é onipresente; na verdade, a necessidade de testes formais poderia atrofiar-se totalmente, afirma. De acordo com essa visão, a avaliação deve ocorrer tão discretamente quanto possível durante o curso das atividades diárias, e a informação obtida deve ser fornecida aos 'guardiões dos portões' de uma maneira útil e econômica, explica Gardner (2007b, pp. 151, 157 e 158).

Efetivamente, isso é o que sempre se pratica na sala de aula no uso da metodologia do METRAMAR desde que ela surgiu, mas, ultimamente, de modo especial, ela vem sendo praticada pelo recurso aos dez programas de computação, por nós desenvolvidos, com a finalidade de que as crianças, *brincando*, possam interagir com a computação para efeito de aprendizagem. Efetivamente, corroborando com o apontado por Gardner (2007b, pp. 151, 157 e 158) isso traz excelentes resultados sob o aspecto das crianças se autocorrigirem e de se autoavaliarem.

Dehaene (2012, p. 344), ao falar do que ele denomina ser a "ciência de nossa capacidade de ler", de forma interrogativa, mas que tem algum sabor de ser algo afirmativo, escreve: "A questão mais difícil que nos é colocada é a das condições ótimas de seu ensino – como se deverá proceder para que todas as crianças aprendam a ler sem lágrimas?"

2.9.5 O ser humano na busca de um espaço para sentir-se incluído no mundo sociocultural – suas formas de interagir com o desconhecido – o recurso aos signos - O contato da criança com a vida escolar

Dizer a própria palavra pela história de si mesmo à História, fazer-se ouvir e ter o prazer e a alegria de ter sido escutado por ela é o que palpita nos desejos de

todo coração humano. Ele é um sedento do desejo de poder se expressar e ser o protagonista de tudo que faz, a fim de emergir, construindo seu espaço social. Entretanto, para quem teve a sorte de possuir a centelha da vida, as barreiras que deve transpor para garantir sua total construção são um contínuo até a morte. Para começar, não escolhe quando, onde, como e de quem seria filho. Vir ao mundo e nele viver é uma grande aventura. É enfrentar num cenário que leva a vida inteira para ser descortinado. Cada ser humano busca deixar a morte para os outros, querendo ser um imortal.

Feliz aquele humano que, ao entrar na vida, tem a acolhida e as boas-vindas de uma mãe, de um pai e de mestres amorosos para auxiliá-lo na construção *de seu aí* no espaço de sua existência. O homem, no seu querer constituir-se um ser de relação consigo mesmo, com o mundo e com o outro, sente-se um sedento da dimensão da *infinitude*. Porém, ao terminar seus dias, *não passará de um ser truncado e inacabado no âmbito de seus sonhos*, de acordo com o filósofo Benincá (Ex-reitor da Universidade Passofundense). Para quem acredita na transcendência da vida humana, talvez o recurso aos místicos lhe possa trazer respostas mais satisfatórias sobre a real dimensão da vida. É o que exclama o filósofo e místico Agostinho de Hipona: “*Senhor, fizeste-nos para ti e o nosso coração não descansa a não ser em ti*” (Confissões). Nisso depreende-se que o homem, por sua imanência de ser um humano, é um ser na História, que constrói a própria história, fazendo-a acontecer, aspira a permanecer na História e na pós-História como ser de dimensões espirituais, e sobreviver à finitude da História.

No momento em que Suassure (1995) estuda a representação da língua pela escrita, lembra que, apesar da importância primordial que se confere à escrita, “Acabamos por esquecer que aprendemos a falar antes de aprender a escrever, e inverte-se a relação natural” (SAUSSURE, 1995, p. 35).

De acordo com a filósofa, psicóloga, socióloga e teóloga Moraes (1990), ex-aluna da PUCRS, no período da vida em gestação, antes de poder se comunicar pela linguagem convencional dos humanos, metaforicamente falando, o nascituro vive tempos comparáveis ao das eras geológicas. Trata-se de um período importante de vida em que permanece encapsulada em sua interioridade, monitorada e interagindo com as emoções que fervilham em seu sangue, fruto de

sua total e *sine qua nom* sincronia com as emoções de sua genitora. Nessas rênônditas e misteriosas confabulações no silêncio da vida pré-natal, o ser humano faz infindos registros em seu cérebro, que lhe irão fazer parte dos recursos de sua autoconstrução no período de sua existência entre os viventes depois do seu nascimento. Passando, à luz da vida, desde o primeiro instante que se segue a seu nascer, em sua primeira infância, por uma natural condescendência lúdico-linguística dos que o cercam, estabelece uma relação predominantemente protagonista na construção de suas bases culturais. Nisso, ele passa a forjar e coletar o produto de uma imensa bagagem de experiências fruto de seu agir e interagir pessoal com tudo que o cerca, especialmente com a sociedade, seja esta entre seus familiares ou não.

Isso denota-nos que, desde o nascer e o envolvimento com a vida até que ela dura, ela é um contínuo que vai até a morte. Trevisan (2011a) ao se referir ao ser humano em busca de um espaço para sentir-se incluído no mundo sociocultural, fazendo uso do que Angel Pino (2005) anotou em Vygotsky, assim se expressa:

A entrada do ser humano para o mundo da cultura constitui-se num verdadeiro novo nascimento, um categórico passo adiante do nascimento segundo a natureza, completa-se, dá à pessoa a condição de constituir-se em um ser cultural. (TREVISAN, 2011a, p. 223).

Quando irrompe para a vida, o ser humano, ao interagir com o que o cerca, uma das primeiras necessidades de que se sente possuído é sua incontida sede de comunicação com os outros através de alguma forma de linguagem, visto que, por natureza, ele é um ser social Vygotsky. Blakemore e Frith (2010), pesquisadoras sobre as transformações que se ativam e que se passam no cérebro humano desde os primórdios da existência, registram:

Os bebês têm tanta vontade de aprender falar, que aos três meses, enquanto dormem se alguém fala perto deles ativam as mesmas regiões cerebrais de quando estão despertos (BLAKEMORE ; FRITH, 2010, p. 6).

Nesse tempo de construção do lastro de sua personalidade, o afeto e a comunicação com os que o cercam desempenham um papel de extrema importância. Tal comunicação dá-se exclusivamente por imagens, signos e símbolos, desde os mais primários até os mais sofisticados e abstratos, que, constantemente, vão lhes provendo a matéria prima de sua linguagem materna. Nesse período, o metafórico exerce um papel primordial. Esses meios de

comunicação pertencem ao universo dos meios naturais, criados por ele mesmo, fruto de seu poder criador ao interagir com seu mundo circundante. Porém, cedo, as formas convencionais de comunicação social, ao natural, são-lhes impostas pela força da cultura dos que o cercam. As crianças, sempre que realizam alguma tarefa que lhes é solicitada ou que é fruto de sua iniciativa, necessitam da aprovação de alguém de sua confiança e de cotejar com um *tu* o que aprendem. É sua necessidade de emergir, no sentido de tornar-se uma alguém.

Pode-se afirmar que toda aprendizagem oriunda do tempo da infância é altamente impulsionada e passa pelo canal da acolhida afetuosa dos outros. A presença de um ambiente de bem-querer é primordialmente importante para dar suporte psicológico à aprendizagem infantil e formação de sua personalidade.

Para a criança o tempo que precede à sua escolaridade parece tão longo qual uma era geológica. Entretanto ela ignora que está dando um salto no escuro. Ela, na escola, deve fazer a experiência, deve enfrentar o desconhecido. Ali, contrariamente de seu esperado, tudo muda. Ela deixa de ser centro para ser uma desconhecida e ignorada em suas expectativas. Começa a fazer a experiência da insegurança. Sente-se insegura, embora desejosa de aprender.

Todavia, o entorno humano escolar dela não é mais um ambiente tão informal como o familiar. De forma mais sistematizadora, calcada em sabedorias pedagógicas disciplinadoras, a escola busca seguir regras facilitadoras e disciplinadoras, tendo o intuito de tornar mais célere o aprendizado da criança. Abruptamente seus saberes não são mais tão levados em conta. Seu protagonismo familiar anterior fica no olvido. Um pouco mais ou um pouco menos, nessa temporada de *adaptação* da criança ao meio escolar, começam emergir os desencantos e choques de expectativas. Entre esses pode haver certa discrepância entre o anteriormente esperado por ela desde a idade dos três a quatro anos e a nova realidade que lhe é proposta na alfabetização. Nisso, não raro, a criança não consegue perceber algum nexos. Não compreende por que, quando ela pede pão, passam-lhe água e vice-versa. Sente-se uma estranha ao meio no qual passou a viver. A caro custo, convive com ele.

É à escola, todavia que, prioritariamente cabe o papel de preparar recursos pedagógicos para, adequadamente, prover todo o período dos aprendizados da

alfabetização e da tomada de consciência linguística da criança. Tal proposta deveria ser uma profunda e constante preocupação do ensino programático. Deixar à criança o direito de ser criança enquanto aprende e que se sinta bem acolhida no mundo sociocultural é o que importa que seja atendido pelo fazer pedagógico escolar. Ela tem o direito de “aprender sem lágrimas” (DEHAENE, 2012). Temperar tudo com o sabor do lúdico-afetivo, associado com o desejável de uma vida diária normal da criança é o que importa que seja feito na medida do necessário possível. Contribuir para amenizar os choques existentes entre o que era expectativa da criança e o que deve ser, cumpre que seja o máximo intuito dos pedagogos. A fatia de espaços de aprendizagem escolar, que pedagogicamente mais se há de buscar, é o reservado à alfabetização e ao aprimoramento da consciência linguística da criança.

Estima-se que, percorrendo atentamente as literaturas de Vygotsky e congêneres, torne-se possível estabelecer fundamentos científicos ao intento pedagógico de eliminar alguns dos percalços pedagógicos da alfabetização interfaces com a formação da consciência linguística da criança que, por vezes, traumatizam o início da vida escolar dela. Efetivamente, é o que já temos feito (M*), porém o que se pretende apresentar nesta proposta de tese (M**) de doutorado, dado que, criar uma pedagogia menos invasiva aos direitos que a criança tem nessas áreas enquanto aprende, é um desafio que continua presente na história atual.

No momento em que Saussure (1995) estuda a representação da língua pela escrita, lembra que, apesar da importância primordial que se confere à escrita, “Acabamos por esquecer que aprendemos a falar antes de aprender a escrever, e inverte-se a relação natural” (SAUSSURE, 1995, p. 35). Explica que entre os sistemas de escrita temos o sistema ideográfico e o sistema fonético. Este visa a reproduzir a série de sons que se sucedem na palavra e que as escritas fonéticas são tanto silábicas como alfabéticas, o que vale dizer, baseadas nos elementos irreduzíveis da palavra; enquanto que, naquele, a palavra é representada por um signo único e estranho aos sons de que ela se compõe. O METRAMAR**, como vem apresentado na tese em vista, além da alfabetização, pretende incorporar à sua metodologia uma virtual possibilidade da aquisição de uma boa consciência linguística. Isso poderá tornar-se possível quando sempre estiver levando em conta

que a criança antes de aprender a ler e escrever aprendeu a falar, e que, concomitantemente a isso, aprecia e gosta de expressar-se pelo seu garatujar e desenhar. É preciso ter bem presente que cabe à escola o encargo pedagógico e o dever de sempre levar em conta aquilo que o aluno sabe ao ajudá-lo a dar continuidade à sua aprendizagem.

2.9.6 O emocional na aprendizagem

Vygotsky (2004), como pesquisador, faz um amplo estudo sobre as emoções, por vezes, opondo-se a posicionamentos de outros pensadores e comprovando teses em contrário às apresentadas por eles. Sem entrar em maiores detalhes dos passos seguidos por ele nesses estudos, aqui, inicialmente vão coletadas algumas das conclusões por ele comprovadas.

Ao fazer estudos sobre as emoções, baseado de descobertas de Cannon, Vygotsky (2004) assinala que, a partir da ótica desse pensador, é muito importante ter em conta que, num momento de grande excitação, ocorre sentir uma força colossal. Esse sentimento aparece de repente e leva o indivíduo ao mais alto nível de atividade. No momento em que aparecem emoções muito fortes, a excitação e o sentimento de força fundem-se liberando a energia armazenada e ignorada até o momento, incutindo na consciência sensações inesquecíveis de uma possível vitória (VIGOTSKY, 2004, p. 15). Essa assertiva tem especial importância no momento em que se vai analisar o papel do emocional, do lúdico e do afetivo, como fatores favoráveis ao aprendizado da leitura e do aprimoramento da consciência linguística da criança, facilitando-lhe a interação com os mesmos.

Efetivamente, como os exercícios desenvolvidos pela metodologia METRAMAR estão baseados em relatos de histórias infantis, programas de informática, uso de lousas interativas e outras formas mais tradicionais, como sejam trabalhos com fichas em quadros de pregas e em tapetes para fins de alfabetização e desenvolvimento da consciência da criança, estima-se que se vá colher bons resultados relativamente à validade do uso do método. As pesquisas em andamento há quatro anos nos poderão confirmar. Disso, embora não seja objeto desta tese, temos também expectativas de colher resultados adicionais relativos ao que concerne à emotividade das crianças. As razões disso fundam-se no quanto se vê

que elas participam com grande alegria em cada momento do trabalho escolar, fazendo jus ao que Dehaene (2012) no sentido de “que todas as crianças aprendam a ler sem lágrimas”.

Para amostragem da importância do papel do afeto na vida escolar da criança, Vygotsky (2004) vem fazendo uma série de estudos críticos a diversos autores contemporâneos seus ou anteriores. Entre esses, cita Spinoza, Descartes, Lange, W. James e outros. Ao referir-se a C. G. Lange, que tem por base as ideias de Kant, ele, de modo especial, insurge-se contra o pensamento deste, visto que considera consagrada a ideia de que a capacidade de admirar o sublime, de extasiar-se com a formosura, de experimentar compaixão pelos desditosos, deve considerar-se um fenômeno mórbido. Vygotsky repudia com veemência a ideia de que o homem normal é impassível aos sentimentos quanto uma máquina de calcular, dado que para a qual cada nova impressão só dá lugar a uma dedução. Seu repúdio a isso pode ser verificado nas palavras dele, abaixo apontadas:

[...] não podemos considerar que um homem, no sentido normal e completo do termo, como aquele ser que somente é capaz de pensar, conhecer e julgar, como aquele que não pode experimentar nem tristeza nem alegria nem temor, embora tais sentimentos prejudiquem algumas vezes sua inteligência e seu juízo. (VIGOTSKY, 2004, p. 128).

Além disso, como analista e pesquisador, Vygotsky foi um incansável crítico desses pensadores. Afirma que Lange, James, Kant, bem como Darwin e Descartes (2004, pp. 134-135) entraram num enredamento, um, levando o outro a isso. Para esses, o fenômeno das emoções humanas teria provindo de resíduos herdados dos animais irracionais, dos quais todos os seres que se locomoviam eram tomados. No homem, tudo veio acontecendo como soia acontecer nos animais, até o dia venturoso que algum desses foi agraciado com uma alma espiritual, surgindo daí o homem racional, mas ainda tributário à velha natureza animal. Após mostrar alguns dos diversos equívocos em que todos eles incorrem, levando em conta especialmente a filosofia de Descartes, Vygotsky (2004) faz a seguinte consideração:

O próprio Descartes se vê obrigado a reconhecer que a natureza não nos ensina nada tão claramente com o fato de que temos um corpo. Não podemos duvidar da dor que sentimos, da fome ou da sede. Nossos afetos nos mostram claramente que não somos mais que um só ser com nosso

corpo. São precisamente as paixões as que constituem o fenômeno fundamental da natureza humana (VIGOTSKY, 2004, p. 147).

Voltando à ideia da possibilidade de desenvolver um ensino da alfabetização de interface com a formação da consciência linguística da criança, na atualidade, existe uma grande corrida de renomados autores que buscam fundamentar seus estudos concernentes às metodologias e práticas com base nas teorias de Vygotsky. Para exemplificar, em recente solicitação do Ministério de Educação, gabaritadas especialistas foram convidadas a fazer um estudo relativo ao ensino e aprendizagem de crianças de 6 anos relacionado à linguagem e escrita. Nesse estudo, essas especialistas explicam que:

Baseando-se em pesquisas de autores contemporâneos seus, Vygotsky (2000) menciona o fato de que oitenta por cento das crianças com três anos de idade seriam capazes de dominar uma combinação arbitrária de sinais e significados, enquanto que, aos seis anos, quase todas as crianças seriam capazes de realizar essa operação. Conclui, ainda, com bases nas observações feitas por essas investigações, que o desenvolvimento entre os três e os seis anos envolve não só o domínio de signos arbitrários, como também o processo na atenção e na memória (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p. 19).

Portanto, partindo do afirmado acima por Maciel, Baptista e Monteiro, 2009, p. 19) sobre as potencialidades das crianças que, pela criação de signos criados *ad hoc*, o METRAMAR M** pretende conseguir desenvolver um sistema de comunicação adaptado às crianças de três a quatro anos e, na continuidade, a crianças de 5 a 7 anos. Explicando isso, na metodologia de alfabetizar que criamos, foi introduzido o uso de signos (desenhos e imagens) provisórios que funcionam como pontes de conexão entre as ideias. Essa é a uma das formas que achamos para ajudar a criança a antecipar em sua mente a ideia do que é a leitura e o ato de ler, antes de efetivamente dominar a leitura propriamente dita.

De acordo com o M*, tal recurso mostrou-se altamente motivador no sentido de despertar nas crianças o desejo de poder finalmente apossar-se do aprendizado da leitura pelo desvendamento dos signos criados pela cultura humana para representar a escrita. Nisso a criança, mais rapidamente e com total pertinência, consegue alcançar o patamar de uso dos signos nos sistemas simbólicos (a linguagem, a escrita, o sistema de números, dentre outros) criados pela cultura. O

método criado serve-se de signos que vão do menos abstrato para o mais abstrato para que a criança se aposse das criações que a sociedade criou ao longo da história humana e que modificaram substancialmente a forma social e o nível de desenvolvimento cultural das sociedades. Trata-se de um processo progressivo e contínuo de aquisição de controle ativo sobre as funções da escrita, quando, nas demais formas de alfabetizar, em geral, essas são passadas compulsoriamente à criança. Em continuidade, nesta tese, pretende-se aprimorar isso por uma metodologia de trabalho de interface com a consciência linguística da criança.

Entendo que a interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode realizar-se no vazio social e necessita sustentar-se na análise das condições sociais nas quais as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. Nesse sentido, pode-se afirmar que as crianças são sujeitos capazes de interagir com os signos e os símbolos construídos socialmente e de atribuir distintos significados a esses signos e símbolos a partir dessa interação. Para Leontiev (1994), o mundo objetivo do qual a criança é consciente está continuamente se expandindo e a criança se esforça para atuar como um adulto. Muito precocemente, a língua escrita invade o território das crianças e lhes desperta a atenção. Sua tomada de consciência desse mundo ocorre não por meio da atividade teórica, mas sim, por meio da ação. “Uma criança que domina o mundo que a rodeia é uma criança que se esforça por atuar nesse mundo”. (VYGOTSKY, 2010, p. 120).

A par disso, as contribuições de Vygotsky (2000) reforça-se a importância da atividade lúdica para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Segundo ele, o jogo cria o que denomina de “zona de desenvolvimento próximo”.

O jogo cria uma zona de desenvolvimento próximo na criança. Durante o mesmo, a criança está sempre além da sua conduta diária; no jogo, é como se fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o jogo contém todas as tendências evolutivas de forma condensada, sendo em si mesmo uma considerável fonte de desenvolvimento (VYGOSTKY, 2000, p. 156).

Acredito que a insistência de transformar a metodologia do METRAMAR num jogo é bem-vinda na pedagogia da alfabetização.

Baptista (2009) fala em encontrar uma forma de ensinar capaz de respeitar o direito ao conhecimento e, ao mesmo tempo, a capacidade, o interesse e o desejo

de cada um de aprender se constitui em um desafio da pedagogia para qualquer nível de ensino ou área de desenvolvimento. Para ela, a leitura não pode ser compreendida como uma simples ação de decodificação de símbolos gráficos. Ler é um processo de interação entre um leitor e um texto no qual o leitor interpreta os conteúdos que o texto apresenta (SOLÉ, 1997). Ler, portanto, significa compreender os propósitos explícitos e implícitos da leitura e fazer uso de conhecimentos relevantes para interpretar a informação.

Na realidade, a prática do METRAMAR* e pelo M** muito mais, espera-se que o aprendizado da leitura e a formação da consciência da criança passem a constituir-se num jogo do começo ao final da alfabetização das crianças, fechando inteiramente com o desejável teórico apontando por Baptista (2009), anteriormente descrito nesta.

Ketzer (1997), inspirada em Gardner (1994a), afirma que a mente infantil, em geral até os sete anos de idade, apresenta uma extraordinária capacidade no plano da imaginação e da criatividade e que o adulto manifesta, em suas atitudes inventivas, o aproveitamento desse capital herdado da infância. “A imaginação não é um divertimento caprichoso do cérebro, algo apreendido no ar, senão uma função, vitalmente necessária” (VYGOTSKY, 1982, p. 15). Muito oportuno é o lembrete que nos faz Mosquera (1984, p. 204): “A imaginação criadora, ou melhor, o homem imaginativo, deverá substituir o homem fático”. Portanto, importa criar uma pedagogia que ajude e facilite o surgimento do homem do imaginário em substituição ao homem fático. Nisso o METRAMAR (M* e M**) poderá contribuir muito, visto que a metodologia propicia constantes oportunidades de exercê-la.

Vygotsky (1982) salienta que imaginação ou fantasia são designações atribuídas à atividade criadora do cérebro humano, baseada na combinação. Em seu entendimento, o equívoco está no fato de que imaginação e fantasia serem consideradas algo irreal, que não se ajusta à realidade, não possuindo valor prático. Para ele a imaginação está na base da atividade criadora, manifestando-se, assim, em todos os aspectos da vida cultural, não apenas no plano considerado irreal. Não pode, portanto, ser isolada como algo pertencente apenas a alguns setores da atividade humana. E, graças a ela, é possível desenvolver não somente a criação artística, mas também a criação científica e técnica. Dessa forma, tudo que é criado

pela mão do homem, antes mesmo de realizar-se na prática, tem como base a imaginação, que permite à mente humana novas combinações e correlações. Dessa forma, segundo Vygotsky:

Entre as questões mais importantes da psicologia infantil e da pedagogia figura a da capacidade criadora nas crianças, a do fomento desta capacidade e sua importância para o desenvolvimento geral e para a maturidade da criança (VYGOTSKY, 1982, p, 12).

Como se pode concluir, o emocional e o imaginativo dão muita sustentação às formas de aprendizagem, especialmente na alfabetização e no aprimoramento linguístico. Entretanto, no final da leitura deste capítulo pode surgir a pergunta: Por que no METRAMAR se faz referências ao lúdico? Em resposta podemos responder que ele é um grande recurso de motivar a criança ao cultivo do estudo. Ele é uma demanda pedagógica de toda e qualquer boa pedagogia.

2.10 FUNDAMENTOS PRAGMÁTICOS QUE INTERLIGAM O PEDAGÓGICO E LINGUÍSTICO NO METRAMAR – SUA RELAÇÃO COM O LÚDICO E À COMPUTAÇÃO

Tanto os aspectos lúdicos quanto os computacionais, embora não façam parte direta do núcleo central da tese, eles, no entanto, de acordo com o método METRAMAR, desempenham uma função semelhante à de certos elementos de catálise em Química. Ambos os aspectos constituem-se em ferramentas pedagógicas que, ainda hoje, pouco aparecem em outras metodologias de alfabetizar. Eles são invocados em teoria, mas não em práticas de alfabetizar e no despertar da consciência linguística da criança. No entanto, fazem parte das pragmáticas do METRAMAR, pois, na realidade, ampliam os fundamentos pedagógicos e linguísticos do mesmo.

Pelo fato de ambos estarem desempenhando uma função pedagógica especial no método, eles vêm colocados na parte central da tese. Disse parte central, visto que a mesma recorre tanto aos aspectos educacionais quanto aos linguísticos.

No comum da vida estudantil, a tarefa de estudar, predominantemente, é perpassada pela ideia de ser algo penoso, difícil e sem graça e, até certo ponto,

compulsória e socialmente obrigatória. Para muitos estudantes, estudar é ter que assumir uma postura de pessoa sisuda, tensa e com um rosto de quem não tem muitos amigos. A lembrança da obrigação de ter que dar conta de estudos e cursos, de antemão, repugna-lhes. É comum entre eles pensar que o êxito e o sair-se bem no trabalho escolar é apenas um privilégio para os excepcionalmente dotados. Poucos estudantes se sentem profissionais do estudo.

Tal quadro de imagens sobre o estudo, no mínimo, merece e sem demora passar por algumas reformulações. Apresentar algumas pistas que visem a melhorar esse estado de coisas é o que nos propomos neste capítulo. Refletindo sobre as possíveis causas que levam os estudantes a tal abulia, ao que se suspeita, deve haver duas delas que se destacam de maneira especial. Uma, em si, até certo ponto plausível, parece radicar-se no fato de que um envolvimento de qualidade com o cognitivo requer uma postura efetivamente centrada e envolvida num trabalho de perquirição em torno de um determinado objeto de estudo, buscando saber o que ele esconde atrás de si; o que, na realidade, não deixa de ser exigente. Por outra, também se suspeita que contribua para afastar o aluno da disposição de estudar, pode originar-se no fato de que ele, desde cedo, possa estar se sentindo forçado a estudar sem ser devidamente entendido e atendido em suas dificuldades. Então, estar obrigado a algo que não traz gratificações imediatas não é muito simpático para quem quer que seja, tanto mais para crianças e adolescentes. Tudo isso somado, é óbvio que o estudo só pode causar-lhes repulsa.

É aqui que uma boa pedagogia pode ajudar a minimizar tal problema. Julga-se, portanto, que tais problemáticas, a partir dos múltiplos conhecimentos teóricos existentes hoje, podem ser dirimidas, ao menos, em parte, principalmente as que se originam de falhas nas formas de ensinar. Neste capítulo, vão ser apresentadas algumas ideias-chave, fruto de estudo de certo número de pensadores, sobre o quanto o lúdico-afetivo se entrelaçam com o cognitivo e quanto o podem impulsionar a aprendizagem e a vontade do aluno em aprender.

2.10.1 O lúdico-afetivo e suas inter-relações com o cognitivo

Para verificar o quanto a hipótese apresentada na introdução procede no sentido de que o lúdico e o afetivo podem estar intimamente inter-relacionados com

o cognitivo e a aprendizagem, nesta parte do trabalho, faz-se um breve contato com o pensar de diversos estudiosos dessa área.

Ao falarem de afetividade e cognição, Oliveira e Rego (2003, p. 9) estimam que se trate de uma área complexa. Destacam que, “no campo da afetividade, encontra-se uma multiplicidade de termos – emoções, paixões, afetos, sentimentos – aos quais são atribuídos diferentes significados em distintos autores” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p.15). Mais adiante, ver-se-á o que Araújo (2003) diz sobre isso. Assim sendo, as autoras explicam que, ao se levar em conta essa complexidade e tendo em vista que os aspectos semânticos de afetividade sejam tão diversificados, não há como fazer um estudo completo sobre o tal assunto. Porém, apesar de tais contingências, elas, baseadas em Vygotsky, explicam que a afetividade abrange um campo distinto do âmbito do intelectual-cognitivo. No estudo realizado por elas, destacam que Vygotsky diverge dos conceitos provenientes do cartesianismo e que este, inspirado em Espinosa, “buscou elaborar uma nova perspectiva que tratasse de outro modo as relações entre mente e corpo e entre cognição e afeto” (p. 17). De acordo com elas, Vygotsky é enfático ao afirmar que uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva, pois as dimensões do afeto e da cognição estariam, desde cedo, íntima e dialeticamente relacionadas (OLIVEIRA; REGO, 2003).

Por sua vez, Oliveira e Rego (2003, p. 25), também estribadas no pensamento de Vygotsky, ressaltam que, “diferentemente do macaco, que apresenta funções mentais elementares, o homem é capaz de, por meio do trabalho, transformar a natureza, construir intencionalmente signos e instrumentos para realizar determinadas tarefas, conservá-los e transmitir sua função aos seus semelhantes”. Assim sendo, “os seres humanos operam com base em conceitos culturalmente construídos que constituem, representam e expressam não só seus pensamentos, mas também suas emoções”. Nos humanos, diferentemente do que nos animais, as emoções afastam-se de sua origem e se organizam como fenômeno histórico e cultural.

Segundo o estudo delas, Vygotsky considerava que a qualidade das emoções sofre transformações conforme o conhecimento conceitual e os processos cognitivos que na criança se desenvolvem. Isto é, as ferramentas culturais internalizadas

constituem-se em instrumentos mediadores para a metamorfose do domínio afetivo ao longo do percurso da vida de cada membro da espécie humana, afastando-o de sua origem biológica e dotando-o de conteúdos histórico-culturais. No plano da sociogênese, a linguagem ocupa um papel de destaque como instrumento para a constituição do campo da afetividade (OLIVEIRA; REGO, 2003).

Para Mosquera e Stobäus (2002, p. 94) “é impossível separar nossa vida afetiva da nossa vida intelectual e de suas manifestações afetivas”. A psicanalista Kupfer (2003), ao abordar a afetividade e a cognição, através de estudos de psicanálise, as classifica como uma dicotomia em discussão.

Souza (2003), em seu estudo sobre o desenvolvimento afetivo segundo Piaget, referindo-se ao envolvimento da afetividade com a inteligência, sublinha que este trabalha com os três seguintes pressupostos:

- Inteligência e afetividade são diferentes em natureza, mas indissociáveis na conduta concreta da criança, o que significa que não há conduta unicamente afetiva, bem como não existe conduta unicamente cognitiva;
- A afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou perturbando-o, acelerando-o ou retardando-o;
- A afetividade não modifica as estruturas da inteligência, sendo somente o elemento energético das condutas (SOUZA, 2003, P.57).

Souza (2003) mostra que, de acordo com Piaget, a afetividade não se restringe às emoções e aos sentimentos, mas engloba também as tendências e a vontade. Quando Piaget utiliza o termo funções afetivas, o faz em sentido amplo. Quanto aos sentimentos complexos mais evoluídos, eles são mais e mais ligados a elementos cognitivos.

Leme (2003, p. 91), após demarcar os pressupostos teóricos dessa abordagem, em seus estudos, também explora as relações de interdependência entre cognição e afetividade no funcionamento psicológico humano, mostrando que elas são constituídas culturalmente. No estudo que faz, lembra que o homem tornou-se um ser cultural, porque evoluiu biologicamente para tanto, o que, por sua vez, favoreceu a evolução da cultura, portanto para o cognitivo. No caso da construção da subjetividade, uma aquisição cognitiva significativa é a emergência da capacidade do bebê de manter seu foco de atenção compartilhado a partir dos oito meses, primeiro indício de que ele tem uma noção do outro como ser psicologicamente separado.

Leme (2003) destaca que é pouco útil separar ou criar fronteiras no mundo da cognição e do afetivo. Para ela:

Pensamento, razão ou cognição, assim como emoção, afeto e paixão são abstrações formuladas para contrastar estados mentais construídos na interação com o mundo (p. 93). [...] Neste sentido, portanto, é que os componentes do funcionamento psicológico, cognição e afeto, e sua expressão na conduta, não podem ser vistos como separados, mas sim como partes interdependentes de um todo maior, que atinge sua integração apenas dentro de um sistema cultural. (LEME, 2003, p. 93 e 95).

É assim que a autora se permite concluir que cognição e afetividade, se concebidas como de constituição cultural, são aspectos indissociáveis do funcionamento psíquico humano, pois é a cultura que estabelece que os estados mentais sejam afetivos ou cognitivos, em que situações sociais são desencadeadas, de que forma devem se manifestar. Lembra, portanto, que a cognição não é desprovida de afeto, visto que é desenvolvida na cultura, que valoriza diferentemente os diversos tipos de conhecimento, sendo, pois, que o valorizar implica-se necessidade da presença de afeto (LEME, 2003, p. 105).

Como já foi anotado anteriormente por Oliveira e Rego (2003), Araújo (2003) aponta para a falta de consenso entre os estudiosos da área, relativamente à definição dos sentimentos, emoções e afetividade. Baseado nos estudos do neurologista Damásio (2000, p. 74), tendo em vista as perspectivas que este adota em seu livro *O mistério da consciência*, Araújo oferece um modelo explicativo para a complexidade intra e interpsíquica que caracteriza o ser humano.

Araújo (2003, p. 156), depois de estudar a problemática apontada acima, conclui: “não temos dúvida em ‘localizar’ emoções, sentimentos e afetividade (como termo genérico) na dimensão afetiva”. Explica que o sentimento permeia os processos cognitivos do pensamento e repudia a ideia do racionalismo *iluminista* da razão kantiana, quando afirma que *as paixões são a enfermidades da alma* (ARAUJO, 2003, p. 157). Defende a tese de que os valores construídos são incorporados na identidade das pessoas. “Quanto maior a carga afetiva veiculada a determinado valor, mais centralmente ele se ‘posiciona’ na identidade” (ARAUJO, 2003, p. 160).

Por fim, o neurologista Bechara (2003) em seu estudo sobre as funções cognitivas e comportamentais do ser humano fala do papel positivo que as emoções

exercem sobre elas, incluído a memória e os processos de tomada de decisões. A partir dos progressos recentes no campo da neurologia e suas relações com as emoções, afirma que “uma compreensão abrangente da cognição humana exige um conhecimento muito mais amplo sobre a neurologia da emoção” (BECHARA, 2003, p. 192). Dá como evidente que a emoção guia as decisões. No dizer dele, “As emoções que envolvem questões pessoais e sociais estão fortemente associadas às emoções positivas e negativas” e que já existem “diversos estudos que sustentam a ideia de que a tomada de decisões é um processo guiado pelas emoções” (BECHARA, 2003, p. 196). Mostra através de testes que a tomada de decisões é orientada por sinais emocionais (sentimentos viscerais) que são gerados em antecipação a eventos futuros. Faz notar que em seus estudos sobre a amígdala e o VM do córtex cerebral, diferentemente da resposta da amígdala, que é repentina e se acostuma rapidamente, a resposta do VM é deliberada, lenta e dura muito tempo (BECHARA, 2003).

2.10.2 A cognição e o lúdico-afetivo na educação

Uma das constantes verificadas entre os autores vistos acima é a de que o lúdico-afetivo e o cognitivo constituem-se num todo intimamente relacionados, sendo que aquele é o impulsionador deste na busca mental de novos conhecimentos. Então, se for aceito tal pressuposto teórico e partindo-se dele, há razões em pedagogicamente estudar e verificar qual é a melhor forma de adequá-lo às práticas educativas. Sob esse ponto de vista, além dos documentários acima apresentados há autores que apoiam diretamente tal procedimento, sejam eles alguns já citados, ou, sejam outros.

Conta a história o quanto mestra Montessori atraía as crianças por seu afeto e bem-querer. A respeito disso, De Lencval (1958) relata que a pedagoga leu para um grupo de crianças, que espontaneamente iam a casa dela, o poema de Dante Alighieri. As crianças, de início, na verdade estavam apenas curiosas por saberem o que sua mestra lia. Ela, querendo despistá-las e apenas satisfazer-lhes a curiosidade momentânea explicou-lhes: “Estou lendo a história de um homem que fez uma viagem através da floresta de sua própria alma” (DELENVAL, 1958, p. 184). Por tal tentativa de despiste ao invés de deixar a curiosidade das crianças satisfeita aguçou-lhes ainda mais a curiosidade de suas almas imaginativas e poéticas. As

crianças, tendo ouvido a explicação da mestra, insistiram em também ouvir tal história. De acordo com Lenal o que muito foi de se admirar é que as crianças, por semanas inteiras, todos os dias, iam à casa da mestra Montessori para escutar, tomar conhecimento e trocar ideias sobre tão fantástica história. Por ali se pode concluir o quanto o lúdico e fantasioso têm poder de atração, apesar do poema de Dante ser tão filosófico, teológico e poético.

Enfim, todos estes autores citados dão destaque ao lúdico e afetivo no aguçamento da mente da pessoa. A partir disso estou certo de que dar ao METRAMAR bases lúdico-afetivas é uma forma altamente importante e tem bases científicas.

Macintyre (1987), ao falar da necessidade do lúdico e da fantasia para as mentes infantis com muita propriedade de termos, nota que, direta ou indiretamente, importa manter sempre em torno da criança um ambiente que a leve ao lúdico e de fantasias, quando atesta:

Prive-se as crianças das narrativas e elas ficarão desorientadas, tartamudas e angustiadas em suas ações e em suas palavras [...] A necessidade de relatos para uma criança é tão fundamental quanto a sua necessidade de comida e se manifesta do mesmo modo que a fome. (MACINTYRE, 1987, p. 266).

De acordo com Ricouer (1996), pelas narrativas o ser humano sente-se incluído e integrado ao grupo, criando em torno dele uma identidade, um sentido de pertença. Necessita de narrativas para compreender e entender quem ele é, quando afirma: “A compreensão de si mesmo é narrativa de um extremo ao outro” (RICOEUR, 1996, p.91). Sabe-se que a criança facilmente sente-se parte do mundo de suas fantasias. Sente-se um dos atores ou entes presentes na narrativa que está ouvindo. As histórias fantasiosas lúdicas ouvidas em grupo transformam-se num cimento de coesão grupal.

Champagnat (BATISTA, 1989), o fundador do Instituto dos Irmãos Maristas, recomendava com insistência a pedagogia do amor e afeto na educação. Ele falava em ser presença amiga entre os educandos.

Galvão (2003, p. 77), estudiosa da psicogenética de Wallon, apresenta um texto no qual discorre sobre estudos atuais acerca da emoção e suas expressões, postulando a “indissociabilidade” entre os processos afetivos e cognitivos que

compõem a atividade psíquica. Ela anota que “Desde os primórdios até idades mais avançadas, a emoção se nutre do efeito que causa no outro”.

Sendo considerado verdadeiro o que Galvão (2003) refere, então pode-se inferir que a educação afetiva tem suas raízes profundas desde o seio materno onde ela deve começar. Confirmando no dizer de Moraes (1995), todo ser humano, desde o primeiro instante em que é engendrado num seio materno, sente-se bem-vindo ou mal-vindo nesse aí histórico de sua vida. Ainda segundo ela, os seres humanos, por sua própria força e outras ajudas que lhes podem vir de fora, têm como, constantemente, modificar os rumos de sua existência.

Voltando ao que Bechara (2003, p. 209) faz notar que em seus estudos sobre a amígdala e o VM do córtex cerebral, explicando que diferentemente da resposta da amígdala, que é repentina e se acostuma rapidamente, a resposta da VM é deliberada, lenta e dura muito tempo. Então, sendo tal afirmação procedente, pode-se inferir que um trabalho educativo, predominantemente desenvolvido num clima lúdico tem maiores chances de perdurar. Tal inferência tem dupla razão básica de ser – o contexto aprazível e a longa permanência desse contexto, incidindo no VM do córtex cerebral. Portanto, é de se presumir que o aprender desse aluno e o enfrentar os futuros desafios do estudo e outras situações da vida futura, não lhe causarão pavor, visto que as múltiplas vivências lúdicas do passado, enquanto discente, o ajuda a transformar-se numa pessoa segura e autoconfiante.

Kupfer (2003, p. 163) insiste na ideia de que nas escolas haja conteúdos voltados para o aspecto emocional e dos valores, pois que, para ela, “os sentimentos, as emoções e os valores são tão importantes quanto aqueles tradicionais dos currículos” A escola deve trabalhar com o pressuposto de indissociação entre cognição e afetividade no funcionamento psíquico (KUPFER, 2003, p. 164). Ora, se assim é, importa repensar as práticas educativas. Isto é, se o lúdico-afetivo, em seu gênero, nos espaços da mente se equivale ao cognitivo em seu papel de envolver-se na busca de conhecimento, é de bom alvitre que se lhe dê equiparados espaços na esfera das importâncias pedagógicas.

Galvão (2003), estudiosa da psicogenética de Wallon, vai mais longe. Ela sugere que, ao invés da escola recorrer a encaminhamentos clínicos junto a terceiros, esta, na sua ação pedagógica, estabelecendo uma atmosfera afetiva mais

adequada, além da possibilidade de influir na capacidade cognitiva da criança, pode realizar verdadeiras curas dos problemas emocionais da criança. Anota que:

[...] é interessante lembrar Snyders (1986), para quem a alegria na escola, embora não descarte aquela que deriva de jogos, métodos agradáveis e de relações simpáticas entre professor e alunos, advém, sobretudo, da relação com o conhecimento. Snyders refere-se a uma “alegria cultura”. [...] trata-se nesse caso, de emoção mediada pelo conhecimento elaborado (GALVÃO, 2003, p. 86).

Para ela “o ‘destravamento’ das inteligências depende o ‘saneamento’ da atmosfera emocional” (GALVÃO, 2003, p. 84).

Recorrendo novamente à psicanalista Kupfer (2003), ela alerta que 90% das crianças encaminhadas aos ambulatórios e postos de saúde para tratamento psicológico apresentam queixa escolar. No dizer dela, a educação dita regular:

É, atualmente, uma máquina de excluir os diferentes. Mais do que isso, as práticas educativas adotadas em nossas escolas são em realidade fabricantes dessa nova categoria de crianças, as excluídas do sistema regular do ensino (KUPFER, 2003, p. 49).

Na realidade, para essas crianças, a escola torna-se um verdadeiro cárcere. Isso, presumivelmente, ocorre em face de elas sentirem-se excluídas e classificadas como incapazes de acompanhar e participar do processo do ensino escolar regular. Não aprendem, pois, segundo Delors (1999), não a aprenderam a aprender. Indo-se mais a fundo na questão, tal inferioridade de desempenho, com frequência, percebe-se que lhes adveio, indiretamente, pelo fato de que não foram suficientemente ajudadas para isso. Por vezes foi-lhes tolhida a possibilidade de aprender por imperícias devidas à arte pedagógica dos docentes. Dessa forma, o mundo social escolar em pouco ou nada provoca sua curiosidade intelectual. Elas, nesse ambiente percebem-se privadas do direito de sentirem-se protagonistas ativas nos seus modos positivos de ser e participar. E, por força da obrigatoriedade escolar, são compelidas a lá estarem, sem terem cometido qualquer espécie de mal contra quem quer que seja e com o acréscimo do agravante de ser-lhes inoculados sentimentos de culpa.

Freire e Shor (2008, p. 21), fazendo uma crítica indireta aos currículos “conteudistas” das escolas, anotam: “Se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir o conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazerem a sociedade”. E acrescentam:

A formação para o trabalho tem sido sempre a opção curricular das formas empresariais para a grande massa de estudantes. Além disso, os cursos com vistas ao trabalho têm mostrado débil desempenho quanto à vinculação entre formação escolar e emprego futuro (FREIRE; SHOR, 2008, p. 92).

Tais afirmações dão a entender que um ensino no qual não há gratificações mentais e prazer de participar do discente na qualidade de protagonista de sua aprendizagem deixa de ser eficaz. De acordo com Freire e Shor (2008, p. 49), no mundo educativo atual, “não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que a detêm”.

Isso se torna ainda mais claro, voltando-se a recorrer à psicanalista Kupfer (2003, p. 39). Ela assinala que o filhote de homem, recém chegado ao mundo, encontra uma ordem exterior a ele já montada, aguardando por ele. Tal fenômeno tende ser tanto mais verdadeiro nos países superdesenvolvidos onde tudo já está pronto e o prazer de criar é quase inexistente, pois não há mais nada a inventar e construir.

Por sua vez, Sastre e Moreno (2003), discursando sobre *o significado afetivo e cognitivo das ações*, sugerem que, nas escolas, dever-se-ia dar mais espaço educativo para conscientização e exercício no lidar com afetos. Criticam a prática do abandono e o deixar a cada um por si resolver seus problemas afetivo-emocionais da vida. Insistem que, ignorando-os e fugindo de aspectos tão importantes da vida, a educação está fugindo da função de mais central importância. Acusam as práticas escolares que privilegiam o estar quase unicamente ocupadas com o cognitivo que, na verdade, pouco responde às realidades básicas do ser humano, tanto em suas capacidades de lidar com o externo, quanto, com suas realidades emocionais internas. Para elas a escola está fora do foco de sua função básica de exercitar o aluno a lidar com o afetivo, antes que preferir entulhar sua cabeça com pesadas cargas de conteúdos, na maioria das vezes, inúteis para a vida.

Estimam que lidar com o afetivo é muito mais complexo do que lidar com o cognitivo, visto que todos os seres humanos são iguais, porém, em suas formas de relacionar-se com os outros, diferentes, em face das emoções que a cada um envolve. Corroborando com tais ideias Arendt endossa que:

A pluralidade é a condição de ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir (ARENDE, 1981, p. 6).

Pelo estudo realizado neste excerto, nota-se que o ser humano é um ser a um tempo afetivo, porém fortemente voltado para o cognitivo, dois polos, no dizer dos estudiosos, indissociáveis. Na realidade que o aguarda na construção de *seu aí histórico*, depara-se e confronta-se com um mundo, cujos espaços e limites já estão demarcados por outros que o precederam. Mergulhado nesse mundo, já construído por outros, apesar de intrigado pelo seu desejo de tudo conhecer, desde que sai do ventre materno e a partir do berço, é cercado de situações que lhe põem limites. Muitas vezes é barrado em seus impulsos de aproximar-se e querer saber para que cada coisa lhe sirva. Nessa corrida de busca egocêntrica, cedo, deve ir se dando conta de que o mundo não é só para ele. A cada instante, deve corrigir a rota de seus impulsos e enfrentar muitas frustrações. Tem dificuldade de entender o paradoxo de que, os outros, por amor, imponham-lhe tantos limites!

Assim sendo, o homem recém-chegado ao mundo sente-se limitado, carente de afeto e de orientação para aprender a viver nesse contexto, em meio a muitas dicotomias que, de muitas formas, o comprimem. Embora indócil, pela afetividade e a ajuda de carinhosos guias, sem tirar-lhe o direito de entender o porquê das coisas, aos poucos, consegue aceitar as regras mínimas necessárias no jogo da convivência. De acordo com Champagnat (BATISTA,1989), pela pedagogia do amor, a criança consegue compreender a necessidade de saber respeitar um mundo finito, casa de todos que o habitam agora e de quantos ainda hão de vir no futuro, com o direito de encontrá-lo habitável.

De acordo com Trevisan (2011b), pela ciência e arte de educar, cabe, pois, ao educador saber mediar entre o educando e as realidades que cercam o educando para que este, com alegria e boa vontade, dedique-se a um permanente vir a ser como pessoa em projeto que também deve entender que jamais se tornará uma obra acabada. De acordo com velho ditado, cabe ao educador, *antes de ensinar o latim a João, conhecer o João e o latim*. Saber que o João é um ser carente de afeto, um ser imanentemente curioso, desejoso em descobrir e conhecer o que se passa em seu derredor, conhecendo o mundo que o cerca. Saber que deve lidar com um João a quem repugna aceitar limites que precisam ser respeitados. Além

disso, João no conhecer e saber das coisas que o está cercando, mais que isso, necessita conhecer e saber sobre o que vai dentro de si, como ser humano.

O homem, sentindo-se de fato bem-vindo e acolhido, com mais facilidade e alegria, dá-se ao jogo da cognição, desde que, nesse jogo, lhe seja facultado o prazer de envolver-se como um dos protagonistas de sua busca. Sabendo explorar e utilizar o caminho do afeto, combustível impulsionador da caminhada para o cognitivo, o educador pode ter a oportunidade de verificar a eficácia de sua ação educativa. Ao menos, tal expectativa pode ser inferida no perpassar das ideias do estudo dos teóricos vistos neste capítulo com relação ao fazer educativo, quando são levadas em conta as interrelações entre o lúdico-afetivo e o cognitivo.

De acordo com o estudo realizado nestas páginas, importa ainda anotar que a ação educativa da pós-modernidade necessita retomar-se e corrigir sua própria rota, pois que está demasiadamente centrada na afanosa preocupação de passar conteúdos “escolarizantes” que de pouco servem à vida do aluno e, esquecida de seu dever de educar para o afeto e com o aluno, entrar em parceria com ele na caminhada da descoberta do saber. Igualmente a sociedade deve ser conscientizada de que também o educador é um ser afetivo e que precisa do afeto para conseguir dar-se pelo afeto a sua missão. Na atualidade, ela é muito injusta quando não sabe reconhecer os grandes méritos dos educadores e que, ao invés de valorizá-los e propiciar-lhes o devido respeito para incentivo de sua autoestima, despreza-os e está sempre pronta em apontar suas possíveis falhas. Muitas vezes interpreta-os e julga-os mal. Trata a figura do educador como se fora um poço inesgotável, do qual todos podem buscar, porém, sem nada nele repor.

Finalmente, a educação de hoje, necessita que a filosofia do ter da atualidade vigente seja urgentemente substituída pela filosofia do ser. Hoje, há pouco espaço e liberdade de se poder agir dentro de uma pedagogia centrada no afeto a serviço ao homem desejoso de usufruir da alegria de apreender e, efetivamente, ajudá-lo a tornar-se pessoa; de ser alguém livre da constante coação de ter que competir, num mundo distante da fraternidade que amalgama a real cidadania. Na atualidade, é importante fazer com que a cognição e a afetividade sejam estudadas na perspectiva do lúdico e da educação para ter-se crianças mais saudáveis a caminho de uma “vida positiva”.

Considerando-se o espírito do que vem recomendado neste capítulo em seu todo, relativamente à necessidade de dar um espaço privilegiado ao aspecto afetivo e lúdico no ensino e aprendizagem, antes que preteri-lo em favor do enciclopedismo escolarizante, o METRAMAR busca primar na colocação do afeto e pelo e pelo lúdico na busca do cognitivo. Neste método, as histórias, as imagens, os programas informatizados de ensino, os recursos interativos em lousa eletrônica e outros, além da constante boa acolhida do aluno pelo professor, tudo parece estarem somando com o que é proposto neste capítulo como práticas pedagógicas.

2.11 O METRAMAR E SUA RELAÇÃO COM A COMPUTAÇÃO

A razão de ser da apresentação dos fundamentos computacionais liga-se ao fato de que METRAMAR (M* e M**), para alfabetizar e para a formação da consciência linguística da criança, constitui-se num de seus recursos metodológicos opcionais. Ao praticá-lo ele é de muita valia para os nossos tempos ligados TI.

Estamos na era das imagens pelo virtual. A robótica fez suas primeiras raízes já entre os peripatéticos da Grécia a uns bons milhares de anos. Eles se movimentavam enquanto sonhavam e filosofavam. Foram os primeiros a acalantar a ideia da cibernética. Desde lá, ela é um sonho que ainda perdura, mas já tendo feito bons passos no sentido de tornar aquele sonho uma realidade. A informática, como filha sua e da robótica que é, pelo que se vê, veio para ficar. Veio para competir com a escrita, ultrapassando muitas de suas fronteiras.

É assim, pois, que ela, cada vez mais, é participante no cenário do ensino e aprendizagem. Como podemos perceber, as metodologias de ensino ganham *status* à medida que se revestem de seus fascinantes recursos. Hoje, ninguém mais, como professor, pense entrar em sala de aula ignorando-a. Nela se inspiram os *quadros* de interação eletrônica. Associada às imagens, veio para sepultar no olvido os próprios *quadros negros* (que por vezes eram verdes), com seu alérgico giz. Veio para navegar em espaços sem fronteiras. A informática, antes das crianças estarem alfabetizadas, já está em todos os lares, convidando-as a interagirem com ela. Isso considerado, seria inconcebível que o METRAMAR a deixasse de lado num

momento tão propício para facilitar-lhe a circulação nas rodas das letras como porta de entrada da alfabetização.

A informática e as imagens substituirão a escrita? Tudo indica que não. Na realidade são as imagens e signos que originaram a escrita. Dehaene (2012, p. 10) diz que Meyerson escrevia que “Não há signo sem matéria”. Portanto, se os signos foram originados da matéria, imagens e escrita têm a mesma origem. A escrita não passa de uma sofisticação das imagens que provieram da matéria. Isso significa que as imagens originaram a escrita e que uma coisa é o prolongamento da outra. Entretanto, hoje imagens e escrita, através da informática, associam-se para facilitar a comunicação humana, já que as imagens foram a primeira forma de se comunicar por signos. Basta que lembremos a comunicação no tempo das cavernas do homem rupestre.

Todavia, cabe ainda insistir: as imagens são solução, ou um problema que ameaça o espaço das letras ou uma aliada delas? Como todas as criações e os inventos humanos, elas podem ter seu lado problemático e problematizante. Elas, ambas, quando ousam envolver-se com coisas das esferas do ético-moral são portadoras das maiores encrascas e questiúnculas. Porém, nisso, as imagens, pela sua forma instantânea de penetrarem na área do consciente, têm mais rápido acesso e mais força sobre o emocional dos humanos do que as letras. Dão-lhes de letra. Entretanto, elas não conseguem, ao passo que as letras têm sucesso, fazer registros dos detalhes do pensamento. As imagens pela sua forma de ser limitam-se apenas ao panorama genérico das coisas. Desse modo, a aliança via informática entre imagens e escrita é algo que a atualidade saúda, dando-lhes as boas-vindas enquanto fator que ameniza a crueza das sofisticadas abstrações das letras.

Voltando à ideia das problemáticas, elas – as imagens, embora associadas à escrita, na escola constituem-se somente em solução ou, também, apresentam seu lado problemático? De modo geral escrita e imagens, interfaces somam entre si. Contudo, Platão, já no seu tempo, criticava o surgimento da escrita por constituir-se uma ameaça à memória. Ele avaliava que a memória poderia atrofiar-se, acomodando-se à sombra da escrita. O raciocínio de Platão, talvez em parte, tenha certo sabor de equívoco, mas não totalmente. A preocupação dele parece ser um

tanto procedente também no sentido da necessidade de uma ser aliada da outra, somando.

Para corroborar com as preocupações de Sócrates sob o aspecto de que as imagens (e com elas e por elas a informática) devem ser vistas com prudência, pois elas podem atrofiar os espaços das letras na vida do homem. Pensando nisso, ainda hoje, por vezes, fica-se assombrado com a brilhante memória mostrada por alguns que não tiveram a oportunidade de participar da cultura das letras e que atuam em trabalhos e profissões que exigem de muita memória. Valendo-nos do que o filósofo Platão apontou ao referir-se ao surgimento da escrita, confrontada com o cultivo da memória, *mtatis mtandí*, quem hoje, dentre nós, especialmente os mais avantajados em anos, não estamos observando o quanto os divãs das salas de televisão aposentaram quase por completo os assíduos leitores de jornais e revistas, ou quanto muito, utilizam a intermediação da escrita para dar-lhe uma passadinha superficial de olhos, por acreditar que as imagens e ilustrações dispensam ir além da leitura dos títulos garrafais desses periódicos? E os livros, quando privados das ilustrações em imagens, quem hoje ainda se anima abri-los?

Nisso, sem dúvida, as imagens, segundo parece, acomodaram muitos leitores. Hoje, eles não são mais tão assíduos e curiosos diante dos objetos portadores de textos, sobretudo quando as imagens estão ausentes. O problema parece que se refletiu com mais profundidade nas salas de aula. Que os professores o digam! Nessas, existe uma grande tendência de os alunos, no seu *estudar*, confiarem apenas com o ouvir explicações e ter olhado as imagens ilustrativas dos audiovisuais. Buscando algumas das causas profundas disso, o problema é que eles já não sabem ler. Neles, o ler é algo que se atrofiou, se é que um dia aprenderam a ler. Tudo que não se pratica, atrofia. Tudo isso vem somado ao fato de que não se alfabetizaram o bastante para um satisfatório desempenho escolar. *Não estudam*, conforme os professores dizem. Na verdade, deve-se dizer: não leem por não saberem ler e por estarem acomodados com a volta à cultura das imagens, confiando quase por exclusivo a elas a necessidade de aprender o novo. As imagens fizeram as crianças de hoje voltarem ao tempo das cavernas. Sob essa ótica pode-se dizer que as imagens, como caminho da acomodação, estariam se constituindo um obstáculo para o bom letramento.

Então, deve-se ver as imagens como um inimigo ou aliado da cultura? Existe alguma forma de domesticá-las pela cultura, colocando-as a seu serviço? Sim, existe. O caminho para isso é o caminho da arte de saber associar letras e imagens desde a alfabetização. Como foi insistido anteriormente, associando imagens e escrita, amalgamando-as entre si. As metodologias de alfabetizar devem retomar a caminhada do tempo das paliçadas do homem rupestre para associar imagens e escrita para que ambas se interliguem na escolarização do aluno – uma, somando com a outra. Criando uma simbiose delas, entre si, num trabalho de constante interfaces, desde a educação infantil até a saída da escola (sabendo-se que hoje, ninguém mais pode deixar a escola). Isso, hoje, é uma ideia que timidamente aparece como algo apenas embrionário.

Dar nascimento a essas culturas de criar metodologias de ensino, associando imagens e escrita para serem suportes das práticas culturais nas escolas é um desafio hoje possível de enfrentar. Nesse caso, além de outras formas, está a possibilidade de associar a alfabetização e formação da consciência linguística aos recursos da informática.

O que existe hoje em literaturas voltadas para a ideia de associar recursos das robóticas da informática no sentido de utilizar esse recurso como meio posto a serviço da alfabetização? Salvo engano meu, percebe-se que isso ainda está imerso no mundo dos sonhos. Trata-se de um desejável teórico que ainda não deu muitos passos, porém que seu surgimento já está sendo saudado com as boas-vindas de muitos. Verdade é que as crianças, já antes de chegado seu tempo de escolarização, lidam de forma surpreendente com os recursos da TI. Entretanto, é preciso diferenciar entre o saber manejar a máquina e o transformá-la em instrumento de aprendizagem da leitura.

Transformá-la em instrumento de aprendizagem da leitura? Sim, criando softwares nos quais a criança possa interagir com exercícios que auxiliem no aprendizado da leitura e interação com a consciência linguística. Sob esse aspecto, até hoje, parece que as tentativas são mínimas e tímidas.

Entre os que sugerem ou propõem a informática como recurso de alfabetização consegue-se encontrar alguma literatura, porém, sem chegar até a real

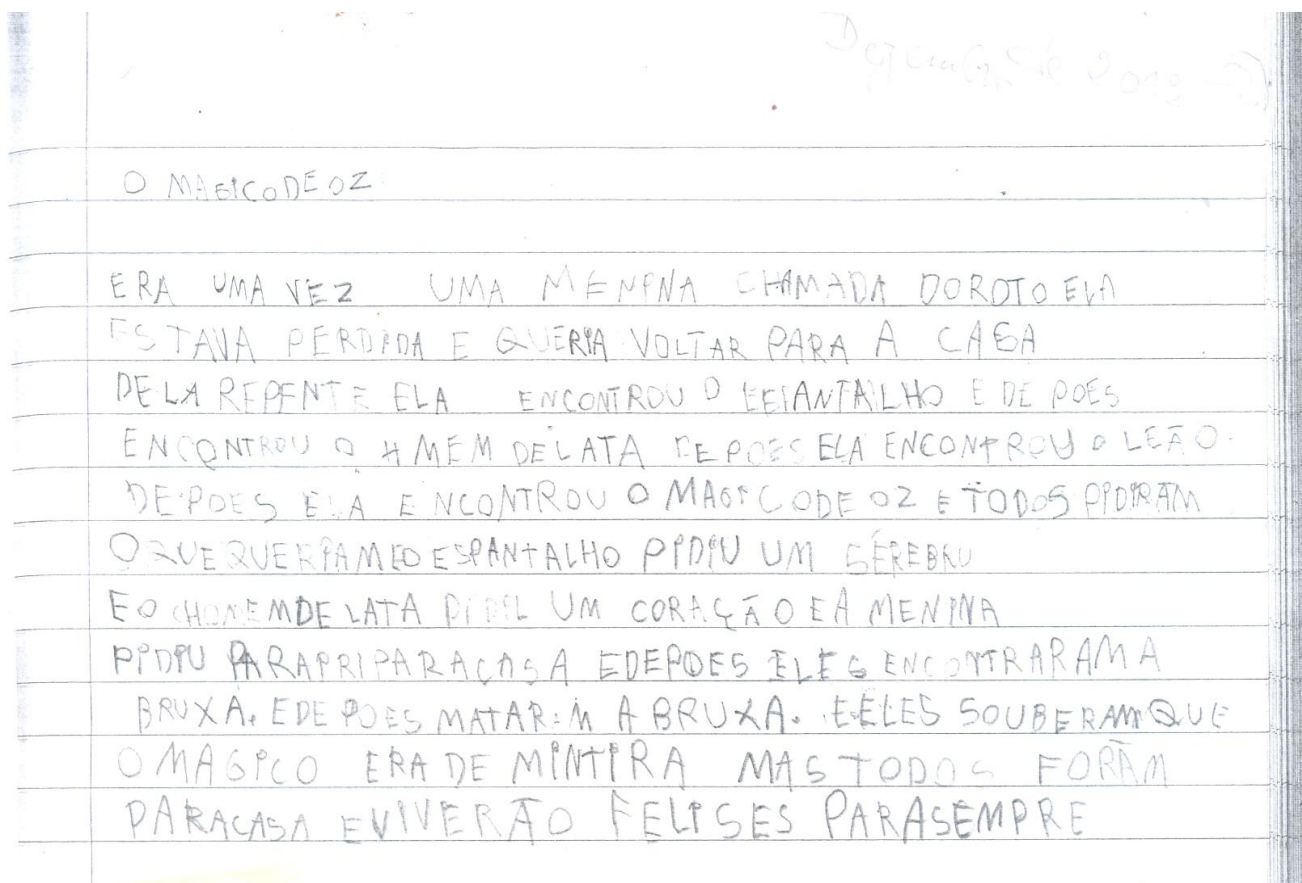
utilização da TI como recurso para alfabetizar e recurso para o bom desenvolvimento da consciência linguística.

Entre os que mencionam o assunto, esparsamente pode-se encontrar algum nome. Dehaene (2012), falando dos disléxicos, diz que “a ciência da leitura ainda tem muito caminho a fazer para resolver todas as problemáticas da alfabetização. Segundo ele a plasticidade cerebral é tal que é possível contornar as dificuldades da leitura por vias cerebrais incomuns” e que de momento estamos apenas nos balbucios da ciência da alfabetização. Destaca que:

A melhor compreensão do desenvolvimento da leitura, o aparecimento dos softwares educativos e a adaptação ótima ao cérebro da criança oferecem grandes esperanças a todos aqueles para quem ler permanece uma prova. (DEHAENE, 2012, p. 344).

Como percebemos, segundo afirmou Dehaene (2012) citado anteriormente, os softwares começam a se constituir uma esperança, no desenvolvimento da ciência da leitura. Nisso ele referiu-se somente ao caso dos disléxicos, vale que se complete dizendo que antes dos disléxicos os softwares constituem-se numa esperança quase imediata como recurso de alfabetização de toda e qualquer criança. Imagino que estejamos a breves passos disso. Contudo, Dehaene (2012) é mais comedido quando pondera:

Que bem me compreendam; não pretendo, evidentemente, que as neurociências varram logo todas as dificuldades pedagógicas nem que o computador, otimizado pelos pesquisadores cognitivos, substituirá proximamente os professores. Minha mensagem é mais modesta: um pouco de ciência não prejudica ninguém e importa que os pais e educadores tenham uma ideia clara das mudanças que a leitura opera no cérebro da criança. Seu sistema visual e suas áreas da linguagem verbal formam uma pequena máquina neuronal magnífica que a educação recicla num sistema experto de leitura (DEHAENE, 2012, p. 34).



Fonte: Trevisan (2012)

Observação: A historietta manuscrita acima foi criada por um disléxico alfabetizado pelo método METRAMR já utilizando os jogos dos softwares. Hoje esta criança está no terceiro ano do Fundamental.

Nessa ampla citação de Dehaene (2012), não se pode deixar passar despercebido o que ele destaca, quando explicou que o sistema visual e suas áreas da linguagem verbal formam uma pequena máquina neuronal magnífica em que a educação se recicla num sistema experto de leitura. Nesse aparte, ele não oculta a ideia de que a linguagem será beneficiada, ou não, pelo sistema nesse trabalho de interação da criança com as imagens via informática. Entretanto, o METRAMAR (sempre entendido como método de alfabetização e formação da consciência linguística) já está se adentrando na pedagogia da utilização das imagens por uma forma que ainda estão em nível de sonho na mente de Dehaene (2012).

Por sua vez, conforme Levy (1999, p. 11), que fala em *máquina de leitura*, na perspectiva do entendimento daquilo que se denomina de “cibercultura” não precisa

ser pessimista. É preciso, segundo o autor, reconhecer dois fatos. Em primeiro lugar, reconhecer que o ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos de experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano.

Portanto, Levy (1999) é do ponto de vista de que a *máquina de leitura*, na perspectiva do entendimento daquilo que se denomina de “cibercultura”, não precisamos ser pessimistas. Com isso, ele acena-nos que a TI deve constituir-se num recurso de ensino e aprendizagem nas pedagogias do futuro. Portanto, o METRAMAR está se alinhando na visão dessa perspectiva.

Acrescente-se a isso o que Amodeo e Pereira, 2010, p. 21) apontam:

Embora haja uma crença generalizada de que o computador é o grande inimigo dos livros, mais propriamente da leitura, estudos que vêm sendo desenvolvidos (PEREIRA; ANTUNES, in: BORTOLINI, 2003) evidenciam a incipiência dessa crença. Salienta-se, primeiramente, a esse respeito, que as pesquisas sobre redes cognitivas permitem o estabelecimento de semelhanças entre o processo cognitivo de leitura e o sistema que constitui o computador. Daí decorre, principalmente, a adequação desse equipamento como caminha para a pedagogia da leitura. Além disso, a dimensão interativa que ele possibilita, movida pela ação desenvolvida pelo aluno e pelo professor/monitor, torna o trabalho pedagógico mais produtivo, pois é eficiente e mais lúdico, mantendo esses usuários interessados no trabalho que é proposto. Revela-se, como decorrência, o fato de que, utilizando-o como ferramenta, o processo de aprendizado acelera-se associado ao fato de que o grau de satisfação é elevado, acentuando-se o crescimento da autoestima. (AMODEO; PEREIRA, 2010, p. 21).

Aqui, apoiadas no pensamento desses três autores que saúdam com suas boas-vindas a TI no ensino e aprendizagem, não há necessidade de olhar para ela com tanta desconfiança. Cumpre ainda destacar que, apoiados na afirmação deles que, na utilização dessa ferramenta, *o processo de aprendizado se acelera, associado ao grau de satisfação, é elevado, acentuando-se o crescimento da autoestima no aluno.*

Amodeo e Pereira (2010, p. 21) estribadas nesses três autores afirmam que, não pode ser negada a existência de um equipamento atraente e que traz em si a possibilidade de constituir-se em elemento instigador do desejo de ler e, o mais

importante, orientador do processo de ler. Paralelamente, o computador, através de uma ampla variedade de *softwares*, dispõe de recursos em duas direções - para programação, geração e arquivamento de materiais de ensino da leitura, assim como para o registro do processamento da leitura, desde que delimitados e programados para os objetivos traçados (PEREIRA; PICCINI. 2006). É o conjunto dessas condições que garante ao computador um espaço privilegiado nesta proposta.

Amodeo e Pereira (2010, p. 21), ao se referirem à informática, destacam:

Salienta-se, primeiramente, a esse respeito, que as pesquisas sobre redes cognitivas permitem o estabelecimento de semelhanças entre o processo cognitivo de leitura e o sistema que constitui o computador. [...] Além disso, a dimensão interativa que ele possibilita, movida pela ação desenvolvida pelo aluno e pelo professor/monitor, torna o trabalho pedagógico mais produtivo, pois é eficiente e mais lúdico, mantendo esses usuários interessados no trabalho que é proposto. Revela-se, como decorrência, o fato de que, utilizando-o como ferramenta, o processo de aprendizado acelera-se associado ao fato de que o grau de satisfação é elevado, acentuando-se o crescimento da autoestima. (AMODEO; PEREIRA, 2010, p. 21).

Essas considerações trazidas por Amodeo e Pereira (2010, p. 21) são um prato cheio dentro dos aspectos pedagógicos buscados pelo METRAMAR: *o processo de aprendizado se acelera quando o grau de satisfação é elevado, acentuando-se o crescimento da autoestima no aluno*. Passando a limpo isso, em palavras colocadas em termos de uma linguagem direta e objetiva, entre os passos adiante visados pelo METRAMAR estão: acelerar o processo de aprendizado do aluno, associar ao processo de aprendizado um grau de satisfação elevado, desenvolver no aluno um acentuando crescimento da autoestima. Nesses aspectos, pedagogicamente, a metodologia METRAMAR investe muito.

De acordo com essas autoras, pedagogicamente importa ainda destacar que, na concepção da informática aplicada à Educação, no que se refere aos *objetos virtuais de aprendizagem*:

[...] ler significa realizar fundamentalmente dos processamentos – *bottom-up* e *top-down*. O processamento *bottom-up* caracteriza-se como ascendente, fazendo o movimento das partes para o todo. Constitui-se numa leitura linear, minuciosa vagarosa, em todas as pistas visuais são utilizadas. O processamento *top-down* caracteriza-se como um movimento não linear que faz uso de informações não visuais. Desse modo, dirige-se da

macroestrutura para a microestrutura, da função para a forma]. (AMODEO; PEREIRA, 2010, p. 22).

Baseadas em estudos de Amodeo e Pereira (2010), os objetos de aprendizagem possuem características facilitadoras de diversos problemas relacionados ao armazenamento e à distribuição de informação por meios digitais, entre as quais podendo destacar (LONGMIRE, 2001):

- a) Flexibilidade – os objetos são construídos de forma que possuam unidade e coerência interna, podendo ser reutilizados em circunstâncias diversas, sem necessidade de alterações;
- b) Facilidade para a atualização – como pode ser utilizada em diversos momentos, a atualização dos objetos em tempo real é relativamente simples, desde que todos os dados estejam em um mesmo banco de informações;
- c) Customização – por serem independentes, a ideia de utilização dos objetos de aprendizagem em qualquer modalidade de curso torna-se viável, sendo que cada instituição educacional pode organizá-los da maneira mais adequada aos seus propósitos. Da mesma forma, os indivíduos que necessitarem de aprendizado poderão interagir de diferentes maneiras com os conteúdos programáticos, avançado, assim, para mais um novo paradigma, o *on-demand learning*;
- d) Interoperabilidade – o objeto pode ser utilizado em qualquer plataforma de ensino em todo o mundo, podendo ser adicionado a uma “biblioteca de objetos”;
- e) Qualificação do conhecimento – a partir do momento em que um objeto é reutilizado e socializado, sua consolidação cresce de maneira espontânea, melhorando significativamente a qualidade do ensino;
- f) Indexação e procura – a padronização dos objetos favorece a acessibilidade por meio da formação de um banco que ofereça elementos facilitadores de aprendizagens mais complexas.

Todavia, o filósofo Searle (2000), como representante do grupo daqueles que não pode haver réplica computacional de acordo com os moldes humanos, Teixeira

(2000) coloca-se em perspectiva de outra opinião. Isso se esclarece pelo registro abaixo:

Searle (2000), esse filósofo representa muito bem o grupo daqueles que não veem possibilidade de haver replica possível da consciência nos moldes humanos, com os meios de que a ciência dispõe em nossos dias. Teixeira (2000), no entanto, pondera a respeito e aponta perspectivas futuras para os defensores da metáfora computacional, das vantagens da simulação e da primazia da investigação do processamento da informação. Trata-se da implantação de *chips*, em cérebros humanos, os quais teriam condições de registrar o que acontece no interior desses cérebros. Teixeira aposta na viabilidade de existência de indivíduos híbridos – cérebro parte humano e parte mecânico - como uma alternativa válida e promissora de dar continuidade às pesquisas sobre a mente (simbolistas) ou sobre o cérebro (conexionistas). (FLORES, 2010, p. 67).

Tal sonho de haver cérebros híbridos interligando os recursos mecânicos talvez não esteja tão distante, tendo em vista os fabulosos feitos da medicina na área de implantes.

2.12 OS FUNDAMENTOS COMPUTACIONAIS E O METRAMAR

Para ter uma ideia clara de onde se inspira este capítulo, como complemento do anterior, é preciso ter bem presente o que anteriormente foi exposto relativamente ao que significa METRAMAR como método de alfabetizar. Essa inspiração vem desenvolvida em três capítulos (2.1; 2.2; 2.3;), todos eles necessários para a fluência da metodológica e pedagógica do trabalho em vista. Por sua vez o quarto capítulo (2.4) dessa parte: REPRISANDO OS ASPECTOS PRÁTICOS DO METRAMAR PELO RECURSO ÀS IMAGENS E DESENHOS chama para si uma forte centralidade da ideia básica de como procede a pedagogia do METRAMAR, essa sigla reconhecida nos Serviços de Registros do CNPq. Caso não se tenha sempre presentes os aspectos do que se acaba de expor, nestas breves palavras introdutórias, o estudo do presente capítulo e sua compreensão, bem como dos demais que se relacionam a ela, torna-se impossível.

Continuando, ainda a título de introdução deste capítulo, vamos a três ponderações de ordem pedagógica. Aponto-as como outras três chaves de entrada nesse assunto:

(1) A informatização em exercícios de aprendizagem, utilizando signos formados por imagens (desenhos) e em interações com vocábulos escritos (com letras), como condutos do menos abstrato para o mais abstrato, estima-se que seja uma prática que poderia ser facilitadora de um maior envolvimento mental da criança. De acordo com Vygotsky (2010), a criança dos dois a quatro anos possui uma linguagem restrita unicamente ao fato de dar um nome a cada coisa e não sabendo generalizar, sempre exige um nome para cada coisa com a qual se depara. Para exemplificar, se ela sabe que tal objeto se denomina de cadeira, ao deparar-se com outra cadeira, pede por um nome para essa outra. É aos poucos que ela chega a generalizar dizendo: uma cadeira, outra cadeira e mais outra, e assim, utilizar a palavra cadeira para cada móvel que tem a função de cadeira. Dos quatro anos em diante, suas capacidades de generalizar crescem. Na realidade, passar da fase anterior de unicamente dar um nome a cada móvel com formato de cadeira para passar à capacidade de fazer generalizações é um verdadeiro salto quântico para ela. Desse elevar a compreensão do nível simplesmente nominal ao nível das generalizações linguísticas nem sempre os adultos se atinam.

(2) O método METRAMAR, sem pretender criar *chips* e implantá-los no cérebro das crianças num sistema híbrido, modestamente criou e desenvolveu dez programas em softwares com o intuito de utilizá-los em exercícios de aprendizagem da criança. Eles constituem-se num corpo de material de pesquisa com crianças em determinada temporada de experiências ainda em andamento nestes três a quatro últimos anos concluídos em outubro de 2012. Os resultados referentes à sua eficácia (ou não), em sua interface pedagógico-computacional na aprendizagem das crianças, serão apresentados na quarta parte desta tese.

(3) Qualquer criança que aprendeu a ler o faz sempre recorrendo a todo um arsenal de conhecimentos e pré-requisitos do ato de ler estocados processualmente no seu subconsciente desde sua vida pré-natal. Sobre cada um desses pré-requisitos ela teve que impender sua mente, recorrendo a muitos atos de aprendizagem constituídos em pré-aprendizagem e alicerces da leitura. Então, quando ela está de posse da leitura, por automações inconscientes, recorre ao que depositou no seu *banco de dados* armazenados

no ativo do seu subconsciente. Isso significa que existe uma reutilização dos mesmos, porém em seu novo patamar de conhecimentos. Para que esse arsenal ou banco de recursos se armazenasse em seu subconsciente, ela necessitou de muitas tomadas de consciência de interação com eles, em atos de aprendizagens assistemáticas anteriores. Esses, quando considerados um por um, no ato de ler, constituem-se num potencial que rebrota como força mágica vinda do subconsciente que possibilitam o ato de ler. Assim, no ato de ler, embora deixados no olvido das lembranças vivas, lá estão eles ocultos na matéria do substrato sobre o qual repousa a capacidade de ler.

Espera-se poder demonstrar que o apontado nas três ponderações anteriores venha a constituir-se em objetiva vantagem pedagógica do METRAMAR, qual seria a de uma pedagogia capaz de liberar a capacidade mental da criança, para que, no ato de ler, sua mente esteja mais voltada para a compreensão do essencial do ato de ler: alcançar a percepção do sentido, colhido dos significantes, do que lê. Bem entendido que função de ajudar a criança a desenvolver sua capacidade de fazer contextualizações apoiadas nas aprendizagens de sua vida pregressa é um trabalho sistêmico inerente à pedagogia.

As três ponderações introdutórias deste capítulo, como mais adiante deve ser percebido, constantemente permeiam a pedagogia do METRAMAR. Elas, em parte, estão ali para iluminar o todo do caminho da alfabetização e formação da consciência linguística da criança. Nesse sentido é que se está testando dez programas desenvolvidos em softwares, contendo exercícios específicos que têm o intuito de servir de suporte didático-pedagógico da aprendizagem da leitura e formação da consciência linguística por parte das crianças. Além desses dez softwares o CD METRAMAR contém um acervo de centenas de desenhos e imagens, cuja serventia é sua utilização em lousas eletrônicas, trabalhos com montagens alternativas de frases a serem montadas pelas crianças sobre tapetes, em quadro de pregas e tantas outras que possam constituir-se em exercícios de leitura que possibilitam a inteira interação dos alunos. Tantos recursos em TI e softwares espera-se que favoreçam o protagonismo das crianças na aprendizagem.

É assim, pois, que a criança, depois de seu primeiro impacto no encontro com o todo que faz parte de seus conhecimentos coletados em suas vivências anteriores,

presume-se que tenha condições de dar maior atenção aos detalhes constituídos por signos e grafemas que ela saúda como necessários na construção de registros de pequenas frases que elabora, intercalando desenhos e palavras compostos por grafemas. Para mim, as coisas vistas à luz do que se acaba de refletir, o que Jean-Pierre Changeaux, como prefaciador de Dehaene (2012, p.13) e à luz do mesmo sentença, afirmando que “o método global, tão controvertido, é definitivamente posto em cacos” é um tanto estranha.

Com relação a isso, eu entendo que, para melhor entender o significado de cada signo utilizado pela escrita (letras) e para que ele sirva, é preciso entender o todo frasal que ele ajuda a construir e colocar em preto no branco. São as ideias (frases) que dão sentido ao para que dos signos. Supõe-se que o homem da *idade da pedra lascada*, ao criar suas convenções para se comunicar por imagens, sabia do para que daquilo. Sem saber o para que de cada sinal que se utiliza, ele é peça morta, sem vida. No mínimo, eu quero entender que o vocábulo *global* possa equivaler ao vocábulo *contextual*. É por isso que o METRAMAR, para inovar nas metodologias da alfabetização, partiu da sintaxe (s. v. o.). É a partir desta matização que o método tem sua razão de ser. Caso contrário, ele não se constitui como método. Verdade é que Changeaux, no prefácio de Dehaene 2012, faz sua afirmativa inspirado em resultados de “unificação das pesquisas pedagógicas, psicológicas e neurocientíficas”, praticadas pela equipe de Dehaene (2012). Assim mesmo, mantenho o que neste parágrafo afirmei.

Nessa briga de vida e morte entre globais e sintéticos, percebo-me estar um tanto no meio e me perguntando que saída dar ao METRAMAR**, visto que o defendido na minha dissertação de 2007 é, em parte, recorrente às ideias metodológicas globais inspiradas em Decroly (1871-1932).

Sem querer pôr em dúvida os respeitáveis estudos de Dehaene (2012) em assuntos de neurociências, pondero que algum sincretismo ainda tem lugar em questão de metodologias pedagógicas. Com relação à forma com que eu me referia em minha dissertação de 2007, em lugar da palavra global, mais de noventa vezes, utilizei os termos *contexto*, *contextual* e *contextualizar*, ao me referir ao impacto que a pessoa leva de encontro a qualquer vulto novo, incluído o visual de qualquer texto escrito. Tais referências sempre vieram ligadas à ideia de que qualquer pessoa,

criança ou não, ao se deparar com qualquer vulto estranho, primeiramente busca situar-se diante do que seus olhos se esbarram com tal fenômeno. Nisso destaco o fato de que a percepção do fenômeno antecede-se a qualquer detalhe.

Portanto, a mente da pessoa somente continua a interagir com o fenômeno do todo quando teve resposta à pergunta que ao natural lhe brota na mente: *que é isto?* Sem resposta à sua indagação ela sente-se confusa, perdida e, por vezes, apavorada. E, se não consegue resolver a xarada por si, conforme Vygotsky (MENDIBURU, 2001), recorre a quem sabe mais. Depois de ter-se inteirado do que vem a ser aquele vulto é que a criança (ou adulto) pode se interessar por outros detalhes relativos ao vulto com que se deparou. É nesse sentido que, em minha metodologia METRAMAR, sempre vim entendendo o que vem a ser *impacto do contexto* que, inicialmente, prevalece sobre qualquer outra particularidade do que a pessoa passou a ver.

Com esse arrazoado creio que a nuance da palavra contexto (e não global) compactua com as ideias baseadas nos estudos da neurociência de Dehaene (2012). O termo contextual, no caso, abrange o conjunto mental do que a pessoa, em sua vida pregressa, tenha abarcado e depositado em sua mente, como patrimônio cultural, no caso também o relacionado à aprendizagem da leitura.

Retomando o fio da meada com o desenvolvido, acima nos fundamentos computacionais, há outras ponderações relativas às expectativas pedagógicas da metodologia METRAMAR (M* e M**). Para começar vem uma indagação sobre as questões levantadas por Platão na *caverna de suas ideias*. Na linha de seus pensamentos, ele indagaria: a utilização de imagens e ilustrações, substituindo vocábulos escritos não viria acomodar os leitores, deixando de lado a leitura da escrita como tal? Considerado cruamente o fato em si, a resposta é - *sim*. De fato, o uso das imagens e desenhos pode acomodar o aluno favorecendo nele o desinteresse por qualquer tipo de escrita, dado que as imagens nos trazem à mente as ideias de que são portadoras de forma gratuita e imediata, coisa que não ocorre na forma alfabética da escrita. Como diria Dehaene (2012), a ciência da leitura é muito complexa.

Para melhor responder às possíveis indagações de Platão deve-se ponderar que as imagens somente acomodam quando didática e pedagogicamente são mal

utilizadas. No caso do METRAMAR (M* e M**), o recurso às imagens constitui-se num serviço provisório para a criança poder chegar à sua alfabetização progressivamente. Depois que a criança está alfabetizada não reclama mais pela presença de desenhos, visto que efetivamente aprendeu a ler na total abrangência da palavra alfabetização. Ela, pelo recurso de imagens e desenhos de acordo com o METRAMAR (M* e M**), após estar alfabetizada, não sente mais qualquer necessidade das muletas dos desenhos como eles vinham se apresentando no período de sua aprendizagem.

Na prática, pressupõe-se a ideia de que, para que haja um aprendizado efetivo e eficaz, as metodologias de alfabetizar e da formação da consciência linguística da criança deveriam retomar a caminhada praticada pelo homem rupestre do tempo das cavernas e paliçadas. Efetivamente, as imagens e desenhos facilitam a interligação entre elas, a escrita e a fala, desde que utilizadas pela interface de uma com a outra, tornando quase instantânea a percepção do pleno sentido do conteúdo da leitura e linguagem advindas delas. Facilitariam a escolarização do aluno. Isso, hoje, timidamente aparece como algo apenas embrionário. Nesse caso, além de outras formas, está a possibilidade de associar a alfabetização e formação da consciência linguística recorrendo à informática. Que resultados são esperados é o que se vai querer verificar nos resultados das pesquisas que temos em andamento com relação a essas temáticas.

Nesse ponto de vista, não se pode ignorar o que Dehaene (2012) afirma:

A melhor compreensão do desenvolvimento da leitura, o aparecimento dos softwares educativos e a adaptação ótima ao cérebro da criança oferecem grandes esperanças a todos aqueles para quem ler permanece uma prova. (DEHAENE, 2012, p. 344).

Como percebemos, segundo afirmou o autor acima citado, os softwares começam a se constituir em esperança no desenvolvimento da ciência da leitura.

O sonho da possibilidade de haver cérebros híbridos interligando os recursos mecânicos aos naturais parece ser bem consequente visto que, na área médica cardiovascular, hoje, já fazem implantes de marcapasso, coadunando-o com as batidas cardíacas, auxiliando-as para o bom desempenho do coração.

Considero que, neste capítulo, FUNDAMENTOS COMPUTACIONAIS INTERFACES COM A PEDAGOGIA DO METRAMAR, *informática, computacional,*

Ti, imagens, desenhos foram termos muitas vezes trazidos presentes. Por certo, até por vezes tomando um por outro. Entretanto, não se fez diferente, visto que no METRAMAR eles são chaves que é preciso combinar entre si para entrar nas perspectivas da metodologia. Para exemplificar, a informática possibilita criações em softwares, criar materiais de ilustrações e recursos na construção de frases deste método profundamente interligado com imagens, desenhos e outras nessa linha de práticas pedagógicas.

Sem haver anteriormente mencionado, segundo Turú (2012, p. 45), para os menos acostumados com a Internet, Facebook é uma rede social criada por um estudante da universidade de Harvard com a intenção de facilitar as comunicações e o intercâmbio de conteúdos entre estudantes, gratuitamente. Com o tempo, o serviço se estendeu até estar disponível para qualquer pessoa que disponha de uma conta de correio eletrônico. Em fins de 2011, estava com mais de 800 milhões de usuários. Então, por que não dar espaço e vez também para as crianças se incluírem desde sua alfabetização e seu despertar em consciência linguística, criando meios computacionais para que elas tenham acesso a isso? É por essa perspectiva que o METRAMAR sonha em ampliar as oportunidades do crescimento cultural delas. Já foi lembrado por nós que cada passo adiante em termos de cultura refere-se a um novo nascimento.

2.13 CONSCIÊNCIA, CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA E PLANOS LINGUÍSTICOS

Os fundamentos linguístico-pedagógicos do METRAMAR, uma metodologia de alfabetização *interfaces com a linguística* requerem que se destaque o que vem a ser consciência, consciência linguística e planos linguísticos. Portanto, é o que se vai fazer a seguir.

De Lenal (1958), em seu livro *Formação do homem consciente*, como seguidora da pedagogia *montessoriana*, desenvolveu uma série de exercícios a serem praticados pelas crianças de escolas da França para ajudar as crianças a desenvolverem seu estado de pessoa consciente. Um desses exercícios, diariamente obrigatórios a serem praticados, era, ao entrarem em sala de aula, caminharem sobre uma linha, em forma oval, traçada no soalho da sala. Essa

caminhada feita pela turma de alunos consistia deles caminharem sobre a linha branca traçada no chão com um livro colocado sobre a cabeça. Enquanto caminhavam sobre a linha, não podiam deixar cair o livro e isso, sem segurá-lo à mão.

Em práticas dessas, que eu mesmo, como pedagogo, conduzi, bem como podemos imaginar, tais exercícios exigiam das crianças muita concentração e consciência do que estavam fazendo. Elas mesmas davam-se conta de que o mesmo somente poderia ser realizado com êxito se fosse realizado em silêncio. Em exercícios desse gênero, nos quais a criança participa como se fora de um jogo sério, elas colaboram e desenvolvem muito sua conscientização sobre o que praticam. É nesse sentido de consciência que este capítulo trata. Assim sendo, ele desdobra-se em três partes: consciência, consciência linguística e planos linguísticos.

É assim, pois, que, antes de passar a utilizar o conceito de consciência linguística, é preciso ver bem em que sentido a palavra consciência aqui é tomada. Para auxiliar-nos neste estudo, vejamos o que nos informam diversos autores, entre eles, Edelman e Tononi (2000). Eles explicam que, nos dias atuais, a consciência humana passou a ser vista como objeto de estudo da ciência e não como área de cogitação filosófica exclusivamente e que a experiência consciente não pode ser de forma alguma entendida apenas como um estado. Ela pode manifestar-se de modos diversos: “percepções sensoriais, imagens, pensamentos, discurso interno, desejos, sentimentos e *self*.” (EDELMAN; TONONI, 2000).

A propósito, Flores (2010) pergunta: o problema teórico não seria devidamente ajustado se fosse aceita a tese conexionista de que mente é o modo de funcionamento do cérebro? E ela deixa a resposta a Marková (2006, p.15) quando explica que tanto existe cognição individual quanto social, daí resultando que cognição e consciência humanas envolvem o individual e o social, em conjunto.

Portanto, à luz do que esses autores nos trazem, o sentido da palavra consciência pode ser tomado dentro do contexto em que ela foi utilizada. No caso, trata-se de consciência linguística enquanto consciência pessoal referida a pensamentos e discursos internos de quem está praticando atos humanos e não

simplesmente atos do homem, visto que os atos do homem ocorrem de *per si*, sem haver qualquer projeção voluntária do homem.

Damásio (2000, p. 29) sublinha que, no seu entender, a “consciência é um fenômeno inteiramente privado, de 1ª pessoa, que ocorre como parte de um processo, que denominamos mente”.

Dado esse alerta, no METRAMAR (M* e M**), a consciência linguística toma os sentidos de haver pensamento e conhecimento, de estar ciente, saber, de compreender, advindos à mente da pessoa por “percepções sensoriais, imagens, pensamentos, discurso interno, desejos, sentimentos e *self*”.

No caso da tese em andamento, deseja-se que a consciência linguística a ser desenvolvida aqui refira-se ao aspecto de se perceber sentido e conhecimento pela compreensão do que a pessoa pensa ao estar tocando, vendo e olhado, especialmente quando esses elementos vêm ligados à questão da alfabetização. É nesse sentido que se pretende estar utilizando uma metodologia de ensino que une consciência linguística e alfabetização de interfaces uma com a outra na aprendizagem de ambas. E, em tal ensino desenvolvido de interfaces, verificar o quanto a criança se aprimora em uma e em outra. É assim, pois, que, nesse estudo, além do já estudado em Vygotsky em capítulos anteriores, penso ser importante verificar o que pensam outros autores com referência ao mesmo assunto.

Flores (2010), em seus estudos sobre consciência linguística, esclarece-nos que

[...] É inegável a possibilidade de inconsciência/ subconsciência/ /consciência coexistirem no mesmo sujeito. [...] como linguagem e consciência elas enredam-se em muitos aspectos é natural que [...] na área da linguística, em especial psicolinguistas, tenham se dedicado ao estudo da consciência, especificamente da *consciência linguística*. (FLORES, 2010).

Como já foi referido no capítulo *como a criança desenvolve seus conhecimentos sobre os objetos e as realidades que a cercam*, Flores (2010) explica que “[...] restaurar os vínculos entre a consciência e a linguagem é uma tarefa complexa” dado que, de acordo com ela, os dados empíricos evidenciam que a criança vai adquirindo sua língua materna para obter determinados fins, usando a fala como mediação, de forma natural, sem dar-se conta do que está fazendo. Ao

entrar para a escola, porém, ela vê-se às voltas com relação *fonema-grafema*, sendo a tomada de consciência do fonema um imperativo, se o sistema de escrita de língua dessa criança basear-se no princípio alfabético, como é o caso do português.

De acordo com ideias apresentadas anteriormente em relação ao que leva um ato em, efetivamente constituir-se num ato de ler, é a que a pessoa que lê tenha consciência do conteúdo e significado contextualizados do que está lendo. Sem compreensão ou percepção da ideia básica dos significados do texto objeto do texto, não há leitura. Entrementes, é pela consciência linguística que nossa mente se apropria melhor da compreensão intelectual do sentido do que se lê. Portanto, um dos referentes de que, se na ideia da alfabetização há ou não um bom aprimoramento, este, com muita probabilidade, poderia ser considerado um resultado provindo de um maior ou menor grau de consciência linguística da pessoa daquilo que vem lendo enquanto se alfabetiza e, interface, desenvolve sua consciência linguística. Vygotsky (2010, p. 398) nos diz que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio”. Então, conclui-se que somente há leitura quando se está percebendo o significado do texto, objeto da mesma. Leem-se ideias expressas por palavras.

Disso, infere-se que a boa alfabetização depende do grau de consciência linguística que temos dos conteúdos objeto do texto. É assim, pois, que se pode afirmar que a alfabetização depende do grau de consciência linguística da pessoa quando lê. Para fins de fundamentação de tese, defende-se que a alfabetização da criança se aprimora quando ela aprende por um processo de ensino desenvolvido em interfaces com a consciência linguística. Para comprovar isso, por quase cinco anos (considerados os dois que foram necessários para criar e construir os instrumentos de pesquisa), está-se realizando diversos experimentos e pesquisas pedagógicas junto de crianças da educação infantil e primeiro ano do fundamental. Em todas as dez unidades pedagógicas criadas para isso, há exercícios linguísticos que envolvem fonologia, sintaxe, semântica e pragmática, como se expressam Amodeo e Pereira (2010, p. 23), “recusando as usuais segmentações dissociadoras”. Eles são praticados para o “desenvolvimento do processo cognitivo de leitura”. Com efeito, um estudo desse gênero tem sua razão de ser, partindo do que as mesmas autoras alertam. Elas afirmam que:

[...] o ensino da Língua Portuguesa nas escolas de nível básico no Brasil precisa ser revisto é uma constatação que dificilmente alguém poderá contestar. Como prática corrente, a língua é frequentemente abordada na escola de forma totalmente descontextualizada dos seus possíveis usos (AMADEO; PEREIRA, 2010, p. 19).

É esse alerta que, mais uma vez, nos convence da necessidade de reformular as metodologias de ensino. Um dos fatores da falta da capacidade de contextualizar dos alfabetizados de nosso país, possivelmente possa ser atribuído à sua limitada capacidade de consciência linguística dos conteúdos daquilo que vêm lendo, lembrados de que, antes de entrarem na escola, elas utilizavam a linguagem apenas como meio de fazer-se entender relativamente a seus intentos. Isso vem justificado também pelo que as mesmas autoras afirmam:

É somente a partir do texto, em que frases e palavras estão articuladas de forma a produzir significado, que se pode abordar a língua de forma lúcida e inteligível. Assim, o ensino de Língua Portuguesa deve considerar a linguagem na sua complexidade e, também, nas suas especificidades, de acordo com os diferentes registros (AMODEO; PEREIRA, 2010, p. 20).

Portanto, segundo Amodeo e Pereira, (2010 p. 20), para que haja leitura, importa haver uma ação pedagógica que ajude o aluno a desenvolver sua compreensão da literatura. Isso visa à formação de leitores conscientes do que leem. Nisso exige-se um olhar mais abrangente para o universo cultural dos indivíduos em seu momento histórico. Visto que, apesar das particularidades do texto literário, é preciso situar o aluno no contexto geral do processo de leitura, do qual, efetivamente não pode prescindir. É entendendo a literatura como uma manifestação de linguística que a reflexão sobre as implicações dos meios de expressão desperta a atenção para entender como o sentido se faz e se produz. Em relação a isso, destaca-se o grande poder de comunicação que o texto literário possui, acrescentando ainda a própria experiência cultural que a obra pode encerrar, independente do meio em que ela possa estar.

Pela metodologia do METRAMAR, compreender, perceber o significado do texto objeto da leitura é o que a mesma constantemente visa obter da parte do aluno. É assim que vem justificada a presença de pictografias e a ideografias como recursos iniciais da alfabetização no registro de frases. A presença de tais desenhos no registro de frases funciona como um facilitador da compreensão da leitura visto

que elas, sem maiores graus de abstração, significam diretamente a palavra. Isso vem justificado pelo que Amodeo e Pereira (2010), oportunamente, lembram, quando explicam que:

[...] para a fruição na leitura do texto literário, é necessário conhecer o texto, compreendê-lo – o que nem sempre o leitor inexperiente, despreparado consegue fazer sozinho. Para a compreensão é preciso depreender os tópicos significativos, descobrir as amarrações linguísticas que os constituem, perceber os efeitos de sentido, fazer inferências sobre as relações do texto com o mundo, consigo mesmo e com os outros. (AMODEO; PEREIRA, 2010, p. 21).

O que Amodeo e pereira (2010, p. 21), acabam de afirmar vem também confirmado por Cagliari (2003, p.105).

O recurso ao simulacro de desenhos na construção do texto como ferramenta de alfabetização, conforme é praticado no M* e, mantido no M**, vem facilitar muito ao leitor inexperiente a compreensão do texto que vem lendo. Isto justifica-se pela mencionada metodologia que, em face do recurso às imagens, os desenhos impedem a sobrecarga da atenção do leitor e, assim, ele poder concentrar-se mais nas necessárias previsões dos significados daquilo que vem lendo. Segundo Smith (2003), fazer previsões é fundamental no processo da leitura, assim como na própria vida. Se fazer previsões é fundamental no processo da leitura, com certeza, a compreensão leitora é indispensável. De acordo com Amodeo e Pereira (2010):

Investir no ensino da compreensão leitora na sala de aula supõe assumir como objetivo pedagógico o desenvolvimento do processo cognitivo de leitura, o que exige dar um lugar especial à organização linguística do texto (ADAM, 2008). Nessa dimensão, a compreensão da leitura realiza-se através da consciência do leitor sobre a linguagem. Daí a importância de uma ação pedagógica do uso de procedimentos eficientes, uma vez que possibilitam ao aluno saber usar novas estratégias, avaliar eficiência dos diferentes tipos de estratégias e decidir quando é procedente transferir uma determinada estratégia para uma nova situação.

Estabelecido e assumido esse objetivo, introduzi-lo no ensino exige promover recortes linguísticos que associem fonologia, sintaxe, semântica e pragmática, recusando as usuais segmentações dissociadoras. (AMODEO; PEREIRA, 2010, p. 23).

Nos diversos experimentos pedagógicos que vêm sendo praticados para fins de pesquisa e coleta de dados para a comprovação desta tese, sob o aspecto M**, em todas as dez unidades pedagógicas criadas para isso, há exercícios linguísticos que envolvem fonologia, sintaxe, semântica e pragmática, “recusando as usuais

segmentações dissociadoras” (AMODEO; PEREIRA, 2010, p. 23). Eles são praticados para o “desenvolvimento do processo cognitivo de leitura”.

Isso corrobora com o que orienta PEREIRA (2009b), quando salienta que, como primeiro componente de um paradigma de interface, considera-se a importância da organização linguística do texto para a construção da literariedade. Nessa concepção, a análise dos elementos linguísticos marcadores dos planos que constituem a língua pode ganhar um espaço especial. Assim, para a realização de interferências de elementos da literariedade do texto é preciso explorar o plano fônico (sonoridade e ritmo), o plano mórfico (estrutura vocabular e o uso de categorias gramaticais), o plano sintático (funções sintáticas e elementos coesivos gramaticais), o plano semântico (significados dos vocábulos, polissemia, elementos coesivos lexicais e coerência) e o plano pragmático (relações entre o texto e as situações de uso). Nisso, mais uma vez, pensa-se que o recurso a desenhos, pelas mesmas razões aduzidas anteriormente, facilitam ao aluno a compreensão do exigido pelos planos linguísticos.

Estudos da Teoria da Literatura também dão atenção a essa questão. Ingarden (1965) examina a obra literária com base na fenomenologia de Husserl, em que a consciência é que dá sentido a tudo.

Gardner (1994b), em seus estudos sobre as inteligências, situa a linguagem como constituída de quatro planos – o fônico, o semântico, o sintático e o pragmático, que estão presentes em todas as manifestações textuais. No poema abaixo, esses planos se encontram especialmente amalgamados, de modo que a alteração de algum de um elemento de um deles interfere na totalidade do texto. Veja-se, para uma exemplificação, o poema de Adélia Prado:

Mulher ao Cair da Tarde

*Ó Deus,
 não me castigue se falo
 minha vida foi tão bonita!
 Somos humanos,
 nossos verbos têm tempos,
 não são como o Vosso eterno.*

Entre os destaques diversos, como é intenção deste capítulo serem apresentados, Scliar-Cabral (2009) traz-nos presente o papel que as neurociências

exercem sobre a questão palavra escrita no quanto se encontra localizada no cérebro e que mostram a necessidade de se adequarem gradativamente aos limites de processamento do cérebro humano. Segundo ela:

As neurociências demonstram que: 1º existe universalmente uma região no sistema nervoso central que se especializa para o reconhecimento da palavra escrita, a região occípito-temporal ventral esquerda; 2º, os neurônios dessa região não são biopsicologicamente programados para o reconhecimento da palavra escrita [...] adequando-os, gradativamente, aos limites de processamento do cérebro humano. (SCLiar-CABRAL, 2009, p. 43).

Essas realidades verificadas neste breve estudo de consciência linguística exigem, que de per si, sejam levadas em conta pelas metodologias de alfabetizar. Elas devem sentir-se comprometidas em adequar-se para solucionar ao que as neurociências trazem. A elas é que cabe dar saídas adequadas a essa problemática. O M* apresenta passos metodológicos que facilitam sua solução. Por sua vez, o M** pretende ampliar o desenvolvimento daquele transformando-o numa metodologia de alfabetizar de interface com a consciência linguística da criança, facilitando assim a solução de tal problemática.

Isso, dado que, por sua vez, Scliar-Cabral (2009, p. 47) defendeu a necessidade da reciclagem neuronal para a alfabetização, baseada nas evidências empíricas fornecidas pela neurociência. Demonstrou que existe universalmente uma região no sistema nervoso central que se especializa para o reconhecimento da palavra escrita, a região occípito-temporal ventral esquerda e que os neurônios dessa região não são biopsicologicamente programados para o reconhecimento da palavra escrita; tal reconhecimento se torna possível através da aprendizagem, ou seja, nos humanos, os neurônios, graças à plasticidade neuronal, à especialização das regiões secundárias e terciárias e às interconexões entre as várias regiões da linguagem e da cognição, aprendem a reconhecer a articulação de traços gráficos invariantes de que resultam uma ou duas letras (grafemas) para representar fonemas, ambos com a função de distinguir significados. Ela encerra seu artigo com os dados paleográficos que evidenciam o papel da metonímia como estruturante de como os sistemas escritos foi sendo inventado, adequando-os, gradativamente, aos limites de processamento do cérebro humano.

2.14 OS PONTOS DO CÉREBRO HUMANO ATIVADOS PELA LINGUAGEM E A ALFABETIZAÇÃO

Há razões para se inserir nesta um capítulo referente aos pontos do cérebro que são ativados pela linguagem e alfabetização? No meu entender, sim, visto que tanto a linguagem quanto a alfabetização fazem parte inerente do corpo do objetivo do trabalho em vista. Assim sendo, neste, pode-se verificar sob que formas eles se ativam. E, de acordo com tal ativação, perquirir o quanto nossa metodologia que busca unir interfaces alfabetização e consciência linguística da criança favorece o aprendizado de ambas.

Blakemore e Frith (2010) consideram que, com a idade, embora as novas informações se mantenham, cada vez menos, não existe limite de idade para a aprendizagem. As estudiosas, de acordo com suas pesquisas, puseram em destaque que a aprendizagem tem lugar ao longo de toda vida. Referem que:

O aprendizado da leitura e da escrita muda a estrutura cerebral. Dito de forma contundente: o cérebro de quem sabe ler e escrever é diferente do cérebro de um analfabeto. [...] Estes estudos mostraram que o efeito da alfabetização no cérebro também afeta o processamento da linguagem falada (BLAKEMORE; FRITH, 2010, pp. 7 e 15).

Portanto, já que o efeito da alfabetização no cérebro também afeta o processamento da linguagem, com a metodologia do METRAMAR conta-se que existam grandes possibilidades de aperfeiçoar esse efeito no cérebro em total proveito da aprendizagem, visto que esta metodologia concomitante à alfabetização e de interfaces com ela, com muita oportunidade trabalha intensivamente com exercícios baseados nos diversos planos linguísticos. Visto isso, no final da alfabetização da criança, presume-se que o cérebro dela estará bem mais modificado, resultando disso um potencial maior e benéfico para a mente cultural da criança.

De acordo com elas “[...] em geral, a boa coordenação motora dos dedos se adquire até os cinco anos e progride mais lentamente nos meninos que nas meninas [...]” (BLAKEMORE; FRITH, 2010, p. 14). Explicam que o córtex motor do cérebro, que controla a coordenação das mãos e dos dedos, geralmente não está completamente desenvolvido até a idade dos cinco anos de idade. O desenvolvimento prossegue no correr de todo ensino nas séries fundamentais do

Ensino Fundamental. Contudo, de acordo com nossa metodologia de alfabetizar e iniciar a criança no aprimoramento de sua linguagem, despertando nela a consciência linguística ela tem muitas e continuadas oportunidades de exercitar, ao natural, sua coordenação das mãos e dos dedos, visto que no METRAMAR, o desenhar (garatujar) é uma das grandes e contínuas constantes. Além disso, nele recorre-se também à informática para alfabetizar e esta, com certeza, exige muito menos coordenação motora do que o escrever manualmente.

As pesquisadoras verificaram que, durante o primeiro ano de vida, o cérebro humano muda de maneira realmente espetacular. Pouco depois do nascimento, o número de conexões entre as células cerebrais aumenta rapidamente, tanto que o número de conexões do cérebro de um bebê supera em muito os níveis adultos. Em certos países, a partir dos três anos as crianças começam a frequentar jardins de infância, onde é estimulado o desenvolvimento emocional, social e cognitivo em geral, principalmente mediante jogos. “[...] na primeira infância produzem-se incrementos espetaculares no número de conexões entre as células cerebrais” (BLAKEMORE; FRITH, 2010, p. 42).

Como poderá ser demonstrado em nossas investigações de ensino da leitura, no METRAMAR (M* e M**) o emocional das crianças é constantemente estimulado em nossa metodologia. Nela, “aceita-se que certas experiências sensoriais devam repetir-se em determinada idade a fim de que se desenvolvam de maneira ótima as correspondentes áreas sensoriais do cérebro” (BLAKEMORE; FRITH, 2010, p. 47). Nossa metodologia está atenta ao fato de que a presença de objetos, sons e estímulos visuais de cores e com desenhos constituem um estímulo suficiente para o córtex sensorial em desenvolvimento do cérebro humano e “nisso se inclui a linguagem e a comunicação” (BLAKEMORE; FRITH, 2010, p. 48). A necessidade de tais procedimentos é vantajosa, pois, no dizer das pesquisadoras, comparando ratos criados em jaula de laboratório sem companheiros nem brinquedos (jaulas individuais) com ratos criados em jaulas enriquecidas com brinquedos, companheiros de jogos e rodas giratórias (ambiente complexo), os segundos têm até 25% mais sinapses por neurona nas áreas cerebrais implicadas na percepção sensorial.

As autoras dizem que uma repercussão dessas investigações na educação referentes às modificações do cérebro na aprendizagem é que possivelmente haja um tempo limitado para o aprendizado mais eficaz da gramática. Depois dos treze anos, ainda consegue-se aprender gramática, porém, com certeza, com menos eficiência e aprende-se utilizando estratégias cerebrais diferentes das que se teria utilizado se tivéssemos aprendido antes. Explicam que os estudos de Neville sugerem que quanto mais cedo se estuda gramática, ela é adquirida com mais rapidez. Em se tratando de dominar a gramática e o acento gramatical com a máxima eficácia, deixar isso para dos treze anos é simplesmente demasiado tarde. E, além disso, afirmam que

Tanto a leitura quanto a escrita se adquirem mais facilmente quando se fundamentam numa boa linguagem falada. [...] À medida que aumenta sua compreensão gramatical e seu vocabulário, as crianças tornam-se cada vez mais capazes de apresentar uma descrição contínua de acontecimentos, ou seja, de 'contar uma história' (BLAKEMORE; FRITH, 2010, p. 78).

Essas afirmações das autoras vêm bem ao encontro com a forma de alfabetizar pelo METRAMAR (M* e M**). Nossa metodologia trabalha com essa visão desde que a criança vem à escola, aos três anos. E nisso, percebemo-nos perfeitamente encorajados a continuar. Completando, as pesquisadoras fazem notar que para a maioria das pessoas estar privado do mundo da escrita seria uma restrição intolerável, entretanto, saber ler e escrever é uma habilidade adquirida de maneira artificial e que isto tem profundas consequências no amoldamento do cérebro humano. Aliás, esse é um dos grandes escopos de nossa metodologia: antes do ensino formal da gramática, através de uma alfabetização ligada aos cinco planos linguísticos, encaminhar as crianças para as práticas gramaticais corretas.

Blakemore e Frith, (2010) afirmam que, em geral, demora-se muito menos em ler uma palavra do que nomear uma imagem. Desde que reconhecemos a palavra escrita, o mundo já não parece mais o mesmo. Quando temos um texto diante dos olhos, sentimo-nos impulsionados a lê-lo. Deste modo, aprender a ler supõe uma espécie de 'lavagem cerebral' (BLAKEMORE; FRITH, 2010, p. 113).

É assim, pois, que o METRAMAR, antes que as crianças saibam ler, utiliza desenhos pictográficos para introduzi-las no aprendizado da leitura. No meio tempo de antes da criança estar alfabetizada, substituir a escrita de palavras por desenhos pictográficos (de objetos ou pessoas) unindo-os entre si por ideogramas e

conectivos gramaticais (*a, o, de, da, do*), facilita à criança a compreensão do que vem a ser o ato de ler, bem antes de ter adquirido a capacidade de ler textos da forma como eles vêm apresentados comumente na escrita. E a criança, tendo uma compreensão antecipada do que vem a ser a leitura, sente-se desejosa de desvendar todos os enigmas da escrita. É de se esperar que, pelo METRAMAR, em pouco tempo e na idade de 5 e 6 anos, as crianças consigam dominar as dificuldades básicas da leitura e já se entreguem à leitura de histórias infantis, sempre entendendo o que leem e sabendo relatar a outros a história lida, ou resumí-la por escrito.

As autoras de *Cómo aprende el cerebro* (2010) dizem que os investigadores chegaram à conclusão de que o longo processo de aprender a ler supõe uma mudança de atividade da direita para a esquerda do cérebro: as estruturas do cérebro esquerdo estão cada vez mais ajustadas a tarefas específicas de leitura, enquanto que as contribuições do hemisfério direito, que casualmente tenham que ver com o processamento de aspectos visuais do texto, passam a ser menos importantes.

Efetivamente, o METRAMAR encaminha a aprendizagem da alfabetização através de frases completas, porém, para poder fazê-lo recorre às pictografias e às ideografias. Portanto, nesse meio tempo, as crianças lidam mais com o hemisfério direito de seu cérebro. Entretanto, na medida em que a criança vai se familiarizando com elementos de escrita (conexões gramaticais), progressivamente passa a utilizar o hemisfério esquerdo. E, dessa forma, gradativamente, o hemisfério esquerdo do cérebro passa a ter a hegemonia de participação no ato de ler. Essa forma metodológica de conduzir a aprendizagem é um dos recursos característicos do METRAMAR* e é mantido no M**.

O que se acaba de afirmar está bastante em sintonia com estudos de Gardner (1994). Segundo ele, as interações mais complexas que caracterizam nossa comunicação linguística diária dependem de um fluxo contínuo de informações entre estas regiões linguísticas cruciais (do córtex cerebral). Em nenhum ponto esta interação é mais impressionante do que na decodificação da linguagem escrita. Explica que, nos sistemas fonologicamente fundamentados do Ocidente, a leitura baseia-se particularmente nas áreas do cérebro que processam sons linguísticos;

mas, nos sistemas (no Oriente) nos quais a leitura ideográfica é preferida, a leitura depende mais crucialmente dos centros que interpretam materiais pictóricos (GARDNER, 1994b, p. 68) Ele estima que agora documentou-se amplamente que os dois hemisférios não são anatomicamente idênticos, e que, na maioria dos indivíduos, as áreas de linguagem no lóbulo temporal esquerdo são maiores do que as áreas homólogas do lóbulo temporal direito (GARDNER, 1994b, p. 70).

Vasconcellos, (2002, p. 35) diz que Watzlawick (1977) relata pesquisas sobre os diferentes modos de funcionamento de nossos hemisférios cerebrais: o esquerdo sendo o hemisfério verbal, das representações lógicas, da análise, da comunicação digital, e o direito, chamado de mudo, sendo o hemisfério das formações conceituais intuitivas, da apreensão unitária de conjuntos complexos, da comunicação analógica, metafórica. Considerando que nossas crenças e nossos valores – nossa visão de mundo – estão associados ao funcionamento do hemisfério direito, ele aponta a dificuldade de se produzirem mudanças nesses aspectos, quando se tentar utilizar uma linguagem racional, próprios do hemisfério esquerdo.

E voltando-se sobre a problemática da dislexia, Blakemore e Frith (2010) explicam que, em muitos casos, ações compensatórias conduzem à superação lenta de ansiedades e a recuperação sistemática da confiança. Segundo elas, os bons mestres conseguem ser bons terapeutas em se tratando de reconhecer quando a motivação é uma questão importante, e dispõem de engenhosos métodos para que a tarefa de aprendizagem seja mais gratificante possível. E acresce que, algumas vezes, torna-se necessário resolver problemas sociais e emocionais transitórios, o que não é sempre tarefa fácil. Pois bem, sem querer adiantar resultados (inclusive por não fazerem parte desta tese), porém simplesmente trazendo fatos obtidos com o METRAMAR, as professoras que o põem em prática, relatam que, com ajuda de conhecedores de tais fenômenos de crianças com dislexia, aprendem praticamente quanto às outras crianças. Isso, portanto, significa que o METRAMAR tem um notável poder de baixar a ansiedade dos disléxicos.

Portanto, sob o ponto de vista da dislexia e de outras causas de retardos na alfabetização, o METRAMAR em face de ser um método eminentemente baseado no emocional-lúdico, portanto, no prazer de desvendar gradativamente a desafios, pode torna-se um grande meio para que, quase imperceptivelmente, a criança se

sinta envolvida com o jogo proposto pela metodologia. De acordo com a mesma, a criança, ao iniciar sua alfabetização, é de se esperar que sempre possa conseguir dar sua resposta ao que é proposto a ser feito.

Nisso o professor, utilizando a pedagogia do incentivo, sempre tem o cuidado de acolher a resposta que a criança conseguiu dar e a incentiva a continuar. Com isso, o aluno sente-se psicologicamente incluído entre os que sabem, visto que, a seu modo, ele sempre sabe e consegue desempenhar-se em algo que soma com o que é de fato o ato de ler. Dessa forma, com o tempo, a criança perde seus medos e continua a fazer seu possível, dando continuidade à sua progressiva aprendizagem. Assim, com o tempo, ela aprende a ler e a expressar-se pela fala com muita segurança. Penso que não será demais afirmar que, na realidade, o METRAMAR (M* e M**), além de ser uma metodologia de alfabetização, pode constituir-se num recurso de terapia psicológica particularmente eficaz.

Com relação às emoções, as pesquisadoras Blakemore e Frith destacam que “Com frequência as emoções ativam a memória, e as lembranças ativam as emoções. Os episódios emocionais são mais bem lembrados do que os êxitos neutros” (BLAKEMORE; FRITH, 2010, p. 257). Essa observação vem bem ao encontro de nossa metodologia de alfabetizar e desenvolvimento da consciência linguística das crianças, visto que ela se baseia no lúdico e em histórias infantis, muito próprias para despertar as emoções e, conseqüentemente, boas lembranças.

Nisso, as crianças interagem positivamente no sentido de fixação das aprendizagens escolares, dado que seu emocional fica fortemente aguçado. As autoras acrescentam que as recompensas moderadas inesperadas reforçam as lembranças. A mera expectativa de um estímulo social é potencialmente compensadora. Pelo METRAMAR (M* e M**), no dia-a-dia das tarefas escolares, são muitas ocasiões em que as crianças se sentem gratificadas pelos seus pequenos acertos. E conforme Blakemore e Frith (2010) as possibilidades de as coisas se tornarem assim, passou a ser demonstrado num estudo de neuroimagens feito por Knut Kampe, da Universidade de Londres.

2.15 OS PLANOS LINGUÍSTICOS - SUA FUNÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO

Estribados em razões diferentes, porém todas, de uma forma ou de outra, convergem para a mesma direção: a qualificação da alfabetização pelo METRAMAR, quando desenvolvido de interface com a consciência linguística. Mantendo a ideia da convergência, neste capítulo examina-se o quanto cada um dos cinco planos linguísticos contribui para qualificar esta metodologia. Portanto, não se poderia deixar de fazer um estudo mais acurado de como cada um deles propicia a qualificação do método, quando utilizados num trabalho de alfabetização de interface com a consciência linguística da criança.

Vale recordar, também, que por necessidade funcional, já no item 2.4.3 deste trabalho, perguntou-se e brevemente respondeu-se em que consistem os cinco planos linguísticos. Isso, dado que eles, efetivamente, se constituem em ponto importante do corpo desta tese. Todavia, a esta altura, importa desdobrar um pouco mais a noção do papel que cada um deles venha a exercer na metodologia do METRAMAR**, passo adiante do METRAMAR*, visto que no M** se propõe conduzir o processo da alfabetização em interfaces com a formação da consciência linguística da criança. Estima-se que, pelo recurso aos cinco planos linguísticos, facilita-se à criança o aprendizado tanto à sua alfabetização e à formação de sua consciência linguística.

A maior capacidade humana, aquela que nos diferencia de nossos “primos” símios, é a linguagem verbal, algo único e inerente da raça. A origem da linguagem é algo debatido exaustivamente, desde os tempos clássicos até hoje e, certamente, será debatido infinitamente.

A linguagem não é um aglomerado de palavras desconexas e sem ligação entre si. O cérebro humano, desde a sua origem fetal (embora nesse meio tempo ele não tenha a noção do que seja a palavra) até o derradeiro átimo de vida, aprende e se adapta ao novo, processando todas as informações acrescentadas em seu grande banco de dados.

O cérebro humano poderia ser, tranquilamente, comparado a um computador: milhões de funções ocorrendo ao mesmo tempo, direcionamento de energia para tarefas específicas, armazenamento de dados e, o mais importante, decodificação

desses dados. Contudo, sem compreender as informações a que se tem acesso, de nada vale armazená-las no cérebro.

Durante toda a infância, o ser humano registra, analisa e estoca um número quase ilimitado de elementos da língua a que está exposto: sons, estrutura de palavras e de frases, significados diversos para uma mesma palavra, etc. Assim, conforme Chomsky (1971), a criança passa a dominar os parâmetros pertencentes à sua língua, aqueles elementos que diferenciam uma língua de outra e que podem, até, ser compartilhados por línguas de uma mesma origem linguística.

Assim, o cérebro humano se firma como um sistema computacional altamente capacitado para funções complexas como as citadas anteriormente. Não obstante, não se pode esquecer qual o objetivo final do esforço de processamento do cérebro humano para adquirir a linguagem: a comunicação com seus pares.

Muitos estudiosos acreditam que as crianças adquirem a linguagem naturalmente, sem nenhum tipo de esforço; no entanto, o gasto de energia para a realização das funções cerebrais já se configura como um esforço despendido para certo benefício, ainda que ele seja realizado despercebidamente.

Assim, o cérebro categoriza abstratamente todo e qualquer *input* linguístico e não linguístico, de acordo com, justamente, essa característica básica: entradas linguísticas e não linguísticas.

Essas entradas linguísticas são armazenadas conforme características comuns estabelecidas pelo cérebro humano em grupos de palavras para, assim, classificá-las e agrupá-las conforme essas características. Desse modo, a mente agrupa todos os substantivos, depois os subdivide em comuns e próprios, em seguida os subdivide em concretos e abstratos e assim sucessivamente.

Independentemente dessas subcategorizações, tudo está relacionado e interligado, acessível a qualquer necessidade. Assim, a língua apresenta planos que consideram informações específicas de cada parte da língua, que pode ser analisada isoladamente pela fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática.

Observe a primeira frase do terceiro parágrafo deste texto: “A maior capacidade humana, aquela que nos diferencia de nossos “primos” símios, além do

23º par de cromossomos, é a linguagem, como algo único da raça.” Na hora de lê-la, faz-se a leitura intuitivamente, sem muita reflexão. Contudo, o cérebro decompõe esta frase das pequenas para as grandes unidades, reorganizando-as para compreender a mensagem.

Considerando esse processo, cada uma dessas partes (ou elementos) é analisada, classificada e interpretada. Essa análise parte, ainda que inconscientemente, do plano fonológico da língua. Assim, o A, além de representar uma vogal, a primeira letra do alfabeto arábico e o som do fonema (menor unidade distintiva) /a/, representa, também, um artigo definido que serve para informar que, em seguida, virá um substantivo feminino singular (e seus possíveis modificadores: determinantes e adjetivos). O mesmo acontece com os demais termos constituintes da frase. A palavra *capacidade* é lida c+a+p+a+c+i+d+a+d+e, depois decodificada, capacidade, e depois unida ao contexto da frase, junto com as anteriores e posteriores: *A maior capacidade humana*.

Fazendo esta análise conscientemente e gramaticalmente, vê-se que a palavra *humana* faz parte do plano fonológico – por ser formada de letras, fonemas, sílabas -, do plano morfológico – por ser formada de morfemas (menor unidade significativa), como, por exemplo, o “a” final, que indica o gênero da palavra -, do plano sintático – na medida em que se relaciona com as demais palavras da frase, sendo um adjunto adnominal que caracteriza *capacidade* -, do plano semântico – por ser considerado o significado desta palavra na língua portuguesa -, e do plano pragmático – pelo contexto da proposição e a adequação linguística, levando em conta o escritor, o leitor e o portador textual.

Dessa forma, demonstra-se que os planos precisam estar juntos para formar a língua. Mas, para os fins deste estudo, é importante explorar cada plano com o máximo de especificação possível. E isso é feito a seguir. No texto que segue abaixo, pode-se perceber o fator fonêmico do *plano fonológico*:

O pinto

O pinto pia.
a pipa pinga,
pinga a pipa,
o pinto pia,

pipa pinga.
 Quanto mais
 o pinto pia
 mais a pipa pinga.

Nesse texto, é explorada a repetição dos sons consonantal 'p' e vocálicos 'i' e 'a', claramente observada. Dessa forma, pode-se desenvolver a potencialidade linguística fonológica de crianças através da percepção da aliteração, que compreende tanto a repetição de sons consonantais como vocálicos, em qualquer lugar do verso. A seguir, será apresentado o plano morfológico da língua.

Por sua vez o *plano morfológico*, relacionado diretamente com a formação de palavras, compreende as categorias gramaticais (substantivos, adjetivos, pronomes, etc), as estruturas de vocábulos (raiz, radical, sufixos, etc) e os processos e formação das palavras (derivação, composição, aglutinação, etc) pelos morfemas. Os morfemas abrangem diferentes tipos: gramaticais (artigos, os afixos, as preposições, as conjunções) e lexicais (raiz, radical, tema).

Outro ponto abordado por este plano diz respeito ao limite tanto em nível de palavra (*deque – de que; *derepente – de repente; *em baixo – embaixo).

O *plano morfológico* poder ser ilustrado através do texto *Mafagafos*, que segue:

Mafagafos

Num ninho de mafagafos,

seis mafagafinhos há.

Quem os desmafagafizar

bom desmafagafizador será.

A ideia desse texto é explorar a criação de palavras a partir de um radical 'mafagaf'. Assim, através do uso de sufixos (-s, -inhos, -izar, -izador) e prefixo (des)

novas palavras podem ser criadas seguindo os princípios de formação de palavras no Português. Dessa forma, o trava-língua *Mafagafos* ajuda a desenvolver a consciência morfológica de crianças sobre a estrutura e a formação de palavras e o limite das palavras, fatores fundamentais no aprendizado da leitura e da escrita.

Se a língua for entendida como uma construção que vai das partes menores para as maiores (fonemas e grafemas formam morfemas, que formam palavras, que se relacionam e formam frases), então, o *plano sintático* representa o terceiro nível de estruturação da língua, antecedido pelo conhecimento de fonologia e morfologia de uma dada língua.

A relação observada no plano sintático concerne à relação sintagmática entre palavras, ou seja, sua ordenação dentro de frase, oração e parágrafo, considerando a ordem em que tais elementos (palavras) devem aparecer.

Em termos mais determinados, o plano sintático aborda os seguintes aspectos da língua:

a relação entre determinantes, substantivos e adjetivos:

Exemplo: A criança desobediente.

Organização do período simples:

Exemplo: A criança quebrou o copo.

Organização do período composto:

Exemplo: A criança quebrou o copo, mas não foi castigada.

Organização do parágrafo:

Exemplo:

A raposa convidou a cegonha para jantar em *sua* casa.

Fez uma gostosa sopa e serviu-a em um prato raso.

Coesão gramatical (conectores, referências e elipses):

Exemplo:

A raposa e a cegonha

A raposa convidou a cegonha para jantar em *sua* casa. Fez uma gostosa sopa e serviu-a em um prato raso.

A raposa se deliciou lambendo a sopa, enquanto a cegonha com seu bico longo e fino só pôde molhar a ponta de sua língua.

Dias depois, foi a vez de a cegonha convidar a raposa para comer na sua casa. Serviu, então, uma sopa numa jarra muito fina e muito alta.

A cegonha se deliciou com a comida, enquanto a raposa só pôde lambe as gotas do lado de fora da jarra.

Nesse texto, o autor faz uso de referências pessoais para retomar 'raposa' (*sua*; *se*), referências pessoais para retomar 'cegonha' (*seu*; *sua*; *sua*; *se*), elipses (1 - (Ela) Fez uma gostosa ...; 2 - (Ela) Serviu, então, uma sopa ...) e conjunções (*enquanto* (2); *então*) para organizar o plano sintático. Outro fator importante a ser observado é a pontuação, necessária para compreensão da história e dos eventos por ela narrados.

Já o *plano semântico* estuda o significado das palavras e as palavras no contexto linguístico em que estão sendo utilizadas, de forma que estejam interligadas de forma harmoniosa e de sentido completo.

No dicionário, podem-se encontrar definições diferentes para uma mesma palavra. Isoladamente, as palavras podem ter vários significados e, no dicionário, pode-se escolher qualquer uma. No entanto, é inserida em um contexto linguístico que o sentido de uma palavra é estabelecido, eliminando todas as outras interpretações.

O contexto linguístico propiciaria o entendimento da frase se a mesma fosse colocada em um discurso maior e se já tivesse sido esclarecido de que "banco" se está falando. Um contexto externo ajudaria com pistas extralinguísticas que informariam qual é o "banco". Porém, esse tipo de contextualização é objeto de estudo do plano pragmático da língua, a ser desenvolvido no próximo tópico.

Em linhas gerais, são abordados pelo plano semântico os seguintes aspectos:

- ✓ vocábulos (sentido e adequação);
- ✓ coesão lexical;
- ✓ repetição de palavras – num mesmo texto, palavras-chave devem ser repetidas com o objetivo de orientar o leitor sobre o tema central;
- ✓ sinonímia – uso de palavras em relação de sinonímia com outros termos;
- ✓ hiperonímia/hiponímia – uso de palavras em relação de superordenação, de unidades mais gerais para unidades mais particulares e vice-versa;
- ✓ campo semântico – palavras em relação de significação similar;
- ✓ Coerência;
- ✓ manutenção temática – repetição do tema ao longo do texto através da utilização de sinonímias, repetição de palavras;
- ✓ progressão temática – desenvolvimento do tema através da utilização de palavras em ordem sucessiva e integrada;
- ✓ ausência de contradição interna – combinação entre as afirmações da leitura.

Tais elementos podem ser explorados no texto a seguir:

A cigarra e a formiga

Durante o verão, enquanto a cigarra cantava, a formiga trabalhava.

Quando chegou o inverno, a cigarra foi pedir à casa da formiga:

- Você pode me dar um pouco de comida?

Então a formiga perguntou-lhe:

- O que você fez durante o verão?

- Eu cantei!

E a formiga convidou a cigarra para entrar, dizendo:

- Entre e alegre minha casa com seu canto, enquanto sirvo-lhe algo para comer.

Na fábula *A cigarra e a formiga*, o uso da repetição das palavras 'cigarra' e 'formiga' estabelece a coesão lexical que, por sua vez, garante a manutenção temática do texto.

O *Plano Pragmático* estuda a linguagem no contexto de uso pelo falante, considerando nesse estudo as relações entre discurso e intenção comunicativa. Dessa forma, o plano pragmático vai muito além do significado de palavras e expressões (plano semântico) ou da construção de frases (plano sintático).

Assim, o *plano pragmático* estuda o significado, não atingido somente pelo conhecimento linguístico do falante ou do ouvinte, mas também pelo contexto comunicacional discursivo (conhecimentos compartilhados, intenção do falante, etc). Observe o diálogo a seguir:

- Ontem, você conseguiu ir lá?
- Não.
- Por quê?
- Porque ela não estava.
- Então não pegou os documentos?
- Sim.
- Como?
- Pedi que ele trouxesse para mim.

Com o contexto linguístico disponível, não é possível entender do que e de quem se está falando. Essas informações estão disponíveis no texto, e, neste caso, no conhecimento que os dois falantes partilham entre si.

Além dessas questões, o plano pragmático trata da adequação do texto à situação comunicacional, levando em consideração 'quem fala', 'para quem se fala', 'sobre o que se fala', 'quando se fala' e 'através do que se fala'.

Conforme o exposto, os planos linguísticos constituem áreas específicas da linguagem, mas se unem para fazer comunicar algo, para formar proposições.

A partir do estudo das partes (fonemas, letras, sílabas, morfemas, palavras, sintagmas, frases...), é possível chegar à compreensão da linguagem.

Nesta tese, na realidade, este capítulo, conforme foi colocado na sua introdução, concentra uma das maiores razões de ser da mesma. No entanto, minha área de especialização não sendo a linguística, mas a educação, entendi que, a partir do terceiro parágrafo deste capítulo até esta altura do mesmo, eu devia recorrer a ajuda de algum linguista. É assim, pois, que para isto recorri à linguista Vera Wannmacher Pereira. Aliás, já anteriormente, nos pressupostos relacionados aos antecedentes, sucintamente eu havia acenado para este capítulo.

Portanto, após uma explanação mais ampla que se acaba de fazer sobre os cinco planos linguísticos, agora, de acordo com o enunciado da tese pretendida, cumpre comprovar, com dados baseados em pesquisas que, metodologicamente, é possível alfabetizar num trabalho de interfaces entre alfabetização e consciência linguística da criança, no campo da educação.

Isso é o que vai ser apresentado nos próximos capítulos. Neles, basta que se comprove que é possível alfabetizar a partir dos cinco planos linguísticos acima estudados.

Todavia, já pela minha dissertação defendida em 2007, foi mostrado como é possível alfabetizar recorrendo ao plano sintático da linguística. Assim sendo, na presente tese, será necessário e suficiente que se comprove que é possível alfabetizar pelo recurso aos demais planos linguísticos.

2.16 O ACOPLAMENTO ENTRE O METRAMAR E A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA NA CRIANÇA

Em todo o contexto desta tese, ora aqui, ora ali, foi dada muita ênfase ao que significa alfabetizar. Neste capítulo, vai-se apresentar um paralelo entre alfabetização e consciência linguística para, posteriormente, buscar a confirmação por meio de pesquisa, o quanto nas práticas da alfabetização é possível formar a consciência linguística da criança e vice-versa, no sentido de que uma venha a facilitar a outra.

Para fazer um paralelo prático do aprendizado entre alfabetização e consciência linguística da criança pode-se recorrer ao item 2.8 (reprisando os aspectos práticos do METRAMAR pelo recurso a imagens e desenhos) a fim de se perceber a diferença de apresentação entre o que a criança olha e o que ela lê.

As frases dos diferentes campos *ideo-picto-lexicais* anteriores, quando lidas com as crianças, são verbalizadas assim:

(1) 'A bola é do Davi'. 'A boneca é da Vera'.

(2) 'A bola é do Davi'. 'A boneca é da Vera'. 'O caderno é da Vera'. 'O cachorrinho é do Davi'.

(3) 'A bola é do Davi'. 'A boneca é da Vera'. 'A mochila é do Davi'. 'A casa é do Davi'.

(4) 'O caderno é do Davi'. 'O cão é do Davi'. 'O computador é da Vera'.

(5) 'A bola é do Davi'. 'A boneca é da Vera'. 'A mochila é do Davi'.

(6) 'A boneca é da Vera'. 'A bola é do Davi'. 'Vi o computador da Vera'.

(7) 'Eu vi o cachorrinho do Davi'.

(8) 'Eu olho a boneca da Vera'.

Sem dúvida, para haver leitura no sentido literal da palavra, é preciso que a escrita seja representada pelas letras e signos do alfabeto, visto que, quando lemos, é olhando-as e decodificando-as que estamos efetivamente praticando o ato de ler propriamente dito. No estrito senso, lemos a partir do estudo das partes (fonemas, letras, sílabas, morfemas, palavras, sintagmas, frases...).

Nisso, infere-se que, para ler, faz-se necessário reconhecer as letras e a função de cada uma e, a partir disso, completar o ato de ler. Entretanto, metodologicamente, qual é a melhor forma de se chegar à compreensão da função das letras a fim de utilizá-las nos contextos dos textos da escrita? É apresentá-las uma por uma e, a seguir, recorrendo a elas, ler ou, antes de apresentar as letras uma por uma, ajudar a criança a entender em que consiste o ato de ler para, somente depois, passar a ajudá-la a completá-lo? Seria possível passar à criança a

noção prévia do que significa o ato de ler, antes dela saber ler? Como responder a essas interrogações?

Para resolver tais problemas, o METRAMAR segue por um caminho bem diverso dos tradicionalmente utilizados para dar à criança o acesso à alfabetização. Por ele, antes de se colocar a criança em contato com as letras, através do recurso a desenhos, simula-se o ato de ler. Essa simulação é conduzida de tal forma que exija todos os comportamentos do ato de ler. Assim, depois que a criança tem compreensão em que consiste o ato de ler, passa-se à escrita de frases, utilizando letras (em forma de conectivos gramaticais) e desenhos, para, por fim, deixar totalmente de lado os desenhos, na escrita das frases a fim de praticar atos de leitura no real sentido das palavras. Em outras palavras, somente se dá à criança a noção do que são letras depois que ela efetivamente tem compreendido em que consiste o ato de ler. É dessa forma que ela vai adquirindo a consciência linguística e aprendendo a ler e vice-versa.

Talvez, para nós alfabetizados, a forma utilizada pelo METRAMAR para ajudar a criança a chegar ao ato de ler pareça estranha. Visto que ela não parece obedecer a ordem lógica das coisas: *ler* antes de conhecer as letras, utilizando outros signos previamente convencionados com a criança. Esse é o processo de alfabetização por mim apresentado na dissertação de 2007. Nele mostrou-se que se estava partindo da real capacidade de a criança de ir do concreto para o abstrato. Dado que a escrita, como objeto material, apresenta-se ao visual da criança, como um aglomerado de signos, ainda por ela desconhecidos. Não leva em conta que ela necessita de ir do conhecido para o desconhecido, gradativamente e com conhecimento de causa. Antes, ser ajudada a antecipar-se à compreensão e à descoberta da função das letras para, a partir dessas antecipações e conhecimentos, ler. Como já referi em outros contextos desta, a criança vem à escola com dois saberes: sabe falar (comunicar-se) e sabe desenhar (garatujar). É por esse caminho que o METRAMAR ajuda a criança a ir do conhecido para o desconhecido.

Repetindo a ideia por outras palavras, o METRAMAR busca chegar à escrita por um caminho diferente e provisório da usual prática da representação da mesma sobre o papel. Nele, pelo psicologicamente simples, chega-se à lógica exigida pelo

processo da escrita. Para isso utiliza desenhos, imagens e conectivos gramaticais para, com eles, ajudar a criança a ter uma percepção prévia e antecipada da ideia do que vem a ser o ato de ler. De acordo com a metodologia do METRAMAR, presume-se que, antes de se ensinar a criança a ler, ela deve ter compreendido em que consiste o ato de ler. Julga-se que isso se constitui num pré-requisito necessário para haver consciência clara do que vem a ser a prática da leitura. Mais do que isso, além dessa forma chegar a um ato de ler provisório de leitura, visto que o mesmo recorre à formulação de frases pelo plano sintático da fala de nossa língua, em passo adiante, enriquecê-lo pelo recurso aos demais planos linguísticos da mesma.

O METRAMAR para chegar à escrita recorre a materiais diversos. Basicamente eles vêm constituídos de *pictogramas*, *ideogramas* e palavras lexicais a fim de conectar aqueles entre si formando frases. Vamos, pois, ver em que consiste cada um deles.

Pictograma:



Pictograma vem da palavra pictórico, isto é, adjetivo derivado de pintura. No METRAMAR, com frequência, utiliza-se o termo desenho pelo termo pictograma. Estes, apresentados assim servem para substituir a escrita de palavras. A criança os fará da maneira que for ela capaz e da maneira que lhe parecer melhor. Na realidade, os desenhos das crianças não passam de garatujas. Para a finalidade objetivada pelo METRAMAR isto é o suficiente. Portanto pictograma é uma representação em forma de desenho livre. Dentro desta metodologia, o desenhar não se constitui em proposta de aprendizagem, mas ele desempenha um importante papel como recurso de se chegar ao aprendizado da leitura. Assim sendo, não se faz exigências de maior ou menor perfeição. Ele, como recurso, importa que simplesmente desempenhe a função de substituir a escrita do vocábulo que por ele se deseja representar.

Ideograma: →

Por sua vez o ideograma vem da palavra ideia. Portanto, todo ideograma representa uma determinada ideia. No caso do METRAMAR, o único ideograma utilizado é a seta. Entretanto, pelo nossa metodologia de ensino na formação de frases, ele preenche papel de representar todo e qualquer conectivo gramatical de que se necessite para formar a frase, inclusive de qualquer verbo. Portanto, além de desempenhar a função de conectivo, nela é utilizado também para ser lido como se fora um verbo, seja qual for o verbo exigido na construção da frase. Dessa forma, possibilita-se a representação de qualquer frase que se queira utilizar.

Tanto a ideia da utilização dos pictogramas, quanto a do ideograma escolhido (seta) é uma criação nossa. Quem é alfabetizador sabe o quanto esses recursos facilitam a leitura de toda e qualquer frase. É dessa forma, portanto, que a criança consegue ter uma ideia clara e antecipada do papel da escrita antes de estar alfabetizada. A partir disso, ela entendendo objetivamente em que consiste o saber ler, tem condições de participar do processo de sua alfabetização e formação de sua consciência linguística como uma protagonista de sua aprendizagem. Tal protagonismo desempenha nela uma força motivadora ímpar, qual uma festa que a ajuda a *alfabetizar-se sem dor* (DEHAENE, 2012).

Palavras-chave sugeridas para se trabalhar com o METRAMAR:

Olha, olho, **dado**, **vida**, **Davi**, **Vera**,
vejo, **fada**, **nata**, **nada**, **data**, **faca**, **vela**,
bola, **boca**, **casa**, **sapo**, **dedo**, **gata**, **lata**,
mala, **nenê**, **pote**, **rato**, **sopa**, **tatu**, **vovô**,
xale, **zebu**, **jipe**, **hora**.

Essas palavras, além dos conectivos gramaticais, são as sugeridas para alfabetizar e trabalhar na formação da consciência linguística da criança de acordo com nossa metodologia. Elas não são obrigatórias, porém, escolhendo outras, o que é permitido pelo método, o professor deve escolhê-las sempre tendo em vista a

proposta do método. Fugindo disso, pode ocorrer que entre em contradição com a metodologia proposta.

Síntese complementar

Ao alfabetizar pelo METRAMAR como proposta metodológica, requer que o professor inicie o seu trabalho partindo de histórias, sejam elas lidas, contadas, dramatizadas, criadas ou vivenciadas (em acontecimentos), ou ainda, de eventos comemorativos, como: Páscoa, dia das mães, dos pais, da família, do folclore e outros. Ele sempre há de ter o cuidado de valorizar as histórias narradas pelos alunos, da maneira deles, e deixá-los à vontade, a fim de que eles se sintam partes e protagonistas do processo, tendo em vista o letramento deles.

Ao se trabalhar com o METRAMAR, quanto menor é a idade das crianças, tanto mais se permanece no recurso aos desenhos. Com crianças de quatro a cinco anos, após passar uma temporada de meses desenhando elementos das histórias ouvidas, é possível, até o final do ano escolar, utilizar formas de representar frases pelo recurso a desenhos, pictografias, ideogramas e alguns elementos lexicais conforme foi orientado anteriormente. Assim, elas terão uma intuição bastante clara do que vêm a ser a leitura e a escrita, ainda antes de estarem alfabetizadas.

No ano de 2011, por exemplo, entre 29 crianças de Educação Infantil, nível III, pelo menos três concluíram o ano, não só compreendendo em que consiste o ato de ler, mas estavam alfabetizadas. Isso será mostrado pela pesquisa que foi feita naquele ano. Quando a metodologia é bem conduzida, é de se esperar que, ao concluir o período da Educação Infantil, várias delas já saibam ler e as demais, até meados ou final do primeiro ano do Fundamental, também.

O METRAMAR utiliza imagens (desenhos) ao iniciar a criança na alfabetização com a finalidade de que ele aprenda a ler e a interpretar desde o início do processo da aprendizagem da leitura. Efetivamente ela, já antes de entrar em contato com a escola, sabe falar e desenhar. O METRAMAR, levando em conta esses aspectos, visa a continuar a mantê-los no dia-a-dia da vida da criança. Continuando a levá-los em conta, a criança vai percebendo que tudo que ela aprendeu continua válido e, metodologicamente sendo valorizado. Pedagogicamente, esse aspecto tem muito valor, visto que a psique da criança nisso

não sofre abalos. É assim que se pode esperar que ela possa sentir-se protagonista do processo de sua aprendizagem. O método busca evitar rupturas psicológicas na vida da criança.

Nisso, bastará que o professor apenas exerça o papel de mediador e incentivador, ou seja, motivador da criança, que já sabe estruturar frases pela fala, portanto variar os elementos delas pela criação de novas frases, com vocábulos mais ricos ou de outros sentidos. Por exemplo, se ela lê: *A bola é do menino*. Substituindo o elemento *bola* pelo desenho de uma *bota*, já muda o sentido e o significado da frase. A criança vai ler: *A bota é do menino*. Dessa forma, o professor não está ensinando a criança a decorar ou a ler códigos sem sentido algum. Mas a está ajudando a compreender o que foi lido em função dos códigos. Perceber o sentido do que foi lido é o objetivo da leitura. Dito em outras palavras: na primeira frase, se está falando de um brinquedo; já na segunda, de um calçado; e ambos têm seu sentido próprio, significados e objetivos completamente diferentes. Dessa maneira, o professor não está só ensinando seus alunos a ler, mas incentiva-os a serem futuros pesquisadores, questionadores, críticos e, psicologicamente, seguros de si. Aprendem a analisar e a verificar o sentido do que leem.

Se a criança sempre tiver consciência clara do que estiver fazendo na condução de sua aprendizagem, simultaneamente vai formando sua consciência linguística.

Na utilização do METRAMAR, o professor, com relativa facilidade, pode premunir-se no sentido de evitar atropelos visto que, constantemente, consegue dar-se conta do grau de adiantamento e capacidade de cada criança. Ele pode ver e observar isso pela natural capacidade de que cada criança desenvolve e utiliza a autocorreção, a qual pode dar-se facilmente porque a criança tem condições de, efetivamente, estar consciente daquilo que faz, dado que ela, desde os três anos, fala e desenha. Tal percepção é observada quando o trabalho é desenvolvido pela forma homogênea, natural e integrada, como o desabrochar de uma planta. Dessa forma, o professor, ao natural, pode se aperceber de quando pode avançar no universo dos novos desafios de aprendizagens a serem apresentadas à criança.

Em síntese, pelo METRAMAR propõe-se que:

- se alfabetize a partir da sintaxe seguida da utilização de todos os planos linguísticos;
- sempre utilize o “saber falar e desenhar” da criança;
- se propicie ao aluno constantes oportunidades de sentir-se o protagonista da caminhada de sua aprendizagem;
- desde os primeiros dias de sua escolarização, a criança se sinta fazendo parte do ambiente escolar;
- a alfabetização seja conduzida pelas mais diversas formas de contextualizar;
- a alfabetização vá se transformando num jogo que, enquanto a mente do aluno se sente desafiada, ela se diverte e aprende;
- todo e qualquer evento do ano escolar sirva de motivação para o ensino da leitura e formação da consciência linguística do aluno;
- pelos dez jogos de informática especialmente criados, na alfabetização se recorra aos mesmos como uma forma variante de conduzi-la.

Nos capítulos que seguem, vai-se apresentar o que, efetivamente, foi feito em pesquisas, buscando comprovar o desejável teórico do METRAMAR**, enquanto método de alfabetizar de interfaces com os planos da linguística.

3 DESENHO METODOLÓGICO UTILIZADO

O desenho metodológico implica justificativas e fontes da pesquisa.

3.1 JUSTIFICATIVAS QUE MOTIVAM E FUNDAMENTAM A NECESSIDADE DE UMA PESQUISA COM RELAÇÃO À PROPOSTA DO METRAMAR

Nas diversas partes desenvolvidas anteriormente neste trabalho de tese, predominantemente foram apresentadas sínteses relativas às diversas metodologias de alfabetização, os objetivos de nossa proposta metodológica de alfabetizar, fundamentos educacionais visados, o recurso à informática e fundamentos linguísticos. Isso visou a fazer uma amostragem do que até hoje foi feito em assunto de alfabetização, cuja finalidade foi a de perceber em que contexto se encontra a realidade da alfabetização hoje. E, a partir de tal visão, ressaltar os termos de nossa proposta de alfabetizar.

Além disso, em continuidade ao que nos propomos como tese, apresentar alguns dados do INAF (2011) a fim de perceber como está a questão da alfabetização na atualidade no Brasil e dessa dar-se conta do quanto ela carece de melhoras. A seguir serão apresentados dados coletados em pesquisas referentes à metodologia do METRAMAR, buscando comprovar a validade de nossa metodologia de alfabetização de interfaces com a linguística, no sentido de contribuir com uma proposta diferente das existentes na solução da problemática de alfabetizar existente em nosso país e no mundo das línguas neolatinas, em geral.

Sabe-se que, ainda hoje, o caminho das fundamentações científicas, mesmo em período de pós-modernidade, consideram o caminho da lógica do cartesianismo como o mais seguro. Entretanto, a física de Arquimedes, indiretamente, desmascara a frágil ideia do *"cogito ergo sum"* (penso, logo existo) de Descartes, quando aquele afirma: "dai-me um ponto de apoio que eu vos erguerei o mundo". Essa afirmação é bem mais consequente do que a anterior, visto que para erguer o mundo Arquimedes invoca a necessidade de um ponto de apoio, algo que está fora do mundo. René Descartes, na realidade, parte de um vácuo, sem qualquer ponto de apoio. Ao menos Arquimedes apela por um ponto de sustentação e admite que ele

seja um desejável teórico que carece de alguma resposta. Por sua vez, a arbitrariedade de Descartes não apresenta a suposição de qualquer antecedente. Por conta e risco, dá como fato irreduzível o *cogito* de sua afirmação.

Santos (2009, p. 88), frente à fragilidade das bases das ciências modernas, pondera que tentou dialogar com outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por elas e, a seguir, falando das bases científicas, ele acrescenta:

A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida. A ciência moderna constitui-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer nossa relação com o mundo. (SANTOS, 2009, p. 88)

De minha parte sinto-me mais confortável pela maneira da ciência pós-moderna do senso comum fazer ciência. Considero que, em boa hora, ela procura reabilitá-lo. Sem querer justificar-me por tomar tal posição, tenho consciência de que, nas páginas apresentadas até aqui, minhas tendências de me basear no senso comum, às vezes, me dominaram. Com efeito, sinto certa repulsa relativamente à posição cartesiana de fazer ciência. Isso, de modo particular, no ponto de vista dele e, posteriormente, endossado por Kant, Vygotsky (2010) repudia a posição dos que desconsideram que o homem não possa ter sentimentos, imaginação e conseqüentemente a inventividade e a criatividade (MOSQUERA, 1984). Eu, antes que basear na lógica de Descartes, de acordo com as ciências da pós-modernidade, daria preferência ao senso comum.

Com efeito, posso dizer que o METRAMAR alfabetiza de uma forma que lhe é peculiar. Não se pode pensar em METRAMAR sem evocar a importância do afeto, da imaginação e da inventividade. Além disso, tal metodologia includente do afeto, do lúdico e da criatividade de criança atraiu as atenções e passou a fazer parte do senso comum de quantos alfabetizadores o adotaram, utilizando a cartilha *Davi e Vera* e a cartilha *SINAL VERDE para entrar na escola*, baseadas na forma de alfabetizar da mesma (que permite à criança participar como protagonista e criatividade). Anteriormente ao *SINAL VERDE*, baseado na forma de alfabetizar de M*, publiquei Cartilha Progressiva DAVI e VERA. Entre ambas foram impressos em torno de meio milhão de exemplares em suas múltiplas edições que circularam em todo Brasil de norte a sul dos anos de 1964 a 1978.

Portanto, já há muito tempo que o METRAMAR alfabetizava a partir do plano sintático da linguística (que permite à criança expressar-se como deseja) e recebeu um grande apoio do senso comum de muitos alfabetizadores, incluído o MEC, que, em determinado ano, adquiriu cem mil exemplares da cartilha *SINAL VERDE*. Desse modo, basta que, nesta ampliação metodológica do sistema de alfabetizar, estenda-se sua abrangência metodológica para os demais planos linguísticos. Nisso o método passaria a tomar parte em foro de senso comum entre alguns professores e pais dos alfabetizados que fazem parte como sujeitos desta pesquisa. Mais adiante, apresentarei alguns testemunhos a respeito da eficácia de alfabetizar pelo METRAMAR.

Com efeito, eu me pergunto, por que o (des)consenso (des)comum de Descartes passou a ser aceito como base de todo saber, desconsiderando o senso comum dos demais seres humanos, tidos por pensadores superficiais, iludidos e pensantes que lavram em falso (SANTOS, 2009, p. 88)?

Por que será que os demais pensantes passaram a aceitar a fazer parte desse *rebanho de Panúrgio dos modernos*? Entretanto, sei que, por ora, é inútil querer recalcitrar-me contra tal estado de coisas. Devo me conformar e me acomodar como posso no *leito de Procusto* do *penso* (pensar) de Descartes.

Porém, continuando a insistir um pouco mais em nosso pensar, voltando a Santos (2009), ele interroga e Rousseau responde:

Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres de nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática? Perguntas simples que Rousseau responde, de modo igualmente simples, com um redondo não. (SANTOS. 2009, p.16).

É assim, pois, que, estribado em Santos (2009, p.16), como tantos outros, usei desconfiar do pensamento cartesiano. Pessoalmente, sou do parecer que a ideia base do ponto de partida da criação do método foi uma descoberta provinda do senso comum, visto que a própria criança identifica-se com o mesmo. Desse modo, pretende-se tornar o METRAMAR aceito no mundo das ciências e pelas crianças. Creio na possibilidade de tornar viável a existência de um método de alfabetização que, por ele, enquanto a criança se alfabetiza, concomitantemente desenvolve sua

consciência linguística, uma reforçando o saber da outra. Sob esse aspecto, possibilita-se à criança expressar-se com a devida correção gramatical ao aprender a ler e, por saber, expressar-se com correção, escrever com correção.

Desse modo, entrando pela porta das ciências pós-modernas, em sua tentativa de “reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer nossa relação com o mundo” (SANTOS, 2009, p. 88), ao começar a falar da problemática da alfabetização em nosso país, vamos à linguagem da voz corrente das mídias. É desde que me conheço (e já tenho mais de oitenta anos) que, na voz corrente dos periódicos, leio ou ouço dizer que a questão da alfabetização está mal resolvida e muito aquém do desejável entre nós, brasileiros. Na tentativa de contribuir na solução de tal problemática, neste capítulo apresento alguns dados sobre a situação da mesma em nosso país para, em capítulo posterior, apresentar os dados de pesquisa que mostram como o METRAMAR busca apresentar sua versão de solução do problema.

Os estudos do Indicador do Alfabetismo Funcional (INAF) apresentam os mais recentes dados oficiais de como está a problemática da alfabetização em nosso país. O percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 e passou para 73% em 2011, e apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades da leitura, escrita e matemática. Ainda, os dados do INAF (2011) mostram que, durante os 10 anos (2001-2011), houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar. Revelam ainda que houve um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática. No entanto, a proporção dos que atingem um nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25%.

Esses resultados evidenciam que o Brasil já avançou principalmente nos níveis iniciais do analfabetismo, mas não conseguiu progressos visíveis no alcance do pleno domínio de habilidades que são a condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada. Segundo Ana Lúcia Lima, diretora executiva do Instituto Paulo Montenegro, boa parte dos avanços é devida à universalização do acesso à escola e do aumento do número de anos de estudo. Com efeito, de acordo com dados censitários produzidos pelo IBGE, o número de brasileiros com ensino médio e superior cresceu em quase 30 milhões na década 2000-2010.

Esses dados me confirmam na ideia de que as metodologias de alfabetização estão deixando muito a desejar e que ainda têm muito a melhorar. No geral, elas pouco levam em conta que se leia, lendo ideias. Ignora-se que ler é tornar-se interlocutor com o autor do texto. Todos admitimos que, ao dirigir algum veículo, devêssemos saber ler os sinais ideográficos do trânsito. Aceitamos isso como óbvio. Concordamos que eles estão ali para nortear-nos no caminho a seguir e não para enfeitar o caminho. Portanto, leitura não é apenas ler letras, mas com as letras ler ideias. Pelo que Vygotsky (2010) afirma, a criança, na sua forma inicial de se comunicar, constrói sua própria gramática. Na escola, ela se defronta com as exigências das regras do modo de falar dos letrados. Esta, segundo faz notar Paulo Freire (2008), é a gramática da classe dominante. É em face dessa realidade que o METRAMAR, como método, alfabetiza em interface com o desenvolvimento da consciência linguística da criança. Tem como princípio que, ajudando à criança a desenvolver sua consciência linguística, ela, com mais facilidade, dá-se conta de que se leem as ideias que aparecem revestidas de letras. As letras e demais signos da escrita, no seu todo, são portadores de ideias e não ferramentas que apenas servem para formar analfabetos funcionais.

Na realidade, pelo que se constata por mais *ovos de Colombo* que apareçam em metodologias de alfabetização surgidas nos últimos cinquenta anos, as mesmas, fundamentalmente, fazem do leitor um ledor de letras e não de palavras e ideias. Nos últimos dez anos, o Brasil já avançou, principalmente na redução dos níveis iniciais do analfabetismo, mas não conseguiu progressos visíveis no alcance do pleno domínio de suas habilidades leitoras, com muita probabilidade radica-se, em grande parte, na questão dos métodos.

Pelo que os estudos do Inaf informam, somente 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas de ensino médio completo são classificadas como plenamente alfabetizadas. Em ambos os casos essa proporção é inferior ao observado no início da década. O Inaf também revela que um em cada quatro brasileiros que cursam ou cursaram até o Ensino Fundamental II ainda estão classificados no nível rudimentar, sem avanços durante todo o período. Pelo que tenho percebido através dos meus anos de vida, sempre vi que, se a criança não se tornou um bom leitor nos seus dois primeiros anos de alfabetização, dificilmente

subirá de nível em termos de qualidade leitora nos próximos anos de estudos. Isso explica-se por um motivo muito simples: nos anos que se seguem ao tempo de alfabetização propriamente dito, os professores não se preocupam com os que não sabem ler. É à luz desses dados do Inaf que, oportunamente, se podem fazer comparações com os dados, frutos de pesquisa de desempenho nessa área pelo METRAMAR.

“Apesar dos avanços, tornam-se cada vez mais agudas as dificuldades para fazer com que os brasileiros atinjam patamares superiores de alfabetismo. Este parece um dos grandes desafios brasileiros para a próxima década”, avalia Ana Lúcia Lima, diretora executiva do Instituto Paulo Montenegro. Ela considera que o aumento da escolaridade não foi suficiente para assegurar o pleno domínio de habilidades de alfabetismo: o nível pleno permaneceu estagnado ao longo de uma década nos diferentes grupos demográficos. A avaliação de Lima (2009) confirma na opinião de que se a criança não se alfabetiza adequadamente nos seus dois primeiros anos de escolarização, não será nos anos seguintes que ela irá melhorar seu padrão de qualidade de leitura.

De acordo com que o Inaf revela nesses dez anos, os grupos que mais avançaram em termos de alfabetismo foram aqueles com renda de até dois salários mínimos, seguidos por aqueles com renda entre dois e cinco salários mínimos, sendo que a proporção de alfabetizados funcionalmente subiu de 14% para 60% e de 58% para 83%, respectivamente.

Em 2009, no primeiro ano de minha pesquisa sobre a alfabetização, a mesma foi realizada com crianças de renda familiar igual a um salário mínimo ou inferior e crianças de outra escola com alunos de classe média alta. Infelizmente, a mesma não pode ser concluída em face do problema da *gripe A* que a prejudicou no sentido de não poder concluí-la devido a uma interrupção das aulas por um mês. Nela foi possível perceber que, pelo método METRAMAR, as crianças da escola da classe pobre tiveram um desempenho de aprendizagem muito próximo às de classe média alta. Nisso, percebe-se que pelo METRAMAR as crianças pobres também aprendem, tendo resultados próximos ao das crianças de família de classe média.

O Inaf avalia habilidades de leitura, escrita e matemática, classificando os respondentes com quatro níveis de alfabetismo: analfabetos, alfabetizados em nível rudimentar, alfabetizados em nível básico e alfabetizados em nível pleno, sendo os dois primeiros níveis considerados como analfabetismo funcional.

O Inaf define quatro níveis de alfabetismo:

Analfabetos: não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (número de telefone, preços, etc.).

Pelos critérios do Inaf, os alfabetizados em nível rudimentar localizam uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta).

Os alfabetizados em nível básico leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências.

Os alfabetizados em nível pleno são pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses.

Como reverter essa realidade? Eu entendo que, para reverter tal realidade, é preciso criar um método de alfabetização que, constantemente, se constitua num jogo divertido para crianças, professores, pais e familiares; um método no qual a criança se *alfabetiza sem dor, sem lágrimas* e sem traumas psicológicos. Entretanto, não se confunda isso com um divertir-se por diverti-se, mas num divertimento que, segundo o qual, quanto mais se joga, mais ele intriga e desafia a mente da criança. Utopia? É isso que ambiciono comprovar que seja a forma de alfabetizar do METRAMAR, a fim de que, crendo nisso, todos nos ponhamos a caminho da solução do problema da alfabetização em nosso país e em quantos países o quiserem adotar, especialmente nos que adotam o português como língua vernácula.

3.2 AS FONTES DA PESQUISA

A pesquisa foi conduzida de acordo com a metodologia cartesiana. E, segundo a mesma, temos dados provenientes de diversas fontes. Algumas vindas de depoimentos aleatórios, outras, de pesquisas entre professores, pais e alunos e pesquisas vindas de pessoas que tiveram contato com a metodologia há cinco anos ou mais, por fim, a principal fonte, resultante de uma alentada pesquisa, cuja duração foi de três anos, dentro do que segue:

a) no ano de 2010, a mesma foi feita com quinze crianças de 1.º Ano do Ensino Fundamental que, anteriormente não haviam tido contato com o METRAMAR;

b) em 2011, com dados provenientes de uma pesquisa realizada com 29 crianças de Educação Infantil, nível III;

c) em 2012, com dados obtidos em pesquisa com 23 crianças do 1.º do Ensino Fundamental que em 2011 haviam sido iniciadas na alfabetização pelo METRAMAR.

Essas crianças são as remanescentes das que, no ano 2011, aprendiam com o METRAMAR na Educação Infantil, nível III. Portanto, com essas a pesquisa teve uma duração de dois anos consecutivos, 2011 e 2012. De momento, cabe lembrar que as crianças do 1.º Ano de 2010 somente tiveram contato com a metodologia do METRAMAR por um ano, portanto, sem tê-la tido na Educação Infantil.

Assim, pois, utilizou-se uma metodologia de pesquisa, cuja duração foi de três anos. A mesma consistiu em acompanhar as crianças com dados procedentes de respostas mensais de questionários dados pelas professoras que aplicavam o método nos anos de 2010, 2011 e 2012. Como disse, nessas tabelas de dados, parte deles foram colhidos de mês em mês em questionários respondidos pelas professoras alfabetizadoras e outros diferentes, cujas ferramentas de aplicação seguiram outro modelo de bateria de testes, colhidos duas vezes ao ano (abril e novembro) por acadêmicos da PUCS a serviço da pesquisa. Desse modo, torna-se possível comparar resultados que provieram da visão das professoras que preencheram questionários mensais, com resultados colhidos pelas pessoas a

serviço da pesquisa. Oportunamente será mostrado em que bateria de questões eles consistiram.

Portanto, uma parte da pesquisa baseou-se na coleta de dados mensais junto às professoras pelo preenchimento mensal de um questionário no correr dos três anos e, de outros, seguindo outro modelo de questões respondidas pelas crianças duas vezes ao ano. Isso foi feito para verificar o gradativo desempenho de cada criança nesse processo de acompanhamento. Os diferentes campos pesquisados junto das professoras referiam-se aos planos linguísticos, semântico-pragmático, morfossintático e fonológico. Também fez-se uma pesquisa por meio de duas tomadas de aplicação no começo e no final de 2012. Eles eram referentes à Consciência Fonológica e à Consciência Sintática. Desses somente dez sujeitos participaram.

Continuando a explicar em que consistiu a metodologia aplicada, os questionários, devidamente preenchidos, recebiam um tratamento próprio. Eles eram enviados a acadêmicos bolsistas cedidos pela PUCRS, disponibilizados pela Pró-reitoria de pesquisa a fim de estarem a serviços da pesquisa. Eles tabulavam os resultados de acordo com os dados obtidos em cada passo mensal ou, outros, bianual. Com base nos dados, foram relatando o que perceberam no desempenho de cada aluno e do grupo como um todo.

De acordo com o que falei no início do capítulo, além dos dados provindos das fontes acima apontadas, outros mais provieram de resposta a perguntas semiabertas feitas a professoras e outros, partindo de perguntas um pouco diferentes respondidas por pais. Por fim, há outros depoimentos, aleatoriamente colhidos que provieram de outras fontes de testemunhas e de crianças, sujeitos da pesquisa. Em anexo serão colocadas algumas amostras de produções realizadas pelos sujeitos pesquisados.

E, para maior credibilidade científica dos dados, as opiniões foram sintetizadas apreciando em separado as dos pais e das professoras alfabetizadoras. Nesta terceira vertente, utilizou-se um método de apuração de dados que possibilitasse a confrontação das opiniões de cada grupo de respondentes. Isso nos permitiu verificar o quanto um grupo ratifica a forma de ver do outro, ou se há discrepâncias entre eles.

Na prática, os trabalhos preparatórios à pesquisa junto às crianças tiveram início em 2008. Esse ano foi utilizado para preparar e testar instrumentos com a finalidade de levá-los a efeito junto dos sujeitos que em atividades praticadas para alfabetizar de interface com a consciência linguística da criança aprendiam pela metodologia do METRAMAR. No ano de 2009, foi realizada a primeira aplicação dos instrumentos de pesquisa. Porém, não foi possível levá-los em conta em face da *gripe A* que grassou naquele ano.

Esclarecendo um pouco mais em que consistiu a primeira vertente de buscas de dados comprobatórios desta tese, seguindo a metodologia proposta acima, ela apresenta dados colhidos nos anos de 2010, 2011 e 2012. Para isso, de acordo com o que foi dito anteriormente, as pesquisas em andamento começaram em 2008 e continuarão até 2013. Isso parte de um interesse do departamento da Pró-Reitoria de pós-graduação da PUCRS.

Nesta pesquisa, em tese, estão envolvidas as seguintes questões:

a) Quais as redefinições teóricas e metodológicas necessárias a serem realizadas no METRAMAR para que o mesmo seja apropriado para alunos do nível III da Educação Infantil?

b) Em que medida o método utilizado contribui para o desenvolvimento da consciência linguística, da leitura e da escrita de crianças do nível III da Educação Infantil e 1.º Ano do Fundamental?

c) Quais as percepções dos pais dos alunos, dos professores e dos próprios alunos sobre o trabalho desenvolvido?

Pela tabela que segue vem especificado o que foi feito em cada ano da pesquisa a ser levada em conta nesta tese:

Níveis de escolaridade	Ano	Testes
1.º Ano do Fundamental	2010	Testes de Potencial Linguístico: Nível Fonológico, Nível Morfossintático, Nível Semântico Pragmático; Teste de leitura e escrita.
Ed. Infantil Nível III	2011	Testes de Potencial Linguístico: Nível Fonológico, Nível Morfossintático, Nível Semântico Pragmático; Teste de leitura e escrita.
1º Ano do Fundamental	2012	Testes de Potencial Linguístico: Nível Fonológico, Nível Morfossintático, Nível Semântico Pragmático; Teste de leitura e escrita; Teste de Consciência Fonológica e Teste de Consciência Sintática.

Os instrumentos de pesquisa usados foram:

- Pré e Pós-teste de Consciência Linguística (fonológico, morfossintático, semântico- pragmático):

- Pré e Pós-teste de Leitura

- Pré e Pós-teste de Escrita

- Roteiro de Entrevista com a Professora da Turma

Os testes de Consciência Linguística abrangem os campos semântico-pragmático, morfossintático e fonológico.

No campo semântico-pragmático, os testes analisaram a manutenção e a progressão temática, a compreensão da história; a relação com o mundo, a sinonímia e o campo semântico.

No campo morfossintático, o teste levou em conta o julgamento gramatical, a referência pessoal e comparativa, gênero e número e correção gramatical.

O campo fonológico envolveu rimas, sons finais e iniciais, o próprio som das letras e as mudanças que ocorrem com a retirada de determinadas sílabas nas palavras.

Nos testes de leitura e escrita, os alunos responderam a uma lista de palavras, juntamente com a frase, analisando o nível alfabético de cada um.

Os testes de Consciência Fonologia e de Consciência Sintática servem para uma análise aprofundada dessas habilidades. Esse teste foi aplicado apenas com 10 sujeitos e somente no ano 2012 em abril e em novembro.

Os dados dos Pré-testes de *Consciência Linguística, Leitura e Escrita* realizados nos meses de abril e outubro ou novembro, foram coletados, na sequência, nos três anos da pesquisa de 2010, 2011 e 2012. Para os mesmos sempre se utilizou a mesma bateria de testes. Essas já foram citadas num dos capítulos do marco teórico. Para aplicá-los a equipe de pesquisa procedeu da seguinte forma: cada criança foi chamada individualmente e conduzida a uma sala de aula que não estivesse sendo usada – para garantir um ambiente silencioso e, ao mesmo tempo, familiar à criança. Então a equipe foi procedendo da seguinte forma: enquanto uma das integrantes da mesma aplicava o teste, a outra fazia todas as anotações de acordo com o preestabelecido nas diversas possibilidades relativamente à pergunta feita para a descrição e análise dos dados. Os testes aplicados um após o outro foram: Testes de Potencialidades Linguísticas, Testes de Consciência Fonológica e de Leitura e Escrita.

(A) Questionários a serem respondidos mês por mês pelas professoras de sujeitos pesquisados:

1. Unidades desenvolvidas no correr do processo da alfabetização?

- () Primeiro dia de aula;
- () Os três porquinhos;
- () Chapeuzinho vermelho;
- () A cigarra e a formiga;
- () Festa no céu;
- () Pinóquio;

- () Os Músicos de Bremen;
 - () O Saci;
 - () O Painho Feio;
 - () Os Três Reis Magos.
2. Quais foram os planos linguísticos trabalhados?
- () Fonológico
 - () Sintático
 - () Semântico
 - () Pragmático
 - () Morfológico
3. Quais as estruturas de frase trabalhadas?
- () Desenho
 - () Ideograma
 - () Palavras gramaticais
 - () Palavras lexicais
4. Qual o plano linguístico de maior dificuldade da turma?
- () Fonológico
 - () Sintático
 - () Semântico
 - () Pragmático
 - () Morfológico
5. Quais são os tipos de atividades desenvolvidas?
- () Atividades com histórias
 - () Atividades com frases
 - () Atividades com *softwares*
 - () Atividades de cantigas e poesias
 - () Escrita de frases
 - () Escrita de textos
 - () Outra atividade. Qual?

6. Faça comentários sobre o trabalho executado até este momento.

7. Que dificuldades o professor alfabetizador teria para executar esta metodologia?

8. Avalie o desempenho e a aceitação dos alunos no desenvolvimento das atividades propostas, usando a legenda:

Muito bom= MB, Bom= B, Regular= R, Não satisfatório= NS.

(Tabela sobre o desenvolvimento e aceitação)

Nome	DESENVOLVIMENTO				ACEITAÇÃO
	Atividades com histórias	Atividades com frases	Atividades com <i>software</i>	Atividades de exploração de sons	Aceitação do trabalho

(B) Os desempenhos do Pré-Teste e Pós-teste de Consciência Linguística aplicados em abril e novembro sempre seguiram a mesma legenda de pontuações:

Legenda: zero para erro, 1 para meio certo e 2 para acerto.

Eles referiram-se aos campos:

- Semântico-Pragmático;
- Morfológico;
- Fonológico.

Tabela de Pré-teste de escrita – 2012 (abril e novembro)

Legenda: 1a- Decodifica a palavra corretamente, 1b- Decodifica com alguma falha na correção, 2b- Decodifica segmento inicial e sugere a partir deste, 3- Reconhece e nomeia letras, 4- Adivinha a palavra sem correspondência, 5- Não sabe/não lê.

Sujeito	NOME	MUMU	OLHO	MÁGICO	CAMISETA	METRO	MÃE	FRASE	PREDOMÍNO
S 1									
S 2									
S 3									
.....									
S 26									
S 27									
Total de acertos									

As baterias de testes referentes às duas tabelas acima foram aplicadas consecutivamente nos anos de 2010, 2011 e 2012, respectivamente nos meses de abril e novembro.

Uma vez recolhidos todo este volume de dados e estudos detalhados havidos de mês em mês com cada sujeito ou, nos meses e novembro dos anos de 2010, 2011 e 2012 tornaram-se possíveis múltiplas inferências na comparação dos mais diversos campos. Uns podendo ser traduzidos por gráficos comparativos. Para a quarta parte desta tese em *análise dos dados obtidos nas pesquisas, utilizando o referencial teórico*, se trabalhará com base no *desenho metodológico utilizado* na tese que acabamos de apresentar.

3.3 EM CD MATERIAL CRIADO E PRODUZIDO PARA O APOIO METODOLÓGICO

Um terceiro aspecto a ser considerado no âmbito da terceira parte *Desenho Metodológico Utilizado* é o de fazer uma referência destacando ao que foi criado e produzido para o apoio logístico da metodologia utilizada pelo METRAMAR como processo de alfabetização interfaces com a consciência linguística da criança, na

educação. Com efeito, os professores que fizeram parte desta pesquisa necessitavam ter diante de si um necessário acervo de materiais para tornar possível as práticas da alfabetização conforme a metodologia requerida pelo METRAMAR. Entendemos que para tornar viável tal processo eles necessitavam de um *como* conduzir as atividades escolares no trabalho de alfabetizar de acordo com que reza o enunciado da tese.

Para isso, colocou-se à disposição dos professores um CD, conforme vem em anexo a esta, contendo o essencial em assunto de orientações e materiais de ensino. O CD denomina-se de *METRAMAR 2012* e nele consta uma série de pastas e arquivos contendo quantos materiais os professores necessitassem para dar-se contas de em que consiste o método e recursos disponíveis para conduzi-lo. Para produzir tais ferramentas trabalharam desenhistas, técnicos em criações de jogos infantis a serem utilizados em laboratórios de informática, escritores contando histórias infantis (adaptando-as ou criando-as), trabalhos de poetas para produção de poesias infantis, colaborações de professores iniciados no uso da metodologia, ajudas de professores versados em linguística, professores versados em assuntos de educação e outros. Nisso tudo, cumpre citar as ricas ajudas provindas do CELIN (Centro de Estudos de Linguística), contando-se Professores doutores em linguística e estudantes pesquisadores da PUCRS. Outra ajuda chave a ser citada é a de meu orientador de tese e pesquisa.

No acervo de pastas e arquivos, passo a destacar resumidamente o de que cada um deles trata.

METRAMAR – Guia Geral

Existe uma “[...] dicotomia que se expressa na famosa pergunta: deve-se ensinar a ler e a escrever na educação infantil ou não? Minha resposta é simples: não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda. [...] Permitir-lhe que entre em contato, que interaja com este objeto” (FERREIRO 2001, p.38). E Ferreiro (2001, p. 45) continua: “Desde o início (inclusive na educação infantil) se aceita que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível”.

Seguem as Indicações mínimas no que denominamos de Guia Geral do METRAMAR

É assim, pois, que no CD, em pastas e arquivos diversos, está à disposição do professor um grande acervo de materiais de caráter didático-pedagógico. Foram desenvolvidos em textos, imagens e softwares, tudo permeado de orientações mínimas para fins de alfabetização (e linguísticos) pela metodologia do METRAMAR (Método Trevisan de Alfabetização Marista). Trata-se de um material, devidamente testado em laboratórios (sala de aula), para conduzir o processo da alfabetização e linguística, interfaces. Como o professor tem em mãos o essencial para seu trabalho e toca-lhe o sábio papel de exercer, conforme dizer de Vygotsky, sua função vicária, para que haja um feliz desabrochar da aprendizagem. Esta, quando referida ao aprendizado da leitura, bem como ao aprimoramento linguístico do aluno, requer um constante e um gradual cuidado para que se estabeleça a devida otimização entre o antes, o durante e o depois, dos rumos do seu acontecer. Fazer tudo no seu tempo certo, sem pressas e sem digressões e perdas de tempo com coisas que não somam, é o que importa sempre.

Portanto, como facilitador da aprendizagem, o CD contém o essencial em recursos didático-pedagógicos para que a criança passe a se introduzir no mundo dos letrados, com bases na metodologia do METRAMAR. E da mesma forma, importa que o professor se alerte de que é próprio desta metodologia fazer preceder aos aspectos mais abstratos e sofisticados de leitura, por um pré-sistema de escrita (criado especialmente para isso), baseado em códigos provisórios pelo recurso a imagens pictográficas e ideográficas. Pelo recurso a esses códigos e a partir de certo momento entremeado por conectivos gramaticais, a criança desenvolve e forma frases simples, que recorrem aos signos visuais provisórios e intermediários para servirem de 'andaimes' na construção dessas frases. Tal recurso possibilita uma forma de comunicação diverso da oralidade, coisa totalmente nova para a criança. A pré-fase, com o andar do processo, desperta na criança um 'aprendizado provisório' de leitura², porém, dia-a-dia, esse aprendizado em processo quase contínuo vai se adaptando à forma de grafar as frases na modalidade definitiva e corrente da escrita. Por meio dos passos do mesmo, o aluno passa a sentir-se alguém fazendo parte integrante do mundo dos que sabem ler, embora os demais

² Oportunamente, se considerado necessário, vai-se desenvolver um 'manual do professor' para uso do METRAMAR, complementando estas instruções mínimas. Entretanto, para quem se dá à pena abrir e explorar o material disponibilizado nos diversos arquivos e devidas pastas, bem como ler e voltar a ler estas orientações mínimas ter como aplicá-lo com êxito e segurança

participantes do processo, na qualidade de alfabetizados percebam que ainda não é um saber-ler completo.

Entretanto, cabe a esses a sensatez pedagógica de evitar desestímulos, colocando-a na desconfiança de que aquele tipo leitura (provisória) não é *saber ler*. Na realidade prática, enquanto dura a pré-alfabetização, as interferências inoportunas podem prejudicar a caminhada do processo de alfabetização em andamento.

Como parte dos frutos do pré-sistema de alfabetização, há um despertar de consciência linguística da criança. Um dos constituintes do *saber-ler* efetivo, desde o início do processo, é a compreensão da matéria lida, seja pelo recurso às imagens, seja quando efetivamente aprendeu a ler. Isso se constitui num ganho que, constantemente, vem se fortificando na consciência subliminar do aprendiz de que o que ele faz não é um brincar de ler, mas um saber ler de fato. Pelo METRAMAR, somado a tal aspecto, a criança, em seu agir discente, nada faz sem um devido conhecimento de causa dos porquês de tudo que faz. Na complexa operação do aprendizado da leitura, nesse método, tudo se passa como num jogo, cujas regras se aprendem jogando e, à medida que o mesmo vai se desenrolando, alguém (no caso, este 'alguém' é o professor) lhe dá a conhecer algumas regras necessárias para que esse jogo possa prosseguir e sempre se mantenha interessante. Para que isso seja assim, basta que o professor desenvolva seu trabalho, cuidando para não queimar etapas por falta de uma correta aplicação da metodologia. Dessa forma, a criança continuamente vai conhecendo e assimilando novas posturas de leitor e, à medida que joga, diverte-se, constantemente goza do prazer de estar aprendendo.

Uma compreensão sempre mantida e sustentada relativa à função do ato de ler, sem haver falsas ilusões, propicia à criança possibilidades de incorporar posturas e hábitos de leitor que passam a perdurar em sua vida de uma forma definitiva. Embora tal saber-ler, pelo recurso a códigos provisórios, nos tempos iniciais da alfabetização, ainda não se constitua num saber-ler definitivo e na total extensão da abrangência da pragmática do conteúdo significante da expressão, assim mesmo, ele conta como parte efetiva de seu ser pessoa alfabetizada e a caminho do letramento, portanto, letrada.

A ideia de alfabetizar através de códigos, imagens e conectivos gramaticais para formar frases, como criador da mesma, tive-a em uma história que iniciou em 1957. De forma empírica, em outros tempos, fui alfabetizador e aplicando o método em minha sala de aula, embora não tão completo como hoje ela está. Depois, a metodologia circulou por todo o Brasil através de cartilha que pela Editora FTD ia fazendo reimpressões ano por ano de 1965 a 1978. A FTD a publicava com o nome de *SINAL VERDE para entrar na escola*. (Todavia, já antes, sob o nome de *CARTILHA PROGRESSIVA Davi e Vera* foram feitas duas edições, em gráfica contratada para isso). Ao todo, nesse período de 1963-1978, foram impressos mais de meio milhão de exemplares. Porém, a parte do mestre nem sempre os alfabetizadores a tinham em mãos, talvez por crerem que sua aplicação a dispensasse, portanto, falhando.

Dado isso, posso afirmar que o METRAMAR é fruto de longos anos de estudos e, ultimamente, testado em experiências de laboratório, supervisionadas por mim e por técnicos da PUCRS, tendo a finalidade de aperfeiçoar o quanto possível a ação alfabetizadora e de aprimoramento linguístico das crianças. Para uma adequada aplicação da metodologia importa manter sequência do quanto que foi produzido e preparado para isso.

É assim que como acervo de materiais, devidamente preparados e cientificamente testados em laboratórios com grupos de crianças, o professor tem ao seu dispor doze pastas. Elas, em síntese, apresentam tudo que o professor pode precisar para trabalhar com METRAMAR. E, dois arquivos, que indicam por onde começar e para onde ir. Estes, o professor deve imprimir-los para constantemente tê-los sob os olhos para sua orientação, enquanto examina e estuda os materiais do METRAMAR.

1. Abaixo, as diversas pastas e os dois arquivos contidas no METRAMAR:

- 1a. Histórias;
- 2b. Histórias com imagens
- 3c. Textos reforço (Poesias e histórias);
- 4 d. Roteiros Didáticos;

5e. Softwares;

6f. Álbum imagens – imagens gerais;

7g. Material didático – histórias ilustradas, imagens e exercícios;

8h. Artigos;

9i. Material para exercícios em oficinas;

10j. Fichas;

11k. Arquivos diversos.

Em arquivos diversos, colocar:

- Duas parábolas;

- Na roda das letras;

- Trabalho com palavração;

- Construindo o saber;

- METRAMAR – nível III e 1º. Ano – Graças;

- METRAMAR – como método em forma de artigo.

Além disso, há dois arquivos:

2. Indicações sobre o conteúdo de cada pasta e respectivos arquivos

METRAMAR

1ª. Histórias: A pasta Histórias, nos dez primeiros de seus doze arquivos, contém a narrativa pura e simples de cada uma das dez histórias constituídas em unidades didáticas, criadas ou adaptadas, a fim de serem utilizadas no processo de alfabetização pelo METRAMAR.

Na pasta Histórias está o décimo primeiro arquivo intitulado 'Conversa de Bichos'. Ele é uma história que pode motivar as crianças sobre assuntos de ecologia. Ela é uma história para ser lida às crianças em partes, um pouco cada dia. E, à medida que vem se desenrolando o conto, pode servir para motivo de registros

escritos com as crianças, relativamente a cada cena. Trata-se de um complemento opcional a ser utilizado em momentos pedagógicos oportunos.

No arquivo 'Duas parábolas', as mesmas podem constituir-se em material de exploração da imaginação das crianças e motivações didático-pedagógicas que pode estender-se desde o final do processo de alfabetização, até sua consolidação da mesma, em anos escolares mais avançados.

2ª. Histórias com imagens: Os arquivos dessa pasta apresentam as narrativas de cada uma das onze histórias, ilustradas com imagens produzidas para isso. O professor pode imprimir-las e, ao lê-las às crianças, mostrar-lhes as cenas de imagem por imagem e estimular as crianças a elaborarem frases, utilizando desenhos e elementos de conexão na organização de suas frases. Entre elas, está o arquivo 'Conversa de Bichos'. O mesmo serve para motivações pedagógicas. Nessas 'histórias com imagens', é importante que cada criança vá se constituindo em protagonista de suas criações e interpretação das mesmas.

3ª. Textos reforço: Essa pasta é constituída de três poesias ilustradas e de onze histórias curtas quem contêm frases escritas para as crianças lerem. As onze pequenas histórias também vêm ilustradas. Esses textos devem ser trabalhados com as crianças após a conclusão do trabalho da utilização das dez unidades. Nesse arquivo, há pequenos textos, cuja finalidade é a de colocar as crianças em contato com dificuldades e detalhes particulares da escrita e respectiva leitura. A partir deles, podem ser desenvolvidos outros semelhantes para fins de superação de tais dificuldades. Visam, a título de complementação, a auxiliar as crianças a conhecer e, o quanto possível, se cientificar de certas particularidades da escrita em seus detalhes básicos de grafia. Com um bom número dessas particularidades as crianças já haviam contatado anteriormente, ao lidar com as dez unidades em uso no método. Os textos para exercícios de reforço aparecem em sucessão didática devidamente estudada. Completam o trabalho da alfabetização após ter-se visto suas dez unidades básicas.

4ª. Roteiros didáticos: Essa pasta, também, contém dez arquivos. Eles apresentam os roteiros de cada uma das dez unidades didáticas básicas da alfabetização, interfaces com a linguística. Nelas o professor encontra sugestões e pistas práticas a serem utilizadas em cada uma dessas dez unidades didáticas. De

acordo com cada roteiro o professor pode ver e dar-se conta de que, em cada um dos mesmos, vêm sugeridos exercícios próprios para despertar nas crianças a consciência linguística. Como se pode verificar, em cada uma das dez unidades, desde o início da alfabetização há sugestões para o aprendizado da linguística.

Conforme o que se detalhou e orientou nos roteiros apresentados, sugere-se ao professor recorrer constantemente aos cinco planos linguísticos de nossa língua. Tal procedimento é uma das particularidades do METRAMAR, entre outras. Para lembrar, os planos linguísticos, são: o sintático, o fonológico, o pragmático, o morfológico e o semântico. Com o recurso a frequentes exercícios de acordo com os mesmos apresentados nos roteiros, as crianças internalizam a pragmática da língua, seus sons, criando formas diversas de suas construções frasais, obedecendo às leis da sintaxe e ao devido emprego semântico de cada palavra. Portanto, antes de conhecer a gramática, elas as vivenciam, sem haver necessidade de falar-lhes em regras gramaticais. As crianças recebem isso como se fora algo natural, o que na realidade, de fato deve ser e é. Isso é tão possível quanto o aprender falar de uma criança de um a três anos. Na realidade, as crianças vêm de casa com linguagem que aprenderam na família.

5ª. Softwares: Entre outros recursos foram criados e desenvolvidos dez arquivos, contendo dez softwares que tornam possível o uso da TI na alfabetização e de despertar na criança a linguística pelo METRAMAR³. É assim que tal recurso constitui-se em algo, talvez inédito na alfabetização. Para isso o professor encontra em arquivo desta pasta, denominado 'Manual do software', todas as orientações necessárias para lidar com a digitação informatizada em cada uma de nove das dez unidades propostas. A vantagem desse recurso adquire até dimensões de ordem psicológica, visto que supre a dificuldade que as crianças têm no manuseio de materiais escreventes a punho. Pela observação feita, o recurso à mágica eletrônica para fins de ensino e aprendizagem tem muitas vantagens.

³ O recurso à digitação computadorizada, se bem que é muito válido ele não se constitui como um recurso de todo necessário. Todavia, quanto ao uso da TI na alfabetização, Pereira, 1998 e Pereira; Antunes. In: Bortolini; Souza, 2003, "salientam a esse respeito que as pesquisas sobre redes cognitivas permitem o estabelecimento de semelhanças entre o processo cognitivo de leitura e o sistema que constitui o computador". Assim sendo, buscou-se criar e adequar recursos desse gênero, para serem utilizados como caminho no aprendizado da leitura. As autoras dizem ainda que "a dimensão interativa que o computador possibilita, movida pela ação desenvolvida pelo aluno e pelo professor, torna o trabalho pedagógico mais produtivo, por ser mais eficiente e mais lúdico

6ª. Álbum imagens + imagens gerais: 1. Esse álbum, em si, é um pouco enredado mas, na verdade, nele, há outros complementos, menos necessários ao processo METRAMAR. Dele, também, como diz a Bíblia, tira-se “coisas novas e velhas”. Nele estão praticamente todos os materiais didático-visuais produzidos para trabalhar com metodologia do METRAMAR. Todo o acervo é apresentado em treze arquivos e numa pasta, denominada ‘Imagens’ estão quase todas as imagens (desenhos) contidas no mesmo processo. 2. Nele, em ordem alfabética, o professor pode encontrar mais de 200 pequenos arquivos. Em cada um deles, contendo a imagem e escrita, referidas e em ordem alfabética. 3. Na pasta ‘Álbum imagens’, o professor encontra os 13 arquivos. Em dez desses estão as imagens que ilustram as dez histórias trabalhadas no METRAMAR e diversos outros desenhos referentes às de objetos referentes a elas.

A mesma contém os arquivos ‘Conversa de bichos’, ‘Vestimentas do Davi e Vera’ e ‘IMAGENS GERAIS’. O primeiro trata-se de imagens de história que pode ser lida às crianças na semana da ecologia; o segundo apresenta peças de vestimentas dos personagens Davi e Vera; e o terceiro, apresenta desenhos de objetos em cartelas que podem ser utilizadas para exercícios no quadro de pregas e outros, feitos em mesas de trabalho, nos quais as crianças, em grupos, podem organizar frases. Com esse material há inúmeras possibilidades de, ludicamente exercitar a criança na leitura e compreensão da mesma.

De acordo com o apresentado na pasta 7ª os professores poderão buscar quantas imagens aleatórias de que talvez possam necessitar para, com as crianças, organizar inúmeras frases alternativas. Disponibilizando esse material em sala de aula, as crianças em grupos, *brincando* também podem organizar frases.

7ª. Material didático – histórias ilustradas, imagens, exercícios...:

Nessa pasta, em dez arquivos, o professor encontra material pronto para, progressivamente conduzir o processo de alfabetização no trabalho escolar. Apresentam as ilustrações de cada uma das dez histórias-unidade, imagens para fichas e exercícios. Em cada uma das unidades, como se pode ver, foram escolhidos vocábulos integrados em textos que as crianças vão visualizando, lendo, copiando e, aprendendo a escrever novas frases. Nesses ensaios, elas devem ser

orientadas para que somente utilizem elementos de escrita, cujos grafados já tiveram ocasião de contatar anteriormente. Entretanto, da sexta ou sétima unidade, algumas crianças, quase por si, buscam saber escrever outras palavras, além das palavras-chave. Nada em contrário.

É de vital importância que, em cada uma das dez unidades, sejam realizados muitos exercícios (treinamentos) de aprendizagem, de acordo com as amostras apresentadas. Quando o trabalho da alfabetização é bem conduzido, as crianças anseiam por esses momentos especiais de aprendizagem. Para elas, isso constitui-se num jogo que as intriga e motiva sua curiosidade natural. Depois de terem criado tal hábito e isso passar a fazer parte das rotinas de sala de aula, elas sentem a necessidade desses momentos e reclamam-nos, quando não são realizados. Dias em que tais coisas não as ocorrem elas os consideram dias nos quais não houve trabalho de aprendizagem. Apreciam realizar ensaios de registros, fruto de sua imaginação criativa. Nisso, elas se dão conta de que estão efetivamente acrescentando algo a seus conhecimentos no aprendizado da leitura e isso lhes dá muita satisfação e prazer. Gozam dos prazeres que lhes vêm da inteligência criadora como é próprio de cada ser humano, criar, inovar e crescer.

Em outras palavras, esse material mostra e introduz a ideia de como se pode trabalhar no ensino da leitura e escrita nas dez histórias do METRAMAR. Com isso, o professor vai se dando conta das formas de trabalhar e desenvolver o processo da alfabetização. A partir das mesmas ele, em cada unidade, por vários dias, o professor com as crianças trabalha e vai lhes apresentando outros exercícios semelhantes. Para cada unidade, ele terá como explorá-la com as crianças por várias semanas, realizando outros exercícios de fixação, necessários as para isso. Somente avança, quando percebe que as crianças já se apossaram dos elementos de escritas até ali em uso. Esse é um material que, também pode ser utilizado para trabalhar em oficinas, a fim de dar um conhecimento prévio mínimo sobre a metodologia do METRAMAR.

Aos poucos, à medida que tais práticas ocorrem, o professor também adquire segurança em sua função vicária de mestre. E deve ter aprendido como saber explorar outras histórias, eventos e poematos que estão no terceiro arquivo do METRAMAR. Como é de se acreditar, todos devem ter-se apercebido de que não se

trata de um método fechado à criatividade nem do professor, nem do aluno. Pelo contrário dá asas para que a imaginação de cada participante do processo de alfabetização possa desenvolver seu poder criador, através de sua capacidade de imaginar e criar.

8ª. Artigos: São textos que tratam especialmente dos planos linguísticos de nossa língua.

9ª. Material para exercícios em oficinas: Trata-se de alguns materiais-amostra para se trabalhar em oficinas de professores. Ele dá uma ideia clara da progressividade da capacidade de aprender da criança. Serve, também para inspirar atividades práticas com os alunos. Contudo, os professores devem ter em mãos o CD de tudo que se refere ao METRAMAR e, com frequência abrir e examinar repetidas vezes tudo que nele vem disponibilizado. Só assim, ele pode se apossar e internalizar o valor dessa metodologia de alfabetização e auxiliar as crianças no aprimoramento de sua linguagem pelo contato com a linguística.

10ª. Fichas: Essa pasta é constituída de pequenas imagens no formato de fichas. Podem ser utilizadas em jogos num quadro de pregas, magnético ou no tapete.

11ª. Pasta: arquivos diversos: Nesta há diversos textos de fácil compreensão que obrigatoriamente devem ser lidos e estudados pelo alfabetizador. Caso ele não tenha suficiente conhecimento desses textos, não saberá em que basicamente consiste o METRAMAR.

Os dois arquivos que ainda constam estão ali para as orientações por onde o professor deve começar no estudo dos materiais das onze pastas acima descritas. O primeiro deles - METRAMAR – Guia Geral é de muita utilidade. Todo professor de alfabetização, além de tê-lo em pendrive deve imprimir cópia dele para, mais facilmente, ter sempre sob os olhos o acervo de materiais do CD – METRAMAR – 2012 (maio).

Como reverter essa realidade? Eu entendo que para reverter tal realidade é preciso criar um método de alfabetização que, constantemente se constitua num jogo divertido para crianças, professores, pais e familiares; um método no qual a criança se *alfabetiza sem dor, sem lágrimas* e sem traumas psicológicos. Entretanto,

não se confunda isso com um divertir-se por diverti-se, mas num divertimento que, segundo o qual quanto mais se joga, mais ele intriga e desafia a mente da criança. Utopia? É isso que ambiciono comprovar que seja a forma de alfabetizar do METRAMAR, a fim de que, crendo nisso, todos nos ponhamos a caminho da solução do problema da alfabetização em nosso país e em quantos países o quiserem adotar, especialmente nos que adotam o português como língua vernácula.

4 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NAS PESQUISAS, UTILZANDO O REFERENCIAL TEÓRICO

Eu entendo que esta parte vai constituir-se no “carro chefe” da comprovação da tese. Ela tem a grande tarefa de fazer um estudo comparativo entre as pesquisas e o referencial teórico. Este estudo nos permitirá perceber a congruência ou não, entre os dados das pesquisas e o referido no referencial teórico e assim, verificar se tudo está concorde com os cânones cartesianos das ciências. Será a partir disso, que se poderá dar por confirmada a veracidade das afirmativas do enunciado da tese.

As pesquisas provêm de duas diferentes fontes:

(a) pesquisa provinda de fonte aleatória provinda de testemunhos livres na história do METRAMAR e outra realizada entre os professores, pais, colhidos em 2012;

(b) dados colhidos nos anos de 2010, 2011 e 2012, fruto de pesquisa sistemática realizada com o auxílio de técnicos do CELIN da PUCRS.

Para o bem da verdade, há razões para fazer indagações sobre a raiz do mal relativo ao analfabetismo de nossa gente. Entretanto, tudo bem considerado, o tal do dito “*jeitinho*” brasileiro não estaria mostrando que nosso povo, apesar dos pesares, consegue dar conta em suas dificuldades e embaraços? Será que somos um país constituído de cidadãos tão desprovidos de inteligência? O que faz o constante gritar da imprensa escrita e televisiva não é algo que só serve para nos deprimir, levando-nos a acreditar que somos um povo de inteligência tarda e mais limitada do que a de outros povos? Segundo eu entendo, com boas metodologias de alfabetizar o *buraco negro* do analfabetismo dos brasileiros desaparecerá e nós resolveremos alguns dos complexos de inferioridade como sociedade, povo e nação.

Todavia, de acordo com nossa realidade, não podemos deixar de reconhecer que vivemos num país em que apenas 25% de seus cidadãos (INAF, 2011) estão plenamente alfabetizados. Com isso não há como se esperar avanços significativos de qualquer ordem, seja ela política, socioeconômica, educacional ou religiosa. Estima-se que num país de pessoas letradas o número dos desocupados seria

reduzido virtualmente a zero. Pois, haveria mais mão de obra especializada, menor número de prisões, menos custos com policiamento e outras vantagens ligadas à moral e ao PIB. Haveria menos brasileiros escravos das religiões opressoras e sugadoras dos bolsos empobrecidos. De minha parte sentir-me-ia um omissos se não contribuísse na erradicação do analfabetismo existente em nossa pátria. É para dar mais credibilidade à minha proposta metodológica de alfabetizar que, por dados científicos, quero mostrar a eficácia do mesmo. E, para que ser doutor para ensinar a ler? Para ensinar a ler, não basta saber ler? Dehaene (2012) fala em ciência da alfabetização. Lembra que ela ainda está para ser criada. Portanto, abrangendo a todos os povos e nações. Penso que, pela leitura atenta de tudo que escrevi nesta e o que vem escrito neste capítulo, torna-se possível justificar o porquê de tal empreendimento.

Entretanto, desde já, dou-me por feliz pelas tantas e audaciosas inovações pedagógicas que levei a efeito em minha vida. Como pedagogo sinto-me um verdadeiro *iconoclasta* de muitas das tantas imagens pérfidas do que seja educar que a sociedade quer ver sempre perpetuadas nos *altares* da educação. Ela quer que as práticas de ensino sejam verdadeiros instrumentos de tortura para os alunos. Não pode conceber que se possa *alfabetizar sem dor* (DEHAENE, 2012). Será que não está na hora de acabar com tanto sadismo pedagógico há tanto tempo instaurado pela nossa sociedade dita culta? Quando é que ela confiará no senso comum (SANTOS, 2009)?

4.1 PESQUISA PROVINDA DE FONTES ALEATÓRIAS DA PARTE DE TESTEMUNHOS LIVRES NA HISTÓRIA DO METRAMAR E OUTRA REALIZADA ENTRE OS PROFESSORES, PAIS, COLHIDOS EM 2012

Entendo que, para fins de comparação com o referencial teórico, tais dados ajudem a perceber que os resultados provenientes do que se defendeu desde minha dissertação poderão confirmar que o passo metodológico adiante de alfabetizar, efetivamente ocorreu de acordo com o enunciado de minha tese.

Retomando um pouco a história da criação da metodologia do METRAMAR, volto ao que foi feito para ganhar a confiança dos pais no método há 55 anos passados e ao que se passou recentemente ao ser retomado. Naqueles idos, eu não

contava com nenhum *tu* para falar de minhas criações pedagógicas. Por sua vez, os pais me indagavam sobre a gênese do método, visto que, no primeiro mês de aula as crianças apesar de estarem muito entusiasmadas, passavam o tempo num constante desenhar. Naquele tempo, havia muita confiança em tudo que a escola fizesse, porém, um dia, uma pequena delegação veio até mim e me perguntou de onde vinha tal método. Se eu lhes tivesse respondido que se tratava de uma criação minha, eles não aceitariam que os filhos deles servissem de cobaias. Tive que utilizar uma saída estratégica. Naquela época, toda e qualquer novidade que viesse dos Estados Unidos todos a aceitavam e respondiam a ela com sonoro *amém e, hoje, também*. Então, eu diante daquela delegação, encurralado quase sem saídas expliquei aos comissários que se tratava de um método muito avançado, praticado nos Estados Unidos. Com isso, eles suspiraram fundo e ficaram felizes por poderem referir isto aos pares deles.

Para o bem da verdade, eu estava seguro do que vinha fazendo? Pela resposta continua positiva que as crianças me davam nada me segurava. Ia adiante. Quando, uns meses depois, os resultados positivos se fizeram sentir, ninguém mais questionou tal método e eu, daí por diante, sempre apostei nele.

E agora mais recentemente, desde 2008, a muito custo, a partir das resistências *dos guardiões* (GARDNER, 2007b), consegue romper resistências de 7 anos da parte da Direção de Escola da qual eu fui o primeiro diretor e voltei a aplicar o método na educação infantil do mesmo. Trata-se do Instituto Marista Graças, de Viamão e, pelo que fiquei sabendo por relato respondido junto dos pais (colhido em 25/10/2012), no ano da retomada do método, havia muitos rumores pelos corredores da escola de que os filhos deles estavam servindo de cobaias. Entretanto, quando depois de certo tempo começaram ver os resultados, a calma voltou a reinar. E hoje, como vocês podem ver pelas respostas a questionário enviado aos pais, falou-se abertamente sobre o METRAMAR (Método Trevisan de Alfabetização Marista). Além disso, em qualquer turma em que o mesmo está sendo aplicado, diariamente as professoras escrevem a palavra METRAMAR na *lousa interativa* ao indicar o trabalho de aprendizagem de escrita e leitura. Pelos resultados das pesquisas feitas entre pais e professores, penso que o grau de satisfação com o uso da metodologia contém muitos elogios e umas raras restrições. Na realidade, tais restrições nada

têm a ver com a metodologia. Trata-se de pessoas que desejam mostrar serviço, porém, trata-se de opiniões não diretamente referidas ao método.

Na realidade, lastimavelmente, nesse contexto de coisas do mundo atual pode-se concluir que o bloqueio social dos pais e professores sobre qualquer tipo de inovação são quase intransponíveis. Todos inconscientemente querem ver reproduzido o que eles imaginam que devam ser as metodologias de ensino. É assim que, por exigências dos próprios pais as *sebentas de ensino* passam de pai para filho. Os professores ou instituição escolar que se atrever a fazer qualquer tentativa de inovar, caso não dê certo, se a iniciativa de inovar foi do professor, ele, imediatamente, irá para *o olho da rua*; caso a inovação tiver partido da instituição, se ela não tiver que fechar as portas, é por muita sorte. Tal *crime* será lhe imputado por muitos anos pela sociedade.

Então, com essa pressão social sobre qualquer *deslize* pedagógico de quem quer inovar, que progresso a escola poderá fazer? Daí que as práticas de ensino passam gerações e mais gerações sempre as mesmas ou com algumas pequenas nuances. Eu pergunto, de que vale apenas inovar colorindo letras? Já no tempo de minha avó, faziam-se tais *inovações*. Depois a imprensa e os pedagogos que dão lições carcomidas pelas traças e baratas não cansam de fazer suas acerbas críticas às escolas acusando-as de retrógradas. Eles não enxergam a trave de seu próprio olho. Hoje, um periódico, se não ficar constantemente publicando crimes e roubos, não sobrevive. Chafurdar nessa lama social é a sua sobrevivência. Sobrevivem em meio de cadáveres insepultos.

4.1.1 Dados colhidos esparsamente na história do METRAMAR e sua devida análise

Alfabetizar sem dor? Em relação ao que foi trabalhado com o grupo de crianças de bairro pobre no ano de 2009 há um comentário espontâneo feito por uma delas à sua professora que nos parece válido relatar. Certo dia, uma dessas crianças foi assim que falou a ela dizendo: “*Este colégio só tem brincadeiras e eu já aprendi a ler*”. Ela, por ser de educação infantil, ainda não tinha seis anos no final daquele ano em curso. Com a afirmação percebe-se que ela foi capaz de dar-se

conta de que a aprendizagem pelo METRAMAR é lúdica, sem dor, no sentido de ser um jogo que constantemente instiga a mente e que o mesmo utiliza uma metodologia que prende muito a atenção das crianças. A isso ela denominou de *brincar*.

Outra inferência que se pode tirar daí é a do que a criança entendia em que consiste o ato de ler. Ela, sem ter efetivamente atingido o conhecimento pleno de todos os elementos de escrita, de antemão percebeu em que consiste o ato de ler, baseado em signos de convenções humanas. Pela descoberta que fez entendeu que é possível comunicar-se através de um sistema de códigos postos sobre o papel.

Por sua vez, em 2011, uma criança da Educação Infantil, nível III, sujeito desta pesquisa, falando do modo de aprender pelo METRAMAR, fez o seguinte comentário para sua: “Nesta escola, não trabalha só a minha mão, mas o corpo inteiro”. Entendo que tal consideração, de uma forma genial e concisa, fala com muita propriedade do método. Pois, por esse destaque pode-se inferir o avançado grau de consciência linguística que a criança possui e que ela já entendeu em que consiste o ato de ler e escrever.

Igualmente, pelo estudo dos dados, foi percebido que as crianças que em 2010 estavam no 1º Ano e que antes nunca tinham tido contato com a metodologia do METRAMAR, em 2011, possuíam uma capacidade de redigir e escrever tanto quanto as crianças do 1º Ano alfabetizadas em 2012, visto que as crianças de 2010, em final de 2010, tinham um ano de escolaridade do Fundamental a mais das que frequentaram o 1º Ano do Fundamental em 2012, portanto percebe-se que é vantajoso utilizar a metodologia do METRAMAR já na Educação Infantil, nível III.

Talvez possa parecer que alguns dos parágrafos anteriores nada tenham a ver com esta tese. Mas eu me permito afirmar que sim. Eles estão evidenciando que para inovar deve-se vencer muitas barreiras.

O testemunho escrito abaixo, dado por um professor Z que utilizou a METRAMAR* em 1962, mostra o quanto o método funcionava naquela época. O mesmo respondeu a seis perguntas enviadas a ele por mim, no ano de 2004,

portanto 52 anos após sua experiência de alfabetizador. Nisso pode-se perceber o quanto as reminiscências que ficaram na mente dele por tanto tempo nos podem ser muito valiosas. Porém, em momento nenhum, nele aflorou a ideia de que ele recorresse aos 5 planos linguísticos para alfabetizar, bem como ocorreu com a pesquisa entre professores e pais antes de se introduzir essa tecnologia de alfabetizar. Com isso, estou querendo mostrar que o método mantém as mesmas raízes metodológicas, todavia, hoje, ainda mais fortes, como se pôde verificar após outra pesquisa do mesmo gênero, realizada em 2012. Os dados fizeram sentir que é importante alfabetizar, recorrendo aos cinco planos linguísticos. O mesmo se pode afirmar com relação ao testemunho dos professores X e Y que me deram notícia escrita de suas experiências com o método de outros tempos. Seguem os diversos testemunhos citados.

As perguntas dirigidas ao professor Z e as suas respostas:

Resposta da pergunta n.º 1 Trabalhei com este método no ano letivo de 1962, no colégio do Rosário, em Porto Alegre.

Resposta à pergunta n.º 2 – Referindo-se à pergunta n.º 2 ele, respondeu o que segue: Em junho, antes das férias de inverno, mais da metade da classe dominava a leitura (crianças de sete anos). Em outubro, todos, menos um, estavam alfabetizados. No final do ano, 100% dominavam a leitura, faziam interpretação e elaboravam pequenos textos, em sala da aula, sobre assuntos indicados, como aniversário do papai, da mamãe de um maninho ou amiguinho, sobre papai Noel, Natal etc. Referiu que tinha em sala 45 alunos!

Resposta à pergunta n.º 3 – Com relação à terceira pergunta ele referiu o que segue: A capacidade leitora dos alunos era plena. Um aluno era chamado a ler um tópico de um livro de estória. Nós dirigíamos a pergunta sobre o texto lido, aleatoriamente a qualquer aluno, tanto aos que normalmente tinham maior lentidão de raciocínio ou que precisassem de maior estímulo, quanto aos outros todos, literalmente todos faziam comentários coerentes com relação ao texto lido. Usávamos escrever cartazes com frases longas com várias subordinadas, elaboradas com linguajar infantil, ou com perguntas que exigiam respostas dedutivas, isto é, que as respostas não estavam explícitas no texto do cartaz. A classe inteira dominava a interpretação.

Resposta à pergunta n.º 4 – Falando de como se sentiam os protagonistas da alfabetização respondeu: Eu, na condição de professor, senti-me realizado. Os elogios não faltavam da parte da direção.

Os pais se orgulhavam da inteligência dos filhos. Muitos deles me convidavam para conhecer suas casas, conviver com suas famílias, e o motivo era sempre para mostrar a satisfação com o progresso seu filho no colégio.

Por sua vez, os alunos se orgulhavam de estarem lendo como gente grande.

Pergunta n.º 5 - características do método: Relativamente a esta pergunta ele informou: Era um método que aguçava a curiosidade natural da criança. Cada lição era uma novidade, um suspense e uma surpresa.

Da parte deles havia uma grande expectativa pelo novo e pelas novidades da próxima lição. Isso despertava a atenção de toda a classe no mais alto grau de concentração, porque o professor (inspirado no método), intencional e pedagogicamente, provocava a expectativa, aguçava a curiosidade aumentando o interesse de aprender. Era um método que envolvia o aluno no seu todo: mente, corpo e espírito. Cada um primava em querer desenvolver suas qualidades com afinco e com vontade de sempre conhecer mais. Sua autoestima sempre estava lá em cima, por uma espécie de competição sadia, queria mostrar o quanto de que ele era capaz.

Resposta à pergunta n.º 6 (interesse de terceiros em conhecer o método):

– Sim, houve interesse. Entre tantas pessoas, uma houve que me deixou particularmente orgulhoso. Professora da Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul passou, todo um dia escolar em minha sala de aula para observar, querendo ver que método esse que lá na SEC tanto ouviam falar de sua eficácia.

E o professor Z finaliza seus depoimentos dizendo: Espero ter correspondido ao solicitado. Ass. Professor Z.

Recebi isso com data de 2004.

Abaixo, com datas relativamente recentes, recebi dois diferentes depoimentos espontâneos sem eu haver-lhes solicitado. Selecionei-os entre diferentes depoimentos a mim chegados nesses últimos 50 ou mais anos.

Um deles veio-me de professora residente em Bento Gonçalves - RS, em 18 de setembro de 2012. O nome dela, aqui que indico pela letra X, conforme deduzo, adotou meu método nos anos de 1965-1967. Ela diz que está formada em Educação Artística e é professora, escritora de livros infantis e contadora de histórias. Ministra oficinas de literatura e teatro, publicou 17 livros de literatura infantil. Eu nunca a vi pessoalmente e o pouco que eu sabia dela era algo por ouvir dizer de outros. Porém, provavelmente por meio de alguma pessoa que sabia qual era o meu e-mail e o passou para ela, foi-me enviado o que segue:

A Cartilha "Davi e Vera" (hoje METRAMAR) foi a primeira cartilha que usei em meus 12 anos como alfabetizadora.

Em 1965, as Irmãs da Escola Santa Clara adotaram essa cartilha. Eu era alfabetizadora naquela época e utilizei o método da cartilha "Davi e Vera" por três anos. De todas as cartilhas que trabalhei, essa foi a que mais me marcou, tanto pela sua originalidade em apresentar as lições de alfabetização, quanto pelo interesse e curiosidade que despertava nas crianças.

Outro ponto positivo a destacar é que a referida cartilha consistia em um processo gradativo, muito mais eficiente, rápido e fácil de memorizar. Após o conhecimento das vogais e das consoantes o passo seguinte já estava alcançado, pois a criação de sentenças e pequenos textos não apresentavam dificuldades para os alunos. A cartilha "Davi e Vera" realizava esse processo durante toda a alfabetização.

Resta ainda dizer, que com esse método a alfabetização era concluída em menos tempo. Assim, em meados de setembro ou começo de outubro, 98% dos alunos já estavam alfabetizados.

Ao Irmão Albino, meu agradecimento pela sua importante contribuição em prol da alfabetização dos pequeninos, não só por enriquecer o trabalho do alfabetizador, mas principalmente pela grande diferença que fez aos alfabetizados pelo método da Cartilha Davi e Vera. Ass. Professora X.

Pessoalmente presumo que o gosto da professora X para trabalhar com histórias infantis surgiu a partir dessa experiência como alfabetizadora pelo meu método que em cada unidade e até diariamente trabalha com histórias infantis.

Por sua vez, em 12 de outubro, recebi da professora Y a seguinte comunicação por escrito:

Uma experiência que deu certo.

Fui professora de alfabetização por vários anos. Aplicava as cartilhas que iam aparecendo, escolhendo sempre aquela que me parecia melhor.

Até que um dia... conheci e apliquei a Cartilha “Davi e Vera” da autoria do Prof. Albino Trevisan.

Foi a grande descoberta. Algo de inédito diante das demais com que havia trabalhado. Isso foi em 1964.

Davi e Vera é uma cartilha que faz vibrar o mestre e os alunos. Já viu uma turma de 35 alunos crianças vibrando... vencendo as etapas da alfabetização com alegria e num contágio mútuo? Pois, não se via crianças se arrastando... Ficando para trás... aborrecidas... A aprendizagem acontecia na alegria e vibração. O método proposto na Cartilha provocava uma explosão na turma... e haja cadernos para expressar toda a criatividade na elaboração das frases e textos que escreviam! Tudo valia... quando não sabiam escrever determinada palavra a substituíam por um desenho.

O importante é que as frases e pequenos textos apareciam corretos. Que alegria quando se davam conta que expressavam algo que tinha sentido, com lógica e pensamento criativo.

Num determinado momento, surgia-lhes o desejo de ir eliminando o desenho... pois nos jornais “há mais letrinhas”... como diziam.

A experiência me levou a aprovar e aplicar plenamente este método.

Mais adiante, atualizada a cartilha passou a denominar-se “Sinal Verde”. Uma maravilha!...

Se hoje eu voltasse a alfabetizar, não vacilaria na escolha da cartilha.

Parabenizo o Professor pelo legado seguro que deixa no Campo da Educação.

Porto Alegre, 12 de outubro de 2012. Ass. Professora Y.

4.1.2 Dados obtidos referentes à pesquisa de 2012 e sua devida análise, referindo-os aos professores e pais em 2012

Em início de outubro de 2012, foram realizadas pesquisas entre pais e

professores de acordo com que, respectivamente, foi dada orientação.

Às professoras foi encaminhado o que segue:

1. *Professora, se te fosse dado fazer uma livre escolha de eleger o método para alfabetizar, qual tu adotarias? Por quê?*

Resposta: Sem qualquer restrição, sempre adotaria e utilizaria como metodologia o METRAMAR. Essa, em síntese, foi a resposta de cada uma das quatro professoras que trabalham com o método.

Súmula das razões dadas por elas:

É uma prática que dá certo e alfabetiza de maneira tranquila, prazerosa. Adotaria o METRAMAR por ser uma metodologia lúdica e facilitadora do processo de alfabetização. Com ela, os alunos rápido se apercebem lendo. Motiva-os, dá-lhes autonomia, segurança e prazer pelo letramento. Em especial uma disse: “Este é o primeiro ano que tive contato com o METRAMAR e não tem como não ficar encantada com o modo fácil e realmente lúdico desse processo. Eu continuaria a me interessar por ter mais conhecimento sobre o método porque os resultados rápido aparecem”. Outra explicou: “Agora, que conheço o método e me sinto mais segura, escolho o METRAMAR, pela razão de partir de histórias, interpretações e construções de frases o que deixam os estudantes mais seguros. Aprendem gradativamente, brincando e associando sons e letras, com mais significado”.

2. *Se nesta Escola Graças nos propuséssemos o desafio de fazer com que o aluno aprenda a ler e a escrever sem dor, com prazer e alegria, tu achas que isso seria uma utopia, comparando o assunto com o que estás conseguindo neste ano como alfabetizadora? (Responder dissertando).*

Súmula das razões dadas por elas:

De acordo com as professoras, em síntese, alfabetizar sem dor e com prazer e alegria era uma utopia. Agora, com o METRAMAR, isso deixa de ser utopia. Nisso, todas concordaram sem haver restrições.

Outras razões:

O uso do método não é uma utopia. É um desafio e a cada dia que passa mais prazeroso. É lindo ver a evolução de cada estudante, do brilho nos olhos ao perceberem que estão lendo e escrevendo. É assim que se faz uma alfabetização sem traumas para o estudante e sem culpa para o professor. Acredito que ensinar sem dor, com prazer e alegria já foi uma utopia. Hoje, porém, pelo recurso do METRAMAR, as crianças já conseguem alfabetizar-se por meio da brincadeira, partindo sempre daquilo que elas já conhecem, o que as tranquiliza e lhes dá mais segurança. Os alunos, desde a primeira história (unidade), estão encantam-se com a descoberta da leitura e escrita; alguns já conseguiam ler na Educação Infantil. Eles, rápido, se dão conta da maneira fácil e prazerosa de aprender. A forma de escrever as frases foi entendida por eles com facilidade, dando-lhes a liberdade de ir além. Hoje escrevem frases com muita consistência no nível III da Educação Infantil. Isso o fazem por terem entendido o que as mesmas significam. Na prática, percebe-se que há formas de ler e escrever sem dor e com prazer. Com certeza, os estudantes, neste ano, aprenderam com mais alegria, em razão de termos seguido mais fielmente o METRAMAR conforme proposto pelos cinco planos linguísticos.

3. Professora, como percebes que teus alunos deste ano estão interagindo com o método de alfabetizar que estás adotando?

Resposta resumida:

A interação dos alunos com o método dá-se muito bem e sem restrições.

Súmula das razões dadas por elas:

Os estudantes estão aprendendo com mais facilidade e interagindo com disposição para ler, escrever, desenhar, questionar e realizar tarefas. Eles receberam muito bem o método, havendo uma evolução, nítida em cada história ou unidade trabalhada. Participam das atividades com muito empenho e curiosidade. Eles se sentem tranquilos e felizes por dominarem a leitura e a escrita de frases. Sentem-se atuantes e protagonistas do processo de alfabetização; em muitos momentos aprendem brincando. Mostram-se seguros e as famílias apreciam esta *nova forma de ensinar*. Relatam isso por fichas avaliativas trimestrais e por conversas informais na porta da sala de aula. Uma delas escreveu: “(Os alunos) sentem-se mais seguros, pois este é o segundo ano que estou trabalhando com o

METRAMAR, com isso eu confio plenamente por entendê-lo melhor. O que as crianças mais gostam são os jogos no computador e as atividades desenvolvidas na lusa interativa”.

4. Você acha válido que, desde a educação infantil, se inicie o trabalho da alfabetização das crianças com a metodologia do METRAMAR, já que ela parte da representação de frases, recorrendo a histórias infantis e a desenhos? (Responder explicando o que vocês pensam sobre o caso).

Resposta resumida:

Sim, é muito válido que se adote o METRAMAR desde a Educação Infantil.

Súmula das razões aduzidas por elas:

Sim, sem dúvida, pois assim chegam mais familiarizados com o método no primeiro ano do fundamental, adaptando-se melhor. Por isso é muito válido utilizar o METRAMAR na Educação Infantil, pois os recursos que o método fornece fazem com que os alunos se tornem interativos em sua aprendizagem e, sem sofrimento, eles se tornam atuantes no processo de ensino e aprendizagem. Para nós, professoras do primeiro ano, receber crianças da Educação Infantil que já vêm aprendendo segundo a metodologia do METRAMAR é extremamente importante, pois a alfabetização torna-se mais tranquila. As crianças já leem desde muito pequeninas. Elas olham as imagens e contam e recontam histórias desenvolvendo sua imaginação e criatividade. Por isso, temos certeza de que é essencial e imprescindível que se utilize a alfabetização a partir da Educação Infantil. O modo em que apresentamos o método para os estudantes está dentro do que penso (pensamos) sobre a alfabetização, aprender sem dor e com muito prazer. Com os desenhos e histórias as crianças se dão conta de que o método parte de significados que, aos poucos, todos descobrem que podem ter acesso a aprendizagem, partindo dos signos da escrita. No primeiro ano, os estudantes que haviam participado da proposta na Educação Infantil, demonstraram maior segurança junto aos seus colegas novos, verbalizando conhecimento do mesmo e dando suporte aos que não o conheciam.

5. Com a intenção de desenvolver a consciência linguística do aluno, vocês devem ter feito exercícios ligados aos diversos planos linguísticos: sintático,

fonológico, pragmático, Morfológico e Semântico. Pergunta-se, isso contribui para que efetivamente as crianças desenvolvam sua consciência linguística? Por quê?

Resposta contextualizada das professoras: Sim, sem dúvida. Essa, em resumo, a resposta das quatro professoras pesquisadas.

Súmula das razões aduzidas por elas:

Sim, porque os estudantes leem com mais fluência, interesse e gosto pelos diferentes portadores de textos. Amam histórias, o que demonstram as trazidas de casa diariamente por alguns deles, para leitura em aula. Quanto à escrita, constroem histórias com frases completas, com coerência e de forma bastante criativa. Desenvolveram bastante a oralidade, interpretando histórias e opinando sobre essas. Todos os estudantes da turma leem e escrevem.

Uma explicou “Sim, são de extrema importância. No nível III da Educação Infantil em que estou trabalhando, insisto mais com o plano fônico. Para os demais, ainda devo me familiarizar mais, pois é o primeiro ano que estou trabalhando com a metodologia do METRAMAR. Minha colega, que há dois anos está trabalhando com ele, está me auxiliando bastante”.

Outra disse: “Sim, eles atendem ao que o METRAMAR tem como objetivo: visar à consciência linguística do estudante”.

Os planos linguísticos contribuem para o aprendizado da leitura e escrita, porque são exercícios que facilitam ao estudante e o levam a entender o que está escrevendo e lendo sem ser apenas uma cópia.

Uma das professoras da Educação Infantil atestou: “Para desenvolver a consciência linguística dos estudantes, realizo exercícios ligados aos diversos planos linguísticos. Embora se trate da Educação Infantil, nível III, já percebo os resultados positivos disso. As crianças já fazem algum uso dos mesmos e a tomada de consciência linguística com relação a elas faz-se notar tanto em seu linguajar, quanto ao que redigem e escrevem. Como estou verificando pela experiência, os planos linguísticos são todos interligados, portanto, com isso não poderia dizer qual deles é o mais importante. Segundo vejo, eles dividem entre si os méritos da importância”.

Vejamos agora o resultado de pesquisa realizada entre pais, no início de outubro de 2012, que foram orientados pelo seguinte encaminhamento:

Viamão, setembro de 2012.

Senhores pais,

1. Pelo que vocês estão percebendo nas reações de vosso filho ou filha, o Marista Graças estaria conseguindo obter o que se propôs com o método METRAMAR (que o aluno aprenda a ler e a escrever sem dor, com alegria e prazer)?

(Responder de forma livre e espontânea, narrando algo que vocês viram no acontecer do trabalho com seu filho, relativamente ao assunto seja ele de qualquer ordem positiva ou negativa).

Vai aqui um resumo das respostas dos pais dos alunos do 1º Ano à pergunta n.º 1 aduzidas em favor ou contra à ideia com relação a eficácia da aprendizagem pelo METRAMAR, globalmente consideradas:

Sim, concordamos que este método ensina de forma rápida e eficiente. Uma das mães respondeu: “Nossa filha aprendeu rapidamente após o início das aulas. Acompanhando o processo de alfabetização de nossa filha, percebemos que a cada dia ela demonstra um crescimento no aprendizado da leitura e da escrita. Dessa forma, acreditamos que o método é eficaz, pois a criança aprende a ler de forma gradativa e prazerosa, onde leitura e escrita caminham juntas, fugindo do tradicional em que há uma reprodução de forma cansativa”.

E continuou: “No início pareceu difícil, estranho para ela e para a família, pois é um sistema de aprendizagem diferente ao que tivemos, mas após os meses de junho/julho, ela demonstrou estar aprendendo mais rápido e com mais gosto a ler e escrever”.

Outro casal respondeu: “No que diz respeito à nossa filha J., a alfabetização está transcorrendo de uma forma muito tranquila e eficaz. Percebemos seu desenvolvimento a cada dia, ela lê e escreve com muita facilidade, sempre com prazer. Seu vocabulário é muito rico, ela gosta muito de escrever grandes textos, isso ocorre desde o início do ano letivo, porém, no início, ela não separava as

palavras umas das outras, e escrevia conforme falava. Hoje já separa cada palavra, e sua gramática é muito boa, escreve palavras com: nh, lh, ch, qu, gu, sem demonstrar maiores dificuldades”.

Uma das mães narrou: “Tenho dois filhos da escola, não na escola. Crianças que vivem o Marista, colégio que não é só formado pela estrutura física, mas por pessoas que sei que zelam, que gostam e fazem com que eles não sejam só mais um número da chamada (algo que me remete à lembrança escolar que tenho)”.

Uma das mães escreveu: “Em 2008, com a minha filha na Educação Infantil, tomei um susto, em função das conversas de bastidores, onde corria a “boca pequena” que as crianças estariam sendo cobaias de um método novo e todas aquelas coisas. O que ocorreu no ano seguinte? A gurria aprendeu a ler e escrever tranquilamente!” E ela continuou: “Hoje, em 2012, estou vivenciando a mesma situação, só que pela personalidade do P., toda a família e pessoas ao redor estão participando da total felicidade dele em ler. A saída de férias foi uma ‘tortura’ nenhuma placa escapou na viagem, hoje eu não leio mais nenhum jornal ou revista sem ter uns olhinhos sob meus ombros e lendo todas as manchetes. A escrita cursiva está sendo outra feliz conquista”.

Meus dois filhos aprenderam a ler e a escrever, posso dizer sem dor, com alegria e prazer, mas o método não é nada sem um profissional que o aplica. Os méritos vão para conjunto, pois são elas, as professoras, que cativam as crianças e fazem desse processo um sucesso.

Houve ainda quem respondesse: “Em 2008, o susto foi em vão, com o decorrer de 2012, estive vendo e pelo que me lembro faz 31 anos, a tia F. (naquela época ainda não era ofensa chamar as professoras assim) usava esse método⁴ e o mesmo fazia a minha mãe, alfabetizadora por 40 anos. Se é novidade ou diferente o método METRAMAR não sei. O que sei é que com ele está dando certo”.

Outro depoimento diz: “A experiência que tive sobre a alfabetização de minha filha foi positiva, pois acredito muito que as crianças assimilam bem mais e de forma

⁴ Com bastante probabilidade esta mãe está se referindo ao METRAMAR que, em outros tempos recebia denominações diferentes, tais Cartilha Davi e Vera, Sinal Vede para entrar na escola, dado que o método, por meio dessas cartilhas de minha autoria foram adotadas um pouco em toda parte. Elas eram editadas pela Editora FTD S/A.

prazerosa através do lúdico. E no método em questão, pelo que eu entendo, no momento em que se utilizam desenhos e imagens como aliados às letras e palavras, provoca nas crianças um entusiasmo maior pela busca da leitura e escrita (alfabetização) e de forma natural 'sem sofrimento'. Pelo menos foi como vi o que aconteceu com minha filha, naturalmente pela transmissão do método pela professora e de nós, em casa, o conhecimento e a aprendizagem nasceu de forma prazerosa e a sinto, a cada dia, com mais vontade de aprender”.

Um pai escreveu: “Sim. O Marista Graças está conseguindo (alfabetizar sem dor), pois nosso filho teve um progresso relevante nos últimos 60 dias, no que diz respeito à leitura e à escrita. Ao final do primeiro trimestre, ele esteve inseguro e cogitava em não ir às aulas. Foi um momento que passou e que, a nosso ver, está mais relacionado com sua característica pessoal do que com o método utilizado”.

2. Vocês acham válido que, desde a educação infantil, se inicie o trabalho da alfabetização das crianças com a metodologia do METRAMAR, já que ela parte da representação de frases, recorrendo a histórias infantis e a desenhos? (Responder explicando o que vocês pensam sobre o caso).

Resposta resumo:

Sim. Em síntese, foi a resposta dos pais, Eles consideram isso válido, porém que se dê alguma atenção a outros aspectos, tais que a coordenação motora.

Descrição das razões aduzidas:

Sim, achamos que o método deva ser aplicado na Educação Infantil, pois facilita o entendimento da escrita e da formação de frases para a coordenação motora e à socialização da criança, sem pular etapas.

Com este olhar voltado para a alfabetização de forma a aprender a ler e escrever com prazer, achamos válido que este processo inicie na Educação Infantil.

Em especial, uma das mães escreveu: “Pensamos que depende muito da forma e intensidade que será apresentado e desenvolvido o método às crianças, pois, ao nosso ver o objetivo maior da Educação Infantil não é a alfabetização, e sim o 'em torno' dela. O estímulo maior deve estar na socialização, na criatividade, aspecto cognitivo, coordenação motora fina e principalmente ampla, porque somente

assim, a criança estará desenvolvida no 'todo' para assimilar da melhor maneira a alfabetização”.

E a mesma mãe continuou: “Não vejo que as crianças da Educação Infantil devam ter um método de alfabetização, pois estaríamos pulando etapas, mas acredito que informalmente isso irá ocorrer, pois, nos dias de hoje, as crianças são cada vez mais estimuladas e o trabalho lúdico feito na Educação Infantil também leva ao interesse da criança em conhecer as figuras/desenhos e, conseqüentemente, levando-a até as letras e sons e, assim, até um grau de conhecimento e, quem sabe, naturalmente a sua alfabetização”.

Por fim alguém disse: “Acho válido. Mas creio que é necessário explorar primeiro, se for possível, nos níveis 1 e 2, as habilidades e gosto pelo desenho (para poderem se expressar), e então, no nível 3, introduzir as figuras e histórias gradualmente. Entendo que funciona como nos primórdios da escrita, de uma maneira pictográfica”.

3 - Vocês teriam algo a mais a referir sobre o método?

Resposta global:

Percebe-se que é um método extremamente criativo e realmente funcional. Desejamos saber um pouco mais sobre a didática do mesmo.

Razões aduzidas:

Um casal escreveu: “Pelo fato de desconhecer o método, fomos saber do que se trata este ano, gostaria de saber um pouco mais sobre a sua didática.

Uma de nossas filhas, que hoje que está com 11 anos, iniciou sua alfabetização no nível 3 dessa escola, também com o método METRAMAR. Na época, o método foi aplicado de uma forma muito maçante, onde as crianças ficavam longos períodos sentadas em suas cadeirinhas, copiando as 'frases' do METRAMAR do quadro negro. Hoje, ela tem muita dificuldade em sua gramática, embora leia bastante os livros, comete muitos erros, o que nos preocupa muito, e sempre nos faz questionar o início de sua alfabetização. Devemos provocar sempre os alunos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos, pois, através do lúdico e de desafios, nos motivamos e aprendemos de forma prazerosa e alegre”.

Um pai escreveu: “Apesar de não possuir conhecimentos pedagógicos e técnicos sobre alfabetização, percebo que é um método extremamente criativo e que é realmente funciona! No caso do nosso filho E., notamos que o incentivo que dou para ele usar o computador desde os 3 anos, a familiarização com as teclas, figuras, desenhos e jogos para a sua idade, de alguma forma contribui, e também porque vê a necessidade de ter o conhecimento para avançar nas etapas dos programas”.

Destaques a fazer comparando as respostas dadas pelos Professores e Pais referidas ao objetivo básico da tese:

Observações e análises das respostas a fazer :

(1) Repare-se que as perguntas dirigidas aos professores foram diferentes das que foram dirigidas aos pais, porém, até certo ponto, no cômputo final, convergem sob o aspecto de respostas. Isso vem confirmar o que, no referencial teórico, destacávamos: o METRAMAR permite uma constante atualização em trabalho da parte de quantos se envolvem com ele. Trata-se de uma metodologia em constante crescimento e evolução ao alcance de muitos no sentido de contribuírem para seu aperfeiçoamento.

(2) Em momento nenhum se falou aos pais sobre os planos linguísticos, detalhe que, com certeza, estaria fora do alcance de ser entendido por muitos deles. Porém, houve quem detectasse que a fala e a escrita das crianças dá-se com maior correção gramatical; é o caso denotado por uma das mães que teve uma filha alfabetizada em 2008 com o METRAMAR*, quando não se trabalhava com os cinco planos linguísticos. Ela percebeu que aquela filha, até hoje, não está bem no uso das regras da gramática, ao passo que o filho que, no momento, tem no Graças já está: ele que, neste ano de 2012, está no primeiro ano as coisas se passam de outro modo - ele fala e escreve com maior correção gramatical; tal detalhe parece-nos que é de relativa importância a favor do valor do ensino dado a partir dos cinco planos linguísticos. Pelo que se vê, explica-se o porquê disso. Esta que a criança é aluna em 2012, a mãe, sem ter ciência de que se está ensinando a partir dos novos *ingredientes* metodológicos, mostra possuir melhor qualidade leitora e correção gramatical do que a filha alfabetizada em 2008. Tudo isso vem confirmar a importância da utilização dos cinco planos linguísticos, concomitantemente com o ensino da leitura.

(3) Observe-se que as opiniões dos professores e pais sobre a validade da utilização do método desde a Educação Infantil, nível 3, de modo geral, são concordantes. Porém, houve uma das mães (que, possivelmente por querer colaborar por ter alguma vez ouvido falar em motricidades) que levantou a questão sobre a necessidade de haver um trabalho que desenvolva as diversas motricidades. Entretanto, ela mesma em parte destacou que o METRAMAR, sendo uma metodologia com bases no lúdico e nos desenhos, *de per si*, desenvolve as mais diversas motricidades dos dedos e das mãos e diz que o desenhar deve ser introduzido já na Educação Infantil, nível I, ou seja, de crianças de três anos. Isso confere com o destacado por Mosquera e citado no referencial teórico: “A psicologia nos proporciona compreensão dos comportamentos humanos, e a educação nos possibilita o ato intencional de orientar ou ajudar a modificar estes comportamentos” (MOSQUERA, 1984, p. 15). Disso depende-se que um trabalho adequadamente conduzido de educar tem razão de ser desde as mais tenras idades.

(4) Se levarmos em conta os prós e os contras da validade da metodologia atual (do M**), em uso para alfabetizar, há uma aprovação praticamente unânime a seu favor tanto da parte dos pais, como dos professores. Aliás, estes o fazem sem ressalvas, sendo eles totalmente a favor. Com isso, fica demonstrada a eficácia do uso dos cinco planos linguísticos no ensino e aprendizagem da leitura e os seus consequentes resultados.

(5) Conforme me foi referido seguidas vezes e em ocasiões diversas, os professores me falaram de que, agora, quando as crianças falam e escrevem, estão bem atentas às exigências da correção gramatical. Notam que as crianças, com facilidade, se dão conta de que a partir do que estão aprendendo na escola o linguajar delas deve adequar-se às exigências dos letrados.

Portanto, não há de se duvidar do que explana Vygotsky (2010), quando esclarece que nunca poderíamos observar em nenhuma criança de idade escolar uma descoberta direta, que a levasse imediatamente ao emprego funcional do signo. Isso é sempre antecedido pelo estágio da “psicologia ingênua”, estágio da assimilação da *estrutura puramente externa do signo*, a única que posteriormente, no processo de operação com signo, leva a criança ao seu emprego funcional correto. Os estágios iniciais de desenvolvimento da linguagem da criança são

estágios pré-intelectuais. Desse estudo ligado às raízes genéticas e às vias de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, segundo ele, revela-se um fato fundamental, indiscutível e decisivo: “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem dependem dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança” (VYGOTSKY, 2010, p. 148). A partir de que instrumentos o METRAMAR se constitui uma experiência sociocultural da criança? Esses, no caso, são os exercícios ligados aos cinco planos linguísticos que, aos poucos, vai moldando a mente e linguagem da criança.

(6) No cômputo dos resultados das pesquisas até aqui apuradas, de modo geral, há unanimidade da parte de todos os pesquisados na aprovação da metodologia do METRAMAR. Com isso pode-se inferir que eles, direta ou indiretamente, estão concordes com o que se escreveu no referencial teórico em vários de seus aspectos. Para exemplificar vamos retomar alguns pontos dele.

* No referencial, afirmou-se que os processos sintéticos de alfabetização permanecem mais próximos da lógica do adulto e mais distantes da lógica do sincretismo infantil. Foi a partir desta realidade que o METRAMAR procurou atender à lógica dos *b a bás* dos alfabetizados associados à forma psicológica de perceber as coisas pela criança. Visto que o cérebro da criança funciona de forma diferente do cérebro do adulto, este, embora já tendo aprendido a utilizar simultaneamente os dois hemisférios, constantemente busca usufruir da matéria prima coletada pelo seu hemisfério esquerdo no tempo de sua infância. É assim que o adulto que ignora toda e qualquer regra pedagógica procura alfabetizar a partir de sua visão. A criança vê as coisas mais com o hemisfério esquerdo que está voltado para o emotivo e intuitivo. Ela se encontra num período de exploração do mundo. O cérebro dela não está apetrechado, nem cerebralmente nem cognitivamente, para ver sentido de letras isoladas do alfabeto que os processos de alfabetização do método sintético lhe querem passar em sua mente. Nisso o METRAMAR prima para atender ao que o cérebro da criança demanda, sem perder de vista que a leitura parte de códigos universais próprios (letras).

* De acordo com Romanelli (1984), mais uma vez vem evidenciado que a criança dos 2 aos sete anos está mais ocupada com a formatação de suas ideias, fazendo-o a partir de representações as mais próximas possíveis da concretude da

realidade do que dos significados das palavras, ou seja da coisa em seu *quid* significante. Nisso, também fundamenta-se que o uso do desenho, para ela é uma tentativa materializar o que percebe pelos seus sentidos e é capaz de expressar pela sua fala. E isto constitui-se num grande ponto de partida para as bases de seus conhecimentos. A isto junte-se que o lúdico, aspecto que movimenta muito o cérebro da criança, favorecendo-lhe o aprendizado das coisas, armazenando-as mais e mais em sua mente a partir de seu hemisfério esquerdo. E, segundo Romanelli (1984), ainda explica, “os sistemas educacionais objetivam mais acomodar a criança aos conhecimentos tradicionais deles do que formar suas inteligências inventivas e críticas” (ROMANELLI, 1984, p. 156).

* Cabe ainda destacar que, fundado em Wallon, Vygotsky (2010) diz que para a criança, durante certo tempo, o nome é antes um atributo que um substituto do objeto. Onde lhe falta palavra para nomear o novo objeto, ela o reclama dos adultos. Em dados da psicologia étnica e principalmente da psicologia infantil da linguagem, buscados em Piaget, explica que, por longo tempo, a palavra para a criança é antes uma propriedade que um símbolo do objeto: que a criança assimila a estrutura externa antes que a interna, daí também a necessidade dela de dar corpo às palavras pelo desenho. Ela assimila a estrutura externa: a palavra-objeto, que já, depois, se torna estrutura simbólica.

Vygotsky (2010, p. 153 e p. 148) chama a atenção que “os métodos tradicionais do estudo dos conceitos caracterizam-se pelo divórcio da palavra com a matéria objetiva; operam ou com palavras sem matéria objetiva, ou com a matéria objetiva sem palavras”. Portanto, de acordo com isso, importa que as metodologias que se propõem a exercitar a criança no tocante do desenvolvimento do pensamento sejam ricas em proporcionar às crianças experiências socioculturais baseadas em fatores externos. E, tanto melhor, quanto mais as experiências socioculturais passarem pelo sabor do lúdico-concreto, dado que essas envolvem e impelem as crianças a interagirem nessas experiências com mais intensidade.

* Maciel, Baptista e Monteiro (2009), organizadoras do manual “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos”, encomendado pela Presidência da República através do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, 1ª educação, baseadas em Vygotsky e Piaget e em breves

pesquisas coordenadas por elas, em diversos pontos do referido manual falam da importância de, na alfabetização, fazer um trabalho que crie um vínculo de interfaces com a consciência linguística da criança. Portanto, totalmente concordes com a forma de ensinar pelo METRAMAR**. Isso vem plenamente confirmado por nossa pesquisa.

Entretanto, se aquelas autoras (2009) recomendam isso, as soluções que apresentam não vão muito além do que insistir nessa inter-relação interface de ensino entre alfabetização e consciência linguística do leitor. Pois o que elas fazem, por enquanto, não passa de um desejável teórico-prático, limitando-se a restritas confirmações pelas práticas de alfabetizar. Portanto, elas referem-se mais a uma urgência de mudança de metodologias em alfabetizar interfaces com a formação da consciência linguística da criança do que estarem falando a partir de pesquisas confirmadas em práticas.

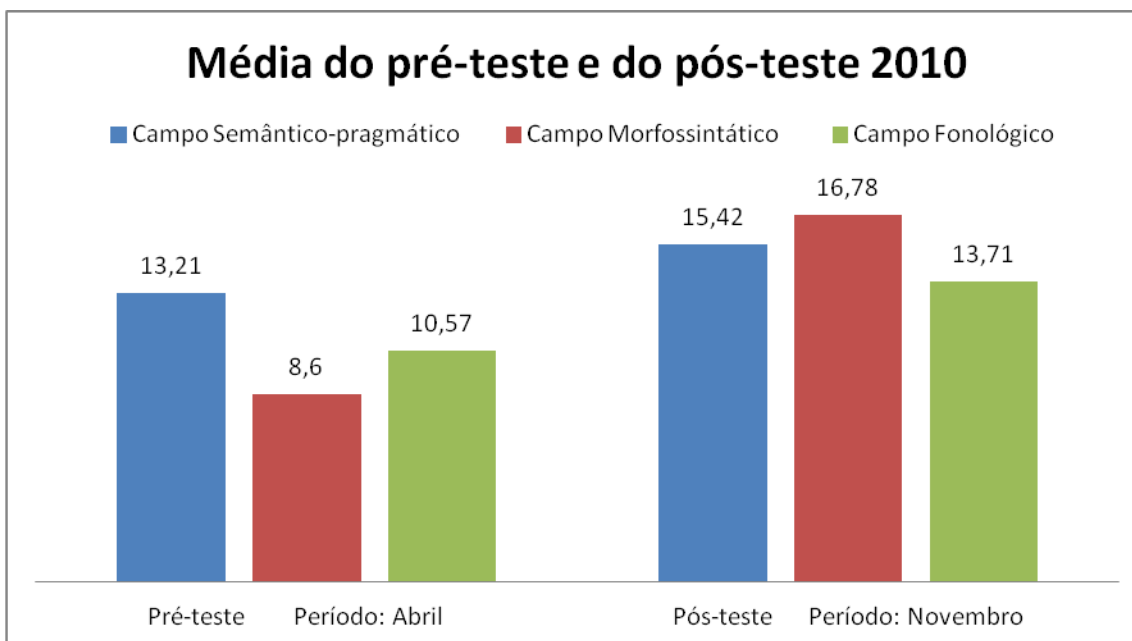
4.2 DADOS OBTIDOS REFERENTES À PESQUISA BÁSICA DE 2010, 2011 E 2012, FRUTO DE UM TRABALHO SISTEMÁTICO E SUA DEVIDA ANÁLISE REFERINDO-OS À TEORIA APRESENTADA

A partir desses, pode-se fazer diversas inferências pelas mais diferentes e possíveis comparações entre os resultados obtidos nas pesquisas. Explorando os cruzamentos de dados, posteriormente, poder-se-ão tirar as conclusões finais. E, concomitantemente, fazer referências que inter-relacionem os dados das pesquisas em referência aos aspectos teóricos.

Vamos, pois, a alguns gráficos comparativos dos dados resultantes das pesquisas sistemáticas conduzidas nos três últimos anos com crianças participantes de nossa pesquisa. Os gráficos que a seguir vêm apresentados são decorrentes de tabelas de avaliação apresentadas no *Desenho Metodológico Utilizado* da terceira parte da presente tese.

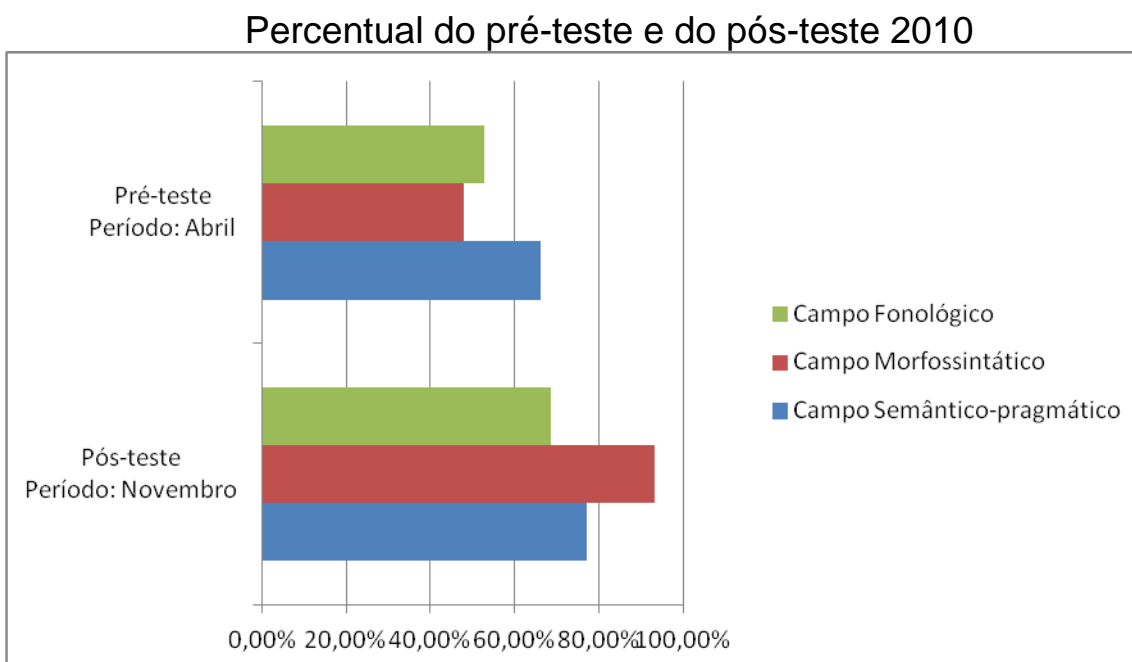
Gráficos comparativos dos resultados

1. Gráficos de Média e Percentual dos pré e pós testes 2010



Fonte: TREVISAN, 2012

Comparando os resultados do pré (esquerda de abril) e pós-teste (direita de novembro) de 2010 matematicamente, percebe-se que as médias de acertos tiveram um aumento significativo. A média no campo semântico-pragmático teve um aumento de 2,21. Em abril, no campo morfossintático, a média foi de 8,6, já em novembro, foi de 16,78; um aumento de 8,18. E no campo fonológico, o aumento foi de 3,14.

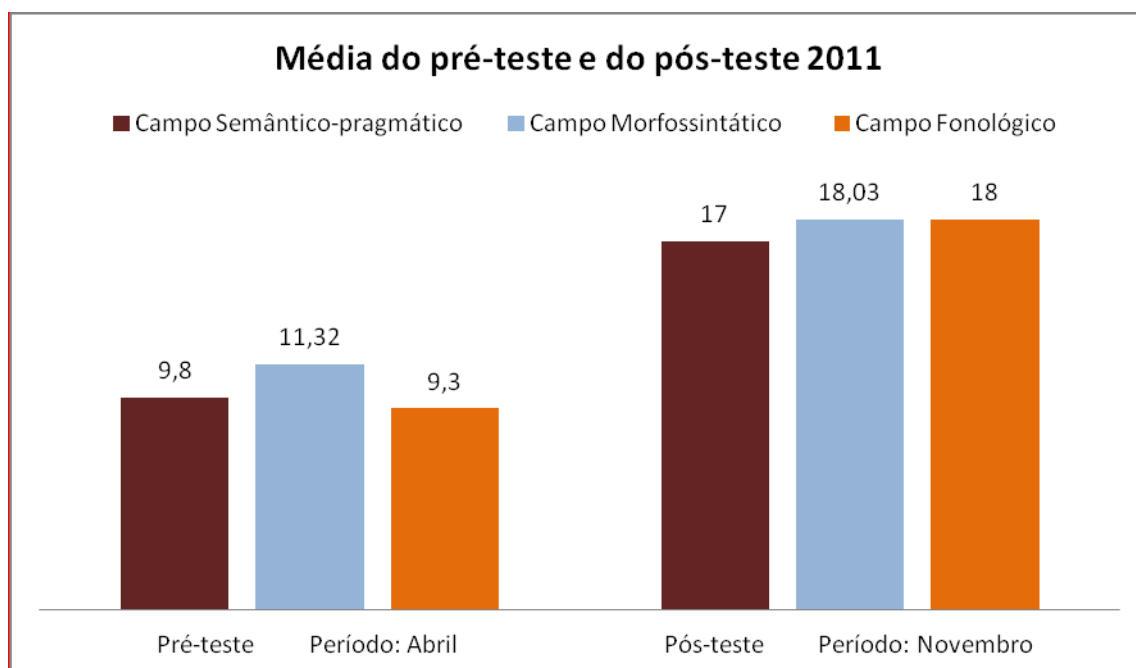


Fonte: TREVISAN, 2012

Comparando os resultados do pré e pós testes de 2010, em termos de percentuais, temos os seguintes resultados: Em abril de 2010, no campo semântico-

pragmático, o resultado foi de 66,07%, e em novembro do mesmo ano, foi de 77,14. Já no campo morfossintático, no pré teste, o resultado foi de 48,01% e no pós teste, em novembro, 93,25%. E no campo fonológico, o percentual do pré teste foi de 52,85%, e no pós teste, 68,57%.

2. Gráficos de Média e Percentual dos pré e pós testes 2011 com crianças de Educação Infantil, nível III:

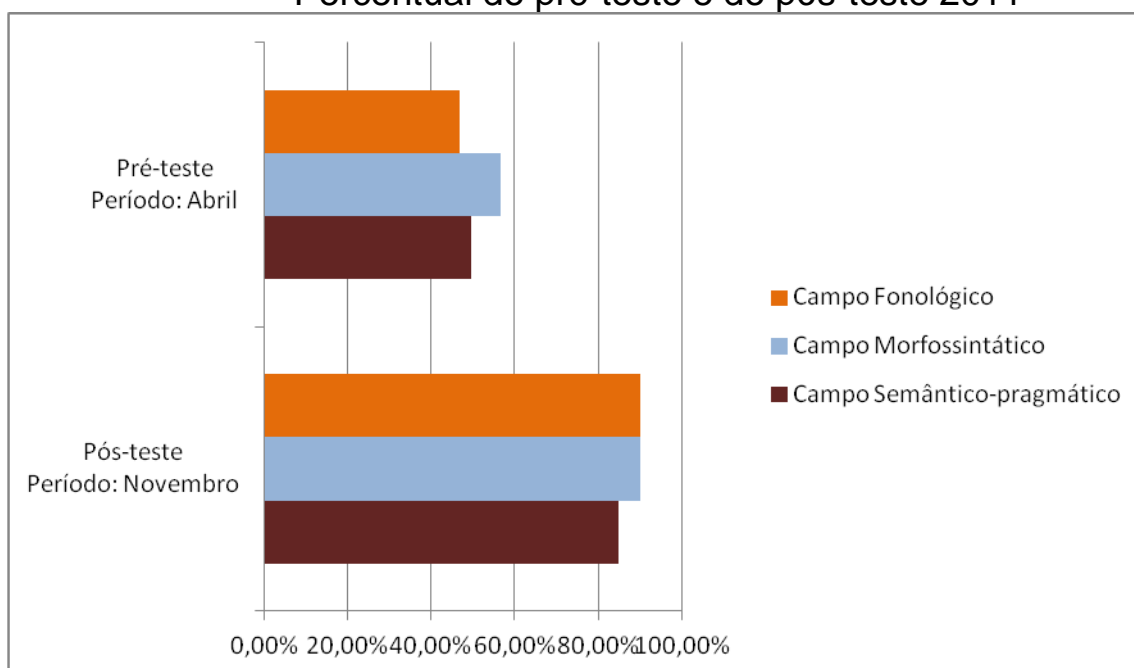


Fonte: TREVISAN, 2012

Os gráficos acima mostram uma comparação feita com os resultados do pré e pós testes, realizados em abril (esquerda) e novembro (direita) de 2011 de sujeitos do nível III. Em abril de 2011, no campo semântico-pragmático, a média foi de 9,8, no pré teste; no pós teste, a média foi de 17. No campo morfológico, as médias foram de 11,32, no pré teste; e 18,03 no pós teste. E no campo fonológico, a média no pré teste foi de 9,3 e no pós teste, 18.

Importa observar que as médias de pós-teste do 1º Ano de 2010, se comparadas com as do nível III de 2011, repara-se que elas são indicadoras do efetivo proveito de aplicar a metodologia do METRAMAR desde este nível da Educação Infantil.

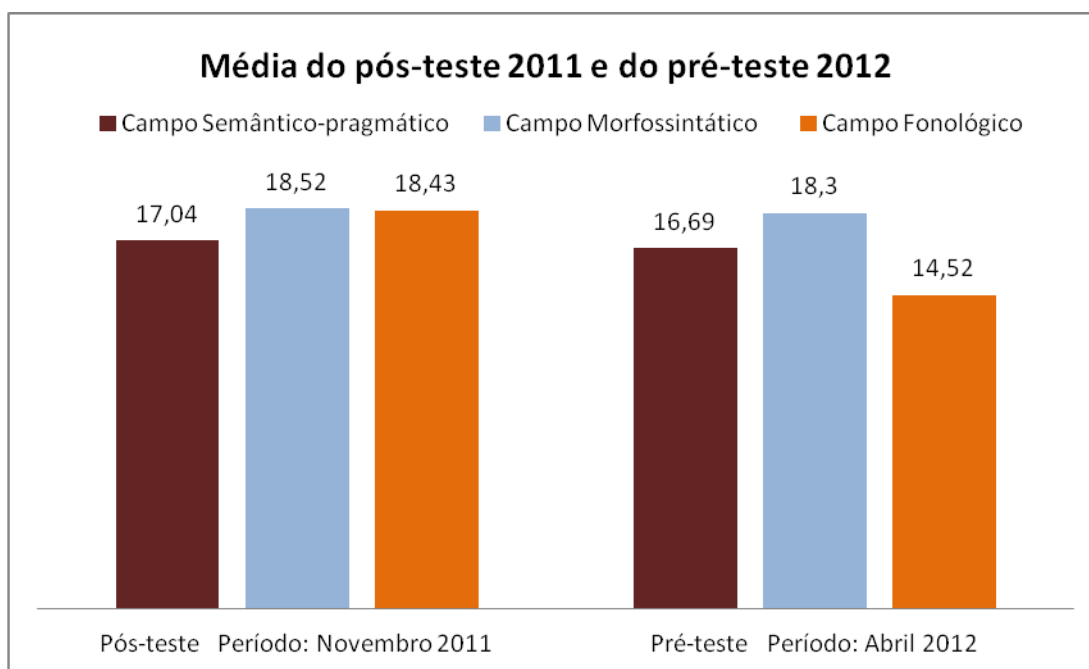
Percentual do pré-teste e do pós-teste 2011



Fonte: TREVISAN, 2012

O gráfico acima compara os percentuais do pré e pós-teste de 2011. Os resultados foram os seguintes: em abril de 2011, no pré-teste, o percentual no campo semântico-pragmático foi de 49,46%, e no pós-teste, em novembro do mesmo ano, 85%. No campo morfossintático, o percentual no pré-teste foi de 56,60%; e no pós-teste, 90,17%. E no campo fonológico, o percentual no pré-teste foi de 46,78%; e no pós-teste, 90%

3. Gráficos de Média e Percentual do pós-teste 2011 e pré-teste 2012. Portanto, com os mesmos sujeitos que em 2011 que eram da Educação Infantil, nível III, agora na entrada do ano de 2012 (= volta das férias):

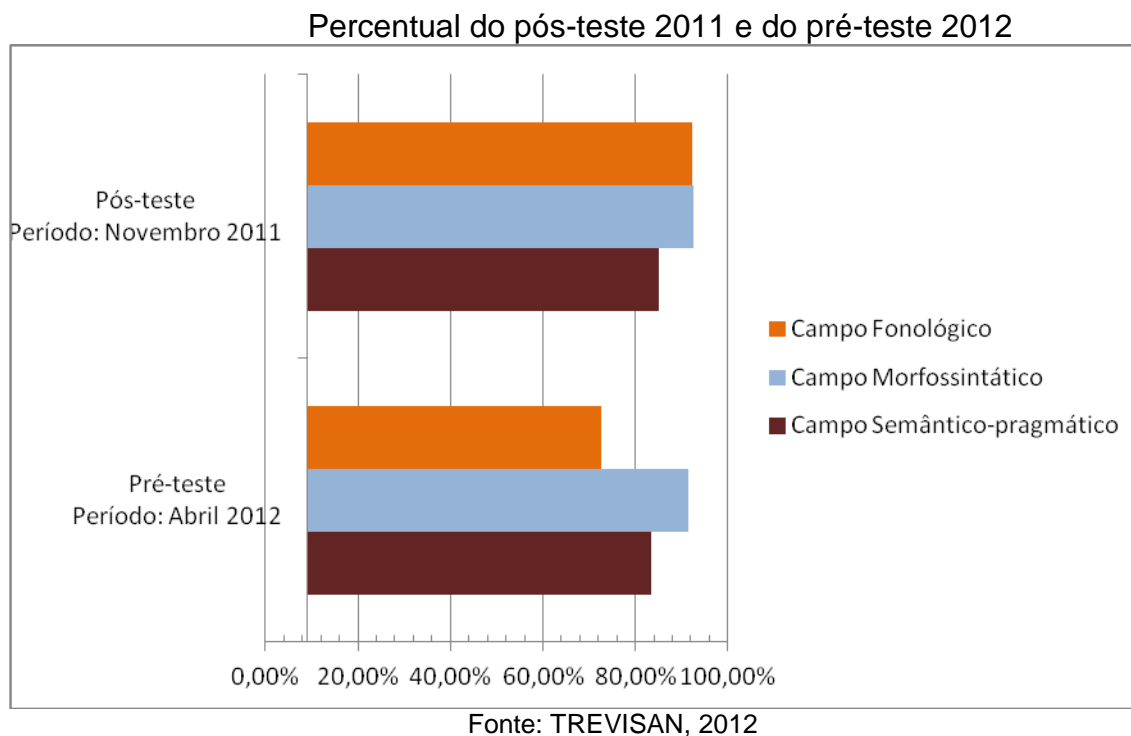


Fonte: TREVISAN, 2012

Os gráficos acima são uma comparação entre o pós-teste de 2011 e o pré-teste de 2012; realizados em novembro e abril, respectivamente.

Em novembro de 2011, no pós-teste, a média no campo semântico-pragmático foi de 17,04; e em abril de 2012, no pré-teste, foi de 16,69. No campo morfossintático, em 2011, no pós-teste, foi de 18,52 e em abril 2012, no pré-teste, foi de 18,3. E no campo fonológico, em novembro de 2011, no pós-teste, foi de 18,43; e no pré-teste, 14,52.

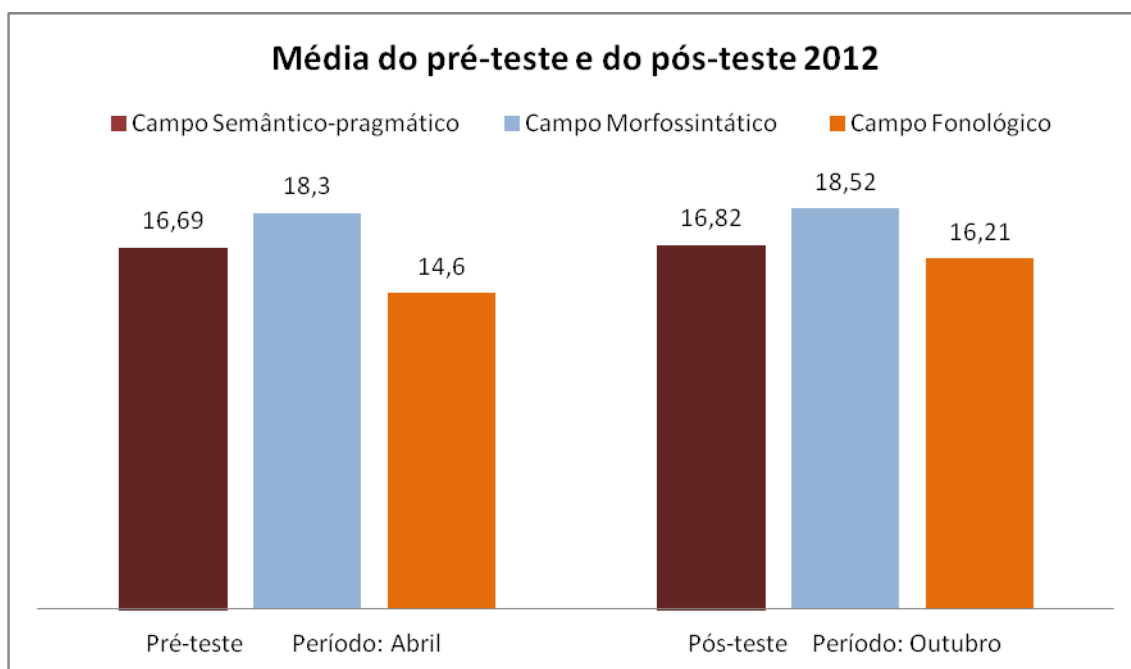
Portanto, é interessante observar que o intervalo de férias fez com que os rendimentos dos testes decrescessem. Nisso, pôde-se concluir que na falta de cultivo da linguagem (tempo de férias) os percentuais decaíram um pouco.



Os gráficos acima são uma comparação entre os percentuais do pós teste de 2011 e o pré teste de 2012. Abaixo as considerações.

No pós teste de 2011, o percentual do campo semântico-pragmático foi de 85,21% e no pré teste de 2012, foi de 83,47%. No campo morfossintático, o percentual do pós-teste, realizado em novembro de 2011, foi de 92,6%; e no pré-teste, realizado em abril de 2012, foi de 91,5%. E, no campo fonológico, o percentual no pós-teste de 2011 foi de 92,17 ; e no pré-teste de 2012 foi de 72,6%.

4. Gráficos de Média e Percentual dos pré e pós testes 2012

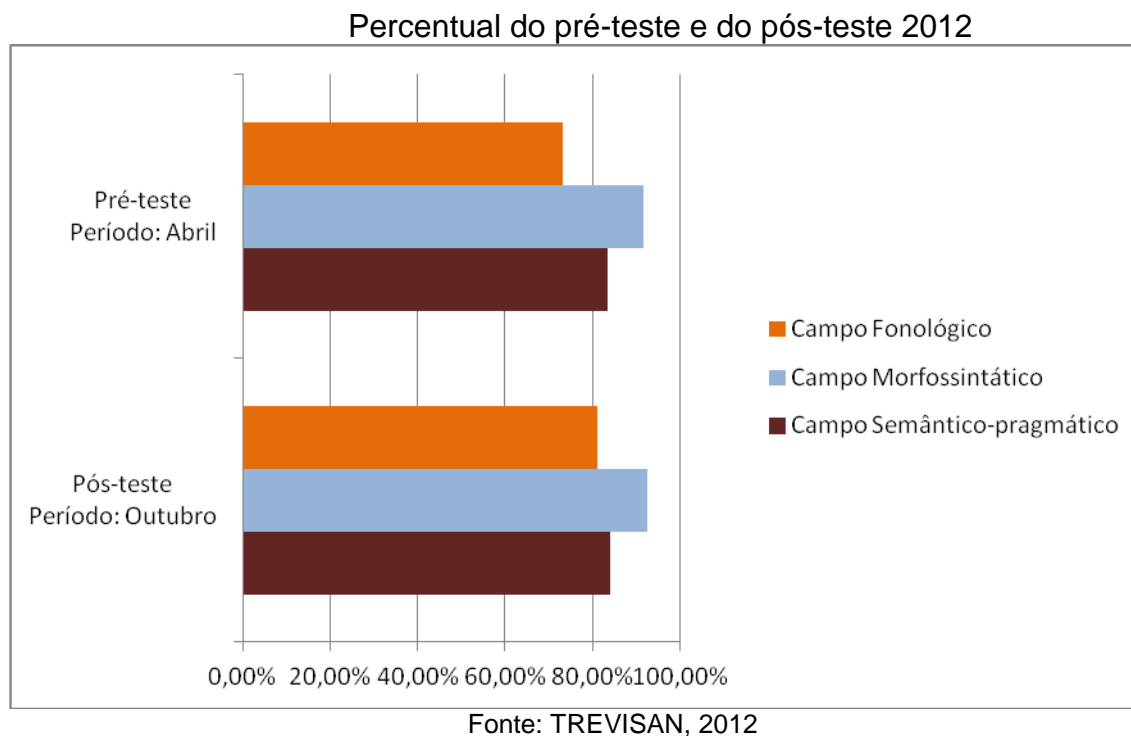


Fonte: TREVISAN, 2012

O gráfico acima é uma comparação entre as médias do pré e do pós teste de 2012.

No campo semântico-pragmático, a média do pré-teste foi de 16,69 e no pós-teste foi de 16,82. No campo morfossintático, a média do pré-teste, realizado em abril de 2012, foi de 18,3 e no pós-teste, realizado em outubro de 2012, foi de 18,52. E no campo fonológico, a média do pré-teste foi de 14,6; e no pós-teste 16,21.

Estes dados nos trazem a surpresa de ver que os resultados de fim de ano de 2011 (Ed. Inf. nível III, figura 13) comparados com os resultados de 2012 em final de ano de 2012 (das mesmas crianças, agora no 1.º Ano, figura 17) mostram que houve um decréscimo. É muito possível que no 1.º ano de 2012 as professoras deixaram de exercitar as crianças nos diversos planos da linguística. Mais uma vez vala dizer: o que não se cultiva atrofia.



Os gráficos acima são uma comparação entre os percentuais do pré e pós-teste de 2012, realizados em abril e outubro, respectivamente. Abaixo algumas considerações.

No campo semântico-pragmático, o percentual do pré-teste foi de 83,47%; e no pós-teste, foi de 84,13%. No campo morfossintático, o percentual no pré-teste foi de 91,5%; e no pós-teste, foi de 92,6%. E no campo fonológico, foi de 73,04% no pré-teste; e de 81,08% no pós-teste.

Os dados provindos de outras fontes foram colhidos de respostas a questionários dirigidos a professores e pais: outros fornecidos por testemunhos e espontâneos a mim enviados e de produções dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Abaixo, modelos de questionários respondidos:

QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO

Professor: ALA

Período: Dezembro:

1. Qual roteiro didático desenvolvido neste momento?

- Primeiro dia de aula
- Os três porquinhos
- Chapeuzinho vermelho
- A cigarra e a formiga
- Pinóquio
- Festa no céu
- Os Músicos de Bremen
- Dandara, o Dragão e a Lua

2. Quais os planos linguísticos trabalhados?

- Fonológico
- Sintático
- Semântico
- Pragmático
- Morfológico

3. Quais as estruturas de frase trabalhadas?

- Desenho
- Ideograma
- Palavras gramaticais
- Palavras lexicais

4. Qual o plano linguístico de maior dificuldade da turma?

- Fonológico
- Sintático
- Semântico

() Pragmático

(x) Morfológico

5. Quais os tipos de atividades desenvolvidas?

(x) Atividades com histórias

(x) Atividades com frases

(x) Atividades com *software*

(x) Atividades de cantigas e poesias

(x) Escrita de frases

(x) Escrita de textos

(x) Outra atividade. Qual?

A história foi lida, ilustrada, reescrita individualmente e a partir desse trabalho, os estudantes construíram seus próprios dragões com sucatas e produziram novas histórias sobre eles.

6. Faça comentários sobre o trabalho executado até este momento.

Todos os estudantes superaram minhas expectativas. Encerro o ano letivo com a certeza de que os estudantes estão preparados para enfrentar o próximo ano com tranquilidade e muita autonomia. A maioria da turma está lendo livros indicados para estudantes do 2º e 3º ano. Sentem-se seguros e desafiados à pesquisa sobre diversos assuntos como: Dinossauros e Sistema Solar. Posso considerar que toda a turma está alfabetizada por 100%.

7. Que dificuldades o professor alfabetizador teria para executar esta metodologia?

Nesta fase do trabalho desenvolvido, acredita-se que não há mais dificuldades desta ordem.

8. Avalie o desempenho e a aceitação dos alunos no desenvolvimento das atividades propostas, usando a legenda:

Muito bom= MB , Bom= B, Regular= R, Não satisfatório= NS

TABELA SOBRE DESENVOLVIMENTO E ACEITAÇÃO

Sujeitos	DESENVOLVIMENTO				ACEITAÇÃO
	Atividades com histórias	Atividades com frases	Atividades com <i>software</i>	Atividades de exploração de sons	Aceitação do trabalho
a	MB	MB	MB	MB	MB
b	MB	MB	MB	MB	MB
c	MB	MB	MB	MB	MB
d	MB	MB	MB	MB	MB
e	MB	MB	MB	MB	MB
f	MB	MB	MB	MB	MB
g	MB	MB	MB	MB	MB
h	MB	MB	MB	MB	MB
i	MB	MB	MB	MB	MB
*	*	*	*	*	*
j	MB	MB	MB	MB	MB
k	MB	MB	MB	MB	MB
l	MB	MB	MB	MB	MB
m	MB	MB	MB	MB	MB
n	MB	MB	MB	MB	MB
o	MB	MB	MB	MB	MB

p	MB	MB	MB	MB	MB
q	MB	MB	MB	MB	MB
r	MB	MB	MB	MB	MB
s	MB	MB	MB	MB	MB
t	MB	MB	MB	MB	MB
u	MB	MB	MB	MB	MB
v	MB	MB	MB	MB	MB
x	MB	MB	MB	MB	MB
z	MB	MB	MB	MB	MB

Observação: O sujeito do asterisco não foi levado em conta nesta tabela por razão dele estar fora da requerida idade da alfabetização. Portanto, pela visão dessa tabela, pode-se verificar que os 24 sujeitos finalistas do 1º Ano do Ensino Fundamental de 2012 estão alfabetizados. O que vem a ser 100%.

Enquanto que, dos 15 sujeitos de 1º Ano de 2010, somente 11 estavam alfabetizados. A julgar por esse fato, infere-se que é amplamente vantajoso iniciar a trabalhar com o método desde o nível III da Educação Infantil. E para quem insiste que esta não tem por objetivo o ensino da leitura eles não percebem que o método é lúdico e que “não se pode impedir que as crianças aprendam a partir de tal nível (FERREIRO;TEBEROSKI, 1985)”. Pelo que Vygotsky refere, (2010) deve-se, a cada momento da existência, trabalhar pelo desenvolvimento da própria inteligência.

Pela quantidade de dados colhidos nos três anos de pesquisa (de acordo com relatórios da mesma enviada ano por ano à Pró-Reitoria de pesquisa em umas 400 ou mais páginas) poder-se-ia fazer muitas outras verificações de fundo científico, entretanto, sem me delongar demais em análises, visto que a partir do que vinha sendo trazido ali como teoria baseada especialmente baseada em Vygotsky (2010), constantemente foram realizados paralelos entre teoria e prática, assim sendo penso que não carece alongar-se em outras análises.

Os dados revelados pelas pesquisas, em face dos resultados obtidos, confirmam que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio”. E acrescenta: “A palavra é o corpo do pensamento” (VYGOTSKY, 2010, pp. 398, 465, 479 e 485). Isso confirma que o método METRAMAR está fundamentalmente baseado no significado da palavra, visto que “tudo antes passa pelos significantes e depois pelas palavras”, (VYGOTSKY, 2010 p. 479) se a criança, qual protagonista do que faz, não estivesse entendendo o que lê e escreve, não teria como ela desenvolver sua qualidade leitora.

Além disso, em face do METRAMAR ser um método lúdico e no fato de participar da “ciência de nossa capacidade de ler” (DEHAENE, 2012, p. 344) resolve o problema, novamente formulado por (DEHAENE, 2012, p. 344), sob forma de pergunta: A questão mais difícil que nos é colocada é a das condições ótimas de seu ensino – como se deverá proceder para que todas as crianças aprendam a ler sem lágrimas?

O METRAMAR rima bem com que afirma Saussure (1995, p 35): “Acabamos por esquecer que aprendemos a falar antes de aprender a escrever, e inverte-se a relação natural”. Como já foi falado anteriormente, nesta o saber falar e o saber desenhar constituem-se no grande ponto de partida da alfabetização por este método. Ele não inverte o que Saussure alerta, mantendo-se fiel a seu ponto de vista.

Freire e Shor (2008, p. 35) alertam: “não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que a detêm”. Creio que com o METRAMAR consegue-se driblar tal problemática. No mínimo, pelo atilado senso crítico das crianças minimiza-se o problema.

Enfim, Blakmore e Frith, para terminar, afirmam: “Em geral, coordenação motora se adquire até os cinco anos e progride mais lenta nos meninos que nas meninas” (BLAKMORE; FRITH, 2010, p. 14). Pelo METRAMAR, desde que se inicia a alfabetização, as crianças são induzidas a desenhar, o que desenvolve sua coordenação motora.

5 CONCLUSÃO E APLICAÇÕES DO MÉTODO PARA O FUTURO

Tendo em conta a realidade em que vivemos num país onde apenas 25% de seus cidadãos (INAF, 2011) estão plenamente alfabetizados, não há como se esperar avanços significativos de qualquer ordem, seja ela política, socioeconômica, educacional ou religiosa. Estima-se que num país de pessoas letradas o número dos desocupados seria reduzido virtualmente a zero. Haveria professores que sempre alfabetizam *sem culpa*, mais mão de obra especializada, menor número de prisões, menos custos com policiamento, isto é, um mundo fora das estridências que sufocam a capacidade de pensar, de homens dados ao prazer do estudo e leitura, mantendo os indivíduos constantemente ocupados em reinventar a história, isentos das tristezas do ócio, continuamente gozando das alegrias geradas em sua mente. A moral e a educação social tornando-se outras. E o PIB do país crescendo sem qualquer outra preocupação com as estratégias de obtê-lo.

De minha parte, sentir-me-ia um omissor se não contribuísse na erradicação do analfabetismo existente em nossa pátria. É para dar mais credibilidade à minha metodologia de alfabetizar que, por dados científicos, penso ter demonstrado a eficácia da mesma, desde que aplicada corretamente.

Além do descrito acima, tomando-se em conta, apesar das acirradas críticas à escola, todos, incluído a própria UNESCO, olham para ela como último reduto de esperança, capaz de salvar o Planeta Terra, fechar prisões e o de quanto o mundo de hoje necessita para tornar-se um lugar de paz e gostoso de nele viver.

Dehaene (2012) fala em ciência da alfabetização. Lembra que ela ainda está para ser criada. Ao finalizar esta, penso que, pela leitura atenta de tudo que escrevi, acaba-se de dar um passo decisivo para tornar possível tal ciência.

Na realidade. Até agora sempre esteve-se falando em dois métodos: o sintético e o global. De minha parte entendo que pelo METRAMAR os dois mencionados métodos e todas as polêmicas que surgiram em torno deles desaparecem, visto que este sintetiza os dois. Ele, como os sintéticos alfabetiza partindo de letra por letra e, num tempo, contextualiza cada letra num todo frasal que

tenha sentido. Os dois métodos anteriores apenas constarão na caminhada da história da alfabetização.

Por outra, partindo dos dados coletados e analisados na parte anterior, pergunto:

- Se 75% dos brasileiros são considerados apenas alfabetizados funcionais, que é de se esperar dos alfabetizados pelo METRAMAR, dado que eles se tornam protagonistas e participantes de sua ação alfabetizadora já a partir do momento em que são introduzidos aos trabalhos de sua iniciação à alfabetização e acompanham e compreendem a leitura recorrente a signos (desenhos, imagens, conectivos ideográficos e gramaticais)?

- O que é de se esperar desta metodologia para o futuro?

Entre os fatos conclusivos e os da possível utilização desta metodologia para o futuro que podem ser apresentados, um deles é o de que, para a criança na idade escolar dos sujeitos pesquisados, as imagens que lhe são apresentadas pelo METRAMAR, reconhecê-las e perceber o que significam, é quase um óbvio. Afirmo isso porque, a partir das imagens que a criança tem à sua frente e o que as mesmas representam como signos convencionados, seu significado para ela é imediato e não há maior grau de abstração, percebe o sentido que os mesmos podem ter. Os alfabetizados por este método com facilidade descobrem o que cada palavra significa (VYGOTSKY, 2010) pelo seu contexto frasal em que estão inseridas, facilmente realizam as necessárias associações com os demais elementos do mesmo que o compõem e dão sentido à frase. Leem corretamente o que veem por conseguirem tomar consciência linguístico-frasal clara em sua ação de ler, resultando daí pessoas efetivamente letradas.

Todavia foi verificado que para se obter tal resultado requer-se o necessário preparo do professor para lidar corretamente com o método. Sem este, nenhum método funciona.

Estribado nessa verificação, posso afirmar que o METRAMAR é uma metodologia que deve ser indicada para reduzir a zero o analfabetismo, visto que sua utilização na alfabetização é compensadora. Todavia, para chegar-se a tais resultados, é são condições *sine qua non* é que as crianças tenham a devida idade

para iniciar seu processo de alfabetização e que a metodologia seja aplicada corretamente.

Com o que se acaba de apresentar nesta tese, considero que o METRAMAR é uma metodologia em que as crianças:

- (1) De acordo com as leis de nosso ensino, elas têm um tempo de escolarização até três anos para concluir sua alfabetização, enquanto que, com o METRAMAR, aprendem a ler e redigir suas ideias já ao final de seu 1º Ano do Ensino Fundamental;
- (2) Em face do caráter lúdico do mesmo, sempre gostam de dar-se à ação da leitura e da escrita, praticando-as sempre de modo prazeroso e *sem dor* (Dehaene, 2012);
- (3) Ao se alfabetizarem elas desenvolvem o aproveitamento de suas potencialidades linguísticas, constituindo-se em forma de aprendizagem interfaces;
- (4) A partir do momento em que põem em andamento sua vida escolar, o seu *saber falar* e o seu *saber desenhar* encontram nisto seu apoio básico para sua iniciação linguística e sua alfabetização. Visto que a metodologia parte dos saberes que a criança traz para a escola em sua idade escolar, tornando-se uma continuidade da vida do lar;
- (5) Pela forma de alfabetizar de interfaces com o desenvolvimento das potencialidades linguísticas, por esse meio, ambas crescem e uma propiciando o desenvolvimento da outra nelas;
- (6) “Faz milagres”, revoluciona, no quanto facilita a alfabetização, não havendo sobressaltos de caminho, desenvolvendo de maneira peculiar a capacidade de raciocínio das crianças, qualificando-o, aguça suas naturais curiosidades e simplifica-lhes a tarefa da alfabetização, suprimindo o abismo existente entre palavra oral e a palavra escrita;
- (7) No ensino, elas se envolvem no seu todo: mente, corpo e espírito, e em sua autoestima; elas deparam-se com uma forma de aprender a ler gradativa, original, o que nelas faz a diferença com relação às demais metodologias, propiciando alegria às crianças, aos mestres e aos pais em mútuo contágio na animação da caminhada da alfabetização.

Além disso verifica-se o METRAMAR é uma metodologia em que:

- (1) Como método, dá segurança ao professor; eliminando a utopia de alfabetizar sem dor; desafia, provoca e instiga a mente do aluno;
- (2) O aluno se alfabetiza sem traumas e sem culpa da parte do professor; o aluno sem restrições beneficia-se dos cinco planos linguísticos, desenvolvendo seu protagonismo como alfabetizando;
- (3) Nos jogos provenientes de programas interativos de computador, o aluno aprende brincando;
- (4) Pelos exercícios criados a partir dos cinco planos linguísticos, a leitura do aluno torna-se fluente, lê e cria histórias e, porque lê com coerência, desenvolve sua oralidade, redige, entende e interpreta com propriedade;
- (5) Numa feliz conquista do aluno, a leitura e a escrita caminham juntas, gera no aluno um acréscimo de aprendizagem diariamente, enriquece seu vocabulário, ele antecipa-se, escrevendo e falando de acordo com as regras da gramática sem ter havido necessidade de estudá-la diretamente;
- (6) Por todas essas virtudes do METRAMAR as crianças da Educação Infantil, e com proveito, podem desde aí ser iniciadas em sua alfabetização;
- (7) Metodologicamente se retoma a forma dos pictóricos de criar símbolos e interpretá-los dada a lenta passagem do real para o abstrato do aluno;
- (8) A curiosidade dos pais em torno da forma de funcionar do método corre paralela com a dos alunos e, dessa forma, a criança, qual herói, sente-se centro de atenções que a instiga e provoca nela o gosto e o prazer pela aprendizagem;
- (9) Tornou possível o que antes era tido por uma utopia: *alfabetizar sem dor* (Dehaene, 2010) para a criança.
- (10) Por ele, o homem tem como encaminhar-se ao prazeroso uso da mente e estar a serviço da cultura;
- (11) Em CD, o professor tem ao alcance informações e materiais suficientes para trabalhar com o método;
- (12) Nos processos de significação, encontra-se (VYGOSTSKY, 2010) uma dupla referência semântica: o significado e o sentido. O significado

aparece com sendo único dado aos signos, enquanto que a palavra isolada pode ter vários sentidos, dependendo do contexto frasal em que ela se encontra. Sob esse aspecto, mais uma vez com Vygotsky (1993), importa referir que pelo METRAMAR, na estruturação dos significados das palavras, a um só tempo, organiza-as dando-lhes significado e sentido. Dessa forma, o sentido é similar ao que Óssip Mandelstam, em seu poema, aponta: “Esqueci a palavra que pretendia dizer, e meu pensamento, privado de sua substância, volta ao reino das sombras” (VYGOTSKY, 2010, p. 395) porque perdeu seu ponto de apoio.

- (13) Sempre provê as palavras de sentido. Está isento de cair no que Vygotsky, ao estudar a questão do *pensamento e palavra*, lembra: “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio” (VYGOTSKY, 2010, p. 398). Pelo METRAMAR a criança sempre se dá conta do significado da palavra, dando-lhe o devido sentido frasal;
- (14) é vantajoso que a utilização da alfabetização seja iniciada a partir do nível 3 da Educação Infantil.

Com isso, creio que está se tornando possível reduzir e minimizar a gravidade do problema enunciado e expresso por Albert Schweizer: “O mundo se tornou perigoso porque os seres humanos aprenderam a dominar a natureza antes de dominar a si mesmos”; de encarar com segurança o que Platão, como filósofo, desafiava o homem de seu tempo pelo famoso dito: “Homem, conhece-te a ti mesmo”.

Desse modo, tendo em conta que o homem aprendeu a dominar a natureza, agora, desafiado por esses pensadores, cabe-lhe o dever de tornar-se um ser que caminha para sua completude, dar o passo adiante para tornar-se um ser que chegou à perfeição como ser vivente, empenhando-se em realizar a revolução do conhecimento e domínio de si mesmo. Para dar esse passo novo o METRAMAR poderá ser-lhe de muita valia. Isto porque que ele pode gerá-lo para um novo nascimento que é o nascimento para o cultural e que os alfabetizados pelo mesmo tornam-se letrados que apreciam trabalhar, recorrendo ao crescimento cultural pelas letras. Subentendido o que alguém aprendeu a fazer prazerosamente irá de bom grado retornar a isso com frequência.

Nesta altura da História, há de se convir que o homem, com relação ao domínio da natureza, para o futuro cabe-lhe trilhar por dois grandes caminhos: corrigir os prejuízos causados a ela por ele mesmo e dedicar-se ao trabalho do conhecimento de si no sentido do *nosce te ipsum* do filósofo Platão.

Portanto, com o METRAMAR, o homem melhora suas condições de criar inventos que o livrem de muitas misérias atraídas sobre si pelos inventos extrativistas do passado, estando a serviço de outros que corrigem as distorções causadas por aqueles. Favorecendo, com isso, o restauro da natureza, deixando de consumir a matéria prima da mesma no sentido de empobrecê-la. Nosso Planeta Terra já está saturado de inventos que exaurem a matéria prima que ele ainda tem a dispor. Ele necessita de que vá criando inventos bem-vindos para a humanidade, tendo algum potencial de restauro e reposição dos prejuízos causados pelo próprio homem à natureza, transformando-se num instrumento de libertação de muitos males que tanto o afligem.

Creio que aqui é oportuno referir que quando o processo de alfabetização e formação da consciência linguística da criança em educação é bem conduzido o objetivo por ele visado se alcança. E, além disso, referir que, à primeira vista, a aplicação do método pode parecer difícil, mas que na realidade não é. O professor que quiser trabalhar com ele basta que, como qualquer criança que brinca, navegando pelo recurso ao computador, passe a utilizar o acervo de materiais criados para as práticas de ensino com o METRAMAR. Como já foi descrito em outra parte desta, os mesmos encontram-se disponibilizados em CD que vem anexo a esta e que já estão circulando com muito proveito entre os poucos professores que o utilizam. Recorrendo a esses exercícios, o professor pode deixar de lado as semanas ditas necessárias para a criança adaptar-se ao gênero de vida escolar, deixando de desperdiçar um tempo precioso que, enquanto ajuda à criança adaptar-se, alternativamente à escola, poderia utilizar para o aprendizado da leitura e da escrita. Na realidade, tanto a família quanto o filho suspiram pelo dia em que ele esteja lendo e escrevendo. Por ser esse o objetivo e a razão de ser de frequentar uma escola. Quem adota o método logo descobre que com ele ganha mais de um mês que, de outra forma, ficaria desperdiçado. Sendo que o método é essencialmente lúdico, de imediato põe o cérebro da criança a serviço de aprendizagens que lhe propiciam os conhecimentos desejados de ordem escolar.

Com ele a criança, enquanto brinca, aprende e se adapta à nova realidade. Sente-se feliz por estar efetivamente lendo, visto que de imediato ela sente-se protagonista no jogo da aprendizagem.

Se levarmos em conta o acervo de dados coletados, seja pela pesquisa sistemática de três anos (2010, 2011 e 2012) ou, seja, pelos dados colhidos em pesquisas induzidas (ou não), dirigidas a professores, pais e, professores que o aplicaram em tempos mais remotos, (desde o ano de 1957), julgo que posso dar por comprovado e confirmado o que reza o enunciado da tese.

Ainda, de acordo com o que deduzo esta tese, além de outros frutos, a meu ver, dá por enceradas as intermináveis questões teóricas, existentes entre os métodos sintéticos e os métodos globais, ou de quaisquer outros. Com efeito, os sintéticos, por razões racionais provindas da mentalidade dos adultos, diferentes daquelas das crianças, apregoam que a alfabetização deve ir do simples para o complexo; do mais difícil para o mais fácil, entendendo que o simples e o fácil é partir do conhecimento de letra por letra e daí deduzir a alfabetização que exige a sua codificação para chegar à leitura. Eles estão fixos, na ideia exclusiva de que para alfabetizar é preciso ter a atenção voltada para o conhecimento e o nome das letras.

O METRAMAR, sem concordar com as formas de conduzir pregadas seja pelos métodos sintéticos, seja as pregadas por Decroly ligadas à psicologia da *Gestalt*, admite que para alfabetizar, há que se atender às exigências da psicologia infantil para se chegar ao domínio das letras. Consideradas ambas as posições, deve-se convir que é inegável que lemos olhando para as letras, mas o caminho de se chegar a elas é outro: nem o dos sintéticos, nem o dos globais.

Dado que, é preciso dar-se conta que é pelas ciências psicológicas que se encaminha a criança para a alfabetização, sabendo-se que o simples da criança difere do simples das psicologias de base cartesiana dos adultos. A lógica do pensamento infantil é outra. Conforme o que foi visto nesta tese. Ela ainda não sabe generalizar.

Portanto, o simples da criança diferindo totalmente do simples do adulto, é o adulto que deve ajustar-se ao simples dela para alfabetizá-la bem.

Para as crianças, simples é o que vem centrado naquilo que lhes interessa, qual seja, a escuta da narrativa de histórias, a visão de objetos capazes de interessá-la, enfim ao que pertence ao seu simples psicológico. Elas, não estão diretamente interessadas nos portadores de textos como objetos em si, mas naquilo que os textos são portadores sob o ponto de vista de conteúdo. O que elas sabem é que lá nos textos há histórias que devem ser acordadas. Para elas *acordar as histórias* que estão ocultas nas letras é papel dos adultos.

É assim, pois, que o METRAMAR estabelece uma forma de alfabetizar própria. E é com muita confiança que acredito que após a aprovação de minha tese o caminho da história da alfabetização, aos poucos, será algo inteiramente outro. Acredito que, com o tempo, ele será a única forma aceita de alfabetizar, apesar de sempre haver quem insista em alfabetizar a partir do simples lógico dos adultos. Segundo o METRAMAR lemos a partir de letras, mas para chegar a elas deve-se recorrer aos princípios da psicologia infantil, ou dos incultos em letras.

Por fim, se levarmos em conta o acervo de dados coletados, seja pela pesquisa sistemática de três anos (2010, 2011 e 2012) ou, seja, pelos dados colhidos em pesquisas induzidas (ou não), dirigidas a professores, pais e, professores que o aplicaram em tempos mais remotos, (desde o ano de 1957), julgo que posso dar por comprovado e confirmado o que reza o enunciado da tese.

REFERÊNCIAS

As referências vêm apresentadas em dois blocos:

Bloco I: Efetivamente apresenta referências e indicações junto dos textos escritos;

Bloco II: Apresenta livros lidos no todo ou em partes para fins de busca de fundamentos educacionais, computacionais e linguísticos.

REFERÊNCIAS DO BLOCO I:

ADEL, Margarida Muset. Ovide Decroly: la pedagogia de los centros de interes y de los métodos globales. In: TRILLA, J. (Coord.). **El legado pedagógico del siglo XX para le escuela del siglo XXI**. Barcelona: Graó, 2001. p. 95-119.

AMODEO, Maria Teresa; PEREIRA, Vera W. Linguística e teoria da literatura: uma interface possível. In: AMODEO, M. T.; PEREIRA, V. W. (Org.). **Letras de Hoje: linguagem: linguística, teoria da literatura e interfaces: 10 anos do Centro de Referências para o Desenvolvimento da Linguagem – CELIN**. Porto Alegre: EdiPUCRS, jul./set. 2010.

ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 153-170.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: Forense/Edusp, 1981.

BAPTISTA, Mônica Correia. Crianças menores de sete anos: aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: MACIEL, Francisca Isabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (Org.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**. Brasília: Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. p. 13-25.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky y el aprendizaje escolar**. Buenos Aires: Impresiones Sud América, 1996.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Jean Charles. **La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad**. Barcelona: Piados, 2000.

BATISTA, João. **Vida de José Bento Marcelino Champagnat**. Tradução brasileira do original escrito em 1856 por Ir. Ângelo M. Camatta. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

BECHARA, Antoine. O papel positivo da emoção na cognição. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 191-213.

BLAKEMORE, Sarah-Jayne, FRITH, Uta. **Cómo aprende el cérebro: las claves para la educación**. Barcelona, España: Editorial Planeta, S.A., 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2003

CHOPRA, Deepak. **A realização espontânea do desejo: como utilizar o poder infinito da coincidência**. Rio de Janeiro: Rocco LTDA, 2003.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e pensamento**. Petrópolis: Vozes, 1971.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. Trad. de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

DE LENVAL, H. Lubienska. **A educação do homem consciente**. 2. ed. São Paulo: Flamboyant, 1958.

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

DELORS, Jacques. **Os quatro pilares da educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

DIMODSTEIN, Geraldine. **Exploring teh arts with children**. New York: Macmillan Publishing Co., Inc., 1974.

EDELMAN, Gerald; TONONI, Giulio. **A universe of conscienciousness: how matter becomes imagination**. New York: Baisc Books, 2000.

FALKENBACH, Atos Prinz. **A educação física na escola: uma experiência como professor**. Lajeado: UNIVATES, 2002.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

FLORES, O.C. O que tem a dizer a psicolinguística a respeito da consciência humana. In: COSTA, J. C.; PEREIRA V. W. **Linguagem e cognição: relações interdisciplinares**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2010. p. 61-78.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 71-88.

GARDNER, Howard. **A criança pré-escolar**: como pensa e como a escola pode ensiná-la. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994a.

GARDNER, Howard. **Art, mind, and brain**. Nova Iorque: Basic Books, 1982.

GARDNER, Howard. **Artful scribbles**. Nova Iorque: Basic Books, 1980.

GARDNER, Howard. **Cinco mentes para o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007a.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 2007b.

GARDNER, Howard. **The difficulties of school**: probable causes, possible cures. *Daedalus*, v. 119, n. 2, p. 85-113, 1990.

HAMMONDS, Carcie; LAMER, Carl F. **La enseñanza**. México: Trillas, 1972.

INGARDEN, Roman. **A obra de arte literária**. 3. ed. Lisboa : FCG, c1965.

KATZ, Richard. **Preludes to growth**: na experimental approach. New York: The Free Press, 1973.

KETZER, Solange Medina. **Poesia e cognição infantil**: em busca do desenvolvimento das potencialidades linguísticas de crianças pré-escolares. Tese (Doutorado) – Fac. de Educação, PUCRS, Porto Alegre, RS, 1997.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 35-52.

LEME, Maria Isabel da Silva. Cognição e afetividade na perspectiva da psicologia cultural. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 89-108.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, S. L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994.p. 119-142.

LEVINAS, E. **El tiempo y el otro**. Barcelona: Paidós, 1993.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Elvira Souza. **Dimensões da linguagem**. São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2009.

LINGUAGEM. In: DICIONÁRIO Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva. 2008.

LINGUÍSTICA. In: DICIONÁRIO Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva. 2008.

LONGMIRE, W. **A primer on learnig objects**. Virginia/US: American Society for Training & Development, 2001.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (Org.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**. Brasília: Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

MACINTYRE, A. **Trás la virtud**. Barcelona: Crítica, 1987.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Trad. Hélio Magri Filho. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006.

MCCLELLAND, D. C. **Achievement motivation can be developed**. Harvard Business Review. v. 43, p. 6-24, Nov./Dec. 1965.

MENDIBURU, Ignasi Vila. Vygotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. In: TRILLA, J. (Coord.). **El legado pedagógico del siglo XX para le escuela del siglo XXI**. Barcelona: Graó, 2001. p. 207-226.

MORAES, Renate Jost de. **A formação do Homem consciente**. 5. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

MORAES, Renate Jost de. **O inconsciente sem fronteiras**. Aparecida: Santuário, 1995.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STÖBAUS, Claus Dieter. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser Professor**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCR, 2002. p. 91-107.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Psicodinâmica do aprender**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1984.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 13-34.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Predição e inferência. In: Costa, J.C. (Org.). **Inferências linguísticas**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2009b. 1 CD.

PEREIRA, Vera Wannmacher; PICCINI, Maurício. Preditibilidade: um estudo fundado pela psicolinguística e pela informática. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 41, n.2, jun. 2006. p. 305-324.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RICOEUR, P. **Tiempo y narración**. v. 3, Madrid: Taurus, 1996.

ROMANELLI, Ataizada de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. O significado afetivo e cognição das ações. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 129-149.

SAUSSURE, Ferdinand de. BALLY, Charles; SECHENAIY, Albert. (Org.). Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In: COSTA, Jorge Campos da; PEREIRA, Vera W. (Org.). **Linguagem e cognição**: relações interdisciplinares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 48-58

SCUSSEL, Marcos. Pensando numa educação ética, espiritual e ecológica para este mundo complexo. In: TESTA, Edimárcio; PICHLER, Nadir Antonio (Org.). **Ética, educação e o meio ambiente**. Passo Fundo: UPF, 2008. p. 27-44.

SEARLE, J. R. **Mente, linguagem e sociedade**: filosofia do mundo real. Trad. F. Rangel. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1970.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, Parrish Joseph. **Psicologia positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2003.

SOLÉ, I. **De la lectura al aprendizaje**: signos: teoria y práctica em la educación. Barcelona, n.20, p. 107-122, en./mar. 1997.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 53-70.

TEIXEIRA, J. F. **Mente, cérebro e cognição**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000.

TROW, W.C. et al. **El aprendizaje y sus problemas conexos**. Buenos Aires: Librería del Colegio, 1970.

TREVISAN, Albino (Org.). **O nascimento da criança para o cultural e a boa qualidade leitora**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011a.

TREVISAN, Albino. Cartilha progressiva: **Davi e Vera** (Parte do Mestre). 2. ed. Porto Alegre: Gráfica Champagnat, 1964.

TREVISAN, Albino. **Desenhando, lendo e escrevendo – DELES**: uma proposta metodológica de alfabetizar. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

TREVISAN, Albino. O lúdico e o afetivo e suas implicações na cognição. **Caderno Marista de Educação**, Porto Alegre, v. 8, p. 56, 2011b.

TURÚ, Emili. Deu-nos o nome de Maria. Circulares dos Superiores. C.S.C. GRAFICA, s.r.l. Via A. Meucci 28, 00012. Roma (Itália): Guidonia, 2012.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979.

VYGOTSKY, Lev Simionovich. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal Bolsillo, 1982.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Ediciones Akal, S. A, 2004.

ZORZI, Jaime. Prática pedagógica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA, 2., 2006, Porto Alegre, 02 set./2006. Palestrante

YUS, Rafael. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REFERÊNCIAS DE APOIO – BLOCO II

ALVES, M. L.; VALENTE, P. M. **Os planos constitutivos da língua**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2009.

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. 2. ed. Lisboa :Instituto Piaget, 2001.

BIDLE, Bruce J. **La enseñanza y los profesores**. v I – La profesión de enseñar. Barcelona, Paidós, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: <HTTP://portal.mec.gov.br/seb/publicações>. Acesso em: 20 jul. 2012.

COLLINS, A., BROWN, J. S., NEWMAN, S. E. Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In: RESNICH, L. (Ed). **Cognition and instruction**: Issues and agendas. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1989.

COLOM, Antoni J. **A (des)construção do conhecimento pedagógico**: novas perspectivas para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORREL, Werner. **Introducción a la psicología pedagógica**. Barcelona: Herder, 1970.

COSTA, J. C.; PEREIRA V. W. **Linguagem e cognição**: relações interdisciplinares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

DEMO, Pedro. **A educação do futuro e o futuro da educação**. Campinas, SP, Autores Associados, 2005.

FAIRSTEIN, Gabriela; RODRÍGUEZ, Mario Carretero. La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. In: TRILLA, J.; MENDIBURU, Ignasi Vila., (Coord.). **El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI**. Lev. S. Vygotsky: La psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. Barcelona: Graó, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERREIRO, E. **Los niños piensan sobre la escritura**. México: Siglo Veintiuno Ed., 2003. 1 CD ROM.

FOERSTER, Heinz von. **Obras escogidas de Heinz Foester**. Barcelona: Gedisa, 1991.

FREIRE, Paulo. **The politics of education**: culture, power and liberation, (Collection of recent writings). Tradução de Donaldo Macedo. South Hadley, Bergin and Garvey, 1985.

FROMKIN, Victoria A. **An introduction to language**. 8. ed. Boston: Thomson, 2007.

GARDNER, Howard. **Artful scribbles**. Nova Iorque, Basic Books. 1980.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

INAF – Indicador de Alfabetismo Mundial. 2011. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por>. Acesso em: nov. 2011.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. de Francisco Cock Fontanella. São Paulo: Unimep, [1996?].

KATZ, Richard. **Preludes to growth: na experimental approach**. New York, The Free Press, 1973.

KLAMMER, Thomas P. **Analyzing english grammar**. 4. ed. New York: Pearson, 2004.

LA GARANDERIE, Antoine de. **Les profils pédagogiques: discerner les aptitudes scolaires**. Paris, Éditions Du Centurion.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. São Paulo: Ícone. 2001. p. 59-83.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**. 2. ed. São Paulo, 2002.

MASLOW, Abraham H. **El hombre autorrealizado**. 7. ed. Barcelona, Kairós, 1987.

MASLOW, Abraham H. **Introdução à psicologia do ser**. Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca, s.d.

MOLINS, M. P., GARCÍA, L. C. e RAMIREZ, N. L. Maria Montessori: el Método de la Pedagogía Científica. In: TRILLA, J. (Coord.) e MENDIBURU, Ignasi Vila. **El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI**. Lev. S. Vygotsky: La psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. Barcelona: Graó, 2001.

MOLON, Inês Susana. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MONTESSORI, Maria. **El Método de la Pedagogía Científica**. Barcelona, Araluce, 1937.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. 3. ed. Barcelona: Gedisa, 1990.

MUÑOZ, Fr. Imbernón. Célestin Freinet y la cooperación educativa. In: TRILLA, J. (Coord.) e MENDIBURU, Ignasi Vila. **El legado pedagógico del siglo XX para le escuela del siglo XXI**. Lev. S. Vygotsky: La psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. Barcelona: Graó, 2001.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky:aprendizado e desenvolvimento**: um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Estratégias de leitura virtuais e não virtuais no ensino fundamental. **Anais do VI Congresso da Abralín**. João Pessoa, 2009a, v. 2, p.10-22. Disponível em:<[http://:www.abralin.org/](http://www.abralin.org/)>. Acesso em: 3 jun. 2009a. Apresentação em CD.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Aprendizado da leitura e consciência linguística. **Anais do IX Encontro do CELSUL**. Palhoça, SC, out. 2010. Universidade do Sul de Santa Catarina, p. 1-11.

PINTO, M. ; SARMENTO. J. (Coord). **As crianças**: contextos e identidades. Braga. CESC/Universidade do Minho, 1997.

PRADO, Adélia. **Oráculos de maio**. São Paulo: Siciliano, 1999.

ROGERS, Carl. **Freedom to Learn**: a view of what education might become. Tradução francesa: Liberté pour apprendre. Paris, Dunod, 1976.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TRILLA, J.; MENDIBURU, Ignasi Vila. (Coord.). **El legado pedagógico del siglo XX para le escuela del siglo XXI**. Lev. S. Vygotsky: La psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. Barcelona: Graó, 2001.

TROW, W.C. et alii. **El aprendizaje y sus problemas conexos**. Buenos Aires: Librería del Colegio, 1970.

VIDAL, Florence. **Problem solving**: metodologia geral da criatividade. São Paulo: Best´seller, 1973.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1993a.

VYGOTSKY, Lev Simionovich. **Pensamento e linguagem**. Martins Fontes, 1993b.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **A consciencia como problema da psicología do comportamento**: teoria e método em psicología. São Paulo: Martins Fontes, 1996d.

VIGOTSKY, Lev Semionovich; BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. Wmf martinsfontes, São Paulo, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Critica, 1979.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Havana. Científico técnica, 1987.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 1990.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **O problema da consciencia**. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996f.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica**. Teoria e método em psicologia. São Paulo,:Martins Fontes, 1996c.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia concreta do homem** [Manuscrito inédito de Vygostsky – Texto ruso, copyright pela Universidade de Moscou, Vestn. Mosk. Un-ta Ser, Psikhologiya, 1, p.51-64, 1986.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1981

ANEXOS

ANEXO 1 - DUAS REPORTAGENS DO CORREIO DO POVO

POR UM IRMÃO MARISTA

Lançado um novo método de ensino da leitura

"Há quase dez anos que estamos alfabetizando crianças. Após uns de trabalho vislumbramos um novo método de alfabetização que nos pareceu mais fácil, mais simples e mais seguro que qualquer outro dos existentes até então. Quase que clandestinamente lançamo-nos a estudos e a experiências. Os pais das crianças frequentes vezes diziam-nos: "Estes métodos modernos fazem milagres!" Sem alarde prosseguímos. Aos poucos, outros professores foram se associando às nossas experiências. Durante quatro anos fomos aprimorando sempre mais o "método progressivo" de alfabetização.

Com certeza, o nome dado a este processo chamará muito a atenção dos entendidos no ramo. Não estranhemos. Temos a certeza de que estamos a caminho de uma verdadeira revolução no campo do ensino da leitura. Trata-se de um trabalho que pode interessar a quantos desejem ver um Brasil livre de analfabetos". — afirmou ontem a nossa reportagem o Irmão Albino Trevisan, autor de uma nova Cartilha de Alfabetização. Licenciado em Pedagogia pela PUC RGS, professor, por 5 anos, do 1.º ano primário do Colégio Rosário e, desde 1960, diretor do Centro de Estudos Pedagógicos e da Escola de Aplicação da Escola Normal Champagnat, de Vilaão.

"No "método progressivo" — diz ainda Ir. Albino — descemos lentamente, quase que imperceptivelmente, disfarçamos até, na ponta dos pés, no mundo da leitura. Suprimimos quase que por completo o abismo que existe entre a palavra oral e a palavra escrita. Numa palavra, deixa-se à criança o direito de ser criança também ao se alfabetizar".

"CARTILHA DAVI E VERA"

A cartilha de Ir. Albino leva o nome de "Cartilha Davi e Vera" e faz-se acompanhar de uma manual para o mestre (Davi e Vera — Parte do Professor) tendo respectiva e aproximadamente 35 e 45 páginas. A Cartilha Davi e Vera aparecerá (nos próximos dias) impressa em papel de várias cores (Inovação da FTD), com folhas destacáveis tipo bloco, impressas somente de um lado da folha, perfuradas, permitindo serem colecionadas em forma de álbum ou em fichários. A simples modalidade de apresentação oferece inúmeras vantagens práticas.

O NOVO MÉTODO

Fala, a seguir, o diretor da Escola de Aplicação da E. N. Champagnat, acerca do método de sua cartilha, afirmando:

"Com certeza, ainda carecedoras de continuidade, depois de vários anos, chegamos a lançar sobre o papel algumas conclusões que nos parecem interessantes. Vejamos, em duas palavras, o que apresenta de especial o "método progressivo" da Cartilha Davi e Vera. É claro que uma resposta melhor é dada no próprio manual do professor.

"Muitas vezes ouvem-se afirmações como esta: "Pode-se alfabetizar com qualquer método; cada professor tem o seu jeito".

Sim, "todos os caminhos conduzem a Roma"; "mas há uns mais rápidos e mais seguros. Rapidez e segurança! Quantos professores há que levam um enorme tempo para alfabetizar ou alfabetizam mal (leitura soletrada, ininteligível), ou desanimam grande parte de alunos antes de se alfabetizarem. Seguindo-se bem os passos indicados pelo "método progressivo", — alfabetizaremos bem, rapidamente e sem desanimarmos nenhum aluno.

"Saber ler é aclear uma identificação entre a expressão puramente oral da palavra e a expressão escrita da mesma. Para se levar uma criança a fazer esta descoberta levam-se meses, anos... e, às vezes, nunca se consegue... Para levar as crianças à grande "redescoberta" da leitura, nós criamos um novo caminho que procura evitar os desmesurados saltos da maioria ou totalidade mesmo, dos processos existentes.

"Em resumo, parte do nosso processo, baseia-se na carta enigmática. Tem, porém, o objetivo exatamente inverso. Pela carta enigmática procura-se colocar obstáculos à leitura dos decifreadores. Nós, ao contrário, valemos de sinais intermediários (desenhos bem simples), para auxiliar o aluno a interpretar a linguagem escrita. Desde o início são apresentadas sentenças completas, mas sua leitura é facilitada pois substituímos as palavras de escrita mais difícil por desenhos simples. Progressivamente os desenhos são substituídos pela escrita na medida em que os alunos vão dominando os elementos da linguagem escrita. Embora outros já se tivessem servido do desenho para auxiliar a leitura, devemos esclarecer que ninguém até hoje apresentou um sistema de substituição metódica e progressiva até chegar à leitura.

Este recurso permitiu-nos pois, irmos lenta e progressivamente do desenho à escrita de qualquer palavra. Esta progressão segue mais ou menos a seguinte progressão:

- 1) Sentenças expressas somente por desenhos;
- 2) Sentenças expressas por desenhos e palavras monossilábicas escritas;
- 3) Sentenças expressas por desenhos, palavras monossilábicas e dissilábicas escritas;
- 4) Abandono do desenho sem contudo entrar com todas as dificuldades da leitura;
- 5) Pouco a pouco vai-se capacitando o aluno a ler qualquer texto".

"E há mais", diz finalizando, o Irmão Albino Trevisan: "Todos os professores de alfabetização sabem muito bem como é difícil interessar uma criança retardatária na aprendizagem da leitura. Por incrível que pareça, com este processo, os retardatários não se dão conta do próprio atraso sobre os demais e todos, de acordo com suas capacidades, dão o máximo de suas forças. A razão disso damos-la no guia para o professor. Enfim o processo apresenta uma série de recursos capazes de fanatizar (perdoem a expressão) as crianças pela leitura".

Publicado no Correio do Povo em início de 1963

SABADO, 15 DE FEVEREIRO DE 1964 CORREIO DO



Irmão Albino Trevisan, há 10 anos alfabetizando crianças, vem de editar uma cartilha em que apresenta um novo método de ensino. Na foto, o autor do "processo de progressão natural" (ao centro), tendo ao lado o Ir. Elvo Clemente quando falava ao "Correio do Povo".

Irmão Marista cria novo método de alfabetização

Acaba de ser publicada pela Editora Tipográfica Champagnat outra edição — a 3.a — da "Cartilha Progressiva Davi e Vera", de autoria do Irmão Marista prof. Albino Trevisan. A referida cartilha, que apresenta um novo método de alfabetização, vem tendo uma boa aceitação nos meios educacionais gaúchos e já diversas escolas, de Porto Alegre e do interior, adotam o chamado "processo de progressão natural" de Irmão Albino.

O novo método de alfabetização, conforme explica seu autor, parte da tese de que a criança deve perdurar criança também no desenrolar de sua alfabetização. O alfabetizador tem de se preocupar em respeitar e explorar a simplicidade áudio-visual do sincretismo infantil, passando pouco a pouco a fardar o concreto, o semiconcreto e o próprio abstrato com a roupa simbólica das letras. Para isto, o método do Ir. Albino não mostra simplesmente as letras às crianças, conforme é tradicional, mas parte da escrita ideográfica, do desenho.

"É mais importante ler com os olhos do que com os ouvidos", diz o autor da "Cartilha Progressiva Davi e Vera", explicando que seu método liberta o aluno da preocupação pelos sinais da leitura, fazendo com que se interesse mais pela idéia lida.

O método, segundo Ir. Albino, é de aplicação mais fácil que o tradicional, desde que o professor esteja devidamente informa-

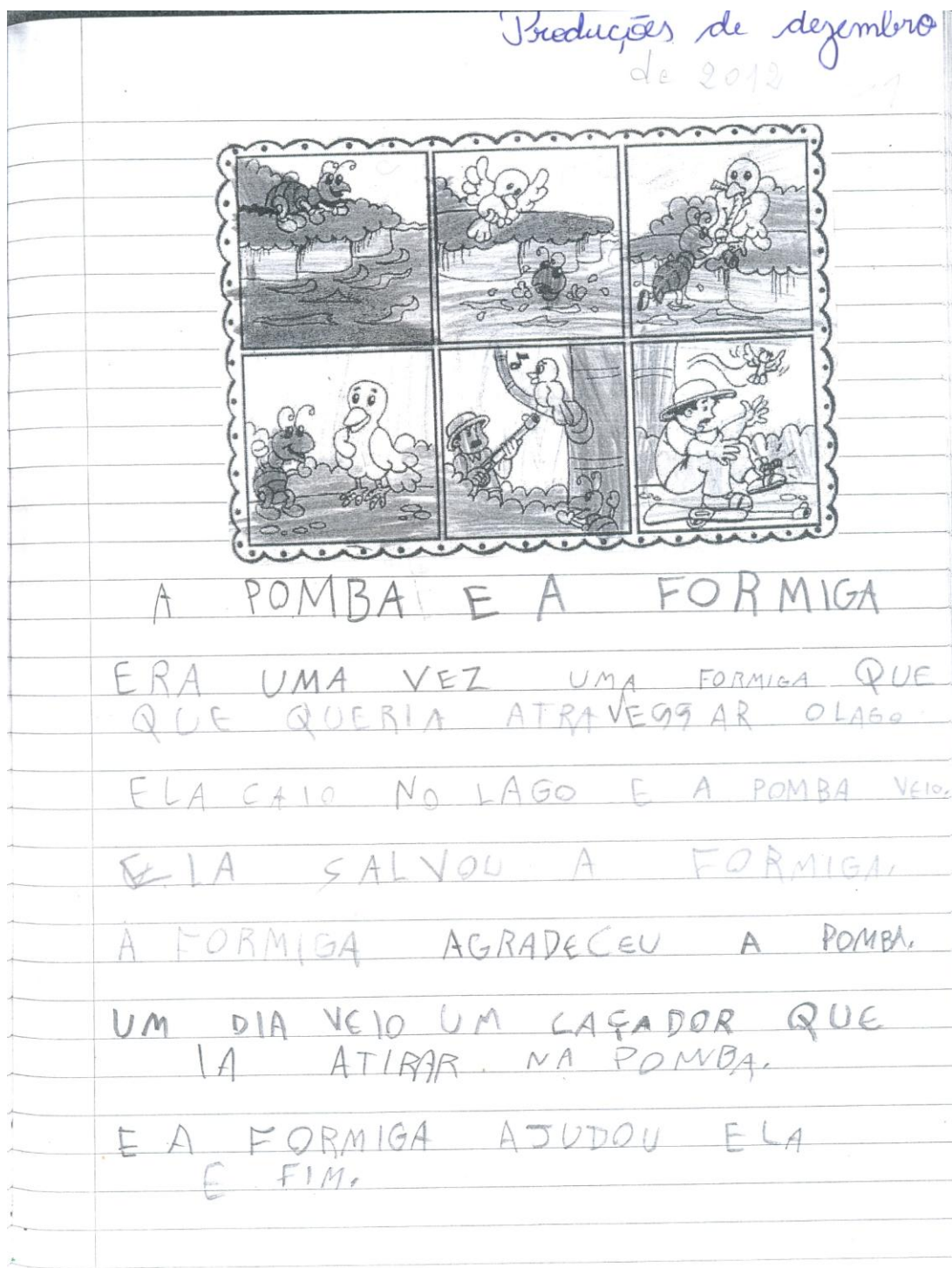
do. O processo mesmo leva a criança a se motivar para a leitura: a cartilha que é feita em folhas destacáveis, fica com o professor, que entrega dia a dia as páginas aos alunos, mantendo nestes um interesse constante.

Acerca de como chegou a construir o novo método, Ir. Albino Trevisan lembra que foi quando estabeleceu a diferença entre o simples lógico (a letra) e o simples psicológico: a letra é complicada para quem não sabe ler, devendo se partir, por isto, do que interessa ao alfabetizando, ou seja, o desenho.

Resumindo, Ir. Albino diz que o método exposto na "Cartilha Progressiva Davi e Vera" alfabetiza muito bem, e com rapidez, a muitas crianças. Um Grupo Escolar em São Leopoldo chegou até a alfabetizar em dois meses 26 alunos de uma turma de 27 crianças. Normalmente, no entanto, se consegue ensinar a ler após quatro meses de aulas.

Irmão Albino Trevisan é licenciado em Pedagogia, formado em Orientação Educacional pela PUC, presidente do Centro de Estudos Pedagógicos Champagnat e professor da Escola Normal Champagnat, em Viamão. No momento, porém, não está lecionando, pois vem se dedicando à orientação de outros alfabetizadores. Além da Cartilha, é ele autor de um outro trabalho em que dá a fundamentação teórica de seu método, trabalho este que também está para sair em uma nova edição.

ANEXO 2 – AMOSTRAGENS DE TRABALHOS DAS CRIANÇAS SUJEITOS DA PESQUISA



O Passeio no
Zoológico



Com carinho
Para o Ir. Albino

a mãe e o pai
 de duas e duas
 chamam os filhos
 para o zoológico
 se arruam pra hora

Pai mãe
 já tá pronta
 eu tá duvida e
 já tá pronto
 o du du pronto dis



a mãe
 de
 para se
 primeiro eles
 virão uma
 família de
 tartarugas
 casar e duas
 crianças

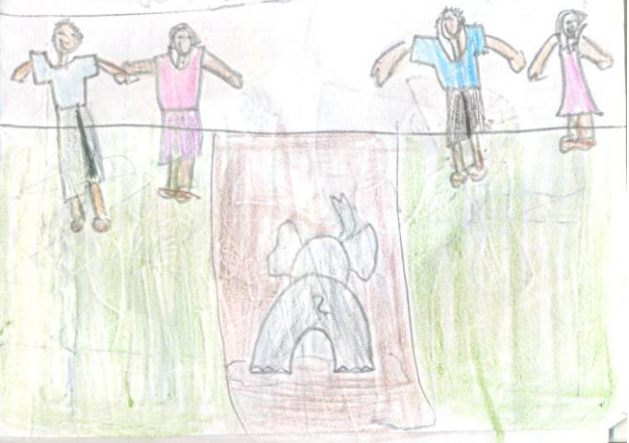
depois eles virão
 muitos
 peixinhos tinha
 dorado tinha
 peixe palhaço
 traira peixe



de pois eles virão
 uma enorme
 sibria era muito
 grande mesmo



de pois eles virão
 um elefante
 de costas
 ele é muito
 gordo.



de
 u
 sibria
 e

de pois eles virão
 um lajarto
 muito grande
 o trabalho dele
 é enorme



de pois eles
 voltarão para
 casa e eles dormem
 dormindo direito
 fim



Recebido em 22/11/10