



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

O método natural na prática pedagógica de professores alfabetizadores

Brasília, Distrito Federal

2020

Mariana Colonese Mrad – 16/0059909

O método natural na prática pedagógica de professores alfabetizadores

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob orientação da Professora Dr^a Solange Alves de Oliveira Mendes.

BRASÍLIA

2020

Mariana Colonese Mrad

O método natural na prática pedagógica de professores alfabetizadores

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Solange Alves de Oliveira-Mendes

(Presidente – FE-UnB)

Profa. Maria Emília Gonzaga de Souza

(Membro Titular – FE-UnB)

Profa. Djanira Vieira Vasconcelos

(Membro Titular - SEEDF)

Profa. Ireuda da Costa Mourão

(Membro Suplente - FE-UnB)

BRASÍLIA

2020

Dedico este trabalho à minha família, por sua capacidade de acreditar e investir em mim. À pessoa com quem amo partilhar a vida, por sua capacidade de me trazer paz na correria de cada dia. E a todos os meus amigos, pela capacidade de me fazer rir e compartilhar alegrias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família por todo apoio durante a minha trajetória acadêmica e por todas as palavras de carinho e compreensão.

Agradeço aos meus amigos, pelos momentos de descontração e de risadas e por toda a ajuda durante esse período de pesquisa.

Agradeço à minha orientadora por toda dedicação e ajuda durante todo o processo de elaboração dessa pesquisa.

“Não se pode escrever nada com indiferença” (Simone de Beauvoir)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar algumas das implicações do método natural no trabalho didático-pedagógico de três professoras alfabetizadoras de uma escola particular de Brasília. Está teoricamente ancorado em autores, tais como: Rizzo (2002) na discussão das especificidades do método natural; Soares (2004) e Moraes (2012; 2005) para o debate acerca dos campos da alfabetização e do letramento, entre outros. A pesquisa tem cunho qualitativo e a produção de dados se deu no ano de 2019, por meio dos instrumentos de observação participante – que ocorreram no decorrer de nove semanas, entre abril e junho de 2019 - e entrevistas semiestruturadas, conduzidas no primeiro semestre de 2019. Além da dimensão cognitiva, de apropriação dos objetos de saber, os dados apontaram para uma atuação significativa do estudante da educação infantil na tessitura da organização e condução do trabalho didático-pedagógico. Nesse caso, o desenvolvimento cultural, bem como a consideração das opiniões e particularidades dos aprendizes, foram, de fato, consideradas e valorizadas nessa pedagogia singular do método natural de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Método natural. Prática pedagógica. Educação Infantil.

ABSTRACT

The present study aims to analyze some of the implications of the natural method in the didactic-pedagogical work of three literacy teachers from a private school in Brasília. It is theoretically anchored in authors, such as: Rizzo (2002) in the discussion of the specificities of the natural method; Soares (2004) and Morais (2012; 2005) for the debate on the fields of alphabetization and literacy, among others. The research has a qualitative nature and the production of data took place in 2019, through the instruments of participant observation - which took place over the course of nine weeks, between April and June 2019 - and semi-structured interviews, which took place in the first semester of 2019. In addition to the cognitive dimension, the appropriation of the objects of knowledge, the data pointed to a significant performance of the child education student in the organization and conduct of didactic-pedagogical work. In this case, cultural development, as well as the consideration of apprentices' opinions and particularities, were, in fact, considered and valued in this unique pedagogy of the natural method of literacy.

Keywords: Literacy. Natural Method. Didactic-pedagogical Work. Early Childhood Education.

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso está dividido em três partes: a primeira tem foco no memorial, no qual é feito um panorama geral da minha trajetória pessoal e acadêmica até o momento da escolha do tema da pesquisa.

A segunda parte, a monografia, está organizada em três capítulos. O primeiro é destinado ao referencial teórico, espaço em que destacamos as concepções ancoradas em autores que vêm contribuindo na/para a área estudada. O enfoque é, inicialmente, voltado para o histórico dos métodos de alfabetização e a perspectiva do letramento, finalizando com a caracterização do método natural.

No segundo capítulo, explicitamos nossas escolhas metodológicas: natureza da pesquisa, técnicas de investigação eleitas, bem com a caracterização/perfis dos participantes do estudo, além das informações da produção e análise dos dados.

O terceiro capítulo, reservamos para a discussão dos dados produzidos, fazendo um alinhamento com as contribuições teóricas. Por fim, algumas considerações finais a despeito dos achados de nosso estudo.

Na terceira parte do estudo, o foco é direcionado para a perspectiva profissional da autora.

Sumário

MEMORIAL	11
1. INTRODUÇÃO	13
2. ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DOS CAMPOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO.....	16
2.1 Métodos tradicionais de alfabetização: algumas reflexões	16
2.2. Alfabetização e letramento: alguns conceitos.....	20
2.3.Caracterizando o método natural de alfabetização	24
3. METODOLOGIA	30
3.1. Instrumentos	30
3.2. Participantes da pesquisa.....	30
3.3. Caracterização da escola	31
3.4. Caracterização da sala de aula	32
3.5. Caracterização da turma.....	32
3.6. Instrumentos de coleta de dados	33
3.7 Procedimentos da análise dos dados.....	34
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	34
4.1. A rotina pedagógica	35
4.2. Relação professor-aluno no método	40
4.3. Escolha, algumas dificuldades e aplicabilidade do método	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
PERSPECTIVAS FUTURAS.....	51
REFERÊNCIAS.....	53

MEMORIAL

O memorial me parece uma forma de produzir a subjetividade e de possibilitar a prática do conhecimento de si. Compreender como me construí como sujeito, diante de diferentes problemas e obstáculos, me permite enxergar e/ou planejar o meu caminho.

Encontro apoio no pensamento de Foucault ao afirmar que a subjetivação é "o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si" (FOUCAULT, 2004, p. 262).

Segundo o autor, percorrendo a filosofia greco-romana - o conhecimento de si se retroalimenta da ideia de ocupação de si mesmo. E é essa a ideia do meu plano de desenvolvimento pessoal: entender com que propósito deveria ocupar-me de mim mesma.

Para tal, pretendo responder quatro questões, a saber: O que almejo realizar como profissional da educação? Quais são os meus compromissos pessoais e sociais? Como pretendo realizar os meus objetivos? Com quem conto para minhas realizações?

As respostas possibilitam exercer uma reflexão acerca do meu processo de formação educacional e profissional, como forma de me reinventar como estudante, profissional e ser humano.

Tomando como referência a ideia de autoconhecimento, penso ser interessante começar o plano de desenvolvimento pessoal delineando alguns aspectos da minha vida pessoal que interferiram na minha escolha acadêmica e profissional. Na tentativa de não me estender muito, tentarei limitar a dois temas os aspectos da minha vida pessoal: família e escola.

Considero que a família, seja de sangue ou não, é peça fundamental nas escolhas que tomamos. Sendo filha de militar, me acostumei a não me apegar a aspectos materiais e físicos, tendo em vista que estava sempre de malas prontas para (re) começar a minha vida em outra cidade. Entretanto, essas mudanças territoriais me possibilitaram ter a certeza de que, mesmo distante fisicamente, a família (amigos e parentes) sempre vai estar presente.

Esse pensamento me faz valorizar cada momento que eu tenho com a minha família e é através dessa união e valorização que me apoio diante dos meus

sucessos e fracassos. Todas as minhas realizações são compartilhadas entre família, amigos.

Seguindo esse pensamento de mudança, a minha trajetória escolar foi marcada por passagens em diversas escolas (sete, no total) e, apesar de vivenciar propostas político pedagógicas diferentes, sempre questioneei a educação formal que recebia, mas, na época, não entendia por certo o que me incomodava. Só consegui compreender melhor a minha frustração quando alcancei o ensino médio e me deparei com a realidade nua e crua: a escola poda o aluno.

Lembro que um texto chamado: “a altura do prédio” do professor Valdemar Setzer¹ foi um divisor de águas para o entendimento das minhas insatisfações com a escola. A cada frase, percebia que as minhas angústias estavam sendo retratadas, o que me fez compreender a raiz do meu posicionamento crítico e o quanto a educação poderia e deveria melhorar. E aí, leitor, você deve estar se perguntando: foi nesse momento que ela percebeu que queria se dedicar à área da educação e tentar modificar esse quadro? Não, foi nesse momento que eu decidi fugir e não olhar para trás. A área da educação me parecia conflituosa demais e não tinha vontade de me aventurar por esse caminho.

O que me fez mudar de ideia? As experiências vividas na minha primeira graduação – licenciatura em Educação Física. Lembro que a ideia inicial não era me aproximar da área de educação, mas meu primeiro estágio expandiu meus horizontes e comecei a tomar gosto pela licenciatura. Essa experiência me possibilitou ministrar a primeira aula, lembrar da minha turminha mirim (três a seis anos), vivência que fez meus olhos transbordarem de alegria. Foi naquela quadra de vôlei que descobri minha paixão pela educação infantil. E foi esse envolvimento que me fez começar a minha segunda graduação – Pedagogia.

Durante o curso de Pedagogia, tive a oportunidade de vivenciar experiências em diversas áreas. No período de estágio supervisionado, acompanhei o começo de um projeto de alfabetização na escola em que trabalhava e me encantei com as possibilidades de repensar a forma como alfabetizamos nossas crianças, o que me despertou o interesse em seguir por esse caminho no meu trabalho de conclusão de curso. Até mesmo porque no curso de Pedagogia pouco se fala sobre o método natural de alfabetização, apesar de vivenciarmos vários métodos.

¹ Texto retirado do site do Prof. Valdemar Setzer, de ciências da computação da USP.

1.INTRODUÇÃO

A qualidade da educação vem integrando o discurso oficial há muito tempo. Atualmente, tem ocupado uma das principais pautas dos debates político e pedagógico. Essa discussão se respalda em providências diversas, de caráter político e legal, que têm afetado toda a comunidade escolar. Tratando-se de um tema que tem atravessado séculos, a questão dos métodos na alfabetização volta à tona na política nacional, suscitando um debate contemporâneo.

Morais (2005) enfatiza as especificidades do sistema de escrita alfabética e nos chama a atenção para a distinção entre código e sistema. Ancorado na teoria da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), o autor defende que a apropriação desse objeto de conhecimento é marcada por um longo e árduo processo que sinaliza não para o aprendizado de um código, mas de um sistema, já que possui propriedades gerativas, evolutivas que o caracterizam.

Os métodos de alfabetização, na verdade, desencadeiam uma discussão acerca do ensino daquele objeto de conhecimento. O autor supracitado, agora em 2012, aborda especificidades dos antigos métodos de alfabetização: sintéticos e analíticos. Os primeiros (alfabético, silábico e fônico), partem de unidades linguísticas menores para maiores, ao contrário dos analíticos (palavração, sentencição e global) que enfocam, inicialmente, as maiores em direção às menores.

Portanto, não se trata de uma discussão nova, nem tampouco de se pensar que, isoladamente, um método possa resolver os problemas da alfabetização. Em se tratando dos antigos métodos (citados anteriormente), todos, independente de sintéticos ou analíticos, partem de uma visão empirista associacionista, em que o sujeito é considerado uma tábula rasa. Cabe analisar, diante desse cenário, como determinado método interfere no processo de alfabetização, tendo em vista a importância da leitura e da escrita na inserção do indivíduo na sociedade. Sobre esse assunto, Soares (2016) critica os métodos tradicionais de alfabetização e aponta para a importância de se adotar diversos métodos na sala de aula, objetivando favorecer a apropriação da leitura e da escrita. De acordo com a autora “[...] em alfabetização o método será, pois o resultado da determinação dos objetivos a atingir (conceitos, habilidades, atitudes que caracterizarão a pessoa alfabetizada)” (SOARES, 2016, p.93).

Nessa discussão mais ampla, situamos o método natural que, como afirma Rizzo (2002, p. 45), “tem como finalidade maior, levar o aluno não somente a ler e escrever palavras, mas, também, orientá-lo num sentido mais amplo, que tenha na construção social e moral do homem, sua finalidade maior”.

A autora defende, ainda, que a alfabetização de um aluno deve ser entendida como uma ferramenta que ele pode usar para se adaptar ao mundo da maneira mais eficiente, o que o ajudará a defender seus direitos e aceitar seus limites e responsabilidades. Esse tipo de construção da democracia e da cidadania não requer apenas fornecer aos alunos informações explicativas sobre regras e comportamentos como as normas de comportamento social, mas, também, requer um sistema de vida democrático em sala de aula, o que afetará o relacionamento entre os alunos.

Ainda segundo a autora (p.46), “a linguagem deverá surgir como meio de expressão de suas emoções, e é sobre este contexto sociolinguístico que surgem as inúmeras oportunidades de se escrever e de aprender a escrever com o objetivo de registrar fatos e conhecimentos interessantes vividos pelo aluno”. Ao mesmo tempo em que concordamos com a dimensão individual e social da construção do conhecimento, incluindo a escrita alfabética, por exemplo, entendemos, assim como Morais (2012), que o sujeito aprendente carece de ser inserido num contexto intencional de sistematização, de ensino que, na ótica do autor, com a articulação lúdica, favorece um aprendizado significativo da leitura e da escrita.

A escolha do método de alfabetização natural como objeto de estudo se deve ao interesse de conhecer um pouco mais sobre o assunto. Justificamos, também, por ser uma metodologia pouco recorrente e, por conseguinte, existir poucos estudos sobre o tema.

Para alcançar um debate empírico acerca desse objetivo, foi eleita a técnica da entrevista semiestruturada. Optamos por esse tipo de instrumento, pois, tomando como referência Triviños, “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Outra técnica eleita foi a observação participante que ocorreu durante nove semanas ao longo do ano de 2019. Segundo André (2005, p. 28), a observação participante “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

O estudo se justifica por apresentar mecanismos teórico-práticos que podem contribuir na/para a área da alfabetização, assim como incentivar a realização de mais pesquisas sobre o assunto.

Apesar de este ser um tema não muito recorrente e com poucos estudos teóricos, tomamos como referência a autora Gilda Rizzo, que foi umas das criadoras do método construtivista de alfabetização natural e contribuiu para que tivesse seu espaço no ambiente educacional.

O estudo também leva em consideração as obras de Emília Ferreiro, referência para a educação brasileira e ligada ao construtivismo, área de estudo inaugurada pelas descobertas de Jean Piaget (1896- 1980) na investigação dos processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança – ou seja, de que maneira ela aprende.

Por fim, o estudo também se apoia em teóricos, tais como: Mortatti (2006), Ferreiro (2011), Magda Soares (2016) e Artur Gomes de Moraes (2012), visto que trazem reflexões quanto aos desafios enfrentados no processo de alfabetização de crianças, considerando o papel do professor, do aluno e da escola na aprendizagem da leitura e da escrita

A partir do quadro anteriormente descrito é que objetivamos analisar algumas das implicações do método natural no trabalho didático-pedagógico de três professoras alfabetizadoras de uma escola particular de Brasília.

A repercussão desse objetivo mais amplo, gerou as seguintes singularidades:

- Analisar a perspectiva dos professores alfabetizadores a respeito do método natural.
- Analisar como o método natural integra-se à organização do trabalho didático- pedagógico de professores alfabetizadores.

Questionamos, portanto: Quais os impactos do método natural de alfabetização na organização e condução do trabalho didático pedagógico de professores alfabetizadores?

2.ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DOS CAMPOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Neste capítulo, nos propomos a apresentar um breve panorama histórico dos métodos tradicionais de alfabetização no contexto brasileiro. Ademais, procuramos compreender os conceitos de alfabetização e letramento, bem como alguns dos pressupostos defendidos pelo método natural de alfabetização.

2.1. Métodos tradicionais de alfabetização: algumas reflexões

Como invenção cultural, a língua escrita é recente na história, já que as relações, interações eram pautadas pela oralidade. No contexto brasileiro, somente na década de 1930 se tem uma política voltada para o campo da alfabetização, de acordo com Mortatti (2010). No século XIX, o debate na área vem sendo norteado por uma questão de métodos.

No decorrer do século XIX, acreditava-se que o aprendizado da leitura e da escrita se restringia a aprender as letras. “Aprendido o alfabeto, combinavam-se consoantes e vogais, formando sílabas, para finalmente chegar a palavras e a frases. Era o método de soletração [...]” (SOARES, 2016, p. 17)

Com o início da consolidação de um sistema público de ensino, tendo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) como documento propulsor de reflexão para a defesa de uma escola pública, houve uma maior preocupação em elaborar um processo de escolarização que garantisse o domínio da leitura e da escrita das crianças. É a partir desse pensamento que começa a se intensificar a discussão, de fato, de propostas de métodos de alfabetização.

Sobre o assunto, Mortatti (2006) afirma que,

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública. (p.1)

Como consequência da indefinição de um método que garantisse a alfabetização surgiu, no Brasil, um movimento de alternância metodológica,

[...] recebendo, ao longo do tempo, sucessivas pretensas “soluções”, em um movimento analisado por Mortatti (2006), de contínua alternância entre “inovadores” e “tradicionais”: um novo método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por um outro “novo” que, algumas vezes, é apenas o retorno de um método que se tornara “tradicional” e renasce como “novo”, e assim sucessivamente. (SOARES, 2016, p. 17)

Rizzo (2002, p. 21), a respeito do processo de alfabetização nessa época, afirma que “os métodos apelavam para os recursos que auxiliassem os alunos a descobrirem e memorizarem a relação letra-som, ignorando até a sua não regularidade”.

Sobre esse tema, encontramos apoio no pensamento de Soares (2016) que realça,

Por um lado, foi-se progressivamente dando prioridade ao valor sonoro das letras e das sílabas, de modo que, do nome das letras, isto é, da soletração, avançou-se para métodos fônicos e silábicos – métodos que receberam a denominação genérica de sintéticos. (p. 18)

A partir da criação da linguística, aceitou-se a língua como sistema abstrato de signos linguísticos. Como afirma Rizzo (2002, p. 23), “a linguística é o estudo científico da linguagem humana e baseia-se na observação dos fatos, sem escolha do certo ou errado, ditados por princípios éticos ou morais”. Através da linguística, também se definiu os significados de sinal e símbolo e criou-se o conceito de signo linguístico. A autora afirma ainda:

A língua é um sistema dinâmico de comunicação de ideias entre interlocutores, um emissor e um receptor. O signo linguístico não pode ser rompido. Significado e significante, que são seus dois componentes indissolúveis, não podem ser separados, senão se tornam outros objetos diferentes. (RIZZO, 2002, p. 23)

Como aponta Magda Soares (2004):

a concepção de língua como sistema, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção de língua como expressão estética, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção

da língua como comunicação. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais. (p. 169)

Sendo assim, os métodos sintéticos foram questionados pela sua base empirista associacionista, conforme já realçado na introdução desse estudo, assim como os métodos analíticos. Entretanto, embora houvesse um método oficial, os demais coexistiam. Atualmente, nas orientações do governo federal, há um forte movimento de retorno ao método fônico de alfabetização. Desconsidera-se, com isso, toda a história da alfabetização do país. No final do século XIX, muitas discussões foram travadas sobre o que seria a unidade básica do pensamento, pois esta deveria ser tomada em consideração no ensino da leitura como ponto de partida. Rizzo (2002), sobre este assunto, afirma:

Os primeiros ensaios de linguística nesse sentido apontavam a palavra como sendo a unidade básica do pensamento, que representaria uma ideia. Isto facilmente levou os pedagogos da época a adotarem a palavra como unidade linguística tomada como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita. (p. 24)

A respeito desta questão, a autora entende que,

após esse processo, surgem os métodos de palavração. Foi a partir dessas ideias que os estudiosos puderam conhecer como funciona a linguagem como meio de comunicação, forçando, assim, uma mudança das metodologias de alfabetização que, nessa época, voltavam-se para a criação, aplicação e defesa dos métodos de sentencição. (RIZZO, 2002, p. 204)

Ainda sobre o assunto, encontramos apoio no pensamento de Soares (2016) ao afirmar que,

[...] passou-se a considerar a realidade psicológica de criança, a necessidade de tornar a aprendizagem significativa e, para isso, partir da compreensão da palavra escrita, para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas, dando origem aos métodos que receberam a denominação genérica de analíticos. (p. 18)

É possível, então, pensar que, no ritmo desse complexo movimento histórico da alfabetização no Brasil, marcado pela questão dos métodos, houve uma alternância significativa, até meados dos anos 1980, entre os métodos sintéticos e analíticos,

[...] ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a aprendizagem da língua escrita deve partir das unidades menores da língua – dos fonemas, das sílabas – em direção às unidades maiores – à palavra, à frase, ao texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual essa aprendizagem deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadores de sentido – a palavra, a frase, o texto - em direção às unidades menores (métodos da palavração, método da sentencição, método global). (SOARES, 2004, p.98)

Segundo Mortatti (2006), a partir do início da década de 1980 esse movimento de alternância passou a ser sistematicamente questionado, tendo em vista novas urgências políticas e sociais que foram acompanhadas por propostas de mudança na educação, com o intuito de se enfrentar, particularmente, o fracasso escolar na alfabetização de crianças. Como resposta teórica, metodológica para a resolução desse problema, teve início, no Brasil, o pensamento de inspiração construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita defendidas pelas pesquisadoras Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores. Sobre esse assunto, Mortatti (2006) destaca que

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

Mas as ideias sobre pensamento, linguagem e comunicação começaram a tomar novos rumos. Como afirma Rizzo (2002, p. 24), “os linguistas começaram a sentir que a linguagem era um processo mais complexo e que, na verdade, somente um texto inteiro encerrava a ideia completa do autor”. Foi neste contexto que surgiram os métodos de contos ou historietas que estimulavam, desde o início, o hábito de leitura.

A autora se apoia na ideia de que, durante a aplicação desse método, as crianças:

Aprendiam a reconhecer essas sentenças em situações diversas e depois a reconhecer as palavras isoladamente, formando novas frases diferentes das originais e, por último, por um processo de análise comparativa, descobriam semelhanças entre essas palavras e as identificavam como pedaços conhecidos e com estes formavam novas palavras. (RIZZO, 2002, p. 24)

O método natural de alfabetização, especificamente, é de inspiração construtivista que consiste na proposição de espaços e encaminhamentos didáticos que provocará, também, o aprendizado espontâneo por parte do educando. A leitura é apropriada como fonte de prazer, deleite e a escrita é utilizada como meio de expressar seus pensamentos. São fatores favoráveis à permanência e êxito por parte do educando em sua formação educacional. Antes, porém, de tratarmos das especificidades desse método, enfocaremos os campos de alfabetização e letramento, a seguir.

2.2. Alfabetização e letramento: alguns conceitos

Ao longo dos anos, tem-se tentado atribuir significados e conceitos à alfabetização e, mais recentemente, ao letramento. Segundo Kramer (1986, p.17), a alfabetização "vai além do saber ler e escrever, inclui o objetivo de favorecer o desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem". Neste sentido, não basta ler e escrever, é preciso entender o que é a leitura e a escrita.

Atentando-nos para o conceito contemporâneo de alfabetização, Moraes (2012) destaca que, além da apropriação do sistema de escrita alfabética, o sujeito alfabetizado precisa ter autonomia, também, na leitura, compreensão e produção textuais de curta extensão. Há, portanto, uma linha tênue entre esse campo e o letramento, presente, no Brasil, na segunda metade da década de 1980, início dos anos de 1990. De acordo com o autor, a alfabetização carece ser consolidada nos anos iniciais do ensino fundamental. Constituindo-se no uso social da língua, o letramento, por outro lado, se estende para além da escolarização. Isso não quer dizer

que não haja uma necessidade de pensar numa progressão de seu ensino ao longo da trajetória escolar.

Entendemos, com base nos autores supracitados, que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, para compreender os processos de leitura e escrita, mas que o estudante precisa construir um conhecimento de caráter conceitual. Ele não só precisa saber o que é a escrita, mas, também, de que forma ela representa/nota graficamente a linguagem. Apesar desse assunto, Soares (2003) realça que

[...] tomando-se a palavra em seu sentido próprio como o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); (...) habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almaço, caderno, cartaz, tela do computador...). Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. (p. 80)

Tomando como referência a alfabetização como um processo de construção de hipóteses sobre o sistema alfabético de escrita, entende-se que o aluno precisa vivenciar situações desafiadoras que oportunizem a reflexão sobre a língua escrita.

É por meio da interação com o objeto de conhecimento que os educandos passam a construir, progressivamente, hipóteses. Acreditamos que essas particularidades do processo de alfabetização devem sempre ser lembradas. Não basta o convívio com o material escrito, é necessário ter uma direção e uma sistematização por meio de uma reflexão metalinguística, partindo de textos reais de vários gêneros que circulam socialmente.

Portanto, entendemos a alfabetização como uma construção conceitual, contínua, consolidada simultaneamente dentro e fora da sala de aula, em processo interativo, que acontece desde os primeiros contatos do educando com a escrita.

Entretanto, essa intencionalidade na escola, no concernente ao trabalho com a alfabetização, marca o início formal e sistemático desse processo.

A convivência diária com rótulos de embalagens, símbolos, propagandas, cartazes, nomes de ruas, placas, avisos, bilhetes, receitas, cartas, fichas, jornais, revistas, livros entre outros suportes e gêneros textuais, faz com que o indivíduo se familiarize com o texto escrito e estabeleça uma série de relações, levantando hipóteses e procurando compreender o significado.

Mesmo antes de serem inseridas num processo sistemático de alfabetização, as pessoas convivem com determinadas situações de leitura e escrita que contribuem para uma inserção no campo do letramento. A despeito da escrita alfabética,

Ferreiro e Teberosky, ao pesquisarem a psicogênese da língua escrita, revelam a maneira pela qual a criança e o adulto constroem seu sistema interpretativo para compreender esse objeto social complexo que é a escrita. Mesmo quando ainda não escrevem ou lêem da forma convencionalmente aceita como correta, já estão percorrendo um processo que os coloca mais próximos ou mais distantes da formalização da leitura e da escrita. (LIRA, 2006, p. 44)

O sujeito, independentemente da classe social, percorre os caminhos para se apropriar da língua escrita, passando por etapas processuais, evolutivas. Essas hipóteses foram intituladas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) de: pré-silábica, silábica (com e sem correspondência sonora), silábico-alfabética e alfabética de escrita.

As primeiras ideias infantis sobre a escrita se referem a inúmeras hipóteses que caracterizam a reinvenção do sistema alfabético. No início, as crianças descobrem que escrever não é o mesmo que desenhar. Segundo Ferreiro (1999), essa diferenciação entre desenho e escrita pode acontecer antes de a criança entrar na escola, pois ela está inserida em uma sociedade grafocêntrica.

De acordo com Ferreiro (2001, p.9), tradicionalmente, “a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de maturidade da criança”. Neste sentido, o educando tem o seu momento certo de aprender. Isso nos faz acreditar que nem sempre o momento de uma criança seja o mesmo momento de outra. É relativamente diferente o nível, pois cada um tem o seu momento de aprender, dependendo de sua inserção, interação com a língua.

De acordo com Soares citada por Moraes e Albuquerque (2007):

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado. (p. 47)

Diante desse cenário, para um sujeito se tornar letrado, ele precisa vivenciar experiências culturais com práticas de leitura e escrita, vivências que antecedem à educação formal, acompanha e segue ao longo da vida. No meio social, se convive com pessoas que leem, que tem contato com revistas, jornais, gibis, diferentes materiais impressos que as levam a pensar em leitura e escrita. A partir disso, certamente ocorrerá uma motivação para praticá-las, começando desde cedo a reflexão sobre as características dos diferentes textos os quais tem acesso.

De acordo com Soares (2006), o termo letramento é tradução do termo em inglês: literacy, significando “o estado ou a condição de se fazer usos sociais da leitura e da escrita”. O letramento difere da alfabetização, que é o processo formal de ensinar a ler e a escrever. De acordo com a autora:

[...] literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2006, p. 17)

Kleiman (1995) relata que o letramento proporciona mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas a partir da inserção dos indivíduos nas sociedades tecnológicas e, por isso, mesmo um sujeito considerado analfabeto poderá ser letrado de acordo com seu convívio social. Portanto, o letramento vai além da apropriação formal da escrita. De acordo com a autora “[...] as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Letramento é um “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 7). Ou seja, letramento é além de saber ler e escrever, entender o que se ler e o que se escreve,

relacionando, dessa forma, com o contexto social, sua experiência cotidiana. A seguir, algumas considerações teóricas em torno do método natural de alfabetização.

2.3. Caracterizando o método natural de alfabetização

Nessa seção, nos propomos a delinear os aspectos principais do método natural de alfabetização, dando ênfase à metodologia e suas fases. Sobre a alfabetização natural, já antecipamos, segundo Rizzo (2002), a motivação do sujeito aprendente, o desenvolvimento de suas competências linguísticas sem artificialismos pedagógicos.

Seguindo o pensamento da autora, entende-se que a linguagem escrita se desenvolverá por meio das experiências vivenciadas pelos alunos e que “é sobre o contexto sociolinguístico que surgem as inúmeras oportunidades de se aprender a escrever, com o objetivo de registrar fatos e conhecimentos interessantes, vivenciados pelos alunos” (RIZZO, 2002, p. 46).

Apoiando a ideia de Rizzo, entendemos que a aprendizagem auto iniciada envolve toda a pessoa do aprendiz, seus sentimentos, desencadeando uma aprendizagem, nitidamente, significativa.

Complementando a ideia dessa autora, Silva (1997) ainda afirma que:

O Método Natural propicia, também, a integração da leitura e da escrita com as atividades de livre expressão plástica, o que permite melhor expressão de ideias e sentimentos. A aprendizagem torna-se mais eficiente quando realizada em um clima lúdico de exploração, manipulação e auto-expressão. A atividade livre criadora é a principal fonte de aprendizagem. (p. 2)

Referindo-se ao trabalho artístico, Rizzo (2002. p. 47) posiciona-se a favor ao defender que “uma alfabetização natural completa, não pode se restringir à leitura da palavra escrita e ignorar a leitura da imagem, que deve estar inserida, através da arte, na alfabetização natural do aluno”. Realçamos, entretanto, que o defendido por Moraes (2012) não implica estritamente o texto verbal, mas, também, a linguagem não verbal que integra toda a cadeia de compreensão de textos, inclusive nessa fase do ensino fundamental. O autor chama a atenção, também, para a transição da educação infantil para aquela etapa, momento em que é possível um trabalho lúdico de alfabetização, conforme atestam Silva (2019) Silva; Oliveira-Mendes e Santos (2019)

Quanto à ação do educador, o mesmo deve assumir um papel de mediador da aprendizagem, quando Rizzo (2002, p.47) afirma que “deverão ser da escolha do aluno as atividades pedagógicas a serem realizadas”. Ao professor, cabe o papel de “coordenar as miniassembleias, que passarão a gerar e organizar todas as atividades da classe”. (p. 47). Entendemos, entretanto, que esse profissional, como mediador, tem um papel preponderante no processo de aprendizagem. Por meio do ensino, da seleção do material, ele cria possibilidades de interações que desencadeiem essa autonomia do aprendiz e intervém, sistematicamente. Com isso, ao trazermos para o debate a alfabetização a partir do método natural, não estamos tirando de cena a mediação pedagógica, a sistematicidade do ensino.

“A educação que partilha materiais, também partilha regras e uso, proporcionando, assim, a necessária formação moral-social e a noção de bem comum, indispensáveis a uma sociedade que se deseja democrática”, conforme atesta Rizzo, (2002, p. 48). O material deverá ser de uso coletivo, pois, de acordo com o método natural, “a construção moral do cidadão será decorrente de um sistema de educação democrática, onde a alfabetização será parte integrante do processo e não um fim em si mesma”.

Rizzo (2002) define a alfabetização natural como:

Uma metodologia de estimulação que leva ao domínio da leitura e da escrita a partir das e sobre as motivações naturais, potencial e linguagem do aluno, sem empregar qualquer artificialismo pedagógico. Consiste na aplicação de uma série de estímulos, que visam à reprodução da sequência natural, espontânea, da construção dos esquemas de leitura de qualquer ser humano e que o levem a adquirir a leitura como fonte de lazer e de informação e a dominar a escrita como meio de expressar o seu pensamento. (p. 48)

Referente aos objetivos do método, Rizzo (2002, p. 49) relata que deve “consistir na aplicação de uma série de estímulos, que visem à reprodução da sequência natural, espontânea, da construção dos esquemas de leitura de qualquer ser humano”. É importante que não confundamos o protagonismo que o aluno assume no processo de aprendizagem, com a ausência de intervenções didáticas por parte do professor. Continuamos a crer que o processo educativo é dotado de intencionalidade.

Ademais, Silva (1997, p. 3) especifica um pouco mais listando como objetivos do método natural:

atender às diferenças individuais, permitindo à criança organizar sua própria atividade dentro do seu nível de desenvolvimento; favorecer a auto direção, a iniciativa e a autonomia; levar a criança ao desenvolvimento da linguagem oral em situações naturais de vida; obter disciplina natural decorrente da ocupação interessada; criar condições favoráveis à socialização e propiciar à professora meios para trabalhar com pequenos grupos, em atendimento individual, enquanto os demais progredem nas atividades de livre expressão; ocupar 100% do tempo da criança, levando-a a progredir, participando na orientação do seu próprio trabalho; dar à criança condições e oportunidades de enriquecer sua base de experiências, levando-a a expressar livremente seu pensamento; levar a criança a sentir a função da leitura e da escrita como meio de auto expressão e comunicação, oportunizando o seu exercício nos aspectos cognitivo e expressivo; propiciar ao educando meios que o levem a liberar e a aproveitar suas potencialidades, promovendo o seu desenvolvimento integral.

Segundo Rizzo (2002, p. 49), “o Método Natural apoia-se em quatro fases ou etapas de desenvolvimento: a pré-leitura, leitura real, leitura com autonomia”.

De acordo com a autora, na fase da pré-leitura:

As palavras são escolhidas por votação, quando a alfabetização é feita em grupo: substantivos concretos e ações no tempo presente do indicativo, sempre inteiramente ligados à vivência da turma. Com esse vocabulário que cresce a cada dia, formam-se frases e pequenos textos, que o aluno lê ou compõe, incorporando, paralelamente, os valores das regras gramaticais básicas, como a letra maiúscula e o ponto final. (RIZZO, 2002, p. 49)

A autora ainda afirma que “o ensino da escrita pode ser ou não concomitante, dependendo da idade dos alunos envolvidos, e é centrado, exclusivamente, no ensino dos movimentos da escrita” (RIZZO, 2002, p. 50). Entendemos, assim como Morais (2012), que há uma articulação entre o ensino do sistema de escrita alfabética com os tipos e gêneros textuais. De acordo com o autor, há textos, inclusive, que se prestam a esse trabalho de alfabetização. Não há naturalidade, mas intencionalidade no processo de ensino e de aprendizagem, o que não tira de cena, em absoluto, a significância e o prazer em aprender. Acreditamos, ainda, que o processo de leitura ocorre em concomitância com o de escrita. Esta não é concebida como consequência daquela.

Na fase da leitura real, segundo Rizzo (2002, p. 50), “introduzem-se estímulos à análise fonética estrutural (sem romper o todo auditivo e visual da palavra)”. Justificando esse fato, Silva (1997, p. 2), afirma que, “quando desligamos letras e

sílabas das palavras, anulamos o conjunto dinâmico e significativo para a criança. É a dinâmica do todo que determina os componentes básicos e funcionantes da leitura total. A parte só tem função no todo”. Isso pode ocorrer quando uma criança começa a nomear letras e o faz com apoio no seu nome, por exemplo.

Rizzo (2002, p. 50) ainda complementa afirmando que, nessa fase, “constroem-se, no aluno, os esquemas intelectivos que o permitem ler e escrever. A descoberta da leitura, portanto, acontece de uma forma natural, significativa e envolvente”. Mais uma vez destacamos que essa dimensão natural não é isenta de intencionalidade, de aspectos culturais, sociais, que circundam/envolvem a apropriação da linguagem. Frisamos, ainda, que a apropriação da leitura ocorre de forma concomitante, não há pré-requisitos.

Silva (1997, p. 3) considera que a idade mínima para esse processo de leitura real seja de cinco a seis anos, quando a criança se encontra no Jardim II. “Nesta fase, ela deve desenvolver, principalmente, a fixação do vocabulário visual básico e o início da aprendizagem da escrita”. É preciso, em nosso entendimento, não generalizar, considerando aspectos, tais como: cultura, inserção na instituição educativa, experiências prévias com os campos da leitura e da escrita, já que o sujeito está inserido num mundo letrado, entre outros aspectos. Mesmo antes dessa fase, concordando com Moraes (2012), a criança interage com o universo letrado, reflete acerca dos diferentes materiais impressos, traz à tona desafios do sistema de escrita alfabética, mesmo que ainda não esteja inserida num ensino sistemático. Não é que esse processo é natural, mas espontâneo a partir do contato que tem com o campo social.

A leitura com autonomia se constitui na fase final, portanto, segundo Rizzo (2002):

A dinâmica do trabalho deve propiciar o desenvolvimento rápido integrado à autonomia, tanto na leitura como na escrita. Esse processo ocorre através da redescoberta das regras gramaticais básicas da nossa língua, baseando-se na leitura e na análise de textos produzidos pelo próprio aluno com base na literatura infantil. (p. 50)

É nesta etapa que a preocupação com a escrita começa a surgir e Rizzo (2002, p. 50) apoia que “ela deve surgir da necessidade de o aluno aperfeiçoar sua comunicação com parentes e amigos e nas suas formas de registro para uso pessoal,

como pequenos relatórios de experiências, receitas, etc.” Não fica clara, para nós, essas regras gramaticais e a articulação com os eixos de leitura e produção textuais. Entendemos que, nessa fase inicial de apropriação desses campos, o estudante carece de um ensino gradual que possibilite a construção de sua autonomia nas práticas de linguagem e que o ensino de classes de palavras é desnecessário.

Silva (1997, p. 3) afirma que “nessa etapa, a utilização de multimeios torna-se fundamental para a dinamização do processo de descoberta da leitura”.

De acordo com sua afirmação, Rizzo (2002, p. 51) cita que:

Jogos e materiais específicos que propiciem o estudo independente, com a finalidade de auto aperfeiçoamento, são fundamentais no processo de alfabetização natural. Ao final do processo, o aluno deverá ser capaz de ler como fonte de lazer; apreciar histórias e reconhecer alguns autores da literatura infantil. Deverá conseguir obter informações pela leitura de instruções escritas para jogos infantis, por exemplo, e ser capaz de seguir as regras lidas.

Seguindo esse pensamento, “em relação à escrita, o aluno deverá chegar ao final com capacidades para redigir pequenos textos criativos de prosa e historietas dialogadas de pelo menos três quadros e, ainda, produzir pequenas histórias rimadas de poucas linhas”. Sabemos que, com o trabalho a partir da perspectiva de alfabetizar letrando, essas produções vão sendo tecidas oralmente com apoio do professor como escrita, por meio das atividades de reconto, por exemplo, e, gradativamente, conferindo autonomia aos estudantes nas produções propostas.

O método natural possibilita, também, a integração da leitura e da escrita com as atividades de livre expressão plástica. Silva (1997, p. 2) acredita que “ela permite uma melhor expressão de ideias e sentimentos. A aprendizagem torna-se mais eficiente quando realizada em um clima lúdico de exploração, manipulação e autoexpressão”. Essa é a perspectiva defendida por Moraes (2012) e Soares (2016). Daí que, em nosso entendimento, não há discrepâncias desse método às contribuições teóricas já existentes, visto que, mesmo no ensino fundamental, em que a criança é exposta, sistematicamente, a esse trabalho, o mesmo pode ser desenvolvido de forma lúdica.

Rizzo (2002), defende a ideia de que:

Um alfabetizador sério deve, pelo menos, começar a sensibilizar o aluno para a percepção da existência desse mundo da imagem e

ajudá-lo a introduzir-se na interpretação dessa linguagem que inclui cor, som, forma e movimento e, talvez, de forma criativa, iniciar-se no domínio de algumas pequeninas habilidades desta nova escrita. “O alfabetizador deve considerar a leitura da imagem, ilustração e diagramação, como parte integrante de uma verdadeira e completa alfabetização e reconhecer que seu aluno já está submetido a esse mundo por meio da mídia”. (p. 51)

A autora encontra apoio em Silva (1997, p. 2) que garante que “a atividade criadora é a principal fonte de aprendizagem”. A seguir, nossas escolhas metodológicas.

3.METODOLOGIA

Neste momento, procuramos explicitar o delineamento da pesquisa, os instrumentos, os participantes, os procedimentos de produção e de análise de dados.

3.1. Instrumentos

Essa pesquisa tem caráter qualitativo. Sobre esse assunto, encontramos apoio no pensamento de Gaskell (2002, p. 65) que afirma que esse tipo de pesquisa

fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Um dos instrumentos empregados nesse estudo foi a entrevista semiestruturada. Optamos por essa técnica de investigação, conforme já realçado na introdução, já que, tal como Triviños (1987), acreditamos que “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (p. 152).

O outro instrumento escolhido foi a observação participante, que ocorreu durante nove semanas do ano de 2019, resultando em um total de 32 aulas observadas em duas turmas distintas – turma de alfabetização Tubarão-martelo (20 aulas observadas) e a turma de alfabetização Lula (12 aulas observadas) - com quatro alunos ao todo². Segundo André (2005, p. 28), a observação participante “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

3.2. Participantes da pesquisa

² Três alunos na turma Tubarão-martelo – dois com 4 anos e um com 5 - e um aluno na turma Lula, com 5 anos.

Os participantes da pesquisa foram três professores alfabetizadores de uma escola particular de educação infantil situada no Lago Norte-Distrito Federal. Todos eles formados em Pedagogia pela Universidade de Brasília. A educadora 1 era responsável pelas duas turmas de alfabetização, já o educador 2 era auxiliar na turma de alfabetização do turno vespertino e a educadora 3, auxiliar na turma de alfabetização da turma matutina.

3.3. Caracterização da escola

A instituição analisada não era, na ocasião da pesquisa, uma instituição formal de ensino, portanto, não recebia a denominação de escola, nem creche, por diversos motivos, dentre os quais, por querer romper com práticas arraigadas às instituições tradicionais, como a natureza das relações. O intuito do projeto era trabalhar em parceria e com corresponsabilidade entre as famílias e a equipe em prol das crianças.

Constituíam-se num projeto voltado para a educação infantil, com base no método natural, no humanismo e na psicogênese da pessoa completa, que considera a complexidade do sujeito, a partir da junção de seus diferentes domínios – afetivo, cognitivo e motor. Nessa abordagem, Wallon (1973) compreende o desenvolvimento da criança para além da dimensão cognitiva, somando a este a importância de se trabalhar os aspectos que perpassam as relações afetivas e o desenvolvimento motor das crianças. A observação, o estudo e a pesquisa estão presentes no dia-a-dia, possibilitando que seja mantido o caráter experimental que impulsiona as constantes transformações às quais devemos estar sempre abertos.

O projeto possuía proposta pedagógica própria com base em um entendimento particular acerca das concepções de criança, infância, ludicidade, afetividade e aprendizado, desenvolvidas por teóricos da educação e da psicologia, tais como, Henry Wallon (1973) e Carl Rogers (1987). A prática consistia em oferecer um espaço seguro, com os desafios de um ambiente natural, ou seja, com o mínimo de interferência dos educadores na organização do espaço, no qual as crianças podiam experimentar uma riqueza de possibilidades e o desenvolvimento integral das esferas: emocional, social, motora e cognitiva. Com o objetivo de que, a partir das próprias vivências, elas pudessem constituir um vasto repertório para uma aprendizagem, de fato, significativa.

Eram realizadas atividades lúdicas, não-diretivas, semidiretivas e diretivas que proporcionavam à criança o pleno desenvolvimento nas esferas: cognitiva, emocional, motora e social; a partir de uma concepção global, uma vez que estes aspectos são indissociáveis.

Para a vivência das diversas formas de expressão artística, eram promovidas atividades que contemplavam música, dança, artes plásticas, cênicas e literatura com a criança concebida como centro do processo, envolvendo seu corpo, as suas emoções e a relação com o outro.

A fim de estimular a criatividade, o protagonismo infantil e a autonomia, era oportunizado às crianças, transformar em brinquedo, tudo o que quisessem, como: potes, pedras, terra, folhas, galhos e areia, além criarem seus próprios brinquedos e instrumentos, utilizando materiais reaproveitáveis, cola, argila, farinha e outros, e nas atividades de culinária, terem contato com o preparo do seu próprio alimento, lanches saudáveis e balanceados.

3.4. Caracterização da sala de aula

A estrutura física era simples, composta pelas dependências internas e externas de uma residência. Todos os espaços eram multiuso e portanto, salas de aula. Tinha uma salinha coberta, mas aberta e arejada, banheiro infantil com trocador, jardins, mini agrofloresta, tanque de areia, parquinho, pergolado, casinha de barro e quarto para descanso.

A sala de aula mais utilizada pela turma de alfabetização era uma sala coberta, com uma pequena biblioteca que continha os livros escolhidos pelas crianças e perto da biblioteca ficavam os tapetes emborrachados para a leitura dos livros, uma mesa com 6 lugares e um armário para guardar os materiais utilizados pelas turmas.

O espaço existia para que as crianças tivessem uma infância repleta de alegria, brincadeiras e amor. O projeto entendia que a educação infantil não é uma fase preparatória para as seguintes, pois tem finalidades em si mesma. Diante disso, formar indivíduos melhores, para si próprios e para o mundo, não é o objetivo do projeto, mas uma consequência natural de uma infância feliz.

3.5. Caracterização da turma

A escola dividia as turmas por fases: fase 1/2, fase 2/3, fase 3/4 e fase 5. A fase 5 era considerada a etapa de alfabetização. As turmas foram pensadas tanto por faixa etária, quanto por desenvolvimento sociocognitivo e motor. A turma da fase 1/2 era composta por 16 alunos no total. O grupo 2/3 por nove e a turma 3/4 composta por 22. Já a turma de alfabetização (fase 5) era composta, no total, por quatro alunos.

A título de esclarecimento, é importante destacar que as crianças observadas faziam parte de duas turmas distintas: a de alfabetização e a da fase 3/4, ambas com o nome de Tubarão-Martelo (período matutino) e Lula (período vespertino). O foco da pesquisa foi com o grupo da fase 5, ou seja, a turma de alfabetização dos dois períodos: matutino e vespertino).

As turmas observadas eram compostas por quatro estudantes na faixa etária entre quatro e cinco anos de idade. Realizamos 32 observações em duas turmas distintas, nos períodos matutino e vespertino. Elas foram nomeadas por votação realizada pelas crianças e se chamavam, respectivamente, Tubarão-Martelo e Lula.

Em momentos específicos, as crianças observadas se separavam da sua turma fase 3/4, para compor a turma de alfabetização, foco das observações desse estudo. Das quatro crianças observadas, duas tinham quatro anos e duas tinham cinco anos, sendo que três faziam parte da turma Tubarão-martelo e uma da turma Lula.

3.6. Instrumentos de coleta de dados

A princípio, solicitamos uma autorização dos gestores para o desenvolvimento da pesquisa e utilização dos dados na análise da mesma. Após essa etapa, a entrevista foi aplicada pessoalmente e, mediante a autorização, as respostas foram transcritas em um único documento para posterior análise.

As entrevistas, feitas individualmente com três educadores, foram realizadas antes das observações, em março de 2019, e contou com um roteiro previamente estruturado, com o intuito de compreender o embasamento teórico dos professores acerca do método natural e, também, discutir a prática pedagógica dos entrevistados. Dentre as perguntas realizadas, indagamos se os educadores já conheciam o método antes de entrar na instituição observada, qual o motivo da escolha e quais as dificuldades da aplicação.

As observações foram divididas entre aulas nos turnos: diurno e vespertino. Começaram em abril de 2019 e terminaram em junho de 2019. Ao todo foram realizadas 32 e todas foram registradas em um caderno de observação. Em alguns momentos, as aulas foram gravadas para posterior análise.

3.7. Procedimentos da análise dos dados

Neste estudo, recorreremos à análise de conteúdo temática, conforme Bardin (1977). Foi possível, desse modo, extrair alguns grupos temáticos, algumas categorias de análise listadas a seguir:

- i) Rotina Pedagógica
- ii) Relação professor-aluno no método;
- iii) Escolha do método;
- iv) Dificuldades do método;
- v) Aplicabilidade do método.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesse estudo, o nosso olhar foi direcionado para compreender o que levou os professores a escolherem o método natural de alfabetização, visto que os mesmos tinham liberdade para escolher outras alternativas didáticas, e como se organizavam didática e pedagogicamente na utilização do mesmo. A seguir, nossas análises dos eixos elencados.

4.1. A rotina pedagógica

Em relação à rotina pedagógica, cabe ressaltar que faremos uma abordagem geral de como esta estava presente na escola, bem como nas turmas acompanhadas com quatro estudantes num total. A priori, é importante ressaltar que três das crianças observadas faziam parte da turma Tubarão-Martelo (fase 3/4), que já foi previamente apresentada e, em momentos específicos, se separavam e compunham a turma de alfabetização Tubarão-Martelo, do período matutino. A outra criança observada fazia parte da turma Lula (fase 3/4) e, em momentos específicos, também se separava da turma e compunha, sozinha, a turma de alfabetização Lula, do período vespertino. As turmas de alfabetização foram pensadas a partir da faixa etária das crianças e, portanto, as crianças tinham cinco anos completos ou prestes a completar, ainda no ano de 2019.

Cabe ressaltar que, apesar da criança da turma Lula compor o grupo da alfabetização com apenas uma integrante, em vários momentos, convidava algum amigo da sua turma Lula (fase 3/4) para participar de suas atividades.

A entrada e recepção das crianças e seus familiares era denominada de acolhimento. Eram pensadas propostas que tornavam o momento da chegada acolhedor e facilitava a inevitável hora da despedida.

Outros aspectos da rotina, por exemplo, eram o brincar livre e a condução lúdica dos momentos de refeição e higienização. Os horários de refeição eram: matutino (lanche – 9h e almoço – 11h15) e vespertino (lanche – 15h e jantar – 18h15). As refeições aconteciam em lugares diversos, considerando que as crianças tinham liberdade de escolher aonde queriam comer – piquenique na sombra de uma árvore, ao ar livre, no refeitório, entre outros.

A rotina semanal também contava com aulas de música, ioga e ginástica natural³. As aulas normalmente aconteciam na sala de aula da turma Lula/Tubarão-Martelo e eram divididas em dois momentos: primeiro, participava da aula a turma das fases 1/2 e 2/3 – turma capivara e lobo-guará (que não são o foco desse estudo) e depois a turma das fases 3/4 e 5, que correspondia às turmas observadas neste estudo.

As refeições eram oferecidas pela escola. No momento de realizá-las, havia uma intensa exploração sensorial dos alimentos e a criança tinha tempo e liberdade para manuseá-los. Caso houvesse necessidade, os educadores mediavam esse processo.

Todos os espaços eram higienizados diariamente. Algumas vezes, somente com os adultos, outras, com a ajuda das crianças. Os cuidados com elas eram concebidos como prática pedagógica, entendendo-se que, quando bem assistida, a criança se tornava mais segura, desenvolvendo-se com mais autonomia. Além disso, os educadores – termo utilizado por toda a comunidade escolar da instituição estudada - orientavam que a criança cuidada pelo adulto fosse informada todo tempo sobre tudo que estava sendo realizado.

O espaço da escola era bastante amplo e contava com várias áreas ao ar livre, explorada pelas crianças, diariamente, como os canteiros laterais, o jardim central, a escada, a rampa, o pergolado, a agroflorestal, o parque e os tanques de areia. Além disso, a instituição contava com três espaços cobertos, duas salinhas e um quarto que era utilizado para descanso e outras atividades.

O planejamento da rotina era composto por propostas que funcionavam como “cartas na manga”, uma vez que o que direcionava as vivências diárias era o próprio interesse das crianças. Elas tinham disponíveis espaços e materiais que contemplavam a realização de brincadeiras diversas e atividades de psicomotricidade, artes, literatura, música, dança, jardinagem, culinária, dentre outras. Entretanto, cabe ressaltar que, em determinados, momentos as atividades eram direcionadas e havia a mediação dos educadores.

Em relação ao planejamento, cabe salientar que nos apoiamos no pensamento de Leal (2010) ao defender que o planejamento deve proporcionar a adoção de uma rotina no trabalho pedagógico. Entendemos que esta não deve ser confundida com

³ Prática baseada nos movimentos dos animais e do homem primitivo, que combina movimentos do Yoga e jiu-jitsu.

monotonia e, sim, concebida com a adoção de procedimentos previamente pensados, seguindo uma organização sequencial.

Na rotina, não existia hora do sono. Era respeitada a necessidade de descanso e sono individuais da criança. De acordo com a demanda de cada um, era dado o colo. Eram ninadas, recebiam carinho.

No momento de saída e encerramento das atividades diárias, era muito comum que as crianças não quisessem se despedir ou desejassem levar algo do Vilarejo – nome da instituição escolar - com elas. Achamos importante destacar que o nome da escola é uma alusão à música: “Vilarejo” de Marisa Monte e as crianças adoravam cantar a música em momentos de relaxamento.

Neste momento, iremos adentrar especificamente na rotina das crianças observadas durante as aulas de alfabetização, porém cabe ressaltar que elas também vivenciavam esses momentos de rodas de conversa, contação de histórias, atividades de literatura, entre outros com as suas turmas da fase 3/4. Vale ressaltar o que queremos dizer em relação ao grupo 3/4. As crianças observadas faziam parte da turma Tubarão-martelo (matutino) e Lula (vespertino) e, em momentos específicos, se separavam de seu grupo principal e constituíam o de alfabetização Tubarão martelo e a turma de alfabetização Lula.

As aulas de alfabetização aconteciam todos os dias em momentos específicos das rotinas das crianças. A programação da rotina se desenrolava durante as rodas de conversa. No turno matutino, ela ocorria às 09h00 e no vespertino, às 14h15min. Essa atividade era conduzida pelos três educadores entrevistados, em momentos alternados. No período matutino, se revezavam as professoras 1 e 3, e no período vespertino os professores 1 e 2. Nelas, as crianças conversavam, contavam suas novidades, falavam a partir da identificação de gravuras com diferentes expressões faciais e corporais, sobre como estavam se sentindo, realizavam variadas brincadeiras com as fichas de seus nomes. Estes eram escritos pelas próprias crianças, em caixa alta. Contavam quantos colegas estavam presentes, quantos faltaram, observavam e falavam sobre o tempo, conheciam temas de trabalho que eram apresentados, sempre de forma lúdica, por meio da caixa surpresa – material que continha objetos diversos que auxiliavam na introdução de algum tema ou atividade - e de recursos, como gravuras colados debaixo das cadeiras, entre outras formas.

Em relação à contação de histórias – narrativas, recitação de parlendas, poemas, ou seja, ocorria a leitura de livros que integravam diferentes gêneros.

Realçamos que as crianças adoravam esses momentos e todos que envolviam literatura. Elas prestavam atenção e participavam, ativamente, apontando personagens, objetos, trechos preferidos, brincavam e criavam histórias com fantoches, dedoches, faziam teatrinhos e outros. Sobre esse assunto, Soares (2000) realça que

uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma um livro e finge que está lendo (...), toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, tem já um certo nível de letramento. (p. 47)

Esse processo de contação de história era conduzido pelos educadores responsáveis pela turma de alfabetização, mas as crianças tinham um papel ativo durante todo o processo, desde a escolha das histórias, até a contação propriamente dita. As crianças adoravam inventar histórias e compartilhar com toda a turma. A contação de história sempre se iniciava com uma música e as crianças adoravam escolher os lugares para a leitura do livro, embaixo da árvore, na casinha de brinquedos, na sala de aula.

As atividades com linguagem oral e escrita estavam sempre abraçadas pela ludicidade e estimulavam o interesse dos educandos. As crianças faziam desenhos no chão, em folhas pequenas, grandes, no muro, no corpo e outros espaços, utilizando diversos recursos, tais como: giz, tinta, pedras, canetinha e lápis. Também faziam atividades com terra, areia e argila. Essas alternativas didáticas também eram bastante exploradas nos livros de grafismo e de escrita⁴, material que chegava em branco para as crianças e, mensalmente, estas faziam atividades para “confeccionar”⁵ o seu livro. Deste modo, percebemos que não havia desenhos e palavras prontas, estes eram sempre feitos pelos alunos. Marinho (1967) explica o porquê de não haver ilustração pronta no método natural de Alfabetização. Vejamos o que declara:

Desenhos espontâneos se prestam a verificar a compreensão da leitura e da escrita. Desenhando a significação de palavras,

⁴ Os livros eram confeccionados pela própria instituição e eram constituídos de páginas em branco, tanto a capa quanto as atividades eram feitas pelas crianças.

⁵ O processo de confecção contava com a escolha pelas crianças de palavras a serem estudadas e, portanto, desenhadas e escritas nos respectivos livros. As técnicas utilizadas, tanto para o grafismo quanto para a escrita, eram escolhidas pelas crianças.

sentenças, historietas escritas, o aluno demonstra conhecimento de seu conteúdo intelectual. Desenhos espontâneos auxiliam a difícil aprendizagem dos verbos. A substituição de nomes por desenhos dá relevo à escrita do verbo, facilitando seu uso em variado conteúdo significativo. O aluno que desenha cenas e reproduz no grafismo livre minúcias características de pessoas, veículos e casa, pode com facilidade copiar palavras e pequenas sentenças. Não precisa de exercícios de caligrafia, ou cópia muitas vezes repetidas da mesma palavra, prática que tende a piorar a qualidade da escrita. O ilustrar a escrita com o respectivo desenho fixa a significação de palavras e sentenças e desenvolve o gosto pela boa apresentação de trabalhos. (p.80)

Elas adoravam atividades musicais como as cirandas, acompanhamento de músicas com o gestual, dança livre e espontânea, brincadeiras historiadas e musicadas. Essas ocorriam, pelo menos, duas vezes na semana. Em relação à periodicidade das atividades, cabe ressaltar a importância da realização de atividades permanentes, ou seja, realizadas com bastante frequência numa determinada sala de aula e orientada por objetivos atitudinais (desenvolvimento de atitudes e valores) e procedimentais (desenvolvimento de estratégias de ação). Leal (2007) destaca a importância do planejamento de atividades permanentes de leitura, “hora da conversa, chamada, hora da música, hora da arte” (p. 79), consideradas por ela como pertinentes para desenvolver capacidade de compreensão e produção de textos dos alunos.

Durante a jornada, ocorriam, diariamente, atividades de quantificação e a classificação das coisas e seres vivos: a contagem se dava em diversos momentos da rotina, por exemplo, no acolhimento, quando contavam o número de crianças presentes e ausentes. Brincavam de contar as frutas da agro-floresta, as tampinhas, os carrinhos, os legos, entre outros. Utilizando diversos materiais concretos, também faziam a separação e a classificação dos objetos. Em relação à representação numérica, as crianças faziam atividades específicas pelo menos duas vezes por semana, tais como contornar os numerais ou representá-los através de massa de modelar. É interessante chamar a atenção para o fato de que havia, nesse contexto, uma sistematicidade quanto às atividades realizadas. Outras características como intencionalidade, planejamento, também compunham o desenho da proposta pedagógica. Afirmamos isto, já que pode ocorrer uma interpretação equivocada quanto ao método natural.

Neste momento de nossas análises, consideramos importante descrever a sala de aula da alfabetização, levando em consideração que as atividades poderiam ocorrer em outros espaços da escola. Na salinha, havia uma estante com brinquedos e livros, um armário de materiais, como tesouras, cola, papeis, tintas, anilina, pincel, rolinho, barbantes e outros. Também possuía mesas e cadeiras pequenas, próprias para as crianças e tapetes emborrachados. Nesse espaço, havia um banheiro com três vasos pequenos, duas pias, um trocador e um cabideiro para pendurar as mochilas.

A seguir, nos deteremos no tema da relação professor-aluno no contexto do método natural, nessa escola.

4.2. Relação professor-aluno no método

No tocante à relação professor-aluno, nos apoiaremos nos dados obtidos pela observação participante para tecer comentários e fazer a conexão com a teoria.

Freinet (1996) entende que o professor não é detentor de todo o conhecimento, porém é um líder e que, junto com os estudantes, é possível obter um conhecimento próprio, concreto e real, a partir das vivências de cada um. Dialogando com as ideias de Freinet, Rizzo (1987) realça que:

O educador da escola natural tem que ser um líder democrático responsável pela ordem, organização e manutenção de um ambiente rico de experiências que propiciem o desenvolvimento pleno e integral de seus alunos. (p.48)

É fundamental ao educador o conhecimento do desenvolvimento dos seus alunos, pois, só assim, se torna possível respeitar os diferentes percursos de aprendizagem. Dessa maneira, também é de responsabilidade do educador orientar, de forma gradual, e sempre em situações práticas da vida real, a formação moral das crianças. Sobre esse assunto, Marinho (1967) destaca que o aluno tem que adquirir a sua própria autonomia e iniciativa, não devendo o educador jamais interferir, ajudar ou modificar o trabalho de uma criança. Por outro lado, não pode deixar de mediar esse processo, sempre que possível. O professor está em sala de aula não só para criar um ambiente educativo, mas antever o processo educativo, cognitivo,

acompanhar os processos de aprendizagem, a fim de poder contribuir para o avanço desse estudante na apropriação dos diferentes objetos de saber.

Isso posto, vale ressaltar que, durante as aulas observadas, percebemos que os professores estavam sempre possibilitando que as crianças escolhessem as propostas e os temas a serem trabalhados, como podemos observar no relato da semana 1, a seguir:

Começamos a semana de uma forma atípica, tendo em vista a visita de um ex-aluno que estava com saudades e resolveu passar um dia no nosso espaço. Portanto, mudamos o dia⁶ de fazer nossas experiências – gastronômicas, químicas e físicas - e já na segunda-feira pegamos nosso livro de receitas⁷ para fazer um bolo surpresa para nosso convidado. Através do livro, conversamos um pouco sobre medidas e as crianças nos ajudaram a olhar e colocar a quantidade certa de cada ingrediente. A aventura culinária foi o tema gerador para a escolha das palavras da semana.⁸ A **Alfa**⁹ escolheu a palavra “bolo”, **Bravo** escolheu a palavra “festa”, **Charlie** a palavra “chocolate” e **Delta** a palavra “surpresa”. Todas as crianças fizeram desenhos retratando a palavra escolhida e colocamos as imagens no nosso mural de palavras.

Em relação aos temas geradores, cabe ressaltar que as atividades eram desenvolvidas com assuntos que despertavam o interesse naquele momento, sem que houvesse uma preocupação em seguir um currículo rígido.

Entretanto, é comum pensar que, por possibilitar que as crianças escolham os temas e as atividades, a escola natural não possui planejamento, mas o educador deve ter como norte o currículo instituído pelo Ministério da Educação e Cultura e tem como orientação, elaborar um planejamento semanal de forma flexível e que possua atividades para trabalhar todas as habilidades que precisam ser desenvolvidas no indivíduo na sua trajetória educacional. As atividades elaboradas pelo educador precisam estimular a parte física, afetiva, social, cognitiva e podem ser feitas individualmente, bem como com diferentes agrupamentos.

O afeto que o educador precisa ter com o seu aluno é também indispensável para o bom trabalho na escola natural, pois o aluno precisa ter prazer em estudar, em

⁶ O dia da experiência gastronômica era fixado na organização semanal do planejamento, pois requeria auxílio da equipe da cozinha.

⁷ Livro elaborado pela própria equipe pedagógica com a ajuda das crianças.

⁸ Escolhiam-se, por votação, as palavras que seriam estudadas: substantivos e verbos de ação no presente.

⁹ Nomes fictícios. Alfa, Bravo e Charlie da turma Tubarão-Martelo e Delta da turma Lula.

conhecer algo novo para levar isso para o resto de sua vida. Segundo Cunha (2008, p. 51):

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechadas as possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio do professor mais eficaz.

O afeto do professor e dos alunos promove tanto o bem-estar quanto o desenvolvimento nas diversas áreas, incluindo a cognitiva. Assim, Rizzo (1987, p. 34) reitera que:

[...] a afetividade deve estar presente na práxis do educador. Os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas e sim por seres humanos.

Toda aprendizagem deve ocorrer de forma significativa, uma vez que os estudantes estão sedentos por saber mais, tentando mostrar todas as suas capacidades e potencialidades. Neste momento, a afetuosidade do professor é importante pelo fato de promover um ambiente de conforto para os alunos expressarem todos os seus saberes.

O ideal, segundo Freire (2007), são professores sem receio de expressar sua afetuosidade, pois “é preciso não ter medo do carinho [...]. Só os mal-amados e as mal-amadas entendem a atividade docente como um que fazer de insensíveis, de tal maneira cheios de racionalismo que se esvaziam de vida e de sentimentos”. (p. 69-70).

Vale ressaltar que a afetividade também se relaciona com o ambiente a sua volta e com tudo que envolve o espaço educativo, como podemos ver no relato de observação da semana 7 abaixo:

Ao longo da semana, foi possível verificarmos as atividades voltadas para aproximar as crianças ao contato com a natureza. A observação, na instituição, é o início de toda metodologia científica, a vivência do cuidado e do tempo da natureza, ensina a esperar e a respeitar o ritmo natural que as coisas levam para acontecer. O florescer estimula a

contemplação e a atenção plena, a colheita possibilita a valorização e a gratidão ao que a terra nos dá e a utilização de materiais ditos não estruturados, propicia o processo criativo. As crianças participaram de uma atividade muito rica que contemplou todos os eixos estruturantes da Educação Infantil, mas, principalmente, o da Natureza e da Sociedade. No início do mês, eles observaram e cuidaram do pé de algodão, após algum tempo, perceberam ele florindo e, em seguida, brotando o algodão. No final da semana, eles colheram, retiraram as sementes e fizeram pincéis, com o qual realizaram diversas pinturas. **Charlie** fez questão de entregar uma flor do algodoeiro para a sua professora. Uma atividade, aparentemente, simples, enriquecida pela abordagem e intencionalidade pedagógicas.

Conforme pudemos apreender, a instituição primava pela inserção ativa do estudante nos processos de ensino e de aprendizagem. Esse desenho da proposta contribuía, nitidamente, para relações menos verticalizadas entre o professor e o aprendiz. A seguir, focamos na análise mais específica dos limites e possibilidades impostas pelo método natural.

4.3. Escolha, algumas dificuldades e aplicabilidade do método

Os dados utilizados para a análise desta seção foram obtidos através da entrevista semiestruturada que foi realizada com três educadores da instituição estudada.

Em relação à escolha do método, Rizzo (2002, p. 11) afirma que,

[...] renunciar a uma cartilha pronta ainda exige do educador despir-se de sua vaidade e sapiência para resistir aos apelos ou à tentação de construir um vocabulário de sua criação, baseado em critérios lógicos, políticos, ideológicos, estatísticos ou o que quer que seja, que lhe prometeriam uma aparente capa de proteção, embora da mesma forma, que torná-lo imposto ao aluno.

Ao direcionarmos essa questão específica quanto aos limites e possibilidades do método natural de alfabetização, percebemos, por meio das respostas dos educadores, um anseio por uma nova forma de se alfabetizar, questionando os antigos métodos, os quais estão ancorados numa perspectiva empirista-associacionista, cujos passos são fixos, sem margem para articular, por exemplo, o sistema de escrita alfabética com os gêneros textuais, conforme acentua Morais (2012). Encontramos apoio na resposta da educadora 1 que relatou que escolheu o

método por vontade própria e que sentiu a necessidade de confrontá-lo com os métodos tradicionais.

Na ocasião da pesquisa, a educadora 2 relatou que “embora seja uma prática consolidada na escola, o método natural sempre me chamou atenção e era algo que eu queria colocar em prática”. Também relatou que teve que estudar bastante para ter mais confiança dentro da sala de aula.

Sobre esse aspecto, Rizzo afirma que, “para ter uma prática pedagógica segura e competente, há a necessidade de um estudo aprofundado referente ao método que lhe proporcione segurança em seu desempenho”. (RIZZO, 2002, p. 11).

Em relação à escolha do método, o educador 3 afirmou que já havia utilizado outros métodos de alfabetização e começou a utilizar o método natural. Declarou: “por mais que tenha sido por vontade própria, foi difícil no começo”. Cabe ressaltar que o educador relatou ter utilizado métodos tradicionais em outra escola. De acordo com Moraes (2012), ao longo da história de alfabetização não há, de fato, na prática docente, o uso de métodos construtivistas, e sim, o uso de métodos tradicionais. O autor segue afirmando que

[...] na maioria das turmas de alfabetização, tanto nas que atendem a crianças como a jovens e adultos, está muito longe do que apregoam os PCN e seus autores. Tendemos a encontrar, ainda, um amplo emprego de métodos tradicionais (sobretudo o silábico), ‘casado’ com práticas de leitura e produção de textos que, de fato, não eram realizadas na escola há algumas décadas, mas que assumem ainda um claro formato ‘escolar’. (MORAIS, 2012, p. 3).

Tomando como referência as ideias de Rizzo (2002), podemos encontrar elementos que reforçam esse pensamento do educador supracitado:

[...] essa mudança pode representar para o professor uma significativa dificuldade em realizar a substituição de um método cujo o conhecimento já possa estar arraigado entre suas convicções pessoais, exigindo-lhe um conhecimento específico maior e uma grande dose de esforço pessoal. (p. 11)

Apreendemos que os três professores entrevistados, embora tenham experiências diferentes em relação à alfabetização, escolheram por vontade própria trabalhar com o Método Natural de Alfabetização. Já no que diz respeito a concordar com todas as propostas do método, as respostas dos educadores divergiram.

A educadora 1 comentou que concordava com todas as orientações, tendo em vista que iam ao encontro do que ela acreditava para a educação. Já os educadores 2 e 3 relataram que concordavam, em grande parte, porém recorriam, também, a outras alternativas didáticas. Dentre os pontos que eles não concordavam, podemos destacar a falta de materiais e livros didáticos que os auxiliariam na prática docente. O educador 3 relatou “dificuldade em encontrar apoio teórico do método natural para aprimorar a minha didática”.

Em relação a esse pensamento, encontramos apoio em Soares (2016) ao afirmar que,

[...] não é qual método ou quais métodos são os melhores ou os mais adequados; a resposta que se pode inferir reverte os termos de expressão *métodos de alfabetização* para *alfabetizar com método*: orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética. (p. 331)

Em relação às dificuldades enfrentadas, os educadores 1 e 3 apresentaram opiniões semelhantes e apontaram a necessidade de dedicação do professor frente às exigências do método, com o intuito de buscar sempre uma prática consciente e confiante.

Em contrapartida, a educadora 2 deu ênfase na escassez de profissionais qualificados para trabalharem com o método de alfabetização natural. Também ressaltou que o professor tem que se identificar com a proposta e a afetividade deve estar presente em todos os momentos.

Diante disso, Rizzo (1987) reitera que:

[...] a afetividade deve estar presente na práxis do educador. Os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas e sim por seres humanos. (p. 34)

Notamos que as dificuldades identificadas pelos educadores entrevistados estavam diretamente relacionadas àquelas apresentadas por Rizzo (2002). A escassez de profissionais capacitados e que acreditam em uma alfabetização

desenraizada das cartilhas, para esta autora, é eminente. É preciso considerar, entretanto, que uma prática de alfabetização desvincilhada da cartilha não está, exclusivamente, vinculada ao método natural. A perspectiva defendida por Moraes (2012) acena nessa direção, ou seja, de desenvolver a alfabetização numa perspectiva para o letramento. O autor sublinha, ainda, a importância da ludicidade nesse processo. A mudança de paradigmas requer bastante estudo e dedicação por parte dos educadores, que precisam se esforçar para pensar em propostas inovadoras de alfabetização, em relação àquelas em que foram alfabetizados.

Outro ponto que foi bastante discutido pelos três educadores foi o papel do educador no processo de ensino e de aprendizagem. Todos relataram que, apesar do trabalho em grupo ser favorável à construção do conhecimento pelo aluno, constitui-se num processo difícil atender às singularidades de cada estudante, simultaneamente. Como o método respeita os interesses próprios, o educador tem que viabilizar meios que despertem o interesse e a curiosidade dos aprendizes. Portanto, a pesquisa e a inovação tornam-se constantes no cotidiano dos educadores.

Rizzo (1987) defende a ideia de que

O educador da escola natural tem que ser um líder democrático, responsável pela ordem, organização e manutenção de um ambiente rico de experiências que propiciem o desenvolvimento pleno e integral de seus alunos. (p.48)

Entendemos que, no método natural, o educador, além de um mediador, é, também, responsável por apresentar oportunidades significativas para o desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas, sociais e afetivas dos seus alunos.

No que se refere à *aplicabilidade do método*, as respostas dos entrevistados se assemelharam em diversos aspectos e, em alguns pontos, foram divergentes. Isto posto, percebemos que todos concordaram ao relatar que, apesar de algumas dificuldades, o método é aplicável, mediante o esforço e estudo do educador.

Em relação à quantidade de alunos por turma, todos os educadores relataram que turmas pequenas, entre 6 a 12 alunos, era o desejável para assegurar uma interação mais direta com cada criança, em particular. A educadora 2 falou que “apesar do desejável ser uma turma pequena, entendo que a realidade do contexto educacional brasileiro é outra.”

No método natural, o educador faz um trabalho que respeita as especificidades de cada aluno e, ao mesmo tempo, um trabalho que olha para o coletivo. O atendimento individualizado também é um grande diferencial da escola natural, pois o educador, no momento das atividades diversificadas, que é quando os alunos estão operacionalizando várias delas, tem a oportunidade de andar pela sala e observar todos as crianças.

Encontramos apoio na fala da educadora 2 quando destaca: “o educador passa a ser um observador”. A despeito desse assunto, Wallon (1973) destaca que

É em todas as suas fases, em todas as suas manifestações, que é preciso estudar a criança (...) saber observá-la. Observar é evidentemente registrar o que pode ser verificado. Mas registrar e verificar é ainda analisar, é ordenar o real em fórmulas, é fazer-lhe perguntas. É a observação que permite levantar problemas, mas são os problemas levantados que tornam possível a observação. Também eles dependem das investigações próprias de uma época, de um meio. (...) O que faz a grande dificuldade da observação é o fato de o observador estar em presença do real, de todo o real, sem outro instrumento a não ser a sagacidade de que dispõe (...) (WALLON, 1973, p.16).

O educador 3, ao ser questionado sobre as vantagens e aplicabilidade do método, relatou:

uma notória vantagem do método natural em relação aos outros métodos, relaciona-se ao fato de que a aprendizagem no mesmo não é imposta e, sim, estimulada pelo professor, mas construída pelo próprio aluno. Como o método utiliza-se do trabalho em grupo, também é favorável à construção de conhecimentos por parte do aluno, pois, por meio dele, é oportunizada uma troca de conhecimentos entre as crianças, que aprendem, não somente o conteúdo, mas regras fundamentais de convivência.

Em relação à *organização da sala de aula*, a educadora 2 comentou:

O ambiente que preparo para as crianças é calmo, sendo que elas podem conversar, trocar de mesa no momento que desejar, levantar e andar pela sala. Sempre são oferecidas duas ou mais atividades para que a criança faça aquela que é do seu interesse, na ordem que quiser. É necessário respeitar o tempo de cada aluno para executar as atividades.

Sobre a questão do *planejamento*, percebemos que todos os educadores se mostraram incomodados com a visão do senso comum a respeito da aplicabilidade do método natural. O relato da educadora 1 resume esse pensamento coletivo:

muitas pessoas pensam que no método natural não é preciso planejar. Acreditam que o educador aplica o que quiser dentro da sala, somente para ocupar o tempo do aluno. Porém, isso não é verdade, pois o educador deve alinhar a sua prática ao currículo instituído pelo MEC, e elaborar um planejamento semanal de forma flexível, no qual possua atividades para trabalhar todas as habilidades que precisam ser desenvolvidas no sujeito, na sua trajetória escolar. As atividades pensadas necessitam estimular a parte física, afetiva, social, cognitiva e podem ser feitas individualmente e também em grupos.

O método natural é, muitas vezes, visto como um processo sem regras, mas, de acordo com Rizzo (1987):

Na escola natural, o aluno deve poder fazer tudo, desde que não incomode os demais ou ponha em risco sua própria vida. Essas restrições limitam tudo, mas descobrir o que fica dentro do espaço do “posso fazer” é fruto do contínuo trabalho de exploração, descoberta e conquista dos seus direitos num espaço onde seja permitido experimentar, onde seja permitido errar, sem medo de humilhações e punições injustas. (p.43)

Por meio dessa análise, pudemos perceber que nem sempre aquilo que foi pensado no método natural de alfabetização vai ser utilizado, de fato, dentro das salas de aula, seja por falta de recursos para por em prática tudo o que o método natural propõe, seja por falta de materiais teóricos para auxiliar os educadores. Talvez por isso Moraes (2009) ainda afirme ser a alfabetização um grande desafio “alfabetizar todos continua a ser um projeto e um desafio. E este desafio não é apenas para a professora ou para a criança. Este é um desafio coletivo. Planetário. Ou deveria ser.” (p. 2)

A seguir, algumas considerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou analisar algumas das implicações do método Natural no trabalho didático-pedagógico de professores alfabetizadores e possibilitou o aprofundamento dos conhecimentos a respeito do método natural de Alfabetização, no qual foi possível explorar as possíveis maneiras de trabalhá-lo em sala de aula, considerando que é necessário ter uma formação que assegure a apropriação dos aspectos teórico-metodológicos.

O trabalho evidenciou esse processo de desprendimento quanto aos métodos tradicionais de alfabetização, a dificuldade e conflitos enfrentados pelos professores em aceitarem novos métodos, uma vez que se trata de uma perspectiva em crescimento quanto às concepções teóricas e metodológicas. Somamos a esse aspecto, o fato de termos, ainda, uma predominância, em alguns sistemas de ensino em nosso país, dos métodos sintéticos e analíticos. Na política atual, o método fônico, por exemplo, reaparece com muita força, ocupando espaço oficial.

Levando em consideração que a alfabetização natural respeita a individualidade e o tempo necessário de aprendizado de cada um, entendemos que é uma proposta que não se distancia, por exemplo, do que fora apregoado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic (BRASIL, 2012), já que, além de defender a progressão do ensino dos diferentes objetos de saber, realça a importância de assegurar uma alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, de modo operacionalizar a perspectiva de alfabetizar letrando.

Entre as possíveis causas da não utilização do método natural, encontram-se os fatores relacionados à necessária especialização específica para sua utilização e dedicação constante de seus respectivos educadores, já que requer e exige do profissional dinamismo, criatividade e, principalmente, flexibilidade frente às situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Entretanto, considerando a valorização atribuída ao educando e à maneira lúdica em que seu aprendizado desenvolve, os resultados demonstraram que os educadores reconheciam e valorizavam o método natural de alfabetização.

A pesquisa realizada evidenciou a importância da conquista de um método em que as opiniões, desenvolvimento e particularidades dos alunos são, de fato, consideradas e valorizadas, desembocando num aprendizado significativo e sólido, disposto a modificar o atual quadro da alfabetização em nosso país.

Foi possível notar as contribuições desse método na Educação Infantil e no desenvolvimento cultural das crianças. Percebemos que ele atribui sentido ao conhecimento e experiências vivenciadas no cotidiano escolar, proporcionando a promoção e a formação do sujeito crítico e reflexivo. A criança se desenvolve, portanto, como cidadã de direitos e responsabilidades, tendo iniciativa própria na expressão de suas vontades em tomadas de decisões.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Bom, mas agora devemos deixar o passado um pouco de lado, está na hora de adentrarmos a um caminho misterioso e um tanto quanto desconhecido: o futuro. Quais poderiam ser os planos de uma garota que fugiu da área da educação e a própria educação a encontrou? A priori, é simples, continuar me aprofundando na área, me refiro a uma concepção de formação continuada.

Seguindo essa concepção, acredito que o desenvolvimento profissional continuado pode ser compreendido como um complexo de condutas sistemáticas e não sistemáticas que contribuem na/para a minha prática pedagógica e profissional. Tomando como referência a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, que entende que o ambiente em que crescemos afeta todos os planos da nossa vida, penso que essas condutas não podem ser analisadas dentro de uma perspectiva restrita e estática, pois devemos considerar as múltiplas influências dos contextos que permeiam a minha prática: meus valores e crenças, minhas experiências, minha trajetória, entre outros.

Mas essa vontade de aprofundar os meus estudos me parece se aproximar mais da questão de como pretendo conquistar meus objetivos, que poderia ser compreendida, também, com a ideia de que pretendo manter uma postura de busca permanente de crescimento pessoal e profissional, estar disposta a refletir coletivamente sobre as práticas, atitudes e crenças individuais e coletivas e me manter aberta a mudanças. E, o que de fato eu almejo?

Meu maior desejo é ter minha própria escola de Educação Infantil para poder colocar em prática todas as minhas ideias malucas e revolucionárias, no intuito de tentar reinventar a escola, o professor e o aluno. Penso ser importante que a minha escola procure se afastar, na medida do possível, de métodos tradicionais. E só é possível através da obtenção da minha própria escola? Creio que não! Mas, quem não quer ver seu sonho saindo do papel e virando realidade? Tijolinho por tijolinho. Sei que é um sonho longínquo, portanto, pretendo fazer muitas coisas nesse meio tempo.

Tenho vontade de seguir carreira acadêmica, mas quero primeiro pisar dentro de uma sala de aula de Educação Infantil e sentir as dificuldades reais dessa profissão, no intuito de me enxergar como professora. Uma professora que vai buscar

facilitar o processo de aprendizado de seus alunos, tentando resgatar um pouco a corrente humanista de Carl Rogers, e desenvolver uma prática pedagógica não diretiva e centrada no educando.

E em relação aos meus compromissos sociais e pessoais? Antes de mais nada, quero continuar viajando, conhecendo outras pessoas e culturas. Acredito que a viagem nos possibilita nos encontrar, valorizar o que é nosso e respeitar o que é diferente. Também pretendo me envolver mais em causas sociais e continuar alguns projetos que estão guardados no tempo.

Por último, mas não menos importante, pretendo continuar essa jornada de autoconhecimento. Numa tentativa de entender os meus sonhos, meus medos e minhas angústias. Afinal, todo dia a gente pode ser um pouco melhor.

Este memorial possibilitou o desenvolvimento de um processo de autoconhecimento. Penso ser importante manter uma postura reflexiva acerca de nossas conquistas, nossos sonhos e, até mesmo, nossas frustrações. A reflexão me permitiu conversar com as representações da realidade concreta e com as representações da idealização abstrata, ou seja, o que eu alcancei e o que eu quero alcançar.

Parece-me que colocar no papel os meus desejos e tentar explicar os motivos de almejá-los me possibilitou encontrar formas de legitimá-los. A ver se me explico melhor: colocar no papel que queria abrir uma escola, me fez ter a certeza de que ter uma escola é algo que realmente desejo.

Nesta perspectiva, o plano serviu como um instrumento de planejamento e de reflexão da minha trajetória pessoal e profissional, o que me proporcionou entrar em contato comigo mesma e, de uma certa forma, (re) conhecer a mim mesma, valorizar minhas conquistas e legitimar os meus sonhos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01. Unidade 03. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2012.

CUNHA, Antônio Eugênio. Afeto e Aprendizagem, Relação de Amorosidade e Saber na Prática Pedagógica. Rio de Janeiro: Wak 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

KLEIMAN, A. O que é letramento? In KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, S. *Alfabetização: "Dilemas da Prática"*. Rio de Janeiro: Ltda., 1986.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Reflexões sobre alfabetização. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 23-42 p.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes médicas, 1999.

FOUCAULT, M. "A ética do cuidado de si como prática da liberdade." In: Ética, sexualidade e política, por Michel FOUCAULT, 264-287. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREINET, C. Para uma Escola do Povo. Tradução: Eduardo Brandão.- São Paulo: Martins Fontes, 1996, p.1 – 127.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEAL, T. F.; GALVÃO, A. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A. G; ALBUQUERQUE, E. B. C; LEAL, T. F. (Orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-28.

LEAL, T. F. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente In: LEAL, T. F.; MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.

Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v.1, p. 93-112.

LIRA, B. C. *Alfabetizar letrando: uma experiência na Pastoral da Criança*. São Paulo: Paulinas, 2006.

MARINHO, H. Vida e educação no jardim de infância. 3. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1967.

MORAIS, A. G. de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. *Alfabetização e letramento*. Construir Notícias. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

MORAIS, A. G. de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. (Org.) *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 29 – 46, 2005.

MORAIS, J. de F. dos S. *Alfabetização no Brasil: ainda um desafio*. Revista Espaço Acadêmico (UEM), v. 93, p. 01-06, 2009.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, v. 5, maio/ago. 2010, p. 329-341.

_____. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Portal MEC, 2006.

RIZZO, G. *Escola natural uma escola para a democracia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987

_____. *Alfabetização Natural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ROGERS, C. Tornar-se pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SILVA, S. F.; OLIVEIRA-MENDES, S. A. A criança na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental: é possível alfabetizar sob uma perspectiva lúdica? In PERFEITO, M. V. S. *Fazeres-saberes na alfabetização: desafios do ensino da leitura e da escrita em cotidianos escolares*. Campo Grande: Editora Inovar, 2020. 116p.

SILVA, S. F. *A criança na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental: é possível alfabetizar sob uma perspectiva lúdica?*. 2019. 75 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019

SOARES, M. Alfabetização e letramento: Caminhos e Descaminhos. Revista Pátio. Ano VIII, n. 29, fev./abr. 2004.

_____. Letramento e escolarização. In: Cadernos de Formação – Alfabetização. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003

_____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Alfabetização e letramento / 6 de. 5ª reimpressão - São Paulo: contexto, 2013.

_____. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: contexto, 2016. 384p.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

WALLON, H. *Psicologia e Educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1973.

ANEXO I

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Você escolheu esse método de aprendizagem por vontade própria ou por imposição da escola?
2. Concorda com todas as propostas do método natural de alfabetização? Por quê?
3. Quais as principais vantagens na aplicação desse método?
4. O que você mais gosta no método natural?
5. Existe algum ponto que você não goste? O quê?
6. Qual a principal dificuldade encontrada na aplicação do método? Por que razão?
7. Como você teve contato com o método natural?
8. Existem mais aspectos desse método que você gostaria de aprender? Quais?
9. Você preferia utilizar-se de outro método? Qual?
10. Em média, quantos alunos ocupam uma sala de alfabetização adepta do método natural de alfabetização? Há uma diferenciação em relação aos outros métodos?
11. O que você leva em consideração ao elaborar o seu planejamento didático-pedagógico?

ANEXO II

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) participante, Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **O método natural na prática pedagógica de professores alfabetizadores**, desenvolvida por Mariana Colonese Mrad, discente de Graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, sob orientação da Professora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes. O objetivo central do estudo é: apreender, por meio da prática de duas docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal se, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, há espaço para a ludicidade no processo de alfabetização. Sua participação é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A sua participação consistirá em responder perguntas de um questionário à pesquisadora do projeto, que, também, realizará observações participantes em sala de aula, acompanhando sua prática docente.

Assinatura do(a) participante da pesquisa