

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CAMILA ANDRETTA MARTINS**

**A TEORIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICO-METODOLÓGICA DE PAULO  
FREIRE NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO NA  
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS**

**CURITIBA/PR**

**2020**

**CAMILA ANDRETTA MARTINS**

**A TEORIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICO-METODOLÓGICA DE PAULO  
FREIRE NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO NA  
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS**

Dissertação de Mestrado  
apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da  
Pontifícia Universidade Católica do  
Paraná.

Linha de pesquisa: História e  
Políticas da Educação

Orientador: Prof. Dr. Peri Mesquida

**CURITIBA/PR**

**2020**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central  
Edilene de Oliveira dos Santos CRB-9/1636

	Martins, Camila Andretta
M386t	A teoria e a prática pedagógico-metodológica de Paulo Freire no
2020	desenvolvimento do pensamento reflexivo na alfabetização de crianças /
	Camila Andreatta Martins ; orientador, Peri Mesquida. -- 2020
	101 f. : il. ; 30 cm
	Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
	Curitiba, 2020.
	Bibliografia: f. 97-101
	1. Alfabetização. 2. Aprendizagem. 3. Educação de crianças. 4. Educação
	popular. I. Mesquida, Peri, 1941-. II. Pontifícia Universidade Católica
	do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título
	CDD 20. ed. – 372.412

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 883  
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

**Camila Andretta Martins**

Aos dezessete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, reuniu-se às 14h30min, na Sala IPE 004 - Térreo, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Peri Mesquida, Prof. Dr. Juliano Peroza e Prof. Dr. Valdir Borges para examinar a Dissertação da mestranda **Camila Andretta Martins**, ano de ingresso 2018, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A aluna apresentou a dissertação intitulada "**A TEORIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICO-METODOLÓGICA DE PAULO FREIRE NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS**" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16.00 hor. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A Banca leu e autorizou a publicação do resumo contido no 3º capítulo, e as publique como artigo em revista especializada.

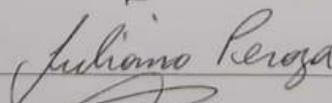
Presidente:

Prof. Dr. Peri Mesquida



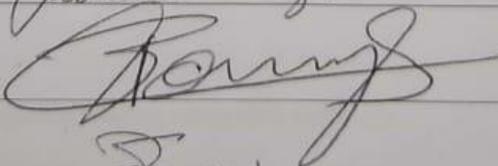
Convidado Externo:

Prof. Dr. Juliano Peroza



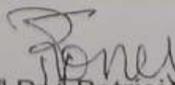
Convidado Interno:

Prof. Dr. Valdir Borges



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Stricto Sensu



## DEDICATÓRIA

Ninguém educa ninguém sozinho....

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente sou grata a Deus, por me proporcionar a oportunidade de vivenciar meu sonho de fazer mestrado e colocar na minha vida pessoas incríveis, ao longo de minha trajetória, que contribuíram para minha pesquisa e estiveram ao meu lado, incentivando-me e apoiando-me, com palavras de estímulo, amor e carinho. Impossível nomear todos, pois são muitas pessoas, as quais expresso meu sentimento de profunda gratidão. Um agradecimento especial a todos os meus familiares.

As minhas filhas, **Gabriela Martins** e **Sofia Martins**, principal razão da minha motivação, pois, nos momentos difíceis, era nelas que eu pensava e lutava para continuar. Compreenderam a minha ausência durante muitas noites e finais de semana, pois, “a mamãe precisava estudar” e, aos poucos, entenderam isso. Dedico essa dissertação a elas.

Agradeço a minha mãe **Renata Andretta França**, que sempre acreditou no meu potencial e deu total apoio para prosseguir em minha carreira. Durante esta caminhada, nos momentos difíceis, ela sempre me acolheu com palavras doces e de esperança, dando-me conforto e ânimo para seguir em frente. Compreendeu minhas ausências nos momentos em família e, inúmeras vezes, executou tarefas em meu lugar, cuidando com amor e carinho de minhas filhas para que eu pudesse estudar.

Gratidão ao meu pai **Carlos A. Limoni Martins**, que dizia para eu acreditar no meu potencial como ele acreditava. Nossas conversas e seus conselhos, sempre com palavras de incentivo, me ajudaram a lutar por meus objetivos. Compreendeu minhas constantes ausências e afirmava que tudo isso valeria muito a pena no final. Ele estava certo! Valeu muito a pena!

Gratidão aos meus avós **Isabel L. Martins** e **Antônio Martins**, que sempre me incentivaram e demonstraram seu amor, auxiliando nos cuidados com minhas filhas.

Não poderia deixar de fora algumas pessoas que moram em meu coração, amigos queridos, colegas de profissão que me incentivaram e auxiliaram durante essa trajetória. Em especial, minha gratidão a **Rafael Pons Reis** e **Luciana Carolina Zatera**.

Com extrema gratidão, meu mestre e orientador, Professor **Dr. Peri Mesquida**, uma das pessoas mais humanas que já conheci. Sempre esteve disposto e muito disponível para me escutar e me orientar, de forma muito paciente. Transmitiu, com grande generosidade, parte de seu conhecimento a mim, auxiliando-me na construção do conhecimento.

Para finalizar, agradeço ao Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, que contribuiu para a ampliação do meu conhecimento acadêmico, despertando meu desejo pela pesquisa.

## **LISTA DE SIGLAS**

Conselho Mundial das Igrejas Cristãs- CMI

Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA

Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB

Ministério da Educação e Cultura – MEC

Movimento de Cultura Popular – MCP

Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Universidade São Paulo – USP

Zona de Desenvolvimento Potencial - ZDP

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - HL. Nikolaus von Mira (1500) .....	21
Figura 2 - “Les adieux de Louis XVI à sa famille”, Jean-Jacques Hauer (1793) .....	22
Figura 03 - “Winter”, Marcantonio Franceschini (1716-1717).....	26
Figura 04 - “Pátio do Colégio”, por Benedito Calixto.....	30
Figura 05 - Cartilha da Infância (1979) .....	41
Figura 06 - Cartilha da Infância (1979) .....	41
Figura 07 - Livro da Professora Lúcia .....	45
Figura 08 - Exemplo de atividade .....	46
Figura 09 - Paulo Freire.....	54
Figura 10 - Círculo de cultura.....	64
Figura 11 - Educando com a filha no colo, fazendo a identificação das sílabas.....	65

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Métodos de alfabetização.....	38
Quadro 2 - Definição das fases dos métodos de alfabetização.....	47

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01- Escolaridade por grupos de Alfabetismo.....	52
Gráfico 02 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil – 1940/2010.....	60

## RESUMO

A teoria e a prática pedagógico-metodológica de Paulo Freire no desenvolvimento do pensamento reflexivo na alfabetização de crianças constitui-se em um estudo de natureza bibliográfica, desenvolvido à luz da hermenêutica-fenomenológica e que tem como objetivo verificar se o método Paulo Freire pode ser adaptado à alfabetização de crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, de modo a despertar nelas o pensamento reflexivo e autônomo. Assim, interpreta criticamente as contribuições de Freire para a constituição de uma educação libertadora, que supere a educação bancária. Dialoga, ainda, com pesquisadores que tratam historicamente da concepção de infância, como Moysés Kuhlmann Júnior (1998), Philippe Ariès (1981) e Franco Cambi (1999) e outros que abordam o processo de alfabetização de crianças, como (Isabel Cristina Alves da Silva Frade (2005), Marlene Carvalho (2009), Emília Ferreiro (1996), Maria do R. Mortatti (2006), Magda Soares (2009)). As dúvidas em relação ao encaminhamento metodológico que deveria seguir com crianças fizeram com que a pesquisadora levantasse alguns questionamentos em torno do processo de alfabetização, como a possibilidade de superação dos métodos tradicionais, baseados na educação bancária e a possibilidade de alfabetizar crianças numa perspectiva libertadora. Assim, o problema/pergunta de pesquisa expressão da curiosidade científica da pesquisadora foi o seguinte: o método Paulo Freire de alfabetização de adultos pode ser adaptado à alfabetização de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental I, de modo a despertar nelas o pensamento reflexivo e autônomo? A pergunta de pesquisa subentende que a criança é entendida como sujeito ativo, que tem direito à aprendizagem. Por isso, escola e educadores devem garantir o desenvolvimento pleno de suas capacidades para que se torne cidadão crítico, reflexivo e autônomo. A etapa da alfabetização é momento crucial desse processo, pois é o momento em que a criança iniciará a aprendizagem da leitura/escrita da palavra. Durante muitos anos, no entanto, os métodos tradicionais, tanto sintéticos quanto analíticos, valorizavam a memorização e a cópia, de forma descontextualizada e acrítica. Na década de 1960, contudo, Paulo Freire fica conhecido por ter alfabetizado adultos de forma eficaz, por meio do método da palavração, que se iniciava por palavras geradoras, retiradas da vivência dos educandos. Muito além de um método para a aquisição da leitura/escrita, Freire provou que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, mas a segunda é necessária para libertar o oprimido, por meio da conscientização política e postura autônoma e crítica. A base epistemológica de Freire tem pontos em comum com as teorias educacionais propagadas a partir da década de 1970, como o socioconstrutivismo e o interacionismo. Todavia, o método da palavração, proposto por ele, é pouco usado na alfabetização de crianças. Os resultados da pesquisa mostraram que o método Paulo Freire pode ser adaptado à alfabetização de crianças, por ser uma prática dialógica, pautada na história de vida e na experiência do educando enquanto sujeito histórico, dono de sua palavra/discurso que, no contexto educativo, deve ser ouvida, respeitada e valorizada, enquanto ponto de partida para o processo de alfabetização.

**PALAVRAS-CHAVE:** ALFABETIZAÇÃO; CRIANÇA; MÉTODO PAULO FREIRE; PALAVRAÇÃO.

## ABSTRACT

The pedagogical methodology and the theory of Paulo Freire in the thinking reflective development of children's literacy is constituted by a bibliographic study, which is developed in the light of hermeneutic phenomenological-logic with the aim of verifying if the Paulo Freire's method can be adapted to the literacy of children in the first years of elementary school, awakening their reflective and autonomous thought. Thus, it interprets critically Freire's contribution of a liberating education, which overcomes the banking education. It even dialogues with the researchers who studies historical the conception of infancy, as Moysés Kuhlmann Júnior (1998), Philippe Ariès (1981) and Franco Cambi (1999) and others who studies the process of children's literacy, as (Isabel Cristina Alves da Silva Frade (2005), Marlene Carvalho (2009), Emília Ferreiro (1996), Maria do R. Mortatti (2006), Magda Soares (2009)). The doubts in forwarding methodology which should follow with children made the researcher raised some questions about the literacy process, as a possibility of overcoming the traditional methods, based on the banking education and the possibility of children's literacy in a liberating perspective. Thus the problem/ the main question of the research was: Paulo Freire's method of literacy for adults can be adapted to children's literacy in the first year of the Elementary School, in a way of awakening their autonomous and reflexive thought? The research question implies that the child is known as an active person, who has the right of learning. That's way, school and teachers must guarantee the complete development of their capacities making them critical, reflexive and autonomous people. the literacy step is a crucial moment in the process, because it is the moment that the child will start to learn the reading and writing of the word. For many years, by the way, the traditional methods, even the synthetical as the analytical, enrich the memorization and copy, in a decontextualized and non-critical way. In the 60's, however, Paulo Freire is known for teaching adults in an effective way, using the method of the words, which stars with generators' word, which are in the students' experience. Beyond a method for reading and writing acquisition, Freire proved that the world reading is before the word reading, but the second is necessary to liberating the oppressed, in a political awareness and critical and autonomous posture. The epistemological base of Freire has two common points with the educational theories which were diffused in the 70's, like socioconstructivism and interactivism. Although, the word method, which was proposed by him, is almost non-used in the children's teaching. The results of the research show that Paulo Freire method can be adapted to the teaching of children, in a dialogical practice, based on their life history and experience as a historical person, who is owner of the word/speech, which in the educative context, must be listened, respected and valued, while the start line of the literacy process.

**KEY WORDS:** LITERACY; CHILD; PAULO FREIRE' METHOD; WORDS.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE CRIANÇA/INFÂNCIA</b> .....	17
1.1 A CRIANÇA E SUA EDUCAÇÃO NA IDADE MÉDIA.....	18
1.2 A CRIANÇA E SUA EDUCAÇÃO NA IDADE MODERNA .....	24
1.3 A CRIANÇA E SUA EDUCAÇÃO NO BRASIL .....	31
<b>2 OS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: DOS MÉTODOS À DESMETODIZAÇÃO</b> .....	36
2.1 MÉTODOS SINTÉTICOS .....	38
2.2 MÉTODOS ANALÍTICOS .....	42
2.3 DESMETODIZAÇÃO.....	48
<b>3 PAULO FREIRE: A PALAVRAÇÃO COMO MÉTODO PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS</b> .....	54
3.1 PAULO FREIRE: VIDA E OBRA .....	54
3.2 O MÉTODO PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS .....	60
<b>3.2.1 As virtudes da educadora e do educador</b> .....	66
3.3 A ESCOLA E O EDUCADOR COMO AGENTES TRANSFORMADORES .....	75
3.4 PAULO FREIRE E A PALAVRAÇÃO .....	78
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	90
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	95



## INTRODUÇÃO

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo (Paulo Freire).

Iniciamos esta dissertação refletindo sobre a citação acima, de Paulo Freire, pois a convicção de que a educação transforma o mundo sempre esteve presente em minha trajetória pessoal e profissional.

Ainda quando criança, minha brincadeira favorita era dar aula para as bonecas, utilizando um pequeno quadro de giz; meu quarto se transformava em uma sala de aula e ali eu passava horas fazendo atividades para as minhas “alunas”.

Aos dezessete anos de idade, iniciei a Licenciatura em Pedagogia e tive, de fato, meu primeiro contato com a docência, suas expectativas e desafios. Após realizar o estágio no Ensino Fundamental, vivenciei as primeiras experiências na área educacional. Por meio delas, tive a certeza de que estava na área certa e, rapidamente, identifiquei-me com a etapa que envolve o processo de alfabetização.

Após concluir minha graduação, sentia-me preparada para assumir uma turma de alfabetização e tive a oportunidade de lecionar como professora regente, em uma classe de primeiro ano, em uma escola privada.

No entanto, passado um mês do início das aulas, fui tomada por um sentimento de insegurança, pois, além de eu não ter experiência como professora-alfabetizadora, não houve direcionamento da escola em relação ao método que deveria ser seguido para ensinar as crianças a ler e escrever. Essa situação fez com que eu me sentisse incapaz de promover a aprendizagem de crianças tão pequenas, que dependiam de mediação adequada para que iniciassem o processo de aquisição da língua escrita e de decodificação da palavra pela leitura. Diante dessa situação, encontrei, no livro didático, adotado pela instituição, o único direcionamento usado por mim, durante o ano, para alfabetizar aquelas crianças.

No ano seguinte, ao refletir sobre minha prática pedagógica e perceber sua fragilidade, busquei por uma Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento para tentar suprir as possíveis lacunas deixadas pela formação inicial. Durante esse ano, aprofundei os estudos sobre abordagens e métodos relacionados à aquisição da língua escrita e fui apresentada a práticas inovadoras de alfabetização, que contribuíram muito para a minha atuação em sala de aula.

Durante os sete anos em que lecionei como professora alfabetizadora pensava em ampliar meus conhecimentos na área de educação, por meio de um mestrado. Contudo, esse sonho parecia muito distante, devido às condições econômicas e dificuldades pessoais, relacionadas à minha trajetória como mãe, dona de casa e professora.

Ao final desse período como professora da Educação Básica, comecei a ter meu primeiro contato como docente no Ensino Superior, por meio da oportunidade que tive em corrigir trabalhos e avaliações de um curso de Pedagogia a distância, em paralelo com a atuação em classes de alfabetização.

A partir daí, alguns colegas começaram a me incentivar sobre a possibilidade de cursar o mestrado para que o campo de atuação profissional docente fosse ampliado. Assim, decidi me preparar para o ingresso no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

As aulas do Mestrado e as orientações fizeram-me refletir sobre a minha prática como professora alfabetizadora, a partir de duas inquietações: é possível superar os métodos tradicionais, ainda presentes em muitas escolas, baseados em um processo mecanizado e distante da realidade dos educandos, que se tornam passivos e acríticos, caracterizando, assim, a educação bancária, citada por Freire? O processo de ensino numa perspectiva libertadora pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia da criança?

A partir desses questionamentos iniciais, que auxiliaram na elaboração de minha pergunta de pesquisa, concordo com Mesquida (2014, p. 265) quando afirma:

O ensino das letras será a tradução do que se vive. Algo completamente compreensível e acessível aos educandos, visto que a prática pedagógica desenvolvida por Paulo Freire partia da ideia do homem não apenas estar no mundo, mas com ele e, numa relação dialética entre os dois, promover a criação e a recriação da cultura.

Dessa forma, a procura por respostas as minhas inquietudes, enquanto pesquisadora, foi se delineando, a partir de um caminho em que fosse possível pensar sobre a ruptura de um ensino transmissivo, o qual compreende o educando como um depósito de conhecimentos, a fim de levá-lo ao pensamento participativo, crítico, político e cultural.

A pergunta de pesquisa, busca refletir a minha inquietação e a curiosidade científica que me levaria a investigar o tema: **o método Paulo Freire de alfabetização de adultos pode ser adaptado à alfabetização de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental I, de modo a despertar nelas o pensamento reflexivo e autônomo?**

Como objetivo geral, este trabalho **busca analisar, desvelar e interpretar o processo de alfabetização de crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, de modo a desenvolver o pensamento reflexivo, à luz da teoria/prática pedagógica de Paulo Freire.**

A escolha do tema, problema e objetivo desta pesquisa justifica-se pelo fato de os resultados poderem contribuir para uma mudança educativa nas práticas pedagógicas com crianças em processo de alfabetização, pois constatamos que as práticas educacionais ainda estão muito ancoradas em “currículos fechados”, que servem a uma educação linear e “bancária”, em vez de uma educação crítica, reflexiva e autônoma. Freire defende que, na educação bancária,

a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, o que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual se encontra sempre no outro (2005, p. 66-67)

Dessa forma, esta pesquisa procura ainda suscitar reflexões acerca de ações pedagógicas que desenvolvam a consciência crítica e reflexiva da

criança, tomando como referência o pensamento sócio-pedagógico e filosófico de Paulo Freire.

Para contextualizar o objeto de estudo, a pesquisa foi baseada em teóricos como Kuhlmann Júnior (1998), Ariès (1981), Cambi (1999), Ferreira (1996), Mortatti (2006), Frade (2005), Soares (2009), Carvalho (2009), Freire (1979, 1983, 1992, 1996, 1997, 2001, 2005 e 2008) entre outros estudiosos que auxiliaram para o desenvolvimento deste trabalho.

O tipo de pesquisa escolhido para abordar o objeto de estudo foi a bibliográfica, passando pela análise interpretativa da fenomenologia hermenêutica, tomando como base Heidegger (1998); Gadamer (2002) e Ricoeur (1988).

Para Heidegger (1998), fenômeno é aquilo que se revela, isto é, o que se mostra em si mesmo. Sendo assim, a fenomenologia procura descrever com detalhes o fenômeno como ele se manifesta, partindo do individual para o geral.

A palavra hermenêutica tem origem grega, a partir do vocábulo *hermeneuein* ou *hermeneia*, que significa "o que é passível de compreensão". Tem como base a percepção, a compreensão, a apreensão e a interpretação do fenômeno, pois, como afirma Mesquida (2012, p. 5), "no momento da interpretação, há que se dar atenção à crítica, isto é, à necessidade de se lançar um juízo sobre o objeto".

Gadamer (2002, p. 146) aponta que a hermenêutica propõe que o pesquisador se relacione com o objeto de estudo por meio do diálogo e da crítica como juízo. Nas palavras do autor: "um diálogo frutífero é um diálogo no qual oferecer e acolher, acolher e oferecer conduz à compreensão do objeto".

De acordo com Heidegger (1988, p. 206), a hermenêutica deve ser assumida como uma postura do pesquisador frente ao objeto de sua pesquisa, a fim de compreendê-lo e interpretá-lo.

A interpretação, tal como hoje a entendemos, se aplica não apenas aos textos e à tradição oral, mas a tudo que os é transmitido pela história: desse modo falamos, por exemplo, da interpretação de expressões espirituais e gestuais, da interpretação de um comportamento etc. em todos esses casos, o que queremos dizer é que o sentido daquilo que se oferece à nossa interpretação não se revela sem mediação, e que é necessário olhar para além do sentido imediato a fim de descobrir o "verdadeiro" significado que se encontra escondido" (GADAMER, 2002, p. 19).

Portanto, por meio da fenomenologia, é possível descrever o fenômeno em toda a sua essência, entretanto, a partir do diálogo com a hermenêutica, ocorre o processo de interpretação, em que se pode construir sentidos para aquilo que está sendo observado.

Nesse sentido, o projeto inspirou-se no processo alfabetizador, de acordo com o referencial teórico de Paulo Freire, que percebe o sujeito como um ser crítico, reflexivo e autônomo, capaz de reinterpretar suas ações e construir conhecimentos.

Para responder a pergunta de pesquisa e alcançar o objetivo desta pesquisa, escrevi, além da introdução, mais três capítulos que levam à reflexão sobre os possíveis caminhos para chegar ao objetivo traçado.

O primeiro capítulo sintetiza como o conceito de criança foi sendo modificado com o passar dos anos, desde a Idade Média até a atualidade, pois, esse conhecimento se fez necessário para que fosse possível compreendê-la enquanto sujeito ativo e de direito no processo educativo formal, especialmente na fase de alfabetização.

No segundo capítulo, apresentamos a história dos métodos de alfabetização no Brasil, com o objetivo de descrever os principais métodos sintéticos e analíticos, suas características e aplicações. Foram expostas, ainda, demais abordagens teóricas que procuraram superar os métodos tradicionais, a fim de traçar um panorama da alfabetização até a atualidade, evidenciando as fragilidades do processo educativo brasileiro, em que grande parte de jovens, mesmo frequentando a escola até o Ensino Médio, não dominam habilidades básicas de leitura e escrita, não tendo condições de atuar criticamente na sociedade.

No terceiro capítulo, abordamos a vida e a obra de Paulo Freire, sua trajetória pessoal e profissional no campo da educação. Para além disso, expomos as virtudes essenciais ao educador, segundo a perspectiva freireana, evidenciado o perfil da escola e do educador, necessários a uma educação libertadora. Ainda propomos a palavração enquanto método de alfabetização para crianças como possibilidade de superar as fragilidades dos métodos tradicionais.

Por fim, no quarto capítulo, apresentamos as considerações finais deste trabalho, que apontam para a possibilidade de adaptação do método Paulo Freire para a alfabetização de crianças, por ser uma prática contextualizada, dialógica e que promove uma educação libertadora.

## **1 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE CRIANÇA/INFÂNCIA**

Discutir a criança e a infância requer um olhar pesquisador e reflexivo, pois esses termos se referem a construções sociais formadas ao longo da história e, dessa forma, ambos nem sempre tiveram os significados que têm atualmente. Pode-se observar que, no decorrer da história, o conceito de infância foi se transformando, bem como as representações da família e da criança no espaço social e familiar foram se alterando. O objetivo deste capítulo é fazer um recorte histórico, apresentando diferentes aspectos da criança, evidenciando suas características relevantes em cada período histórico, desde a Idade Média até a atualidade.

Antes de iniciar a abordagem da criança nos diferentes momentos da história, é necessário ressaltar algumas concepções e entendimentos de criança e de infância na atualidade. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu segundo artigo: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990). Pode-se perceber que, perante a legislação, são crianças indivíduos que têm doze anos de idade incompletos, considerando apenas o aspecto referente à faixa etária e não ao seu desenvolvimento cognitivo, psicológico ou social.

Segundo Kuhlmann Júnior (1998), o entendimento de infância, por sua vez, fundamenta-se na compreensão de diferentes experiências que uma criança tem, legalizando-a em um espaço e período histórico, após o surgimento do ECA.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 31).

De acordo com o autor, é importante observar que a infância está ligada às diferentes condições pelas quais uma criança passa que por sua vez, irão contribuir ou não para seu desenvolvimento como sujeito histórico. Sendo assim, o entendimento de criança e infância possui diferenças, pois é possível compreender criança como algo diretamente relacionado à faixa etária, entretanto, quando se faz menção ao termo infância, há muitos outros elementos que estão envolvidos.

A infância é entendida, por um lado, como categoria social e como categoria da história humana, englobando aspectos que afetam também o que temos chamado de adolescência ou juventude. Por outro lado, a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade (KRAMER, 2007, p. 14).

É importante compreender que o conceito de infância se modifica de acordo com cada período histórico. Dessa forma, nas próximas seções, será delineado brevemente acerca do entendimento da criança e sua educação na Idade Média, Moderna e Contemporânea, elucidando os fatores preponderantes de cada etapa histórica.

## 1.1 A CRIANÇA E SUA EDUCAÇÃO NA IDADE MÉDIA

Abordar o conceito de criança na Idade Média ocorrerá, nesta seção, a partir da busca por diferentes autores que contemplam esse período da história, sem a preocupação de estabelecer de modo preciso um recorte baseado em datas.

A Idade Média não é absolutamente a época do meio entre dois momentos *altos* de desenvolvimento da civilização: o mundo antigo e mundo moderno. Foi sobretudo a época da formação da Europa cristã e da gestação dos pré-requisitos do homem moderno (formação da consciência individual; do empenho produtivo; da

identidade supracional etc...), como também um modelo de sociedade orgânica, marcada por forte espírito comunitário e uma etapa da evolução de alguns saberes especializados como a matemática ou a lógica, assim como uma fase histórica que se coagulou em torno dos valores e dos princípios da religião, caracterizado de modo particular toda esta longa época (CAMBI, 1999, p.141-142).

O que fica evidente nas palavras do autor citado é que a Idade Média não foi simplesmente uma época de obscuridade e alienação, mas também da evolução de alguns saberes, sendo que, nesse período, inclusive, algumas das grandes universidades europeias foram criadas. A sociedade foi marcada por um “forte espírito comunitário”, em que havia preocupação com a coletividade, pois a sobrevivência dependia dela. O cristianismo católico, principalmente na Europa Medieval, foi muito forte, pois, os valores e princípios religiosos eram bem presentes. “A Idade Média é o tempo do cristianismo e da igreja” (CAMBI, 1999, p. 143). O fortalecimento do clero foi algo evidente nesse período.

Na Idade Média, a família era a estrutura na qual a sociedade se fundamentava e em torno dela ocorria a maior parte das articulações sociais. A organização familiar reveste-se de grande importância nesse período, pois é o elemento nuclear da sociedade e, nesse contexto, Perrenoud irá chamar atenção acerca da relevância de estudar a interdependência entre homem e sociedade.

Para compreender bem a sociedade medieval, é necessário estudar a sua organização familiar. Aí se encontra a «chave» da Idade Média e também a sua originalidade. Todas as relações, nessa época, se estabelecem sobre a estrutura familiar: tanto as de senhor-vassalo como as de mestre-aprendiz. A vida rural, a história do nosso solo, não se explicam senão pelo regime das famílias que aí viveram (PERRENOUD, 1997, p. 14).

As relações sociais eram sempre estruturadas em torno da família e, dessa forma, ressalta-se a importância de compreender especificamente como a criança estava inserida na sociedade e no núcleo familiar. Tais relações mantinham uma configuração de hierarquia na estrutura familiar; em outras palavras, a rigor, o pai exercia a autoridade sobre a casa, esposa e filhos. Ainda segundo Perrenoud (1997, p. 18):

Em relação aos filhos, o pai é o guardião, o protetor e o mestre. A sua autoridade paterna para na maioridade, que adquirem muito jovens: quase sempre aos catorze anos entre os plebeus; entre os nobres, a idade evolui de catorze a vinte anos, porque tem de fornecer para a defesa do feudo um serviço mais activo, que exige forças e experiência.

É importante observar que, a partir do momento em que a família era relevante na sociedade medieval, a criança, de certo modo, tinha sua proteção física dada por seu pai até alcançar a maioridade, contudo, não havia qualquer tipo de preocupação com seu estado emocional, psicológico e cognitivo. A percepção é de que ela era um “ser em miniatura”, assemelhando-se aos adultos e com capacidade para realizar as mesmas tarefas, diferenciando-se apenas em aspectos físicos. “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto nas outras características permanecia igual” (ARIÈS, 1981, p. 14).

Airès (1981, p. 13) ainda destaca que “não se compreendia de certa forma e não se pensava a infância como na atualidade, ou seja, não se pensava, e não se sabia o que representava ser criança”. No dado contexto histórico, a criança não era representada significativamente na família e não se diferenciava do adulto, uma vez que ela era ligada ao grupo como qualquer outro personagem do contexto (ARIÈS, 1981, p. 13).

A criança não tinha um papel significativo na sociedade e ela apenas fazia parte de um grupo social ou familiar, mas sem uma preocupação em relação as suas necessidades. A mortalidade infantil era algo muito presente nas famílias, o que contribuía para não haver um forte vínculo afetivo no ambiente familiar.

As crianças na Idade Média têm um papel social mínimo, sendo muitas consideradas no mesmo nível que os animais (sobretudo pela altíssima mortalidade infantil, que impedia um forte investimento afetivo desde o nascimento), mas não sua especificidade psicológica e física, a tal ponto que são geralmente representadas como “pequenos homens”, tanto na vestimenta quanto na participação na vida social. Até os seus brinquedos são os mesmos dos adultos e só na Época Moderna é que se irá delineando uma separação (CAMBI, 1999, p. 176).

A pouca valorização que era dada à criança na Idade Média parece um tanto desumana, entretanto, como isso fazia parte do dia a dia, logo, tanto o adulto quanto a criança assimilavam essa relação como normal. “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la, [...] mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (ARIÈS, 1981, p. 50). A ausência da criança nas obras de arte, nesse período, era mais decorrente da irrelevância atribuída a ela do que à limitação ou falta de habilidade artística. “Numa miniatura francesa do fim do século XI,

as três crianças que São Nicolau ressuscita estão representadas numa escala mais reduzida que os adultos, sem nenhuma diferença de expressão ou de traços” (ARIÈS, 1981, p. 51). O que fica evidente na imagem a seguir (Figura 1) é que as crianças são apresentadas sem as características próprias da idade; os traços ou expressões únicas do universo infantil não estão presentes na obra do pintor.

**Figura 01:** HL. Nikolaus von Mira (1500), pintor desconhecido



**Fonte:** Museu St. Annen, Lübeck, Alemanha (1500).

A partir do século XIII, algumas características da infância começaram a ser registradas nas obras de arte, de forma lenta e gradual, ao longo do tempo. “Por volta do século XIII, surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximas do sentimento moderno” (HEYWOOD, 2004, p. 240). A arte começava a dar os primeiros sinais da apresentação das crianças com suas características próprias, demonstrando, assim, suas particularidades e nuances.

Além das pinturas, que revelavam como as crianças da Idade Média eram apresentadas, as vestimentas usadas por elas demonstravam qual era seu papel na sociedade. “Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a

faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição” (ARIÈS, 1981, p. 69). É possível observar na imagem a seguir (Figura 2) que as crianças, sejam elas meninos ou meninas, eram vestidas como os adultos; a única diferença que ocorria era em relação ao gênero: as meninas eram vestidas como as mulheres e os meninos da mesma forma que os homens.

**Figura 02:** “Les adieux de Louis XVI à sa famille”, Jean-Jacques Hauer (1793). Óleo s/ tela, 53 x 46 cm



**Fonte:** Museu Carnavalet - Histoire de Paris.

É possível observar que a diferença entre o vestuário adulto e o infantil é o tamanho, pois as roupas eram produzidas no mesmo modelo, porém em numerações reduzidas. Ao longo do tempo, a vestimenta das crianças foi se

modificando da dos adultos, iniciando primeiramente pelas roupas dos meninos, porque a figura feminina era menos valorizada.

Assim, partindo do século XIV, em que a criança se vestia como adultos, chegamos ao traje especializado da infância, que hoje nos é familiar. Já observamos que essa mudança afetou sobretudo os meninos. O sentimento da infância beneficiou primeiro os meninos, enquanto as meninas persistiam mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos (ARIÈS, 1978, p. 81).

Nesse período, fica claro que pouca ou quase nenhuma relevância era dada às crianças; elas eram pouco lembradas na sociedade do período medieval. “A criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que se temia que após a morte ela voltasse para importunar aos vivos” (ARIÈS, 1978, p. 57).

A marginalidade que se atribuía às crianças era grande, ou seja, para muitos, era um mal que precisava ser suportado, um sujeito importuno que, se existisse ou não, pouca diferença fazia. Muito ainda precisava ser feito e mudado para que a criança viesse a ser considerada ou valorizada, mas alguns passos de forma gradativa estavam sendo dados por parte de alguns segmentos da sociedade no período medieval.

Assim, embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal (ARIÈS, 1978, p. 61).

No final da Idade Média e nos primeiros séculos da Idade Moderna, a mortalidade infantil ainda era algo muito presente e tomava enormes proporções, mas pouco se fazia para reverter esse quadro. O despertar de uma nova sensibilidade para com esses pequenos começou a ser desenvolvida aos poucos.

A criança da Idade Média exercia precocemente atividades práticas, ligadas ao cotidiano ou de cunho religioso. “A educação da criança era depois confiada à oficina e ao aprendizado ou à Igreja e às suas práticas de vida religiosa: a primeira ensinava uma técnica e um ofício, a segunda, uma visão do mundo e um código moral” (CAMBI, 1999, p. 177). Nas oficinas, o mestre-artesão era quem ensinava um ofício aos aprendizes; estes, por sua vez, ofereciam seus trabalhos em troca de moradia e alimentação. A educação

dada pela igreja acontecia muitas vezes nos conventos e seminários, sendo aplicado o código moral da igreja, por meio do controle e da severidade. Diante desse contexto, Cambi (1999, p. 178) destaca que “a sociedade medieval educa como sempre ocorre nas sociedades tradicionais através de severos controles”. Para Cambi, acreditava-se que tal controle por parte da igreja era de suma importância para se ter uma educação de qualidade e formação dentro dos preceitos cristãos.

O privilégio do conhecimento das letras e seu domínio não era para todos, mas para alguns indivíduos, sendo eles crianças ou adultos. “As classes altas são em geral alfabetizadas. Elas vivem em dois espaços: na igreja ou no convento e no castelo ou no palácio” (CAMBI, 1999, p. 178). Desde cedo, as crianças de classes afortunadas eram colocadas em espaços religiosos para que ali pudessem aprender a ler e escrever; as que não iam para esses lugares eram instruídas no palácio. As crianças que não pertenciam à classe alta não tinham essa oportunidade de acesso à educação no espaço escolar. “A criança, na Idade Média como em todas as épocas, vai à escola. É, em geral, a escola da sua paróquia ou do mosteiro mais próximo” (PERRENOUD, 1997, p. 95).

Na Idade Média, as crianças de famílias abastadas tinham como referência de instituição escolar as paróquias e os mosteiros mais próximos de sua residência, onde começavam a frequentar a partir dos sete ou oito anos de idade, quando se iniciava a alfabetização (PERRENOUD, 1997).

## 1.2 A CRIANÇA E SUA EDUCAÇÃO NA IDADE MODERNA

No período da Idade Moderna, várias mudanças significativas começaram a ocorrer relacionadas à criança, como a valorização de suas necessidades físicas, emocionais, psicológicas, sociais e cognitivas. Tais transformações ocorreram de maneira mais significativa em uma área do que em outras. Nesse sentido, Ariès chama a atenção para algumas questões: “no século XVII, entretanto, a criança, ou ao menos a criança de boa família, quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos” (ARIÈS, 1978, p. 70). Algumas crianças tinham uma vestimenta adequada a sua faixa etária, o

que a distinguia dos adultos, entretanto, isso era reservado somente aos filhos de algumas famílias mais abastadas.

A partir do século XVII, a criança começa a ser vista de maneira diferente, pois algumas particularidades dela começam a ser observadas e analisadas por parte da sociedade e da crescente importância relativa da criança na família. Conforme Ariès aponta:

É entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se esse outro sentimento da infância, [...] e que inspirou toda educação até o século XX, tanto na cidade e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral (ARIÈS, 1978, p. 162).

O que podemos constatar é que a criança começou a despertar o interesse dos educadores na Idade Moderna que, por sua vez, passaram a observar e analisar novas questões relacionadas ao desenvolvimento da criança. A preocupação pelo aspecto psicológico da criança começou a fazer parte de muitos estudos e isso, de certa maneira, veio a contribuir para o avanço na área da educação, promovendo alguns progressos até então não possíveis de serem realizados, pois o aspecto psicológico da criança pouco ou quase nada era observado.

Era preciso antes conhecê-la melhor para corrigi-la, e os textos do fim do século XVI e do século XVII estão cheios de observações sobre a psicologia infantil. Tentava-se penetrar a mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação (ARIÈS, 1978, p. 163).

Dar a devida atenção à criança e aos seus sentimentos era algo que começava a ser levado em consideração com o passar dos anos e com o avanço de alguns estudos desenvolvidos por pesquisadores que se preocupavam com esse período de formação da vida humana. Mostrar que a criança tinha sentimentos próprios de sua faixa etária e que esses mereciam ser valorizados e estudados era algo que ainda necessitava atenção. A figura 3 expressa esse início de cuidado para com as crianças que, até então, era inexistente.

**Figura 03:** “Winter”, Marcantonio Franceschini (1716-1717), Óleo s/ tela, 127 x 173,5 cm



Fonte: [https://www.pinacotecabologna.beniculturali.it/en/content\\_page/item/2835-winter](https://www.pinacotecabologna.beniculturali.it/en/content_page/item/2835-winter).

Na imagem acima, é possível perceber que as crianças, aos poucos, passaram a ser valorizadas e atendidas em suas particularidades. Essa mudança de visão foi lenta e gradual, enfrentando, de certo modo, resistência de alguns, que não enxergavam com bons olhos a valorização que começava a ser dada às crianças.

Com algumas mudanças acontecendo, nesse período, em relação ao cuidado com a criança, a educação escolar também começou a apresentar alterações. “Desde o início do século XV, pelo menos, começou-se a dividir a população escolar em grupo de mesma capacidade que eram colocados sob a direção de um mesmo mestre, num mesmo local” (ARIÈS, 1978, p. 172). Um aspecto importante a ser ressaltado era que havia a divisão em grupo, observando-se as capacidades dos alunos, entretanto, a criança ainda precisava se adaptar ao grupo. A preocupação de ajustar o ensino do professor à capacidade cognitiva do aluno ocorreu de forma lenta e gradual, contudo, aos poucos, isso começou a mudar e se estendeu nos séculos posteriores.

Uma característica dos colégios, no período moderno, foi a implantação da disciplina como um fator importante a ser considerado na prática pedagógica e extensivo para o ambiente familiar.

A diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos reside na introdução da disciplina. Essa se estenderia gradualmente dos colégios às pensões particulares onde moravam os alunos, e, em certos casos, ao conjunto da cidade, embora na prática sem muito sucesso. Os mestres tenderam a submeter o aluno a um controle cada vez mais estrito, no qual as famílias, a partir do fim do século XVII, cada vez mais passaram a ver as melhores condições de uma educação séria (ARIÈS, 1978, p. 191).

Em tese, a disciplina foi um meio utilizado para o aperfeiçoamento moral do aluno e uma forma de controle por parte do educador. Os professores utilizavam a disciplina para manter o controle dos alunos, orientando-os da maneira que desejassem.

Com o passar do tempo, alguns avanços ocorreram em relação à inserção da criança na sociedade, bem como um novo olhar da família para ela, conforme aponta Ariès:

Entre o fim da Idade Média e os séculos XVI e XVII, a criança havia conquistado um lugar junto de seus pais, lugar esse a que não poderia ter aspirado no tempo em que os costumes mandavam que fosse confiada a estranhos. Essa volta das crianças ao lar foi um grande acontecimento: ela deu à família do século XVII sua principal característica, que distinguiu das famílias medievais. A criança tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro (ARIÈS, 1978, p. 270).

Tal fato é um aspecto de muita relevância, pois a criança começou a ser mais valorizada pelos próprios pais, passou a ficar mais tempo com seus familiares, uma vez que, até então, eram confiadas a estranhos incumbidos da tarefa de educar e orientar. Outro ponto é que, a partir do momento em que a criança ganhou maior atenção e cuidado pelos pais, essa situação contribuiu para o fortalecimento do núcleo familiar e, conseqüentemente, os pais começaram a demonstrar maior atenção a seus filhos, inclusive preocupando-se com seu futuro.

É importante ressaltar que a evolução da família medieval para a família dos séculos XVI e XVII ocorreu apenas para as famílias mais abastadas, aos burgueses, aos nobres, aos lavradores ricos e aos artesãos. Tratava-se de um privilégio para apenas algumas famílias, tanto que, segundo Ariès (1978, p. 271), “ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais”.

De acordo com o autor, é possível relacionar a presença familiar com as condições financeiras, pois as classes menos favorecidas não tinham condições de cuidar dos seus filhos, pois, trabalhavam para garantir o sustento e não sobrava tempo para se aproximar das crianças no cotidiano.

No Brasil, a criança do período da Idade Moderna não era muito diferente da criança europeia, entretanto, pouco se tem escrito como as crianças viviam no Brasil colonial. A educação, nesse período, foi praticamente em sua totalidade entregue aos jesuítas. Eles chegaram em terras brasileiras em 1549 e permaneceram até 1759, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal. O período dos jesuítas no Brasil foi, portanto, de 210 anos.

Vimos que as primeiras escolas reuniram os filhos dos índios e dos colonos, mas a tendência da educação jesuítica que se confirmou foi separar os “catequizados” e os “instruídos”. A ação sobre os indígenas resumiu-se então de cristianizar e pacificar tornando-os dóceis para o trabalho nas aldeias. Com os filhos dos colonos, porém, a educação podia se estender além da escola elementar de ler e escrever, o que ocorreu a partir de 1573 (ARANHA, 2006, p. 142).

Os filhos dos colonos eram ensinados pelos jesuítas, entretanto, não fica delimitado a partir de que idade essas crianças começavam a receber essa educação formal. A essas crianças, em primeira instância, era dada a possibilidade de ler e escrever e depois, na sequência, desenvolvidos os demais saberes.

No Brasil, os jesuítas foram os primeiros a exercer uma prática pedagógica destinada às crianças, pela educação formal e, pela catequese - uma educação informal. A presença deles se deu a pedido do rei D. João, que confiou a eles a educação brasileira da época.

Em 1548, o rei solicita de Loyola membros da Companhia para mandá-los ao Brasil. D. João nomeia primeiro-secretário da Educação o padre jesuíta Manoel da Nóbrega. Esse tem a incumbência de formar um sistema de ensino público e gratuito, como também de catequisar os brasileiros. Nóbrega será mandado para cumprir a missão junto com o primeiro governador geral, Tomé de Souza, rumo à Bahia, onde chegam a 29 de março de 1549 (GILES, 1987, p. 285).

Durante esse período (1549–1759), toda a educação estava sob a responsabilidade e controle exclusivo dos padres da Companhia de Jesus. “Por muitos anos (pode dizer-se *hyperbole*: durante séculos) não houve quase outros mestres em terras de Santa Cruz, além dos jesuítas” (CABRAL, 1925, p. 150). Diante disso, fica evidente que a alfabetização e demais conteúdos estiveram a cargo deles, disseminando seus ensinamentos com a influência da

concepção jesuítica de cultura humanista: “os seus Collégios de cultura humanista formavam ali toda a população ilustrada da Colônia” (CABRAL, 1925, p. 150-151).

Tal educação era fundamentada pelo *Ratio Studiorum* (manual com um conjunto de métodos e regras que regiam a prática educacional) e os jesuítas tinham como objetivo principal propagar o catolicismo e converter todos à fé cristã. Desse modo, o foco principal eram as crianças, pois:

A alma infantil era considerada um “papel em branco”, uma “tabula rasa”, uma “cera virgem”, facilmente moldável, na qual qualquer coisa poderia ser escrita. A infância é considerada momento ideal do processo de aculturação efetivada por meio da catequese (VASCONCELLOS, 2005, p. 37).

É notável que havia uma intenção direta sobre as crianças indígenas por parte da Companhia de Jesus, pois, estas eram o principal público da catequese e da preparação de futura mão de obra, recebendo uma instrução catequética de forma passiva.

Nos colégios, os filhos dos colonos recebiam ensinamento com diversidade de conteúdo, não se restringindo apenas à catequização, mas oportunizando o acesso a várias áreas do conhecimento, transmitidos por meio de cantos, aritmética e caligrafia, como observa Cabral (1925, p. 151):

Do Colégio da Bahia refere-se Anchieta numa de suas cartas Annuais, que em 1584 eram 80 os meninos do A.B.C. e que nessa aula rudimentar os ensinavam a cantar e tocar instrumentos de corda e sopro, com tanto aproveitamento, que eram de grande admiração aos portugueses. No mesmo documento se refere que as crianças das nossas aulas primárias saíam primorosamente formadas na callegraphia e que tinham frequentemente desafios de arithmética, nos quais se distribuía bons prêmios.

É possível concluir que as aulas dadas pelos padres eram abrangentes no que diz respeito à formação da criança filha de colonos. Os alunos eram bem instruídos, recebiam educação de boa qualidade, pois eram “primorosamente formadas”, característica presente nas aulas oferecidas pela Companhia de Jesus.

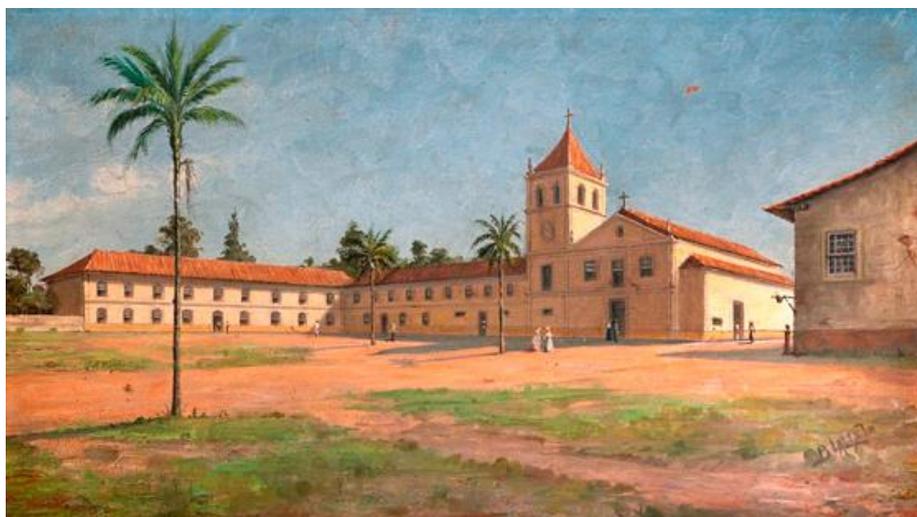
A educação oferecida na época não era restrita somente aos filhos de colonos, mas também aos índios, como foi visto. Importante lembrar que no referido período histórico, a população indígena apresentava ainda um grande contingente populacional se comparada à quantidade de colonos.

Em linhas gerais, a pedagogia jesuítica destinada às crianças indígenas revelava-se como aculturação por meio da catequese, para impregná-las da cultura portuguesa e do pensamento da igreja do que educação propriamente dita. Era reservada apenas aos filhos dos colonos a oportunidade de cursar Ciências, Letras e Filosofia, com possibilidade de estudar Teologia na Universidade de Coimbra para aqueles que desejassem almejar a carreira religiosa. É notável que, durante os 210 anos de educação jesuítica, os padres foram os únicos responsáveis pelo ensino da catequese e pela educação formal.

Outro aspecto importante que deve ser ressaltado, nessa época, é a representação do espaço físico, mostrado na figura 04, com o intuito de evidenciar o simbolismo por meio de sua arquitetura.

A linha reta da cruz da quadra e do retângulo como partido era funcional para seriação dos graus dos alunos, cada qual no seu quadrado, [...] que eram as salas de aula. O pátio era um espaço para ordenar os alunos em fila, ou para diversos fins escolares, religiosos, morais e cívicos (ENTRINGER, 2015, p. 80).

**Figura 04:** “Pátio do Colégio”, por Benedito Calixto, s/d, Óleo sobre tela (35 x 60 cm).



Fonte: <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/america-portuguesa/82-%C3%A1rea-vicentina/8759-o-col%C3%A9gio-dos-jesu%C3%ADtas>.

É possível observar a composição do colégio jesuíta em que a cruz representava a religião católica, sendo que a estrutura do prédio e o pátio representavam a expansão do poder jesuíta na região, que também se fazia presente em algumas fazendas.

### 1.3 A CRIANÇA E SUA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, Marquês de Pombal, na condição de ministro do rei, colocou em prática o entendimento de que as escolas deveriam ser tuteladas pelo Estado e não mais pela Igreja. Então, gradativamente, foram surgindo algumas dificuldades e desafios em relação ao financiamento da educação. Nesse contexto, Fernandes (2000, p. 552) assevera que:

A questão da instrução pública prendia-se à questão financiamento. A base do pagamento dos professores das escolas “menores” continuava a ser o imposto do Subsídio Literário instituído por Pombal em 1772. Essa base revela-se insuficiente e não havia vontade política de alargá-la.

Torna-se perceptível que não havia interesse do Estado em relação ao investimento financeiro para a educação. Ressalta-se que o tema da distribuição de verbas para educação é um problema que vem se estendendo por vários séculos na história da educação no Brasil. Trata-se, pois, de um desafio por parte das autoridades governamentais em prover de eficiência e qualidade o sistema de ensino público no país atualmente.

No entanto, a chegada da família real em solo brasileiro, em 1808, foi um marco importante para o desenvolvimento do Brasil em várias frentes. “Ainda em 1809 uma estrada de 121 léguas (cerca de 800 quilômetros) foi aberta entre Goiás e a região Norte do País” (GOMES, 2007, p. 190).

A primeira fábrica de ferro foi criada em 1811, na cidade de Congonhas do Campo, [...] Três anos mais tarde[...] a construção de outra indústria siderúrgica, [...] em outras regiões foram erguidos moinhos de trigo e fábricas de barcos, pólvora, cordas e tecidos (GOMES, 2007, p. 190).

A construção dessas indústrias referidas por Gomes na citação acima, em várias regiões do Brasil, contribuiu para o desenvolvimento da colônia. Na educação também houve avanço, inclusive em relação a instituições de ensino superior.

Outra novidade foi a introdução do ensino leigo e superior. Antes da chegada da corte, toda educação no Brasil colônia estava restrita ao ensino Básico e confiada aos religiosos. As provas eram ministradas muitas vezes dentro das igrejas, com plateia para assistir ao desempenho dos alunos. Ao contrário das vizinhas colônias espanholas, que já tinham suas primeiras universidades, no Brasil não havia uma só faculdade. D. João mudou isso ao criar uma escola superior de Medicina, outra de técnicas agrícolas, um laboratório de estudos e análises químicas e a Academia Real Militar, cujas funções incluíam o ensino de Engenharia Civil e Mineração (GOMES, 2007, p. 191).

A educação, a princípio, foi direcionada aos jovens e adultos e não às crianças e, com o passar dos anos, foi tomando forma o entendimento acerca da necessidade de estender a educação para as crianças e não apenas para os filhos dos ricos, mas para todas as classes sociais. Por exemplo, a lei de 15 de outubro de 1827, em seu artigo 1º, dizia que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverão (sic) escolas de primeiras letras que forem necessárias” (FARIA FILHO, 2000, p. 136). Essa lei, conhecida como Lei Geral, fazia parte do projeto que tinha por objetivo também instruir as classes mais pobres.

Essa lei é contemporânea de um lento, mas paulatino, fortalecimento de uma perspectiva política-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional que via na instrução umas das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro, tal qual frações e propunham-se a organizar. Instruir as “classes inferiores” era tarefa fundamental do Estado brasileiro e ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e da nação (FARIA FILHO, 2000, p. 137).

Mesmo que de maneira lenta, havia por parte do Estado preocupação com a educação das crianças e adolescentes das diferentes camadas sociais. As crianças menores, aos poucos, foram ganhando seu espaço na educação, com iniciativas não do Estado, mas de grandes idealizadores. “Menezes Vieira, médico que se destacou na área educacional, funda em 1875 o primeiro jardim de infância particular do Brasil, anexo ao seu colégio no Rio de Janeiro” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 469).

Nas palavras de Faria Filho (2000, p. 135), “a historiografia consagrada sempre concebe a educação primária do século XIX confinada entre a desastrosa política pombalina e o florescimento da era republicana”. Segundo o autor, a educação.

A educação gerava preocupação em vários aspectos, pois havia intensa discussão sobre a possibilidade de ofertar a escolarização para a grande camada da população. “Diversas foram as leis providenciais que [...] ainda na década de 30 do século XIX, tornavam obrigatório, dentro de certos e sempre amplos limites, a frequência da população livre à escola” (FARIA FILHO, 2000, p. 135). Esforços por parte de alguns líderes políticos em ofertar educação a todas as camadas da população bem antes do início da República é algo importante a ser destacado.

O interesse do Estado pela educação da população cresceu de forma paulatina, pois nem todos tinham a compreensão de que havia necessidade de ofertar educação para todos.

Uma das maneiras interessantes para sabermos como, nas décadas iniciais do século XIX, pensava-se o primeiro nível da educação escolar frequentada por crianças e jovens é atentarmos para como ela era identificada. À época dizia-se que os governos estabeleciam ou mandavam criar ‘escolas de primeiras letras’. Essa definição acerca das instruções escolares corresponde ao momento inicial de estruturação do Estado imperial e, nesse sentido, às primeiras iniciativas de se legislar sobre o tema (FARIA FILHO, 2000, p. 136).

Concordando com o autor, alguns aspectos importantes podem ser observados em suas palavras. A educação das crianças e jovens, nesse período, era identificada como *escola das primeiras letras*. Essas escolas eram criadas pelos governos e mantidas com recursos oriundos do Estado. Com o passar do tempo, foi se percebendo que havia a necessidade de criar leis que viessem a tratar da educação das crianças e jovens, principalmente das camadas menos providas da sociedade.

Para compreender como a criança foi e está sendo valorizada no Brasil na Idade Contemporânea, é necessário, primeiramente, analisar as diferentes leis e, para isso, observar a Constituição Brasileira nesse período. Na sociedade contemporânea, a Constituição Federal de 1988 assegura à criança alguns direitos, que são dever do Estado, família e sociedade, oferecendo a ela condições para o seu desenvolvimento pessoal e social:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

I - Aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil (BRASIL, 1988).

Analisando interpretativamente o artigo acima, fica claro o espaço que a criança foi ganhando ao longo do tempo na sociedade, pois, na atualidade, há preocupação em relação aos direitos dos pequeninos e seu desenvolvimento integral. Além da Constituição, existe ainda a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996 (LDBEN), que apresenta orientação para educação como um todo, fixando as normas e regras para a educação nacional.

1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (BRASIL, 1996).

Essa lei amplia os direitos das crianças em relação à educação básica, pública e gratuita, regulando o dever dos estados e municípios em financiá-la, bem como regulamenta a formação dos profissionais da educação.

Outro documento que é sinônimo de conquista em relação aos direitos das crianças é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabelece princípios que norteiam como as crianças devem ser respeitadas, observando seus direitos e deveres. Até sua elaboração, pouco se tinha escrito sobre os direitos da criança.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

O ECA foi criado em 1990 para garantir a proteção integral da criança e do adolescente, sem que sofram nenhum tipo de discriminação, tornando-se responsabilidade de todos, como Estado, família e sociedade.

É perceptível que, desde a Idade Média até a atualidade, houve enorme avanço em relação ao modo de enxergar e tratar a criança, atendendo as suas necessidades emocionais, psicológicas, sociais e educacionais. Da visão de um adulto em miniatura, passou a ser vista como um ser integral, que possui direito e capacidade para aprender.

No próximo capítulo, serão apresentados os principais métodos de alfabetização, a fim de compreender como o modo de ensinar e aprender, mais especificamente no início da aquisição da escrita e da leitura, foi evoluindo, de acordo com as necessidades apresentadas pelas crianças, em cada período histórico e social. Percebe-se que a evolução do processo de alfabetização ocorre de forma paralela ao avanço da história da educação brasileira, como será visto a seguir.

## 2 OS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: DOS MÉTODOS À DESMETODIZAÇÃO<sup>1</sup>

É a partir do início do Período Republicano (1889-1990), momento em que, mais fortemente, houve preocupação com a educação popular, que o ensino da leitura e da escrita passa a receber maior incentivo, por parte do governo, com o objetivo de acelerar o progresso e a modernização do país, pois, até então, o ensino era direcionado à oligarquia, por meio de aulas particulares dadas por preceptores e as chamadas “aulas régias”.

Sendo assim, foi necessário organizar o ensino, de forma sistematizada, para que a grande massa iletrada passasse a receber instrução em uma escola gratuita, laica e obrigatória, com o principal objetivo de formar mão de obra para o mercado de trabalho, contribuindo para o crescimento econômico do país.

Desde essa época, há entre os estudiosos da educação, confrontos sobre a necessidade de métodos de alfabetização eficazes que, de fato, fossem capazes de preparar a criança, futuro adulto, para a efetivo exercício da cidadania. No entanto, no início desse processo de sistematização de ensino escolar, não havia materiais produzidos no Brasil que pudessem dar suporte aos professores e alunos. Mortatti (2006) afirma que, na segunda metade do século XIX, os materiais disponíveis, em sua maioria, vindos da Europa, eram utilizados nas poucas escolas e o ensino da leitura era iniciada pelas “cartas de ABC”, para aprender a ler e copiar documentos escritos. A primeira coleção de cartas para aprender a ler e escrever, conhecida por Cartilha ABC, foi publicada em 1905.

A respectiva cartilha tinha como foco o alfabeto, um dos métodos mais antigos de alfabetização, qual seja, o método de alfabetização utilizado era o sintético, de acordo com Mortatti (2006, p. 5):

---

<sup>1</sup> Desmetodização é um termo utilizado por Mortatti (2006) para caracterizar a época em que os métodos de alfabetização perderam a força e uma nova fase no estudo da aquisição da língua escrita é inaugurada, dando maior ênfase ao indivíduo que aprende e como ele aprende, deixando de lado a didática da alfabetização, ou seja, como ensinar. A partir dessa nova abordagem, teve-se a impressão de que a aprendizagem não necessita do ensino.

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade.

As cartilhas produzidas no Brasil, nesse período, eram baseadas no método sintético, privilegiando o ensino do mais simples para o mais complexo, bem como a cópia de letras, sílabas, palavras ou frases, a fim de treinar a caligrafia e exercitar a ortografia. Esse método de cópia e memorização tinha como característica marcante a mecanização do processo de leitura e escrita, sem haver espaço para a reflexão do que era aprendido.

Pouco depois, houve ainda a utilização de uma outra abordagem, denominada método analítico, que iniciava o ensino da leitura pela palavra, frase ou pequenos textos para chegar à análise das menores partes, como os sons, letras e sílabas, diferenciando-se do encaminhando proposto pelo método sintético.

Entretanto, entre os defensores do método sintético e do método analítico havia acirrada disputa para saber qual era o mais eficaz, supervalorizando a questão de *como* aplicar o método ao ensino e deixando de lado as necessidades psicológicas da criança, como sua maneira única de aprender, questões emocionais e seus conhecimentos prévios.

Durante décadas, discutiu-se que métodos seriam mais eficientes: se os sintéticos (que partem da letra, da relação letra-som, ou da sílaba, para chegar à palavra), ou os analíticos, também chamados globais (que têm como ponto de partida unidades maiores da língua, como o conto, a oração ou a frase) (CARVALHO, 2005, p. 18).

Uma das formas de amenizar esse embate foi unir os dois métodos, conforme Galvão e Leal (2005, p. 17): "os métodos de alfabetização se dividem em três grandes grupos: os métodos sintéticos, os métodos analíticos e os métodos analítico-sintéticos", também chamados de método misto ou eclético, utilizado com a intenção de sanar lacunas existentes na aplicação de cada um dos métodos.

Para melhor compreender as características peculiares de cada método citado, faz-se necessário aprofundar as reflexões sobre esse tema, a fim de

fazer um levantamento de suas possíveis fragilidades e apontar soluções para uma alfabetização mais eficaz. Desse modo, o quadro nº 1, abaixo, tem por objetivo auxiliar na compreensão dos métodos.

Quadro 1- Métodos de alfabetização



Fonte: A autora (2019)

## 2.1 MÉTODOS SINTÉTICOS

O método sintético é o mais antigo, com mais de 2000 anos de existência. De acordo com Almeida (2008, p. 4234), “perdurou por toda a Antiguidade e chegou também na Idade Média, quando foi adotado também em países da Europa, como, por exemplo, a França, que utilizava esse método para ensinar inicialmente o Latim, para depois inserir a língua materna”. É, portanto, próprio de um período histórico em que a maioria da população era analfabeta. Nesse método destaca-se a importância de decifrar a escrita, por meio da junção das mínimas partes da língua como as letras, fonemas e sílabas, deixando em segundo plano as questões relacionadas à compreensão textual.

Os métodos sintéticos são os métodos que prevêm o início da aprendizagem a partir dos elementos estruturalmente “mais simples”, isto é, letras, fonemas ou sílabas, que, através de sucessivas ligações, levam os aprendizes a ler palavras, frases e textos. Ou seja, parte-se das unidades menores (letras, fonemas ou sílabas) para

passar a analisar unidades maiores (palavras, frases, textos). (GALVÃO; LEAL, 2005, p.18)

Nos métodos sintéticos, parte-se da análise das unidades menores, que são os fonemas e as letras, a partir da análise fonológica, para relacionar a oralidade com a escrita. “Dependendo do método, essas unidades de análise podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, que se juntam para formar um todo”. (FRADE, 2005, p. 22-23) O método sintético conduz o aprendiz a codificar e a decodificar as palavras, mas sem refletir sobre o significado dos vocábulos.

Dos métodos sintéticos derivam outros, que têm em comum o fato de iniciar o processo de alfabetização pelas menores partes, tais como: alfabético, silábico e fônico.

O método alfabético, também conhecido por alguns autores como método de soletração, é o mais antigo dos métodos sintéticos e “consistia em apresentar partes mínimas da escrita, as letras do alfabeto, que, ao se juntarem umas às outras, formavam as sílabas ou partes que dariam origem às palavras” (FRADE, 2005, p. 23).

Segundo os defensores desse método, um dos seus benefícios era utilizar o nome das letras do alfabeto como base norteadora para a leitura, já que isso facilitava a identificação do som, no momento da associação entre ele e a letra que inicia a palavra. Por exemplo: o som da letra B, ao ser pronunciado, coincide com o fonema inicial da palavra BOLA. O problema desse método é que nem todos os nomes das letras do alfabeto correspondem diretamente aos fonemas que formam as palavras, principalmente quando se juntam a outros sons. Carvalho (2009) afirma que o mecanismo próprio do método alfabético nem sempre é claro para o aprendiz, pois, ele pode conhecer as letras, mas não conseguir juntá-las. É um processo tortuoso, que não desperta interesse pela leitura, separando o ato de decodificar da reflexão sobre o significado da palavra, como constata Carvalho (2009, p. 22), ao transcrever a fala dos alunos: “Eu conheço as letras, mas não sei juntar”, mostrando a fragilidade desse método.

No método silábico, como o próprio nome indica, deve se analisar primeiramente as sílabas que compõem as palavras. Contudo, as cartilhas que adotavam esse método começavam a alfabetização pelo ensino das vogais

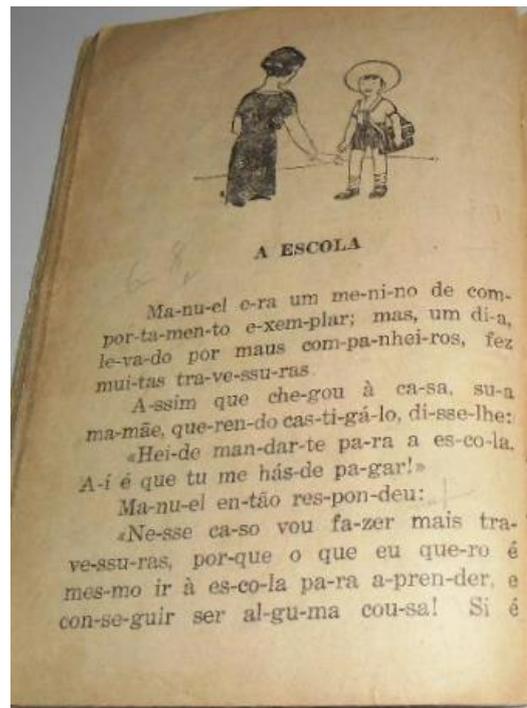
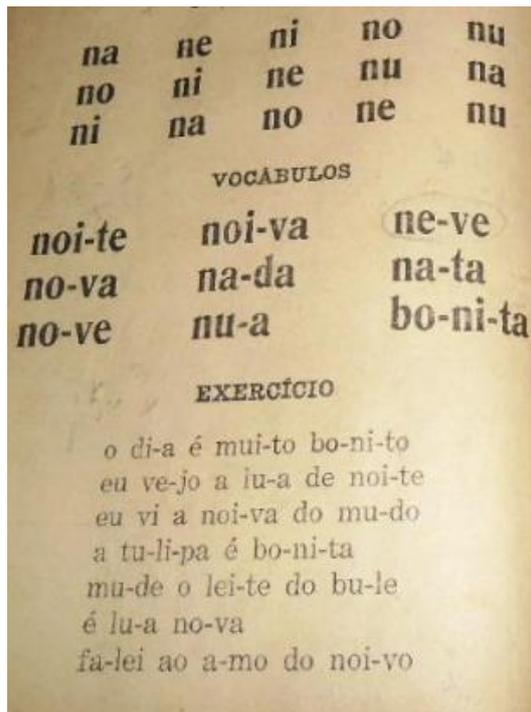
para posteriormente trabalharem com as sílabas formada por elas. (FRADE, 2005).

Esse método conduz os alunos à memorização mecânica muito semelhante ao método alfabético, diferenciando-se apenas no início do processo, ou seja, ao invés de a criança decorar as letras, deverá decorar as famílias silábicas. Galvão e Leal (2005) apontam que os padrões silábicos deveriam partir dos mais simples aos mais complexos de modo progressivo até formar palavras e futuramente frases. Dessa forma, as palavras lidas ou escritas deveriam seguir a ordem fixa da cartilha, isto é, não era possível escrever ou ler palavras cujas sílabas ainda não haviam sido ensinadas. A ordem de apresentação dos conteúdos nas cartilhas era:

Primeiro, as cinco letras que representavam as vogais, depois os ditongos, em seguida as sílabas formadas com as letras V, P, B, F, D, T, L, J, M, N. As chamadas *dificuldades ortográficas* aparecem do meio para o fim da cartilha, incluindo os dígrafos, as sílabas travadas (terminadas por consoantes), as letras G, C, Z, S e X (CARVALHO, 2009, p. 24).

É possível perceber que as primeiras sílabas com consoantes a serem ensinadas são aquelas cujo som não se altera, independentemente da posição em que se encontram na palavra, por exemplo em: **BOLO** e **LOBO** a letra B possui o mesmo som, assim como em: **MALA** e **CAMA**, a letra M não sofre alteração do som.

Para a formação das primeiras frases, era necessário o domínio das combinações entre consoante e vogal daquela família silábica em questão. As frases eram escritas sem a letra maiúscula no início e sem pontuação. No entanto, havia ainda a separação silábica mesmo na construção das frases e dos textos, conforme as figuras 5 e 6.



Fonte: arquivo da autora.

Para Carvalho (2009), o método silábico apresenta os mesmos problemas dos demais métodos sintéticos, pois enfatiza demasiadamente os mecanismos de codificação e decodificação, pautados na memorização, desprezando a compreensão. Por essa razão, não motivava os alunos à prática de leitura e escrita.

O método fônico prioriza a relação entre a fala e a escrita, sendo que a unidade mínima de análise é o som. Por conta das variedades linguísticas, pode-se perceber, logo de início, a fragilidade do método, visto que a pronúncia dos sons é variável, de acordo com o falante de cada região do país. Sendo assim, a correspondência fonema e grafema nem sempre estará alinhada, pois a escrita não é espelho da fala, como por exemplo, na palavra LEITE que, em algumas regiões do Brasil, é pronunciada como "LEITI". Além disso, Frade apresenta outro problema do método:

Algumas letras podem representar diversos fonemas, segundo sua posição na palavra: a letra **s**, por exemplo, corresponde a diferentes fonemas, conforme apareça no começo da palavra (**s**apato, **s**emente, **s**ílaba, **s**orte, **s**usto) ou entre vogais (ca**s**a, pose, mús**s**ica, pouso, usual). Além disso, um fonema pode ser representado por várias letras: o fonema / s / por ser representado pela letra **s** (sapeca), pela letra **c** (cenoura), pela letra **ç** (laço), pelo dígrafo **ss** (assar), pelo dígrafo **sc** (descer), pelo dígrafo **xc** (excelente). O princípio de

relação direta da fala com a escrita não se aplica, então, à maioria dos casos. Por isso temos a ortografia e diversas convenções para estabilizar essas diferenças de representação (FRADE, 2005, p. 26).

Mesmo com os problemas acima apontados, o método fônico foi o que evoluiu por aceitar as contribuições de outras linhas teóricas, ligadas à Psicologia e Linguística e, dessa forma, pode ser considerado um método misto que, apesar de ser classificado como sintético, admite a necessidade de se compreender o que está sendo lido, indo além do trabalho com palavras isoladas.

## 2.2 MÉTODOS ANALÍTICOS

O método analítico, conhecido também como método global, apresenta uma abordagem oposta ao método sintético, pois, parte de unidades significativas da linguagem, como por exemplo, palavras, frases ou pequenos textos, para analisar posteriormente as unidades menores, como sílabas e letras.

Seu surgimento se deu ao perceber que os métodos de ensino que utilizavam análise de letras e sílabas isoladas distanciavam a criança da realidade da língua escrita. Dessa forma, ao iniciar a alfabetização por unidades maiores, como palavras, frases ou textos, é possível oportunizar um contato maior com contextos reais de práticas de linguagem.

De acordo com Mendonça (2011, p. 27), o processo de aquisição da língua escrita por meio do método analítico se desenvolve a partir de três etapas: “o sincretismo (visão geral e confusa do todo), a análise (visão distinta e analítica das partes) e a síntese (recomposição do todo com o conhecimento que se tem das partes)”.

Para que esse método possa obter resultados, levando em consideração que é necessário apresentar à criança unidades significativas, é possível partir da palavra, da sentença ou de textos.

Ao considerar a palavra como base para o início da alfabetização, surge o método da palavração que será abordado também no capítulo três.

O método da palavração, como o denominamos ao fazer a sua apresentação e defesa no capítulo três, enfatiza a palavra, para que essa seja

decomposta em sílabas posteriormente, diferentemente do método silábico, pois, “as palavras não são decompostas obrigatoriamente no início do processo, são apreendidas globalmente e por reconhecimento” (FRADE, 2005, p. 33).

Outro aspecto relevante é que as palavras são escolhidas de acordo com o contexto trabalhado em sala e com o significado que elas representam para a criança, não obedecendo uma ordem específica do mais simples para o mais complexo, ou seja, as dificuldades ortográficas podem aparecer a qualquer momento. O segundo ponto importante é que a professora observe a relevância da palavra para o aluno, ou seja, que tenha significado para ele.

Mendonça (2011, p. 27) exemplifica a utilização do método: “toma-se a palavra (BOLA), que é analisada em sílabas (BO-LA), desenvolve-se a família silábica da primeira sílaba que a compõe (BA-BE-BI-BO-BU) e, omitindo a segunda família (LA-LE-LI-LO-LU), chega-se às letras (B-O-L-A)”.

Ao considerar a frase como base para o início da alfabetização, surge o método da sentencição, cujo trabalho se inicia a partir de frases que levam em consideração um contexto mais significativo para a criança, assim como a palavração. As sentenças devem ser compreendidas de forma global para que se possa decompô-las em palavras e depois sílabas. Além disso, é possível analisar as palavras das frases, comparando-as em seus elementos semelhantes, a fim de construir novas palavras. Segundo Frade (2005, p. 34):

O ponto de partida são atividades de expressão oral das crianças, cujos enunciados são transformados em orações simples e escritos em faixas de distintos tamanhos, exibidas na sala de aula para que as crianças possam ilustrá-las, conservando-as numa certa ordem. Essas frases podem depois ser consultadas para que as crianças encontrem nelas novas palavras e combinações.

Sendo assim, analisar frases é um procedimento que garante proximidade com unidades mais completas da língua, além da possibilidade de considerar indícios para a formação de novas palavras e para o processo de compreensão do contexto em que estão inseridas.

Já o método global, conhecido também como método de contos, consiste em começar a alfabetização por meio de pequenas histórias, visto que as crianças gostam de ouvi-las. Dessa forma, une-se o prazer de ler com o processo de aquisição da língua escrita.

Assim como os demais métodos analíticos, o ensino começa por unidades maiores, nesse caso as histórias, que são desmembradas em frases e palavras, levando a criança a reconhecê-las de forma global, realizando uma espécie de pré-leitura. Para facilitar o processo de reconhecimento das palavras, normalmente elas são repetidas no conto, facilitando a memorização. Por fim, as palavras são divididas em sílabas para que o aprendiz crie novas palavras com as sílabas assimiladas (CARVALHO, 2005). O método apresenta algumas vantagens, conforme Frade:

A linguagem é apresentada de uma maneira que se aproxima mais do uso efetivo do que nos outros métodos, porque não se dissocia a forma do significado. Apesar do tom artificial de alguns textos e mesmo quando se elege a organização por palavra ou sentença, a criança tem acesso a uma significação, podendo “ler” palavras, sentenças ou textos desde a primeira lição, por reconhecimento global. Supõe-se que, assim, mantém-se o interesse desde o início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Esse tipo de leitura, com foco na memorização global, possibilita que os alunos não se percam na tentativa de decodificação e que leiam com rapidez palavras conhecidas (FRADE, 2005, p. 37).

Conforme a autora citada acima, a primeira vantagem é que a linguagem é apresentada de uma maneira que se aproxima mais do uso efetivo da língua do que de outros métodos. Outro aspecto é que esse tipo de leitura favorece a memorização global, possibilitando maior rapidez na leitura de palavras conhecidas, ao evitar o difícil processo de decodificação.

No entanto, uma dificuldade encontrada pelos professores era em relação à falta de material didático. Era preciso que eles elaborassem os contos trabalhados em sala; por essa razão acabavam mesclando métodos sintéticos e analíticos.

Diante desse problema, a professora Lúcia Casasanta publicou um livro (figura 7), cuja finalidade era chamar a atenção dos professores para iniciarem o ensino da leitura a partir de textos, jogos e leituras suplementares (CARVALHO, 2005).

**Figura 07** – Livro da Professora Lúcia



Fonte: FONSECA, A. **O Livro de Lili**. 87 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1961.

Há ainda os métodos natural e de imersão, que também são classificados como analíticos. Ambos são baseados em estudos sobre a aprendizagem, voltados aos ideais escolanovistas, que consideravam áreas do conhecimento como a Psicologia e a Biologia importantes para o processo pedagógico.

Diante disso, valoriza-se a criança em seus aspectos individuais, isto é, seus interesses, seu ritmo de aprendizagem e particularidades em relação a sua visão de mundo. Por isso, os estudiosos da escola nova propõem que a criança deve estar em constante atividade, sendo o centro do processo pedagógico.

Tanto o método natural quanto o de imersão partem do pressuposto de que a criança aprenderá a ler e escrever de acordo com o seu interesse, a partir de textos relacionados as suas experiências. Por isso, há necessidade da imersão da criança no mundo da escrita, interagindo em textos, histórias, fazendo desenhos e tentando escrever.

O trabalho de alfabetização hoje denominado de *imersão* segue um princípio parecido com o do método natural, privilegiando a escrita e a leitura quando essas se fazem necessárias nas situações de uso. As atividades de alfabetização são aquelas em que são necessárias ações autênticas em torno dos atos de ler e escrever, porque se acredita que as crianças aprendem a ler e a escrever lendo e escrevendo textos, em situações de uso da escrita, sem muita diretividade (FRADE, 2005, p. 38).

Por essa razão, esses métodos não são submetidos a etapas, pois a alfabetização irá ocorrer de acordo com o contato do aprendiz com situações sociais de uso da linguagem, em ambientes letrados. A seguir, na figura 8, exemplo de uma atividade do método natural.

**Figura 8:** Exemplo de atividade

A	galinha	come		
O	índio	tem		
A	galinha	tem	M	
O	índio	come		

**MÉTODO NATURAL**  
 OS PRIMEIROS EXERCÍCIOS COM OBJETIVO DE RECONHECIMENTO DO VERBO E SUA FUNÇÃO NA FRASE UTILIZAM A ESCRITA IDEOGRÁFICA PARA NÃO LIMITAR O PENSAMENTO DA CRIANÇA A UM MÍNIMO DE COMBINAÇÕES QUE PODERIAM SER FEITAS COM AS PALAVRAS CONHECIDAS.

**Fonte:** Modelo de exercício apresentado em SOARES (1986, p. 41).

O quadro 2, a seguir, tem como objetivo apresentar um paralelo entre os métodos expostos anteriormente, facilitando a compreensão sobre o modo como cada um propõe o processo de alfabetização.

**Quadro 2:** Definição das fases dos métodos de alfabetização.

FASES	MÉTODOS					
Métodos	Soletração	Fônico	Silábico	Palavração	Sentenciação	Contos e da experiência infantil
1ª. fase	Alfabeto: Letra, nome e forma	Letras: som e forma	Letras: consoantes e vogais	Palavras	Sentenças	Conto ou texto
2ª. fase	Sílaba	Sílabas	Sílabas	Sílabas	Palavras	Sentenças
3ª. fase	Palavras	Palavras	Palavras	Letras	Sílabas	Palavras
4ª. fase	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Letras	Sílabas
5ª. fase	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Letras

**Fonte:** ARAÚJO (1996, p. 16).

Conforme dito anteriormente, durante alguns anos, houve grande disputa entre os defensores do método sintético e analítico, afirmando que um determinado método era melhor do que o outro. Uma das possibilidades encontradas foi unir os métodos, criando um novo método com a nomenclatura método misto. Entretanto, o foco do problema, que era a alfabetização, ainda não havia sido solucionado, a partir de um caminho que suprisse as necessidades de aprendizagem da criança durante esse período.

Após a aderência do método misto por alguns professores e sistemas de ensino, os debates em defesa de cada um dos métodos foram perdendo a força, “à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método e, mais restritamente, a preferência, nesse âmbito, pelo método global (de contos)” (MORTATTI, 2006, p. 9).

Esse fato abre precedente para que outras abordagens relacionadas à aquisição de leitura e escrita ganhem maior espaço, como por exemplo, estudos da área da Psicologia, que levam em consideração a maturidade da criança para a aprendizagem, gerando assim, dúvidas em relação à eficácia dos métodos.

## 2.3 DESMETODIZAÇÃO

Com a relativização do uso dos métodos, aumentam os debates em torno de medidas que alterassem a situação de fracasso escolar de muitas crianças que, mesmo frequentando mais de um ano classes de alfabetização, não aprendiam a ler e escrever. Dessa forma, há abertura para discussões teóricas que aprofundam temas pertinentes ao universo infantil e ao desenvolvimento da criança.

A partir do ano de 1980, o conceito de alfabetização foi ampliado com as contribuições de Emília Ferreiro, ao lançar a obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1986), juntamente com Ana Teberoski. Essa obra foi fruto de sua tese de doutorado, orientada por Jean Piaget. Seus estudos não estabelecem um método, mas incorporam, ao processo de ensino da língua escrita, a teoria construtivista, que traz consigo a ideia de que a criança possui conhecimentos prévios, pois, desde o seu nascimento, ela está em contato com o meio e começa a aprender.

Isso ocorre a partir do desenvolvimento da inteligência que, para Piaget, é uma manifestação da vida, ou seja, uma forma de adaptação, que se dá por intermédio da ação do sujeito com o meio. Então, em todos os níveis de desenvolvimento da inteligência, ocorrem sempre ações, sejam concretas ou interiorizadas, que têm a função de adaptar o sujeito ao meio, com base na interação. Esse processo é contínuo e acontece como consequência de assimilações e acomodações que o sujeito coordena em níveis de complexidade estrutural cada vez mais alto (SOARES, 2006).

O princípio de que o processo de conhecimento por parte da criança deve ser gradual corresponde aos mecanismos deduzidos por Piaget, segundo os quais cada salto cognitivo depende de uma assimilação e de uma acomodação dos esquemas internos, que necessariamente levam tempo. É por utilizar esses esquemas internos, e não simplesmente repetir o que ouvem, que as crianças interpretam o ensino recebido (FERRARI, 2008, s/p).

Por ser gradual esse processo de desenvolvimento da inteligência, a partir de coordenação de ações com o meio, é que a abordagem piagetiana é chamada de construtivista. Quando levada para o campo da aquisição da linguagem escrita, essa abordagem inaugura a ideia de que a criança tem

papel ativo no aprendizado, fato até então desconsiderado pelos métodos tradicionais de alfabetização.

Além disso, Ferreiro (1996) acredita que a criança constrói, de forma gradual, hipóteses que a levam aos acertos e erros. Esses erros são caminhos para futuros acertos, desde que mediados por indivíduos preparados. Esse conceito vai contra a ideia de métodos, pois, ao utilizá-los, os professores consideram que as crianças precisam estar todas na mesma etapa de desenvolvimento, não aceitando o erro e tendo como consequência punições, por meio de exercícios de memorização, como cópias mecânicas.

Ferreiro e Teberosky interpretam os erros cometidos pela criança em fases precoces de aquisição. Isso constitui uma forma nova de olhar para a escrita infantil, muito diferente daquela que longa tradição escolar nos ensinou. Os erros sistemáticos, regulares e recorrentes chamam a atenção das pesquisadoras e levam-nas a perguntar se não seriam indícios de uma certa forma de compreender a linguagem escrita (AZENHA, 1993, p. 37).

Essas mudanças geraram diversos conflitos entre os defensores dos métodos e os autores que buscavam alternativas inovadoras, com o intuito de revolucionar o conceito de ensino e aprendizagem de língua materna. Como o construtivismo não é um método, houve dificuldade de compreensão dos conceitos baseados nos estudos de Piaget, propostos por Emilia Ferreiro, sendo mal interpretados e erroneamente entendidos, como se a alfabetização não exigisse ensino. Dessa forma, durante alguns anos, os profissionais que adotaram essa teoria, acreditavam que seus alunos aprenderiam sozinhos, apenas tendo contato com o meio e vivenciando experiências sozinhos, sem a necessidade de mediação competente. Para suprir essa lacuna, estudos de ordem interacionista foram complementando as ideias construtivistas, considerando a necessidade da mediação por parte do professor.

Vygotsky (1991, p. 60-61) propõe que o aspecto essencial do aprendizado se relaciona à criação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)<sup>2</sup>, isto é, “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus

---

<sup>2</sup> Mesquita (2000), baseado na tradução francesa da obra *Pensamento e linguagem*, de Vygotski, defende a tese de que não se trata de zona de desenvolvimento proximal, mas, sim, de zona de desenvolvimento potencial, o que possibilita um entendimento mais próximo do pensamento de Vygotski.

companheiros”. Depois que esses processos são internalizados pela criança, passam a fazer parte de suas aquisições autônomas.

Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. [...]. O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Ao considerar a ZDP como elemento essencial ao desenvolvimento infantil, é possível voltar o olhar para o processo de aprendizagem da criança no que se refere ao processo de alfabetização, visto que o mediador pode verificar não somente o que a criança já aprendeu, mas também o que ainda pode ser conquistado por ela.

As abordagens construtivista e interacionista contribuíram para que houvesse mudanças de concepção em relação à ideia do processo de alfabetização. Dessa forma, compreende-se que a aquisição da escrita vai muito além da codificação e decodificação de palavras, pois é necessário dar sentido ao repertório linguístico explorado durante o processo de aprendizagem.

Para além disso, na década de 1990, surge, no Brasil, o termo *letramento*, que vem sendo muito discutido na atualidade, conforme afirma Soares (2009, p. 15): “letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na metade dos anos 80, há cerca de apenas dez anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas”.

A palavra *letramento* amplia o conceito de alfabetização, compreendendo o uso prático da escrita no meio social. “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever” (SOARES, 2009, p. 15). Dessa forma, podemos compreender que o termo *letramento* é o resultado da ação de ensinar (tarefa do professor) e o aprender do aluno como ato de ler e escrever, ou seja, apropriação da escrita, mas também o exercício das práticas sociais, resultado do *letramento*<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> No capítulo três, a questão do *letramento* será retomada ao desenvolvermos o conceito de *palavração* para Freire com o objetivo de elucidar que esse autor já defendia a alfabetização enquanto prática emancipadora.

Magda Soares, em seus escritos de 2010, defende a ideia de que para um indivíduo participar ativamente da sociedade e não ser privado de exercer seus direitos plenos, não basta apenas ler e escrever, mas sim fazer uso adequado dessas habilidades em sua vida pessoal e social.

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, na qual o processo de alfabetização das crianças se inicia a partir do momento em que elas começam a se relacionar com o mundo, por meio de observações de cartazes, placas, rótulos, revistas e dos próprios adultos, escrevendo e lendo, iniciando, a partir dessas observações, a alfabetização e letramento informais.

Ferreiro (1996, p. 24) afirma que “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”.

O processo formal de alfabetização começa na Educação Infantil, em que a docente direciona os estudantes a jogos, atividades e brincadeiras relacionadas à língua escrita. Assim, não é possível afirmar uma idade correta para o início do processo formal de alfabetização por inúmeros aspectos importantes, como por exemplo, o contexto sociocultural em que a criança está inserida e as condições de desenvolvimento proporcionadas nas instituições de ensino.

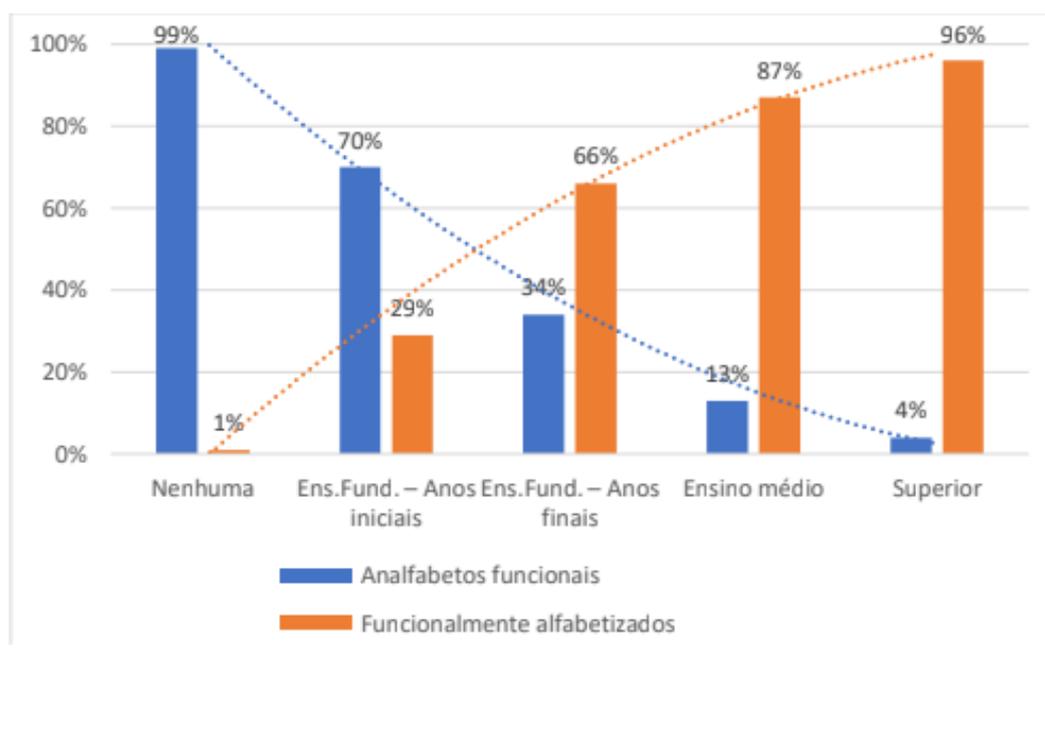
Ressaltamos ainda que o processo de alfabetização deveria ser algo prazeroso para o aluno, uma diversão, mas, por inúmeras razões, ao longo da história, tornaram-no penoso. “A alfabetização que poderia (e deveria) ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com certa felicidade tornou-se um pesadelo na escola” (CAGLIARI, 1998, p. 32).

Rubem Alves (1979) aponta a necessidade de redescobrir a alegria de viver e, por consequência, transformar a escola em um espaço alegre, pois, assim ela se tornará mais séria, ou seja, comprometida com a aprendizagem. Outro autor que trata dessa necessidade da alegria na escola é Georges Snyders (1988, p. 19), afirmando que “a alegria é a passagem de uma perfeição menor a uma perfeição maior”, pois, “onde há alegria, há um passo à frente, crescimento da personalidade no seu conjunto”. Portanto, quando há alegria, há progresso, não somente em relação ao sucesso no campo educacional, mas sim na totalidade como ser humano. Para Vieira e Almeida (2016, p. 505), “na perspectiva snyderiana, [...] o professor precisa [...] incitar

os alunos a analisar lucidamente o que o saber acadêmico lhes proporciona, os êxitos que, com ele, podem obter, bem como as satisfações e alegrias que podem resultar de seu aprendizado”.

No entanto, a escola contemporânea não é alegre, pois ainda é vista como “um ambiente austero, conservador e cerimonioso” (BEHRENS, 2013, p. 41. Mesmo após inúmeras mudanças na educação, ao longo dos anos, é possível perceber que o processo de alfabetização ainda não atende às necessidades como o esperado, pois os resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)<sup>4</sup> mostram que, mesmo sendo a escolaridade fator preponderante para a melhoria da condição de alfabetismo, há índices significativos de pessoas que chegam ao ensino médio e ao superior sem alcançar os níveis mais altos da escala de alfabetismo, como apresentado no gráfico 1, a seguir:

**Gráfico 1:** Escolaridade por grupos de Alfabetismo



**Fonte:** INAF, 2018.

<sup>4</sup> “O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano” (INAF, 2018).

O INAF (2018) considera cinco níveis de domínio da habilidade de leitura e escrita<sup>5</sup>, conforme o quadro a seguir:

<b>ANALFABETOS FUNCIONAIS</b>	<b>FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS</b>
<b>Analfabeto:</b> Não consegue realizar tarefas simples que envolvem leitura e escrita.	<b>Elementar:</b> Lê e compreende textos de média extensão e localiza informações, mesmo com ajuda.
<b>Rudimentar:</b> Localiza a informação explícita em textos curtos e familiares (ex.: anúncio ou bilhete).	<b>Intermediário:</b> Localiza informações em diversos tipos de texto, interpreta e elabora síntese de textos diversos.
	<b>Proficiente:</b> Interpreta textos complexos, analisa e relaciona suas partes, compara e avalia informações e distingue fato de opinião.

**Fonte:** A autora (2019), baseada nos dados do INAF (2018).

A análise dos dados referentes ao domínio da habilidade de leitura e escrita, segundo os índices do INAF apresentados anteriormente, evidencia um número muito elevado de analfabetos no Brasil. Isso reflete que o processo de alfabetização de crianças no Brasil não dá conta de ensinar as crianças do primeiro ano do ensino fundamental I a ler e escrever.

Consideramos pois, que os métodos utilizados no Brasil, fundados e baseados na memorização acrítica nada mais fizeram que sustentar o que Paulo Freire chamou de educação bancária.

Diante disso, faz-se necessário pensar em práticas alfabetizadoras que conduzam os educandos a uma alfabetização eficaz, permitindo que, por meio do domínio da leitura e da escrita, sejam capazes de “interpretar o mundo”, tornando-se cidadãos ativos, envolvidos em práticas sociais que os façam atuar efetivamente na sociedade, de forma reflexiva, ativa e crítica.

---

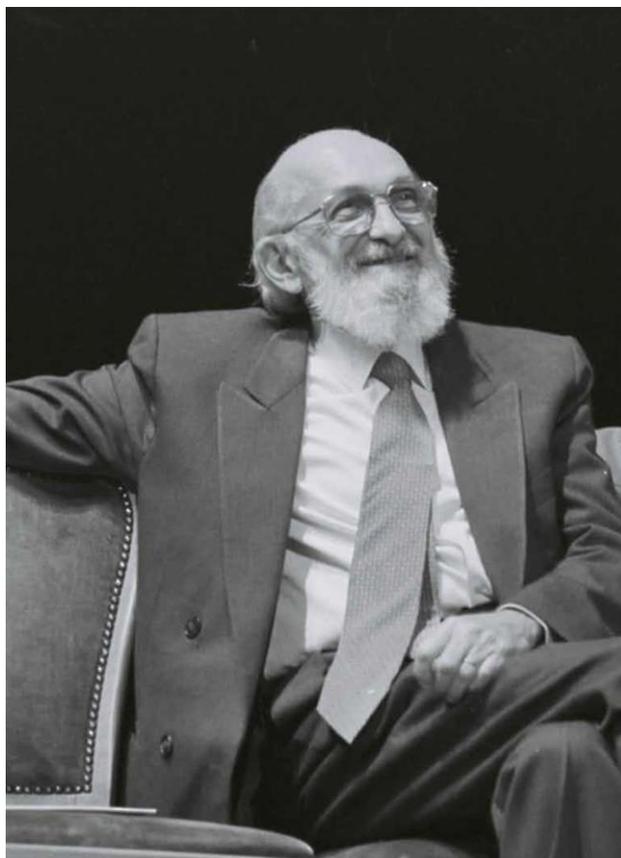
<sup>5</sup> Nesta dissertação será considerada apenas a habilidade de leitura e escrita avaliada pelo INAF.

### 3 PAULO FREIRE: A PALAVRAÇÃO COMO MÉTODO PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Este capítulo tem por objetivo apresentar a vida de Paulo Freire, sua trajetória pessoal, educacional e profissional, que por sua vez influenciam até hoje a prática pedagógica de muitos professores e profissionais que atuam na área educacional, mas também mostrar que o método dialógico de alfabetização de Freire, é fundado na palavração). Além disso, descrever o método que Paulo Freire utilizou para alfabetizar adultos, seu funcionamento e aplicação. E ainda, propor o método da palavração para alfabetização de crianças, fundamentado em Paulo Freire, a partir do conceito de que palavração significa palavra + ação = ação geradora, capaz de transformar o indivíduo em sujeito crítico, ativo e autônomo.

#### 3.1 PAULO FREIRE: VIDA E OBRA

**Figura 09:** Paulo Freire



Descrever sobre um dos maiores intelectuais da educação, reconhecido mundialmente, é algo um tanto delicado, uma vez que há risco de omitir fatos importantes. São inúmeras as obras realizadas e contribuições para a educação, influenciando a ação de muitos educadores no Brasil e no mundo.

Nascido no Recife, em 19 de setembro de 1921, Paulo Reglus Neves Freire, filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, nasceu em uma família simples, com uma realidade sofrida, em que, por muitas vezes, a fome se fazia presente.

Diante da experiência concreta da fome que atingiu seu “corpo consciente”, um nordestino brasileiro, latino-americano, em plena década de 30 no século passado – quando as principais potências mundiais investiam todos os esforços na produção de armas, invenção tecnológica e acúmulo de riquezas com o objetivo de prepararem-se para aquela que viria a ser a guerra mais sangrenta, destrutiva e trágica de toda a história da humanidade – um menino, com apenas 11 anos de idade, se perguntava sobre o que ele poderia fazer para o mundo ser menos feio. Um mundo onde, por exemplo, ninguém mais precisasse sentir o estômago “mordendo a si próprio” por não ter o que comer (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018, p. 17).

A realidade cotidiana desse menino nordestino, diante das duras situações que a vida lhe colocava, fazia com que, desde muito cedo, tivesse o sonho de transformar o mundo em um lugar melhor para as pessoas. Esse desejo foi crescendo ao longo dos anos, junto com a decisão de que poderia fazer algo para contribuir com a mudança de vida de muitas pessoas. “Em 1944, ainda estudante, casou-se com Elza Maria Costa de Oliveira, com quem teve cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. Embora tenha se casado muito jovem, com apenas 23 anos de idade, Freire não se desviou de seus objetivos e muito menos de seus sonhos. Apesar de uma infância sofrida e com poucos recursos, seu processo educacional fora bem-sucedido, pois, aos 25 anos de idade, já havia concluído seus estudos em Direito, na tradicional Escola de Direito do Recife, em 1946, mas desistiu logo em seguida da prática da advocacia (BEISIEGEL, 2010, p. 13). Seu olhar para a área da educação se tornou mais forte do que a sua área de formação, pois, logo após sua formatura, começou a lecionar Língua Portuguesa no colégio onde havia estudado.

Após uma primeira experiência profissional como professor de português no próprio Colégio Oswaldo Cruz, foi designado, em 1947, para a diretoria do setor de Educação e Cultura do Sesi de

Pernambuco. Em 1954 assumiu a superintendência da instituição, aí permanecendo até 1957. Lecionou filosofia da educação na Escola de Serviço Social do Recife. Em 1959, concorreu ao provimento da cadeira de história e filosofia da educação da antiga Escola de Belas Artes de Pernambuco. Não foi indicado, mas o título de doutor obtido pela participação no concurso possibilitou-lhe, em 1960, a nomeação para o cargo de professor efetivo de filosofia e história da educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife (BEISIEGEL, 2010, p. 13).

Em pouco tempo, Freire foi se descobrindo na área educacional e percebendo que essa era a sua real vocação. Ainda jovem, após ter a experiência de lecionar, assumiu a diretoria do setor de Educação e Cultura do Sesi de Pernambuco e, logo depois, a superintendência da instituição. Sempre muito ativo e comprometido, atuou em diferentes frentes - sendo uma delas a que mais impactou no início de sua carreira e tornou-se conhecido mundialmente, quando em 1960, começou a participar do Movimento de Cultura Popular<sup>6</sup>.

Em maio de 1960, participou do início do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, um importante movimento cultural criado pelo prefeito Miguel Arraes [...]. Paulo Freire assumiu a direção da Divisão de Pesquisas da entidade. Em fevereiro de 1962, assumiu a direção do recém-criado Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife. Em meados de 1963, foi designado pelo ministro Paulo de Tarso para a presidência da recém-criada Comissão Nacional de Cultura Popular e, em março do ano seguinte, assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, então promovido pelo Ministério da Educação com a utilização do método Paulo Freire de alfabetização de adultos (BEISIEGEL, 2010, p. 14).

Foi a partir desse momento, com a divulgação de um método de alfabetização para adultos, que Paulo Freire começou a ganhar notoriedade no

---

<sup>6</sup> O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi criado no dia 13 de maio de 1960, como uma instituição sem fins lucrativos, durante a primeira gestão de Miguel Arraes na Prefeitura do Recife. Suas atividades iniciais eram orientadas, fundamentalmente, para conscientizar as massas por meio da alfabetização e educação de base. Era constituído por estudantes universitários, artistas e intelectuais e tinha como objetivo realizar uma ação comunitária de educação popular, a partir de uma pluralidade de perspectivas, com ênfase na cultura popular, além de formar uma consciência política e social nos trabalhadores, preparando-os para uma efetiva participação na vida política do país. Como uma das propostas básicas do MCP era a educação de adultos, em setembro de 1961, foram criadas escolas de rádio que visavam suprir esse segmento educacional bastante carente. Em 1962, professores e intelectuais organizaram uma cartilha intitulada *Livro de leitura para adultos* ou *Cartilha do MCP* para a alfabetização de adultos. O Movimento de Cultura Popular do Recife foi extinto com o golpe militar, em março de 1964 (GASPAR, 2006).

Brasil, pois, “a ampla campanha publicitária promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte” (BEISIEGEL, 2010, p. 14) levou o nome de Freire a ser nacionalmente conhecido e respeitado.

Assim, Freire, partindo da concepção de educação como prática da liberdade<sup>7</sup>, busca apresentar o papel político da educação para a construção de uma sociedade em que o oprimido passa a ter voz, transformando-se em sujeito ativo e autônomo.

É dessa maneira que o método desenvolvido por Freire não se constitui simplesmente um novo método de alfabetização para adultos, mas sim algo muito mais importante e impactante, o qual iria produzir um reflexo até então não visto pelos tradicionais métodos de alfabetização. Conforme afirma Freire (2001, p. 112):

Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em crítica, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos. Pensamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização.

A alfabetização como um processo mecânico não fazia parte das intenções de Paulo Freire. O objetivo dele era alfabetizar para que o educando viesse a ter consciência de sua própria realidade social, rompendo com a ingenuidade e apatia e assumindo uma posição crítica diante de sua real situação na sociedade. Almejava um processo de alfabetização que fosse democrático e que todos tivessem oportunidade de transformar a sua realidade por meio da educação.

O governo do estado empregara o método de Paulo Freire no movimento de educação de adultos analfabetos, então iniciado na experiência-piloto realizada em Angicos, cidade natal do governador Aluízio Alves. Num primeiro momento, divulgou-se que o governo do estado realizava uma campanha de educação com um novo método, que alfabetizava jovens e adultos em quarenta horas. Depois, percebeu-se que o método era muito mais do que isso. Assistia-se aos ensaios iniciais de uma prática educativa que levaria seu autor a atuar e a fazer-se conhecido em muitas partes do mundo (BEISIEGEL, 2010, p. 14).

---

<sup>7</sup> Em 1967, Paulo Freire publicou o livro “Educação como prática da liberdade”, expondo o método de alfabetização de adultos, contextualizando de maneira histórica sua proposta e expondo seus pressupostos filosóficos e políticos.

No município de Angicos, localizado no sertão do Rio Grande do Norte, no ano de 1963, Paulo Freire e uma equipe de professores aceitaram o desafio de alfabetizarem 300 adultos, sendo que essa ação durou 40 horas.

Este método dispensa o uso de cartilha. Começa com uma pesquisa junto ao grupo que se pretende alfabetizar, quando é feita a coleta de um universo vocabular que corresponda a situações sociológicas existenciais do grupo. Esse universo tem, em média, quatrocentas palavras. A coleta é feita através de conversas informais, explicando aos futuros alunos que assim eles estão ajudando a fazer o programa das aulas, dando a eles um sentido de participação ativa (LYRA, 1996, p. 153).

As palavras coletadas, a partir das conversas com os estudantes, tornam-se as palavras geradoras, por meio das quais se dará início à alfabetização. Essas palavras fazem parte da realidade deles e foram retiradas de um contexto significativo. A partir dessa lista, eram selecionadas as palavras geradoras com fonemas básicos. Por exemplo, selecionada a palavra SAPATO, estudavam-se as famílias silábicas *sa, se, si, so, su; pa, pe, pi, po, pu; ta, te, ti, to, tu*. Após essa etapa, os alunos eram convidados a formar novas palavras com os fonemas já conhecidos, como *pato, sapo, tatu* etc. Esse procedimento era repetido com outras palavras e famílias silábicas até a metade do curso, quando eram introduzidos fonemas mais complexos, como encontros consonantais (*br, tr, pl*) e dígrafos (*nh, lh, qu*).

Gradativamente, os alunos começavam a escrever frases que também eram formadas a partir de palavras geradoras e, posteriormente, a escrever textos, como carta ao presidente, jornal da turma, poesias, cartas diversas e bilhetes.

Muito mais do que alfabetizar, Paulo Freire mudou a vida desses adultos, pois, levou a eles a noção de cultura, mostrando que eram capazes de transformar a realidade em que viviam, principalmente, em relação aos aspectos sociais, históricos e políticos. Durante essa experiência, Freire ainda relatou que

Angicos teve um papel pedagógico enorme para nós. Angicos nos formou e reformou. Não foi a gente que chegou e educou o povo, não! A gente chegou, assustou-se, espantou-se e aprendeu. Agora, como ninguém aprende só, ao aprender ensina, a gente ensinou ao povo (LYRA, 1996, p. 43).

Angicos foi uma experiência formidável que poderia ter sido repetida em outros lugares. No entanto, em 1964, o Brasil passa por uma transformação

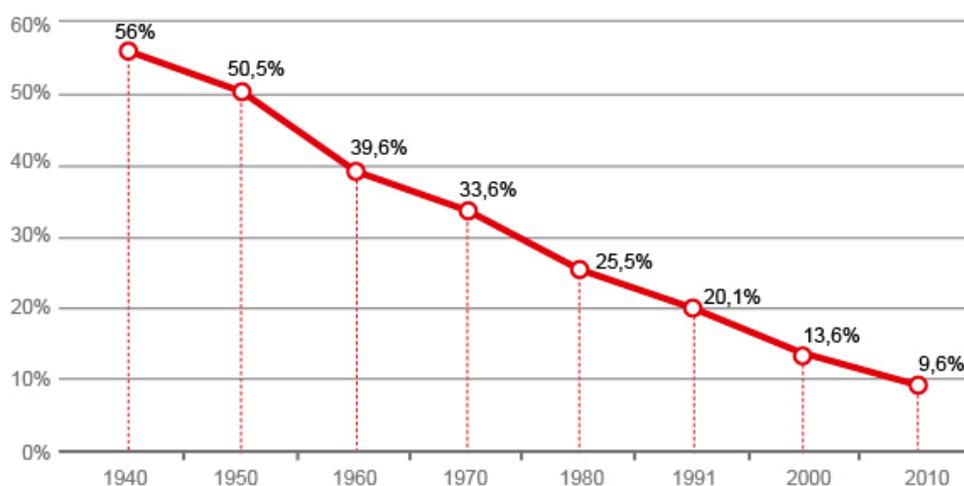
política que dura mais de duas décadas, produzindo uma mudança radical na vida de Paulo Freire.

Com o golpe militar, Freire é forçado a deixar o Brasil e viver longos anos de exílio. Mas sua persistência e luta esperançosa, somadas à solidariedade de um verdadeiro humanista, o fizeram um “andarilho da utopia” em prol de um mundo mais humanizado. Assim lutou ao lado de camponeses no Chile de 1964-1969. Ali escreveu uma de suas principais obras: a “Pedagogia do Oprimido”. Além dessa, vários outros escritos foram elaborados por ele no Chile, tais como: “Extensão ou Comunicação?”, “Ação Cultural para a Liberdade”, entre outros (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018, p. 17).

No período em que esteve no exílio, Freire teve uma vida muito ativa, envolvendo-se em diferentes ações e produziu importantes escritos que vieram a contribuir muito para a área da educação.

Um aspecto que ressaltamos é que, na década em que Paulo Freire implantou seu método como uma iniciativa que veio marcar a história do processo de alfabetização de adultos, tanto no Brasil como no mundo, o número de brasileiros com mais de 15 anos de idade analfabetos era muito alto. Por exemplo, no início dos anos 1960, aproximadamente um terço da população brasileira era analfabeta, conforme apresentado no gráfico 02, a seguir.

Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil – 1940/2010



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1940/2010.

Em 1969, Freire saiu do Chile e foi para os Estados Unidos, “convidado para lecionar nos EUA, na Universidade de Harvard, onde sua obra já vinha

sendo discutida” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018, p. 18). Sua notoriedade se deu em razão de seu trabalho ser reconhecido como algo relevante, não apenas pela comunidade educacional, mas também pelos diferentes movimentos sociais.

Ainda no ano de 1970, ele recebeu o convite para trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas Cristãs, com sede em Genebra/Suíça [...]. Trabalhou até 1979 com essa organização a partir da qual participa de inúmeros projetos de alfabetização de adultos e assessorias aos ministérios de educação em diferentes países que buscavam romper com uma cultura da dominação e, dessa forma, apostavam em uma educação libertadora (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018, p. 18).

Durante o período em que Paulo Freire esteve fora do Brasil, participou de diferentes ações que tinham como principal objetivo a alfabetização de adultos. Retornou ao Brasil em junho de 1980 e começou a lecionar na PUC-SP e na Unicamp. Em 1986, sua esposa Elza faleceu e, em 1988, casou-se com a pernambucana Ana Maria de Araújo, que o conhecia desde a infância e foi sua orientanda do programa de Mestrado da PUC-SP. Ambas as esposas foram reconhecidas por ele como importantes para a sua carreira. Em 1989, assumiu a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, aí permanecendo até maio de 1991. Foi professor visitante da USP, no segundo semestre de 1991. Com 75 anos, veio a falecer, em São Paulo, em 2 de maio de 1997 (BEISIEGEL, 2010, p. 15).

### 3.2 O MÉTODO PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Essa seção tem por objetivo apresentar as diferentes fases do método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, salientando que, para que seja colocado em prática, é necessário o envolvimento daqueles que fazem parte do processo. Por essa razão, serão apresentadas as diferentes virtudes do educador, cujo material foi desenvolvido por Paulo Freire, aproximadamente no ano 1985.

O método desenvolvido e apresentado por Paulo Freire para a alfabetização de jovens e adultos contempla cinco diferentes fases, sendo que uma complementa a outra. A primeira fase é caracterizada pela descoberta do

universo vocabular dos moradores do local, ou seja, é realizado um trabalho de conhecimento desses estudantes, sua trajetória e experiências significativas, por meio de rodas de conversa informais, nomeadas também pelo autor como *círculo de cultura*<sup>8</sup>.

Primeira fase: a da 'descoberta do universo vocabular' dos grupos com os quais se há de trabalhar se efetua no curso de encontros informais com os habitantes do setor que procura atingir. Não só se retêm as palavras mais carregadas de sentido existencial e, por causa disto, as de maior conteúdo emocional, senão também as expressões típicas do povo: formas de falar particularmente a experiência profissional. (FREIRE, 1979, p. 43)

Essa fase é a mais importante, pois, ela irá propiciar as palavras geradoras que serão utilizadas no decorrer do processo de alfabetização, como resultado do diálogo com os educandos. "As palavras geradoras devem nascer desta procura e não de uma seleção que efetuamos no nosso gabinete de trabalho, por mais perfeita que ela seja do ponto de vista técnico" (FREIRE, 1979, p. 43). É por meio do diálogo com o educando que o educador irá extrair as palavras que serão a mola propulsora do processo de alfabetização. "Esta fase dá resultados muito enriquecedores para a equipe de educadores, não somente pelas relações que se estabelecem, como pelo conteúdo, frequentemente insuspeitável, da linguagem popular" (FREIRE, 1979, p. 43). Por isso, destacamos que o método freireano de alfabetização está fundado na palavra, no *logos* que faz ação, na ação da palavra, na palavra-ação.

Nunca é demais lembrar que o bispo moraviano João Amós Comenius, escreveu uma obra para explicitar aquele que seria o método mais adequado para alfabetizar, levando a criança a aprender a ler escrevendo e a escrever lendo, como defende Mesquida (2000), ao comentar a obra de Comenius *Orbi sensualium pictus* (1659).

Neste momento de diálogo é que o educador estabelece com o educando uma relação de proximidade, bem como a familiaridade com a linguagem popular, o que irá contribuir para o processo de alfabetização.

A segunda fase é o momento da escolha das palavras, tomando o cuidado de escolher entre 15 e 18 palavras, observando e seguindo alguns

---

<sup>8</sup> No entendimento de Brandão (1991), círculo de cultura é um diálogo dinâmico e democrático, que propicia o esclarecimento das consciências entre os participantes.

critérios que irão colaborar para o desenvolvimento do processo, conforme apresenta Freire:

a) riqueza silábica; b) O das dificuldades fonéticas. As palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua e colocar-se na ordem de dificuldade crescente; c) O do conteúdo prático da palavra, o que implica em procurar o maior compromisso possível da palavra numa realidade de fato, social, cultural, política... (FREIRE, 1979, p. 43-44).

Pode-se observar que, nesse método, há uma sequência a ser seguida, levando em consideração níveis gradativos de dificuldade, que devem ser respeitados no decorrer das etapas. Torna-se necessário também refletir que as palavras carregam consigo muito mais do que a questão fonética, pois, em cada uma delas, há um sentido e significado particular para os educandos. As palavras geradoras, como “trabalho”, “salário”, “comida”, não podem ser consideradas somente uma sequência de fonemas que formam vocábulos, mas, para além disso, carregam significados referentes à realidade social do educando, pois fazem parte do seu cotidiano.

Na terceira fase, ocorre a criação de acontecimentos típicos do grupo com o qual se está trabalhando, ou seja, é necessário levantar situações-problema que são relevantes para os educandos, conforme Freire (1979, p. 44):

Estas situações desempenham o papel de “desafios” apresentados aos grupos. Trata-se de situações problemáticas, codificadas, que levam em si elementos para que sejam descodificados pelos grupos com a colaboração do coordenador. O debate a este propósito – como o que se leva a termo com as situações que nos proporcionam o conceito antropológico da cultura – conduzirá os grupos a “conscientizar-se” para alfabetizar-se.

O desafio é posto ao grupo; isso significa que o educando precisa refletir, pois ele é agente de seu processo de alfabetização, mas sempre com a participação do educador. Essas situações-problema são, às vezes, bem específicas de cada grupo, dependendo das especificidades levantadas. É importante que o educador esteja atento às palavras geradoras, pois, “uma palavra geradora pode englobar a situação completa ou referir-se somente a um dos elementos da situação” (FREIRE, 1979, p. 44).

A prática de leitura e escrita pode dar a oportunidade de o educando fazer uma leitura mais crítica do mundo e, principalmente, da situação em que se encontra. A leitura e a escrita da palavra implicam uma releitura mais crítica

do mundo como caminho para reescrevê-la, quer dizer, para transformá-la (FREIRE, 1992, p. 22).

Na quarta etapa, há a elaboração de fichas que servem como roteiros, auxiliando o trabalho dos coordenadores. A partir dessas fichas, o coordenador irá direcionar sua prática, entretanto, ele precisa tomar cuidado para não ser demasiadamente rígido em seu processo pedagógico. “Tais fichas deverão simplesmente ajudar os coordenadores, não serão uma prescrição rígida e imperativa” (FREIRE, 1979, p. 44). Elas servem como apoio e direção e não como um manual inflexível a ser seguido.

A quinta fase é o momento em que ocorre o processo de “elaboração de fichas nas quais aparecem as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras” (FREIRE, 1979, p. 44). E a partir disso, acontece o efetivo trabalho de alfabetização.

Uma vez elaborado o material, em forma de dispositivos ou cartazes, constituídas as equipes de supervisores e de coordenadores, devidamente treinados nos debates relativos às situações já elaboradas, e de posse de suas fichas indicadoras, começa o trabalho efetivo de alfabetização (FREIRE, 1979, p. 44).

As fases anteriores contribuíram para que, nesse momento, viesse a ocorrer a ação prática, conforme Freire (1979, p. 44): “uma vez projetada a situação, com a indicação da primeira palavra geradora, ou melhor, depois de representar graficamente a expressão oral da percepção do objeto, abre-se o debate”. O debate é o momento em que o educador e todos os educandos podem apresentar suas ideias, como apresentado na figura 10, que representa o círculo de cultura.

**Figura 10:** Círculo de cultura



**Fonte:** BRANDÃO, 1991, p. 27.

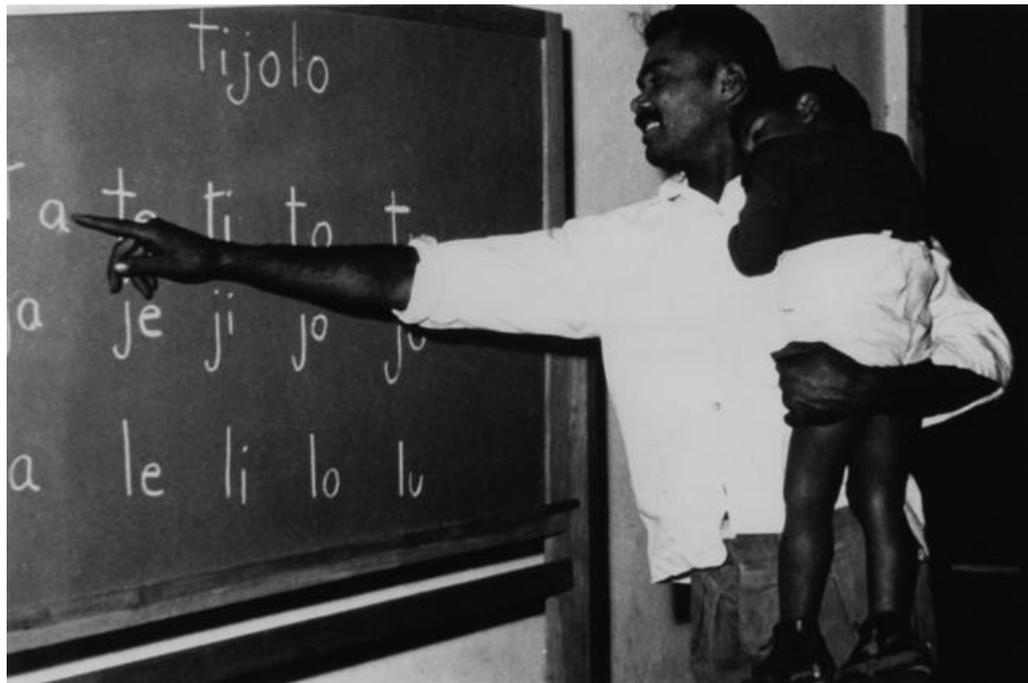
É importante que o coordenador estimule o grupo a expor suas ideias; dessa maneira, todos poderão dar suas contribuições, que ajudarão muito no processo de alfabetização.

Quando o grupo, com a colaboração do coordenador, esgotou a análise – processo de descodificação – da situação dada, o educador propõe a visualização da palavra geradora, e não a memorização. Quando se visualiza a palavra e se estabelece o laço semântico entre ela e o objeto a que se refere – representado na situação –, mostra-se ao aluno, por meio de outro diapositivo, a palavra sozinha, sem o objeto correspondente (FREIRE, 1979, p. 44).

Um aspecto importante a ser considerado é que o coordenador apresenta a palavra geradora, mas não se tem a intenção de memorizá-la, como nos métodos tradicionais. Após esse momento, apresenta-se essa palavra separada em sílabas, a fim de que os alunos reconheçam “as partes” da palavra. Depois de distinguir as sílabas, visualizam-se as famílias silábicas que compõe a palavra em questão (FREIRE, 1979).

A figura 11 mostra um operário, com seu filho no colo, que participava do método de alfabetização em Brasília, momento em que o presidente João Goulart solicitou para que Freire demonstrasse os detalhes de seu método em ação. Na imagem, é possível observar o educando fazendo a identificação das sílabas da palavra trabalhada.

**Figura 11:** Educando com a filha no colo, fazendo a identificação das sílabas



**Fonte:** <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/229>>

A palavra é estudada de maneira isolada, com o objetivo de entender seu mecanismo de formação. Contudo, em um segundo momento, ela é analisada “em seu conjunto, o que conduz à identificação das vogais” (FREIRE, 1979, p. 45). Por exemplo, a palavra CEBOLA é dividida em sílabas, que são apresentadas em fichas, a fim de que os alunos reconheçam toda a família fonética de cada sílaba da palavra geradora, formada pela consoante inicial e pelas cinco vogais, como em *ca, ce, ci, co, cu; ba, be, bi, bo, bu* e *la, le, li, lo, lu*. Primeiramente, o grupo reconhece somente a sílaba da palavra visualizada, como CE, BO e LA. Posteriormente, depois de ter reconhecido as sílabas que formam a palavra, os alunos comparam essas sílabas com outras, percebendo que, apesar de as sílabas iniciarem com a mesma letra, irão apresentar sons distintos, pois, unem-se a outras vogais, como em CA, BU, LE etc.

Após a leitura das famílias silábicas, inicia-se a criação de palavras com as combinações possíveis, primeiramente, de forma oral e, depois, de forma escrita, como por exemplo, *bola, cabo, bule, cabelo, lobo, bolo, bico, bala, calo* etc. Finalizada essa etapa, o mais importante é que os estudantes descubram o mecanismo das combinações fonéticas (FREIRE, 1979).

Uma das principais características do método de Freire é que o processo não é mecânico e não prioriza a memorização, mas privilegia a reflexão do educando sobre o objeto analisado.

Para que a alfabetização não seja puramente mecânica e assunto só de memória, é preciso conduzir os adultos a conscientizar-se primeiro, para que logo se alfabetizem a si mesmos. Consequentemente, este método – na medida em que ajuda o homem a aprofundar a consciência de sua problemática e de sua condição de pessoa e, portanto, de sujeito – converte-se para ele em caminho de opção. Neste momento, o homem se politizará a si mesmo (FREIRE, 1979, p. 25).

Nessa caminhada de refletir sobre as palavras e a situação em que lhe são apresentadas, o educando tem a oportunidade de construir seu processo de alfabetização e, além disso, desenvolver consciência crítica e politizada.

O método repousa no diálogo, como elemento de comunicação entre os homens, ou melhor, entre as consciências, para transformar o mundo. Repousa ainda na crença de que o povo oprimido e explorado é capaz de pensar sobre a realidade social e concluir pela necessidade de transformação (CARVALHO, 2005, p. 45).

Para Freire (1979), não basta estar diante da realidade para conscientizar-se; é necessário que a conscientização se manifeste na práxis, ou seja, por meio do ato ação – reflexão. Somente a partir da percepção de que o homem possui um compromisso histórico, é possível que ele se responsabilize pela sua transformação enquanto sujeito do mundo.

### **3.2.1 As virtudes - como a aretê na paideia - da educadora e do educador**

A responsabilidade do professor/a diante sua prática é algo que preocupava Freire. “Gostaria [...] de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente” (FREIRE, 1996, p. 9). O educador/a tem para com seu educando uma responsabilidade ética e isso implica a busca por formação que possa lhe oferecer os subsídios necessários para o bom desempenho de sua prática docente.

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 12).

O educador/a precisa ter a consciência de que ensinar não significa transferir conhecimentos, como se o educando fosse um banco e o professor/a nele depositasse todo o saber. Esse é o conceito de educação bancária de Freire, que se concretiza por meio de uma relação verticalizada, hierárquica e dominadora, em que o aluno recebe passivamente os conteúdos. Ao contrário disso, Freire propõe uma educação libertadora, cuja principal característica é o diálogo democrático, que possibilita trocas de experiências, levando professores e alunos a terem oportunidade de aprender juntos. Por essa razão, cabe ao educador/a a tarefa de conduzir seus educandos a produzirem saberes.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (FREIRE, 1996, p. 12).

O educador/a precisa levar o educando a desenvolver a capacidade crítica de refletir sobre sua realidade. Dessa maneira, algumas virtudes da parte do educador são necessárias à prática pedagógica, pois, restringir-se a métodos de ensino não é suficiente para alfabetizar meninas e meninos de forma consciente e transformadora.

Essas virtudes são apresentadas por Paulo Freire no livro *Virtude do Educador*. Esse material é resultado, em primeiro lugar, de um pronunciamento verbal de Freire, em 21 de junho de 1985, e a segunda parte do texto foi escrita por ele, em 1982. O autor apresenta oito diferentes virtudes que o educador precisa observar. Conforme Freire, as virtudes “não podem ser vistas como

algo com qual algumas pessoas nascem ou um presente que uns recebem, mas como uma forma de ser, de acarar, de comportar-se, de compreender, tudo o que cria através da prática, na busca da transformação da sociedade” (FREIRE, s/d, p. 1). Fica evidente que as virtudes ressaltadas podem e devem ser desenvolvidas pelo educador.

A primeira virtude é ser coerente entre o que se diz e o que se faz. O educador/a precisar entender que seu discurso deve estar interligado a sua prática dentro do ambiente escolar e fora dele. Para Freire (s/d), o professor/a deve ter coerência entre o seu discurso e sua prática. Um exemplo contrário a isso seria um professor/a afirmar que privilegia o diálogo ou que suas aulas são inovadoras, no entanto, a sua prática revela o contrário: há pouco espaço para a expressão dos alunos e sua metodologia se limita a aulas expositivas e exercícios mecânicos, que não promovem reflexão.

A segunda virtude é saber trabalhar a tensão entre a palavra e o silêncio. Muitas vezes, a postura tradicional do professor/a em conduzir a aula de maneira verticalizada tem como consequência o controle do discurso, que gera o silêncio do educando e sua passividade. “Se trata de trabalhar a tensão permanente que se cria entre a palavra do educador/a e o silêncio do educando, entre a palavra dos educandos e o silêncio do educador” (FREIRE, s/d, p. 2). Saber o que falar ou, às vezes, calar-se poderá contribuir para que os alunos se expressem. “Se alguém, como educador, não resolve bem esta tensão, pode ser que sua palavra termine por sugerir o silêncio permanente dos educandos” (FREIRE, s/d, p. 2), contribuindo para a perpetuação da educação bancária.

Conduzir os alunos a manifestarem suas ideias é um exercício que o educador deve promover no interior da sala de aula. “É preciso que o educador testemunhe aos educandos o gosto pela pergunta” (FREIRE, s/d, p. 3).

A terceira virtude consiste em trabalhar criticamente a tensão entre subjetividade e a objetividade. Freire (s/d) aproxima o conceito de *subjetividade* ao de *consciência* e a definição de *objetividade* à de *mundo*. Isso significa que a subjetividade se refere ao *ser individual* e a objetividade ao *ser social*. Há de haver equilíbrio entre essas duas posturas, pois, como atesta Freire (s/d), muitos pensam que é preciso mudar primeiramente as pessoas para depois mudar o mundo. Equivoca-se quem acredita nisso, pois as pessoas se

transformam ao transformar o mundo, ou seja, só há transformação na própria ação. Os processos de mudança individuais e coletivos ocorrem de forma dialética, não havendo a possibilidade de ordená-los ou distingui-los.

“É difícil definir esta tensão porque nenhum de nós escapa à tensão de minimizar a objetividade e reduzi-la frente ao poder da subjetividade toda poderosa” (FREIRE, s/d, p. 4). Considerar somente a conscientização como perspectiva de mudança social é um erro. Não basta estar ciente dos problemas; é necessário que a subjetividade seja capaz de alterar a objetividade, isto é, ter a percepção de que uma determinada situação está ruim é importante, mas é fundamental agir para transformá-la.

A quarta virtude compreende diferenciar o aqui e agora do educador/a do aqui agora do educando, “porque na medida em que não compreendo a relação entre o ‘meu aqui’ e ‘o aqui’ do educando é que começo a descobrir que o meu ‘aqui’ é o ‘lá’ dos educandos” (FREIRE, s/d, p. 5).

Ao elencar essa virtude como necessária ao educador/a, Freire (s/d) salienta a necessidade de se colocar no lugar do educando, pois, somente assim, poderá compreender a subjetividade dele. Se o professor não conhecer a realidade do aluno, corre o risco de tomar o seu lugar como ponto de partida, deixando de lado os conhecimentos e vivências do educando, que já faziam parte de seu repertório ou que ainda precisavam ser explorados.

Quando o educador/a se aproxima do “aqui” do educando, poderá conduzi-lo para “lá”. Isso não significa que o professor/a deva apenas considerar o senso comum trazido pelo aluno, mas sim partir desse conhecimento, a fim de contribuir para o avanço da aprendizagem.

A quinta virtude orienta o professor/a a evitar o espontaneísmo sem cair na manipulação. Ações realizadas de maneira espontânea, ou seja, sem nenhuma elaboração prévia ocorrem, muitas vezes, no interior da sala de aula. A falta de um direcionamento gera práticas sem propósito, que não contribuem para a aprendizagem. Por outro lado, há aqueles que não permitem que seu planejamento seja alterado, pois têm receio de que algo saia do controle, gerando uma postura manipuladora. Nesse caso, Freire (s/d) aponta que é necessário proporcionar ações democráticas para evitar atitudes extremas, tanto espontaneístas como manipuladoras.

A sexta virtude trata de vincular teoria e prática. No cotidiano escolar, o equilíbrio entre a prática e a teoria é um grande desafio, pois é preciso “viver intensamente a relação profunda entre a prática e a teoria, não como superposição, mas como unidade contraditória. Viver esta relação de tal maneira que a prática não possa prescindir da teoria” (FREIRE, s/d, p. 6-7). A prática e a teoria devem complementar-se no cotidiano escolar: não há teoria sem prática e nem prática sem teoria. Cabe ao educador/a conduzir o diálogo entre esses dois elementos dialéticos. Para Freire (s/d), é necessário pensar a prática para teoricamente aperfeiçoar a prática.

A ideia de *pensar a prática* é defendida por outros autores como característica essencial do professor reflexivo. Como aponta Libâneo (2010), reflexividade parece ser um termo adequado para definir a capacidade das pessoas de pensar sobre si próprios. O autor destaca que o percurso do conceito de reflexividade no Brasil identifica-se a partir da década de 1960, embora tenha consciência de que a história da reflexividade exista desde o surgimento do homem. Um dos momentos dessa história, mencionados por Libâneo (2010), ocorre a partir da proposta de reflexividade de Paulo Freire, que se assenta no processo de ação – reflexão – ação e visa à formação da consciência política. No método Paulo Freire, segundo Libâneo (2010), o primeiro passo é distanciar-se do contexto para analisar os fatos de uma forma crítica, codificando as situações da realidade do educando. Num segundo momento, propõe-se o diálogo como forma de descodificação, a fim de possibilitar a análise crítica da realidade identificada.

Shön (2000), em seus estudos, apresenta o conceito de professor reflexivo, que atua na prática de três formas diferentes: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. O *conhecimento na ação* refere-se ao *saber fazer*, ou seja, ao dominar a ação que se realiza, mesmo que de forma automatizada, gera-se um conhecimento. A *reflexão na ação* significa que enquanto a prática ocorre, concomitantemente há reflexão. Já a *reflexão sobre a ação* refere-se ao momento pós-ação, quando se reflete sobre a prática, mas já distanciado da situação vivenciada.

Cabe ao professor/a refletir sobre sua ação pedagógica perante seus alunos, propiciando espaço para uma formação reflexiva e posteriormente crítica, contribuindo para a criação de uma sociedade humanizada.

A sétima virtude consiste em praticar uma paciência impaciente, ou seja, o educador/a precisa desenvolver ou aprimorar sua paciência no que diz respeito a olhar as limitações e falhas de seus educandos. Nas palavras de Freire (s/d, p. 7), “aprender a experimentar a relação tensa entre a paciência e impaciência, de tal maneira que jamais se rompa a relação entre as duas posturas”. Porém, ser paciente diante das injustiças e calar-se é perigoso. Nossa impaciência deve mover o ser interior para não nos submetermos a injustiças do mundo que encontramos, pois é necessário tomar a postura de agentes transformadores da realidade.

Freire, em outros escritos complementa a ideia do equilíbrio entre paciência e impaciência, o que exige sabedoria para saber dosá-las e agir de forma ativa e altiva.

A *paciência* sozinha pode levar a educadora a posições de acomodação, de espontaneísmo, com que nega seu sonho democrático. A *paciência* desacompanhada pode conduzir ao imobilismo, à inação. A impaciência, sozinha, por outro lado, pode levar a educadora ao ativismo cego, à ação por si mesma, à prática em que não se respeitam as necessárias relações entre tática e estratégia (FREIRE, 1997, p. 61- 62).

Assim sendo, fica claro que é essencial ao educador inserir em sua prática pedagógica a consciência de ações que conduzam ao desenvolvimento de seus alunos, respeitando o limite da paciência e da impaciência. Importante destacar que junto a essa virtude, Paulo Freire elenca também a *parcimônia verbal*, que se associa diretamente à paciência. Quem vive pacientemente impaciente tende a praticar um discurso inflamado, extrapolando seus limites perante os educandos.

Na oitava virtude, Freire destaca a importância de ler o texto a partir da leitura do contexto, o que é desafiador, pois, decifrar as diferentes circunstâncias que estão a nossa volta não é algo simples.

Esta é uma das virtudes que deveríamos viver para testemunhá-las aos educandos, qualquer que seja seu grau de instrução: universitária, básica ou de educação popular, a experiência indispensável de ler a realidade sem ler as palavras. Para que inclusive, se possa entender as palavras (FREIRE, s/d, p. 7).

É fundamental ao educador desenvolver a capacidade de ler a realidade em que se encontra para despertar essa virtude em seus alunos. Por isso, é preciso ultrapassar o linear das palavras e fazer uma leitura do mundo.

Como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito [...]. A tarefa fundamental [...] é experimentar com intensidade a dialética entre "a leitura do mundo" e a "leitura da palavra" (FREIRE, 1996, p. 32-33).

Partir do contexto do educando é saber fazer a leitura de mundo dele, e dar a ele a condição também de fazer a leitura do meio em que se encontra. Lembrando que, para Freire (1997), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, pois a primeira refere-se à interpretação da realidade, enquanto a segunda, ao buscar o entendimento do texto, altera profundamente a primeira.

Há ainda quatro virtudes apresentadas por Freire, em seu livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Ele destaca a virtude da tolerância como algo essencial para o trabalho pedagógico, afirmando que sem ela é não é possível obter uma experiência democrática. "Ser tolerante não é *conivente* com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente" (FREIRE, 1997, p. 59). A palavra tolerância, para Freire, não é sinônimo de gentileza, delicadeza ou aceitação, mas implica no ato de tolerar as escolhas dos sujeitos, respeitando o diferente e favorecendo o espaço democrático.

Saviani (2012, p. 78) compreende a escola como espaço adequado para ser transformado em democrático, pois "o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade", uma vez que a "democracia é uma conquista; não um dado". Ao compreender que se deve transformar o espaço autoritário em um espaço democrático, admite-se ser necessário articular a prática pedagógica desenvolvida na escola com o processo de democratização da sociedade.

Outra virtude seria a capacidade de decisão do professor/a, pois, a segurança no seu fazer pedagógico é indispensável para o desenvolvimento de uma educação democrática, clara e íntegra. Há determinados momentos em que é necessário tomar uma decisão coletivamente, incluindo os alunos, após fazer a leitura do problema vivenciado. Em outros momentos, cabe ao educador/a a tomada de decisão, a qual faz parte de seu ofício. Freire (1997, p.

61) aponta que “a indecisão revela falta de segurança” e afirma que “a segurança por sua vez, demanda competência científica, clareza política e integridade ética”. Esses valores, por sua vez, dizem respeito ao domínio do conhecimento sobre o porquê das escolhas que faz, refletindo sobre a maneira como as faz. Isso revela um comportamento ético que deve fazer parte do perfil do professor/a e de suas ações educativas. O educador/a revela capacidade de decisão quando possui lucidez, segurança e determinação, ao exercer sua autoridade em sala de aula. Cabe ressaltar que essa autoridade é distinta do autoritarismo, porque é pautada principalmente pelo valor da humildade.

Junto a essas qualidades indispensáveis, ainda há a virtude da humildade, que auxilia o educador/a a reconhecer que “sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência” (FREIRE, 1997, p. 55), pois, mesmo o mais sábio tem algo para aprender e não há quem ignore tudo. Porém, isso só é possível ser desenvolvido se o educador tiver a humildade de reconhecer que seus educandos trazem consigo uma bagagem de conhecimentos e que pode haver uma troca de saberes e experiências na sala de aula, além do que, ouvir com respeito aquele que julgamos ter menos conhecimento, é um dever humano e uma atitude democrática.

Cortella (2014, p. 40) contribui com a reflexão acerca da humildade enquanto valor pedagógico, afirmando que

A principal característica da humildade pedagógica é a noção de que alguém sabe coisas, mas não as sabe todas, e que outro as sabe. Sabe outras, mas não sabe tudo. [...] A humildade pedagógica é portanto, a qualidade essencial de alguém que se disponha a educar, porque só quem é permeável a ser educado pode também educar.

Desse modo, pode-se afirmar que ter atitude humilde é uma qualidade essencial ao educador; além disso, é saber conviver com o diferente, porque o educador/a relaciona-se com educandos que possuem níveis de compreensão e conhecimento distintos. Freire (1996) atesta que não é possível respeitar a curiosidade do educando e compreendê-lo, enquanto um ser em construção, sem cultivar a virtude da humilde na prática docente.

Juntamente à virtude da humildade, Freire (1997) destaca a virtude da amorosidade, uma postura que deve ser assumida pelo educador/a de duas formas: tanto pelo aluno, como pelo processo de ensinar. Contudo, essa

virtude não está relacionada meramente ao amor à profissão, de forma passiva e descomprometida com a profissionalização docente. A amorosidade a que Freire se refere está intimamente vinculada à luta pela valorização da carreira docente. Mesmo depreciados, devido às condições de trabalho e baixos salários, os educadores/as não podem deixar de exercer com amorosidade a prática docente, pois, “a minha resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores” (FREIRE, 1996, p. 67).

Cortella (2014, p. 40) destaca que é necessário ao professor/a “ter uma amorosidade competente, porque a amorosidade sem competência é mera boa intenção”, isto é, não basta afirmar que gosta de seus alunos e tem paciência para ensiná-los; a prática pedagógica exige formação sólida que prepare e fundamente o educador com os saberes essenciais para a atuação docente.

Assim, Freire evidencia que, para haver amorosidade no processo pedagógico, é essencial o respeito do educador/a pela pessoa do educando, permitindo que este exerça seu direito de ser. Ainda questiona “como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (FREIRE, 1996, p. 67). O autor ainda constata que, quando um professor deixa de gostar de suas atribuições pedagógicas, corre o risco de não as realizar bem. E, dessa forma, a indicação de Freire é a de que se isso chegar a ocorrer, é melhor mudar de profissão do que desdenhar a si mesmo e aos educandos.

As virtudes apresentadas são essenciais para a prática pedagógica e podem ser desenvolvidas pelo educador, assumindo-as como atitudes frente à complexidade do trabalho, que envolve diversos conflitos, sejam eles sociais, emocionais, cognitivos ou econômicos. Dessa maneira, cabe ao docente o aprimoramento dessas virtudes, a fim de contribuir para a transformação da sociedade.

### 3.3 A ESCOLA E O EDUCADOR/A COMO AGENTES TRANSFORMADORES

Para Freire, a escola é um local transformador, que deve ser formada a partir da junção das virtudes, citadas anteriormente, e das pessoas que a formam, pois, tais virtudes contribuem para o desenvolvimento de uma “escola feliz, a escola alegre” (FREIRE, 1997, p. 63), tema já abordado no capítulo dois. Essa escola caracteriza-se por estar sempre em movimento, sem medo de arriscar, criativa, pensante e aberta aos desafios do dia a dia. Ainda tem a tarefa da produção sistemática do conhecimento e, dessa forma, deve trabalhar para desenvolver os alunos de forma integral e crítica.

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la” (FREIRE, 2016, p. 121).

A escola exerce papel importante no desenvolvimento de sujeitos críticos e autônomos, tornando-os agentes transformadores da realidade na qual estão inseridos. Isso ocorrerá por meio de uma educação que promova a consciência crítica do educando, o que irá contribuir para seu processo de alfabetização. Dessa forma, o bom educador é aquele que

Consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas e de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 86).

Diante disso, constata-se que é essencial ao professor/a, além do domínio de técnicas e métodos de ensino e aprendizagem, ter a certeza de que o que move o conhecimento é a curiosidade de seu educando, “ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer” (FREIRE, 1996, p. 86). A curiosidade do aluno deve servir ao educador/a como uma ferramenta, pois, conforme instiga-se a curiosidade dos alunos, propicia-se um espaço para desenvolver a imaginação e as emoções, fazer comparações, tecer análises.

É importante ao educador/a ter a consciência de que existem dois tipos de curiosidade: a espontânea e a epistemológica. Em uma prática pedagógica,

cujo foco é o desenvolvimento da criticidade do educando, torna-se essencial a “promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 88), ou seja, não se pode limitar o educando à mera curiosidade natural, pois, dessa forma, o educador/a não proporcionará condições que levem ao desenvolvimento do conhecimento crítico do estudante. E o papel axial do educador é aguçar na criança a curiosidade, promovendo a passagem da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica, porém, isso exigirá do educando e do educador uma postura epistemológica.

Em relação à capacidade que o profissional da educação tem de transformar os estudantes em sujeitos críticos, Rubem Alves (1981) apresenta a diferença entre professores/as e educadores/as, fazendo uma analogia entre a atuação desse profissional e duas espécies de árvores. Para ele, professores/as são eucaliptos e educadores/as são jequitibás. O eucalipto representa aqueles que estão em seu local de trabalho apenas para executar tarefas, não se envolvendo com o verdadeiro compromisso de educar. Já o jequitibá refere-se ao educador/a comprometido consigo mesmo e com o aluno. O educador/a demonstra amor e paixão por sua profissão e transforma o seu fazer em um ato humano, auxiliando na construção de uma escola alegre. Por outro lado, o professor/a eucalipto torna-se incapaz de promover a alegria no ambiente de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, o grande dever dos educadores/as consiste em firmar um compromisso social de transformação da sociedade, por meio da educação.

Em minha visão “SER” no mundo significa transformar e retransformar o mundo, e não adaptar-se a ele. Como ser humano, não resta dúvida de que nossas principais responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossa esperança. (FREIRE, 2001, p. 37).

Essa intervenção na realidade da qual fazemos parte, conforme assegura Freire, faz-se necessária para constituir uma ação política, participativa e cívica, no sentido de transformar e dar luz a novas perspectivas. Nesse sentido, a alfabetização/educação crítica, autônoma e criativa é fundamental, contrariando um modelo técnico, fechado e instrumental.

Na concepção freireana, a escola deve possuir um clima de troca, diálogo, transformação, onde tudo está em constante processo, constituindo-se

como uma instituição democrática, dialógica e crítica. Além disso, a escola possui a função social de ser politizada e politizadora, convidando educador e educando a serem reflexivos e conscientes, a fim de intervirem de forma transformadora na sociedade (BEHERENS, 2013)

Nesse contexto, o professor/a é sujeito do processo histórico e tem no diálogo sua fonte de produção do conhecimento, instaurando uma relação horizontal com os educandos. Dessa forma, suas concepções não são objeto de imposição e muito menos de opressão; pelo contrário, proporciona a vivência grupal enquanto possibilidade de questionamento, reflexão e atividade social, assumindo o papel de mediador entre o “saber elaborado e o conhecimento a ser produzido” (BEHERENS, 2013, p. 73).

Por meio dessa relação mediada e dialógica, é que a educação progressista/libertadora defende a mudança do indivíduo por meio da educação, dando condições ao educando para ser transformador da realidade, a partir da conscientização e tomada de decisão. De acordo com Freire, é inaceitável ser neutro em relação ao mundo e à realidade.

[...] nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (FREIRE, 1996, p. 30).

Desse modo, percebemos que educar é uma tarefa social e um compromisso de todos, não sendo aceitável ter atitudes de forma neutra para com os outros. O grande desafio enquanto educador/a é de como desenvolver a criticidade e a reflexão no ambiente de aprendizagem, durante o período de alfabetização, pois, segundo Freire (1996) ensinar

não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. (FREIRE, 1996, p. 45).

Ensinar não é transferir conteúdos, é levar o educando à descoberta, o que exige comprometimento do professor/a em direcioná-lo ao pensamento crítico, gerando oportunidade da construção do seu próprio mundo.

O Alfabetizador já sabe que a língua também é cultura, que o homem é sujeito: sente-se desafiado a desvelar os segredos de sua constituição; a partir da construção de suas próprias Palavras também construção de seu mundo (FREIRE, 2005, p. 11).

A troca de conhecimentos e de experiências entre educando e educador/a é construída no decorrer do processo, por isso, ambos são privilegiados nessa construção do saber. “O educador já não é mais o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE, 2005, p. 79).

O diálogo entre educando e educador/a no processo de alfabetização era uma das ferramentas utilizadas por Freire, que defendia que essa prática propiciava meios para a reflexão e criticidade, gerando crescimento para ambos, numa perspectiva de educação libertadora.

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação (FREIRE, 2008, p. 21-22).

Dessa forma, a ideia central da concepção libertadora de Freire é superar os entraves do ensino conservador que permanece vivo na atualidade, numa visão mecanicista, fragmentada, autoritária e mera transmissora de conteúdos. A proposta de Freire é libertadora porque é democrática, reflexiva, consciente, livre e, acima de tudo, dá condições para o educando construir sua história e ser visto de forma justa e igualitária.

### 3.4 PAULO FREIRE E A PALAVRAÇÃO

Freire apresenta a ideia de palavração, a qual vai muito além do método de palavração citado, anteriormente, no capítulo dois, pois, as palavras

geradoras na concepção freireana são carregadas das experiências de vida dos educandos, ou seja, palavras que têm sentido e evocam sentimentos.

A metodologia proposta por Paulo Freire também se classifica como palavração, com a importante diferença que as palavras geradoras (palavras-chave) apresentadas ao adulto analfabeto são pesquisadas no universo vocabular deles próprios; devem estar relacionadas com temas geradores de discussão sobre aspectos da vida política e social do Brasil e além disso propiciar a produção de um grande número de palavras novas pela combinação de sílabas das palavras-chave (CARVALHO, 2005, p. 43).

É importante ressaltar que o método analítico ou da palavração iniciava-se pela leitura de palavras ou frases distantes da realidade dos educandos, sem promover reflexão, alvo da crítica de Freire. Para os adultos, era necessário desenvolver um método que fosse ao encontro de suas necessidades, rompendo a “cultura do silêncio<sup>9</sup>”.

Na prática de alfabetização, a palavração é instrumento significativo durante a construção do conhecimento, acerca do processo de aquisição da leitura e escrita, já que, vinculando a palavra à ação, Freire propõe o trabalho com a palavra geradora, extraída do universo temático do educando, por meio de atos dialógicos.

A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela “práxis”, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exânime. Palavra que diz e transforma o mundo (FREIRE, 2005, p. 11).

A palavra compreendida em um contexto histórico particular faz sentido para o educando, por isso, seu significado não pode ser imposto pelo educador/a como única possibilidade, pois, a compreensão da palavra e seus diferentes significados é uma tarefa complexa e vai além de sua terminologia, uma vez que possui significação de acordo com a vivência de cada indivíduo. Por essa razão, durante o processo de alfabetização, precisamos buscar o sentido das palavras, para que essas gerem uma ação no educando, pois, conforme Almeida e Streck (2018, p. 351), “é característica da educação bancária o palavreado desvinculado da ação”, que se encontra em oposição à

---

<sup>9</sup> Para Freire, a “cultura do silêncio” silencia as consciências dos sujeitos, que são dependentes e oprimidos pelo dominador. A partir da conscientização é possível que essas vozes silenciadas se façam ouvir, expressem seus anseios para “passarem de objetos a sujeitos da história (BORGES, 2013, p. 73).

educação libertadora. “A prática da educação libertadora, por sua vez, conduz o educando a dizer a palavra verdadeira profética e utópica”. Ou ainda, como assegura Borges (2013, p. 69), “é na palavra e na ação que gradativamente, se chega à tomada de consciência da situação vivida”.

É por meio da palavra que o educando assume seu papel no processo educativo como um agente cultural, pois, criará e recriará suas ações e manifestações, tanto na escola como fora dela, transformando suas relações. “A palavra transforma a relação eu-tu<sup>10</sup>, A com B, para a construção processual do nós, do coletivo” (ALMEIDA; STRECK, 2018, p. 351).

A mera repetição das palavras sem sentido e significado pouco ou nada contribui para o processo de emancipação do educando.

Nesse sentido, alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura. A cultura letrada conscientiza a cultura: a consciência historiadora automanifesta à consciência sua condição essencial de consciência histórica. Ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição – é a técnica da propaganda massificadora. Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda a antropologia (FREIRE, 2005, p. 10).

Fazer o educando/a ler ou repetir palavras sem que essas tenham sentido é, no mínimo, algo contra sua consciência, pois, elas nada representam, mas, a partir do momento em que ele expressa uma palavra geradora, isso lhe faz sentido, pois, tem significado e representação.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens (FREIRE, 2005, p. 44).

---

<sup>10</sup> “Eu-tu” representa, sem dúvida, o estágio mais completo e maduro da filosofia do diálogo de Martin Buber. Ele a considerava como sua obra mais importante: obra na qual apresentou, de modo mais completo e profundo, sua grande contribuição a filosofia. EU E TU não é simplesmente uma descrição fenomenológica das atitudes do homem no mundo ou simplesmente uma fenomenologia da palavra, mas também e sobretudo uma ontologia da relação. Podemos dizer que a principal intuição de Buber foi exatamente o sentido de conceito de relação para designar aquilo que, de essencial, acontece entre seres humanos e entre o Homem e Deus. A reflexão inicial de EU E TU apresenta a palavra como sendo dialógica. A categoria primordial da dialogicidade da palavra e o “entre” (BUBER, 1974, XL, XLI).

O homem se constitui ser pensante por meio da ação e reflexão, a partir da palavra e do trabalho e não em sua alienação ou silêncio. Assim, assumir uma prática pedagógica à luz de Freire supera a utilização de uma técnica ou instrumento em sala de aula. Nossa ação metodológica deve estar voltada à “transformação da situação de dominação, de dependência e de opressão [...]”. Por isso, a conscientização adquire um papel histórico-libertador e um posicionamento político” (BORGES, 2013, p. 74).

Dessa forma, percebe-se que esse posicionamento político é indispensável para a prática pedagógica, independentemente da faixa etária com a qual se trabalha, pois, “mudar é difícil, mas é possível, [...] não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças” (FREIRE, 1996, p. 47).

Refletindo sobre o posicionamento de Freire sobre a possibilidade de desenvolver uma ação política, por meio da alfabetização de adultos ou de crianças, percebe-se que a diferença entre uma ação e outra são “os motivos, os interesses que a sociedade, como um todo, tem quando educa a criança ou o adulto. Este é o fato primário, fundamental” (PINTO, 2007, p. 72) e as técnicas e métodos são um reflexo secundário.

O ponto principal quando se menciona a alfabetização de crianças é que não se pode considerar a criança um adulto em tamanho reduzido, conforme mencionado no capítulo um, o qual mostra a concepção de infância e criança na Idade Média. No decorrer do capítulo, observamos a evolução em relação à valorização que a criança ganhou ao longo dos anos, pois, na contemporaneidade, ela é um ser que possui direitos logo ao nascer.

Entendemos que a criança está em desenvolvimento para se tornar um adulto. “Não é um ser incompleto, mas sim um ser que está atravessando uma fase particular de seu processo vital (como o adulto também) (PINTO, 2007, p. 72). O ponto inicial do processo formal da instrução entre crianças e adultos não é a falta de conhecimento ou saber do educando, mas justamente aquilo que ele sabe. Para Freire, o processo de alfabetização inicia-se no conhecimento dos saberes prévios dos educandos e, dessa forma, a principal diferenciação entre o adulto e a criança é a quantidade de experiências acumuladas, em razão do período de vida que cada um possui.

Partindo do pressuposto de que é necessário valorizar o que a criança já sabe sobre leitura e escrita no processo de alfabetização, o método proposto por Freire pode ser útil em tempos de persistente embate entre o que é método e o que é teoria/abordagem; entre o que é alfabetização e o que é letramento; entre as vantagens ou desvantagens das propostas sociointeracionistas e a chamada *alfabetização fonética*.

Numa época em que não se falava em construtivismo ou em letramento, Freire soube dosar o que era necessário para a aquisição do código escrito e, por isso, sistematizou um método; contudo, muito mais do que isso, mostrou como é possível uma alfabetização conscientizadora e emancipadora. Quando Freire afirma que “a leitura do mundo antecipa a leitura da palavra”, o que mais podemos compreender, no contexto atual, de que é necessário, além de dominar a tecnologia da escrita, participar de práticas sociais letradas, de forma consciente e crítica?

Então, ao propor o método de alfabetização a partir das palavras geradoras, as duas facetas do aprendizado da leitura e da escrita são contempladas: a alfabetização e o letramento. Há, no entanto, estudos que criticam a posição de teóricos do letramento, em razão de acreditarem que o termo seria uma novidade na área da linguagem e que, por isso, viria sobrepor a ideia de alfabetização, limitando-a à simples aquisição do código escrito.

Gadotti (2005) faz essa crítica porque defende que Freire, em sua época, já ultrapassava a visão mecanicista de alfabetização. De fato, a concepção freireana não se limita ao uso da leitura e da escrita em práticas sociais, pois “a leitura do mundo” exige transformação consciente, política, libertadora.

O objetivo, contudo, deste trabalho, não consiste em evidenciar o embate entre o que o letramento veio trazer de contribuição à educação escolar, no que diz respeito às práticas com a linguagem, especialmente no processo de alfabetização, nem tampouco analisar se os estudos sobre letramento desconsideram o discurso de Freire, no tocante à alfabetização emancipadora.

Para além disso, o objetivo deste trabalho é buscar um caminho possível para a alfabetização de crianças, baseada, não simplesmente no método proposto por Freire, mas, como o próprio título do trabalho revela, na proposta

freireana como um todo, enquanto postura autônoma, consciente e transformadora.

Dessa forma, vale a pena citar, mesmo que rapidamente, alguns trabalhos que buscaram fazer uma adaptação da proposta freireana para a alfabetização de crianças.

Souza (2006), em sua dissertação de mestrado, intitulada *Círculos de cultura infantil: o método Paulo Freire na alfabetização de crianças – um estudo aproximativo socioconstrutivista*, desenvolveu um estudo comparativo entre o método tradicional e o método Paulo Freire na alfabetização de crianças. Como o método proposto por Freire é pouco utilizado na alfabetização de crianças, a autora tomou como *corpus* de coleta de dados experiências de escolas públicas paulistanas que se aproximassem da proposta freireana, como o socioconstrutivismo. Assim, buscou validar a atualidade e a eficácia de práticas, princípios e pressupostos de Freire, que se aproximam da proposta socioconstrutivista, uma vez que contribui para a aprendizagem crítica, conscientizadora, criativa e autônoma e, por isso, afirma: “é possível aplicar o método Paulo Freire na alfabetização de crianças, considerando a perspectiva criativa, libertadora e conscientizadora freiriana” (SOUZA, 2006, s/p), visto que,

o método Paulo Freire é muito mais do que palavras geradoras, divididas em sílabas, apenas com o objetivo de decodificar letras e sons. Parece acertado afirmar que o método Paulo Freire é uma nova concepção de aprendizagem que revela uma concepção do homem no mundo e com o mundo, cujo principal objetivo é uma educação conscientizadora, dialógica, política e especialmente cultural (SOUZA, 2006, s/p).

Leite e Duarte (2007) apresentam, em *Aprender a ler o mundo. Adaptação do método Paulo Freire na alfabetização de crianças*<sup>11</sup>, o trabalho realizado com crianças com dificuldades de aprendizagem que frequentavam aulas de recuperação em alfabetização. Na tentativa de interferir nessa realidade, por meio de uma pesquisa-ação, e alfabetizar essas doze crianças - pois, observou que as aulas de recuperação consistiam em mera repetição do que já era feito na sala de aula regular – Leite atuou como professora de uma turma especial, em uma escola pública da periferia da região metropolitana de Curitiba (PR), fundamentada na teoria crítica de Paulo Freire. A adaptação do

---

<sup>11</sup> O artigo citado constitui-se em uma síntese da dissertação de mestrado de Olívia S. L. Leite, orientada por José B. Duarte.

método Paulo Freire levou em consideração o respeito e a valorização da sabedoria das crianças, resultante de suas experiências culturais locais. As cinco fases propostas por Freire foram adaptadas de modo a se tornarem quatro, apenas unindo a quarta com a quinta fase. Assim, a elaboração e a feitura das fichas-roteiro com a decomposição das famílias fonêmicas compuseram uma única etapa. Outro ponto relevante, assinalado pelos autores, é o fato de que cada educador deve preparar seu material de trabalho, pois, o método não se configura como uma prescrição rígida que deve ser apenas obedecida. Nas palavras dos autores:

O método aponta regras de fazer, mas em coisa alguma impõe formas únicas de fazer. De uma situação para outra, de um tempo para outro, sempre é possível criar sobre o método, inovar instrumentos e procedimentos de trabalho. Afinal, cada grupo de educandos faz parte de uma nova realidade, com suas situações comuns a serem descobertas e trabalhadas, lembrando sempre que ao procurar as palavras geradoras, o trabalho de descobri-las é, ele mesmo, um momento gerador, um momento de trabalho comum de que as outras etapas do método serão outras situações de uma mesma descoberta aprofundada (LEITE; DUARTE, 2007, p. 44).

Citando o pensamento de Freire, de que a alfabetização e a conscientização jamais se separam, Leite e Duarte (2007) destacam que, nesse processo, os educandos devem participar das aulas de forma livre, crítica e afetiva. Enfatizam ainda que, por essa razão, seu rendimento escolar não será “medido” por meio de notas e muito menos comparado a outros colegas que acompanham a classe regular, visto que a avaliação ocorre de forma processual e contínua e tem como objetivo a construção do conhecimento e de “valores e atitudes, com base na experiência comum”. Dessa forma, o que é avaliado é o esforço conjunto, do educador e dos educandos, pois, “cada momento em comum se traduz na construção e (re)construção de sua própria história, produzida pela reflexão-ação-reflexão, face à realidade” (LEITE; DUARTE, 2007, p. 44).

Os doze educandos, portanto, passaram por uma experiência denominada pelos autores de (re)alfabetização, iniciando pelas apresentações individuais e conhecendo o objetivo do trabalho. A conversa revelou informações sobre a família e sobre os problemas e dificuldades que encontram na escola, que poderiam apontar soluções para os problemas de aprendizagem, além de levantar o universo vocabular para o início do processo de (re)alfabetização. A partir daí, vocábulos como *pipa*, *cerol*, *cortar* e *rabiola*

passaram a ser as palavras geradoras, que foram utilizadas para a formação das famílias silábicas, formação de outras palavras e de frases<sup>12</sup>. Os autores relatam o sucesso da pesquisa, tendo em vista que, em quarenta e oito horas de (re)alfabetização, nove dos doze estudantes foram capazes de ler e escrever, necessitando, porém, de continuidade no processo de letramento. Os outros três educandos ficaram abaixo do rendimento esperado, por apresentarem problemas mais graves de aprendizagem, necessitando de acompanhamento psicopedagógico, apoio escolar e familiar.

Assim, por meio dessa pesquisa-ação, os autores constataram que a alfabetização se concretiza de forma eficiente quando o educador explora o universo vocabular do alfabetizando, isto é, sua leitura de mundo, sendo a história de vida de cada educando facilitadora para a aprendizagem.

Rocha e Bulhões (2012), em seu artigo *Adaptação do método freireano para a Educação Infantil*, relatam de que forma é possível proporcionar às crianças a leitura de mundo antes da leitura das palavras, por meio de um projeto denominado “Minha escola... minha vida...”, realizado em uma escola da periferia de Barbacena (MG). O projeto buscou envolver a família no processo de ensino e aprendizagem, a fim de que os alunos conhecessem sua própria história. Para isso, uma vez por semana, cada aluno recebia os colegas da turma em sua casa que, então, conheciam um pouco sobre a vida daquela criança: o que gosta de fazer, a profissão dos pais, o brinquedo favorito etc. Os pais ou responsáveis são convidados a lerem um clássico literário para as crianças e a contarem uma história marcante de sua vida. Em sala de aula, as crianças relembram a visita e, a partir dessas lembranças, escolhem as palavras geradoras para iniciar o processo de alfabetização, conforme a proposta da palavração de Paulo Freire, além de outras atividades relacionadas à história de vida de cada um dos estudantes. Rocha e Bulhões (2012) afirmam que o projeto contribuiu para a alfabetização das crianças, à

---

<sup>12</sup> Durante a conversa com os educandos, a pesquisadora presenciou relatos das crianças sobre a brincadeira de empinar pipas. O fato preocupante era que elas utilizavam cerol para derrubar as pipas dos outros. Esse tema foi debatido durante as aulas para alertar as crianças do perigo quanto a essa atitude. Além disso, durante os encontros, a pesquisadora precisou lidar com outras questões, como o vocabulário dos estudantes, caracterizado pelo uso recorrente de palavrões. As histórias de vida das crianças também mostraram o contato frequente com alcoolismo e com sexo. Nas conversas, certa agressão dissimulada ou escancarada ficava evidente. Conforme os encontros aconteciam, os palavrões foram desaparecendo e houve significativa mudança comportamental (LEITE; DUARTE, 2007).

medida em que foram desenvolvidas habilidades de criticidade e compreensão da realidade que as cercam.

Outro projeto, desenvolvido por Mota e Moraes (2013) e publicado com o título *Alfabetização de crianças e a teoria de Paulo Freire: a experiência do Pibid*, expõe uma experiência realizada com três crianças entre 9 e 10 anos, que frequentavam o terceiro ano de uma escola pública, embora ainda não estivessem alfabetizadas. Foi realizado, então, um círculo de cultura com tais crianças, a fim de compreender a realidade de cada uma, além de suas dificuldades de aprendizagem na escola. A partir da aplicação do método proposto por Freire com essas crianças, as autoras constataram que a transposição da teoria de Freire para a sala de aula requer

a postura de um professor que reflita constantemente sobre sua prática, que veja a criança não como um vazio a ser preenchido, mas como ser atuante que precisa problematizar a realidade e a si mesmo, e, assim, possibilitar formas de reflexão permanentes para, em conjunto com os outros, também transformar a realidade que o circunda (MOTA; MORAES, 2013, p. 159).

Há, de fato, poucas produções brasileiras que abordam o método Paulo Freire na alfabetização de crianças<sup>13</sup>. No entanto, a partir dessas pesquisas apresentadas, foi possível levantar algumas questões pertinentes à adaptação do método Paulo Freire, como uma proposta pedagógico-metodológica para a alfabetização de crianças, que elencamos, a seguir:

- A palavração consiste em um método analítico, pois parte de unidades maiores, no caso, as palavras, para a análise de unidades menores, ou seja, sílabas, letras e sons;

- A proposta de Freire difere-se daquela apresentada no surgimento dos métodos analíticos, pois, as palavras geradoras são relacionadas ao universo vocabular do educando, o que torna a alfabetização significativa;

- Mais importante do que iniciar o processo de alfabetização a partir da palavra, é iniciá-lo pelo diálogo, pois, é dessa forma que as palavras adquirem significado, à medida que fazem parte da história de vida do educando,

---

<sup>13</sup> A busca foi realizada a partir das palavras “Paulo Freire – alfabetização - crianças”, no *Google Acadêmico*, e os trabalhos mais relevantes encontrados foram os apresentados nesta seção. As demais produções localizadas a partir dessas três palavras abordavam o tema alfabetização e citavam Paulo Freire, mas não se dedicavam especificamente à adaptação do método para crianças.

enquanto sujeito “de práxis”, reflexivo e consciente, responsável pela transformação social;

- O direito de falar e ser ouvido – ou seja, de pronunciar a sua palavra - é de todas e todos, especialmente dos que apresentam maior dificuldade de expressão ou dos que não são ouvidos em outros contextos. Por isso, a escola deve ser lugar de acolhimento das diferenças e de passagem da situação de opressão para a de libertação;

- A proposta de Freire tem como base o cristianismo, pois Cristo é o verbo encarnado ou como consta no evangelho de João (1:14) “o Verbo se fez carne, e habitou entre nós”, aquilo que é só palavra, por meio do sujeito ganha vida, torna-se ação.

A ação, referenciada por Freire como *práxis*, é um conceito base na pedagogia da libertação, pois é por meio dela que conduzimos o sujeito a libertação. Enrique Dussel (2002, p.443) afirma que “a práxis da libertação, para Freire, não é um ato final, mas o ato constante que relaciona os sujeitos entre si e em comunidade transformadora da realidade que produz os oprimidos”. Desta forma, o método freireano, ao trabalhar com a palavra, conduz para a libertação do oprimido. O educador/a em sua prática, tem a missão de auxiliar o educando a pensar corretamente, a tomar decisões.

O pensar e agir estão intrinsecamente vinculados: é na palavra e na ação que, gradativamente, se chega à tomada de consciência da situação vivida. No tocante à práxis, a dialética freireana supera a oposição ou a contradição teoria e prática. Situando na realidade concreta do ser humano, ou melhor, da atividade humana, o poder de transformação da realidade e do próprio ser humano (BORGES, 2013 , p. 69)

- O processo de alfabetização deve iniciar a partir do que o educando já sabe e não pelo que ele ainda desconhece;

- É possível relacionar a proposta pedagógico-metodológica de Freire à abordagem socioconstrutivista e aos estudos sobre letramento, já que ambos preconizam a interação/diálogo, o contexto histórico e cultural do educando; a aquisição da língua escrita como possibilidade para o exercício da cidadania/da liberdade/autonomia/consciência crítica; a leitura do mundo/letramento antecede a leitura da palavra/alfabetização;

- Para a alfabetização de crianças, é possível utilizar as etapas do método freireano, lembrando que elas não são rígidas e não devem ser impostas ao educador;

- A flexibilidade do método ocorre justamente porque cada grupo de trabalho é formado por educandos que possuem diferentes realidades; assim, o educador deve preparar seu próprio material a cada nova situação;

- Assim como na alfabetização de adultos, o método mostra-se eficaz no processo de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças, pois, além de o educador respeitar e valorizar a sabedoria das crianças, resultante de suas experiências culturais locais, explora o universo vocabular do alfabetizando, isto é, sua leitura de mundo, sendo a história de vida de cada educando facilitadora para a aprendizagem;

- Adequar a proposta pedagógico-metodológica de Freire para classes de alfabetização de crianças requer postura reflexiva do educador, que revê constantemente sua prática, de modo a aprimorá-la a favor dos educandos, promovendo situações de efetiva aprendizagem.

A teoria educacional e a prática pedagógica de Paulo Freire fundam e estão fundadas na palavra. Esta possibilita a leitura do mundo que, por sua vez, dialeticamente, conduz à leitura da palavra.

Refere-se a uma visão diferente de prática educativa pois, na educação/alfabetização de crianças, “o importante não é abrir a cabeça delas para lhes dar nomes de ilhas e vultos, mas lhes possibilitar que criem conhecendo e conheçam criando” (GADOTTI, 1991, p.48).

Trata-se, portanto, de uma educação/alfabetização reflexiva como escreve Freire na obra *Educação e Mudança* (2008) quando se refere a importância da reflexão sobre si e sobre o estar no mundo. Dessa maneira, a criança aprende a fazer a leitura do mundo e a apreender o sentido da palavra para expressá-la corretamente pela escrita. Este modelo de educação está assentado na dialogicidade, onde a palavra se faz carne, ou seja, torna-se vida, plenifica a vida de sentido.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observarmos as transformações das sociedades ocidentais, ao longo dos séculos, notamos que as mudanças históricas, socioeconômicas, familiares e educacionais contribuíram para a alteração do conceito de criança e de infância.

Na Idade Média, a criança era diferenciada do adulto apenas por sua estatura e força, não havendo preocupação em relação às suas necessidades físicas, emocionais, sociais, psicológicas e pedagógicas. Apenas as crianças de classes altas, pertencentes a uma minoria da população, tinham acesso à instituição escolar, que ficava nas paróquias ou mosteiros.

Já na Idade Moderna, algumas mudanças significativas começaram a ocorrer, de forma lenta e gradual, em relação às necessidades da criança, no entanto, essas modificações faziam-se presentes apenas nas famílias de maior poder aquisitivo. Um “novo olhar” passou a ser considerado para essa etapa e algumas preocupações começaram a surgir, tais como vestimentas apropriadas para crianças, diferenciando-as dos adultos. Na sociedade em geral, a criança passou a receber maior valorização e passou-se a entender que ela tinha sentimentos próprios para sua faixa etária. Em relação à educação, os alunos começaram a ser divididos de acordo com as suas capacidades e sob a responsabilidade de um professor. Além disso, outro fator que deve ser ressaltado – conforme visto no capítulo dois – é a compreensão de que a disciplina era um meio para que o educador controlasse seus alunos.

Outro fator de grande relevância a ser destacado durante a Idade Moderna é que a família passou a cuidar da criança no período em que antes era enviado para terceiros administrarem seus estudos, ficando longe de seus pais. Segundo Ariès (1981), a criança, nessa época, tornou-se indispensável no cotidiano de suas famílias, havendo preocupação com sua educação e futuro, sendo valorizada por seus pais, o que contribuiu para o fortalecimento do vínculo no núcleo familiar.

No Brasil, os únicos responsáveis pela educação neste período foram os jesuítas pela catequese, os primeiros a desenvolver uma prática pedagógica para as crianças, filhas de colonos, por meio do *Ratio Studiorum*, na educação formal e, para os indígenas, a educação informal pela catequese.

Na Era Contemporânea, após a expulsão dos jesuítas, até então os responsáveis por toda educação ofertada no Brasil, o Estado passou a assumir esta responsabilidade que era da igreja. Nessa época, começaram a surgir as primeiras dificuldades financeiras em relação à educação, pois, sem os jesuítas, o Estado precisava contratar professores. Muitos autores descrevem a reforma pombalina como algo desastroso, porque o Estado não conseguiu ofertar uma educação de qualidade.

A chegada da família real no Brasil foi um marco para o desenvolvimento de diversas frentes no país, sendo as principais a construção da primeira fábrica de ferro e a instituição de ensino superior.

Ainda no Período Imperial, começou-se a discutir a necessidade de ofertar escolarização para a população, principalmente no que se refere às classes mais pobres da sociedade, englobando negros, índios e brancos. Assim, foram criadas, nessa época, as escolas das primeiras letras.

Avançando no tempo, em 1988, a Constituição Federal assegurou direitos às crianças para garantir seu desenvolvimento pessoal e social, como dever da família, da sociedade e do Estado.

Em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considerado a pedra angular no sentido de garantir a proteção integral das crianças e adolescentes.

Seis anos depois, houve a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, que reforça e amplia os direitos das crianças em relação à educação básica.

Fica claro que todos esses documentos contribuíram muito para a valorização da criança como um todo. É perceptível o grande avanço em relação ao modo de enxergar a criança na Idade Média, quando ela não era objeto de preocupação; nada era pensado para o universo infantil como é hoje, em que esta já nasce com direitos garantidos e resguardados pela Carta Magna.

No terceiro capítulo, vimos que foi no início do período republicano que começaram a surgir preocupações com a educação popular; o governo passou a ser a mola propulsora para o progresso e modernização no país. O resultado prático disso culminou na criação de programas de incentivo à educação para a grande população analfabeta, dando condições para atingir o objetivo de

formar mão de obra para o mercado de trabalho e promover o crescimento econômico do Brasil.

Desde essa época, começou a se pensar em um método eficaz que pudesse atingir os objetivos do governo. No entanto, nesse período, não havia materiais produzidos no Brasil que pudessem auxiliar os professores no processo de escolarização. As cartilhas utilizadas, a maioria vindas da Europa, baseavam-se no método sintético, que é o mais antigo dos métodos, cujo ensino ocorre do mais simples para o mais complexo, ou seja, da análise dos sons ou das letras e sílabas para depois ensinar palavras e frases. Este método também privilegia a cópia e a memorização.

Pouco tempo depois, começa a se discutir a utilização de outra abordagem, conhecida como método analítico. Esse método era o oposto do sintético, pois, o ensino deveria iniciar das maiores partes para as menores. Começava pela leitura e cópia de pequenos textos para chegar, posteriormente, à análise de palavras, sílabas e letras. Nesse mesmo período, ainda surgiram discussões sobre qual seria o melhor método, sintético ou analítico e, dessa discussão, surgiu quem defendesse que a melhor opção seria a união dos dois métodos, a fim de que se complementassem, surgindo uma nova nomenclatura, denominada *analítico-sintético* ou *misto*.

O método sintético conduz o educando a codificar e decodificar palavras, porém sem refletir sobre elas. Desse método derivam outros três que são conhecidos como: alfabético, silábico e fônico. Já o método analítico, oposto do silábico, oportuniza aos alunos um contato maior com o contexto real das práticas de linguagem e, desse método derivam outros três: global, sentencição e natural.

As discussões sobre qual método é o mais eficaz existem até hoje, pois ainda não se chegou a um consenso de qual é o método ideal para a alfabetização de crianças e também fica nítido que os métodos utilizados até hoje não conseguem de sanar as lacunas da educação, pois mesmo após inúmeras mudanças em relação aos processos de alfabetização, os resultados do INAF (2018) indicam que há um número alto de analfabetos funcionais no Brasil, comprovando a grande lacuna existente no processo de alfabetização, conduzindo educadores a pensar em práticas pedagógicas eficazes que

conduzam os estudantes a dominarem plenamente a leitura e escrita, para atuarem na sociedade de forma autônoma e crítica.

Nesse contexto, o capítulo três apresentou a prática pedagógica-metodológica inovadora desenvolvida por Paulo Freire, em defesa de uma educação política, que permitiu, por meio da práxis educativa, que sujeitos, até então oprimidos, passassem a ter voz e se tornassem reflexivos, críticos e ativos na sociedade, lutando por seus direitos de modo democrático. Assim, a pedagogia de Freire ultrapassou os limites de um simples método de alfabetização. A proposta de Freire vai muito além de um processo mecânico de codificação e decodificação, pois, conduz os educandos a terem consciência de sua própria realidade social. O método inicia-se pela descoberta do universo vocabular do grupo a ser alfabetizado, porque, para Freire, é essencial valorizar os conhecimentos prévios que o educando traz consigo.

Além da valorização da história e das experiências que cada educando traz consigo, não podemos deixar de ressaltar as virtudes do educador tidas como essenciais para Freire, pois conduzem a um diferencial na atuação do educador, pois, sem esses atributos, como a coerência, paciência, amorosidade, entre outros, a prática do professor restringe-se ao método.

Além de um método eficaz, é necessário ao educador compreender a sua responsabilidade ética para a formação de pessoas, contribuindo para uma sociedade mais justa e democrática. Dessa forma, compreendemos que é essencial a ideia de o educador refletir sobre sua prática.

A partir disso, consideramos a palavração, baseada em Paulo Freire, como opção pedagógica-metodológica válida para a alfabetização de crianças, principalmente por ser uma prática dialógica, pautada na história de vida e na experiência do educando enquanto sujeito histórico, dono de sua palavra/discurso que, no contexto educativo, deve ser ouvida, respeitada e valorizada, enquanto ponto de partida para o processo de alfabetização.

Concluimos que não é possível pensar em fazer uma adaptação do método que Freire utilizava na alfabetização de jovens e adultos para as crianças descartando a “posição epistemológica<sup>14</sup>” que está presente em sua

---

<sup>14</sup> Borges (2013, p. 73) afirma, baseado em estudos de Álvaro Vieira Pinto (1985), que a conscientização proposta por Freire consiste em uma posição epistemológica “que gera a

proposta pedagógica, como a libertação do oprimido por meio da educação. Sua proposta vai muito além da aplicação de um método, pois, como afirma Borges (2013, p. 72), “a conscientização surge de uma prática educadora na qual o uso da palavra é estabelecido no diálogo”, por meio do qual a educação para a liberdade e a ação cultural são realizadas.

Freire nos apresenta como base o cristianismo, a encarnação, o Logos encarnado, o Verbo que age, a Palavra que se faz ação. Daí, para Freire, a Palavra liberta como anúncio, como esperança, como utopia, ação revolucionária. Por isso, o método freireano, tal como o defendemos está centrado na palavra. Somente assim pode haver uma educação para a liberdade, que se materializa, ou se faz carne.

A criança alfabetizada a partir da palavra e seu significado, supera a memorização acrítica, e aprende a ler o mundo pela palavra e a palavra pela leitura do mundo decodificando o seu significado. Adquire, portanto, autonomia da interpretação da realidade.

Ana Maria Freire (2007) afirma que reduzir o legado de Paulo a um método de alfabetização é no mínimo não conhecer sua obra. Para ela, um método seria um caminho com etapas a serem seguidas, o que a compreensão libertária e problematizadora de educação freireana ultrapassa.

Paulo criou uma compreensão de educação, uma epistemologia, humanista e libertadora, dentro da qual ele percebeu que homens e mulheres que construíram a existência humana por milhares e milhares de anos, construíram no esforço cotidiano histórico - fazendo a história e a história os fazendo – e nesse fazer-se, nessa relação dialética se construindo com a criação da linguagem escrita e, portanto, isso é parte constituinte do ser humano, é uma parte ontológica do ser humano. Portanto, quem não domina a linguagem escrita é porque lhes foi roubado uma parte do seu ser, da sua natureza humana (FREIRE, 2007, p. 677).

Dessa forma, adotar a concepção freireana torna-se uma postura politicamente ativa, consciente e dialógica, assumindo uma maneira de ser e estar no mundo e não somente um fazer pedagógico isolado, transformando a nossa ação enquanto ser humano, olhando para os conflitos sociais cotidianos com uma postura consciente, crítica e transformadora. A partir dessa concepção é que podemos afirmar que Freire propõe um método de

alfabetização que está inserido em uma “teoria educacional ético-crítico-política”, como assegura Ana Maria Freire.

A pesquisa desenvolvida mostrou que a escola exerce um papel importante no desenvolvimento de um sujeito crítico e autônomo, para que este possa assumir sua trajetória educacional e social, tornando-se um agente transformador da realidade na qual está inserido. Isso ocorrerá por meio de uma educação que promova a consciência crítica deste educando, contribuindo para seu processo de alfabetização.

O método da palavração de Paulo Freire para a alfabetização de jovens e adultos pode ser reinventado à alfabetização de crianças, despertando nelas o pensamento reflexivo e crítico, à medida que concordamos com o autor (1997, p. 80), ao afirmar que “esse inaceitável discurso contra a esperança, a utopia e o sonho é o que defende a preservação de uma sociedade como a nossa, que funciona para um terço da população, como se fosse possível aguentar por muito tempo tamanho descompasso”, pois, enquanto educadores, a esperança é algo que precisa estar presente em nossa prática cotidiana, na certeza de que nossas ações contribuem para uma sociedade mais justa e solidária.

O método da hermenêutica ajudou a desvelar o fenômeno pesquisado, ou seja, a desvelar a inadequação dos diversos métodos utilizados na alfabetização de crianças no Brasil. Estes métodos geralmente, apresentam ranços de *educação bancária*; simultaneamente revelou que a palavração freireana pode ser um método adequado e reinventado às crianças, impulsionando a reflexão, geradora de autonomia e conscientização.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. P. Métodos alfabetizadores: reflexões acerca da prática pedagógica de uma professora de 1ª série do ensino fundamental. **Educere**. Anais do II Congresso Nacional de Educação. Curitiba, 2008.

ALMEIDA, S. In: STRECK, D. R.; RENDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

ALVES, R. Notas introdutórias sobre a linguagem. **Reflexão**, Campinas, PUCCAMP, v.13, jan./abr., 1979.

\_\_\_\_\_, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1981.

ARANHA, M. L. de A. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3 ed. rev e ampl. SP: Moderna, 2006.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZENHA, M. da G. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. São Paulo: Ática, 1993.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BEISIEGEL, C. de R. **Paulo Freire**. Recife: Massangana, 2010.

BORGES, V. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**: Curitiba, CRV, 2013.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em 05 jan. 2019.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)> Acesso em 05 jan. 2020.

BUBER, M. **Eu e tu**. São Paulo: Moraes, 1974.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução de J. Ferreira de Almeida. 26 ed. Revisada e atualizada . São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1997.

CABRAL, P. L. G. **Jesuítas no Brasil**. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1925.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMBI, F. **A história da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

DUSSEL, E. **Ética da libertação: na igualdade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ENTRINGER, R. **A cruz e a quadra na arquitetura dos jesuítas no Brasil: um discurso fotográfico**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Estadual de São Paulo. São Carlos, SP, 2015.

FERRARI, M. Emília Ferreiro, a estudiosa que revolucionou a alfabetização. **Nova Escola**, 01 out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/338/emilia-ferreiro-estudiosa-que-revolucionou-alfabetizacao>. Acesso em 14 ago. 2019.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FILHO, F. L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

FONSECA, A. **O Livro de Lili**. 87 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1961.

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

FREIRE, A. M. A. Entrevista com Ana Maria Araújo Freire. **Contrapontos**, v. 7, n.3, p. 671-687, Itajaí, set./dez., 2007.

FREIRE, P. **Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d' Água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**: ensaios/Paulo Freire. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001a. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Virtudes do educador**. Vereda. Centro de Estudos em Educação. s/d.

GADAMER, H. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, M. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado. **Pátio**, Porto Alegre, v. 9, n. 34, p. 48-49, 2005.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: MORAIS, A. G. ABURQUERQUE; E. B. C. LEAL, T. F. (Org.) **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GASPAR, L. **Movimento de Cultura Popular (MCP)**. Bibliotecária da Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em: <[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=723](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=723)>. 2006. Acesso em 13 nov. 2019.

GILES, T. R. **História da Educação**. São Paulo: E.P.U., 1987.

GOMES, L. C. G. As escolas de aprendizes artífices e o ensino profissional da Velha República. *Revista Vértices*, ano 5, n. 3, set. 2007.

HEIDEGGER, M. **Ontologia**: hermenêutica da faticidade. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção textos filosóficos).

INAF BRASIL. **Indicador de Analfabetismo Funcional**. Instituto Paulo Montenegro, 2018. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view> Acesso em 05 jan. 2020.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, O. S. L.; DUARTE, J. B. Aprender a ler o mundo. Adaptação do método Paulo Freire na alfabetização de crianças. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 10, 2007, p. 41-50. Disponível em <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n10/n10a04.pdf>> Acesso em 03 dez. 2019.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. G. (orgs.) 6 ed. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010.

LYRA, C. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDONÇA, O. Schwartz e MENDONÇA, O. Correa. **Psicogênese da Língua Escrita**: Contribuições, equívocos e Consequências para a alfabetização. Unesp, Presidente Prudente e Assis, p3. 36-57, 2011.

MESQUIDA, P. **Teoria freireana de educação e trabalho docente conscientizador**. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/4714/4496>> Acesso em 15 nov. 2019.

MORTATTI, M. do R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o **Seminário Alfabetização e letramento em debate**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 27 abr. 2006. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)> Acesso em 02 jan. 2020.

MOTA, M. V. S.; MORAES, L. C. Alfabetização de crianças e a teoria de Paulo Freire: a experiência do Pibid. **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 150-161, jan./jun. 2013. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/download/34269/27151>> Acesso em 03 dez. 2019.

PERNOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROCHA, E. de P.; BULHÕES, I. C. de. Adaptação do método freireano para a alfabetização infantil. **Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, Brasil, São Paulo, volume 1, nº. 12, p. 50 – 65, Mar. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reaa/article/download/45606/49205/>> Acesso em 02 jan. 2020.

RICOEUR, P. **O conflito de interpretações**: ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

SAVIANI, S. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVESTRE, F. G. **O professor alfabetizador**: sua formação, o programa “Letra e vida” e as lacunas conteudistas: Araraquara, Unesp, 2009.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, M. V. Aquisição da linguagem segundo a psicologia interacionista: três abordagens. 2006. Disponível em <<https://periodicos.ufjf.br>>. Acesso em 12 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita**. 4 ed. Rio de Janeiro: Papelaria América, 1986.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, C. de. Círculos de cultura infantil: o método Paulo Freire na alfabetização de crianças - um estudo aproximativo socioconstrutivista. Centro Universitário Nove de Julho: São Paulo, 2006. [Dissertação de mestrado]. Disponível em <[https://docplayer.com.br/77067607-Centro-universitario-nove-de-julho-uninove-programa-de-pos-graduacao-em-educacao-ppge.html#show\\_full\\_text](https://docplayer.com.br/77067607-Centro-universitario-nove-de-julho-uninove-programa-de-pos-graduacao-em-educacao-ppge.html#show_full_text)> Acesso em 03 dez. 2019.

STRECK, D. R.; RENDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. In: STRECK, D. R.; RENDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018

VIEIRA, R. de A.; ALMEIDA, M. I. de. Contribuições de George Snyders para a pedagogia universitária. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 499-514, abr./jun., 2017.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.