

PERCURSO HISTÓRICO DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Onaide Schwartz Mendonça

Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Educação
UNESP/ Presidente Prudente

Resumo: A história da alfabetização está dividida em quatro períodos. O *primeiro* teve início na Antiguidade e se estendeu até a Idade Média. Durante esse tempo, o único método existente foi o da soletração. O *segundo* ocorreu durante os séculos XVI e XVIII e se estendeu até a década de 1960, sendo marcado pela rejeição ao método da soletração e pela criação de novos métodos sintéticos e analíticos. Nessa época, foram criadas as cartilhas, amplamente utilizadas, cujos métodos serão analisados à luz da Linguística. O *terceiro* período iniciou-se em meados da década de 1980 com a divulgação da teoria da Psicogênese da língua escrita, ficou marcado pelo questionamento da necessidade de se associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para se aprender a escrever. Este período será abordado no artigo *Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização*. Existe ainda o período *atual* (quarto período) aqui denominado de “reinvenção da alfabetização” que surgiu em decorrência dos reiterados índices indicadores do fracasso da alfabetização no Brasil. Este último período discute a necessidade da organização do trabalho docente e a sistematização do ensino para alfabetizar letrando, e será desenvolvido no artigo *A eficiência do Método Sociolinguístico: uma nova proposta de Alfabetização*.

Palavras-chave: Método sociolinguístico, História da alfabetização, Métodos da alfabetização.

1 OS PRIMEIROS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Pelo conhecimento da história dos métodos de alfabetização, podemos compreender os estágios pelos quais passou esse processo paralelamente às transformações econômicas, sociais, políticas e educacionais.

Araújo (1996) divide a história da alfabetização em três grandes períodos, porém, em razão de novos questionamentos, podemos acrescentar mais um, o atual, e subdividi-la, portanto, em quatro períodos, como veremos a seguir.

Segundo Araújo (1996), o *primeiro* inclui a Antiguidade e a Idade Média, quando predominou o método da soletração; o *segundo* teve início pela reação contra o método da soletração, entre os séculos XVI e XVIII, e se estendeu até a década de 1960, caracterizando-se pela criação de novos métodos sintéticos e analíticos; e o *terceiro* período, marcado pelo questionamento e refutação da necessidade de se associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para aprender a ler, iniciou em meados da década de 1980 com a divulgação da teoria da Psico-

gênese da língua escrita. Este período vem sendo questionado por desenvolver apenas a função social da escrita em detrimento dos conhecimentos específicos, indispensáveis ao domínio da leitura e da escrita, que ficam diluídos no processo. Este tema será explicitado no texto *Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização*.

Assim, acrescentamos o *quarto* período, o da “reinvenção da alfabetização”, que surgiu em decorrência do fracasso da utilização de práticas “equivocadas e inadequadas”, derivadas de tentativas de aplicação da teoria construtivista à alfabetização. Sabe-se, por meio de pesquisas institucionais que, hoje, no Brasil, apenas 15% dos alunos concluem a Educação Básica sabendo ler e escrever (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2009). Deste modo, se o fracasso até meados da década de 1980, quando se usava cartilha era da ordem de 50% na 1ª série, hoje, é de 85% na 8ª série. Nesse contexto, uma nova metodologia, fundamentada na sociolinguística e na psicolinguística, propõe a organização do trabalho docente e a sistematização da alfabetização cujo objetivo é o de alfabetizar letrando. Sugere um trabalho que partindo da realidade do aluno desenvolva e valorize sua oralidade por meio do diálogo, que trabalhe conteúdos específicos da alfabetização e utilize estratégias adequadas às hipóteses dos níveis descritos na psicogênese da língua escrita. Recomenda, também, a leitura de textos de qualidade, de diferentes gêneros, interpretação e produção textual, estratégias indispensáveis ao desenvolvimento de aspectos específicos da alfabetização aliados a sua função social. Este período, o atual, será abordado no texto *A eficiência do Método Sociolinguístico: uma nova proposta de Alfabetização*.

Na Antiguidade (primeiro período), foi criado o alfabeto e o primeiro método de ensino: a soletração, também denominado alfabético ou ABC. Conforme Marrou (1969), a alfabetização ocorria por um processo lento e complexo. Iniciava-se pela aprendizagem das 24 letras do alfabeto grego e as crianças tinham que decorar os nomes das letras (alfa, beta, gama etc.), primeiro na ordem alfabética, depois em sentido inverso. Somente depois de decorar os nomes é que era apresentada a forma gráfica. A tarefa seguinte era associar o valor sonoro (antes memorizado) à respectiva representação gráfica (escrita). As primeiras letras apresentadas eram as maiúsculas, distribuídas em colunas, depois vinham as minúsculas. Quando os aprendizes haviam memorizado a associação das letras às formas, processo semelhante era feito com as famílias silábicas, iniciando-se pelas sílabas simples (beta-alfa = ba; beta – é = bé; beta – eta = bê), decoradas em ordem, até se esgotarem todas as possibilidades combinatórias. Mais tarde, vinha o estudo das sílabas trilíteras e assim por diante. Concluído o estudo da sílaba, vinham os monossílabos, depois os dissílabos, trissílabos e assim sucessivamente, como fazem as cartilhas. Os primeiros textos apresentados vinham segmentados em sílabas, depois eram apresentados em escrita normal, mas sem espaço entre as palavras e sem pontuação, fato que tornava a escrita mais complexa que a atual. Segundo Platão (MARROU, 1969, p. 248) através desse método, quatro anos não era demais para se aprender a ler.

A mesma sistemática de progressão (letra, sílaba, palavra, texto) era utilizada na Idade Média. Para Alexandre-Bidon (apud ARAÚJO, 1996, p. 7), para se estudar a alfabetização, na Idade Média, há a necessidade de se buscar informações em fontes escritas, arqueológicas e iconográficas. Analisando imagens da época, é possível observar textos miniaturizados que possibilitam o descobrimento do modo como se dava a alfabetização e o tipo de materiais que eram utilizados. Através dessas análises, descobriu-se que o processo de ensino ocorria em dois níveis: o do alfabeto e o dos primeiros textos. Os textos usados tinham cunho religioso, todos escritos em latim. Ainda na Idade Média, segundo a cartilha *Civile Honesteté des enfants* (Paris, 1560), para ensinar a ler e a escrever devia-se apresentar quatro letras por dia, ou seja, a criança aprenderia no primeiro dia as letras A, B, C, D, das quais surgiu a palavra abecedário. Mas, para Cossard, no séc. XVII, o recomendado seria que as letras fossem ensinadas de três em três, na forma tríplice. Em sua primeira aula, a criança aprenderia somente o a (a. a. a.) e, a partir da segunda lição, aprenderia o a.b.c. Daí adveio o termo abecê.

Conforme Araújo, muitos eram os artifícios usados na Idade Média para facilitar a aquisição da leitura às crianças. Verificando peças de museu, foi possível encontrar suportes de textos utilizados, na época, como alfabetos de couro, tecido e até mesmo em ouro. Havia também tabuletas de gesso ou madeira que continham o alfabeto entalhado. Esses objetos eram postos em contato com as crianças desde a mais tenra idade, pois os pais acreditavam que, quanto mais cedo entrassem em contato com o material escrito, mais fácil seria a aprendizagem e, aos poucos, iriam incorporando aqueles conhecimentos. As imagens da época revelam crianças sendo amamentadas com a tabuleta do alfabeto pendurada ao braço. Acredita-se que as crianças das famílias de baixo poder aquisitivo também tinham acesso à aprendizagem da leitura e da escrita. Havia ainda outras estratégias usadas na alfabetização, como os alimentos. Na Itália, era comum servir bolos e doces com formatos de letras. Assim, após apresentarem o alimento com tal formato, ensinavam o seu nome e as crianças comiam. Desse modo, podemos conhecer a origem das atuais sopas de letrinhas.

A partir do século XVI, pensadores começam a manifestar-se contra o método da soletração, em função da sua dificuldade. Na Alemanha, Valentin Ickelsamer apresenta um método com base no som das letras de palavras conhecidas pelos alunos. Na França, Pascal reinventa o método da soletração: em lugar de ensinar o nome das letras (efe, eme, ele etc.) ensinava o som (fê, lê, mê), na tentativa de facilitar a soletração. Em 1719, Vallange cria o denominado método fônico com o material chamado “figuras simbólicas”, cujo objetivo era mostrar palavras acentuando o som que se queria representar. Entretanto, o exagero na pronúncia do som das consoantes isoladas levou tal método ao fracasso.

Apesar de o método fônico ter sido rejeitado já no século XVIII, hoje, alguns defensores tentam ressuscitá-lo, alegando que só tal metodologia poderá resolver o problema do fracasso escolar, no Brasil. Analisando linguisticamente o método fônico, podemos afirmar que, na lín-

gua portuguesa, *a menor unidade pronunciável perceptível para o aprendiz é a sílaba, e não o fonema, pois, embora tenha escrita alfabética, na oralidade, o português é silábico* (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 22).

Para Dubois et al. (1973), fonema “[...] é a menor unidade destituída de sentido passível de delimitação na cadeia da fala”. É definido ainda como unidade distintiva mínima e seu caráter fônico é accidental, ou seja, é uma unidade vazia, desprovida de sentido, e o que diferenciaria um fonema de outro são apenas traços mínimos distintivos de palavras. Por exemplo, em *faca* e *vaca*, tanto o /v/ como o /f/, quanto ao ponto de articulação, são fonemas labiodentais, quanto ao modo de articulação, fricativos, porém, do ponto de vista da fonação, /f/ é surdo e /v/ sonoro; assim, o único traço que distingue /f/ de /v/ é a sonoridade de /v/ provocada pela vibração das cordas vocais com a passagem do ar.

Isolados, os fonemas consonantais são impronunciáveis, pois sempre que se tentar pronunciar /b/, por exemplo, o som /e/ estará presente e se dirá /be/. O método fônico, para tentar dissimular essa dificuldade, ignora a vogal nasal /ã/ e, na tentativa de desenvolver o que denomina “consciência fonológica”, faz o aluno pronunciar a sílaba /bã/ para o fonema /b/. Como demonstrado, no método fônico parece que se trabalha o fonema, mas na verdade parte da sílaba nasalizada e não do fonema para desenvolver a correspondência grafema/fonema consonantais.

Então, se podemos optar por desenvolver uma alfabetização de qualidade, que considere a realidade do aluno, que respeite o modo natural como já fala, por que começar por uma unidade vazia de sentido, que em nada corresponde à sua oralidade e só irá dificultar a compreensão do sistema de escrita? Por que não iniciar o processo através de uma palavra real, cujo significado o aprendiz conheça, retirando dela a sílaba, para, ao final, a própria criança ver a combinação dos fonemas na constituição de sílabas e, a seguir, de palavras?

No caso da sílaba escrita, para as crianças que não a compreendem de imediato, pode ser usado o processo de comutação, a partir do qual basta que se apresente a consoante (/b/, por exemplo), falando seu nome /be/ e na frente ir alternando as letras que representam graficamente as vogais (a, i, o, e, u) e indagando sobre qual sílaba formamos, para que ela perceba e compreenda essa sistemática. Não há a necessidade de obrigá-la a tentar pronunciar fonemas, artificialmente, pois a pronúncia de /b/, segundo os alfabetizadores do método fônico, torna-se a sílaba /bã/, /k/ torna-se a sílaba /kã/, /d/, /dã/ e assim sucessivamente, com todas as consoantes do alfabeto. Sem contar que a criança é obrigada a repetir a pronúncia do que se pretende “fonema”, por exemplo, /bã/ /bã/ /bã/, /kã/ /kã/ /kã/, /mã/ /mã/ /mã/, seguidas vezes, para fixar a forma. Assim, o exagero e o artificialismo da pronúncia fazem não raro, tanto a criança como o professor, que demonstra o “como fazer”, passarem por situações constrangedoras.

Voltando à história, visando à superação das dificuldades do método fônico, na França, foi criado o método silábico: estratégia de unir consoante e vogal formando a sílaba, e unir as síla-

bas para compor as palavras. No método silábico, ensina-se o nome das vogais, depois o nome de uma consoante e, em seguida, são apresentadas as famílias silábicas por ela compostas. Ao contrário do fônico, no método da silabação, a sílaba é apresentada pronta, sem se explicitar a articulação das consoantes com as vogais. Na sequência, ensinam-se as palavras compostas por essas sílabas e outras já estudadas.

O método global surgiu com a finalidade de partir de um contexto e de algo mais próximo da realidade da criança, pois se sabe que a letra ou a sílaba, isoladas de um contexto, dificultam a percepção, pois são elementos abstratos para o aprendiz. Os fundamentos teóricos do método global encontram-se em Claparède (BELLENGER, 1979), Renan (BELLENGER, 1979) e outros. Segundo eles, o conhecimento aplicado a um objeto se desenvolve em três atos: *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).

Conforme Braslavsky (1971), em 1655, Comenius, em sua *Orbis Pictus*, caracterizou o método da soletração como a “*maior tortura do espírito*” e lançou o método iconográfico, que associava uma imagem a uma palavra-chave, para que a criança pudesse estabelecer uma relação entre a grafia e sua representação icônica. Já em 1787, o gramático Nicolas Adams, em sua obra *Vrai manière d'apprendre une Langue quelconque*, exemplifica com muita propriedade a sua concepção de método global, quando afirma:

Quando quereis dar a conhecer um objeto à criança, por exemplo, um vestido, tivestes já a idéia de lhe mostrar os enfeites separadamente, depois as mangas, os bolsos e os botões? Não, sem dúvida. Fazeis ver o conjunto e lhes dizeis: - Eis um vestido. É assim que as crianças aprendem a falar com suas amas. Por que não fazer a mesma coisa, quando quiserdes ensinar a ler? Afastai delas os alfabetos e todos os livros franceses e latinos, procurai palavras inteiras a seu alcance as quais reterão muito mais facilmente e com muito mais prazer do que todas as letras e sílabas impressas (apud CASASANTA, [1972?], p. 50)

Adams acreditava que, considerando a realidade da criança, o processo de alfabetização ganharia significado, deixando de ser, portanto, tão complexo e abstrato. Ele parte da lógica de que, se as crianças aprendem a falar emitindo palavras inteiras e não pedaços delas, também aprenderão a ler e escrever com mais facilidade palavras com significado. Insistia-se que o professor deveria ficar o maior tempo possível na fase de exploração global de palavras, para só depois fazer a análise da palavra em sílabas. Esse autor reconhece ser de fundamental importância a decomposição da palavra em sílabas, bem como o seu estudo.

Para sistematizar essa breve abordagem histórica dos métodos, eis o quadro ilustrativo de Casasanta (apud ARAÚJO, 1996, p. 16):

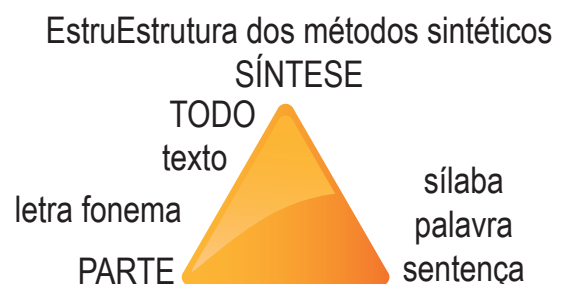
SINOPSE DAS FASES DOS MÉTODOS

FASES	MÉTODOS					
Métodos	Soletração	Fônico	Silábico	Palavração	Sentencição	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

Após a criação do método da palavração, que partia da unidade - palavra, foram criados os métodos da sentencição e aqueles que partiam de contos e da experiência infantil.

Assim, os métodos da soletração, o fônico e o silábico são de origem sintética, pois partem da unidade *menor* rumo à maior, isto é, apresentam a *letra*, depois unindo letras se obtém a *sílaba*, unindo sílabas compõem-se *palavras*, unindo palavras formam-se *sentenças* e juntando sentenças formam-se *textos*. Há um percurso que caminha da menor unidade (letra) para a maior (texto).

Os métodos da palavração, sentencição ou os textuais são de origem analítica, pois partem de uma unidade que possui significado, para então fazer sua análise (segmentação) em unidades menores. Por exemplo: 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).



1.1 O MÉTODO DAS CARTILHAS

A cartilha surgiu da necessidade de material para se ensinar crianças a ler e a escrever. Até então, elas aprendiam em livros que eram levados de casa, quando tinham algum livro em casa. No século XVI, surge o silabário, a primeira versão do que seria a cartilha. As cartilhas brasileiras tiveram origem em Portugal (que chegou a enviar exemplares para a alfabetização, em suas colônias). De autoria de João de Barros, a *Cartinha para Aprender a Ler* é uma das cartilhas mais antigas para ensinar português. Sua primeira versão foi impressa em Lisboa, em 1539.

Outras cartilhas foram utilizadas no Brasil, além daquela. Em Lisboa, Antonio Feliciano de Castilho elaborou o *Método Castilho para o Ensino Rápido e Aprazível do Ler Impresso, Manuscrito e Numeração do Escrever* (1850), que continha abecedário, silabário e textos de leitura.

Em 1876, foi editada a *Cartilha Maternal*, do poeta João de Deus, cujo destaque a seguir, ainda aparece na edição de 2005:

Este sistema funda-se na língua viva: não apresenta os seis ou oito abecedários do costume, senão um, do tipo mais frequente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem; de modo que, em vez de o principiante apurar a paciência numa repetição néscia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada das palavras inteligíveis. (...) Esses longos exercícios de pura intuição visual constituem uma violência, uma amputação moral, contrária à natureza: seis meses, um ano, e mais, de vozes sem sentido, basta para imprimir num espírito nascente o selo do idiotismo (DEUS, 2005, p. 5).

Esse autor era contra os métodos da soletração e silabação para o ensino da leitura e sua obra foi o marco entre o abecedário (bê-á-bá) e os métodos analíticos, que foram difundidos no Brasil, durante a República, utilizando o método da palavração. Sua cartilha é editada ainda hoje em Portugal pela Editora Bertrand.

A alfabetização, até o final do século XIX, era iniciada pela letra manuscrita, depois era ensinada, alternadamente, a letra de forma. O professor preparava o alfabeto em folhas de papel que eram manuseadas por um pega-mão, para não sujar. O material utilizado para exercitar os alunos nas dificuldades da letra manuscrita e leitura era um conjunto de cartas de sílabas, cartas de nomes e cartas de fora, estas compostas de ofícios e documentos que eram emprestados. Conforme Barbosa (1990), outras cartilhas foram representativas no país, como a *Cartilha da Infância*, de Thomas Galhardo, publicada pela primeira vez por volta de 1880 e comercializada até a década de 1970.

A partir de 1930, cresceu consideravelmente o número de cartilhas publicadas, pois isso passou a ser um grande negócio. Por volta de 1944, surge o Manual do Professor, cuja função é orientar o professor quanto ao correto uso do material. E o mercado das cartilhas continuou a crescer. Em pesquisas realizadas nos anos 1960 e 1980, as principais cartilhas adotadas no Estado de São Paulo eram *Caminho Suave*, *Quem sou Eu?* e *Cartilha Sodré* (anos 1960); *No Reino da Alegria*, *Mundo Mágico* e *Cartilha Pipoca* (anos 1980).

O estudo das falhas das cartilhas é sempre pertinente, pois a cartilha esteve durante muito tempo na escola e tanto o produtor como o leitor desse texto provavelmente foram alfabetizados através de cartilhas. Muitos acreditam que ela é um método eficiente de alfabetização, partindo do pressuposto de que, se foi eficiente para alfabetizá-los, servirá também para outras pessoas. Entretanto, as cartilhas apresentam falhas, que ainda continuam sendo reproduzidas por professores na sala de aula, conscientemente ou não. Mesmo a avaliação mais rigorosa por parte do Ministério da Educação, para a publicação de livros didáticos, não impede a utilização precária ou mesmo o uso de expedientes duvidosos das velhas cartilhas. Se se considerar que o professor conta com 35, 40 alunos para alfabetizar, anualmente, sem uma formação sólida de conhecimentos, aumenta o risco de se recorrer àquele instrumental já pronto e *acabado*, que basta *seguir* de capa a capa. Ainda existem professores que têm vergonha de mostrar que usam o instrumental da cartilha e tentam dissimular sua prática, preparando o próprio material de trabalho: a cartilha não está na sala, mas a metodologia sim, basta verificar as atividades mimeografadas e coladas nos cadernos dos alunos. Observemos alguns problemas do trabalho das cartilhas:

- ★ Modo de trabalho com as sílabas: as cartilhas tendem à mesma estruturação (são compostas de lições). Cada lição parte de uma palavra-chave, ilustrada por desenho. Desta palavra, destaca-se a primeira sílaba e, a partir dela, desenvolve-se a sua respectiva família silábica (cujas sílabas serão utilizadas posteriormente, na silabação - leitura coletiva das sílabas). Nessa atividade, segundo Cagliari (1999), abaixo das famílias silábicas vêm palavras quase sempre formadas de elementos já dominados, que se somam aos da nova lição. Depois, a cartilha apresenta exercícios de montar e desmontar palavras, comumente de completar lacunas com sílabas, de forma mecânica e descontextualizada, que visam somente à memorização. Cada unidade trata apenas de uma unidade silábica, o que, além de empobrecer o trabalho com as sílabas, limita o horizonte de conhecimento da criança. Ainda segundo Cagliari (1999), geralmente a lição da cartilha termina em um texto, teste final de leitura e modelo de escrita para introduzir o aluno na etapa seguinte. Nesse texto, compreende-se estar o maior problema do método. O aluno vem para a escola com plena habilidade para descrever, narrar e até defender um ponto de vista. Entretanto, a partir do momento em que se inicia na alfabetização, vai perdendo tais competências. No intuito de facilitar a leitura para o aluno, a cartilha propõe textos que são pretextos, elaborados com palavras compostas e com sílabas já dominadas. Porém, o conteúdo, a coesão e a coerência, na maioria dos casos, ficam prejudicados.
- ★ Concepção de linguagem das cartilhas: Por fim, para Cagliari (1999), nas cartilhas, “uma palavra é feita de sílabas, uma sílaba de letras, uma frase é um conjunto de palavras e um texto é um conjunto de frases”. A ideia é de que a linguagem se assemelha à soma de tijolinhos, representados pelas sílabas e unidades de composição. Tal concepção abran-

ge apenas o nível superficial da linguagem. Representar a linguagem através da escrita vai muito além de codificar e decodificar sinais gráficos, pois requer a incorporação de aspectos discursivos da linguagem escrita. De acordo com Camacho (1988, p. 29), “[...] uma língua é um objeto histórico, enquanto saber transmitido, estando, portanto, sujeita às eventualidades próprias de tal tipo de objeto. Isto significa que se transforma no tempo e se diversifica no espaço”. Em um mesmo instrumento de comunicação, temos quatro modalidades específicas de variação linguística: a *histórica*, a *geográfica*, a *social* e a *estilística*. Contudo, tais conhecimentos são ignorados pela cartilha, uma vez que um mesmo material é elaborado para ser usado em um país de proporções continentais como o Brasil. Sabe-se que existem variações geográficas no léxico, na fonética e, ainda, na sintaxe dos falantes. Quando um falante nordestino diz que não vai a algum lugar, tende a falar da seguinte forma: *Vou não!* Já um paulista diria algo do tipo: *Não vou!* A variação mais evidente e, de certo modo, que mais interfere na comunicação, é a variação lexical, pois modifica o vocabulário e expressões utilizadas pelos falantes, tendo em vista seus contextos. No nordeste do país, encontra-se *macaxeira* e, no sul, *aipim*, para designar o que para o paulista é *mandioca*. A cartilha ignora a realidade linguística do aluno quando trabalha com textos que não contemplam a sua experiência de vida, desenvolvendo, assim, um trabalho descontextualizado.

A escrita reduzida à representação da fala: embora um dos compromissos da escrita seja representar a fala, esta representação não é idêntica. A linguagem falada tem marcas e características típicas da oralidade e existem expressões próprias da fala e outras mais adequadas à escrita. A expressão “*tipo*”, usual entre os jovens, é um modismo frequente no discurso oral e pouco apropriado para a escrita. Alguns alfabetizadores, buscando ajudar o aluno, desenvolvem artificialismos na fala para explicar a ortografia convencional. No caso de palavras como *voltou*, *mal*, *calma*, há professores que acreditam que para o aprendiz fixar essas formas é de grande valia tentar mostrar a diferença entre o uso do l ou do u através da pronúncia dos sons, e enfatizam o l de ‘*malll*, *melll*, *vollltou*’, como se isto correspondesse à pronúncia adequada. Ora, os falantes do Estado de São Paulo não fazem distinção entre tais variantes de fonemas, como os gaúchos ou alguns descendentes de europeus. A ideia de priorizar a escrita como representação tende ainda a provocar desvios: são comuns exemplos de crianças que passam grande parte do tempo em atividades de cópia. Chega-se a ver alunos com cadernos esteticamente perfeitos, mas que não conseguem identificar as letras (são os chamados copistas). Em lugar de priorizar a leitura, o trabalho da escola se reduz a atividades de “coordenação motora fina”, que nada tem a ver com a especificidade da escrita.

Equívocos quanto às famílias silábicas: é comum a família silábica composta pela letra C ser apresentada parcialmente, mostrando-se CA-CO-CU. *Onde ficam o QUE e o QUI?* A orientação habitual diz que são formas difíceis e que a criança só irá aprendê-las mais tarde, omitindo-se a informação. Como o professor não as apresenta, o aluno tende a escrever algo

como *cerô*, *ceijo*, *acilo*, em lugar de *quero*, *queijo* e *aquilo*. Mas os problemas não param aí. O professor não apresenta o *que* e o *qui*, mas apresenta o CE e o CI associados ao grupo fonético que representa o som /k/. Ora, estas sílabas pertencem ao grupo fonético do som /s/, representado ortograficamente pelo ÇA – ÇO – ÇU, e não ao do som /k/. Assim, a família silábica que representa o som /k/ é: ca-que-qui-co-cu; e a outra: ça-ce-ci-ço-çu. Semelhante problema ocorre com a família do ga-gue-gui-go-gu, e o ge-gi.

Problemas fonéticos: também se verifica a ignorância quanto a questões fonéticas, como em relação à quantidade das vogais que temos em nossa língua e sua representação gráfica. O senso comum não dá conta da natureza dos sons da fala (fonética) e a sua delimitação em fonemas. Embora a representação comum das vogais seja A-E-I-O-U, elas se diversificam em 12 fonemas (sete orais e cinco nasais): i, ã; e, ê; a, ã; õ, o, ó; u, ã. Tende-se a não perceber, por exemplo, a diferença entre o BA de *barato*, e o BA de *banco*. Embora não receba o til (~), o a de *banco* será nasalizado pela presença do n na sílaba invertida. Quando alunos trocam letras como P por B, F por V, Z por S, segundo Cagliari (1999), alguns professores compreendem tais processos como falhas auditivas ou de observação, deficiências, distração, sem se darem conta de que o problema é que os alunos não sabem diferenças fonêmicas elementares, como aquelas que definem *vaca* e *faca*, *pato* e *bato* etc. Estas trocas não são muito frequentes, mas ocorrem entre fonemas que são muito semelhantes. P e B, por exemplo, são bilabiais (para pronunciar, os lábios superiores e inferiores unem-se), são oclusivos (emitidos como uma explosão de ar) e possuem o mesmo ponto e modo de articulação. A diferença reside no fato de que /p/ é surdo e /b/ é sonoro (as cordas vocais vibram quando /b/ é emitido).

Prevalência da atividade escrita sobre a fala: outro problema frequente em ambientes que usam cartilhas é o fato de a atividade escrita prevalecer sobre a fala. As primeiras cartilhas foram elaboradas com o intuito de ensinar o aluno a ler, decodificar sinais, porém, com o tempo, tais livros mudaram o enfoque da leitura para a escrita, e a cartilha deixou de ser um livro de ensinar a ler para ser um livro de ensinar a escrever (treinar a escrita). Assim, a escrita passou a prevalecer sobre a fala. Por vezes, o resultado dessa postura inibidora da fala pode ser a indisciplina. Basta notar que a conversa tende a ser um exercício visto na escola como algo prejudicial e não estimulador ao trabalho pedagógico.

A precariedade da produção de textos: talvez a decorrência mais grave da utilização das cartilhas seja a questão da produção de textos. Os tipos de textos ali apresentados muitas vezes não constituem textos. Não têm unidade semântica, não apresentam textualidade e, não raramente, perdem até mesmo a coerência. O aluno vem para a escola com a habilidade de produzir textos orais. Se ele depara com textos artificiais, montados para finalidades específicas, que não correspondem à sua linguagem, poderá concluir que sua oralidade está errada e acreditar que o modelo apresentado pela escola é o correto, o padrão ideal de texto a ser seguido. Poderá ainda sequer acreditar no modelo da escola e, tendo o seu discurso desacreditado, tornar-se resistente ao trabalho pedagógico.

Durante décadas, a escola alfabetizou por meio da cartilha e, com a evolução dos conhecimentos sobre a alfabetização, observamos que tal metodologia se tornou insuficiente para atender às exigências da sociedade atual. Hoje, não basta o aluno saber apenas codificar e decodificar sinais. Não é suficiente conseguir produzir um pequeno texto, há a necessidade de que saiba se comunicar plenamente, por meio da escrita, utilizando os diversos tipos de discurso.

Assim, inicialmente, é produtivo trabalhar no sentido de transpor a habilidade verbal da criança para a escrita. Aproveitar a desenvoltura que ela tem de falar e contar histórias como ponto de partida para o desenvolvimento da produção de textos, em um primeiro momento, simples, da forma como souber, posteriormente, obedecendo às regras gramaticais e reproduzindo/produzindo diferentes gêneros textuais (carta, poesia, bilhete, receitas culinárias, anúncios de propaganda etc.).

O respeito pelo aluno é o princípio norteador da alfabetização. Um aluno que tem seus limites respeitados agirá também com uma postura respeitosa, amigável e de admiração pelo professor.

A produção de texto deve ser estimulada durante a alfabetização: tudo o que a criança produzir merece ser elogiado, para que sinta vontade de escrever. Posturas que reprimam a escrita do aluno, caracterizando-a como incorreta, feia, cheia de erros, devem estar fora da escola. O erro tem que ser corrigido e a ortografia respeitada, porém o problema está na maneira como isso é feito.

Denúncias recorrentes mostram que as mais variadas formas de agressões verbais estão na sala de aula. Em determinada ocasião, uma criança de sete anos, que já havia escrito quase uma página de um caderno de brochura, teve seu trabalho totalmente desqualificado pelo professor. Este pegou o caderno e, diante dos demais colegas, começou a mostrar a um visitante os erros ortográficos que a criança havia cometido. Sem considerar os acertos, que constituíam a maior parte do trabalho, limitou-se a criticar as falhas. Depois, dirigiu-se a outra *vítima*, procedendo de semelhante modo. Ao final da aula, o visitante, lembrando-se do ocorrido, voltou àquela primeira criança, para ver como havia concluído seu texto que, no início da aula, já contava com quase uma página. O que se constatou foi assustador: a criança havia escrito mais duas linhas e terminado sua história. Quando indagada sobre o porquê de ter escrito só mais um pouco e terminado, ela respondeu: “-Se eu escrever pouco, errarei pouco!”

Todos sabem que é indispensável que o professor corrija a produção da criança, porém, com uma postura respeitosa, de quem quer ajudar e não com a fúria destruidora de toda capacidade criativa da qual a criança é portadora ao chegar à escola.

Nenhum material didático é completo, pronto e acabado. Todos são passíveis de serem melhorados e adaptados pelo professor, em função de suas necessidades em sala de aula. Assim, acredita-se que o professor que possuir boa fundamentação teórica e científica, aliadas à prática, terá condições de superar as imperfeições de métodos, poderá optar por um caminho e oferecer condições para que seu aluno tenha uma alfabetização consciente, que aprenda pensando e não apenas memorizando sinais gráficos.

Dessa forma, estudando a alfabetização (uso de cartilhas), verificamos que tal processo se dá de forma inadequada, pois aborda apenas a codificação (escrita) e a decodificação (leitura/decifração) de sinais, sem o embasamento subjacente da contribuição da linguística à formação do alfabetizador. Seu objetivo é o de fazer crianças memorizarem letras e sílabas, saberem deco-

dificar, decifrar sinais (ler), e codificar esses sinais, transformando a fala em escrita, porém com prejuízo do significado e da produção textual espontânea.

Enfim, segundo Cagliari:

A alfabetização gira em torno de três aspectos importantes da linguagem: a fala, a escrita e a leitura. Analisando estes três aspectos, tem-se uma compreensão melhor de como são as cartilhas ou qualquer outro método de alfabetização (CAGLIARI, 1999, p. 82).

Em decorrência, pode-se concluir que, no método da cartilha, sob o aspecto da fala, esta não é contemplada, pois ao aluno não é dado o direito de falar, não há espaço para a fala. Se a analisarmos sob o ponto de vista da escrita, veremos que tal atividade se reduz a cópias e não há espaço para produções espontâneas, o aluno não tem liberdade para expressar o que pensa. E, finalmente, examinando o método das cartilhas sob o aspecto da leitura, veremos que os piores modelos de texto são os apresentados por ela, e a atividade que poderia e deveria ocupar espaço privilegiado, na educação, promovendo a inclusão social da criança, antes se reduz a inibir o gosto pela leitura.

Assim, entendemos que o professor precisa ter formação linguística adequada para saber reconhecer falhas e limitações de qualquer método que lhe seja apresentado, de maneira a saber adaptá-lo, transformando os conhecimentos que já possui em metodologia e estratégias que auxiliem o aluno a superar suas dificuldades, durante o processo de aquisição da leitura e da escrita significativas.

1. 2 O MÉTODO PAULO FREIRE DE ALFABETIZAÇÃO

Paulo Freire ficou conhecido mundialmente por ter criado um “método” de alfabetização de adultos que partia do diálogo e da conscientização. Diferencia-se dos demais quando, em seus dois primeiros passos, “codificação” e “descodificação”, busca transformar a consciência ingênua do alfabetizando em consciência crítica, por meio da “leitura do mundo” enquanto, no 3º e 4º passos (Análise e síntese, e Fixação da leitura e da escrita), desenvolve a consciência silábica e alfabética, levando os alunos ao domínio das correspondências entre grafemas e fonemas. Nestes passos, está caracterizado o avanço desse método em relação ao método fônico e o das cartilhas, visto que a análise e a síntese vêm de uma palavra real, cujo significado o aprendiz conheça, retirando-se dela a sílaba, para que o aluno veja e perceba a combinação fonêmica na constituição de sílabas e, a seguir, na composição de novas palavras.

A proposta fônica desconhece que as letras são realidade da escrita e só podem ser lidas em sílabas na realidade da fala, quando faz o aluno repetir os sons das letras, ignorando que os fonemas consonantais não são pronunciáveis isoladamente. Hoyos-Andrade esclarece, conceituando as sílabas como

[...] fenômenos fonéticos obrigatórios, dada a linearidade do discurso e as características dos sons da linguagem humana. De fato pronunciamos sílabas e não sons isolados. Estas sílabas são pacotes de 1, 2, 3, 4 e até cinco sons (dependendo da língua) emitidos em um único golpe de voz [...] e como pacotes de fonemas, as sílabas compartilham com estes as funções que os caracterizam. (HOYOS-ANDRADE, 1984, p. 225, grifo nosso).

Para que o aprendiz tome consciência da correspondência fala/escrita, basta questionarmos sobre a quantidade de vezes que abrimos a boca para pronunciar determinada palavra (Ex: es-co-la), e prontamente saberão responder que são três vezes. A sílaba é a menor unidade pronunciável e perceptível pela criança na fala. Se perguntarmos a alunos entre cinco e seis anos sobre a quantidade de vezes que abrimos a boca para pronunciar qualquer palavra da língua portuguesa, sempre se obterá a resposta correta, porque a consciência silábica é natural.

Porém, se o alfabetizando não compreender a *silaba escrita* de imediato, basta que se apresente a consoante (B, por exemplo), falando seu nome /be/ e, na frente, ir alternando as letras que representam graficamente as vogais (a, i, o, e, u) e indagando sobre qual sílaba formamos que, de pronto, passará a compreender a sistemática de associação de consoantes e vogais na composição silábica, de maneira clara e sem artificios.

O Método Paulo Freire foi pouco divulgado e estudado, no Brasil; quando usado pelo Mobral, foi descaracterizado, porque teve seus passos da “codificação” e “descodificação” excluídos do processo de alfabetização, sendo transformado em mero método das cartilhas, impedindo os alfabetizadores e alfabetizados de fazer a “leitura de mundo”, que transforma a consciência ingênua em consciência crítica. Como este tema merece aprofundamento será estudado no texto: *A eficiência do Método Sociolinguístico: uma nova proposta de Alfabetização*.

REFERÊNCIAS



- ARAÚJO, M. C. de C. S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.
- BARBOSA, J. J. **Leitura e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1990.
- BELLENGER, L. **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- BRASLAVSKY, B. P. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1971.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.
- CAMACHO, R. G. A variação lingüística. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus**: Coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1988, v. 1.
- CASASANTA, L. M. **Métodos de ensino de leitura**. São Paulo: Editora do Brasil, [1972?].
- DEUS, J. de. **Cartilha maternal ou arte de leitura**. Chiado: Bertrand, 2005.
- DUBOIS, J. et al. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- HOYOS-ANDRADE, R. E. Sílaba e função lingüística. **Estudos Linguísticos: Anais de Seminários do GEL**. Batatais, v. 9, p. 225-229, 1984.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Inaf Brasil 2009 indicador de alfabetismo funcional: principais resultados. São Paulo. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf>. Acesso em: 20 de. 2010.
- MARROU, H. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: Herder, 1969.
- MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização - Método Sociolinguístico**: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007.