

# O MÉTODO DA FONÇÃO CONDICIONADA E REPETIDA MATERIALIZADO NA CARTILHA A *CASINHA FELIZ*, DE IRACEMA MEIRELES E ELOISA MEIRELES

THE METHOD OF CONDITIONED AND REPEATED PHONATION MATERIALIZED  
IN THE PRIMER A *CASINHA FELIZ*, BY IRACEMA MEIRELES AND ELOISA MEIRELES

**Bruno Marini Bruneri**

Universidade Federal de São Paulo  
marinib@gmail.com

**Fernando Rodrigues de Oliveira**

Universidade Federal de São Paulo  
fer.tupa@gmail.com

## RESUMO

A fim de contribuir para as reflexões sobre a história da alfabetização no Brasil, com especial atenção aos aspectos atinentes à metodização do ensino inicial da leitura e da escrita pelo método fônico, este trabalho apresenta resultados de pesquisa da análise do método denominado “Fonção Condicionada e Repetida” materializado na cartilha *A casinha feliz*, de Iracema Meireles e Eloísa Meireles. Mediante abordagem histórica, com base nos aportes da História Cultural, a pesquisa evidenciou que o método da Fonção Condicionada e Repetida é resultado da fusão de ideias de diversas correntes teóricas do movimento renovador da Escola Nova, bem como da foniatría, psicologia comportamental, funcionalista e experimental. Além disso, apesar de adaptações na cartilha ao longo de sua trajetória editorial, seu núcleo metodológico permaneceu inalterado até o presente.

**Palavras-chave:** Método Fônico; Fonção Condicionada e Repetida; A Casinha Feliz; Iracema Meireles; Eloisa Meireles.

## ABSTRACT

In order to contribute to reflections on the history of literacy in Brazil, with special attention to aspects relating to the methodization of the initial teaching of reading and writing using the phonic method, this paper presents research results from the analysis of the method called “Conditioned and Repeated Phonation” materialized in the primer *A casinha feliz*, by Iracema Meireles and Eloísa Meireles. Through a historical approach, based on the contributions of Cultural History, the research showed that the method of Conditioned and Repeated Phonation is the result of the fusion of ideas from various theoretical currents of the renovationist movement of the New School, as well as phoniatry, behavioral psychology, functionalism and experimentation. Furthermore, despite adaptations to the booklet over the course of its publishing career, its methodological core has remained unchanged to the present day.

**Keywords:** Phonic Method; Conditioned and Repeated Phonation; A Casinha Feliz; Iracema Meireles; Eloisa Meireles.

## Introdução

O método fônico de alfabetização, ao contrário do que sugere o discurso contemporâneo, não representa uma inovação recente no campo do ensino das primeiras letras (Albuquerque e Boto, 2021; Mortatti, 2019).

Esse método possui uma longa trajetória na história da educação brasileira, apresentando-se sob diferentes nomenclaturas, como psicofônico, psicofonético e, mais recentemente, metafônico (Bajard, 2006; Bruneri, 2015).

Entre as adaptações do método fônico, destaca-se o método da Fonação Condicionada e Repetida, desenvolvido por Iracema Meireles, que encontrou sua primeira materialização em formato de cartilha na publicação *História da Casinha Feliz – Alfabetização rápida pela fonação condicionada a uma história*. Elaborada em coautoria com sua filha, Eloisa Meireles, a obra foi composta por três volumes, em quatro cores, com ilustrações de Ademar d'Abreu Pereira.

Editada em 1963 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com o Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRINEP), a cartilha foi criada para atender à solicitação do professor Anísio Teixeira. Destinada exclusivamente à experimentação pedagógica na Escola Parque da Bahia, em Salvador, a publicação não foi comercializada. Esse projeto marcou o início do uso sistemático do método da Fonação Condicionada e Repetida em ambientes escolares.

Posteriormente, no Rio de Janeiro, a cartilha *História da Casinha Feliz* começou a ser comercializada pelo Centro Audiovisual de Ensino Especializado (CAvEE) em meados da década de 1960. Essa fase marcou a transição do método da experimentação inicial para uma aplicação mais abrangente, tornando-o acessível a professores e instituições que buscavam alternativas metodológicas para o ensino da alfabetização.

Em 1970, a cartilha alcançou maior notoriedade ao ser editada em grande escala pela Editora Record, no Rio de Janeiro, quando passou a ser conhecida como *A Casinha Feliz*. Nessa nova edição, as ilustrações originais de Ademar d'Abreu Pereira foram substituídas pelas da professora e ilustradora Maria Dolores Coni Campos.

Em 1972, *A Casinha Feliz* foi incorporada ao catálogo do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), iniciativa do Ministério da Educação, e passou a ser distribuída gratuitamente às escolas públicas, ampliando sua circulação. No entanto, com a forte influência da abordagem construtivista nas políticas educacionais dos anos 1990, as cartilhas, associadas aos métodos tradicionais, foram excluídas do catálogo oficial do MEC. Com isso, em 1997, a cartilha *A Casinha Feliz* foi retirada da lista de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), limitando sua distribuição nas escolas públicas por meio de política federal.

Entretanto, após essa exclusão, a cartilha foi editada pela Editora Primeira Impressão, em 1999, no Rio de Janeiro, sob a gestão do filho de Iracema Meireles, Silo Meireles, que buscava preservar e divulgar o material infantil. Com a morte de Silo, em 2006, os direitos de edição passaram para a Quartet Editora (RJ) e, em 2009, para a Editora Didática e Científica, onde o material foi reformulado e atualizado.

Com mais de 40 edições, desde 2016, *A Casinha Feliz* integra o catálogo da ISM Editora (RJ), fundada por Eloisa Meireles, com o objetivo de comercializar e promover a cartilha, além de oferecer suporte pedagógico aos professores.

Portanto, propomos para este trabalho apresentar aspectos da análise do método da Fonação Condicionada e Repetida a partir dos aportes da História Cultural, pois essa perspectiva nos permite

compreender como práticas pedagógicas e materiais didáticos, como o **método em tela**, foram moldados em diferentes contextos históricos, refletindo ideologias e transformações sociais e culturais. Essa abordagem trata a cartilha como um artefato cultural que transcende sua função pedagógica, carregando significados associados ao tempo, espaço e sociedade de sua produção, conforme apontam Chartier (1990) e Le Goff (2003).

Dessa maneira, este artigo pretende contribuir para a história da alfabetização no Brasil, com foco na metodização do ensino inicial da leitura e escrita pelo método fônico. Objetiva-se ainda identificar as características e a concepção de alfabetização que fundamentam o método da Fonação Condicionada e Repetida. Para isso, tomamos como fontes o manual do professor da cartilha *A casinha feliz* e o *1º livro de leitura*, publicado em 1973 pela Editora Record.

Quanto aos procedimentos analíticos, adotamos o conceito de “configuração textual”, conforme proposto por Mortatti (2000). Sob essa perspectiva, investigou-se como as instruções do manual sistematizam os princípios do método de Iracema Meireles, identificando suas características e a concepção de alfabetização envolvida.

Sendo assim, coerentemente com a abordagem teórico-metodológica aqui adotada, organizamos este artigo com uma apresentação inicial das autoras de *A casinha feliz*, uma breve trajetória editorial dos materiais aqui analisados, bem como a análise de sua proposta e as teorias que sustentam o método da fonação condicionada e repetida.

## As autoras

Iracema Elisa da Silva nasceu em 17 de março de 1907, na cidade de Recife, Pernambuco. Era a filha mais nova do guarda-livros Tito Lívio da Silva e da dona de casa Maria Joana Guerra da Silva. Entre seus numerosos irmãos, apenas Eulalia e Luiz atingiram a idade adulta. Luiz, em particular, destacou-se como seu companheiro mais próximo, com quem compartilhou momentos de brincadeiras e leituras.

Iracema, devido à saúde debilitada, aprendeu a ler em casa e iniciou sua escolarização aos 8 anos. Frequentou a Academia Santa Gertrudes, em Olinda, e o Colégio das Damas, em Recife, onde teve influência da educação religiosa católica. Em 1926, ao mudar-se para a Bahia, concluiu a formação docente na Escola Normal da Bahia, em Salvador. Retornando a Recife, destacou-se no Curso Pedagógico do Colégio Pritaneu, equivalente ao atual curso de Pedagogia, destacou-se por abordar questões relacionadas aos papéis de gênero e às condições sociais de grupos excluídos (Campos, 2002).

Em 1929, Iracema viajou pela Europa e, ao retornar ao Brasil, lecionou na rede pública e deu aulas particulares, além de iniciar, sem concluir, o curso de Medicina. Insatisfeita com a exclusão social observada em seus alunos, aderiu às ideias marxistas e colaborou com o movimento comunista em Pernambuco, abrigando clandestinamente Sylo Furtado Soares de Meirelles, ligado às ações de Luís Carlos Prestes no país.

Sylo, militar com histórico no movimento tenentista, foi preso na Revolta de 5 de julho de 1922, sendo libertado por habeas corpus. Ele e Iracema, unidos pela militância política, participaram da Revolta Comunista de 1935, reprimida pelo governo Vargas, que resultou em milhares de prisões, incluindo de simpatizantes alheios ao levante (Abreu, 2023).

Com a criação da Comissão Nacional de Repressão ao Comunismo, Iracema foi demitida do serviço público. Diante da repressão do governo Vargas e rumores de fuzilamento de líderes comunistas, abandonou o magistério e a Medicina para dedicar-se à defesa dos presos políticos.

Sylo permaneceu incomunicável na prisão por dois anos, sendo transferido em 1938 para uma prisão coletiva, onde Iracema o visitava e entregava mensagens escondidas em lápis aos militantes (Campos, 2002).

Após o casamento oficializado por procuração, Iracema adotou o nome Iracema Furtado Soares de Meireles, o que ampliou seus direitos nas visitas. Com a saúde debilitada, Sylo foi transferido para a prisão hospitalar na Casa de Saúde São Jorge, no Rio de Janeiro, onde o casal passou a noite de núpcias.

Em 1940, nasceu Eloisa da Silva Meireles, futura coautora das obras de Iracema. Em 23 de maio de 1944, Iracema deu à luz Silo Furtado Soares de Meireles Filho.

Aos três meses de idade de Silo Filho, a família mudou-se para Caiapônia-GO, onde Iracema lecionou voluntariamente. Pouco depois, estabeleceram-se em Uberlândia-MG, onde Sylo assumiu a chefia da Fundação Brasil Central, e Iracema alfabetizou Eloisa e moradores locais em sua chácara.

Quando a família voltou ao Rio de Janeiro, Iracema tentou retornar ao serviço público do Distrito Federal, mas não teve sucesso devido à falta de concursos ou possibilidades de transferência. Dedicou-se ao estudo de matemática e ludicidade, e a lecionar para crianças com dificuldades de aprendizagem. Sem um trabalho formal, Iracema interessou-se cada vez mais pelo atendimento individualizado dessas crianças.

O desafio surgiu com André, um menino de 12 anos de uma família militar de boa situação socioeconômica que, apesar de frequentar a escola e espaços culturais, não conseguia ler. Desanimado e indiferente, André frustrava sua família com sua condição de analfabeto.

Iracema decidiu ensinar André de maneira diferente dos métodos tradicionais da escola. Utilizou a metodologia de projetos, propondo a construção de um parque zoológico em miniatura com animais e suas placas identificativas. Juntos, frequentavam o zoológico, onde André aprendia sobre os animais e as letras de forma descontraída. As experiências no zoológico eram discutidas e usadas como material didático, propiciando a alfabetização de André a partir de situações globais e significativas.

Eloisa, então menina, ainda não tinha interesse naquelas atividades. Frequentava a escola e se distraía em seu brincar. De longe, observava toda essa movimentação. Seu olhar pueril guardava em sua memória a postura de sua mãe frente a um desafio, além de se sensibilizar com a dificuldade da criança, que tinha quase a sua idade.

Em 1953, Eloisa ingressou no curso ginásial do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, onde se formou professora no Curso Normal em 1959. Essa instituição, uma das principais do Brasil para a formação de professores, tem uma longa história que remonta ao Império e é atualmente chamada de Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Ao longo dos anos, reuniu renomados intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho (Saviani, 2005; Lopes, 2009).

Em 5 de julho de 1954, Iracema inaugurou sua própria escola, chamada “Escola de Brinquedo”, no bairro de Ipanema. A escola serviu como laboratório para a metodologia de Iracema, que incluía ludicidade e contação de histórias. Seus filhos, Silo e Eloisa, participaram das atividades da escola, apesar de serem jovens. Quando Sylo adoeceu, Iracema reduziu suas atividades na escola para cuidar do marido, que faleceu em 3 de julho de 1957, devido a problemas pulmonares. Em homenagem a ele, a escola foi renomeada como Instituto Sylo Meirelles.

Após a morte de Sylo, Iracema dedicou-se totalmente à alfabetização. Observou que as crianças tinham dificuldades em memorizar sentenças e palavras com o método global, mas lembravam-se das histórias. Então, ela começou a usar histórias para introduzir letras e sons, criando os primeiros personagens da “Casinha Feliz” e a conceber o método da Fonação Condicionada e Repetida.

As experiências em alfabetização de crianças e adultos baseadas nos estudos de Iracema foram observadas por especialistas e chegaram a órgãos educacionais. Os bons resultados levaram à proposta de aplicar o método na Escola Parque Carneiro Ribeiro, na Bahia, vinculada ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais do INEP (Éboli, 1983).

Nessa escola, o método da Fonação Condicionada e Repetida foi formalmente testado, e a primeira materialização surgiu a pedido de Anísio Teixeira: uma cartilha intitulada “História da casinha feliz”, em três volumes, com quatro cores, ilustrada por Ademar d’Abreu Pereira, em uma edição única e não comercializada (Campos, 2022).

Iracema também aplicou seu método de alfabetização em jovens e adultos, dedicando-se aos trabalhos sociais para ensinar leitura e escrita. Em 1962, atuou nas favelas da Catacumba e Praia do Pinto, alfabetizando crianças e adultos.

Iracema alfabetizou crianças repetentes na Escola Municipal Bombeiro Geraldo Dias e expandiu sua atuação para idosos, tuberculosos no Hospital de Curicica e alunos de supletivo na Escola Cócio Barcellos. Transformou sua militância política em ação pedagógica, tendo como destaque, em 1967, a alfabetização de 33 recrutas analfabetos do Regimento Sampaio, a convite do General Manoel Rodrigues de Carvalho Lisboa (Campos, 2002, p. 504).

A experiência de alfabetização conduzida por Iracema e Eloisa foi elogiada por autoridades educacionais e militares, resultando na disseminação do método em outras unidades do Exército. Esse esforço culminou na criação da Cartilha do Soldado, destinada à alfabetização de adultos e produzida exclusivamente para uso militar.

Em reconhecimento, ambas receberam a Medalha do Pacificador do Ministério do Exército. Motivadas pelo sucesso do método e pelo alto índice de analfabetismo na década de 1960, publicaram a Cartilha do Adulto, comercializada pelo Atelier de Arte e lançada no auditório do MEC, no Rio de Janeiro, em 1969.

Em 1970, Iracema fechou um acordo com a Editora Record, levando as cartilhas “Histórias da Casinha Feliz” e a “Cartilha do Adulto” para serem editadas e comercializadas pela empresa. Elas foram renomeadas como “A Casinha Feliz” e “É tempo de aprender”, respectivamente. Na editora, as cartilhas foram incluídas no catálogo de distribuição gratuita de livros didáticos do Ministério da Educação, alcançando quase todos os estados brasileiros.

Em 1982, Iracema faleceu no Rio de Janeiro vítima de problemas cardíacos. Nesse mesmo ano, Eloisa rebatizou o método da Fonação Condicionada e Repetida com o nome Método Iracema Meireles, em homenagem póstuma.

Com o falecimento da mãe, Eloisa passou a atualizar e editar sozinha as cartilhas na editora Record, bem como ministrar os cursos de formação de alfabetizadores do Método Iracema Meireles, em todas as regiões do país.

Durante quase a totalidade dos anos 1980 e 1990, dividiu seu tempo entre a família, os trabalhos com a cartilha e os atendimentos psicopedagógicos de crianças e adolescentes com dificuldades.

Em 1997, após a publicação da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries, todas as cartilhas foram excluídas do Programa Nacional do Livro Didático do MEC, dentre elas, as cartilhas das autoras.

A Editora Record continuou vendendo as obras para escolas particulares, prefeituras e interessados no método, porém sem editá-las, até o ano de 1999, quando Silo, filho de Iracema, decidiu abrir a sua própria editora para editá-las e comercializá-las. Sem envolvimento com a administração da empresa, Eloisa o auxiliou na Editora Primeira Impressão com as edições e as formações de professores alfabetizadores do método.

Após uma considerável reformulação da cartilha infantil, Eloisa fundou a editora ISM em 2016, no Rio de Janeiro, contando com o auxílio da filha de Silo. As obras continuam a ser editadas e comercializadas pelo site na internet. Atualmente, Eloisa mora em Ipanema e atua vigorosamente na formação do método fônico, prestando assessoria pedagógica a colégios particulares e municípios, fazendo transmissões pelo canal de vídeo na internet e recebendo qualquer pessoa interessada em discutir alfabetização.

## O manual do professor

Ao longo de suas edições, *A Casinha Feliz* passou por ajustes e adaptações, tanto em seu nome quanto em seu formato editorial. O mesmo ocorreu com o Manual do Professor, parte integrante e essencial para a aplicação pedagógica do método, que acompanhava a cartilha e orientava sua prática em sala de aula.

A escolha por esse exemplar como fonte privilegiada de análise justifica-se pelo fato de ser o mais antigo localizado no acervo pessoal de Eloisa Meireles, o que compreende uma versão significativa para o entendimento das primeiras formulações e orientações didáticas relacionadas ao método proposto por Iracema Meireles.

O “Manual do Professor”, originalmente impresso em papel *offset* monocromático, possui 75 páginas numeradas e foi encadernado com grampos. O desgaste do tempo é evidente, com a capa amarelada e manchada, assim como as páginas internas, que também trazem marcas marrons. O grampo da encadernação, enferrujado, reflete a deterioração decorrente dos anos de uso e conservação.

A capa apresenta uma gramatura mais elevada, com fundo branco. Na parte superior, encontram-se os nomes das autoras. Logo abaixo, está o título da obra. Na parte inferior, em letras maiúsculas, lê-se a seguinte informação: “Este manual está acrescido de: subsídios logoédicos (fonoaudiológicos), histórico e fundamentação do método” e a logomarca da editora Record.

Considerando que este exemplar é uma das edições mais próximas da primeira, comercializada pela Editora Record após a transição da cartilha de uma pequena editora para uma publicação mais profissional, a visualização da capa revela aspectos significativos do processo de legitimação e valorização do material.

A escolha de uma capa com gramatura mais elevada evidencia a preocupação com a durabilidade e a apresentação da obra, sugerindo conferir maior valor ao material, agora respaldado por uma editora de maior renome.

Outro elemento de destaque na capa é a inscrição em letras garrafais na parte inferior, que informa sobre a inclusão de “subsídios logopédicos (fonoaudiológicos), histórico e fundamentação do método”. Essa informação ressalta, de antemão ao leitor, a interdisciplinaridade do manual, ao incorporar elementos fonoaudiológicos ao processo de alfabetização, além de oferecer ao público a base teórica diferenciada relativa aos outros métodos em circulação.

Ao incluir essa inscrição, entendo que as autoras intencionaram não apenas fornecer orientações práticas, mas também conferir legitimidade ao método, por meio de uma fundamentação científica, em consonância com o contexto educacional da época, pautada em uma outra área além da educação, a ciência da saúde.

O período de proposição do método em tela foi denominado por Mortatti (2000) como “alfabetização sob medida”. Caracterizado por essa pesquisadora como o terceiro e relevante momento da história da alfabetização brasileira, esse período esteve sob fortes influências das teorias psicológicas e científicas difundidas pelo movimento escolanovista, especialmente por Lourenço Filho, que desempenhou um papel central na reformulação das práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização, adaptando-as ao nível de maturidade das crianças.

A legitimação de Iracema e Eloisa reflete uma tendência comum entre os autores da época, que reconheciam a necessidade de embasamento teórico sólido para garantir a eficácia dos materiais didáticos, bem como para ganhar a confiança do professorado (usuário).

Um exemplo dessa tendência pode ser encontrado no clássico *O livro na educação*, de Samuel Pfromm Neto, Nelson Rosamilha e Cláudio Zaki Dib, publicado nos anos 1970, em parceria com a Editora Primor e o Instituto Nacional do Livro do MEC. Nessa obra, os autores asseveram:

O manual do professor também deve ser alvo de análise. O manual pode dar indicações dos vários aspectos da obra didática, facilitando sua escolha. Informa sobre a maneira pela qual foi preparada a obra, os objetivos, a forma de avaliação, e assim por diante. Quanto mais ajuda e orientação o manual proporciona ao professor, tanto mais digna de escolha é a obra sob análise. Por outro lado, ao examinar o manual, o professor pode verificar o grau de valorização que o autor ou autores dão à utilização do próprio livro. (Pfromm Neto, Rosamilha e Dib, 1974, p. 45)

Ademais, a edição do manual, ao sair de uma editora de menor prestígio para a Record, simbolizou uma etapa importante na trajetória de aceitação do método no campo, ao oferecer um material com maior visibilidade e reconhecimento no mercado editorial. A programação visual e as informações da capa retratam essa transição e reforçam a relevância e o rigor do conteúdo, posicionando o manual como uma obra confiável para professores.

O verso da capa também contém elementos paratextuais significativos. Está dividido em três partes: “notas sobre esta edição”, trechos de professores renomados e agradecimentos.

Em “notas sobre esta edição”, as autoras descrevem como a cartilha foi reorganizada e aprimorada a partir da quinta edição. Elas justificam que essas mudanças visavam a tornar o material mais eficiente e didático, melhorando a experiência de aprendizagem para os alunos e facilitando o trabalho dos professores.

O “Manual do Professor” traz trechos sobre o método do parecer de Lourenço Filho, do professor Rocha Lima, do médico foniatra, jornalista e escritor Pedro Bloch e do artista plástico e professor Augusto Rodrigues.

Na parte baixa, o agradecimento às professoras que colaboraram com o trabalho das autoras:

Depois de rendermos especial homenagem à Professora Carmem Spinola Teixeira, a quem devemos a concretização de um ideal – a impressão da 1ª edição desta Cartilha – agradecemos a todas as colegas que conosco colaboraram e que podem ser representadas por: CONSUELO PINHEIRO – FRANCISCA HORÁCIO — NELY ABREU — TEREZINHA ÉBOLI (Meireles e Gesteira, 1973, n.p.)

Essa estratégia editorial, mais uma vez, manifesta a busca por legitimação do material, validando o método de alfabetização, ao mostrar seu respaldo por especialistas. Essa estratégia não só enriquece o conteúdo, mas também aproxima a cartilha das práticas pedagógicas atuais à época, servindo como referência para os educadores e fortalecendo a sua posição no contexto educacional e comercial da época, pois

[a]inda no paratexto, buscamos registrar uma série de informações que antecedem ou finalizam o livro e que servem como protocolo de leitura para professores (capas, prefácios, dedicatórias, dados biográficos do autor, aforismos, citações, chancela para publicação ou comentários sobre adoção oficial, etc.) e que permitem verificar o nível de prestígio de uma obra, seus co-usuários/divulgadores do ideário e do uso e também a possível rede de intelectuais ou instituições oficiais que o “aprovam” e incentiavam a sua utilização. (Frade e Maciel, 2006, p. 3110)

A folha de rosto exibe, na parte superior, o nome das autoras, seguido pelo título da obra, centralizado. Na parte inferior, encontra-se a logomarca da editora, acompanhada pelas cidades em que está sediada: São Paulo e Rio de Janeiro.

No centro da segunda folha de rosto há informações adicionais sobre os direitos autorais e a impressão do material. Lê-se que os direitos são reservados pela Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S.A., localizada na Avenida Erasmo Braga, 255 – 80, no Rio de Janeiro, GB, e que o material foi impresso na Gráfica O Cruzeiro S.A., situada na Rua do Livramento, 189/203 – ZC-05, Rio de Janeiro, GB, com as respectivas referências de FRRI e CGC.

O índice, intitulado “Este Manual se compõe de:”, organiza o conteúdo do *Manual do Professor* em seções principais, oferecendo uma visão geral de sua estrutura. Ele começa com a “Nota sobre esta edição”, seguida pela “Idéia Geral” (p. 7), que introduz o método. Em sequência, aparecem os “Testes” (p. 9) e o “Material” (p. 9), que descrevem os recursos necessários para a sua aplicação. O manual detalha a “Dinâmica do Método”, dividida em 10 lições, que começam na página 13 e seguem até a página 49. Além disso, o índice apresenta as “5 fases que se sucedem na aprendizagem” (p. 52), a seção “A Figura-fonema” (p. 54), os “Subsídios Logopédicos (Fonoaudiológicos)” (p. 56), e conclui com o “Histórico e Fundamentação” (p. 68).

A quarta capa exibe a logomarca da editora em seu centro, enquanto o verso permanece em branco, finalizando, assim, a análise dos elementos paratextuais.

Apesar de o índice mostrar uma sequência textual organizada em seções, com o objetivo de facilitar a compreensão do professor na utilização prática da cartilha, bem como as bases teóricas do método em tela, para fins de análise e visando a alcançar os objetivos deste trabalho, optamos por adotar um viés teleológico. Dessa forma, segmentamos as informações de maneira diferente da proposta original das autoras, sem perder de vista a coerência da análise da proposta.

## **O método da Fonação condicionada e repetida**

No Manual do Professor, as seções “5 fases que se sucedem na aprendizagem”, “A Figura-fonema”, “Subsídios Logopédicos (Fonoaudiológicos)” e “Histórico e Fundamentação” detalham as experiências, observações e escolhas teóricas que sustentaram a criação do Método de Fonação Condicionada e Repetida. Ao longo de oito subseções, as autoras revelam o percurso de mais de 20 anos de desenvolvimento do método. A seção encerra-se com os dados da última pesquisa conduzida pelas autoras.

Neste artigo, a análise dessas seções foi conduzida com o propósito de identificar as características e a concepção de alfabetização que fundamentam o método fônico proposto por Iracema Meireles e Eloisa Meireles. Buscando uma compreensão global dessa abordagem, serão examinados os princípios teóricos abraçados, a fim de compreender as bases da: “Fonação Condicionada e Repetida conservando suas características: global-fonético, sensorial, logopédico e criativo.” (Meireles; Gesteira, 1973, p. 73).

Com esse propósito, propomos uma análise teleológica, porém, optamos por desenvolver uma construção textual linear, desvinculada da sequência originalmente sugerida pelas autoras, priorizando uma discussão que favoreça a compreensão analítica do conteúdo, com o intento de compreender a totalidade da Fonação Condicionada e Repetida e suas concepções.



Na seção “Histórico e Fundamentação”, as autoras estruturam o texto em subseções, explicitando o percurso de suas experiências até a consolidação do método. Inicialmente, relatam a motivação para o desenvolvimento do método, a partir de um caso desafiador envolvendo uma criança de 12 anos, que expunha frustração com os métodos convencionais de ensino, especialmente a soletração e a silabação. Esse caso, já mencionado, foi um marco inicial no processo de criação do método. As autoras aproveitam essa experiência para reforçar as críticas aos métodos tradicionais, destacando a ineficácia desses recursos em engajar o aluno.

Em contraste, a estratégia por elas proposta, baseada na introdução de jogos e brincadeiras, por meio do método da sentencição (analítico), começou a despertar o interesse da criança de forma gradual.

A motivação para a elaboração de um novo método proposto surgiria, portanto, como uma resposta às limitações dessas abordagens sintéticas, oferecendo uma alternativa lúdica e acessível, capaz de engajar a criança no processo de alfabetização de forma mais natural e menos exaustiva.

Ademais, elas relatam a decisão de utilizar o método analítico, especificamente o da sentencição, para alfabetizar uma turma em situação particular. Elas explicam que a escolha pelo analítico se deu de forma deliberada, por ser considerado o mais moderno e adequado, além de ter sido o mais recomendado e ensinado em seus estudos no Curso Normal, o que anuncia a influência de orientações educacionais contemporâneas à época sobre suas escolhas pedagógicas.

No entanto, ao mencionar que a sentencição representava apenas “a primeira etapa” de seu trabalho, as autoras sugerem que essa experiência foi um ponto de partida, mas não uma solução definitiva para os desafios enfrentados na alfabetização.

Na subseção “II - História - Sentença - Palavra”, as autoras relatam o início das escolhas teóricas, incluindo, neste início, o uso do método da sentencição. Embora esta edição do “Manual do Professor” não traga explicitamente os referenciais bibliográficos, a argumentação apoia-se em teóricos relevantes para justificar as escolhas pedagógicas.

Convencidas, entretanto, de que alfabetizar uma criança resolver um problema de psicologia infantil, decidimos, tendo em vista aquela “função-de-globalização” descrita por Decroly, que é o mesmo “sincretismo infantil” a que se refere Claparède, tentar a alfabetização partindo que mais está de acordo com o interesse infantil: a história. (Meireles e Gesteira, 1973, p. 68)

A concepção de alfabetização apregoada pelas autoras versa que o processo de alfabetização vai além do simples ensino da leitura e escrita, sendo, na verdade, uma questão ligada ao desenvolvimento psicológico infantil.

Inspiradas pelos teóricos ligados ao movimento escolanovista, Decroly<sup>1</sup> e Claparède<sup>2</sup>, que defendem o princípio da “globalização” ou “sincretismo infantil” – a tendência natural da criança de apre-

<sup>1</sup> Ovide Decroly (1871-1932), destaca-se pelo valor que deu ao desenvolvimento infantil. Para ele, a educação não se constitui de uma preparação para a vida adulta. A criança deve, segundo Decroly, resolver as dificuldades compatíveis ao seu momento de vida. Dizia que a necessidade gera o interesse, verdadeira motivação para a busca do conhecimento. Pelo seu método, mais conhecido como Centros de Interesse, a criança aprendia por observação, associação e expressão. A educação ocorria inspirada pelo cotidiano. [...] (Nascimento, 2006)

<sup>2</sup> Édouard Claparède (1873-1940), um dos principais nomes da psicologia funcionalista, contribuiu significativamente para a educação e o desenvolvimento infantil. Ele foi um dos fundadores do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, que se tornou um centro de referência para a pedagogia moderna e a psicologia infantil. Seu conceito de sincretismo infantil propõe que as crianças percebem o mundo de forma global, o que influenciou práticas educacionais mais centradas nas necessidades da criança. Além disso, Claparède foi um defensor da adaptação do ensino ao desenvolvimento natural da criança, o que se refletiu em sua crítica aos métodos tradicionais de ensino, e seu apoio ao movimento da Escola Nova. (Hameline, 2010)

ender o mundo de forma integrada – as autoras optam por iniciar a alfabetização utilizando a história como ponto de partida.

Para elas, a história desperta o interesse natural da criança, oferecendo uma ponte para o aprendizado da sentença e para o desenvolvimento de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, que são vistas como formas embrionárias de trabalho. Elas salientam a importância do brincar como uma atividade séria para a criança, comparando a intensidade e a seriedade da criança brincando à de um adulto desempenhando uma função importante.

Ao associar a alfabetização ao jogo e ao brincar, elas aliam a técnica ao interesse da criança pela diversão, recorrendo à narrativa como uma maneira de manter o engajamento e tornar o aprendizado mais significativo.

Decroly foi, talvez, quem proclamou com maior veemência o princípio de interesse para *refutar* o manejo dos símbolos abstratos, vazios de sentido, e propôs que a visão dos símbolos se transformasse de modo imediato em representação de ideias, já que somente a representação concreta das ideias mediante as coisas ou as figuras poderia despertar o interesse que, segundo ele, não suscitam nunca a letra morta nem a linguagem por si só. (Braslavsky, 1971, p. 69)

Ao construir a alfabetização com base na história, valem-se de sentenças simples, que facilitam a memorização e a associação das crianças. As autoras fazem referência aos estudos de Stanley Hall<sup>3</sup> e Binet<sup>4</sup>, segundo quem a memória verbal das frases é muito mais eficaz do que a das palavras isoladas, sendo “25 vezes superior”.

Inicialmente, a estrutura proposta pelas autoras, portanto, integrava história, frase e jogo para fixar as palavras, baseadas nas ideias de Decroly, especialmente no conceito de centros de interesse, para afirmar que as histórias e o brincar são elementos motivadores no processo de alfabetização. Também se apoiam nos conceitos de Claparède sobre os interesses naturais da criança, algo central na pedagogia de Decroly.

Em toda a evolução das ideias de Decroly, não só se mantém, sobre o método da leitura, mas acentua-se a importância dinâmica do interesse. Em 1927 dirá que o mesmo conceito da globalização se acha orientado pelo interesse da criança, que depende de suas tendências afetivas. Por sua vez, Claparède, ao interpretar psicologicamente o método de Decroly, já havia dito que “a percepção, como toda nova unidade mental, está dirigida por nosso interesse”. (Braslavsky, 1971, p. 69)

Ao se utilizarem da palavração, as autoras depararam-se com a dificuldade das crianças em memorizar e distinguir as sílabas. A tentativa inicial de partir das palavras já aprendidas nos lotos (jogos) e dividi-las em sílabas, revelando partes delas aos poucos, mostrou-se inadequada. Em suas experiências, as crianças tinham dificuldades em visualizar e transferir as dezenas de sílabas aprendidas para novas palavras. Foi nesse contexto que surgiu a necessidade de separar o ensino das vogais e consoantes, de maneira a facilitar o aprendizado.

3 [...] as iniciativas de G. Stanley Hall (1844-1924) merecem especial destaque, não porque tenha sido precursor de muitas das teses que defendeu nem porque tenha sido matriz singularíssima de conceitos e procedimentos científicos; mas porque deslocou os parâmetros dos estudos e dos debates sobre a criança, suas relações com a pedagogia e as reformas escolares, as relações da universidade com o *kindergarten* e a escola primária, com os professores primários e pais; porque polemizou em todas as frentes e porque formou um número vultoso e relevante de acadêmicos e líderes educacionais. (Warde, 2014).

4 Alfred Binet (1857-1911) [...] Estudioso francês conhecido principalmente pela elaboração da primeira escala métrica para a medida da inteligência, o destaque a esse intelectual se justifica pela ruptura de sua proposta em relação aos estudos que o antecederam, agregando à análise das diferenças individuais e das capacidades intelectuais, os novos pressupostos do conhecimento científico de fins do século XIX e início do século XX. (Petersen; Jinzenji, 2023).

Primeiramente tentamos passar das palavras aprendidas nos lotos, às suas sílabas, realizando aí *brinquedos de esconder*, isto é, deixando aparecer uma sílaba, inicial ou final, de tais palavras. De pronto notamos que seria grande solicitação à **memória visual** das crianças, as quais teriam de visualizar dezenas de sílabas a serem transferidas para quantas outras palavras! E passamos à silabação através de outro recurso: — apresentávamos as vogais como “5 amiguinhos importantes” com seus versinhos e canções. Em seguida elas iam sendo *modificadas por “sinaizinhos”* e as consoantes funcionavam tal como os acentos, ou seja, como *agentes modificadores*. Este recurso é usado até hoje, por grande número de professores. (Meireles; Gesteira, 1973, p. 69, grifos das autoras)

As vogais foram apresentadas como os “5 amiguinhos importantes”, acompanhadas de versinhos e canções que as personificavam e ajudavam a fixar sua memorização. As consoantes, por sua vez, foram introduzidas como “agentes modificadores”, comparadas a sinais que mudavam as vogais, papel também dado aos acentos. Esse recurso, que foge à tradicional nomeação e individualização das consoantes, mostrou-se eficaz.

No entanto, as autoras logo se depararam com uma nova dificuldade: embora as historinhas, as frases e os jogos de palavras fossem bem recebidos pelas crianças, elas tinham grande dificuldade em distinguir as consoantes, especialmente letras como “m” e “n”, “p” e “b”.

Esse desafio levou as autoras a reformular a introdução das consoantes, mantendo o foco nas histórias, que desempenhavam um papel crucial no engajamento das crianças.

Foi então, quando resolvemos *chegar até a consoante*. Não à consoante como sinal abstrato, como puro grafema e sim a uma consoante modificada de modo a lembrar elementos já conhecidos do aluno. Surgiram então como personagens da história: papai (p) mamãe (m) neném (n) ratinho (r) etc. Desapareceu como por encanto a confusão. A identificação era imediata – simples *condicionamento* – assim trabalhamos até 1953. Uma coisa, porém, muito nos preocupava: para obtenção da sílaba o aluno continuava a memorizar as combinações “mamãe” junto do é faz *mé*; “papai” junto do o faz *pó* e assim por diante. (Meireles e Gesteira, 1973 p. 69, grifos das autoras)

Para facilitar esse processo, elas tentaram, primeiramente, utilizar “representantes” das letras, em forma de fantoches, para dar vida aos sons e tornar o aprendizado significativo. Esses fantoches assumiam o papel de personagens, como a ‘mamãe’ e o ‘ratinho’, que simbolizavam as consoantes. No texto das autoras, lê-se que esses personagens “eram verdadeiros príncipes em seus tronos (parados)” e, ao se movimentarem, formavam palavras monossilábicas (Meireles; Gesteira, 1973, p. 70).

A grande descoberta do método, entretanto, surgiu com o uso de sons prolongados para representar as consoantes. As autoras explicam que, ao utilizar as consoantes isoladamente, percebia-se que elas produziam apenas um “barulhinho”, que necessitava de uma vogal para ganhar sentido. Elas exemplificam isso com o som da “serpente que sibilava sss...” e do “ratinho que roía rrr...”, mostrando que essas consoantes, quando associadas às vogais, formavam palavras sem a necessidade de decorar, como no exemplo: “ratinho junto do ‘i’ faz ri, ou ‘serpente’ junto do ‘o’ faz so” (Meireles; Gesteira, 1973, p. 70).

Elas esclarecem que, em vez de introduzirem as consoantes como grafemas abstratos, optaram por associá-las a elementos já conhecidos e familiares para os alunos, como ‘papai’ (p), ‘mamãe’ (m), ‘neném’ (n), e ‘ratinho’ (r). Essa associação com figuras conhecidas trouxe uma imediata identificação por parte das crianças, eliminando a confusão, algo que as autoras definem como um processo de “simples condicionamento”.

Embora o pensamento comportamentalista da corrente russa de Pavlov<sup>5</sup> não seja explicitamente citado neste manual, ele aparece como referência em outra edição do material. Além disso, termos como ‘condicionamento’ e ‘cortical’, vocábulos encontrados nas traduções do teórico russo, são utilizados. Com base nisso, é possível afirmar que as autoras fundamentaram o método da Fonação Condicionada e Repetida nesse referencial teórico de base biopsicológica e comportamental. O contexto psicologizante do movimento educacional da época também contribui para essa interpretação. Assim, para sustentar uma análise mais profunda do método, recorro ao pensamento de Pavlov, conforme descrito por Lefrançois:

O condicionamento clássico também é chamado de aprendizagem por substituição de estímulo. Isso porque, o estímulo condicionado, após ser associado a um estímulo incondicionado, com determinada frequência, pode então substituí-lo. O CS vai evocar uma resposta similar, porém mais fraca. Algumas vezes é chamado de aprendizagem de sinal porque o estímulo condicionado serve como sinal para a ocorrência de um estímulo incondicionado. Na demonstração de Pavlov, por exemplo, a campainha é um sinal de que o alimento logo aparecerá.

No condicionamento clássico, a aprendizagem sempre começa com uma resposta não aprendida (UR) que pode, com certeza, ser evocada por um estímulo específico (US). Essa unidade estímulo-resposta não aprendida é chamada de reflexo. (Lefrançois, 2016, p. 37)

As situações expostas pelas autoras podem ser interpretadas como uma aplicação direta dos princípios do condicionamento clássico, descritos por Lefrançois (2016) ao estudar Pavlov. No modelo de Pavlov, o condicionamento clássico envolve a substituição de um estímulo incondicionado (US), que naturalmente evoca uma resposta, por um estímulo condicionado (CS) que, após repetidas associações, passa a provocar uma resposta similar, ainda que mais fraca.

Na analogia com o método em tela, o estímulo incondicionado (US) seria o elemento familiar da vida cotidiana da criança, como ‘mamãe’ ou ‘papai’; o estímulo condicionado (CS) seria a consoante, como ‘p’ ou ‘m’. Ao associar essas consoantes a imagens e palavras já familiares e concretas, as autoras conseguem evocar uma resposta de reconhecimento que, sem essa associação, seria difícil ou confusa para as crianças.

As autoras utilizam o princípio do condicionamento de sinal, ao associar consoantes com personagens familiares, tornando-as ‘sinais’ que evocam a pronúncia e o reconhecimento corretos. Esse processo é comparável à associação de estímulos de Pavlov, onde a campainha (CS) passa a evocar a expectativa de comida (US). Na alfabetização, ao condicionar as consoantes a elementos concretos e visuais, as autoras criam um reflexo condicionado nas crianças, que passam a reconhecer e vocalizar as consoantes, facilitando o processo de leitura e escrita.

Desse modo, o método aplica, de forma pedagógica, a teoria do condicionamento clássico, em que a repetição e a associação de consoantes com personagens conhecidos formam uma base para que as crianças internalizem as consoantes. Assim como Pavlov usava a campainha para sinalizar o alimento, as autoras usaram os personagens para sinalizar os sons das consoantes, estabelecendo uma conexão que facilitava a aprendizagem das letras e sons por meio da aglutinação (um conceito chave no método das autoras) com as vogais, conduzindo à formação de sílabas e palavras.

---

5 Ivan Petrovich Pavlov (1849–1936) foi um renomado fisiologista e médico russo, amplamente reconhecido pela criação da “Teoria dos Reflexos Condicionados”. Em 1904, recebeu o Prêmio Nobel de Medicina por suas contribuições significativas ao estudo da relação entre o sistema nervoso e o sistema digestivo. Nascido em 14 de setembro de 1849, na cidade de Ryazan, localizada na região central da Rússia, Pavlov era filho de um sacerdote ortodoxo. Inicialmente, seguiu os passos do pai, ingressando em um seminário religioso, mas mais tarde direcionou sua carreira para a ciência e a medicina. (Lefrançois, 2016)

A introdução dos ‘sons repetidos’ foi um avanço significativo no método. Ao invés de exigir que as crianças decorassem as sílabas, as autoras sugeriram que se emitisse um som repetido, como “mãe em (a)... m(a)...” ou “o barulhinho da motocicleta t(a)... t(a)... t(a)...” (Meireles e Gesteira, 1973, p. 70). Esse processo de repetição ajudava as crianças a fixarem a relação entre as consoantes e vogais, reforçando o condicionamento.

Para tanto, foi criada a figura-fonema, conforme explicado pelas autoras, que representa uma inovação central no método da Fonação Condicionada e Repetida. A figura-fonema facilita a associação entre a imagem visual de uma letra e o seu som consonantal correspondente, através de um processo contínuo de repetição sonora. Como as autoras elucidam: “A figura-fonema é a grande inovação do nosso método. É ela que, automaticamente, leva o aluno, de uma figura há muito conhecida, a um som consonantal que se repete. E que permanece a se repetir [...] até se projetar sobre a vogal, transformando-a em PALAVRA” (Meireles; Gesteira, 1973, p. 54). A repetição constante do som consonantal ajuda a consolidar essa conexão, sendo essa repetição o núcleo da aprendizagem fonética.

Para Braslavsky (1971), há um ponto de convergência entre o pensamento de Decroly e Pavlov, ao mencionar que o conceito de globalização de Decroly envolve um “processo geral complexo” que ajuda a criança a passar de uma percepção primitiva, confusa, para uma verdadeira compreensão. Esse processo, segundo Braslavsky, ocorre através de mecanismos que podem ser comparados aos “analisadores corticais de Pavlov”.

[...] o conceito de globalização de Decroly “compreende um processo geral complexo” no qual caberia, deliberadamente, uma atividade intermediária entre a percepção primitivamente confusa e sua verdadeira compreensão. Admite que isso ocorreria mediante a um mecanismo “talvez parecido ao dos analisadores corticais de Pavlov”. (Braslavsky, 1971, p.73)

Os analisadores corticais, segundo Pavlov, são agrupamentos de células localizados no córtex cerebral que desempenham funções específicas de processamento e resposta a estímulos. Eles são responsáveis por decompor e interpretar as informações sensoriais recebidas do ambiente e, em seguida, criar respostas coordenadas. São fundamentais para a formação dos reflexos condicionados e desempenham um papel central no processo de aprendizagem e no comportamento humano. (Amado, 1958)

Cada analisador está associado a uma modalidade sensorial ou funcional específica, como a visão, a audição ou a linguagem. Através das interações entre esses analisadores, o cérebro consegue formar conexões mais complexas, como os estereótipos dinâmicos, que ajudam na aprendizagem de novos comportamentos ou na criação de padrões de resposta automáticos. (Amado, 1958)

Ou seja, a alfabetização ocorre por meio de estímulos que, ao serem repetidos, passam a ser automaticamente reconhecidos, tal como ocorre no condicionamento pavloviano.

Assim, o condicionamento proposto por Pavlov pode ser entendido como uma ferramenta dentro do processo de globalização: enquanto a criança processa globalmente as histórias, as associações condicionadas entre sons e símbolos ajudam a internalizar o aprendizado de maneira automatizada. Como as autoras afirmam: “Para não levar o aluno a um novo esquema cortical, nós utilizamos simplesmente a própria vivência do aluno, usando figuras todas elas muito conhecidas” (Meireles; Meireles, 1973, p. 54, grifos meus).

Embora alinhado ao conceito de globalização de Decroly em termos de percepção e compreensão, o método foi fortemente influenciado pela proposta fônica de Montessori, especialmente no que tange à ênfase na repetição de sons, na associação entre fonemas e grafemas, e na utilização de atividades sensoriais e lúdicas para estimular o aprendizado.

Dessa forma, o método das autoras se constrói como uma síntese entre o condicionamento pavloviano, a globalização de Decroly e a fonetização proposta por Montessori.

No entanto, apesar de partilharem de um mesmo ideário - a escola ativa - nem sempre os grandes divulgadores Escola Nova estiveram de acordo com relação aos métodos de alfabetização. Decroly defendeu os métodos globais; seus jogos eram feitos tomando como base o reconhecimento de sentenças, através das quais os alunos deveriam realizar ações, sem vocalização, e aplicou suas técnicas inicialmente em surdos. Montessori defendeu o método fônico, propôs jogos que se relacionavam com a fonetização e aplicou seu método em portadores de outras deficiências. (Frade, 2007, p. 24)

O método de alfabetização formulado por Iracema Meireles e Eloisa Meireles, portanto, constitui-se como Fonação Condicionada e Repetida a partir de combinações de abordagens globais e fonéticas.

No 1º dia do curso, repetimos, o aluno chega a um verdadeiro **jogo global fonético** utilizando a dinâmica da consoante: repete seu som característico e o projeta sobre a vogal. O aluno é levado, assim, à descoberta da Palavra — ele lida, assim de partida, com o Fonema. Não como quem chega a uma simples letra, sinal abstrato. Chega ao Fonema representado por aquelas Figuras que, para a criança, são personagens da História da Casinha Feliz. Personagens que vivem, se movimentam e falam, sobretudo falam. Têm voz forte ou fraca mas têm voz. O aluno é levado naturalmente e espontaneamente a imitar essa voz. E é bom que imite, quanto mais imitar, mais estará exercitando seus órgãos fono-articuladores pois estará emitindo Fonemas. (Meireles; Gesteira, 1973, p. 74, grifos meus)

O conceito de aglutinação surge como um passo essencial do processo de alfabetização descrito pelas autoras. Aglutinação, no contexto da metodologia, refere-se ao processo em que o aluno une os sons das consoantes e vogais para formar sílabas e, posteriormente, palavras. O “jogo de aglutinação” é, portanto, uma prática fundamental, pois permite que o aluno sintetize os fonemas e avance para a formação de palavras mais complexas (Meireles; Gesteira, 1973, p. 74).

Quanto à natureza sensorial do método, as autoras ressaltam que os alunos manipulam as Figuras-fonemas e, além de ver e ouvir, eles sentem a textura, o peso e o volume das figuras, o que reforça a experiência de aprendizado por meio de sinestesia. Essa abordagem sensorial proporciona uma compreensão tátil do conteúdo e até o olfato é mencionado como participante do processo (Meireles; Gesteira, 1973, p. 74).

O método também é descrito como criativo, com o uso de fantoches e historinhas. Os alunos são incentivados a participar ativamente das histórias, inventando novas situações e criando frases e jogos de leitura e ritmo. Isso mostra que a expressão criativa é alavancada em todo o processo de alfabetização, combinando ludicidade com rigor fonético e sensorial (Meireles; Gesteira, 1973, p. 75)

As autoras introduzem o aspecto logopédico do método, enfatizando a emissão repetida dos fonemas e exercícios decorrentes que compõem um treinamento logopédico integrado. Para isso, no terceiro dia de curso, o aluno deve ser submetido ao Teste de Aptidão, pois essas características são essenciais para avaliar se a criança está preparada para avançar no processo de alfabetização (Meireles; Gesteira, 1973, p. 74). De forma geral, o manual sugere que, se o aluno emite e aglutina bem, ele está apto para seguir adiante no processo de alfabetização, o que vou comentar na próxima seção sobre os testes.

Finalmente, o método também aborda possíveis deficiências no processo, como a dislalia, um problema de emissão dos fonemas, que pode ser diagnosticado durante o processo. Ainda assim, as autoras mantêm a perspectiva positiva de que, com os cuidados adequados e o tempo necessário, a maioria dos alunos pode ser alfabetizada (Meireles; Gesteira, 1973, p. 74). Em alguns casos, cuidados especiais são recomendados, para evitar problemas mais sérios no futuro, mas o método fornece as bases necessárias para identificar e superar essas dificuldades

## Considerações

O método da fonação condicionada e repetida, materializado na cartilha *A Casinha Feliz*, apresenta-se como uma variação do método fônico que articula diferentes perspectivas teóricas em torno do processo de alfabetização. A análise do método evidencia sua fundamentação em conceitos oriundos da globalização de Decroly, do condicionamento pavloviano e da alfabetização por meio da fonetização de Montessori, bem como sua aplicação prática centrada em estratégias que associam o ensino fonético à utilização de elementos lúdicos e sensoriais.

A concepção de alfabetização subjacente ao método demonstra uma visão que busca integrar aspectos cognitivos e emocionais no aprendizado da leitura e escrita. Elementos como a repetição sonora, a introdução gradual de fonemas e grafemas, e o uso de histórias e personagens familiares são destacados como recursos para facilitar a compreensão e memorização dos conteúdos por parte dos aprendizes.

A análise do Manual do Professor oferece subsídios para compreender como o método foi estruturado para dialogar com as práticas educacionais da época, incorporando conceitos de interdisciplinaridade e uma abordagem didática adaptada às necessidades de diferentes públicos. Esse esforço de sistematização evidencia tanto a influência de correntes teóricas contemporâneas quanto a tentativa de legitimar o método em um campo educacional marcado por debates sobre as melhores práticas para o ensino inicial.

Diante do exposto, o método exemplifica uma proposta educacional ancorada em teorias psicológicas e pedagógicas de seu tempo, permitindo reflexões sobre a relação entre prática docente e concepções teóricas no ensino da alfabetização. A análise contribui para ampliar a compreensão histórica desse método e para fomentar debates sobre sua relevância e impacto no campo educacional.

## Referências

ABREU, Alzira Alves de. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. In: *Atlas Histórico do Brasil*. Disponível em: <<https://atlas.fgv.br/verbete/6361>> Acesso em: 12 nov. 2023.

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de; BOTO, Carlota. Sons da alfabetização no Brasil Império: atualidade de Castilho e Jacotot. *Cadernos de História da Educação*, [S. l.], v. 20, n. Contínua, p. e018, 2020. DOI: 10.14393/che-v20-2021-18. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/58233>. Acesso em: 02 jan. 2022

AMADO, Joelson. Tentativa para explicar o mecanismo fisiológico da Palavra e do pensamento pela doutrina de Pavlov. In: *Análises de revistas. Arquivos de Neuro-Psiquiatria*. v. 16, n. 3, p. 254–268, set. 1958.

BAJARD, Elie. Nova embalagem, mercadoria antiga. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 493-507, set./dez. 2006.

BRASLAVSKY, B. P. *Problemas e métodos no ensino da leitura*. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1971.

BRUNERI, Bruno Marini. *ABC do Alfabetizador*: análise das concepções teóricas do método (meta)fônico. Dissertação. (Mestrado em Educação – Educação Social). 2015. Campus do Pantanal – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, p.117. 2015.

CAMPOS, Maria Dolores Coni. Iracema Furtado Soares de Meireles. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). *Dicionário de Educadores no Brasil*: da Colônia aos dias atuais. 2ª ed. aumentada. Rio de Janeiro: Editora UFRJ & MEC/INEP/COMPED, 2002, 1008p.

CHARTIER, Roger. *A história cultural*: entre práticas e representações. Trad. Maria M. Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

- ÉBOLI, T. *Uma experiência de educação integral*. Rio de Janeiro: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. 3ª edição. 1983.
- HAMELINE, Daniel. *Édouard Claparède*. Coleção Educadores. Izabel Petraglia, Elaine T. Dalmas Dias (orgs.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- LEFRANÇOIS, Guy R. *Teorias da aprendizagem: o que o professor disse*. Tradução de Solange A. Visconte; revisão técnica de José Fernando B. Lomônaco. São Paulo: Cengage Learning, 2016. Tradução da 6. ed. norte-americana.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão. 5.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.
- LOPES, Sonia de Castro. Formação de Professores no Rio De Janeiro durante o Estado Novo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 597-619. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/fq5gBWx4xvcCX3h4RwGGjZh/?format=pdf>. Acesso em 20 nov. 2023.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel. Cartilhas/impresos: perspectivas teórico-metodológicas de análise do texto e do paratexto e suas contribuições para a história da alfabetização e do livro. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 6., 2006. *Anais(...)* Uberlândia: UFU, 2006. Disponível em: [http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/279IsabelSilvaFrade\\_e\\_FranciscaPereiraMaciel%20.pdf](http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/279IsabelSilvaFrade_e_FranciscaPereiraMaciel%20.pdf) Acesso em: 20 mar. 2016.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores*: caderno do professor / Isabel Cristina Alves da Silva Frade. - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- FRADE, I. C. A. da S. *Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização*: perspectivas históricas e desafios atuais. Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007 educação Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em 20/06/2023.
- MEIRELES, Iracema; GESTEIRA, Eloisa. *A Casinha Feliz: cartilha pela Fonação Condicionada e Repetida e 1º livro de leitura (manual do professor)*. Rio de Janeiro: Record, 1973.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora UNESP, 2000
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): Uma “Guinada” (Ideo) Metodológica para trás e pela direita. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf*. Belo Horizonte, MG. v. 1. n. 10 (Edição Especial), p. 26- 31, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17> Acesso em: 17 jul. 2021.
- PETERSEN, L. M.; JINZENJI, M. Y. O Estudo das Diferenças Individuais por Alfred Binet e sua circulação em Minas Gerais (1925-1940). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 29, 2023. PFROMM NETO, Samuel; ROSAMILHA, Nelson; DIB, Cláudio Zaki. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.
- NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. HISTEDBR. *Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira*. Glossário Ovide Decroly. 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/ovide-decroly>. Acesso em: 23/10/2024.
- SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação* (UFSM), v. 30, p. 11-26, 2005. Disponível em < <https://webcitation.org/query?url=http%3A%2F%2Fcoralx.ufsm.br%2Frevce%2Frevce%2F2005%2F02%2Fa1.htm&date=2014-03-18>> Acesso em 20 nov. 2023
- WARDE, Mirian Jorge. G. Stanley Hall e o child study: Estados Unidos de fins do século XIX e começo do século XX. *Revista Brasileira de História de Educação* [on-line]. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576161038011> Acesso em 27 out 2024.

Recebido em: 15/09/2024

Aprovado em: 25/10/2024