

A desmistificação do método global

The demystification of global method

Leonor Scliar-Cabral

Universidade Federal de Santa Catarina/CNPq – Florianópolis – Santa Catarina – Brasil



Resumo: Proponho-me neste artigo, baseada nos recentes achados da neurociência, desmistificar o método global, que ainda goza de muitos adeptos no Brasil, apesar de sua condenação oficial em países como a França. Traçarei um breve histórico de seu surgimento e desdobramentos, exemplificando o uso no Brasil com algumas cartilhas. Apresentarei, a seguir, evidências empíricas das neurociências sobre os limites biológicos à captação pela retina de mais do que doze caracteres a cada fixação sobre a linha impressa e sobre como a região especializada para tal, a região occípito-temporal ventral esquerda, processa a informação escrita, demonstrando que o reconhecimento da palavra não se dá por configuração. Finalizarei asseverando que a opção por métodos fônicos não implica ignorar a existência e necessidade de processamentos *top-down* e em paralelo, uma vez que a leitura e sua aprendizagem se ancoram em conhecimentos prévios armazenados na memória linguística, acionados para sustentar o reconhecimento da palavra escrita. Ao final, breves considerações sobre os métodos fônicos.

Palavras-chave: Método global; Refutação; Neurociências; Limites biológicos; Arquitetura cerebral

Abstract: I propose in this article, based on recent findings from neuroscience, demystifying the global method of learning how to read, which still boasts many supporters in Brazil, despite its official condemnation in countries like France. I trace a brief history of its emergence and unfolding, exemplifying the use in Brazil with some booklets. I present, then, empirical evidence from neuroscience about the biological constraints imposed to the retina for capturing more than twelve characters of the printed line during one fixation; in addition, I explain how the brain specialized region, called left ventral occipital-temporal one, processes written information, demonstrating that the recognition of the word does not occur by configuration. Adopting phonic methods does not imply ignoring the existence and necessity of top-down processing in parallel, since reading and learning are anchored in previous linguistic knowledge, driven to support the recognition of the written word. At the end, brief comments about phonic methods.

Keywords: Global method; Refutation; Neuroscience; Biological constraints; Brain architecture

Introdução

Em reação aos métodos sintéticos de soletração, vigentes desde a antiguidade para alfabetizar, surgiram os métodos globais, também denominados de analíticos, que apresentavam, em comum, o fato de defenderem a ideia de que a criança aprende a partir da percepção do todo, para depois decompô-lo em suas unidades. As variantes da abordagem residiam no que consideravam como o todo, denominando-se, respectivamente, método de palavração, de sentençação ou global, conforme Moraes Scheffer et al. (2007).

Mencionarei marcos que projetaram o método global de alfabetização. A. Pierre, A. Minet e A. Martin

publicaram, em 1913, material pedagógico, denominado *Méthode Boscher*, no qual preconizavam que a criança deveria memorizar frases com conteúdo simples, as quais seriam depois decompostas em suas unidades menores, de acordo com Chartier e Hébrard (2001). O adepto mais importante, porém, do *método global* foi Ovide Decroly, médico belga que resolveu dedicar-se à educação, fundando a escola *l'Ermitage*, como historia Ferrari (2010). Apesar de não ter escrito de forma sistematizada o método, suas ideias, aplicadas à alfabetização, resultaram na adoção do texto como ponto de partida.

No Brasil, na reforma de educação em Minas Gerais de 1906, realizada por João Pinheiro, a orientação analítica já era preconizada, mas a primeira cartilha a adotar o

método foi a *Cartilha Analytica* de Arnaldo Barreto, publicada em 1907 e difundida entre vários estados, no levantamento de Moraes Scheffer et al. (2007).

Um dos estados brasileiros em que o método global foi implantado oficialmente, em 1927, foi Minas Gerais, durante a Reforma Francisco Campos: a educadora Lúcia Casassanta participou ativamente do ideário, formando professores na Escola de Aperfeiçoamento, então criada, ministrando a disciplina de Metodologia da Língua Pátria, de acordo com Moraes Scheffer et al. (2007).

Entre as cartilhas que adotaram o método global, utilizadas no que então foi denominado de pré-livro, situam-se *O Livro de Lili*, de Anita Fonseca, lançado em 1930, que alcançou pelo que pude compulsar 83 edições (a partir de 1961, editado pela Editora do Brasil de São Paulo) e *Os três porquinhos* de Lúcia Casassanta, lançado em 1954.

De *O livro de Lili*, extraí a primeira lição, para se ter uma ideia: PRIMEIRA LIÇÃO – “Lili! Olhe para mim, eu me chamo Lili, eu comi muito doce, vocês gostam de doce. Vocês gostam de doce de abacaxi?”

Como o trecho era decorado, observem as características textuais: a primeira palavra é um vocativo que está completamente deslocado do ponto de vista discursivo, uma vez que é a própria Lili quem está falando. A mesma coisa acontece com “vocês gostam de doce”, obviamente uma pergunta, com as marcas de pontuação totalmente inadequadas, além de discordar da forma de tratamento da primeira oração. Nota-se, igualmente, que não houve nenhuma preocupação com as dificuldades grafêmicas das primeiras palavras a serem decoradas pelas crianças. A palavra “abacaxi” é uma das últimas a serem usadas no meu livro de alfabetização (SCLIAR-CABRAL, 2012), pois o contexto intervocálico torna totalmente imprevisível os valores do grafema “x” (aliás, “x” é o último grafema a ser introduzido na minha proposta de alfabetização).

Subjacentes ao movimento da Reforma Francisco Campos, acima mencionada, estão as ideias da Escola Nova, afim à Escola Moderna de Célestin Freinet, da qual derivará a abolição do livro didático e, conseqüentemente, das cartilhas. Tal ideário terá profundas repercussões sobre a orientação atualmente vigente no MEC, cujas conseqüências sobre os níveis de letramento no país *são por demais conhecidas*. Para ilustrar tais conseqüências, valho-me dos dados sobre o Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos (IDE), (INEP, 2012):

Utilizado para monitorar o cumprimento dos objetivos de EPT pelos vários países, o Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos (IDE) é composto por quatro indicadores: universalização da educação primária, alfabetização de adultos, paridade e igualdade de gênero e qualidade da educação... Na avaliação do cumprimento das metas de Dacar segundo o IDE,

o Brasil encontra-se entre os 32 países que ocupam posição intermediária no alcance dos objetivos. Situado em 88º lugar, o Brasil só está acima dos 30 países cujas metas educacionais são longínquas, em virtude da instabilidade provocada por guerras civis e/ou “fragilidade político-institucional”.

Em resumo, conforme Frade (2005) os defensores do método global advogam os seguintes princípios:

1. o de que a linguagem funciona como um todo;
2. a criança primeiro percebe o todo para depois observar as partes;
3. prioridade à compreensão;
4. no ato de leitura, o leitor utiliza estratégias globais de reconhecimento;
5. as palavras devem ser familiares e possuir valor afetivo para a criança.

A seguir, alinharei os argumentos advindos de evidências da linguística, psicolinguística, neuropsicologia e da neurociência que desconfirmam as alegações dos defensores do método global.

1 A arquitetura cerebral da linguagem verbal sustenta seu funcionamento

Diferentemente de outros sistemas de reconhecimento por configuração, como é o caso do reconhecimento de rostos, de casas e de artefatos, caracterizados por sua estrutura global ou holística, a linguagem verbal apresenta uma arquitetura, pela qual suas unidades são articuladas em diferentes níveis, que correspondem a circuitos cerebrais, nos quais os neurônios se especializam para determinadas funções. A proposta de arquitetura não implica, contudo, a impenetrabilidade dos níveis, uma vez que eles estão conectados entre si. “De fato, quando abordarmos as bases cerebrais da leitura, verificaremos que a organização em vias múltiplas e paralelas é um traço essencial da arquitetura do córtex” (DEHAENE, 2012:56).

Algumas propriedades desta arquitetura são as de que, quanto mais baixo o nível, menor é o número de elementos que constituem seu paradigma, mais fechado à entrada de novos elementos em cada sistema linguístico e mais compulsória sua automatização, para que o processamento flua sem tropeços.

Sendo assim, no nível mais baixo da arquitetura subjacente ao processamento da recepção auditiva está o paradigma constituído das invariâncias de uns poucos traços fonéticos, bem como dos fonemas (incluída sua distribuição), cujo pareamento com o que é extraído do sinal acústico da fala de uma dada variedade sociolinguística e, a seguir, processado, permite perceber as diferenças entre as unidades dotadas de significado (observe que as unidades do nível mais baixo não têm

significado, mas servem para diferenciar entre si as unidades dotadas de significado).

O nível a seguir é a memória lexical, onde estão as unidades dotadas de significado: neste artigo não há espaço para aprofundar a polêmica sobre o formato desta memória, mas é certo que, no mínimo, está subdividida em dois blocos, um no qual estão armazenadas as unidades que se referem à experiência externa à língua, seja ela espiritual ou material e o outro no qual estão armazenadas as unidades que representam as categorias gramaticais. O que diferencia estes dois blocos é que o primeiro está aberto a receber novos itens, toda a vez que se tornar necessário rotular uma nova experiência, podendo abrigar dezenas e até centenas de milhares de unidades enquanto o segundo registra um número muito limitado de itens gramaticais e está fechado a registrar unidades que não pertençam ao esqueleto daquela língua. Numa outra memória está a maquinaria sintática de uma dada língua, também constituída de um número muito limitado de regras que comandam as combinações possíveis e as hierarquias numa dada língua. Em outro nível, estão estruturados os campos semânticos, nos quais estão associadas as significações básicas disponibilizadas aos respectivos significantes pelos membros de uma mesma comunidade linguística, moeda de troca que possibilita a intercomunicação. Somente os esquemas cognitivos, que servem de marco textual e discursivo, em reconstrução constante na memória permanente, podem ser considerados como balizadores globais dos processamentos que ocorrem nos diferentes níveis acima descritos, integrando o sistema funcional da linguagem.

As evidências empíricas para os circuitos neurais especializados em cada um dos níveis provêm, historicamente, da afasiologia, hoje aperfeiçoadas pelo acompanhamento *online* do que acontece em cérebros normais quando a linguagem verbal é processada; foram precedidas por dois marcos iniciais, respectivamente, os trabalhos de Broca e de Wernicke. Paul Broca realizou exame *post-mortem* no cérebro de um paciente do hospital Salpêtrière com grave distúrbio de fala e constatou a lesão do terço posterior do giro frontal inferior esquerdo do paciente, segundo Luria (1981), concluindo que uma área do lobo frontal esquerdo estaria envolvida na produção da fala. Wernicke, por outro lado, relatou, em 1873, casos em que a lesão do terço posterior do giro temporal superior esquerdo resultava na perda da capacidade de entender a fala. *Grosso modo*, ambas as regiões ficaram conhecidas como área de Broca e área de Wernicke.

Outro marco foi a teoria proposta por Santiago Ramón y Cajal (1852-1934) de que o sistema nervoso é composto por células distintas e discretas, conforme relatam Lambert e Kinsley (2006).

Ilustraremos as contribuições da neurociência em favor da arquitetura cerebral para o processamento da palavra escrita que desconfirmam o reconhecimento global de enunciados escritos:

A arquitetura geral do sistema visual é estreitamente limitada e reproduzível, mas o detalhe das respostas de cada neurônio depende de cenas visuais que o organismo encontrou previamente. Mecanismos sofisticados de aprendizagem estatística detectam regularidades do mundo exterior. Nosso cérebro está construído a fim de que certas coincidências suspeitas – alinhamento de várias barras sobre a retina, presença da junção em T, ou em L, seqüências reproduzíveis de imagens, etc. – sejam extraídas e internalizadas na arquitetura mesma das conexões do córtex temporal ventral (DEHAENE, 2012:164/5).

Conforme argumentado no início deste tópico, uma das diferenças entre o processamento da linguagem verbal e o de alguns sistemas holísticos e globais como o dos rostos, das casas e artefatos, é que o primeiro é sequencial, articulando unidades em diferentes níveis, reconhecidas no hemisfério esquerdo, especializado para tal. O reconhecimento dos traços que compõem as letras, uma ou mais caracterizadas, a seguir, como grafemas no sistema alfabético de uma dada língua, é realizado numa pequena área fusiforme situada no hemisfério esquerdo, a região occipito-temporal ventral, denominada por Dehaene (vide artigo nesta mesma edição) “caixa das letras” do cérebro, ladeada por áreas onde são reconhecidos de forma global rostos, casas e artefatos, porém, preferencialmente nas regiões homólogas do **hemisfério direito**, conforme se pode deprender da Figura 1 (DEHAENE, no prelo).

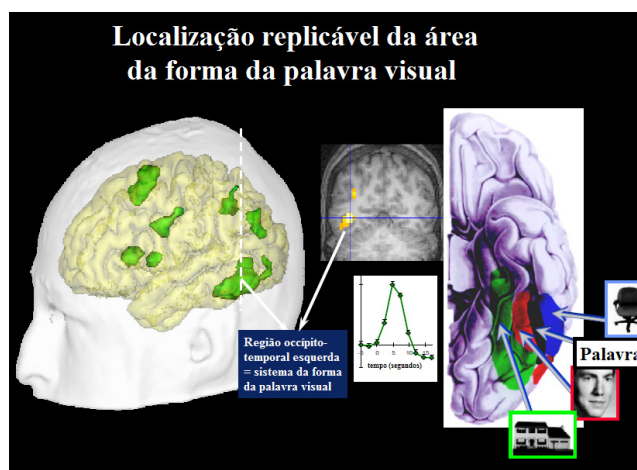


Figura 1. Região occipitotemporal ventral esquerda (em preto), onde são reconhecidos os traços que compõem as letras, depois convertidas em grafemas, ladeada pelas regiões que reconhecem globalmente casas, rostos e artefatos, preferencialmente, no hemisfério direito (DEHAENE, no prelo).

Em virtude da rapidez com que se dão tais processamentos, somente técnicas de resolução muito apuradas, como a magnetoencefalografia, explorada desde 1968 por David Cohen (1972) e seus colegas do M.I.T., conjugada com a eletroencefalografia, permitem detectar onde se dão tais reconhecimentos: “o sinal magnetoencefalográfico é da ordem do femtofarad^{27a}, ou seja, um bilhão de vezes menos que o campo magnético terrestre” (DEHAENE, 2012:92). A rapidez com que tais processamentos se dão foi um dos fatores que induziu ao erro de explicá-los como globais, erro sanado pelos métodos que dispõem de precisão temporal, pois “a propagação da atividade eletromagnética do cérebro até os captores é praticamente imediata” (op. cit.: 92):

Assim, Antti Tarkiainen e seus colegas da Universidade de Helsinki mediram a atividade magnética do cérebro quando da apresentação de palavras e rostos (figura 2.8)²⁸. Seus resultados revelam duas etapas principais de tratamento visual no córtex. Numa primeira fase, observada em torno de 100 milissegundos depois do aparecimento das imagens na retina, os dois tipos de imagens não se distinguem: palavras e rostos ativam regiões comparáveis do pólo occipital, bem atrás da cabeça. Essas regiões efetuam uma primeira análise da imagem para extrair provavelmente as formas elementares: traços, curvas e superfícies... Nesse estágio do tratamento da informação, o cérebro não sabe ainda de qual estímulo ele vai se ocupar. Mas apenas 50 milissegundos mais tarde, começa a triagem da informação visual. As palavras evocam uma resposta ampla, fortemente lateral no hemisfério esquerdo. A eletroencefalografia permite igualmente medi-la sob a forma de voltagens negativas que emergem de súbito, em torno de 170 milissegundos, na parte inferior e atrás da cabeça. Sua amplitude é bem maior na parte acima do hemisfério esquerdo do que no direito. Para os rostos, é o inverso: os potenciais dominam nitidamente a parte acima do hemisfério direito (DEHAENE, 2012:92-94).

2 Limites de captação de caracteres pela fóvea

Outras fortes evidências que refutam o método global provêm dos experimentos que demonstram os limites de captação da informação escrita pela única região do olho capaz de fazê-lo, o centro da fóvea, onde estão os cones, células fotorreceptoras de resolução muito alta, que ocupam aproximadamente 15° do campo visual.

Esta limitação faz com que, durante a leitura, os olhos percorram a linha, nos chamados movimentos de sacada, sem nada perceberem (ponto cego): somente no momento da fixação é que são capturados, nos sistemas de escrita da esquerda para a direita, não mais do que três ou quatro letras à esquerda do centro da fixação e sete ou oito à direita.

Conforme demonstraram McConkie e Rayner (1975), durante o movimento de sacada, os cones não captam absolutamente nada.

O fato é que, dadas as limitações acima, é totalmente impraticável propor um método que parta do reconhecimento do texto escrito como um todo, para depois prosseguir decompondo-o, generalizando o princípio de que a percepção se dá do todo em direção às partes constituintes.

Na prática pedagógica, o que ocorria era a memorização do texto **ouvido**, para emparelhar cada palavra com o escrito, quase por adivinhação. Com efeito, a estratégia da adivinhação, maquiada por uma nomenclatura pseudocientífica de “hipótese” ainda vem sendo largamente preconizada pelos críticos dos métodos fônicos, sobre o qual discorreremos ao final.

Os métodos globais vão de encontro a como ocorre o reconhecimento da palavra escrita e, em consequência, à melhor forma de alfabetizar:

As particularidades do sistema visual dos primatas, que começa a se tornar bem conhecido, explicam por que as operações que nosso cérebro realiza não têm nada em comum com um reconhecimento “global” da forma das palavras. A visão dos primatas não funciona por reconhecimento global – muito pelo contrário, o objeto visual explode em miríades de pequenos fragmentos que nosso cérebro se esforça em recompor, traço por traço, letra após letra. Reconhecer uma palavra consiste, primeiramente, em analisar essa cadeia das letras e aí descobrir as combinações das letras (sílabas, prefixos, sufixos, radicais das palavras), para enfim associá-las aos sons e aos sentidos. É somente porque as operações foram automatizadas em anos de aprendizagem e porque se desenvolvem em paralelo, fora de nossa consciência, que pode persistir durante tantos anos a hipótese *naïve* de uma leitura imediata e global (DEHAENE, 2012:21).

A desconfirmação das teorias subjacentes aos métodos globais, contudo, não significa, como venho afirmando, descartar os processos em paralelo, nem a interconexão obrigatória entre os neurônios da região occipito-temporal ventral esquerda com todas as demais regiões do cérebro que processam a linguagem verbal (vide artigo de Dehaene, nesta edição). Em adendo, é de capital importância esclarecer o papel do conhecimento prévio e enciclopédico, tanto na leitura, quanto na alfabetização e demonstrar que a aceitação deste papel não entra em contradição com a adoção dos métodos fônicos.

3 O papel do conhecimento prévio no reconhecimento da palavra escrita e na alfabetização

Reconhecer a arquitetura cerebral e dos sistemas linguísticos bem como os limites de captação do número

de caracteres da palavra escrita não implica descartar o papel que o conhecimento prévio desempenha tanto na leitura quanto na alfabetização. Trata-se de resolver a questão sugerida pela metáfora de “o que vem antes, a galinha ou o ovo”.

Pode-se, de saída, afirmar a necessidade de um tipo de conhecimento prévio, ou seja, de uma língua natural, pois a língua escrita alfabética lhe é secundária. Obviamente, há um contínuo nesta relação, uma vez que, em virtude das mudanças distintas nas diversas variedades sociolinguísticas, algumas delas se afastam mais que outras da língua escrita padrão, uma só para todo o território da língua em questão.

A importância do conhecimento prévio da língua oral na alfabetização pode ser percebida na dificuldade dos usuários de LIBRAS para aprenderem os princípios do sistema alfabético do português brasileiro, uma vez que, para eles serem efetivamente incluídos no mundo da informação, eles teriam que ser fluentes na leitura dos textos que circulam socialmente e nas instituições de ensino. Como estes textos utilizam um sistema que não é a representação de LIBRAS, falta-lhes o conhecimento prévio, daí a grande dificuldade de aprendizagem.

Para a leitura fluente, condição necessária à compreensão textual e discursiva, faz-se necessário que o reconhecimento da palavra escrita seja muito rápido. Como já explicado anteriormente, os clones não conseguem abarcar mais do que três ou quatro letras à esquerda do centro da fixação e sete ou oito à direita. Isto significa que, após ter havido o reconhecimento dos traços e das letras, sua representação mais abstrata em grafemas e a ligação aos respectivos fonemas, para o reconhecimento da palavra e o acesso à significação básica, o resultado é provisoriamente registrado na memória de trabalho, um *buffer* ou estacionamento muito breve, para poder acomodar os resultados subsequentes dos processamentos seguintes e assim amalgamá-los para obtenção dos significados frasais, oracionais e assim por diante.

Já deu para concluir que, se o indivíduo não tiver automatizado (e muito bem) o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si e os valores que os grafemas têm, começará a tropeçar diante de palavras que estará vendo pela primeira vez e, quando chegar ao reconhecimento da palavra, a significação básica anteriormente armazenada na memória de trabalho (se é que conseguiu chegar até esta etapa) se esvaiu. Portanto, por mais que os adversários dos métodos fônicos torçam o nariz, é forçoso admitir que, para se compreender o que se lê, incluindo aí palavras novas que inundam o nosso cotidiano, o indivíduo não pode vacilar no reconhecimento das letras e na atribuição dos valores que os grafemas têm.

Finalmente, o conhecimento prévio, na forma de esquemas cognitivos, é fundamental para a construção

dos sentidos.

Os esquemas cognitivos, em contínua reestruturação em nossa memória permanente, registram de forma coerente nosso conhecimento de mundo e enciclopédico. São eles que permitem a atribuição de um sentido novo a uma palavra velha conhecida. Na pré-leitura, momento inaugural que precede a leitura do texto propriamente dito, após ter-se identificado o tema, selecionam-se dentre as dezenas ou centenas de esquemas, aquele que vai balizar, permanendo continuamente ativado, a construção do sentido das palavras (o ato por excelência criativo da leitura).

É neste passo que se torna mais verdadeira a metáfora “o que vem antes, a galinha ou o ovo”, porquanto, quem não tem o hábito da leitura, seja porque ela lhe é penosa, por ter sido mal alfabetizado, ou por qualquer outro motivo, possui esquemas cognitivos pobres ou até inexistentes, refletidos, igualmente no vocabulário escasso para determinados tópicos.

Para que se possam entender os textos, conforme estou expondo, é necessário conhecer, no mínimo, 50% do vocabulário neles constante, pois se o peso da informação nova for excessivo, a sobre-carga para a construção dos sentidos novos se torna intransponível.

Eis por que as pessoas têm que ter o hábito de e o gosto pela leitura e isto só se adquire quando ela for prazerosa e fluente, decididamente, quando muito exercício intensivo e inteligente permitir que o dançarino flutue no espaço, sem esforço aparente, ou seja, tudo começa numa boa alfabetização.

4 Esclarecimentos sobre os métodos fônicos

Os métodos fônicos podem ser silábicos ou fonológicos, mas ainda persistem muitas confusões sobre suas bases teóricas e sobre suas aplicações. Deter-me-ei em algumas delas, para que não parem dúvidas que fortaleçam os argumentos dos defensores dos métodos globais.

A primeira confusão decorre do falso argumento de que os métodos fônicos não se preocupam com a principal finalidade da alfabetização que é compreender os textos.

Ora, da exposição anterior, deve ter ficado bastante claro para o leitor que o verdadeiro método fônico tem por escopo a automatização do reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si, para chegar-se ao grafema, cuja função não é outra senão **distinguir** uma palavra de outra, justamente porque substituir um grafema por outro **altera o significado**. Viu-se, também, que é necessário dominar tais conhecimentos, não como uma finalidade em si mesma, mas sim porque, sem este domínio, não é possível a leitura fluente, condição para se chegar à **compreensão textual**, em virtude dos limites temporais da memória de trabalho.

O falso argumento de que os autores dos métodos fônicos não se preocupam com a compreensão é exemplificado caricatamente com exercícios mecânicos de discriminação das diferenças entre sons, supostamente, instrumento para desenvolver a consciência fonológica e/ou com as chamadas cartilhas matracas para alfabetizar.

No primeiro caso, cabe esclarecer que exercícios para discriminar diferenças entre sons isolados não têm nada a ver com desenvolvimento da consciência fonológica e se alguém os aplica sob esta alegação está muito equivocado, pois

O recém-nascido demonstra sensibilidade para a percepção categorial, independente da exposição a uma dada língua, conforme os experimentos com o paradigma HAS (*high-amplitude sucking*), quando ficou comprovada a discriminação categorial da oposição [+]/[-son] no par [ba]/[pa] desde 1 mês de idade (EIMAS et al., 1971) (SCLIAR-CABRAL, 2004:79).

Logo, o bebê já discrimina a diferença entre sons. O que ele ainda não tem é conhecimento para o uso dos fonemas e, muito menos, consciência fonológica: o conhecimento para o uso se estabelece à medida que a criança adquire a sua variedade sociolinguística e o uso de uma classe de sons (o fonema) ou de outra acarreta mudança de significado. Já a consciência fonológica, a capacidade metalinguística para **refletir** sobre as unidades que têm a função de distinguir significados, pressupõe o desmembramento da sílaba em seus componentes, o que acontece lado a lado com a aprendizagem dos princípios do sistema alfabético de uma dada língua.

Como se pode depreender, não existe a mínima possibilidade de operar com o método fônico, sequer de pensar em alfabetizar, trabalhando só com sons isolados, porque o fundamento está em estabelecer a relação entre grafemas e fonemas, unidades que têm a função de distinguir significados e estes só existem no seio de palavras.

Considerações finais

Propus-me, neste artigo, desmistificar o método global, ainda com muitos seguidores no Brasil, apesar do descrédito em vários países como a França. Tracei breve histórico dos marcos iniciais e comentei seu uso no Brasil, particularmente da cartilha mais influente, com 83 edições, *O Livro de Lili*. Apresentei, então, algumas evidências empíricas das neurociências sobre a arquitetura cerebral e sobre os limites biológicos à captação pela retina de mais do que doze caracteres a cada fixação sobre a linha impressa e sobre como a região especializada para tal, a região occípito-temporal ventral esquerda, processa a informação escrita, demonstrando que o reconhecimento da palavra não se dá por configuração. Finalizei asseverando que a opção por métodos fônicos não implica ignorar a existência e necessidade de

processamentos *top-down* e em paralelo, uma vez que a leitura e sua aprendizagem se ancoram em conhecimentos prévios armazenados na memória linguística, acionados para sustentar o reconhecimento da palavra escrita e se chegar à compreensão. Ao final, tecei breves considerações sobre algumas deturpações dos métodos fônicos, concluindo que seu fundamento está em estabelecer a relação entre grafemas e fonemas, unidades que têm a função de distinguir significados e estes só existem no seio de palavras.

Referências

- COHEN, David. Magnetoencephalography: detection of the brain's electrical activity with a superconducting magnetometer. *Science*, v. 175, p. 664-66, 1972.
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. Trad. de Maria Helena Camara Bastos. *Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos*. História da Educação, Pelotas, v. 5, n. 10, p. 141-154, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30528>>. Acesso em: 09 set. 2012.
- DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura*. Trad. de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DEHAENE, Stanislas. Mudanças no cérebro induzidas pela aprendizagem da leitura. Trad. do autor. In: PINHEIRO, Ângela (org.). (no prelo).
- EIMAS, Peter D.; SIQUELAND, Einer R.; JUSCZYK, Peter W.; VIGORITO, James. Speech perception in infants. *Science*, v. 171, p. 303-306, 1971.
- FERRARI, Márcio. Ovide Decroly. *Educar para crescer*, 2011. Ed. Abril. Disponível em: <<http://educar.paracrescer.abril.com.br/aprendizagem/ovide-decroly-307894.shtml#>>. Acesso em: 09 set. 2012.
- FRADE, Isabel Cristina A. S. Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores. *Caderno do Formador*, Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- INEP. Monitoramento dos objetivos de Educação para Todos no Brasil. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189923por.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2012.
- LAMBERT, Kelly; KINSLEY, Craig H. *Neurociência clínica: as bases neurobiológicas da saúde mental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LURIA, A. R. *Fundamentos de neuropsicologia*. São Paulo: Edusp, 1981.
- McCONKIE, George W.; RAYNER, Keith. The span of the effective stimulus during a fixation in reading. *Perception & Psychophysics*, v. 17, p. 578-586, 1975.
- MORAES SCHEFFER, Ana Maria; BARROS DE FREITAS ARAÚJO, Rita de Cássia; CARVALHO DE ARAÚJO, Vivian. Cartilhas: das cartas ao livro de alfabetização. *Anais do 10 Seminário da Associação Brasileira de leitura*, 2007. Disponível em: <<http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoesanteriores/anais16/sem10pdf/sm10oss2004.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2012.
- SCLIAR-CABRAL, L. Declínio da percepção categorial fonética inata no primeiro ano de vida. *Letras de Hoje*, v. 39, n. 3, p. 79-87, 2004.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Aventuras de Vivi*. Florianópolis: Lili, 2012.

Recebido: 12 de setembro de 2012
 Aprovado: 09 de novembro de 2012
 Contato: lsc@th.com.br