

**Gisele da Paz Nunes**

*O aproveitamento da ordem de aquisição das sílabas  
nas cartilhas adotadas no município de Catalão-GO*

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gladis Massini-Cagliari, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística.

**Araraquara**

**2006**

Nunes, Gisele da Paz

O aproveitamento da ordem de aquisição das sílabas nas cartilhas adotadas no município de Catalão-GO / Gisele da Paz Nunes – 2006

187 f. ; 30 cm

*Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara*

Orientador: Gladis Massini-Cagliari

1. Lingüística. 2. Fonologia, 3. Fonética.

I. Título.

## **Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Gladis Massini-Cagliari - Orientadora

---

Prof. Dr. Ademar da Silva (UFSCar)

---

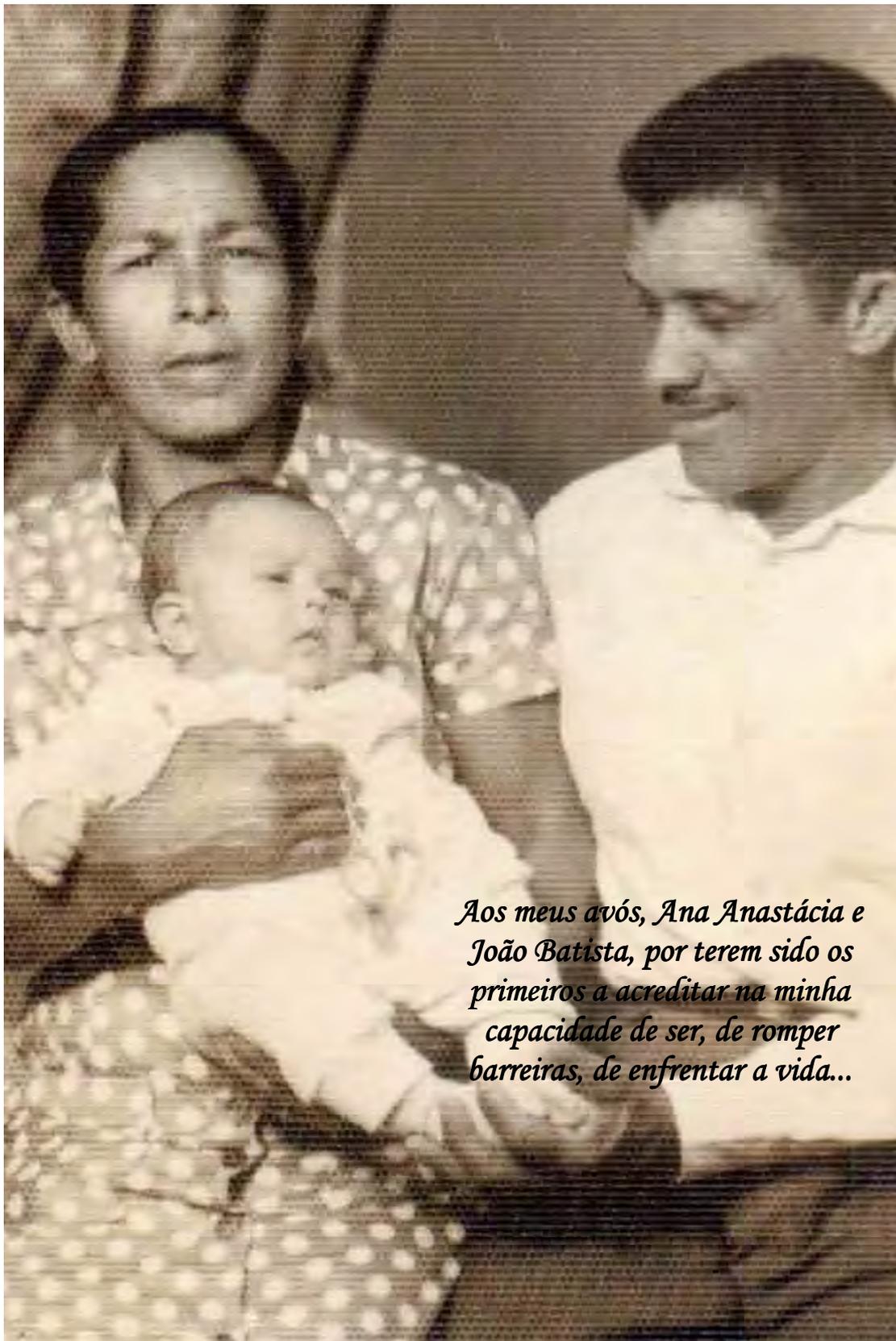
Profa. Dra. Cássia Regina Coutinho Sossolote (UNESP – Araraquara)

---

Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre (UNICAMP)

---

Profa. Dra. Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP – Marília)



*Aos meus avós, Ana Anastácia e  
João Batista, por terem sido os  
primeiros a acreditar na minha  
capacidade de ser, de romper  
barreiras, de enfrentar a vida...*

## **Agradecimentos**

À minha orientadora, Gladis, por, generosamente, ter feito mais que uma orientação, mais que seu trabalho e ter se tornado importante norte nesta tese;

Ao CNPq (processo 140827/2002-1), pela concessão de bolsa para cursar doutorado, sem a qual a conclusão deste curso teria sido impossível;

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, pela aceitação do meu trabalho;

À Universidade Federal de Goiás - UFG, Campus Catalão, Curso de Letras, por ter concedido licença para cursar doutorado;

À Eriplane, amiga em todas as horas, um obrigado muito especial;

À minha mãe, pelo apoio nas horas difíceis;

À minha tia Senhorinha, pelo apoio e carinho que sempre recebi, incondicionalmente;

À Marília, por ter “tomado um pouco meu lugar de mãe” na minha ausência;

Aos meus filhos, Ana e Jeferson, pela compreensão, incentivo e carinho com que caminharam juntos comigo nesta jornada;

A todos aqueles que, porventura, eu tenha me esquecido na hora da pressa.

A Deus, por tudo!

## Resumo

É objetivo desta tese verificar se a aquisição dos padrões silábicos no processo escolar de alfabetização, no que se refere à ordem de emergência desses padrões, reflete ou não a ordem de aquisição desses padrões na linguagem oral.

A ordem de aquisição dos padrões silábicos na escrita foi verificada a partir de um *corpus* composto de seis cartilhas adotadas no município de Catalão-GO (*A toca do tatu, Língua e linguagem, Português: uma proposta para o letramento, Viver e aprender, Palavra em contexto e Nosso mundo*) por ser este o instrumento de uso mais comum dos professores de Catalão-GO para ensino de língua escrita.

Estruturalmente, esta tese se subdivide em quatro seções. A primeira trata de questões mais gerais sobre a alfabetização, em que discutimos também um pouco de história da cartilha, seu método e as expectativas do governo em relação à alfabetização no Brasil. Na seção 2, versamos sobre sistemas de escrita e ortografia. A terceira seção se ocupa das teorias fonológicas sobre a sílaba, necessárias para a análise das cartilhas que é feita na seção 4.

Na conclusão de nosso trabalho, afirmamos que os trabalhos e pesquisas de aquisição dos padrões silábicos do português, tanto do brasileiro quanto do europeu, apontam uma ordem “natural” de emergência desses padrões na aquisição da fala que é seguida, com raras e não significativas diferenças, pelas cartilhas por nós pesquisadas. Assim sendo, os métodos que dão suporte aos livros didáticos analisados, todos calcados no conceito de sílaba ou métodos que empregam o “bá-bé-bi-bó-bu”, deveriam ser eficazes, uma vez que se baseiam em uma “ordem natural” de aquisição de padrões silábicos. No entanto, o que verificamos é que a origem do fracasso dos métodos não pode estar na ordem de apresentação dos padrões silábicos pelas cartilhas, já que os livros didáticos de alfabetização seguem uma metodologia baseada no conceito de sílaba e adotam uma ordem de apresentação dos padrões silábicos que não difere da ordem “natural” de emergência desses padrões na fala.

Enfim, sendo o nosso sistema de escrita de base alfabético-fonológica, sem qualquer referência à sílaba como unidade, verifica-se um descompasso entre o sistema de escrita e o método escolar que se propõe a ensinar esse sistema, pois as cartilhas optam, preferencialmente, pelo método do “bá-bé-bi-bó-bu” (Cagliari, 1999a), isto é, por um modelo silábico.

Palavras-chave: sílaba, cartilhas, alfabetização, fonologia, fonética.

## Abstract

This thesis aims to verify whether the order of presentation of syllabic patterns in literacy books is or is not in accordance with the order of emergence of these patterns in oral language acquisition.

Because didactical books named *cartilhas* are still the most important instrument for literacy teachers in Brazil, the *corpus* is composed by six *cartilhas*, adopted in the city of Catalão – GO: *A toca do tatu*, *Língua e Linguagem*, *Português: uma proposta para o letramento*, *Viver e aprender*, *Palavra em contexto* and *Nosso Mundo*.

This thesis is divided in four sections. In the first one, general questions concerning literacy are discussed; we also present a brief study about the history of *cartilhas* and its method, presenting the governmental expectations about literacy programmes in Brazil.

Writing systems and questions of spelling are the focus of section 2. Section 3 discusses phonological theories about the syllable, presenting the theoretical basis needed for the discussion developed in section 4.

Previous works in oral language acquisition proved that there is a “natural” order of emergence of syllabic patterns in Brazilian Portuguese. Our research shows that this natural order is followed with no significant differences by literacy books, in the school programmes for written language acquisition. From this point of view, this method is expected to be efficient; unfortunately, it does not happen to be true. Since the *cartilhas* follow the natural order of emergence for syllabic patterns, the cause of the failure of the method must be somewhere else, probably in the fact that our literacy methods consider the syllable as the ideal unit of representation for teaching our writing system, although our writing system is not syllable-based in its essence.

Keywords: syllable; literacy books; literacy; Phonology; Phonetics.

## Lista de Quadros

Quadro 01	
Distribuição dos sete itens que compõem o modelo do “bá-bé-bi-bó-bu” e a relação das cartilhas que aplicam esse método .....	132
Quadro 02	
Ordem de aparecimento dos padrões silábicos na cartilha <i>Viver e aprender</i> .....	161
Quadro 03	
Ordem de aparecimento dos padrões silábicos na cartilha <i>Português: uma proposta para o letramento</i> .....	162
Quadro 04	
Ordem de aparecimento dos padrões silábicos na cartilha <i>Palavra em contexto</i> .....	162
Quadro 05	
Ordem de aparecimento dos padrões silábicos na cartilha <i>Nosso mundo</i> .....	162
Quadro 06	
Ordem de aparecimento dos padrões silábicos na cartilha <i>Língua e linguagem</i> .....	163
Quadro 07	
Ordem de aparecimento dos padrões silábicos na cartilha <i>A toca do tatu</i> .....	163
Quadro 08	
Comparação entre a ordem de emergência dos padrões silábicos no português e a ordem de apresentação desses padrões na cartilha <i>Viver e aprender</i> .....	164
Quadro 09	
Comparação entre a ordem de emergência dos padrões silábicos no português e a ordem de apresentação desses padrões na cartilha <i>Português: uma proposta para o letramento</i> .....	165
Quadro 10	
Comparação entre a ordem de emergência dos padrões silábicos no português e a ordem de apresentação desses padrões na cartilha <i>Palavra em contexto</i> .....	165
Quadro 11	
Comparação entre a ordem de emergência dos padrões silábicos no português e a ordem de apresentação desses padrões na cartilha <i>Nosso mundo</i> .....	166
Quadro 12	
Comparação entre a ordem de emergência dos padrões silábicos no português e a ordem de apresentação desses padrões na cartilha <i>Língua e linguagem</i> .....	166

## Quadro 13

Comparação entre a ordem de emergência dos padrões silábicos no português e a ordem de apresentação desses padrões na cartilha *A toca do tatu* .....167

## Quadro 14

Quadro geral de comparação entre a ordem de emergência dos padrões silábicos no português e a ordem de apresentação desses padrões nas cartilhas do *corpus* .....168

## Lista de Tabela

Tabela 01	
Unidades ou lições das cartilhas que utilizam a sílaba como unidade básica ou unidade-alvo do aprendizado da escrita .....	130

## Lista de Figuras

Figura 1 – Cartilha <i>A toca do tatu</i> (p. 55) .....	134
Figura 2 – Cartilha <i>A toca do tatu</i> (p. 65) .....	135
Figura 3 – Cartilha <i>Viver e aprender</i> (p. 84) .....	136
Figura 4 – Cartilha <i>Viver e aprender</i> (p. 85) .....	137
Figura 5 – Cartilha <i>Nosso mundo</i> (p. 33) .....	139
Figura 6 – Cartilha <i>A toca do tatu</i> (p. 74) .....	140
Figura 7 – Cartilha <i>Viver e aprender</i> (p. 123) .....	141
Figura 8 – Cartilha <i>Língua e linguagem</i> (p. 139) .....	142
Figura 9 – Cartilha <i>Português: uma proposta para o letramento</i> (p. 140) .....	143
Figura 10 – Cartilha <i>A toca do tatu</i> (p. 104) .....	144
Figura 11 – Cartilha <i>A toca do tatu</i> (p. 105) .....	145
Figura 12 – Cartilha <i>Nosso mundo</i> (p. 91) .....	146
Figura 13 – Cartilha <i>Língua e linguagem</i> (p. 114) .....	147
Figura 14 – Cartilha <i>Palavra em contexto</i> (p. 30) .....	148
Figura 15 – Cartilha <i>Palavra em contexto</i> (p. 31) .....	149
Figura 16 – Cartilha <i>Viver e aprender</i> (p. 185) .....	150
Figura 17 – Cartilha <i>Língua e linguagem</i> (p. 35) .....	151
Figura 18 – Cartilha <i>Português: uma proposta para o letramento</i> (p. 71) .....	152
Figura 19 – Cartilha <i>Nosso mundo</i> (p. 57) .....	153
Figura 20 – Cartilha <i>Palavra em contexto</i> (p. 144) .....	154

## Lista de Ilustrações

Introdução – Capa da cartilha <i>Viver e aprender</i> .....	15
Seção 1 – Capa da cartilha <i>Português: uma proposta para o letramento</i> .....	25
Seção 2 – Capa da cartilha <i>Palavra em contexto</i> .....	84
Seção 3 – Capa da cartilha <i>Nosso mundo</i> .....	100
Seção 4 – Capa da cartilha <i>Língua e linguagem</i> .....	125
Considerações finais – Capa da cartilha <i>A toca do tatu</i> .....	170

## Lista de Abreviaturas e Símbolos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MEC – Ministério da Educação e do Desporto  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil  
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

A – Ataque  
C – Consoante  
Co – Coda  
G – Glide  
Nu – Núcleo  
R – Rima  
V – Vogal  
σ – Sílaba

As transcrições fonéticas seguem o padrão do IPA (*International Phonetic Alphabet*).

## Sumário

*O aproveitamento da ordem de aquisição das sílabas nas cartilhas adotadas no  
município de Catalão-GO*

<b>Introdução</b> .....	16
<b>1 Alfabetização – algumas reflexões</b> .....	26
1.1 Considerações gerais sobre o processo escolar de alfabetização no Brasil .....	30
1.2 Um pouco de história da cartilha .....	35
1.3 A primazia do método das cartilhas .....	40
1.4 A cartilha e a prática do professor .....	53
1.5 Expectativas do governo em relação à alfabetização: orientações oficiais .....	57
1.6 Análise do método das cartilhas (ou do bá-bé-bi-bó-bu) .....	73
1.6.1 A cartilha e a fala .....	73
1.6.2 A cartilha e a escrita .....	77
1.6.3 A cartilha e a leitura .....	81
<b>2 Os sistemas de escrita a natureza da ortografia</b> .....	85
2.1 Escrita ideográfica .....	88
2.2 Escrita fonográfica .....	89
2.2.1 Escrita silábica .....	90
2.2.2 Escrita consonantal .....	90

	15
2.2.3 Escrita fonética (ou alfabética) .....	92
2.2.4 Escrita alfabética ortográfica .....	92
<b>3 A sílaba vista por fonólogos e foneticistas .....</b>	<b>101</b>
3.1 A sílaba: a perspectiva da fonologia .....	105
3.2 A sílaba: a perspectiva da aquisição da linguagem .....	116
<b>4 O aproveitamento da noção de sílaba nas cartilhas .....</b>	<b>126</b>
4.1 A sílaba: aquisição fonológica x aquisição da escrita .....	156
<b>Considerações finais .....</b>	<b>171</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>178</b>
<b>Bibliografia de apoio .....</b>	<b>184</b>



O objetivo desta tese é verificar se a aquisição dos padrões silábicos no processo de alfabetização, no que se refere à ordem de emergência desses padrões, reflete a ordem de aquisição desses padrões na linguagem oral. Mais especificamente, objetiva-se verificar se os livros didáticos (cartilhas) enfatizam ou não a ordem canônica de aquisição dos padrões silábicos verificada no processo de aquisição da linguagem oral e se esta ênfase tem ou não conseqüências quanto à eficiência/eficácia do método.<sup>1</sup> Esta investigação dar-se-á nos livros didáticos adotados na cidade de Catalão-GO.

A escolha do tema se justifica pelo fato de que as cartilhas continuam a ser o único, ou, no mínimo, o principal instrumento de alfabetização na grande maioria das escolas do município de Catalão. Como a situação desse município não é diferente da situação da grande maioria de municípios do interior do Brasil, a verificação da importância da utilização da cartilha como instrumento didático no interior do Goiás torna-se um importante subsídio para a compreensão de como se realiza o processo de alfabetização escolar na maioria dos municípios brasileiros.

Por outro lado, sabe-se que o método de alfabetização empregado nesse tipo de material didático é tradicionalmente classificado de “silábico” (Cagliari, 1999a, denomina esse tipo de fazer didático como “método do bá-bé-bi-bó-bu”). Ora, sendo a sílaba um

---

<sup>1</sup> Dado o recorte feito para esta pesquisa, não será abordada a produção dos aprendizes em relação a escrita. Embora tenhamos material coletado, isso será abordado em estudos posteriores.

conceito lingüístico, é importante verificar, do ponto de vista técnico (leia-se “lingüístico”), como se dá o aproveitamento desse conceito no método e sua eficácia como unidade a ser ressaltada no processo de aquisição da leitura e da escrita, no contexto de aprendizado escolar do português como língua materna.

Para este trabalho, propomos verificar se a ordem de aquisição dos padrões silábicos proposta pela cartilha coincide com a ordem de aquisição desses mesmos padrões na linguagem oral. A ênfase proposta para esta tese na ordem de aquisição dos padrões silábicos deve-se ao fato de que acreditamos ser importante averiguar se um método para conduzir o processo de alfabetização precisa ou não seguir as mesmas etapas da aquisição da linguagem oral. Neste sentido, com relação à aquisição da sílaba, objetiva-se verificar se, na aquisição da linguagem oral a ordem de aquisição dos padrões silábicos é “x”, um método para alfabetizar tem ou não que ressaltar essa mesma ordem para a o ensino da escrita, e se este procedimento garante ou não a aprendizagem da representação escrita dos padrões silábicos.

As muitas contribuições da Lingüística e da Pedagogia, ao longo dos anos, têm criticado e posto à prova diversas facetas da questão da alfabetização escolar em todos os sentidos, desde o conhecimento individual de cada professor alfabetizador, passando pelo método ou metodologia de ensino e pela natureza da cartilha, como o principal livro didático de alfabetização adotado, até o próprio *curriculum* vigente nas escolas. Para Cagliari (1989, p. 8) “a alfabetização tem sido uma questão bastante discutida pelos que se preocupam com a Educação, já que há muitas décadas se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem, as inúmeras reprovações e a evasão escolar”.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> A respeito das reprovações e da evasão escolar, reconhecemos que o governo tem incentivado os alunos a permanecerem mais tempo na escola através de projetos que visam regularizar e enriquecer a merenda escolar e também através da Bolsa Escola. Contudo, a realidade de muitos estabelecimentos escolares, especialmente da rede pública, é ainda extremamente preocupante. Embora a criança fique mais tempo na escola e não seja “reprovada”, grande parte delas é “empurrada” para a série seguinte sem estar preparada para isso. O governo premia a escola que aprova e reprime a que reprova cortando verbas. Desse modo, a criança é aprovada de qualquer jeito, sem se levar em consideração a aprendizagem. A maior prova disso é que pesquisas financiadas pelo próprio governo brasileiro, como as divulgadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Não é novidade, portanto, falar dos problemas enfrentados pelo processo escolar de alfabetização. No entanto, mesmo após profundas discussões que apontam caminhos diversos, o problema do ensino de língua materna no período de aquisição da escrita ainda persiste na grande maioria das escolas públicas e privadas. De um posto de vista técnico (lingüístico), faz-se necessário um recorte no grande tema “alfabetização” para que o estudo seja mais aprofundado. Por esse motivo, decidimos analisar o processo de alfabetização apenas do ponto de vista do aproveitamento de um conceito lingüístico (a sílaba) como alicerce metodológico do processo de alfabetização, isto é, de como a cartilha se utiliza do conhecimento implícito que os falantes nativos da língua têm da sílaba para alfabetizar, já que acreditamos que, em algum momento, todos os livros de alfabetização e cartilhas disponíveis no mercado (e, em particular, os adotados em Catalão) passam pelo modelo silábico ou, segundo Cagliari (1999a), pelo método do “bá-bé-bi-bó-bú”.

Para Lemle (1995, p. 7) “a primeira coisa que uma criança deve saber é o que representam aqueles risquinhos pretos em uma página branca”. Podemos nos perguntar se isso não é óbvio demais, mas “esse conhecimento não é tão simples quanto parece a quem já o incorporou há muitos anos ao seu saber. Observe que, para entender que os risquinhos pretos no papel são símbolos de sons da fala, é necessário compreender o que é um símbolo” (LEMLE, 1995, p. 7). Para que tal conhecimento se dê com êxito, é necessário que o alfabetizando seja um bom observador para distinguir a forma das letras do nosso alfabeto que são às vezes semelhantes. É preciso ainda ter uma boa percepção auditiva para distinguir as diferenças entre os sons e escolher a letra certa para representá-lo. Relembremos o que nos fala Carvalho (1994, p. 11): “O bom leitor não se faz por acaso. Quase sempre é formado na infância, antes mesmo de saber ler, através do contato com a literatura infantil e de

---

Educacionais Anísio Teixeira), apontam alunos na segunda fase do Ensino Fundamental que não sabem ler nem escrever ou que conseguem decifrar textos muito simples com enorme dificuldade.

experiências positivas no início da alfabetização”; e podemos acrescentar que o bom escritor<sup>3</sup> também se faz na infância, desde as primeiras aulas de aquisição da escrita.

O professor das classes de alfabetização é, de todos, o que enfrenta logo de saída os maiores problemas lingüísticos - e todos de uma só vez. Quase todos os professores primários evitam as classes de alfabetização, deixando-as nas mãos de professores sem experiência. Atualmente, alguns governantes têm tentado resolver este problema, incentivando os professores a aceitarem essas classes de alfabetização com a oferta de 30% de gratificação salarial. O que aconteceu, no entanto, foi o outro extremo: todos os professores “correram” atrás dessas classes, sendo eles alfabetizadores ou não, e nem sempre acabaram sendo escolhidos os mais indicados.

Algumas pessoas poderiam dizer que hoje, com o avanço das pesquisas na área de alfabetização e letramento e com a vastidão de material didático oferecido gratuitamente aos educadores, o trabalho do professor estará facilitado. No entanto, se por um lado a situação é aliviada, por outro ela é muito complicada. Quando o professor lança mão de uma tábua de salvação, um “pacote educacional” no qual ele encontra uma “receita já pronta” para desenvolver seu trabalho, não precisa se preocupar com todo o resto: a falta de tempo, as dificuldades do cotidiano, as pesquisas que teria de fazer, o excesso de aulas que tem para ministrar e preparar. As dificuldades dos alunos não mais lhe tiram o sono e nem causam preocupações porque esse professor acha, acredita realmente, que cumpre bem seu dever e os problemas que porventura surgirem serão devidos a causas que não têm nada a ver com o professor nem com sua atuação profissional. Apesar disso, ao mesmo tempo em que resolve alguns problemas emergenciais do dia-a-dia do professor, a submissão a um “pacote educacional” pode trazer graves problemas para uma boa alfabetização. O primeiro deles (e há muitos outros) é que, em geral, as soluções trazidas pelos pacotes, geralmente pensados

---

<sup>3</sup> Estamos usando a palavra *escritor* no sentido de “aquele que escreve” e não aquele que vive da escrita ou a tem como profissão.

para grandes populações (soluções em bloco), consideram que todas as crianças são iguais e estão no mesmo patamar de conhecimentos e que, portanto, devem partir do mesmo ponto e chegar a um outro ponto comum a todos os que estão sendo alfabetizados.

O material existente na área da alfabetização / letramento é vastíssimo. No entanto, este material trata, basicamente, do assunto *alfabetização* de maneira mais abrangente, geralmente do ponto de vista do processo mais amplo do letramento (e da construção de um cidadão leitor de modo mais geral) do que dos conhecimentos técnicos necessários ao aprendiz e ao mediador no processo de aquisição da leitura e da escrita. Parte desse material é dedicada ao estudo das cartilhas, mas esse estudo se alarga também para pontos diversos, cobrindo desde assuntos relativos aos fracassos na educação até a determinação de quais textos de leitura são mais adequados ao período de alfabetização, do currículo das escolas até a própria formação de professores. Esses estudos dedicam-se a problemas de recursos humanos, problemas sociais, de instalações e mobiliário escolares, dentre outros.

Não é nosso objetivo (nem poderia ser, dada a vastidão do assunto) tratar de todos esses aspectos. Ressaltamos que nosso enfoque será lingüístico e que se ocupará apenas do processo (curto e escolar) da alfabetização. A respeito de uma abordagem sobre o processo de alfabetização com esse mesmo enfoque, encontramos em Cagliari (1999a) o estudo mais completo sobre cartilhas. Dizemos “mais completo” no sentido de discutir não só os problemas educacionais mais gerais como evasão e repetência escolar, mas também história da alfabetização, aquisição da leitura e escrita, noção de ortografia, a questão dos ditados e cópias, a lógica do erro durante o processo de alfabetização, e, principalmente, o que mais nos interessa, que é versar sobre os métodos e metodologia implícitos (ou não) nas cartilhas presentes na grande maioria de nossas escolas. De um ponto de observação da sua história, Mortatti (2000) faz um excelente trabalho voltado para cartilhas; seu estudo, no entanto, observa a evolução das cartilhas ao longo dos anos, mas não se aprofunda no estudo do

método e do sistema, justamente o aspecto que nos interessa no momento. Entretanto, reconhecemos que o caráter histórico é sempre importante para a compreensão de fatos atuais e, por causa disso, por vezes, também lançaremos mão desse aspecto.

Deste modo, neste trabalho propomos verificar até que ponto as cartilhas adotadas pelas escolas de Catalão se preocupam com a utilização da sílaba em seus métodos de ensino para a escrita. Sabendo-se que a sílaba, na escrita, é formada por consoantes (C) e vogais (V), em sua grande maioria, as cartilhas abordam primeiramente as sílabas formadas por V e CV e só depois outras consideradas de ordem mais complexa, como CVC, em que o último C seria N ou R (como em **can.to** ou **car.ta**), ou ainda CCV, em que o segundo C seria R (como em **pra.to**) por exemplo, tentando, a nosso ver, seguir o mesmo padrão de aquisição da sílaba observada na linguagem oral. Como já foi dito, acreditamos que todos os métodos de alfabetização, em algum momento, passam pelo modelo silábico, sendo este, para nós, o início do problema da alfabetização: a sílaba. Justifiquemos: se nossa escrita é basicamente alfabético-ortográfica (o que a distingue nitidamente de escritas baseadas em silabários, como a do japonês, por exemplo), perguntamo-nos, então, por que a escola insiste em tratar nossa escrita como se ela fosse silábica, ensinando aos alunos a separar todas as palavras em sílabas, ou em tomar “sílabas geradoras” para falar de “famílias de sílabas” que devem ser aprendidas.<sup>4</sup> Muitas vezes, ainda, os professores alteram sua pronúncia para que o aluno “não erre” na grafia das palavras, tratando nossa escrita como se ela fosse fonética, como se a correspondência entre fala e escrita, do ponto de vista da representação dos segmentos, fosse total. De fato, pronúncias “esdrúxulas” são parte do dia-a-dia das aulas de alfabetização. Cagliari (1999a, p. 26 e 85) mostra que, ao trabalharem, de modo geral, com o “método do ba-bé-bi-bó-bu”, as cartilhas fazem uso da silabação a todo instante e ensinam seus alunos a silabarem para depois cobrarem, contraditoriamente, uma leitura fluente. As cartilhas

---

<sup>4</sup> Na seção 2 desta tese, trataremos da natureza do sistema de escrita do português.

ênfatisam a produção escrita de palavras isoladas e não a leitura, começando a ensinar através de palavras-chave, sílabas geradoras e textos, muitos deles ridículos e com sentido duvidoso, ou somente um amontoado de frases desconexas, elaboradas apenas com as palavras já estudadas, apresentadas pela cartilha.

Nossa pesquisa foi subdividida em quatro etapas: a primeira englobou uma entrevista com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Catalão, para saber qual(is) cartilha(s) ou livro(s) de alfabetização indica aos professores do município; a segunda consistiu de entrevistas com os professores de onze escolas da rede municipal de ensino (zona urbana), pretendendo verificar se professores e Secretaria Municipal de Educação trabalham em harmonia quanto à escolha de material didático; por fim, na terceira parte, analisamos as cartilhas efetivamente adotadas nas escolas da cidade, do ponto de vista do trabalho com a sílaba, para verificar se nossa hipótese (a de que todas as cartilhas passam pelo modelo silábico) se confirmava; na quarta etapa, tendo verificado o apoio do método na sílaba enquanto unidade de escrita, verificamos se há correspondência entre a ordem dos padrões silábicos tal qual trabalhada na cartilha e a ordem de emergência desses padrões na aquisição do Português.

Optamos por considerar o livro didático (e aqui estaremos considerando a cartilha como o livro didático em potencial do período de alfabetização) como objeto principal desta pesquisa, considerando-se que os professores raramente v o além dele, pois o consideram um norteador, um modelo e um planejamento completo e adequado para se trabalhar em sala de aula. Mesmo considerando que alguns professores não adotam um livro didático específico, continua a ser verdadeira a primazia da cartilha como “o” livro de alfabetização, porque o que fazem esses professores é uma “coletânea” do que consideram importante e proveitoso em vários livros didáticos e transferem esses “dados de pesquisa” para a lousa, exatamente da mesma forma em que aparecem no livro didático (que vem a ser uma cartilha). Portanto,

mesmo não estando presente diretamente, o livro didático, ainda assim, é norteador da grande maioria das aulas de alfabetização (e a metodologia por trás das atividades se mantém, pois, mesmo com a ausência material do objeto cartilha).

Soares *et al.* (1979, p. 89) também mostram que o livro didático se constitui como objeto quase único de pesquisa dos professores alfabetizadores e modo quase exclusivo de trabalhar conteúdos. Segundo Neves (1991, p. 250), mais de 90% dos docentes recorrem ao livro didático. Desse modo, acreditamos que o livro didático é o reflexo real e imediato do trabalho feito pelo professor em seu cotidiano. E, assim sendo, é um objeto de pesquisa que não pode ser ignorado, quando se tem como objetivo a investigação da natureza da metodologia de ensino de uma determinada disciplina e das crenças do professor sobre a metodologia que adota.

Quanto à estrutura de nosso trabalho, subdividimos a tese em quatro seções. A primeira trata de questões mais gerais sobre a alfabetização, em que discutimos também um pouco de história da cartilha, seu método e as expectativas do governo em relação à alfabetização no Brasil. Na seção 2, versamos sobre sistemas de escrita e ortografia. A terceira seção se ocupará das teorias fonológicas sobre a sílaba, necessárias para a análise das cartilhas que é feita na seção 4.

Na conclusão de nosso trabalho, afirmamos que os trabalhos e pesquisas de aquisição dos padrões silábicos do português, tanto do brasileiro quanto do europeu, apontam uma ordem “natural” de emergência desses padrões na aquisição da fala que é seguida, com raras e não significativas diferenças, pelas cartilhas por nós pesquisadas. Assim sendo, os métodos que dão suporte aos livros didáticos analisados, todos calcados no conceito de sílaba ou métodos que empregam o “bá-bé-bi-bó-bu”, deveriam ser eficazes, uma vez que se baseiam em uma “ordem natural” de aquisição de padrões silábicos. No entanto, o que verificamos é que a origem do fracasso dos métodos não pode estar na ordem de apresentação

dos padrões silábicos pelas cartilhas, já que os livros didáticos de alfabetização seguem uma metodologia baseada no conceito de sílaba e adotam uma ordem de apresentação dos padrões silábicos que não difere da ordem natural de emergência desses padrões na fala.

# PORTUGUÊS

UMA PROPOSTA PARA O ESTRATÉGICO  
**ALFABETIZAÇÃO**  
GLADYS ROCHA

SUPERVISÃO  
MAGDA SOARES

PNLD 2004

## 1 Alfabetização- algumas reflexões

Livro do  
Professor  
Módulo 1 (1º ano)



Editora Ática

Esta seção trata de questões mais gerais ligadas à alfabetização, necessárias como contextualização da questão mais específica a ser tratada nesta tese. Discutiremos, num primeiro momento, a distinção entre noções de “alfabetização” e “letramento”, que vêm sendo tema constante de debates e estudos na educação desde meados da década de 80 até os dias de hoje. Após essa discussão, subdividiremos esta seção em seis partes, a saber: 1.1 considerações gerais sobre o processo escolar de alfabetização no Brasil, 1.2 um pouco de história da cartilha, 1.3 a primazia do método das cartilhas, 1.4 a cartilha e a prática do professor, 1.5 expectativas do governo com relação à alfabetização e 1.6 análise do método das cartilhas.

Para discutirmos o tema alfabetização, faz-se necessário discutirmos antes a relação entre os termos “alfabetização” e “letramento”, que, nas duas últimas décadas, têm sido presenças constantes nas escolas brasileiras entre os professores alfabetizadores e todos os profissionais da educação. Assim sendo, cabem aqui, neste momento, duas perguntas: o que é alfabetizar? Alfabetizar é “letrar”? De início, procuramos o verbete “alfabetizar” em dicionários. Segundo Ferreira (2000, p. 30), “alfabetizar” é “ensinar a ler e a escrever”. “Ler”, no sentido 3 desse mesmo dicionário, é “decifrar e interpretar o sentido de”. “Escrever”, no sentido 1, é “representar por meio de escrita”. Fazendo uma releitura dos três termos, podemos deduzir que, para Ferreira, alfabetizar é ensinar a decifrar e interpretar o sentido das palavras (texto) e representá-las por meio da escrita. Borba (2004, p. 47) traz o vocábulo

“alfabetizar” com o sentido 1 de “ensinar a ler e a escrever e, no sentido 2, “aprender a ler e a escrever”. “Ler” no sentido 1 desse dicionário é “percorrer com a vista e interpretar o que está escrito”; no sentido 3 é “decifrar, decodificar”. “Escrever”, no sentido 1, é “desenhar, traçar”; no sentido 5 é “produzir texto escrito” e, por fim, no sentido 6, é “utilizar-se dos símbolos da língua escrita”.

Autores diversos da área de Educação e Linguística abordam o assunto de formas diferentes. Soares (1999), por exemplo, acredita que “alfabetizar” não é o termo desejável para uma escola que pretende que seus alunos sejam capazes de usar a leitura e a escrita para uma prática social; em outras palavras, “letramento” e “alfabetização” são termos essencialmente diferentes. De acordo com Soares (1999, p. 15), “letramento” é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e da Linguística. Talvez o momento em que a palavra tenha ganho estatuto de termo técnico dentro dessas áreas seja quando Tfouni (1988), em capítulo introdutório de sua obra, distingue “alfabetização” de “letramento”. Segundo essa autora, tanto “alfabetização” quanto “letramento” são processos de aquisição de um sistema escrito. No entanto, alfabetização “refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem” (TFOUNI, 1988, p. 9). Desse modo, a “alfabetização” pertence ao âmbito do individual, enquanto “letramento”

focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura, ainda, saber quais práticas psicossociais substituem as práticas ‘letradas’ em sociedades ágrafas. Deste modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também que não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual, e centraliza-se no social mais amplo. (TFOUNI, 1988, p. 9)

Segundo Soares (1999), é preciso refletir a respeito dos termos “alfabetizar”, “alfabetizado”, “analfabetismo”, “analfabeto” e “alfabetização”, mesmo estas palavras nos sendo familiares, para que possamos entender melhor o termo “letramento”. Segundo consulta feita por Soares (1999, p. 16) no Dicionário Aurélio, *analfabetismo* é “estado ou condição de analfabeto”. *Analfabeto*, por sua vez, é aquele indivíduo “que não sabe ler e escrever”. Para esse mesmo dicionário, *alfabetização* é a “ação de alfabetizar” e *alfabetizado* é “aquele que sabe ler”. O termo *letramento* não é registrado por esse dicionário, provavelmente porque foi introduzido muito recentemente na língua portuguesa, mais especificamente no Brasil, vindo do inglês *literacy*, ou seja, “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Para essa autora (SOARES, 1999, p. 17), “implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”. Isto significa que, do ponto de vista individual, aprender a ler e a escrever, isto é,

*alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística. (SOARES, 1999, p. 17 e 18, grifo da autora)

Percebemos, assim, que, para Soares (1999), há uma diferença entre “saber ler e escrever”, ou seja, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, isto é, de quem é *letrado*. Em outras palavras,

a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e da escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 1999, p. 36, grifo da autora)

Soares (1999, p. 37, grifo da autora) destaca, desse modo, uma diferença imprescindível entre *ser alfabetizado* e *ser letrado*:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar de *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

Ainda para Soares (1999), tornar-se letrado é tornar-se cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada. Tornar-se letrado traz, também, conseqüências lingüísticas: o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto, evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como conseqüência mudanças no uso da língua oral, nas estruturas lingüísticas e no vocabulário.

Não discordamos da distinção feita por Soares entre os termos “alfabetização” e “letramento”. Aliás, concluindo seu pensamento, “letramento” é uma noção mais ampla do processo de aquisição da língua escrita, da leitura, mas a “alfabetização” é condição necessária para o letramento, isto é, o processo de “alfabetização” é uma condição “técnica”

necessária ao letramento, já que quem não consegue “decifrar” a escrita não é capaz de “ler”, no sentido de compreender um escrito e, assim, adquirir a condição de “sujeito letrado”.

Esta tese dedica-se, justamente, à discussão do processo mais “técnico” da alfabetização, ou seja, à análise do aproveitamento da noção de sílaba e de sua ordem de aquisição nas metodologias disponíveis aos professores alfabetizadores, até mesmo porque do bom sucesso da aplicação dessas metodologias depende o ingresso do indivíduo no mundo do letramento.

### **1.1 Considerações gerais sobre o processo escolar de alfabetização no Brasil**

Apesar de todas as interferências oficiais recentes no processo de alfabetização, a prática escolar mais comum em nossas escolas ainda se apóia na cartilha tradicional, cujo título pode mudar a cada ano que passa, “atendendo” às exigências de educadores, mercado consumidor e governo. No entanto, as mudanças são superficiais e a essência permanece a mesma. Em outras palavras, as mudanças são mais de estética, de apresentação dos livros de alfabetização, do que da metodologia de alfabetizar neles presente. Porém, segundo o que se pode observar nas escolas, alguns professores vêm tentando conduzir um processo de alfabetização diferenciado, procurando equilibrar ensino e aprendizagem. Ou, segundo Cagliari (1999a, p. 31),

cada vez mais professores estão se dedicando seriamente ao próprio objeto de estudo e ensino, que é a linguagem. Velhas idéias, porém básicas, como ensinar o alfabeto, as relações entre letras e sons, os diferentes sistemas de escrita que temos no mundo em que vivemos, a ortografia, estão voltando a ter importância na alfabetização.

Podemos afirmar que as últimas mudanças mais significativas na educação tiveram relação direta com traduções de livros e publicações de artigos e pesquisas a partir de meados da década de 80, ao iniciar as discussões sobre letramento. Ou, de acordo com Mortatti (2000, p.19), “os resultados dessas pesquisas vêm refutar as explicações tradicionais para os problemas relativos à alfabetização, uma vez que essas explicações não conseguem dar conta do fracasso escolar de crianças (especialmente as pobres) na fase inicial de escolarização”.

Com base especialmente nas contribuições de uma tendência chamada “construtivista<sup>5</sup>” que “virou moda” no Brasil e que afetou direta e indiretamente um grande número de escolas no país, foi que muitos estudiosos, pedagogos e profissionais da educação se depararam com a necessidade de intervir mais urgentemente no ensino fundamental, já que a forma tradicional de se ensinar parecia ter sido, definitivamente, acusada de todos os fracassos e mazelas da educação. Era como se não tivesse nenhum mérito, como se todos os renomados estudiosos, cientistas, profissionais das mais diversas áreas não fossem o produto direto desse ensino tradicional. Para Mortatti (2000, p. 20), é necessária uma abordagem de outro tipo

que, por um lado, não permita obliterarem-se as diferenças constitutivas do passado nem tampouco que se o enquadre, anacronicamente, de acordo com critérios, valores e finalidades produzidos aprioristicamente neste presente histórico e relacionados com as “propostas modernizantes” para a pesquisa acadêmica e para a alfabetização; e, por outro lado, permita compreender os problemas atuais em sua diversidade e historicamente, sem se confundir com a crítica do presente seja com a nostalgia, seja com a exorcização do passado.

---

<sup>5</sup> Cf. Ferreira e Teberosky (1999).

Foi com base nesse panorama histórico que as mudanças na escola começaram a se concretizar, opondo-se, a todo instante, o novo ao velho, o moderno ao antigo, o inovador ao tradicional. Neste contexto, o construtivismo era o lado bom, o novo, o moderno, o inovador.

Com o atendimento à criança de zero a seis anos reconhecido como obrigatório na constituição de 1998, a educação infantil passou a ser, do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 também reafirma esta mudança e diversas referências específicas à educação infantil começam a aparecer. A partir de então, o governo publica um “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI) em 1998, que

constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (RCNEI, 1998, p. 13)

Esse documento tem o intuito de “ajudar” o professor no trabalho com a pré-escola e motiva o professor a “preparar” o aluno para a alfabetização; portanto, esse documento veio “auxiliar” os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados um ano antes, isto é, em 1997.

O volume de introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trata, dentre outros assuntos, da tradição pedagógica brasileira que mostrava altos índices de repetência e evasão escolar e, por outro lado, da constituição da cidadania e da construção coletiva e permanente da escola na tarefa de aprender e ensinar, construir e interagir, num claro apoio ao construtivismo. Além disso, há também a proposta da organização do ensino fundamental em ciclos e a apresentação dos Temas Transversais. O apoio ao construtivismo pode ser observado mais claramente em trechos da introdução aos PCN (1997, p. 43, grifo nosso) que se referem a essa tendência de forma positiva e começam afirmando que

a psicologia genética **propiciou aprofundar a compreensão sobre o processo de desenvolvimento na construção do conhecimento**. Compreender os mecanismos pelos quais as crianças constroem representações internas de conhecimentos construídos socialmente, em uma perspectiva psicogenética, **traz uma contribuição para além das descrições** dos grandes estágios de desenvolvimento.

Segue a esse trecho a informação sobre a chegada da psicogênese da língua escrita no Brasil em meados dos anos 80 e o impacto por ela causado,

revolucionando o ensino da língua nas séries iniciais e, ao mesmo tempo, provocando uma revisão do tratamento dado ao ensino e à aprendizagem em outras áreas do conhecimento. Essa investigação **evidencia a atividade construtiva do aluno sobre a língua escrita**, objeto de conhecimento reconhecidamente escolar, mostrando a presença importante dos conhecimentos específicos sobre a escrita que a criança já tem, os quais, embora não coincidam com os dos adultos, têm sentido para ela. (PCN, 1997, p. 43, grifo nosso).

Percebemos que, pela orientação proposta pelos PCN, o governo reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, conseqüentemente, das propostas surgidas a partir da publicação da obra *A psicogênese da língua escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Após essas exposições, os PCN (1997, p. 59; Introdução) apresentam a proposta da organização da escolaridade em ciclos, que “tinha como objetivo político minimizar o problema da repetência e da evasão escolar”. Essa proposta adota como princípio norteador a flexibilização da seriação, o que abriria a possibilidade de o currículo ser trabalhado ao longo de um tempo maior, podendo o aluno ter mais chances e mais tempo para se adaptar ao seu

próprio ritmo de aprendizagem. Assim sendo, a seriação inicial deu lugar ao ciclo básico com a duração de dois anos, tendo como objetivo propiciar maiores oportunidades de escolarização voltada para a alfabetização efetiva das crianças.

São Paulo é o primeiro estado a introduzir na escola o “ciclo básico”, juntando a primeira e a segunda séries. Essa decisão influencia outros estados (entre os quais Goiás) que também começam a efetivar mudanças, nesse sentido, na educação. Para Cagliari (1999a) essas mudanças foram, de modo geral, benéficas. No entanto, um grande equívoco que surge com essa mudança é que o objetivo era apenas mudar as estatísticas de reprovação dos alunos de primeira série, já que uma das principais características do ciclo básico era a promoção automática. Outros equívocos foram gerados e alguns motivados pelos próprios órgãos oficiais de educação.

Apesar disso tudo, com ele foi possível realizar uma grande discussão sobre a situação da alfabetização em nossas escolas e introduzir novos estudos e novos modos de trabalho, com grandes vantagens para a educação como um todo. Além disso, foi possível tratar a alfabetização sem o medo da reprovação, levar adiante um trabalho de ensino e de aprendizagem que não tinha mais a nota como objetivo a ser alcançado, mas a formação, a instrução, enfim, a educação. (CAGLIARI, 1999a, p. 32).

Mas parece-nos que a introdução do ciclo básico nas escolas resolve apenas uma pequena parte do problema da alfabetização, já que os professores continuam necessitando de estudos mais profundos e cursos de aperfeiçoamento em suas áreas de atuação. O problema agora é de outra ordem: a do conhecimento. Talvez por causa de dificuldades de certos professores em se adaptar com o novo esquema da educação em ciclos, procurou-se saber as possíveis causas de a implantação desse modelo de ensino não ser completamente eficaz. Uma provável causa poderia ser a de que os professores não foram suficientemente

preparados para tal implementação. Outra possível causa seria a formação deficiente dos professores, por conta de como são, comumente, organizados os currículos das escolas de formação, que não proporcionariam aos formados cursos de aperfeiçoamento para complementar seus conhecimentos.

## 1.2 Um pouco de história da cartilha

As informações a seguir, a respeito da história das cartilhas no mundo e no Brasil, foram retiradas de Cagliari (1999a, p. 19-25). A pesquisa desenvolvida pelo autor mostra que, entre os séculos XV e XVI, com o uso da imprensa na Europa, a preocupação com os leitores aumentou (e um dos motivos para essa preocupação era ter que fazer livros para um público maior). Desse modo, a preocupação com a alfabetização passou a ter importância muito grande. A primeira consequência disso foi a preocupação de se ensinar as pessoas a lerem e, por causa disso, apareceram as primeiras “cartilhas”.<sup>6</sup> As primeiras gramáticas das línguas neolatinas surgem também nessa época e isso levou os gramáticos a se dedicarem à alfabetização: surgia a necessidade de se estabelecer uma ortografia e ensinar o povo a escrever nas línguas vernáculas, deixando de lado o latim. Nesse contexto, surgiram as primeiras obras de alfabetização na Europa, entre os séculos XV e XVIII. Vejamos um apanhado de informação sobre essas obras.

Jan Hus, por volta de 1400, propõe uma ortografia padrão para a língua tcheca e apresenta, ao mesmo tempo, o ABC de Hus, que era um conjunto de frases de cunho religioso, cada uma iniciando-se com uma letra diferente e em ordem alfabética, dedicada a alfabetizar o povo.

---

<sup>6</sup> Segundo Rosa (2002, p. 143), as primeiras *cartilhas*, na verdade eram *cartinhas*. “O termo *cartinha* designava, na primeira metade do século XVI, um tipo de livrinho, impresso aos milhares, que servia ao ensino dos rudimentos da Doutrina e ao ensino das primeiras letras. [...] Ainda no século XVI, o termo *cartinha*, na acepção acima, parece ter começado a dar lugar a um outro diminutivo de *carta*, a saber, *cartilha*.”

Em 1525, publicou-se na cidade de Wittenberg uma cartilha do ABC intitulada *Bokeschen Von leven ond kind*, que continha o alfabeto, os dez mandamentos, orações e os algarismos. Em 1527, Valentim Ickelsamer, numa obra semelhante, acrescentou listas de sílabas simples. Obras como essa permanecem até o século XVII e somente no século seguinte apareceram as primeiras gravuras das letras iniciais, como por exemplo, a letra S com o desenho de uma cobra.

O educador tcheco Jan Amos Komensky, conhecido como Comênio, fez de sua obra *O mundo sensível das gravuras (Orbis sensualis pictus)*, publicada em 1658, um livro de alfabetização em que as lições vinham acompanhadas de gravuras para motivar as crianças para a aprendizagem.

Em 1720, São João Batista de la Salle publicou um regulamento para as escolas que fundara chamado *Conduta das escolas cristãs (Conduite des écoles chrétiennes)*. Essa obra é um exemplo de como eram as aulas naquela época. O ensino era dividido em “lições”, cada uma tendo três partes: uma para alunos principiantes, outra para médios e outra para avançados. As lições eram distribuídas em três livros: no primeiro (lições 1, 2 e 3), a primeira lição era a “tábua do alfabeto”, a segunda era a “tábua das sílabas” e a terceira era o “silabário”; no segundo livro (lições 4 e 5), a quarta lição era para aprender a soletrar e a silabar e a quinta cuidava da leitura para quem já sabia silabar perfeitamente. Por fim, o terceiro livro destinava-se a ensinar os alunos a ler com pausas. Cartas-modelo e documentos comerciais eram copiados pelos alunos para aprenderem, ao mesmo tempo, a ortografia e coisas úteis para a vida. Nesse modelo de ensino, que se espalhou da França para escolas dirigidas por religiosos de outros países, a distinção entre ler e escrever é muito clara. A leitura era dirigida para a religião e a escrita para o trabalho na sociedade.

Após a Revolução Francesa, o pedagogo alemão José Hamel, em sua obra “Ensino Mútuo”, descreve o método de alfabetização em detalhes. Os alunos aprendem em aulas de 15

minutos, estudando em coro ao redor de lousas colocadas nas paredes da sala. O ensino é nitidamente coletivo. Esse tipo de ensino acabou criando um tipo de escola muito difundido ainda hoje: as escolas infantis, jardins de infância ou maternais. Quem primeiro teve a idéia foi Robert Owen, em 1816, quando instaurou essa escola para os filhos dos operários de sua fábrica têxtil na Escócia. A idéia logo se espalhou e as escolas passaram a cuidar da alfabetização das crianças. O primeiro jardim de infância (*Kindergarten*) foi fundado em 1837 pelo pedagogo alemão Friedrich Froebel. A Revolução Francesa trouxe grandes novidades para a escola que, daquele momento em diante, pública e gratuita, era destinada a todos os cidadãos. De acordo com Boto (1996, p. 121-122),

as escolas primárias compreenderiam a etapa de ensino universal, com o fito de oferecer a todos os representantes da espécie os instrumentos teóricos e os dispositivos conceituais que lhes oferecessem habilidades para a autonomia facultada pela razão. [...] A respeito da estrutura curricular desse primeiro degrau da instrução, previam-se os conhecimentos elementares da leitura e da escrita em língua materna, algumas noções de gramática, os princípios da aritmética e do cálculo, além dos novos instrumentos de medida. Regras de conduta, de civilidade e moralidade também deveriam ser inculcadas, com o objetivo de traçar as diretrizes da ordem social, passíveis de serem elucidadas pela mente infantil.

Desse modo, a escola tornava-se responsável pela educação de todas as crianças, inclusive as da burguesia, e a alfabetização tornava-se matéria escolar. Ainda de acordo com Boto (1996, p. 123), em relação à Revolução Francesa,

a prioridade assumida pela Comissão de Instrução Pública da Assembléia Legislativa em relação ao ensino primário levou à formulação de uma estratégia de elaboração e difusão de livros escolares. Havia que se pensar na composição de

um material impresso, unificado – tendo em vista a necessária normatização lingüística –, capaz de se transformar em recurso didático eficaz e também apreciado pelos professores e alunos, que dele viriam a fazer uso.

Com essa novidade, as antigas cartilhas, que eram simples esquemas, sofrem uma modificação notável: elas passam a ser mais desenvolvidas porque o processo educativo da alfabetização tinha de acompanhar o calendário escolar. O estudo foi dividido em lições, cada uma enfatizando um fato. O ensino silábico passou, assim, a dominar o alfabético, aparecendo, paulatinamente, o método do bá-bé-bi-bó-bu.

Em 1540, João de Barros publicou a “Cartinha” que, ao lado de “cartilha”, é um outro diminutivo de “carta”, no sentido de esquema, mapa de orientação.<sup>7</sup> Essa “Cartinha” trazia o alfabeto em letras góticas (que eram as letras de imprensa da época) e depois vinham as “taboas” ou “tabelas” com todas as combinações de letras usadas para escrever todas as sílabas das palavras do português. Em seguida, havia uma lista de palavras, cada uma começando com uma letra diferente do alfabeto e ilustrada com desenhos. Por fim, vinham os mandamentos de Deus e da Igreja e algumas orações. Como naquela época a alfabetização não se dava em um ambiente escolar, a “Cartinha” não era um livro para ser usado na escola e servia igualmente a adultos e crianças. Segundo Cagliari (1999a, p. 22):

Para se alfabetizar, a pessoa decorava o alfabeto, tendo o nome das letras como guia para sua decifração, decorava palavras-chave, para pôr em prática o princípio acrofônico, próprio do alfabeto, e depois punha-se a escrever e a ler, interpretando, nas ‘taboas’ (ou tabuadas), as sílabas da fala com a correspondente forma de escrita. Notem que a ortografia não tinha vez. O método estava mais voltado para a decifração da escrita do que escrever corretamente.

---

<sup>7</sup> Ver nota 4 desta mesma seção.

Seguindo o mesmo esquema da “Cartinha” de João de Barros, cria-se a “Cartilha do ABC”. Pessoas que não podiam ir à escola ou que saíram dela acabaram aprendendo a ler através de livros como essa cartilha.

Antônio Feliciano de Castilho publica, em 1850, a cartilha portuguesa *Método portuguez para o ensino do ler e do escrever*. Essa famosa cartilha tem como uma das características mais importantes o emprego dos chamados “alfabetos pictuais ou icônicos” já usados na Grécia antiga e que aparecem até hoje nas cartilhas modernas. Além disso, Castilho apresentava textos narrativos para ensinar o uso das letras, disponibilizando, para cada uma e para os dígrafos, uma lição. Uma segunda edição dessa obra, de 1853, tem como título *Método Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever. Obra tão própria para as escolas como para uso das famílias*.

Outra cartilha igualmente famosa no Brasil foi a do português João de Deus, chamada “Cartilha maternal ou arte de leitura”. Essa obra apresentava uma forte tendência para o privilégio da escrita sobre a leitura e serviu de modelo para outras tantas cartilhas que vieram depois dela.

Na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, entre os livros que pertenceram a D. Pedro II, está uma cartilha chamada *Manual explicativo do método de leitura denominado escola brasileira* organizada por Francisco Alves da Silva Castilho, publicada em 1859. O autor foi professor em Campo Grande e alfabetizava adultos e crianças pobres. Ressaltando o fato de que se devem ler palavras inteiras e não letras ou sílabas e seguindo o método que ele chamou de “sintético/analítico”, as lições começavam sempre com uma leitura coletiva, depois individual e, só então, os exercícios de escrita. Na época, era comum separar o ensino da leitura do ensino da escrita. Segundo Rosa (2002, p. 141), a Biblioteca Nacional de Lisboa guarda uma *Cartinha pera ensinar leer* voltada especialmente para crianças. Essa *Cartinha* tem como matéria inicial uma *Arte pera aprender a leer* que, “composta de duas páginas,

constitui-se num guia destinado à leitura, numa época em que o aprendizado da leitura e o da escrita não eram simultâneos”. Rosa (2002) afirma ainda que, ao focalizar a organização gráfica das duas páginas que constituem a matéria inicial da *Cartinha*, essa *Arte* se constituiu em mais um guia para o aprendizado apenas da leitura e não da escrita.

A obra portuguesa “Cartilha maternal”, publicada por João de Deus em 1870, influenciou de maneira muito significativa outras cartilhas brasileiras que se dividem em quatro tipos marcantes com diferentes métodos e estratégias de conduzir o processo de alfabetização. Esses métodos são o sintético, o analítico, o misto e o construtivista.<sup>8</sup>

Podemos dizer, resumidamente, que antigamente as cartilhas eram apenas um abecedário e depois evoluíram para uma tabela de letras representando as escritas dos padrões silábicos da fala. Mais tarde, as cartilhas foram reestruturadas em palavras-chave e sílabas geradoras; eram os livros de fazer exercícios de escrita. A partir disso, elas começaram a apresentar textos com palavras já estudadas pelos alunos, numa ordem crescente de dificuldades, montando e desmontando palavras. Daí para frente, veio o período preparatório, que é usado até hoje, cuidando da prontidão dos alunos para a alfabetização.

### 1.3 A primazia do método das cartilhas

Como já dissemos ainda há pouco, muitas cartilhas foram influenciadas pela *Cartilha maternal*, de João de Deus. Essas cartilhas se utilizam de quatro tipos diferentes de métodos e estratégias de conduzir o processo de alfabetização. Esses métodos são o sintético, o analítico, o misto e o construtivista.

Segundo Cagliari (1999a, p. 25), o mais antigo desses métodos foi chamado de **sintético** e partia “do alfabeto para a soletração e a silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto”. O segundo método utilizado é

---

<sup>8</sup> Para uma definição de cada um desses métodos, veja-se a seção 1.3 desta tese.

o **analítico**, “que vai assumir importância maior na década de 30, quando a psicologia passa a fazer testes de maturidade psicológica e a condicionar o processo a resultados obtidos nesses estudos” (CAGLIARI, 1999a, p. 25). Com o passar dos anos, surgiram cartilhas que seguiam um e outro método, misturando estratégias de um e de outro, aproveitando o que julgavam bom em ambos; é o método **misto**. No entanto, com o avanço dos estudos na área da educação, no final dos anos 90, surgem as primeiras obras que se denominam **construtivistas**. As obras que seguem esse método “se propõem a aplicar os ensinamentos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky ao processo de alfabetização programada através de livro didático” (Cagliari, 1999a, p. 25).

Façamos aqui um parêntese para discutirmos melhor a respeito do construtivismo, já que esse é o método “da moda” e aquele “recomendado” pelo governo para os professores desenvolverem em suas classes de alfabetização. De acordo com Mortatti (2000, p. 19),

No âmbito da perspectiva psicológica e em relação direta com a necessidade de “intervenção na realidade”, vem-se destacando, mais recentemente, a vertente construtivista, fundamentada na psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget e nas pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e colaboradores a respeito da psicogênese da língua escrita.

Para falarmos de construtivismo é necessário nos remeter a Piaget, já que foi em Piaget que Emília Ferreiro, a pioneira desse método, foi buscar sua fundamentação teórica; portanto, contextualizar algumas idéias de Piaget nos ajuda a definir melhor a natureza da relação estabelecida entre suas idéias e outras tendências contemporâneas. Façamos isto brevemente.

A concepção piagetiana do funcionamento intelectual inspira-se fortemente no modelo biológico de trocas entre o organismo e o meio ambiente onde vive.

O organismo é um ciclo de processos físico-químicos e cinéticos que, em relação constante com o meio, engendram-se mutuamente [...]. O funcionamento do organismo não destrói, mas conserva o ciclo de organização e coordena os dados do meio de modo a incorporá-los nesse ciclo. O corpo vivo apresenta uma estrutura organizada, isto é, constitui um sistema de relações interdependentes; trabalha para conservar a sua estrutura definida e, para fazê-lo, incorpora-lhe os alimentos químicos e energéticos necessários, retirados do meio ambiente; por consequência, reage sempre às ações do meio em função dessa estrutura particular e tende, afinal de contas, a impor ao universo inteiro uma forma de equilíbrio dependente dessa organização. (PIAGET, 1975, p. 16-17).

Essa imagem da compatibilidade entre o organismo e os elementos exteriores incorporados é importante na compreensão da construção do conhecimento pela criança proposta por Piaget, já que sua intenção é estabelecer um vínculo entre a biologia e a evolução do conhecimento. Para Piaget, o conhecimento progride de um nível para outro mais amplo a partir de processos biológicos, sendo que, na sua origem, o conhecimento não está nos objetos do mundo, quaisquer que sejam eles, nem aparece pronto quando a criança nasce; ele é construído no decorrer das trocas entre ambos, estando sempre vinculado a ações.

Desse modo, para a criança, as novidades ouvidas e repetidas mecanicamente não se inserem na sua organização cognitiva e é por isso que não há entendimento. Se não existir compatibilidade entre aquilo que o professor pretende transmitir e o nível de desenvolvimento da criança, ela não terá condições intelectuais para assimilar as informações recebidas.

Acontece que na prática pedagógica a preocupação é outra. Em vez de averiguar o que subjaz àquelas respostas que os manuais consideram erradas, ou seja, averiguar o modo de as crianças raciocinarem sobre o que ouvem em sala de aula, alguns professores se preocupam com o cumprimento dos conteúdos em detrimento da

capacidade de compreensão dos mesmos. Como o referencial nunca é a criança, os conteúdos vão sendo cumpridos, bastando para tanto que as respostas obtidas nas avaliações sejam aquelas prescritas pelos manuais adotados. (SEBER, 1997, p. 58)

Voltando a esses conhecimentos aqui resumidos muito concisamente, Emília Ferreiro (1992) destaca alguns aspectos como necessários para entender os objetivos de uma alfabetização de melhor qualidade. Apresentados esquematicamente e concisamente, estes objetivos são: (Cf. FERREIRO, 1992, p. 17-32):

- a) A escola deve apresentar a língua escrita para a criança como um objeto sobre o qual pode atuar e sem a preocupação inicial com detalhes.
- b) O importante é a criança saber que as letras, como unidades da língua, não possuem forma fixa; a escrita evolui; as normas ortográficas são convenções necessárias entre os falantes de uma mesma língua.
- c) A escrita deve ser apresentada à criança como produto de uma prática histórica e um poderoso instrumento nas ações sociais.
- d) Deve ser feita a distinção entre sistema de representação e de codificação.
- e) Deve-se considerar que muitas crianças chegam à escola sabendo para que serve a escrita. Outras, porém, são vítimas de métodos, manuais ou programas ainda apegados à concepção de que só se aprende algo por meio de repetição, memorização, cópia de modelos de escrita ou mecanização.
- f) Interpretar as escritas infantis, o que requer uma atitude teórica definida.
- g) Na busca do entendimento do processo construtivo da criança, o educador precisa conhecer as condições e o processo de produção e a interpretação final dada pelo sujeito.

- h) Ajudar a criança a descobrir a importância da leitura em sua sociedade e a ampliar seus conhecimentos sobre a língua escrita, considerada como poder, restituindo à língua seu caráter social.
- i) Na visão construtivista, o que interessa do erro (ou desvio) é a sua lógica.

Cagliari e Massini-Cagliari (1993, p. 21), afirmam que, no Brasil, “existe uma tendência geral a confundir o termo ‘Construtivismo’ com ‘Psicogênese da Língua Escrita’ e a achar que foi Emília Ferreiro quem criou o Construtivismo, em detrimento do próprio Piaget”. Cagliari e Massini-Cagliari esclarecem que “já na Grécia antiga, filósofos como Sócrates, por exemplo, pregavam idéias perfeitamente compatíveis com o conceito de Construtivismo desenvolvido por Piaget e Ferreiro”. Para esses autores, as idéias de Ferreiro não são as únicas compatíveis com o Construtivismo e ressaltam que “toda abordagem pedagógica que enfatize o processo de aprendizagem, levando em conta o fato de que o aprendiz adquire conhecimento através de sua reflexão, relacionada com um conjunto de conhecimento que ele vai adquirindo ao longo de sua vida, pode ser rotulada de construtivista” (CAGLIARI e MASSINI-CAGLIARI, 1993, p. 21).

Essas idéias foram disseminadas em vários países. No entanto, “no Brasil, criou-se uma concepção pedagógica segundo a qual a idéia de ensino é incompatível com o Construtivismo”. Para Cagliari e Massini-Cagliari (1993, p. 22), essa visão mais abrangente do Construtivismo para a qual ensino e aprendizagem são fundamentais, sendo o ensino uma atividade do professor e a aprendizagem uma atividade do aluno, acredita que ensinar tem significado diferente daquele adotado na prática tradicional (no qual ensino significa o professor ditar o ponto para o aluno). “Ensino, enquanto mediação, não pode ser castrador e inibidor da aprendizagem, mas deve atuar como facilitador do processo de construção esperado pelo aluno dentro da aprendizagem”.

No Brasil, a teoria construtivista mais divulgada e, conseqüentemente, aceita, é a proposta por Ferreiro e Teberosky (1999). Em relação à escrita infantil, essas autoras lembram que a criança é um produtor de textos desde a tenra idade. Para uma criança que está habituada com lápis e papel, a tentativa de escrever é evidente e, naquele momento, já existe escrita na criança. Segundo Ferreiro (1992, p. 85),

a fonetização da escrita se inicia quando as crianças começam a buscar uma relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala. A análise do significante parece surgir também tratando de compreender novamente, mas em outro nível, a relação entre o todo e as partes constitutivas. O período de fonetização da escrita, em caso de línguas como o espanhol, se manifesta com um primeiro período silábico, seguido por um período silábico-alfabético, e finalmente as crianças abordam o essencial de uma escrita alfabética; ficam atentos fundamentalmente às diferenças e semelhanças no significante, com descuido de semelhanças ou diferenças no significado. De tal maneira que se pode vê-los trabalhando com hipóteses deste tipo: para semelhança de sons, semelhança de letras; para diferenças sonoras, diferença de letras.

O que a criança quis representar e as estratégias utilizadas para fazer diferenciações constituem os aspectos construtivos da escrita. Do ponto de vista desses aspectos construtivos (evolução regular da escrita), Ferreiro e Teberosky (1999, p. 192-221) constataam a existência de cinco níveis sucessivos, a saber:

**Hipótese pré-silábica** – aqui encontram-se os níveis 1 e 2. no nível 1, “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 193). Neste nível, todas as escritas são semelhantes, embora a criança as considere diferentes já que a intenção com que ela escreve é diferente para cada forma de expressão. Desse modo, “a intenção subjetiva do escritor conta mais que

as diferenças objetivas no resultado” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 193) e, portanto, a escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação porque cada um pode interpretar somente a própria escrita e não a dos outros. Nesta fase, um dos traços distintivos de nossa escrita já aparece: a ordem linear. No nível 2, a hipótese central é a de que “para poder ler coisas diferentes (isto é, *atribuir significados diferentes*), *deve* haver uma diferença objetiva nas escritas” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 202). Aqui, a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima das letras. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 204), “descobrir que duas ordens diferentes dos mesmos elementos possam dar lugar a duas totalidades diferentes é uma descoberta que terá enormes conseqüências para o desenvolvimento cognitivo nos mais variados domínios em que se exerça a atividade de pensar”. Porém, cada letra vale como parte de um todo e não tem valor em si mesma. Vejamos exemplos de escrita infantil que ilustram estes dois níveis<sup>9</sup> (palavras representadas em ambas as produções focalizadas: “mamãe”, “rato”, “cachorro” e “gato”, respectivamente):

(01)



<sup>9</sup> Os exemplos aqui apresentados são produções de crianças de uma das escolas onde efetuamos parte de nossa pesquisa durante o ano de 2005. As escrituras em (01) correspondem à produção do nível 1, segundo a classificação de Ferreiro e Teberosky (1999); em (02), por sua vez, as produções correspondem ao nível 2.

(02)

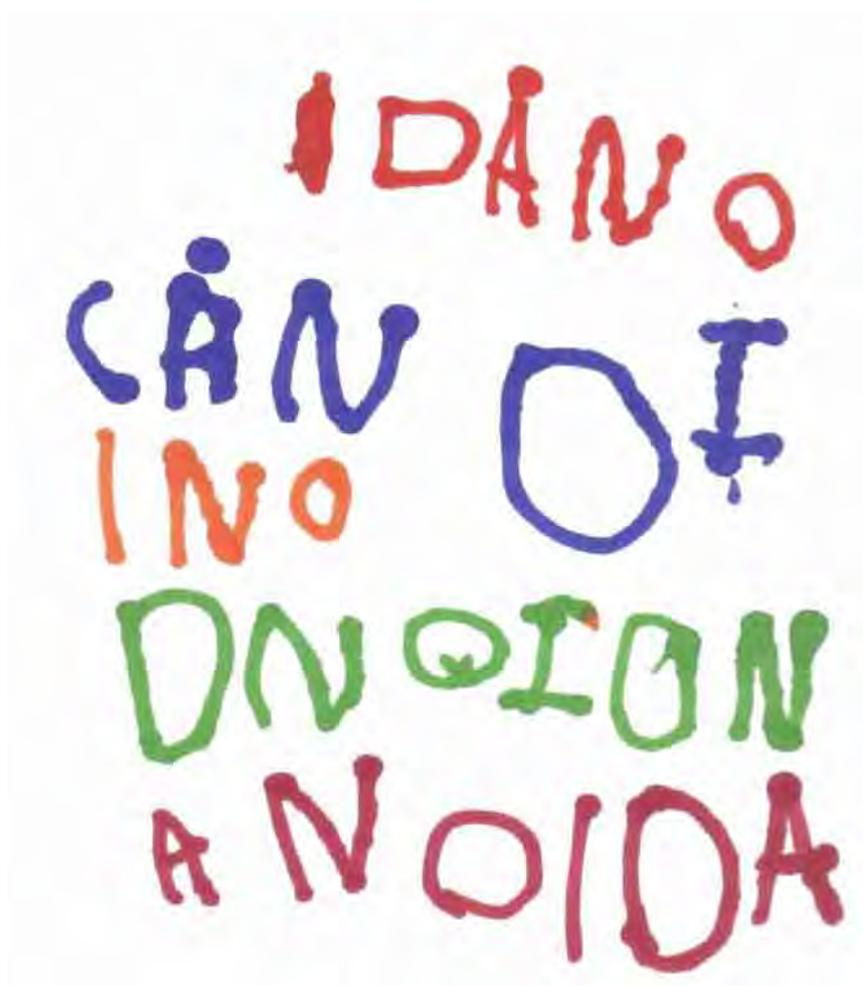


**Hipótese silábica** – nesta fase encontra-se o nível 3, que está caracterizado pela “tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 209). Nessa tentativa, cada letra vale por uma sílaba. Em relação aos níveis 1 e 2, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209) afirmam que há uma mudança qualitativa para este nível que consiste em:

a) supera-se a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez, a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

Veamos um exemplo de escrita que se encontra no nível 3 (palavras representadas no exemplo abaixo: “elefante”, “menininho”, “gato”, “cachorro grande”, e “a mamãe é linda”, respectivamente):

(03)



**Hipótese silábico-alfabética** – o nível 4 representa a passagem da hipótese silábica para a alfabética. Neste momento,

a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafemas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito) (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 215).

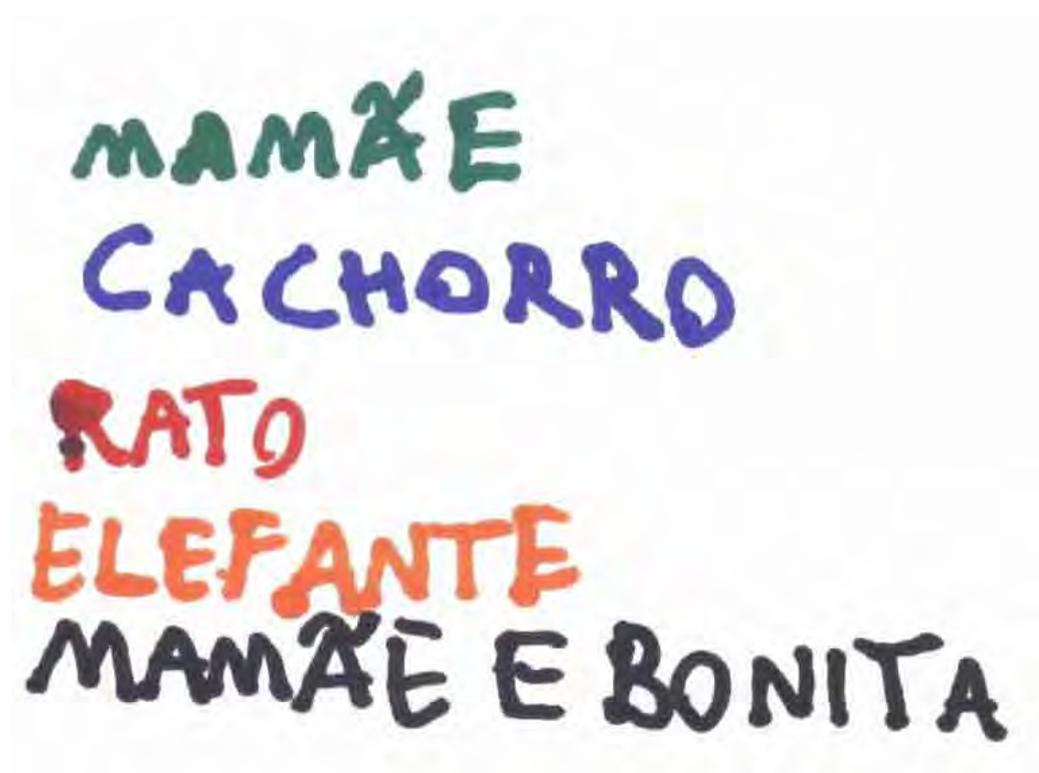
Apresentamos em (04) um exemplo para esta fase (palavras e frase trabalhadas no exemplo abaixo: “mamãe”, “cachorro”, “elefante”, “ratinho” e “a mamãe é elegante”):

(04)



**Hipótese alfabética** – por fim, temos o nível 5, que constitui o final desta evolução. Neste nível, a criança já compreendeu “que cada uma dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever”. No entanto, as autoras lembram que “isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 219). Vejamos um exemplo (palavras e frase trabalhadas no exemplo (05): “mamãe”, “cachorro”, “rato”, “elefante” e “a mamãe é bonita”):

(05)



Observando essa breve abordagem dos cinco níveis dos aspectos construtivos da escrita, na acepção de Ferreiro e Teberosky (1999), percebemos que também esse método não se desvencilha da noção de sílaba para o ensino / aprendizagem da escrita, já que os níveis considerados por essas autoras são basicamente três: o pré-silábico, o silábico e o alfabético (Ferreiro, 1992). Além disso, percebe-se que a diferenciação desses três níveis depende crucialmente da definição de SÍLABA: o nível pré-silábico é aquele em que não se opera segmentações da fala em sílabas para representá-la; no silábico, as segmentações operadas na fala com o objetivo de encontrar uma unidade de representação para a escrita têm como alvo a sílaba; já o nível alfabético é aquele em que as partes constituintes da sílaba são representadas (linearmente).

Enfim, embora a psicogênese da língua escrita distancie-se do método das cartilhas por não mais partir de silabários como unidades-alvo da escrita, aproxima-se delas por considerar a **sílaba** como unidade básica fundamental para a definição dos níveis por que passa a criança na aquisição da escrita.

Apesar de toda essa aparente influência maciça do construtivismo, o que se percebe no dia-a-dia das escolas é que, muitas vezes, as cartilhas (que ainda são usadas) apenas vestiram “uma roupa nova”, “fizeram uma maquiagem” e continuaram trabalhando como sempre trabalharam, isto é, utilizando uma metodologia com base na sílaba. Desse modo, temos cartilhas que trabalham com o “beabá”, que é b+a=ba (método alfabético); com a “família do ba”, que é “bá, bé, bi, bó, bu” (método silábico) e até mesmo com o método fônico, que treina [pe] [te] [le] [ge]... Em todos eles percebe-se o trabalho fônico com as sílabas. Pode-se ensinar “famílias de letras”, que são uma realidade da escrita, e relacioná-las com as sílabas, que são uma realidade da fala. Mas essa relação é complexa, não mecânica, não se podendo aplicar uma regra única para todos os casos.

Para uma criança que vai aprender a escrever, qualquer coisa é difícil, e a motivação para se preferir uma palavra ou outra ou a escrita de uma letra ou outra não se justifica em termos lingüísticos, mas com base em certos critérios e interesses da criança. Certamente há palavras mais fáceis e mais difíceis do ponto de vista dos métodos. Se se adota um método silábico, palavras com a estrutura CV são mais simples do que palavras do tipo CCVCC, por exemplo. (CAGLIARI, 1999c, p. 71-72)

Por esse motivo, propomo-nos, nesta tese, a verificar se, em um método altamente comprometido com a sílaba enquanto unidade da escrita, há um comprometimento também com a ordem de aquisição da complexidade dessa estrutura, refletindo (ou não) a ordem verificada na aquisição da fala.

Além disso, é preciso considerar que nem sempre há uma correspondência absoluta entre as sílabas tais como pronunciadas (nível fonético) e como representadas (nível da escrita). Nesse sentido, Cagliari (1999a) mostra que a prática de pedir às crianças que separem sílabas na escrita pode ser mais complicada do que parece. A criança usa como referencial, para fazer esse exercício, o modo como pronuncia a palavra e não regras de convenção de escrita. Mas a pronúncia é variável, dando margem a dúvidas quanto ao número de sílabas, por exemplo:

(06)

[ta - ki - si], [ta - kis], [taks] - **táxi**

[pi - si - na], [psi - na] - **piscina**

Na fase de alfabetização, a criança não tem, evidentemente, o conhecimento prévio da escrita e, muitas vezes, resolve sua dúvida apenas pronunciando a palavra e observando sua forma de pronúncia, já que é orientada a fazer isto pela própria professora. Cagliari

(2002, p. 07) afirma que, “além disso, os alfabetizandos costumam juntar palavras, atribuindo a cada unidade de escrita um significado único, não passível de segmentação, segundo eles, guiando-se por unidades prosódicas maiores do que a palavra. Assim, escrevem *eraumavez*, *damamãe*, *dotio*, *nacasa*, etc.”. Cagliari (2002, p. 7) pondera ainda que segmentar a fala em unidades, sejam elas quais forem, não é tarefa fácil.

Os elementos prosódicos (entoação, grupo tonal, grupo clítico, etc.), a fonotática (a ordem dos segmentos na cadeia da fala), a estrutura silábica, o significado, a função sintática, etc. podem ser evocados para dizer onde começa ou termina uma unidade segmentada do contínuo da fala.

Há também outros fatores a serem considerados: a relação do léxico com a fonologia, por exemplo, que se define basicamente na formulação das regras fonológicas e morfofonológicas. Ao formarmos palavras derivadas, compostas ou flexionadas, há regras de reajuste fonológico, acrescentando elementos (epêntese), tirando outros (apagamento) ou adaptando-os (assimilação, dissimilação e outros processos fonológicos).

#### **1.4 A cartilha e a prática do professor**

Alguns comentários tecidos por Nunes (2001, p. 36) a respeito do critério de seleção dos livros didáticos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries são igualmente válidos para nossa análise de cartilhas:

O PNLD/99 assume que o Guia<sup>10</sup> tem se revelado como um instrumento norteador para a produção de materiais didáticos, trazendo informações sobre os livros

---

<sup>10</sup> O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) é um programa criado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) com a finalidade de auxiliar as escolas e, conseqüentemente, o professor a escolherem os livros

inscritos no programa e contribuindo para o processo de melhoria da qualidade do livro didático, mas acrescenta que não tem a pretensão de substituir a avaliação do professor. No entanto, se o professor decidir-se por um livro que não esteja na lista do Guia, este livro não será custeado pelo MEC, isto é, o aluno, em sua grande maioria de classe econômica muito baixa, terá que adquiri-lo com os próprios recursos. Não seria isto uma forma de "obrigação" de adotar um dos livros escolhidos pelo governo? Por que o professor não tem liberdade de escolher aquele que quiser, estando ou não na lista do Guia, visto que o guia assume que não tem a pretensão de substituir a análise do professor?

Apesar da pressão que o MEC exerce nos professores através de meios diversos, não somos ingênuos a ponto de acreditar que os professores só escolhem trabalhar com a cartilha por não terem outra opção. Infelizmente, a verdade é que a cartilha é considerada muito conveniente pela grande maioria dos professores porque é uma opção já pronta e acabada para quem teve uma formação deficiente, tem pouco tempo para preparo de aulas e pouco dinheiro para investir em material de pesquisa. Além disso, as editoras descobriram no livro didático um grande filão no mercado educacional e desfilam modelos diversos, dos mais tradicionais aos mais “modernos” (que vestem a roupa da moda do momento, como aconteceu com o construtivismo), dos mais “sem graça” aos mais coloridos, há livros para o gosto de todos e há ainda um governo que garante a compra para as escolas públicas. O livro didático (neste caso específico, a cartilha) tira dos ombros do professor a responsabilidade de planejar cuidadosa e diariamente as aulas de alfabetização. A cartilha serve para todos, indiscriminadamente, e

---

didáticos com os quais irão trabalhar durante o ano letivo. Desse modo, o PNLD elaborou um **guia** “com a intenção de subsidiá-lo (o professor) na escolha do livro didático, tarefa que, sem dúvida, implica grande responsabilidade. Ele é resultado de um árduo trabalho de análise e avaliação pedagógica a que foram submetidos os livros inscritos para o Programa Nacional do Livro Didático de 1999.” (PNLD, 1999). O guia é refeito a cada quatro anos com novas escolhas para os professores.

se o aluno não aprender, a responsabilidade não é dele (do professor) nem do método, mas da incapacidade do aluno... para o professor, fica fácil avaliar quem está acompanhando e quem está ficando para trás... o método da cartilha produz cadernos belos, sem erros, porque os alunos só reproduzem o já dominado, e o professor só permite que ali fique registrado o que está certo. (CAGLIARI, 1999a, p. 101)

Uma dificuldade na formação técnica do professor reside em saber onde estão os conhecimentos de que precisa. Para ensinar alguém a ler, a Psicologia e a Sociologia contribuem com aspectos mais secundários, tendo mais a ver com o sentido psicológico e antropológico do comportamento na aprendizagem do que com elementos técnicos da ação de ler. A alfabetização é um processo que envolve a linguagem oral e escrita e, portanto, precisa se colocar como um problema lingüístico, na sua essência prévia. Só através de **reflexões lingüísticas** bem conduzidas, podemos ter uma verdadeira dimensão do processo de alfabetização. De acordo com Cagliari (1999b, p. 134) o mais importante é aprender a ler. Escrever

é apenas uma decorrência do fato de uma pessoa saber ler. O contrário não funciona. Aprender a ler não é entender, a compreensão do conteúdo de uma mensagem depende do conhecimento geral da língua e o que está escrito precisa desse conhecimento de linguagem oral para ser assimilado corretamente. Portanto, ler, em uma primeira abordagem, é decifrar e transformar o que está escrito em material de linguagem oral e, somente depois, a compreensão de um texto se processa.

Massini-Cagliari (1999b) afirma que a decifração da escrita foi relegada a um segundo plano ou, em muitos casos, foi esquecida completamente devido a um preconceito existente de que considerar a leitura **apenas** no seu aspecto de decifração seria reduzi-la a um

mero processo de decodificação, excluindo daí o processo de construção e reconstrução de sentidos. Para Massini-Cagliari (1999b, p. 116), a leitura, em uma primeira abordagem, depende diretamente da decifração da escrita, porque não se restringe a uma tradução de letras em sons, mas abrange obrigatoriamente o reconhecimento dos significados das palavras, e, se não soubermos dizer quais palavras estão escritas, não seremos capazes de efetuar uma leitura que vá além dos significados literais.

Não se sabe ao certo se foi devido a conhecimentos adquiridos em treinamentos ou por modismos, ou até mesmo pela influência da *Psicogênese da Língua Escrita*, mas o fato é que alguns professores deixaram de usar cartilhas. No entanto, é necessário dizer que “preparam sua própria cartilha”, levando anos de trabalho para isso. O que se pode constatar hoje é que as cartilhas resistem a todas as críticas e estão aí, presentes em praticamente todas as salas de aula. Concordamos com Cagliari (1999a, p. 81) quando comenta que, muitas vezes, o trabalho escolar, apesar das cartilhas, é salvo pela competência, a habilidade e o bom senso de alguns professores que, mesmo trabalhando com uma ferramenta tão ruim, conseguem fazer um bom trabalho. Numa análise mais cuidadosa, vemos que esses livros (cartilhas) alfabetizam através de palavras-chave, sílabas geradoras, ou seja, aplicando o antigo método do **bá-bé-bi,-bó-bu**.

Para Cagliari (1999a, p. 81-82) um exemplo típico de cartilha que segue esse método é aquela em que cada lição trata de apenas uma unidade silábica. Os conteúdos são passados de forma hierárquica (do que se considera mais fácil ao mais difícil), tendo, no final, um resumo que às vezes apresenta ou não o alfabeto. As cartilhas acabam sempre com textos que os alunos deverão ser capazes de ler para entrarem na etapa final. As lições são todas ilustradas com um desenho e uma palavra-chave que destaca a sílaba geradora; logo depois vem a “família silábica” da sílaba em questão. Encontram-se também exercícios estruturais nos quais aparecem algumas palavras novas que são desmontadas e remontadas com

elementos feitos de sílabas geradoras ou pedaços de palavras. Aparecem ainda exercícios como: “Faça segundo o modelo” onde se encontra um pequeno texto para leitura, cópia e ditado.

O problema é que as cartilhas partem de uma concepção de linguagem na qual a palavra é feita de sílabas, a sílaba de letras, a frase de um conjunto de palavras (muitas vezes idiotas e sem sentido) e o texto de um conjunto de frases. A alfabetização ideal gira em torno de três aspectos importantes da linguagem: a fala, a escrita e a leitura.

As cartilhas são vistas por educadores sob diversos ângulos. Alguns acham que elas podem ser excluídas das escolas, outros as vêem como uma aliada, outros as acham imprescindível, não podendo ser substituídas por nenhum outro material, outros, ainda, as usam junto a outros recursos, julgando-as necessárias como complementação. Seja qual for o ponto de vista adotado pelos professores alfabetizadores, o que observamos é que todos eles usam, de fato, de um modo ou outro, as cartilhas.

### **1.5 Expectativas do governo em relação à alfabetização: orientações oficiais**

Nesta sub-seção, consideramos pertinente pesquisar as orientações oficiais para a alfabetização que encontram-se à disposição do professor no volume dois dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dedicados ao Ensino Fundamental.

Como era de se esperar, os PCN (1997, p. 19) fazem um relato primeiro a respeito de como os estudos sobre alfabetização evoluíram desde a década de 80, considerando que o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. Com o subtítulo de “Caracterização da área de Língua Portuguesa”, os PCN consideram que, no ensino fundamental, o eixo da discussão, no

que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita e que pesquisas diversas apontam para o fato de que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais, inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres do que o Brasil, estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem em ensinar seus alunos a ler e a escrever. De acordo com os PCN, pesquisas, discussões e evidências de fracasso escolar “apontam a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita” (PCN, 1997, p. 19).

Essa reestruturação deveria levar em conta currículo, professor e escola, para que o aluno fosse beneficiado. Desse modo, a partir da segunda metade da década de 80 e durante toda a década de 90, a quase totalidade das redes de educação pública desenvolveu, sob a forma de reorientação curricular ou de projetos de formação de professores, um grande esforço de revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial e de ensino da Língua Portuguesa. Uma das motivações para isso foi o surgimento, entre os educadores, de livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização, deslocando a ênfase habitualmente posta em “como se ensina” para a descrição de “como se aprende”.

Com o deslocamento do eixo da investigação das questões do ensino para as questões da aprendizagem, foi possível compreender que as crianças sabiam muito mais do que se poderia supor até então, que elas não entravam na escola completamente desinformadas, que possuíam um conhecimento prévio capaz de auxiliá-las na aprendizagem de novos conteúdos. Segundo os PCN (1997: 21),

os resultados dessas investigações também permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual:

ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

Em nota de rodapé, os PCN informam que, embora a alfabetização não seja um processo baseado em perceber e memorizar, “isso não significa que não haja lugar para a percepção e a memória, mas apenas que elas não são o centro do processo” (PCN, 1997, p. 21).

A divulgação desses resultados de pesquisa centrados na aprendizagem por várias secretarias de educação desencadeou, em uma pequena parcela de alfabetizadores e técnicos, um esforço de revisão das práticas de alfabetização. A primeira prática questionada foi a dos exercícios de prontidão tão presentes nas cartilhas e em livros de pré-escola. Também o silabário da cartilha — confundido muitas vezes com a própria idéia de alfabetização — tem sido substituído por uma grande variedade de textos. Para os PCN (1997, p. 21), “a divulgação dessas novas propostas didáticas tem produzido bons resultados, mas também, infelizmente, bastante desinformação: as mudanças em pedagogia são difíceis, pois não passam pela substituição de um discurso por outro, mas por uma real transformação da compreensão e da ação”.

Podemos também afirmar que a Secretaria de Educação Fundamental considera benéficas as intervenções e contribuições de outras áreas ligadas, de um modo ou outro, à educação. Assim, diz que

as condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da

pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso. (PCN, 1997, p. 22)

No que se refere à linguagem oral, algo similar acontece: o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela. Não se trata de ensinar a falar ou de ensinar a fala “correta”, mas sim as falas adequadas aos contextos de uso. Desta forma, Soares (1993, p. 49) propõe como solução para o problema da escola em relação à língua que o aluno traz de casa um *bidialetalismo funcional*, ou seja “falantes de dialetos não-padrão devem aprender o dialeto padrão, para usá-lo nas situações em que ele é requerido”. Nesse sentido, podemos deduzir que a proposta dos PCN vai além da proposta de Soares (1993), pois sugere um “multidialetalismo funcional” quando fala em ensinar “falas adequadas ao contexto de uso”, pois toda criança seria, por assim dizer, “poliglota” em sua própria língua. Isto significa que os “esforços pioneiros de transformação da alfabetização escolar consolidaram-se, ao longo de uma década, em práticas de ensino que têm como ponto tanto de partida quanto de chegada o uso da linguagem” (PCN, 1997, p. 22).

Nesse sentido, Oliveira (2002, p. 83) afirma que “a concepção que se tem do país é a de que aqui se fala uma única língua, a língua portuguesa. Ser brasileiro e falar o português (do Brasil) são, nessa concepção, sinônimos”. Esse autor afirma ainda que “não fomos apenas um país multicultural e plurilingue: somos um país pluricultural e multilingüe, não só pela atual diversidade de línguas faladas no território, mas ainda pela grande diversidade interna da língua portuguesa aqui falada” (OLIVEIRA, 2002, p. 90).

Todas as considerações feitas acima nos levam a perceber que os PCN nos levam ao caminho da linguagem enquanto participação social, um caminho muito próximo ao proposto por Soares (1993). Para eles,

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (PCN, 1997, p. 23)

De acordo com os PCN, essa responsabilidade da escola de garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Também em nota de rodapé, os PCN (1997, p. 23, nota 5), esclarecem que letramento “é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever”.

Pelo menos três implicações didaticamente válidas são possíveis de serem deduzidas a partir dessa afirmação. A primeira é que alunos, segundo os PCN, chegam à escola com níveis diferentes de letramento, e a segunda é que dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de, pelo menos, algumas dessas práticas. Desse modo, todos os alunos precisam ser letrados a partir de um ponto diferente. A terceira é a concepção de língua tida como um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprender uma língua “é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (PCN, 1997, p. 24).

Precisamos também repensar o fato de que a Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais ou diferentes falares regionais e sociais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas, em especial, pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. Também é comum ouvir dizer que o português que se fala no Maranhão ou na região Norte, por exemplo, é o mais “correto” e que todos deveriam falar daquele modo.<sup>11</sup> Massini-Cagliari (2004, p. 4) afirma que *“although there is no clear definition of what would be the standard Brazilian Portuguese, individuals tend to identify it with the variety adopted by important TV news programmes, especially Jornal Nacional, the most important TV news programme on TV Globo”*. Mais adiante, a autora pondera que

*the common sense of view never sees that other languages are spoken in addition to Portuguese in Brazil, the varieties of the vast majority of the population are never considered as belonging to Brazilian Portuguese. Since people are not deaf to linguistic variation and are capable of realising that the variety they speak is different from the Portuguese spoken on television, the vast majority of the Brazilian people developed a very strong complex of linguistic incompetence: they believe they do not speak Portuguese, but an incorrect form that does not deserve the name of Portuguese.* (MASSINI-CAGLIARI, 2004, p. 6)

A respeito de o português que se fala no Maranhão ser mais “correto”, Bagno (2000, p. 46) afirma: “não sei quem foi a primeira pessoa que proferiu essa grande bobagem,

---

<sup>11</sup> Sobre esse assunto, ver Bagno (2000), que discute o preconceito lingüístico no Brasil na forma de oito mitos a serem desmistificados. Soares (1993) discute a respeito da suposição de um déficit lingüístico supostamente existente nas crianças oriundas da periferia e de baixo poder aquisitivo e apresenta argumentos que derrubam essa falsa crença. Trudgill (2000) mostra que as línguas não apresentam a unidade que muitos pensam e que toda língua varia de acordo com fatores geográficos, sociais, étnicos etc.

mas a realidade é que até hoje ela continua sendo repetida por muita gente por aí, inclusive gente culta, que não sabe que isso é apenas um mito sem nenhuma fundamentação científica”.

Ressaltamos que “o problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença” (PCN, 1997, p. 31). Para isso, e também para poder ensinar satisfatoriamente Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar (a que se parece com a escrita) e o de que a escrita é o espelho da fala tornando-se necessário “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram, na escola, uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes ou pessoas completamente sem cultura, denota desconhecimento, por parte do professor e daqueles que lidam com a educação, de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas [...]. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (PCN, 1997, p. 31 - 32)

Após as considerações tecidas a respeito da linguagem oral, os PCN (1997, p. 24) também consideram a linguagem verbal e enfatizam que

a linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da

ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes.

Percebemos que os PCN veiculam propostas das diversas áreas do conhecimento lingüístico. Assim como pudemos identificar pressupostos teóricos da Sociolingüística, nesta parte identificamos relações estreitas com a análise do discurso. O texto (PCN, 1997, p. 25) afirma que

produzindo linguagem, aprende-se linguagem. Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão.

Após todo o exposto anteriormente, os PCN consideram, por fim, que aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola é resultado da articulação de três variáveis em questão: o aluno, a língua e o ensino.

O primeiro elemento considerado por essa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento e não aquele que é passivo diante desse objeto. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. É a língua de fato em uso e que serve para se comunicar nas mais diversas situações de interação verbal. E o terceiro elemento da tríade,

o ensino, é, neste enfoque teórico, “concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento” (PCN, 1997, p. 29). Para que essa mediação entre sujeito e objeto aconteça, a tarefa e a participação do professor são de fundamental importância. Ele deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno.

No entanto, uma parte pouco significativa de todo esse conhecimento a respeito de alfabetização, letramento, língua oral e língua escrita faz parte do cotidiano escolar dos professores e profissionais da educação como seria o desejável. Muitas vezes, poucos professores têm conhecimento mais profundo e leituras satisfatórias sobre esses assuntos e a grande maioria apenas “ouviu falar” e coloca em prática aquilo que “deduz” do que ouviu, muitas vezes de forma equivocada. Na verdade é um tipo de “desinformação” que muito prejudica a evolução do ensino e assume formas que acabam por esvaziar a função do professor e criar falsos conceitos como os que pregam que não se deve corrigir nada, o aluno deve aprender sozinho, o ensino deve ser sempre uma grande brincadeira, etc. O problema, nesse sentido, é que, para decidir quando e qual correção é informativa, necessária, e o que é considerado um ensino centrado na aprendizagem e no aluno, deve-se poder interpretar o erro, o que exige conhecimento nem sempre disponível. Segundo os PCN (1997, p. 29), “tem-se observado que a afirmação de que o conhecimento é uma construção do aprendiz vem sendo interpretada de maneira “espontaneísta”, como se fosse possível que os alunos aprendessem os conteúdos escolares simplesmente por serem expostos a eles”.

Ao se falar em língua oral, fala, linguagem verbal, é imprescindível falar também sobre texto e língua escrita, pois é tarefa da escola trabalhar a língua nas suas mais diversas modalidades. As considerações feitas pelos PCN a esse respeito mostram o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas como o mais vital para a plena participação numa sociedade letrada, já que são eles que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, sem

negar a importância dos textos que respondem a exigências práticas da vida diária. Assim sendo, cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente e também ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Desta forma, percebe-se que os PCN focam seus objetivos nas questões de letramento, na busca das condições para que os alunos possam agir, posteriormente, na sociedade como competentes seres letrados. Embora os PCN reconheçam que todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, delegam à Língua Portuguesa a responsabilidade de tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático.

É habitual pensar a disciplina Língua Portuguesa como se ela fosse dividida em dois estágios: o primeiro seria o que já se chamou de “primeiras letras”, hoje período de alfabetização, e o segundo, o estudo da língua propriamente dita (que é focado nas questões de letramento). Durante o primeiro estágio, previsto para durar em geral um ano, o professor deveria ensinar o sistema alfabético de escrita (a correspondência fonográfica) e algumas convenções ortográficas do português, o que garantiria ao aluno a possibilidade de ler e escrever por si mesmo e criaria condições para que ele pudesse partir para o segundo estágio, com capacidade de aprender tudo o que ele requer, inclusive o conhecimento gramatical metalingüístico, o conhecimento ortográfico e até mesmo a produção textual.

No entanto, o conhecimento bibliográfico atualmente disponível recomenda uma revisão dessa metodologia e aponta claramente para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis e resistem às mudanças:

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. (PCN, 1997, p. 33)

Esses processos podem ocorrer de forma simultânea por um dizer respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional, isto é, refere-se a sistemas de representação convencional, como o sistema de escrita alfabético, a escrita dos números, etc.: a escrita alfabética; e outro, por se referir à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever. No entanto, Cagliari (1988, p. 4) afirma que

no processo de alfabetização, a leitura precede a escrita. Na verdade, a escrita nem precisa ser ensinada se a pessoa souber ler. Para escrever, uma pessoa precisa, apenas, reproduzir graficamente o conhecimento que tem de leitura. Por outro lado, se uma pessoa não souber ler, o ato de escrever será simples cópia, sem significado.

E reafirma esse pensamento quando diz que “o segredo da alfabetização é a leitura, no sentido de o aprendiz saber decifrar o que está escrito, num primeiro momento, para, depois, ter acesso pleno ao texto, como leitor e como usuário do sistema de escrita” (MASSINI-CAGLIARI e CAGLIARI, 2004, p. 89).

Mas a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente, mas também um saber de grande valor social. Massini-Cagliari (1999b, p. 118) pondera que,

dentro de uma abordagem construtivista, a descoberta pela criança das regras que possibilitam a decifração da escrita tem um valor pedagógico muito significativo. E será somente a partir de uma decifração bem-sucedida que se vai chegar a todos os outros níveis de leitura muito além do literal. Portanto, a decifração do sistema de escrita não é somente um pré-requisito para a leitura propriamente dita, mas já é um primeiro nível de leitura, e como tal deve ser considerada.

A vida em sociedade e a necessidade do letramento estão presentes desde o início, mas, sem um processo de alfabetização eficaz, é impossível avançar para um nível competente de letramento.

É preciso ter claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. Permite também considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz. (PCN, 1997, p. 35)

Ou seja, é preciso considerar que a alfabetização, tomada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabético-ortográfica, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse ensino tem sido marcado por uma seqüenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. “Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com ‘textos’ que só servem para ensinar a ler. ‘Textos’ que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases” (PCN, 1997, p. 35).

Massini-Cagliari (2001a, p. 71), partindo de uma pequena amostra de textos retirada de cartilhas, afirma que essa coletânea “passa a idéia de que a coerência e a coesão não são fatores necessários para a construção de um texto, de que o texto escrito é apenas uma

seqüência aleatória de frases, sem nenhuma conexão lógica, semântica ou discursiva necessária”.<sup>12</sup>

É preciso ter em mente que, se o objetivo maior é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase, que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, ou seja, a capacidade de se produzir discursos adequados às situações enunciativas. Nessa perspectiva, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam.

Mas é preciso cuidado com o trabalho que se faz com o texto. É preciso considerar também que um texto não se define por sua extensão. De acordo com os PCN (1997, p. 36):

O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos. A palavra ‘pare’, pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é a de uma palavra. O mesmo ‘pare’, numa lista de palavras começadas com ‘p’, proposta pelo professor, não é nem um texto nem parte de um texto, pois não se insere em nenhuma situação comunicativa de fato.

Analisando os textos que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes, novamente aparece a confusão, por parte dos livros didáticos (cartilhas) e do professor, entre a capacidade de interpretar e produzir discurso e a capacidade de ler sozinho e escrever de próprio punho. Ao aluno, são oferecidos textos curtos, de poucas frases, muito simplificados, às vezes até o limite da indigência ou do insulto à inteligência do aluno com a precariedade de conteúdo e significado. Massini-Cagliari (2001b, p. 24) faz uma análise de

---

<sup>12</sup> A respeito desse assunto, ver também Cagliari (1999a) e Massini-Cagliari (2001b).

dois textos, com suas respectivas interpretações, apresentados para alunos de alfabetização, e conclui que

os problemas com as interpretações de textos apresentadas resultam, em grande parte, da própria concepção de texto escrito e de leitura veiculada pelas cartilhas. Segundo Cagliari (1989), para as cartilhas, um texto escrito seria apenas um jogo de monta/desmonta, um amontoado aleatório de frases, sem conexões de sentido necessárias. Desta forma, a leitura seria apenas um exercício mecânico de decifração de código e pretexto para a “interpretação de textos” que se segue, uma “interpretação” que nada acrescenta ao leitor em termos de uma “compreensão” do texto propriamente dita.

Essa visão do que seja um texto adequado ao leitor iniciante transbordou os limites da escola e influenciou até na produção editorial: livros com uma ou duas frases por página e a preocupação de evitar as chamadas “sílabas complexas” passaram a ser produzidos em grande quantidade e vendidos e distribuídos nas escolas com o pretexto de que, se as crianças precisavam ler, então era preciso dar “estorinhas” adequadas a elas. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre crianças e textos há um equívoco: tenta-se aproximar os textos das crianças, simplificando-os e alterando-lhes a qualidade, no lugar de aproximar as crianças dos textos de qualidade. “Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura” (PCN, 1997, p. 36).

Na verdade, todas essas questões discutidas anteriormente estão ligadas a uma única: a reflexão sobre a linguagem. Ou, de acordo com os PCN (1997, p. 38):

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos [...] A análise lingüística refere-se a atividades que se pode classificar em epilingüísticas e metalingüísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins.

Em nota de rodapé (nota 23), na p. 38, os PCN informam que “análise lingüística”, atividades epilingüísticas e metalingüísticas” são tomadas no sentido proposto por Geraldi (1993) no livro *Portos de Passagem*. Achamos por bem verificar esse sentido já que são conceitos norteadores das atividades em sala de aula. Para Geraldi (1993, p. 20), *atividades lingüísticas* “são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto”. *Atividades epilingüísticas* “são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto”. Nelas, a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Já por *atividades metalingüísticas* entendem-se “aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua”. Estas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos e tratam dos conceitos, classificações etc. Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. “Quando parte integrante de uma situação didática, a atividade metalingüística desenvolve-se no sentido de possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas” (PCN, 1997, p. 39).

Cagliari (1991) afirma que a evolução dos estudos lingüísticos modernos resultou em uma grande variedade de teorias, algumas com um grande grau de formalismo, fato esse que fez com que as conquistas alcançadas por esses estudos e pesquisas se distanciassem da questão pedagógica do ensino da língua. No entanto, o autor aponta uma saída para aqueles que trabalham com pesquisa lingüística e com o ensino de Português. Essa saída é, segundo Cagliari, a prática epilingüística em sala de aula. Cagliari (1991, p. 25) define epilinguismo como sendo “a maneira mais descompromissada de teorias de se refletir sobre um fato lingüístico”. Para esse autor,

se não parece muito sensato levar qualquer teoria lingüística para o ensino de Português, por outro lado parece muito importante e útil levar para a sala de aula a prática de refletir sobre os fenômenos lingüísticos, construindo regras e generalizações, mesmo sem ter como obrigação construir uma teoria sólida e sofisticada. [...] É preciso que o próprio professor pratique e muito o epilinguismo, senão ele próprio não saberá o que fazer. Por trás disto, obviamente, deve existir uma boa formação lingüística do professor que, infelizmente, não é muito comum. (CAGLIARI, 1991, p. 25)

Os PCN (1997, p. 39) finalizam suas considerações sobre a linguagem dizendo que

se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais.

Após estas considerações, restam-nos três importantes pontos de reflexão a respeito das cartilhas: as relações entre cartilha e fala, cartilha e escrita e cartilha e leitura.

## **1.6 Análise do método das cartilhas (ou do bá-bé-bi-bó-bu)**

### **1.6.1 A cartilha e a fala**

A variação tem sido um tema abordado por muitos lingüistas. Trudgill (1974) afirma que a variação lingüística pode se dar em dez níveis diferentes: sociedade, classe social, grupo étnico, sexo, contexto, interação social, nação, geografia, contato e humanidade. Para esse autor, todos nós temos marcas na nossa fala. “Our accent and our speech generally show where we come from, and what sort of background we have. We may even give some indication of certain of our ideas and attitudes, and all of this information can be used by the people we are speaking with to help them formulate an opinion about us.” (TRUDGILL, 1974, p. 2), ou seja, todos nós falamos de uma certa forma que nos “situa” em um lugar social. Esse lugar social, em princípio, nada tem a ver com a diferença entre língua padrão e não-padrão. Trudgill (1974, p. 6) ressalta que “Standard English has colloquial as well as formal variants, and Standard English speakers swear as much as others”.

No entanto, apesar dos avanços das pesquisas na área da Sociolingüística que mostram que diferenças de falares não denunciam diferenças de inteligência ou inferioridade intelectual (em especial nas diferenças de linguagem entre classes sociais), não raro, a variação lingüística representa um grave problema para quem está sendo alfabetizado, já que é da natureza de todas as línguas “variar” (em todos os níveis, inclusive o fonético, em que a variação é sentida como “saliente”) e da natureza da escrita ortográfica utilizar um padrão único para representar o nível sonoro multifacetado da língua. Além disso, a fala de pessoas

de prestígio social menor ou condições financeiras menos privilegiadas é encarada, muitas vezes, de maneira preconceituosa pelo professor, pela escola e pela sociedade. Esquecendo-se de fatores como esse, a cartilha pressupõe que os alunos acompanhem, sem nenhuma dificuldade, o uso da fala padrão, mesmo quando são falantes, em casa, de variedades que apresentam grandes diferenças com relação ao dialeto utilizado pela escola. Esses alunos são sempre corrigidos pelos professores e, muitas vezes, são também vítimas da zombaria dos colegas.

Como nos alerta Lemle (1995, p. 20), jamais devemos dar péssimas explicações aos alunos para questões de escrita x pronúncia das palavras no caso (*pés, mato, sal*), como “a gente é que fala errado porque o certo é falar [pes], [mato], [sal]” porque a única coisa que conseguiremos com isso é, através de um grande preconceito lingüístico, condenado por vários lingüistas, mostrar ao nosso aluno que o jeito como ele fala é errado e deve ser mudado (sendo que isso não é verdade). Segundo Soares (1993, p. 40),

não se pode falar de “inferioridade” ou “superioridade” entre línguas, mas apenas de *diferenças*, não se pode falar de inferioridade ou superioridade entre *dialeto*s geográficos ou sociais ou entre *registros*. Também aqui, como ocorre em relação às línguas, cada dialeto e cada registro é adequado às necessidades e características do grupo a que pertence o falante, ou à situação em que a fala ocorre: todos eles são, pois, igualmente válidos como instrumentos de comunicação; também não há nenhuma evidência lingüística que permita afirmar que um dialeto é mais “expressivo”, mais “correto”, mais “lógico” que qualquer outro: todos eles são sistemas lingüísticos igualmente complexos, lógicos, estruturados.

Segundo Cagliari (1999a), o processo de alfabetização deveria iniciar por abordar questões como a da variação lingüística. No entanto, na prática da sala de aula, “o aluno vai seguir as lições da cartilha usando, desde o começo, uma fala espelhada no modelo

apresentado pelo professor” (CAGLIARI, 1999a, p. 83), modelo este artificial, baseado na idéia equivocada de que a ortografia consiste na transcrição fonética da fala “correta”. O professor acredita que o modelo utilizado por ele é o da fala padrão, mas muitas vezes não percebe que o que faz é criar um idioleto muito peculiar que não representa nem a fala padrão nem a fala que o próprio professor ou aluno usa no dia-a-dia. Esse idioleto usa “como modelo de fala uma maneira muito especial de pronunciar as letras, de modo a facilitar a compreensão pelo aluno das relações entre letras e sons em função das formas ortográficas das palavras”. (CAGLIARI, 1999a, p. 83)

Podemos perceber esse idioleto mais claramente quando os professores vão fazer ditados ou quando querem chamar a atenção de um aluno para uma palavra que ele grafou ortograficamente de forma errada, enfatizando uma pronúncia que não existe, para que o aluno perceba a “forma correta” de se escrever. O professor se esquece de dizer ao aluno que sua fala é apenas uma das muitas formas que a nossa língua (incluindo a do aluno) assume na nossa sociedade, e que ele pode ter uma amostra desses vários modos de falar português, por exemplo, na TV, em noticiários, filmes, novelas e outros tipos de programas, em que aparecem retratadas pessoas de diversas partes do Brasil ou de diferentes classes sociais. A fala do aluno, sobretudo aquele de classe econômica inferior, é apenas um dos muitos modos corretos de se dizer as coisas, apesar de não ser considerado como tal pela sociedade, o que gera um estigma, que precisará ser, de alguma forma, percebido pelo aluno. Já que esses alunos falam de maneira diferente daquela escolhida pela sociedade escolar, é de se esperar que também escrevam, durante o processo escolar de alfabetização, com mais erros ortográficos do que aqueles alunos de classes mais abastadas, pois estes estão, de certa maneira, mais cercados por livros, revistas, jornais e inseridos mais de perto no dialeto padrão. Segundo Soares (1993, p. 16):

a ideologia das diferenças culturais tem seu principal suporte em estudos de Sociolinguística sobre a linguagem das camadas populares, que a pesquisa mostra

ser *diferente* da linguagem socialmente prestigiada, mas não *inferior* nem *deficiente* [...] o uso, pelos alunos provenientes de camadas populares, de variantes lingüísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos lingüísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e que ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada.

Outro problema considerado muito grave e abordado por Cagliari é o da silabação (na leitura em voz alta). O uso da silabação faz com que o aluno acredite que, para ler, é preciso silabar primeiro e, desse modo, ter uma pronúncia “bonita”, de acordo com o que o professor espera dele. Essa “maneira como as cartilhas lidam com a fala e a escrita confunde as crianças, uma vez que passa a idéia de que a linguagem é uma ‘soma de tijolinhos’ representados pelas sílabas e unidades geradoras” (CAGLIARI, 1999a, p. 82). Contraditoriamente, a cartilha ensina os alunos a silabarem para depois cobrar uma leitura fluente. Na verdade, o que a cartilha (e, por conseqüência os professores) esquece é que as crianças têm a própria fala como referência do conhecimento adquirido. Elas fazem uso da lógica e chegam a conclusões fantásticas. Como já dissemos anteriormente, a criança mostra-se com uma grande capacidade de pensar e relacionar fatos da fala dizendo, por exemplo, “eu fazi” porque relaciona este verbo com outros de seu conhecimento (já que para o verbo *correr* a forma do passado é *corri*, para *comer* é *comi*, e para *ler* é *li*) ou então dizendo “perdei” e “comei”, relacionando esses verbos com outros como *falar*, *jogar* e *brincar* (que têm forma de passado em *falei*, *joguei* e *brinquei*). “A cartilha, porém, ignora esse fato e, aos poucos, induz os alunos a interpretarem os fenômenos fonéticos da fala, tendo como modelo a forma escrita das palavras e não a realidade fonética” (CAGLIARI, 1999a, p. 85). Em suma, o que a cartilha faz é levar os alunos a uma grande confusão sem aproveitar essa capacidade prévia de raciocínio lógico para levar a criança a tecer hipóteses válidas para a aprendizagem da escrita e até mesmo da ortografia.

### 1.6.2 A cartilha e a escrita

Para Cagliari (1999a, p. 93), são quatro os pontos que a escola e os livros didáticos, desde a alfabetização, deveriam abordar em relação à escrita: a. a história da escrita; b. a escrita ideográfica, “já que o mundo está cheio de escrita ideográfica, feita com pictogramas ou caracteres convencionais” (CAGLIARI, 1999a, p. 93), como as placas de trânsito, as indicações nas portas dos banheiro ou a forma como escrevemos os números (sem usar letras); c. o funcionamento do sistema de escrita: o que são letras, como se decifra uma escrita com letras e o que é escrever à moda de uma transcrição fonética e comparar esses modos de escrever com a escrita ortográfica, explicando como funciona a ortografia e, por fim, d. ensinar aos alunos, primeiro, a aprender a escrever e, depois, a escrever de acordo com as regras ortográficas, “sem medo de ter dúvidas, de perguntar, de buscar informações nos dicionários ou com as pessoas que sabem, porque ninguém passa pela vida sem ter dúvidas de ortografia” (CAGLIARI, 1999a, p. 93).

Sabemos que não é fácil escrever. No entanto, sabemos que é possível aprender a ler e escrever muito cedo (quase sempre por volta dos seis anos) com mais ou menos dificuldades, dependendo do enfoque que o professor adota para esse ensino / aprendizagem da leitura e da escrita. Faraco (2000, p. 54) acredita que

o professor pode ter diferentes pontos de partida e criar diferentes ordenações (e ele fará isso necessariamente se trabalhar com a leitura e produção de textos desde o início). Suas opções, em cada caso, aproveitarão, no começo, as muitas regularidades do sistema, assumindo que é mais simples (e produtivo) aprender primeiro situações previsíveis, depois as imprevisíveis. [...] Nessa perspectiva, faz um certo sentido falar em dificuldade e facilidade. As dificuldades maiores

emergem justamente dos casos em que o sistema tem duas ou mais grafias e nenhum (ou quase nenhum) grau de previsibilidade.

Cagliari (1999c, p. 64 e 73) não discorda, nesse sentido, de Faraco (2000). Para ele, há muitas considerações a serem feitas, pois

diante do desconhecido, tudo é difícil. Não é pelo fato de a criança conhecer a palavra oralmente que, para escrever esta palavra, deva contar com a mesma facilidade e familiaridade. Não é justo avaliar a dificuldade da criança, considerando-a incapaz, deficiente auditiva, retardada ou leviana e desatenta... só porque tem dificuldades em decidir como escrever ortograficamente umas tantas palavras, sejam elas quais forem. [...] Para ela, tudo é igualmente difícil no começo, portanto, escrever *peixe*, *trens* ou *pata*, *macaco* apresenta o mesmo grau de dificuldade, em princípio, o que significa, em outras palavras, que (deixando de lado os métodos) qualquer criança pode escrever ou aprender a escrever qualquer palavra, desde que queira fazer isto, uma vez que não faz sentido dizer que há letras mais difíceis do que outras para se aprender a escrever.

Sabe-se que o contato com a escrita na vida de uma criança, geralmente, começa quando ela ainda está em processo de aquisição da linguagem, ou seja, de elaboração de seu sistema lingüístico, ainda formulando hipóteses sobre sua linguagem oral. Ela vê *outdoors*, propagandas, embalagens, tudo que a mídia apresenta a ela e que ela tem consciência de que é “escrita”, embora ainda não saiba ler de fato. Nessa fase, a criança está num processo de quase adivinhação ou memorização de uma forma de escrita para “saber” o que está escrito em rótulos e propagandas de “Coca-cola”, “Omo”, “Bombril”... Digamos que essa é a “primeira leitura” da criança. No entanto, alguns anos depois (por volta dos seis anos), a criança vai para a escola para aprender, de fato, a ler. Geralmente, essa aprendizagem se dá através de uma cartilha.

De acordo com Cagliari (1999a. p. 87), “a cartilha moderna apresenta um método de alfabetização baseado na aprendizagem da escrita (e não da leitura, como antigamente)”. Para esse autor, a inversão da ordem natural da aquisição da leitura e da escrita ocorreu porque “a escrita passou a ser considerada algo nobre, perfeito, portador do pensamento lógico e literário, ao passo que a fala começou a ser considerada algo vulgar, uma linguagem cheia de erros e falhas, deselegante, incapaz de traduzir o pensamento mais sofisticado da cultura” (CAGLIARI, 1999a. p. 87).

Como a cartilha privilegia a escrita e não a leitura, a palavra, unidade principal dos sistemas de escrita, passa a ser considerada pela cartilha como unidade mais importante da linguagem e até mesmo mais importante do que o texto. Prova disso é que os textos escolhidos por “razões pedagógicas” pela cartilha são aqueles que contêm o maior número possível de palavras pertencentes à “família de sílabas” que estiver sendo estudada, não importando se o texto é um bom exemplo de texto e destruindo a função primeira da linguagem que é ser expressão do pensamento e ação sobre o mundo. Desse modo, a cartilha “começa um jogo de desmonte e remontagem, pressupondo-se agora que as palavras são feitas de pedacinhos que se juntam. Esses pedacinhos, é claro, serão organizados em famílias, compostas de uma consoante mais uma das cinco vogais da escrita” (CAGLIARI, 1999a. p. 88). Mas os problemas veiculados por esse tipo de texto são mais amplos e preocupantes. “Os textos das cartilhas não lidam adequadamente com os elementos coesivos e, às vezes, nem com a coerência discursiva, o que faz deles péssimos exemplos para os alunos” (CAGLIARI, 1999a. p. 89). Ou, de acordo com Massini-Cagliari (2001, p. 71),

na concepção de texto escrito das cartilhas, o texto teria um significado vindo do significado que as palavras têm por si, do sentido próprio de cada palavra.

Outro problema encontrado muito facilmente nas cartilhas é o uso da letra cursiva. A cartilha tem preferência pela letra cursiva, embora ela seja muito mais difícil de traçar e

mesmo de ler, por questões de categorização gráfica.<sup>13</sup> Embora algumas cartilhas iniciem seus estudos com a letra de imprensa (também chamada pelos professores de “letra de bastão”) maiúscula e minúscula, em algum momento serão apresentadas as letras cursivas e será solicitado aos alunos para escrever daquela forma. Um dos objetivos dos professores alfabetizadores, segundo informações dos próprios professores das escolas onde pesquisamos, é o de que o aluno saia do Pré sendo capaz de copiar tarefas do quadro porque, na primeira série, ele “vai ter que copiar muita matéria”, muitos conteúdos de todas as disciplinas. Para esses professores, não é tão importante o fato de se o aluno sabe produzir e compreender bem um texto (ou, pior ainda, se sabe ler!), pois isso ele “pode aprender mais para frente”. Na verdade, essa postura reflete o pensamento de vários professores da alfabetização: a alfabetização não é voltada para a leitura fluente nem para a produção de textos: ela é voltada para ensinar a escrever (grafar) e copiar do quadro. Para esse tipo de professor, o aluno que está alfabetizado sabe copiar tudo do quadro, de preferência com rapidez. O maior medo é que o aluno saia do Pré (primeiro ano da alfabetização) sem saber copiar a matéria, tudo bonitinho em letra cursiva, e sem ter um lindo caderno para mostrar aos pais no final do ano.

Segundo Cagliari (1999a, p. 90), “para quem está aprendendo, a letra de fôrma – especialmente a maiúscula – proporciona um material gráfico melhor para a leitura e até para as primeiras escritas”. De acordo com Massini-Cagliari (1999a, p. 49), “difundiu-se, ultimamente, a prática de se alfabetizar, utilizando, primeiramente, apenas o alfabeto de letras de forma maiúsculas. No entanto, este procedimento não é apenas uma moda: é uma forma mais fácil, concordam todos, de se chegar ao aprendizado da leitura”.

No entanto, os professores das escolas que pesquisamos iniciam a alfabetização com as vogais e já com a letra cursiva, mesmo que algumas cartilhas façam isso só mais tarde, obrigando os alunos a aprenderem e a traçarem, já no primeiro momento, quatro tipos de letras: as de forma

---

<sup>13</sup> A respeito de categorização gráfica, ver também Cagliari (1999e) e Massini-Cagliari (1999a).

maiúscula e minúscula e as cursivas maiúscula e minúscula. Isto leva os alunos a terem enormes dificuldades e a acreditarem que a diferença entre maiúsculas e minúsculas é o tamanho da letra (uma é grande e a outra é pequena, provavelmente por causa do “A” cursivo que é a primeira letra a ser ensinada). Equívocos de escrita também gerados para aqueles que começaram a ter contato com a escrita há pouco tempo como, por exemplo, confundirem “A” cursivo com a sílaba “Ce”. Para Massini-Cagliari (1999a, p. 54),

uma das formas de se evitar este tipo de problema é trabalhar, desde o início da alfabetização, apenas com o alfabeto de letras de forma maiúsculas (romano). Isto porque, nesse alfabeto, as letras têm uma maior diferenciação da forma gráfica entre si, além de serem escritas sem qualquer tipo de ligadura. Isso, além de facilitar a categorização gráfica, faz com que haja menos problemas de categorização funcional das letras, pois, diferenciando melhor graficamente as letras, as crianças passam a construir mais facilmente as relações entre letras e sons e entre sons e letras, sem confundir sinais.

### **1.6.3 A cartilha e a leitura**

O método das cartilhas parece não dar atenção ao fato de que o processo de leitura é também uma decifração de significados, além da decifração dos sons registrados. Por este motivo, as atividades que aparecem nesse tipo de livro didático privilegiam muito mais a leitura em voz alta do que a leitura silenciosa, na qual o objetivo principal é “entender” o texto, ou seja, seus conteúdos. Isso é uma forma equivocada de tratar a leitura.

Segundo Massini-Cagliari (1999b, p. 115), a decifração da escrita abrange obrigatoriamente o reconhecimento dos significados das palavras; no entanto,

é claro que não chega a ser uma leitura completa, madura e ideal, mas já é *uma primeira leitura* e um *pré-requisito* para que a leitura propriamente dita aconteça.

[...] se não soubermos dizer quais palavras estão escritas, não seremos capazes de efetuar uma leitura que vá além dos significados literais.

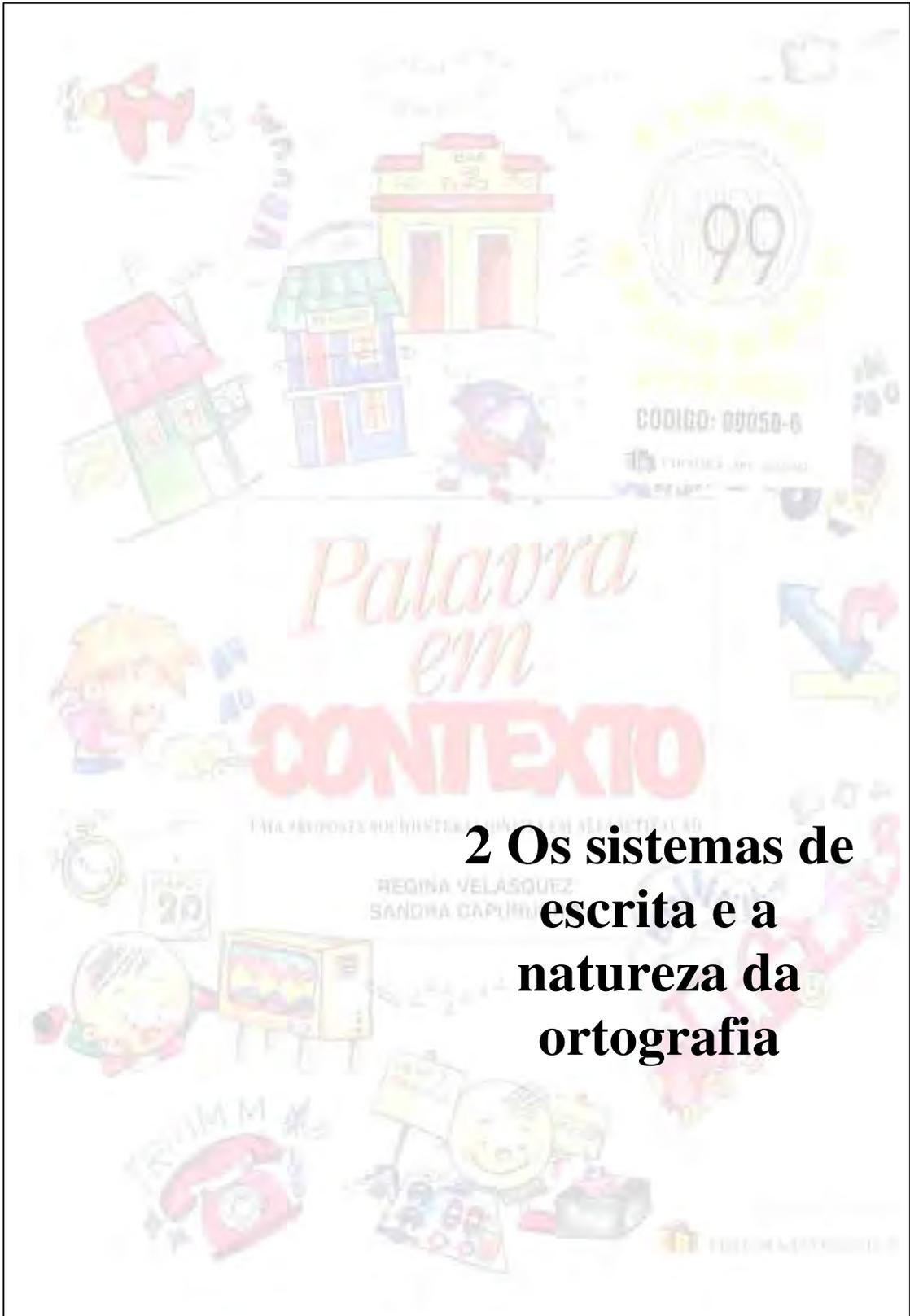
De acordo com Cagliari (1999a), do modo como a cartilha trata a escrita e a fala, a leitura também fica prejudicada, pois é quase impossível que um aluno, na alfabetização, leia com o devido ritmo e a desejada entoação. Para esse autor, quando chega o momento da leitura, “alguns professores obrigam seus alunos a acompanhar com os olhos letra por letra, uma depois da outra, decifrando-as individualmente e falando o que estão lendo” (CAGLIARI, 1999a, p. 94). Há dois problemas específicos em relação a isso: primeiro, os alunos aprendem que uma boa leitura é a “silabada” porque “diz todas as palavras de maneira correta”. Com o tempo, esses alunos podem até adquirir velocidade suficiente na leitura para que ela ganhe uma falsa aparência de fluência. Em segundo lugar, mesmo os alunos que conseguem essa falsa fluência, não são capazes de lembrar a essência do que leram. Por causa de fatos como esse, “o método das cartilhas introduziu uma nova atividade quando percebeu que alguns alunos, bons leitores, não eram capazes de dizer com as próprias palavras o que tinham lido” (CAGLIARI, 1999a, p. 95). Essa nova atividade resume-se nas famosas questões de interpretação de texto. A partir de então, qualquer texto passou a ser um pretexto para a cartilha exercitar essa atividade.

Outra atividade freqüente nas salas de aula de alfabetização é ler um texto em voz alta, para que o aluno prove que já é capaz de ler corretamente. Entretanto, “para um aprendiz ler em voz alta, ele precisa decifrar a escrita com facilidade, o que, nos primeiros meses da alfabetização, não está ao alcance da maioria dos alunos” (CAGLIARI, 1999a, p. 95). Para Massini-Cagliari (1999b), a leitura envolve um aprendizado ao longo dos anos e só pode ser considerada satisfatória

quando um leitor atinge um tal grau de maturidade e independência, sendo capaz de chegar ao texto “do outro” e apropriar-se dele como construção do outro mas reconstrução sua. [...] E é somente a partir daí que o leitor pode usufruir plenamente da leitura em todas as funções que ela possa assumir na nossa sociedade. [...] Considerar a leitura *apenas* no seu aspecto de decifração seria reduzi-la a um mero processo de decodificação, matando todo o processo de construção e reconstrução de sentidos. (MASSINI-CAGLIARI, 1999b, p. 114)

Neste trabalho, estamos considerando, a exemplo de Massini-Cagliari (1999b), a decifração da escrita como pré-requisito, necessário e importante, para a leitura. Ou, segundo Cagliari (1999b, p. 157), “a compreensão do processo de leitura exige conhecimentos técnicos de Lingüística e da natureza, função e usos dos sistemas de escrita”.

Na próxima seção, tecemos algumas considerações a respeito dos sistemas de escrita e da natureza da ortografia, já que estes dois assuntos são quesitos importantes para a discussão da aquisição da língua escrita.



**2 Os sistemas de  
escrita e a  
natureza da  
ortografia**

O objetivo principal desta seção é fornecer alguns subsídios teóricos necessários à compreensão da natureza dos sistemas de escrita das línguas em geral – e, especificamente, da natureza do sistema de escrita do português. Para tal, parte-se da dicotomia *fala x escrita*, com a finalidade de esclarecer algumas das diferenças (umas mais óbvias e outras, não; algumas, consequência do suporte, umas de outro nível, provenientes da situação de enunciação) entre essas duas modalidades, para uma melhor compreensão da extensão das características da fala que a modalidade escrita não é capaz de representar. Em um terceiro momento, parte-se para a caracterização dos tipos possíveis de representação da linguagem pela escrita, estabelecendo as diferenças fundamentais entre escrita ideográfica e escrita fonográfica (que, por sua vez, se subdivide em silábica, consonantal, alfabética ou fonética e alfabético-ortográfica). Por último, aprofundar-nos-emos na exploração da natureza e da função da ortografia dentro dos sistemas de escrita – em especial, o do português.

As considerações sobre os sistemas de escrita aqui expostas sucintamente foram pesquisadas em Cagliari (1989, p. 103-120) e Massini-Cagliari (1999c). De acordo com Cagliari (1999a), a escrita, seja ela qual for, tem como objetivo a leitura, sendo que esta é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala. Há, basicamente, dois tipos de escrita: uma que parte da representação da expressão oral, ou seja, a que corresponde ao significante (na perspectiva do estudo semiótico do signo lingüístico) –

escrita **fonográfica**; e outra, em que a representação da linguagem se baseia na representação de significados, conteúdos específicos – escrita **ideográfica**. Massini-Cagliari (1999c, p. 22) afirma que desde cedo o homem percebeu que havia dois caminhos a seguir para registrar, guardar sua linguagem. O primeiro (escrita ideográfica) seria “representar o significado (a idéia) veiculado pela palavra e, a partir do reconhecimento deste significado, chegar aos sons que formam esta palavra, na leitura”. O segundo caminho (escrita fonográfica) seria “representar os sons de uma palavra e, a partir do reconhecimento desses sons, na leitura, chegar ao significado desta palavra, às idéias a ela associadas”. Mas seja ela de qual tipo for, a escrita deve ter como objetivo essencial o fato de alguém ler o que está escrito. Para Cagliari, (1989, p. 104), “ler é um ato lingüístico diferente da produção espontânea de fala sobre um assunto qualquer. Ler é condicionado pela escrita, mesmo que a restrição seja somente semântica. É exprimir um pensamento estruturado por outra pessoa, não pelo leitor falante”. A escrita se diferencia de outras formas de representar o mundo porque é motivada, ou seja, quem escreve pede ao leitor que interprete o que está escrito. Para Cagliari (1999, p. 105), “a escrita começou a existir no momento em que o objetivo do ato de representar pictoricamente tinha como endereço a fala e como motivação fazer com que através da fala o leitor se informasse a respeito de alguma coisa”. É sobre esse “começo” da escrita que trataremos a seguir.

O alfabeto, antes de tomar a forma que tem atualmente, passou por inúmeras transformações. Os Fenícios utilizaram vários sinais da escrita egípcia formando um inventário muito reduzido de caracteres, cada qual escrevendo um som consonantal. Os gregos adaptaram o sistema de escrita fenício, ao qual juntaram as vogais. Assim, o povo grego, escrevendo consoantes e vogais, criou o sistema de escrita alfabética. Posteriormente, a escrita grega foi adaptada pelos Romanos, e esta forma modificada constitui o sistema alfabético greco-latino, de onde provém o nosso alfabeto.

Para Cagliari (1989, p. 112), a escrita, seja ela de qual tipo for,

sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural. A invenção do livro e sobretudo da imprensa são grandes marcos da História da humanidade, depois é claro, da própria invenção da escrita. Esta foi passando do domínio de poucas pessoas para o do público em geral e seu consumo é mais significativo na forma de leitura do que na produção de textos.

Apesar de sabermos que a língua possui duas modalidades (oral e escrita), é válido lembrar que, “embora consista em uma *representação* da fala, a escrita não é uma *transcrição* dela. Assim, fala e escrita não coincidem, mesmo sendo modalidades da mesma língua, uma vez que cada uma tem as suas próprias regras de realização” (MASSINI-CAGLIARI, 2001a, p. 28). No entanto, não estamos afirmando que fala e escrita são completamente diferentes a ponto de não terem nada em comum. Pelo contrário, as regras que estruturam a língua necessariamente estão presentes também na escrita.

Para Marcuschi (2000, p. 27), em considerações tecidas a respeito das relações entre fala e escrita,

a primeira das tendências, a de maior tradição entre os lingüistas, é a que se dedica à análise das relações entre as duas modalidades de uso da língua (fala *versus* escrita) e percebe sobretudo as diferenças na *perspectiva da dicotomia*. [...] Esta perspectiva, na sua forma mais rigorosa e restritiva, tal como vista pelos gramáticos, deu origem ao prescritivismo de uma única norma lingüística tida como padrão e que está representada na denominada *norma culta*.

Para Marcuschi, é a partir desse ponto de vista que conhecemos as dicotomias que dividem a língua falada e a língua escrita em dois blocos distintos, atribuindo-lhes propriedades típicas.

Porém, neste estudo, o foco recai sobre a escrita e a maneira com que esta se relaciona com a fala no processo de representação.

Não é preciso ensinar (formalmente) ninguém a falar. A aquisição da linguagem oral se dá naturalmente, no contato com falantes de uma determinada língua, enquanto a escrita precisa ser ensinada. E, se a escrita precisa ser ensinada, precisamos nos ater à melhor forma de se fazer isso. Um dos requisitos básicos para se ensinar a escrever é conhecer bem a escrita e seus sistemas, assunto do qual trataremos agora.

Para nos auxiliar no propósito de reflexão a respeito dos sistemas de escrita, remetemo-nos a Massini-Cagliari (1999c, p. 21-31) de onde retiramos as informações a seguir organizadas em uma síntese. Para essa autora, pode-se dividir a escrita em ideográfica e fonográfica, sendo que esta se subdivide em silábica, consonantal, fonética (ou alfabética) e alfabética ortográfica. Vejamos cada uma delas.

## **2.1 Escrita ideográfica**

É todo sistema que parte da representação das idéias veiculadas pelas palavras para depois chegar aos seus sons. Como exemplo desse tipo de escrita, temos os sinais de trânsito, os desenhos nas portas dos banheiros (também chamada de escrita figurativa ou pictográfica), a forma como escrevemos os números (sem usar letras), etc. A diferença entre a escrita ideográfica e a escrita com letras está no seu uso, na sua função. Em outras palavras, no caso de avisos e placas de trânsito, é mais funcional escrever ideograficamente, pois temos necessidade de perceber essas “instruções” rapidamente, já que o que importa, nesses casos, é

a eficiência da comunicação, a compreensão da idéia a ser transmitida muito mais do que as palavras exatas que porventura estariam escritas nas placas ou portas dos banheiros. Quando a escrita desenha objetos existentes no mundo para representá-los, como se fosse uma fotografia desses objetos, dizemos que esta escrita é icônica. Mas nem toda escrita icônica é ideográfica, como é o caso de quando usamos o desenho de, por exemplo, duas coisas do mundo para representar o som de uma terceira (como acontece nas cartas enigmáticas). Nesse caso, a escrita é *pictográfica fonográfica*, também chamada de *rebus*. Vejamos exemplos:

(07)

“Foto” do mundo real representando o objeto (também escrita icônica)

Restaurante Alto da Colina 📞 3822-1599

Júlio César 📞 9975-2003

(08)

*Rebus*

😊 🗼 caravela

## 2.2 Escrita fonográfica

É aquela que representa a linguagem partindo da representação de seus sons. Nesse tipo de sistema de escrita, os significados veiculados pelas palavras são recuperados, na leitura, através do reconhecimento primeiro dos sons da palavra representada; depois de identificada a palavra, é automática a recuperação da idéia que o escriba quis passar. No

entanto, existem muitos tipos de escrita fonográfica, pois existem muitas maneiras de se representar os sons de uma palavra. Vejamos cada um desses tipos:

### 2.2.1 Escrita silábica

É aquela que se apóia em símbolos com valor de sílaba para representar as palavras e precisa, ainda, ter um símbolo para cada sílaba existente na língua, isto é, um silabário. Segundo Sampson (1996, p. 64-67), a escrita mais antiga desse tipo de que se tem conhecimento é chamada de “Linear A”. No entanto, grande parte dela permanece indecifrada. A segunda escrita silábica mais antiga de que se tem conhecimento é a “Linear B” (que parece ter sido criada como uma adaptação da “Linear A”). A “Linear B” é composta de 73 símbolos-sílabas, cujos valores são conhecidos e outros 16 cujos valores ainda não foram estabelecidos. Como exemplo atual desse tipo de escrita, temos a representação do japonês. Vejamos como funcionaria esse tipo de escrita a partir de um exemplo hipotético. Teríamos, por exemplo, uma língua que seria representada com os seguintes símbolos:

(09)

☺ = ba    ☹ = na    □ = la    ✈ = ca    ♥ = da

☺ ☹ ☹ = banana    ☺ □ = bala    ✈ ☺ ☹ = cabana    ✈ □ ♥ = calada

### 2.2.2 Escrita consonantal

Para Sampson (1996, p. 80) a mais importante propriedade estrutural dessa escrita é que sua versão original, bem como alguns de seus descendentes modernos, apresenta

caracteres para as consoantes, mas nenhum para as vogais, como a escrita do árabe. Massini-Cagliari (1999c, p. 28) afirma que é um tipo de escrita que foi criada para representar, principalmente, algumas línguas semíticas, que possuem uma característica muito especial que permite o uso desse sistema: elas possuem apenas três vogais no nível fonológico (*a, i, u*), fato que as torna “dispensáveis” na escrita, já que, com este repertório bastante restrito de vogais, é mais fácil descobri-las pelo contexto. Assim sendo, esse sistema de escrita consiste em representar as palavras através da escrita de seus sons consonantais. Vejamos um exemplo de representação do português a partir desse sistema, retirado de Massini-Cagliari (1999c, p. 28 e 29):

(10)

□ = B (BA, BE, BÉ, BI, BO, BÓ, BU)

○ = C

★ = D

⊙ = G

⊗ = M

↑ = L

etc...

Exemplos:

○⊗ = cama? coma? como? come? cume?

⊙↑ = gola? gole? galo? gula?

□□ = babá? bebê? bebe? bobó? babe? boba?

★★ = dedo? dado? dadá?

Embora existam línguas que usam para sua representação um sistema de escrita consonantal, não existe um sistema vocálico de escrita, pois seria especialmente difícil reconhecer qual palavra teria sido registrada.

### **2.2.3 Escrita fonética (ou alfabética)**

Para Sampson (1996, p. 80), a maioria das escritas “alfabéticas”, talvez todas, derivam de um único ancestral: o alfabeto semítico. Massini-Cagliari (1999c, p. 29) afirma que esse tipo de escrita consiste em representar os sons da fala, exatamente conforme eles foram pronunciados. Para representar foneticamente as palavras de uma língua, é preciso registrar todas as nuances de pronúncia. Assim, uma palavra teria muitas formas de ser escrita, a depender de quem a estivesse falando (por causa de variações condicionadas pela região geográfica, classe social, etc...), devido às variações de pronúncia (nível fonético). O alfabeto fonético mais conhecido é o da Associação Internacional de Fonética (IPA), usado pelos lingüistas do mundo todo para representar *a maneira como* as pessoas falam, não somente *o que* elas falam.

### **2.2.4 Escrita alfabética ortográfica**

Como o próprio nome já diz, a escrita alfabética ortográfica é uma conjunção do alfabeto e da ortografia. Segundo A. Soares (2003, p. 504), *ortografia* é “escrita correta; maneira de escrever; grafia”. Para Moraes (2003b, p. 8), “ortografia é um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume um caráter normatizador, prescritivo”. Assim sendo, é preciso levar em consideração dois fatores: 1 – a ortografia é de natureza arbitrária. É algo que, em princípio, se estabelece a partir da opção entre distintas

alternativas, sem nenhuma razão de obrigatoriedade (no sentido de sermos obrigados a escolher uma e não outra forma para grafar uma palavra) e, 2 – a ortografia é necessária. Ela reflete uma tentativa de unificarmos a forma como escrevemos a fim de nos comunicarmos mais facilmente. Ou, em outras palavras, como afirma Cagliari (1999d, p.98), “a ortografia (que sempre existiu junto com os sistemas de escrita) veio dizer que era preciso congelar a forma de escrita das palavras, neutralizando assim o problema da variação lingüística, causada pelo fato de as línguas terem diferentes dialetos”.

Como a finalidade básica da escrita é possibilitar a leitura, criou-se a ortografia. Cagliari (1999c, p. 65-66) afirma que a escrita

caracteriza-se por resistir a mudanças e alterações. A ortografia surge exatamente de um “congelamento” da grafia das palavras, fazendo com que ela perca sua característica básica de ser uma escrita pelos segmentos fonéticos, passando a ser a escrita de ‘uma palavra de forma fixa’, independente de como o escritor fala ou o leitor diz o que lê.

Assim, a escrita alfabética passa a ter uma “norma” a obedecer. Escrever ortograficamente significa escolher uma única forma para a grafia das palavras de uma língua. A escolha dessa forma é arbitrária e sequer precisa corresponder a uma das possíveis pronúncias dessa mesma palavra. Vejamos um exemplo retirado de Massini-Cagliari (1999c, p. 30):

(11)

BALDE (forma escolhida para representar todas as pronúncias possíveis dessa palavra no português brasileiro)

Outras formas possíveis (porém descartadas pelo sistema):

BAUDI BAUDJI BAUDE BAUDJ BARDI BARDJI BARDE BARDJ  
BALDE etc...

Segundo Cagliari (1999c, p. 65),

quando escrevemos, usamos prioritariamente a escrita fonográfica na forma alfabética, para a escrita do dia a dia e para textos de caráter literário, e a escrita ideográfica (números, gráficos, etc.) para as notações aritméticas, científicas e tecnológicas. No nosso mundo de escrita, temos ainda, uma abundância de escrita ideográfica para usos específicos, como os sinais de trânsito, a marcas, os logotipos, etc.

Após esta breve exposição a respeito dos vários sistemas de escrita, acreditamos ser muito importante verificar um pouco também sobre a natureza da ortografia, já que nossa escrita é justamente a alfabética ortográfica. Essa importância se dá pelo fato de os professores, em sua grande maioria, se perguntarem, com relação ao período de alfabetização, se é importante ensinar ortografia, se devem corrigir os textos espontâneos de seus alunos, se devem considerar esses erros na hora da avaliação e, em caso afirmativo, como devem proceder nesses diversos casos.

Algumas pessoas consideram que a ortografia é uma imposição inútil e que seria imensamente mais fácil e funcional se pudéssemos escrever “do nosso jeito”. A bem da verdade, essas pessoas esquecem-se de um dado fundamental: como a variação é um fato da natureza de todas as línguas, falamos de variadas maneiras e, portanto, se pudéssemos escrever “do nosso jeito”, seria um desastre total, porque cada pessoa poderia escolher a sua pronúncia como alvo da representação escrita e, conseqüentemente, no conjunto, apareceria uma mesma palavra escrita de várias formas. Uma escrita dessa natureza, extremamente

preocupada com a representação de minúcias<sup>14</sup>, perderia a sua funcionalidade, dada a opacidade que seria gerada pela convivência das múltiplas formas gráficas para uma mesma palavra – e não poderia alcançar seu objetivo, que é, em última análise, permitir a leitura. Com a socialização da escrita e a expansão dos meios de comunicação (aqueles que veiculam a escrita), tornam-se necessárias regras que nos permitam recuperar exatamente o que outras pessoas escreveram. Em outras palavras, com a invenção do alfabeto e da escrita fonográfica fonética, os usuários desse sistema esbarraram no problema da “variação lingüística” e, para solucionar este problema, foi criada a **ortografia**. Desse modo, escrever ortograficamente significa escolher uma única forma para as palavras de uma língua, independentemente de quantas pronúncias diferentes possam estar ligadas a elas. Segundo Massini-Cagliari (1999c, p. 31),

existe, na nossa sociedade, a crença de que a ortografia das palavras refletiria sua pronúncia ‘correta’ das palavras, o que é um preconceito, já que a ortografia não representa a fala de ninguém, pois tem a função de anular a variação lingüística, na escrita, no nível da palavra.

Isto é, a ortografia funciona como um recurso capaz de “cristalizar”, na escrita, as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma língua que continuam tendo liberdade para lerem a palavra da maneira que quiserem, nesse ou naquele dialeto ou socioleto. Como já dissemos ainda há pouco, a forma correta de se grafar uma palavra é algo que se define socialmente e, dada a sua natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir por completo sozinha.

---

<sup>14</sup> Embora escritas desse tipo não tenham funcionalidade para a vida em sociedade, elas são úteis para a ciência, quando o que está em foco são as minúcias de pronúncia, como nos estudos fonéticos.

A noção de 'palavra', como unidade de escrita, tem uma importância muito grande para o estabelecimento da ortografia. A palavra representa uma forma de segmentação da fala. Na linguagem oral, as pausas mais comuns seguem padrões entoacionais e, muito raramente, uma pessoa fala palavras separadas por pausas. A identificação de palavras é o primeiro passo para se lidar com a ortografia. (CAGLIARI, 1999c, p. 66)

Quando a criança aprende as primeiras formas da escrita alfabética, ela já internaliza parte do funcionamento dessa escrita e é capaz de apreender, ainda que à vezes instintivamente, algumas regras de funcionamento da escrita. No entanto, é preciso ressaltar que a criança desconhece a norma ortográfica e pode escrever algo que contraria essa mesma norma. Isso é absolutamente normal. De acordo com Cagliari (1999c, p. 64),

não é pelo fato de a criança conhecer a palavra oralmente que, para escrever essa palavra, deva contar com a mesma facilidade e familiaridade. Não é justo avaliar a dificuldade da criança considerando-a incapaz, deficiente auditiva, retardada ou leviana e desatenta... só porque tem dificuldades em decidir como escrever ortograficamente umas tantas palavras, sejam elas quais forem.

Numa fase inicial, os muitos erros ortográficos que as crianças cometem são, portanto, compreensíveis. O mesmo tipo de raciocínio que se processa no período de aquisição da fala, como veremos no exemplo a seguir, também ocorre na escrita. Esses erros revelam, antes de tudo, que as crianças raciocinam a respeito de sua língua e são capazes de generalizar regras que se aplicam a determinadas situações. Vejamos a seguinte situação:

(12)

\_\_ Tia, não me **diga** que você comprou tudo isso?

\_\_ **Digo** sim!

\_\_ Não falei pra você não me **digá**?

A criança que “inventou” a palavra “digá” não a criou do nada. Ela raciocinou e percebeu que, para alguns verbos, como *falar*, por exemplo, a forma correspondente ao infinitivo seria exatamente “falá” – daí “digá”. Portanto, o que essa criança fez foi uma transferência de regra de uma situação para outra. Similarmente, com relação à escrita, quando a criança aprende a escrever “casa” e “asa”, pode deduzir que “azedo” e “azul” também sejam, igualmente, escritos com “s”, já que “s” entre vogais tem “som de z”. Devemos, pois levar em consideração que

incorporar a norma ortográfica é conseqüentemente um longo processo para quem se apropriou da escrita alfabética. Não podemos nos assustar e, em nome da correção ortográfica, censurar ou diminuir a produção textual no dia-a-dia... o ensino sistemático de ortografia não pode se transformar em ‘freio’ às oportunidades de a criança apropriar-se da linguagem escrita... (MORAIS, 2003a, p. 22)

Mas isso pressupõe uma atitude diferente por parte do professor: em vez de se preocupar em punir o aluno que cometeu alguns erros ortográficos, ele precisa preocupar-se em pensar um novo tipo de ensino que trate a ortografia como objeto de reflexão e que considere a verdadeira natureza desse conceito, ou seja, sua funcionalidade como “anulador” da variação lingüística no nível da pronúncia. Desta forma, o aprendizado da ortografia passa a ter um sentido para o aprendiz, trazendo uma preocupação com relação à eficiência da comunicação das mensagens que produzimos e que outras pessoas deverão ler e entender, na

medida em que a adoção de uma única norma é, também, uma atitude de respeito para com o leitor (às vezes, desconhecido, apenas suposto) de nossos textos. Cagliari (1999c, p. 78) afirma que

é preciso ser menos implacável com os erros de ortografia! É preciso deixar as pessoas livres para perguntar espontaneamente qual a grafia de uma palavra, sem se sentirem culpadas de ignorância ou com vergonha de possíveis zombarias e fofocas por parte das outras pessoas que fazem isto justamente porque foram mal orientadas pela escola.

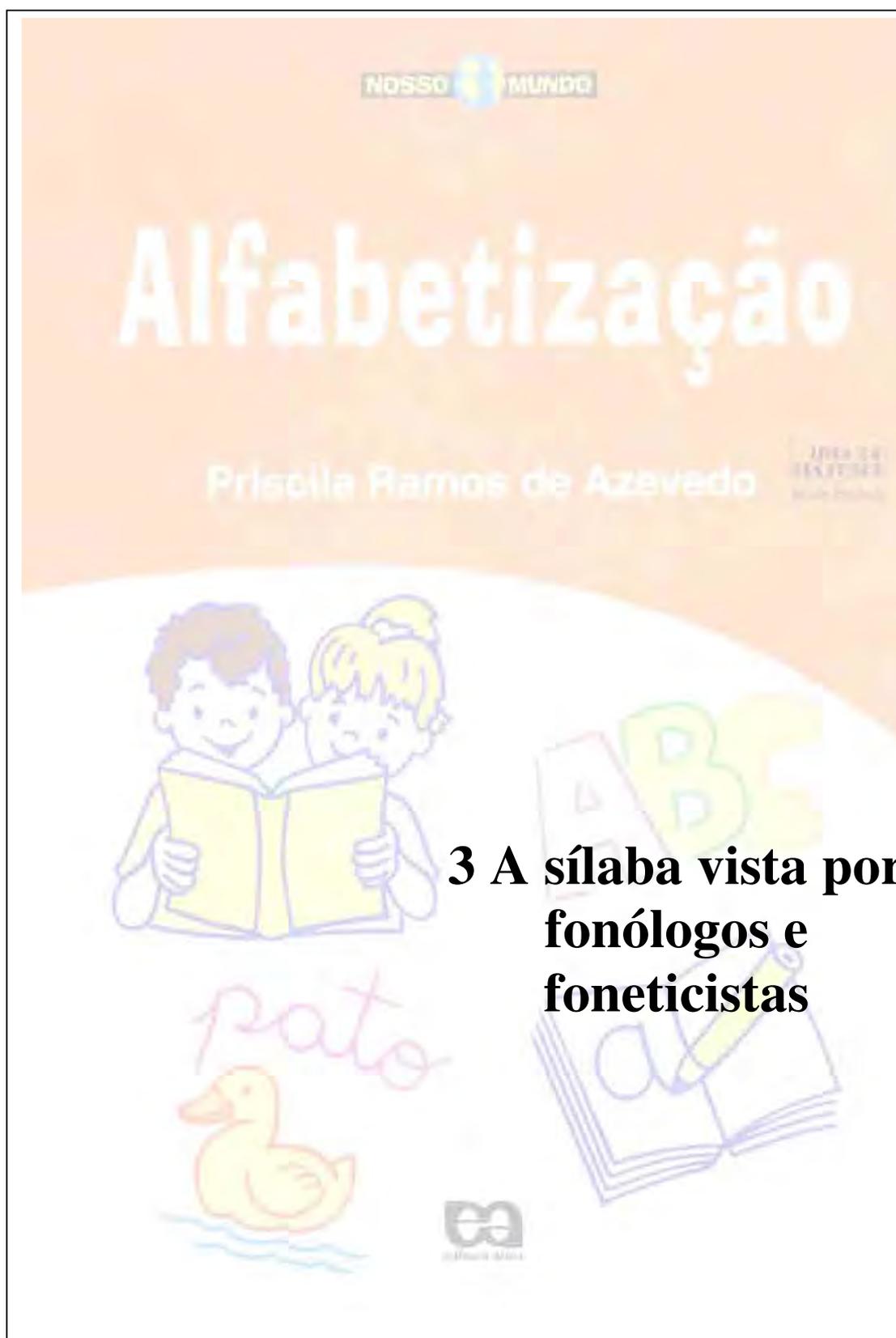
Após esta exposição, é possível percebermos que a base de nosso sistema de escrita é a ortografia. Para Cagliari (1999d, p. 98),

as letras, dentro das palavras deixaram de representar apenas os sons indicados pelos seus nomes (seguindo o alfabeto como se faz nas transcrições fonéticas usadas pelos lingüistas). A ortografia introduziu novos valores, não mais controlados pelo alfabeto, mas pela própria ortografia.

Assim, pela sua própria natureza, a ortografia impõe ao sistema tanto características de escrita fonográfica como também de ideográfica. Aliás, para Cagliari (1999d, p. 99), “o que aconteceu com o alfabeto é um fato comum a todos os sistemas de escrita. Nenhum sistema sobrevive sendo apenas fonográfico ou ideográfico. Para que a escrita funcione adequadamente, os sistemas de escrita têm que se equilibrarem entre o tipo ideográfico e o fonográfico”.

Por fim, por ser o nosso sistema de escrita ortográfico, é preciso ressaltar que a sua unidade base é a **palavra** e não a **sílaba**, já que a ortografia dita as formas “congeladas” das palavras (e não das sílabas, isoladamente). Inversamente, há um descompasso nas séries de

alfabetização, pois a base do método mais difundido para aprender a ler e a escrever (o “bá-bé-bi-bó-bu” utilizado pelas cartilhas) é a sílaba. Reside na investigação desse descompasso a relevância deste estudo, uma vez que esta tese procura investigar a ordem de aquisição dos padrões silábicos, comparando a ordem de sua emergência na fala com sua ordem de aparecimento em cartilhas de alfabetização, em busca dos pontos de apoio e de distanciamento entre aquisição da fala e da escrita, tal como esta última se processa atualmente no cotidiano escolar de Catalão – GO.



O objetivo desta seção é apresentar algumas das dificuldades por que passaram gramáticos, foneticistas e fonólogos, na busca de uma definição de **sílaba**.

Apesar de ser uma das unidades mais difíceis de se definir, assim como as noções de palavra e de frase, sabemos que todo falante tem, intuitivamente, noção do que vem a ser uma sílaba. Desde que nos entendemos por gente, a sílaba está presente em nossas vidas. Já nos primeiros “gugu” / “dada” ou “mama” / “papa” das crianças que nos cercam, percebemos claramente duas emissões de voz.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 226-227) apresentam evidências de que a criança que está sendo alfabetizada possui uma intuição clara de que os segmentos da língua estão agrupados na forma de sílabas. Cagliari (1981, p. 99) afirma que uma sensibilidade cinestésica “explica porque uma noção como a de sílaba seja do conhecimento comum e porque as pessoas comentam a respeito da sílaba, dizendo que sentem que é de um jeito e não de outro, embora não saibam dar explicações”. Mateus e d’Andrade (2000, p. 38) assumem que “*syllabicity is a perceptual construct, i.e., created in the mind of the listener. In fact, speakers intuitively ‘feel’ the real existence of syllables and this feeling is evident in some kind of lapsi linguae*”. Blevins (1995, p. 209) ressalta que “*in a number of languages, native speakers have clear intuitions regarding the number of syllables in a word or utterance, and in some of these, generally clear intuitions as to where syllable breaks occur*”. Também

Hammond (1997, p. 33) afirma que “*in the domain of phonology, speakers of any language have at least two kinds of unconscious knowledge about their language: they know what the words of the language are and they know what could be a word of the language*”. Mais adiante, esse mesmo autor levanta uma questão: “*Why do linguists want to characterize this as **unconscious** knowledge? It must be unconscious because naive speakers are typically unaware of it.*” (HAMMOND, p. 34). Esse autor pondera que algumas pessoas poderiam dizer que essa intuição teria a ver com anatomia, com a facilidade ou dificuldade de pronunciar determinadas palavras. No entanto, Hammond (1997, p. 34-35) argumenta, baseando-se na análise de palavras de outras línguas, que é facilmente demonstrável que essa dificuldade ou facilidade em dizer uma determinada palavra não tem relação nem com conhecimento de língua nem com restrições anatômicas. Desse modo, a não aceitação de uma palavra é uma conseqüência do conhecimento intuitivo sobre a língua. Esse autor pondera que

*it has been claimed that all words are composed of syllables. Following standard usage, I term this claim Syllable Licensing, and I will assume that is a constraint corresponding to this claim: LICENSING. The question arises again: is this anatomy or is this unconscious knowledge? Are Syllabic Licensing and the vowel requirement a simple consequence of anatomy? It is fairly easy to demonstrate that the PEAK constraint on English syllables must be a consequence of knowledge, rather than physiology. [...] The existence and nature of syllables are not simply a consequence of physiology. They are linguistic constructs. (HAMMOND, 1997, p. 35)*

No entanto, esta noção intuitiva que cada falante tem a respeito da sílaba não é suficiente para aqueles profissionais que estão ligados ao ensino de Língua Portuguesa. Sabendo disso, autores de livros didáticos, dicionários e gramáticas de Língua Portuguesa trazem uma definição de sílaba em suas obras dedicadas ao ensino de língua. Também as

cartilhas, de forma especialmente simplificada, trazem sua definição de sílaba. Para Ferreira Netto (2001, p. 141),

as gramáticas tradicionais, em suas descrições e normatizações das línguas, [...] caracterizam a sílaba aprioristicamente. Apesar de não apresentarem evidências para tais caracterizações, são praticamente unânimes em seus resultados os quais, de certa maneira, têm servido como parâmetros para a avaliação dos resultados das análises silábicas empreendidas a partir de modelos teóricos recentemente desenvolvidos.

O gramático Rocha Lima (1994, p. 22) escolhe definir sílaba a partir de um exemplo:

Escolhamos o vocábulo - *estrela*. Só o podemos pronunciar dividindo-o em três partes: *es-tre-la*. Cada uma destas partes, que dá ao nosso ouvido a impressão de unidade de som, é proferida de uma vez, num só impulso de expiração. Eis as SÍLABAS do vocábulo. Compõem a sílaba *uma* vogal isolada, ou o agrupamento de uma ou mais consoantes (ou semivogais) com *uma* vogal.

Também Gama Kury (1990, p. 33) escolhe o caminho do exemplo para definir sílaba. Para ele, “quando se pronuncia um vocábulo como *alemão*, por exemplo, sente-se que o fazemos em três jatos, por assim dizer: *a, lê, mão*; chamam-se SÍLABAS essas unidades de sons de que se formam os vocábulos, e que se pronunciam numa só emissão de voz ou expiração”.

Bechara (1999, p. 84-85) diz que “sílabas é um fonema ou grupo de fonemas emitido num só impulso expiratório”.

Embora acreditemos que a alfabetização não seja o momento certo para se estudar definições de sílaba, as cartilhas, que trabalham com exercícios que têm a sílaba como

referência a todo momento, trazem definições que se aproximam muito da intuição do falante. São definições simplificadas, a nosso ver desnecessárias. Vejamos dois exemplos.

A cartilha *Língua e Linguagem* (p. 8) acredita levar o aluno a perceber o que é uma sílaba através de um exercício:

(13)

Quantas vezes você abre a boca para falar os nomes abaixo? Bata palmas para marcar as pausas:



Agora verifique quantas sílabas ele possui:

Na cartilha *Português: uma proposta para o letramento* (p. 12), também é através de um exercício que se espera que o aluno chegue ao conceito de sílaba.

(14)

Fale seu nome baixinho, observando quantas vezes você movimenta a boca para falar. Isso vai ajudar você a descobrir quantas sílabas tem o seu nome.

Percebemos que diversos autores de livros didáticos e gramáticas trabalham com um conceito de sílaba pouco ou nada científico. Eles ficam muito mais na noção intuitiva do falante e não se aprofundam de fato nos aspectos fonético e fonológico da sílaba. Isso não é,

em princípio, de todo ruim. No entanto, muitas vezes, em especial a cartilha, com seu jeito de tratar nossa escrita como se fosse silábica, traz dificuldades para a criança. Ou, como afirma Cagliari (1989, p. 119),

apesar de nossa escrita conter números, siglas, sinais ideográficos, etc., ela é fundamentalmente alfabética, tendo como base a letra. Isso precisa ficar bem claro, porque é uma prática comum, nas classes de alfabetização, usar a sílaba como base, trazendo confusões e dificuldades para a criança.

Mas o fato verdadeiro é que as cartilhas, todas, um pouco mais ou um pouco menos, focam seu ensino de escrita no ensino da estrutura da sílaba ou, em outras palavras, apresentam a escrita através da apresentação da sílaba. Devido a esse fato torna-se necessário focarmos a sílaba em, pelo menos, dois aspectos: a perspectiva da fonologia e a perspectiva da aquisição da linguagem. Vejamos, pois, o primeiro aspecto.

### **3.1 A sílaba: a perspectiva da fonologia**

Iniciemos nossas considerações a respeito da noção de sílaba em uma perspectiva lingüística com uma definição proposta por um dicionário de Lingüística. Dubois *et al* (1998, p. 547-548), destacam que

chama-se sílaba a estrutura fundamental, na base de todo o agrupamento de fonemas da cadeia da fala. Esta estrutura se fundamenta sobre o contraste entre os fonemas tradicionalmente chamados de vogais e consoantes. [...] Alguns lingüistas recusam à sílaba uma identidade física e não lhe atribuem senão uma existência psicológica e fonológica. Outros, pelo contrário, como R. JAKOBSON E M. HALLE, atribuem à sílaba uma existência fonética definida por certas características articulatórias e

acústicas: uma ligação mais íntima e um grau de coarticulação mais estreito do centro sílaba em relação aos bordos, devidos a um aumento da frequência do som fundamental.

Câmara Jr. (1991, p. 26), um dos pioneiros nos estudos lingüísticos no Brasil, afirma que

os fonemas (vogais e consoantes) funcionam na enunciação lingüística combinados numa unidade superior, que é conhecida tradicionalmente pelo nome grego de “sílaba”. A natureza físico-articulatória da sílaba é muito complexa e pode ser estudada sob vários aspectos, conforme se focalize a série de movimentos bucais, ou o impulso expiratório, ou a tensão dos órgãos fonadores, ou o efeito auditivo que resulta de tudo isso. O que interessa lingüisticamente, porém, é a unidade da sílaba como elemento funcional. Marcam-na aí uma fase ascensional, ou “crescente”, um momento de plenitude e uma fase de descensão, ou “decrecente”. Assim, a enunciação da sílaba, quando ela é completa, consta de um aclave, um ápice e um declive. Ao ápice corresponde, em regra, a emissão de uma vogal<sup>15</sup>. É ele o momento essencial da sílaba, e o fonema que o realiza vem a ser o “silábico”. Os outros fonemas, “assilábicos”, no aclave ou no declive da sílaba, podem faltar.

Ainda para Câmara Jr. (1992, p. 53),

do ponto de vista fonético [...] tem sido um árduo problema definir a sílaba. Tem-se partido do efeito auditivo (sílaba sonora), da força expiratória (sílaba dinâmica), do encadeamento articulatório na produção contínua dos sons vocais (sílaba articulatória), da tensão muscular durante essa série de articulações (sílaba intensiva), ou do jogo da musculatura peitoral (sílaba dinâmica).

---

<sup>15</sup> “É possível um ápice de consoante com /s/ em interjeições, em outras línguas com /r/, /l/ e até /n/”. (Nota de Câmara Jr. 1991, p. 26)

De todos esses pontos de vista, é, universalmente (com raríssimas exceções<sup>16</sup>), a vogal que funciona em todas as línguas como centro de sílaba.

No entanto, nem sempre uma sílaba é formada apenas pelo núcleo (pelo menos na maioria das vezes). Cagliari (1981, p. 100) lembra que podemos “interpretar a sílaba como tendo três partes: duas periféricas e uma parte central ou nuclear”. Quando ocorrem consoantes numa sílaba, elas só podem ocupar as partes periféricas. Para Cagliari (1981, p. 101), os componentes da estrutura silábica podem também ser analisados a partir das características aerodinâmicas da fala, o que nos possibilita dizer que um som é uma vogal ou uma consoante.

Matzenauer (2004, p. 40) afirma que

para formar os itens lexicais da língua, os fonemas organizam-se em seqüências que formam sílabas. Em português, uma sílaba pode ser constituída de três elementos: ONSET, NÚCLEO e CODA, sendo o núcleo o único elemento obrigatório nessa estrutura. [...] Sendo o núcleo da sílaba do português sempre ocupado por uma vogal, as consoantes ficam nas margens silábicas, nas posições de onset e/ou coda. As consoantes do português podem aparecer em quatro posições, considerando-se a estrutura da sílaba e da palavra: onset absoluto, onset medial, coda medial e coda final.

Ao representarmos a estrutura silábica, usamos o “C” para as consoantes o “V” para as vogais; os parênteses indicam opcionalidade.

Para Câmara Jr. (1991), quanto à sua estrutura, a sílaba do português pode ser (C) (C) V (C) (C) dividindo-se em sílabas simples e complexas; as simples têm estrutura “V” ou “CV” e as complexas, as demais estruturas.

---

<sup>16</sup> Além das considerações apontadas por Câmara Jr. (1991, p. 26), Archangeli (1997, p. 23-24) mostra que, em Berber, o núcleo da sílaba pode ser consonantal, quando há o encontro de três consoantes no *input*.

(15)

**a - mo - ra / ca - sa / pa - li - to / a - mi - go / ta - pe - ra** (simples)

[a.'mɔ.ra] ['ka.za] [pa.'li.tu] [a.'mi.gu] [ta.'pe.ra]

**pas - ta / as - no / cra - vo / trans - por / pra - to / plás - ti - co** (complexas)

[pas] [as] [kra] [trɛs.poɾ] [pra] [plas]

De acordo com Câmara Jr. (1991, p. 26), “a língua portuguesa se caracteriza por uma grande predominância de sílabas livres ou abertas”, que são aquelas que terminam no elemento vocálico. Sílabas fechadas ou travadas, que terminam em consoantes, são muito menos freqüentes e com uma grande limitação das consoantes que podem figurar no aclave. As vogais **i** e **u**, /j/ e /w/, respectivamente, podem figurar nessa parte da sílaba como decrescentes e assilábicas – exemplo em (16).

(16)

**pai, pau, cai, Nicolau**

Para Câmara Jr. (1992, p. 53), “a estrutura da sílaba depende do centro silábico, ou ápice, e do possível aparecimento da fase crescente, decrescente, ou de uma e outra em volta dele, ou seja, nas suas margens ou encostas”. Também com relação à determinação da estrutura de sílabas determinadas, esse autor afirma que há alguns problemas. Como representar sílabas do tipo **pei - to** e **pau - ta**? Seriam estruturas do tipo CVC ou CVV? A resposta a essa pergunta representa muito mais do que uma mera questão de alternativa de representação. “Em (C)VC, pressupõe-se uma sílaba travada, enquanto que, em (C)VV, está contido o conceito de sílaba livre” (CÂMARA JR. 1992, p. 54). Em outros termos, a vogal

assilábica se interpreta como fase decrescente de sílaba em CVC e como modificação final do seu centro em CVV. A facilidade com que se passa de um ditongo a um monotongo (/ou/ pronunciado /o/ - *ouro* [ˈoru], ou /ei/ pronunciado /e/ - *peixe* [peʃi]) e a variação livre da divisão silábica na seqüência átona de qualquer vogal e vogal alta (*vai - da - de* ou *va - i - da - de*), ou mesmo com a fácil passagem de /i/ e /u/ assilábico a /e/ e /o/ respectivamente, justificam, para Câmara Jr., a segunda solução (CVV). Se interpretarmos a vogal assilábica como V, na parte terminal do centro silábico, como reconhecer em *feito* ou *cauda*, por exemplo, um dissílabo e não um trissílabo? A solução, para Câmara Jr. (1991), parece estar no caráter de emissão reduzida, que é um traço acompanhante da vogal assilábica, chamada também de semivogal. Partindo-se dessa consideração, é válido indicar, para esse autor, a vogal assilábica por uma letra exponencial, como em (17):

(17)

/ˈfe<sup>i</sup>tu/ , /ˈka<sup>u</sup>da/.

Para Mattoso Câmara, um outro problema para a descrição da estrutura silábica do português é decidir se há realmente ditongos. A solução só pode estar na existência, ou não, de pares opositivos, nesse sentido. *Sai - saí* (/ˈsaj/ /saˈi/) , *pais - país* (/ˈpajs/ /paˈis/), por exemplo, não formam pares opositivos, levando-se em conta que, além da diferença de silabação, há distinções de tonicidade, já que, nas primeiras palavras (*sai* e *pais*) temos a vogal /a/ como tônica e nas segundas (*saí* e *país*) a tônica é /i/. Já em *Deus* e *dê-os* (/de<sup>u</sup>s/ e /deus/) ou *rio* e *riu* (/xiu/ e /xiw/) (do dialeto carioca), por exemplo, poder-se-ia pensar em possíveis pares mínimos; porém, trata-se, na verdade, de casos de homofonia, em que a pronúncia das duas palavras é igual e não há, portanto, diferenças de silabação.

Assim, na opinião de Câmara Jr. (1992, p. 56), restam dois problemas para a fixação das estruturas silábicas portuguesas. O primeiro se refere aos vocábulos, diacronicamente de origem “erudita”. São os de tipo *compacto*, *apto*, *ritmo*, *afta*... “Na realidade, há entre uma e outra consoante a intercalação de uma vogal, que não parece poder ser fonemicamente desprezada, apesar da tendência a reduzir sua emissão no registro formal da língua culta. Ela é /i/ na área do Rio de Janeiro e /e/ neutro em Portugal” (CÂMARA JR., 1992, p. 57). O outro caso de epêntese ocorre quando a consoante posvocálica está em posição final de vocábulo, é pacífica a admissão de uma vogal formando nova sílaba, como na rima *Liliput* com *lute* do poeta parnasiano carioca Raul de Leoni (CÂMARA JR., 1992, p. 58).

Quanto à consoante nasal travando sílaba, Câmara Jr. (1992, p. 59) afirma que a nasalidade pura da vogal (como em *canto* - /ka<sup>n</sup>tu/) não existe fonologicamente, pois por meio dela não se cria oposição em português entre vogal pura envolvida de nasalidade (como em *menino* ou *sino* /menin<sup>u</sup>/ ou /sin<sup>u</sup>/) e vogal seguida de consoante nasal posvocálica (como em *santo* /sa<sup>n</sup>tu/).

A última consideração de Câmara Jr. (1992, p. 60) sobre a estrutura da sílaba em português é sobre o fenômeno da “ligação” e os consequentes processos de ressilabação. Neste caso, a consoante posvocálica se liga à vogal imediatamente seguinte e a sílaba final, que era travada, fica livre, e simultaneamente a sílaba seguinte ganha uma consoante prevocálica ou crescente (*mar alto* - /marawtu/).

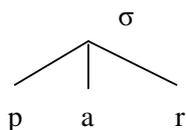
Outros autores posicionam-se de forma diferente, a partir do advento das teorias não-lineares em fonologia. Collischonn (2001) afirma que a noção de sílaba não é nova em fonologia. Para essa autora<sup>17</sup>, há, basicamente, duas teorias a respeito da estrutura interna da sílaba: a teoria autosegmental e a teoria métrica da sílaba. “A primeira, está inspirada na

---

<sup>17</sup> Ver também Matzenauer (2004) a respeito da teoria da sílaba.

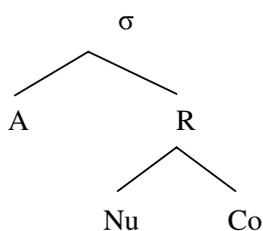
notação autossegmental que pressupõe camadas independentes, uma das quais representa as sílabas (indicadas pela letra grega  $\sigma$ ) às quais estão ligados diretamente os segmentos” (COLLISCHONN, 2001, p. 91).

(18)



A outra teoria defende que as sílabas são estruturadas como no exemplo (19).

(19)



Desse modo, uma sílaba consiste em um ataque (A) e em uma rima (R); a rima, por sua vez, consiste em um núcleo (Nu) e uma coda (Co). Qualquer categoria, exceto o núcleo, pode ser vazia.

A primeira teoria, em relação aos três elementos no interior da sílaba, “prevê que o relacionamento entre os três elementos é igual, ao passo que a segunda teoria prevê um relacionamento muito mais estreito entre a vogal do núcleo e a consoante da coda do que entre esta vogal e a consoante do ataque” (COLLISCHONN, 2001, p. 91).

Em relação à unidade de duração, observa-se a distinção entre sílabas pesadas e leves. A constituição da sílaba é fator determinante do peso silábico. Sílabas pesadas são constituídas por mais de um elemento, embora nem todas as sílabas com mais de um elemento

sejam pesadas, como, por exemplo, aquelas que têm o ataque ramificado, isto é, dois elementos no ataque.

Para distinguir as sílabas de línguas diferentes, usa-se o molde silábico. É este molde que determina o número máximo e o mínimo de elementos permitidos numa sílaba, ou seja, a estrutura possível da sílaba em uma dada língua. Collischonn (2001, p. 107) apresenta os seguintes padrões silábicos para o português:

(20)	
V	<b>é</b>
VC	<b>ar</b>
VCC	<b>ins-tan-te</b>
CV	<b>cá</b>
CVC	<b>lar</b>
CVCC	<b>mons-tro</b>
CCV	<b>tri</b>
CCVC	<b>três</b>
CCVCC	<b>trans-por-te</b>
VV	<b>aula</b>
CVV	<b>lei</b>
CCVV	<b>grau</b>
CCVVC	<b>claus-tro</b>

De acordo com Matzenauer (2004, p. 38-39), o sistema fonológico do português apresenta sete fonemas vocálicos e dezenove fonemas consonantais. As sete vogais do português aparecem em sílaba tônica. Vejamos o exemplo (21).

(21)

/a/ [ˈpa]

/e/ [ˈme.za]

/ɛ/ [ˈfɛ.ra]

/i/ [ˈfi.ʎu]

/o/ [ˈpo.dʒɪ]

/ɔ/ [ˈpɔ.dʒɪ]

/u/ [ˈmu.la]

Além dessas sete vogais, as vogais altas /i/ e /u/, quando formam ditongo, realizam-se foneticamente como *glides* [j] e [w], respectivamente. É o que se pode observar no exemplo (22).

(22)

pai /ˈpaj/

feito /ˈfejtʉ/

Lúcia /ˈluʃja/

mau /ˈmaw/

sumiu /suˈmiw/

Após observarmos o comportamento do sistema vocálico, vejamos como se comporta o sistema consonantal. Todos os dezenove fonemas consonantais do português podem ocupar uma posição no *onset* da sílaba. Em (23) podemos verificar essa manifestação.

(23)

/b/ /l/ [ˈbɔ.la]

/t/ [ta.ˈtu]

/d/ [ˈde.du]

/f/ [ˈfɔ.ka]

/v/ [ˈu.va]

/s/ [ˈsɔ.la]

/ʃ/ [ˈʃu.va]

/ʒ/ [i.gre.ˈʒa]

/m/ /ʎ/ [ˈma.ʎa]

/n/ [ˈna.da]

/g/ /ɲ/ [ga.ˈli.ɲa]

/k/ /r/ [ka.ˈre.ka]

/R/ /p/ /z/ [xa.ˈpo.za]

Além desse comportamento, os fonemas consonantais também podem constituir encontros consonantais que aparecem no início da sílaba, sendo que estes encontros só podem ser constituídos de consoante plosiva ou fricativa labial + consoante líquida /r/ ou /l/. São eles: /pr/ /pl/ /br/ /bl/ /tr/ /tl/ /dr/ /kr/ /kl/ /gr/ /gl/ /fr/ /fl/ /vr/ e /vl/. Vejamos alguns exemplos:

(24)

/pr/ praça

/pl/ pluma

/tr/ trato

/tl/ atlas

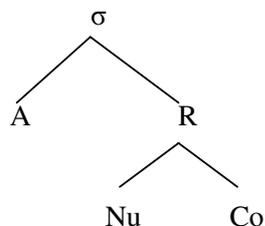
/dr/ droga

/fr/ fruta

/kl/ claustro

Freitas e Santos (2001, p. 23) adotam o modelo em que a sílaba é constituída da seguinte forma:

(25)

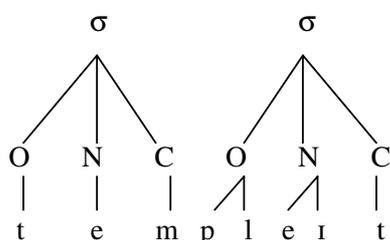


Para este modelo, as autoras consideram que, em português, o *ataque* pode ser ou não ramificado (1 ou 2 elementos) ou ainda ser vazio; a *rima* pode apresentar apenas um núcleo ou se ramificar em núcleo e coda. O *núcleo* também pode ser ou não ramificado. A coda não é de preenchimento obrigatório e, no português, apresenta um só segmento.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Freitas e Santos (2001, p. 30) afirmam que “em termos diacrônicos, podemos dizer que o Português perdeu as Codas nasais, tendo a nasalidade da Coda sido transferida para o núcleo”. Desse modo, sílabas como *ins-tan-te* ou *trans-por-te* têm apenas um elemento na coda. Vale ressaltar que esta é uma opinião radicalmente oposta à de Mattoso Câmara (tradicionalmente adotada no Brasil). A respeito da estrutura silábica do português arcaico, ver trabalhos de Zucarelli (2002), Biagioni (2002), Granucci (2001) e Pinheiro (2004).

Inserido no contexto da Teoria da Otimalidade, Kager (1999, p. 91), afirma que “*the syllable is defined as a prosodic category organizing segments in sequences according to their sonority values*”. Desse modo, o autor assume que as sílabas são organizadas em constituintes como no exemplo a seguir (relativo à palavra *template*, do inglês), apresentado pelo próprio autor:

(26)



Para o autor, “*this flat structure defines the syllable as a constituent that has a tripartite organization, consisting of an onset, a nucleus, and a coda, of which only the nucleus is univesally obligatory*”. Kager (1999, p. 91), ainda afirma que “*languages differ with respect to syllable structure along various dimensions related to the tripartite structure, the onset, nucleus, and coda*”.

No próximo item desta seção, estaremos abordando a questão da aquisição fonológica da estrutura da sílaba, importante para fazermos uma comparação desta com a emergência das estruturas silábicas propostas nas cartilhas para a aquisição da escrita.

### 3.2 A sílaba: a perspectiva da aquisição da linguagem

Lembramos que a tarefa desta pesquisa é verificar se as cartilhas adotam, para o ensino da escrita, a mesma ordem de aquisição fonológica da estrutura silábica, o que

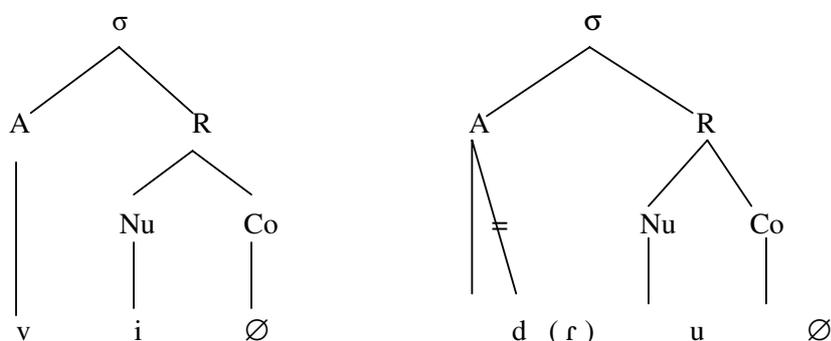
justificaria o início da apresentação das sílabas, nas cartilhas, com estruturas V e CV. Assim sendo, é importante verificarmos como alguns linguistas e fonólogos se posicionam em relação a esse assunto.

Matzenauer (2003b, p. 40) afirma que “no Brasil os primeiros olhares sobre os dados de aquisição da fonologia foram direcionados com base em princípios da Teoria da Fonologia Natural e da Fonologia Gerativa Clássica”. Segundo essa autora, embora a Fonologia Natural tivesse a capacidade de estabelecer generalizações importantes capazes de evidenciar o sistema infantil em cada etapa de seu desenvolvimento e mostrar o funcionamento da gramática de uma criança com desvio fonológico, essa abordagem teórica podia também estabelecer generalizações amplas demais, o que levaria esse modelo a apresentar armadilhas de supergeneralização e divisão excessiva.

Já as análises propostas pela Teoria Gerativa Clássica, devido ao fato de tabalharem com a unidade *traço fonológico*, podiam vencer a armadilha da supergeneralização. Para Matzenauer (2003b, p. 43) “a vantagem de se analisarem os dados com base em traços fonológicos está na possibilidade da determinação não só da gramática apresentada pela criança em cada etapa desenvolvimental, mas também da explicação das classes naturais que funcionam nessa gramática.”

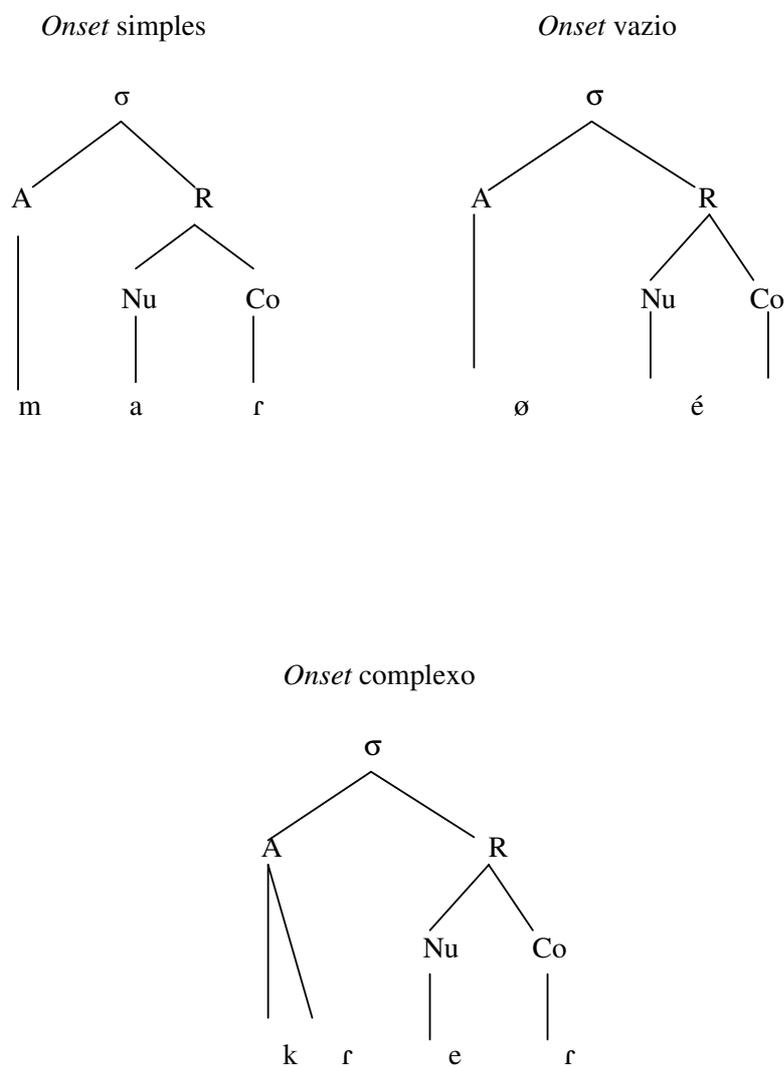
No entanto, embora os modelos gerativos possam vencer a armadilha da supergeneralização e sejam capazes de caracterizar algumas realizações determinantes do sistema fonológico em desenvolvimento, continuam a centrar-se nos processos e, por isso, continuam incorrendo no problema de não mostrar que uma criança fala [‘vidu] (para a palavra *vidro*), por exemplo, para evitar a seqüência de duas consoantes na sílaba, ou seja, em lugar de um encontro consonantal, empregam um *onset* (ataque) silábico simples.

(27)



Matzenauer (2003a, p. 47), apoiando-se em McCarthy (1999), defende que a Teoria da Otimalidade (TO) consegue solucionar o problema exposto anteriormente, pois implica uma visão diferente do processamento lingüístico, isto é, pressupõe o processamento da linguagem em paralelo, ou seja, estabelece relação entre *outputs* possíveis usando o mecanismo da avaliação dos candidatos a *output* para chegar ao *output* ótimo. De acordo com Matzenauer (2003a, p. 52), “seguindo-se, portanto, entre outros autores, McCarthy (1999), a TO parece poder dar conta de fatos fonológicos, bem como do próprio processo de aquisição da fonologia, com maior adequação de que outros modelos teóricos”. Assim sendo, “desde logo deve ser expresso que, se para a TO o que caracteriza e identifica a gramática de uma língua é uma particular hierarquização de restrições universais violáveis, a aquisição da linguagem tem de implicar fundamentalmente a aquisição dessa hierarquia” (MATZENAUER, 2003b, p. 55). Para a TO, em relação ao *onset*, o português apresenta três tipos de sílaba: com *onset* simples, com *onset* vazio e com *onset* complexo – exemplos em (28), a seguir:

(28)



Segundo Matzenauer (2003b, p. 58), dados de 30 crianças falantes nativas do português brasileiro, com idade entre 12 e 16 meses, evidenciam que, nessa fase inicial do processo de aquisição da linguagem, as estruturas silábicas já integrantes de seus sistemas fonológicos são apenas CV e V. Desse modo, justifica-se a pronúncia de [‘patu] para a palavra *prato*, de [‘vidu] para *vidro* e de [‘abi] para *abre*. O *onset* complexo aparece em etapa de desenvolvimento mais avançada.

Estudos feitos por Freitas e Santos (2001) a respeito da ordem de aquisição dos padrões silábicos no Português Europeu mostram que as primeiras produções das crianças revelam uma organização silábica, pois elas não começam a produzir sons isolados. Para essas autoras, o formato silábico CV predomina nas primeiras produções das crianças, embora algumas sílabas V também sejam registradas.<sup>19</sup>

Em relação ao português europeu, Freitas e Santos (2001, p. 61) afirmam que “a estrutura do constituinte Ataque acompanha todo o processo de desenvolvimento silábico da criança, uma vez que o mesmo está presente nas primeiras produções das crianças e é o último a estabilizar, no seu formato ramificado”. Para essas autoras, a aquisição do ataque pode dividida em três estágios:

Estágio I – ataque não ramificado (associado a oclusivas, a nasais e vazio) – exemplos em (29):

(29)

quer [‘kɛ]

dar [‘da]

Estágio II – ataque não ramificado (associado a fricativas e a líquidas):

(30)

sapo [ʃapu]

fazer [vɛze]

---

<sup>19</sup> A respeito da aquisição das estruturas silábicas do português, ver também Santos (2001, cap. III).

Estágio III – ataque ramificado:

(31)

cruz [ˈkruʃ]

preto [ˈpreti]

Em relação à rima, Freitas e Santos (2001, p. 62) afirmam que “a passagem de uma estrutura não ramificada a uma ramificada dá-se com o surgimento do constituinte coda”. Isso significa dizer que o constituinte coda emerge antes da aquisição do núcleo complexo, ou seja, dos ditongos. Assim, a aquisição posterior do núcleo divide-se em dois estágios:

Estágio I – núcleo não ramificado (vogal) – exemplos em (32):

(32)

chapéu [ˈpe]

pau [ˈpa]

Estágio II – núcleo ramificado (vogal + *glide*):

(33)

pau [paw]

foi [foj]

No entanto, de acordo com dados de Bonilha (2003), a aquisição dos ditongos no português do Brasil inicia-se aos 12 meses. Essa autora ressalta que

não se pode afirmar que a estrutura VG seja adquirida tardiamente no PB, uma vez que a produção significativa dos ditongos formados por vogais baixas e médias baixas, com índices estáveis e superiores a 80%, serve como evidência de que a estrutura VG já esteja adquirida desde as faixas iniciais. (BONILHA, 2003, p. 73)

Esses dados revelam que, em relação aos ditongos, “a aquisição parece iniciar com a vogal baixa na posição de pico silábico, seguida do *glide* dorsal que mantém com esta o mesmo ponto de articulação”. Prova disso é que a produção de /aw/ ultrapassa os 80% das realizações pesquisadas já nas faixas etárias iniciais. Logo após, dá-se a aquisição do ditongo /aj/, também com uma vogal baixa como pico silábico. Os ditongos formados com vogais médias baixas também apresentam um alto índice de realização, mas emergem um pouco mais tarde, acompanhando a aquisição das vogais médias baixas.

De acordo com Freitas e Santos (2001, p. 65), a ordem de emergência dos constituintes silábicos pode ser dividida em quatro estágios: 1- ataque não ramificado e núcleo não ramificado; 2 – coda (rima ramificada); 3 – núcleo ramificado e 4 – ataque ramificado.

1- **Ataque não ramificado e núcleo não ramificado** - ataque associado a consoantes oclusivas (p/b, t/d e k/g), nasais (m/n/ɲ) ou vazio num primeiro momento e depois ataque associado a fricativas (f/v, s/z, ʃ/ʒ, x) e líquidas (l/ʎ). O núcleo não ramificado consiste apenas de vogal; mesmo que exista um *glide*, este não é pronunciado. Neste contexto, a criança produz os formatos silábicos CV e V.

(34)

fugiu [ʒu]

2- **Coda (rima ramificada)** – neste contexto, a aquisição da rima é bifurcada primeiramente em núcleo e coda, ou seja, a rima bifurca-se antes da bifurcação do núcleo (núcleo complexo). A criança produz os formatos silábicos **CVC** e **VC**.

(35)

testa [ˈtɛʃ.tɐ]

3- **Núcleo ramificado** – após a bifurcação da rima em núcleo e coda, o núcleo é, por fim, ramificado, isto é, consiste de vogal + *glide*. A criança já é capaz de pronunciar as semivogais. Aqui o formato silábico é **CVG(C)**.

(36)

dois [dojʃ]

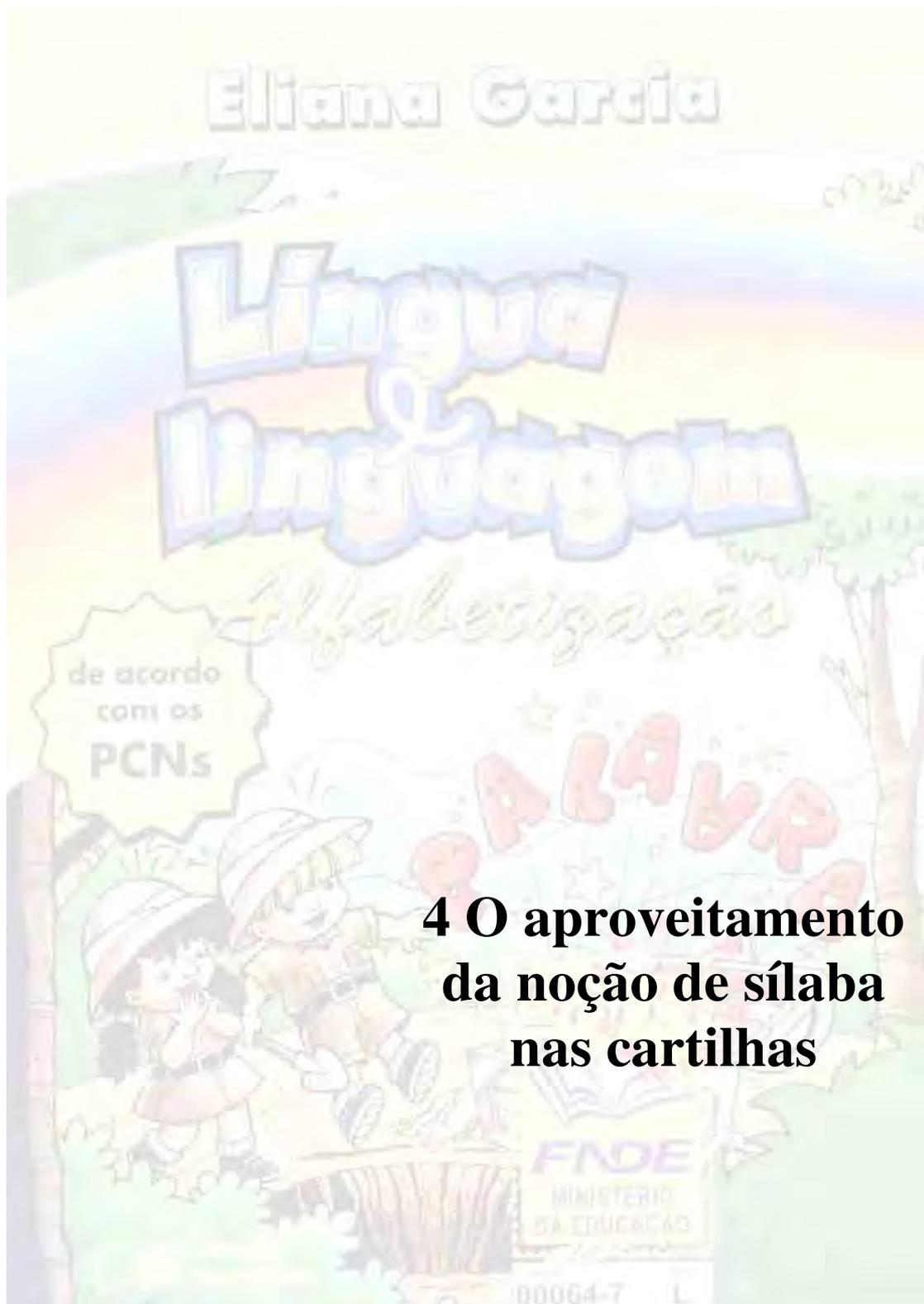
4- **Ataque ramificado** – este é o último estágio a ser adquirido pela criança que produz, enfim, o formato silábico **CCV(C)**.

(37)

preto [ˈpre.ti]

Feitas estas considerações necessárias sobre a sílaba, na próxima seção passamos à análise da ordem de aquisição dos padrões silábicos presente nas cartilhas, comparando-a à ordem verificada nos estudos sobre a aquisição do português. Para tal, a ordem de aquisição dos tipos silábicos com a qual trabalharemos, adaptada de Bonilha (2003) e Freitas e Santos (2001), é a seguinte:

- 1 – Ataque não ramificado e núcleo não ramificado;
- 2 – Núcleo ramificado;
- 3 – Coda (rima ramificada);
- 4 – Ataque ramificado.



**4 O aproveitamento da noção de sílaba nas cartilhas**

Esta seção tem por objetivo verificar, através da análise de livros didáticos, até que ponto o método por eles adotado emprega a sílaba como parte ou base do processo de alfabetização. Avançando neste objetivo, detectada a presença do conceito de sílaba como basilar do método empregado no livro didático analisado, verificaremos se a ordem dos padrões silábicos apresentados aos aprendizes da escrita coincide ou não com a ordem de aquisição desses padrões na aquisição do Português Brasileiro. Como já dissemos anteriormente, decidimos centrar nossa análise em cartilhas, porque a grande maioria dos professores alfabetizadores, direta ou indiretamente (mesmo tendo conhecimento dos movimentos recentes, que repudiam o uso desse instrumento em sala de aula e do método no qual se baseia), ainda utiliza as cartilhas como fonte principal (muitas vezes única) de pesquisa e transmissão de conhecimentos aos alunos.

Nesta seção, nossa pesquisa está voltada para a análise de cartilhas que foram adotadas por professores das escolas municipais da cidade de Catalão nos anos de 2003 e 2004. Acreditamos que essa amostra é suficiente para representar significativamente a realidade brasileira, pois estamos, evidentemente, inseridos num contexto sócio-cultural-geográfico maior. Além disso, as cartilhas adotadas em Catalão são as mesmas adotadas em muitas outras escolas, visto que são aprovadas pelo PNLD, com ou sem ressalvas. Nosso *corpus* constitui-se da análise de seis cartilhas, a saber: *Viver e Aprender, Português: uma*

*proposta para o letramento, Palavra em contexto, Nosso mundo, Língua e linguagem e A toca do tatu*, que escolhemos a partir de dados de pesquisa sobre adoção de material didático na cidade de Catalão. Esses dados foram coletados da seguinte forma: primeiro entrevistamos funcionários da Secretaria Municipal de Educação, onde obtivemos a informação de que havia sido decidido por aquela Secretaria, conjuntamente com os professores, que a cartilha adotada em todas as escolas municipais seria uma só, o que (do ponto de vista da Secretaria) traria grande ganho para os alunos, pois um aluno que fosse transferido de uma escola para outra encontraria o mesmo material sendo utilizado pelo professor, facilitando a vida do estudante no sentido de não ser necessária uma adaptação a um novo material escolar (apesar de as transferências ocorrerem em número não significativo de casos nas escolas). Além disso, os professores tinham encontros quinzenais, parte de um projeto da Secretaria chamado Reativar, que visava o aperfeiçoamento dos professores de alfabetização e primeira série do Ensino Fundamental, e a Secretaria acreditava que a participação e o trabalho nesses encontros seriam facilitados se todos os professores estivessem trabalhando com a mesma cartilha ou livro de alfabetização. Um terceiro ponto favorável, na opinião da Secretaria, seria a preparação das aulas e das tarefas distribuídas aos alunos que poderiam ser feitas em grupo com todos os professores de uma mesma escola, apesar de algumas escolas terem uma única turma de alfabetização. As cartilhas escolhidas pela Secretaria foram *Língua e Linguagem*, para o ano de 2003, e *Viver e Aprender – alfabetização*, para o ano de 2004.

No entanto, um fato singular ocorreu nas escolas. À revelia<sup>20</sup> da decisão da Secretaria Municipal de Educação, muitos professores não aprovaram essa decisão, alegando que essa atitude teria sido imposta pelas autoridades municipais; decidiram, então, por conta própria, escolher uma outra cartilha que fosse de seu agrado. Haveria alguns problemas a serem considerados: o primeiro deles era que a Secretaria poderia descobrir o fato e punir os

---

<sup>20</sup> A pedido dos professores, que temem represálias por parte da secretaria Municipal de Educação, não informaremos quais escolas optaram por esse caminho.

professores; a solução adotada por esses professores específicos para se prevenirem desse risco foi “trabalhar” alguns exercícios da cartilha “imposta”, que serviriam de comprovação da sua adoção, caso necessário. O segundo problema era o fato de que os alunos não teriam em mãos o livro didático, o que aumentaria as dificuldades do trabalho dos professores. Para tal, decidiram que utilizariam mais freqüentemente o quadro negro e que fariam tarefas mimeografadas que seriam distribuídas para os alunos, já que, a pedido da própria Secretaria, era necessário fazer tarefas mimeografadas todos os dias. Essa decisão dos professores não foi discutida em reunião de classe nem adotada por unanimidade, mas “correu de boca em boca” e foi acatada por um número muito significativo de professores.

Desse modo, nosso *corpus* é composto não só das cartilhas sugeridas pela Secretaria – a saber, *Língua e Linguagem* e *Viver e Aprender – alfabetização* - mas também de quatro outras, as que os professores adotaram “por conta própria” para seu trabalho em sala de aula. Em entrevista com os professores que optaram por outra cartilha, foi possível destacar as cinco preferidas pelo grupo (considerando-se que a sugestão foi de uma por ano).

A pesquisa foi feita em onze das dezessete escolas da rede municipal de ensino. Dessas dezessete escolas, seis estão situadas em zona rural e, por dificuldades de acesso, decidimos considerar como alvo desta pesquisa apenas aquelas que se situam na área urbana.

Que motivo nos levou a fazer opção pela sílaba como alvo de nossa pesquisa? O fato de um livro didático (cartilha) escolher utilizar como base de seu método de ensino a noção de sílaba não é, em princípio, ruim. Para Cagliari (1999a, p. 81), o problema começa no aproveitamento que o método faz desse conceito; uma análise mais cuidadosa das cartilhas mostra que o método de todas elas se baseia na utilização de palavras-chave e de sílabas geradoras, ou seja, na aplicação daquela que Cagliari denomina de metodologia do “ba-bé-bi-bó-bu”, variando apenas a apresentação desse “produto”.

Como é constituído de letras, nosso sistema de escrita tem como chave de decifração o princípio acrofônico associado aos nomes das próprias letras. Partir daí para palavras-chave é um pequeno pulo. Como as letras representam consoantes e vogais, nada mais natural do que estudar o processo de alfabetização através de sílabas. Foi assim que surgiu o interesse pelo bá-bé-bi-bó-bu. Na verdade, esse é o aspecto mais interessante das cartilhas, em que se emprega o princípio acrofônico. No entanto, essa vantagem é prejudicada pela maneira como essas idéias são organizadas em lições e passadas para os alunos. (CAGLIARI, 1999, p. 81)

A organização dessas idéias pode ser verificada no que Cagliari (1999, p. 81) chama de “exemplo típico de cartilha”. Em outras palavras: o trabalho das cartilhas com o “ba-bé-bi-bó-bu” pode ser esquematizado em sete itens:

- a – Cada lição trata apenas de uma unidade silábica;
- b – Os conteúdos das lições são organizados de forma hierárquica, do mais fácil para o mais difícil, mas segundo critérios de dificuldade estabelecidos pelos próprios autores das cartilhas e não partindo de dificuldades reais dos alfabetizandos;
- c – A produção de textos, quando acontece, é deixada para o final da alfabetização;
- d – As lições partem de uma palavra-chave, ilustrada com um desenho que coloca em relevo a sílaba geradora destacada. Em seguida, apresenta-se a família silábica daquela sílaba destacada;
- e – Apresentam-se, então, palavras novas, escritas com elementos já dominados (as sílabas já conhecidas) acrescidos dos novos padrões introduzidos na lição.
- f – Podem aparecer atividades de cópia, ditado e colagem de letras, sílabas e palavras recortadas de jornais e revistas.
- g – Por fim, aparecem exercícios estruturais em que palavras são desmontadas e remontadas com elementos feitos de sílabas geradoras ou de pedaços de palavras.

Terminadas as considerações primeiras necessárias para uma reflexão a respeito das cartilhas e de seu método que privilegia a sílaba como alvo do processo de aprendizagem da escrita, passemos à análise. Primeiramente, temos a tabela 1 na qual podemos observar quais unidades ou lições das cartilhas do *corpus* utilizam a sílaba como unidade básica ou unidade-alvo do aprendizado da escrita.

Tabela 1 - Unidades ou lições das cartilhas que utilizam a sílaba como unidade básica ou unidade-alvo do aprendizado da escrita

<b>Cartilha</b>	<b>Quantidade total de capítulos, unidades ou lições da cartilha</b>	<b>Quantidade de capítulos, unidades ou lições em que a sílaba é a unidade-alvo do processo de aprendizagem da escrita</b>	<b>Percentual de capítulos dedicados à sílaba como unidade do processo de aquisição da escrita</b>
Viver e aprender	15	8	53.3%
Português: uma proposta para o letramento	20	13	65%
Palavra em contexto	9	6	66.7%
Nosso mundo	8	6	75%
Língua e linguagem	15	14	93.3%
A toca do tatu	40	40	100%

Observando a tabela 1, verificamos que a cartilha *Viver e aprender* tem oito lições (de um total de quinze) nas quais a sílaba é unidade-alvo do processo de aprendizagem da escrita, o que significa 53.3% do total de suas lições e, ao mesmo tempo, é a cartilha que tem a menor porcentagem de unidades com uma proposta silábica de alfabetização / letramento. As cartilhas *Português: uma proposta para o letramento* e *Palavra em contexto* estariam, por assim dizer, empatadas tecnicamente, já que a porcentagem de lições com uma abordagem silábica para ensino da escrita atinge 65% e 66.7% respectivamente. A cartilha *Nosso mundo* tem 75% de suas lições em que o ensino da escrita tem a sílaba como unidade-alvo, isto é, seis das oito unidades se dedicam a este fim. Com as maiores porcentagens, estão as cartilhas

*Língua e linguagem* e *A toca do tatu* com 93.3% e 100% respectivamente, o que significa uma proposta completamente baseada em conceitos relativos à noção de sílaba dos quais dependem completamente o processo de ensino / aprendizagem da escrita, já que suas lições estão ligadas, de alguma forma, ao contato com a sílaba enquanto domínio-alvo. Aparentemente, essas diferenças na quantidade de unidades ou lições de cada cartilha dedicadas à questão da sílaba tornam, essencialmente, uma cartilha muito diferente da outra, mas, valendo-nos de uma observação já feita por Cagliari (1999a, p. 83), afirmamos que “elas são diferentes apenas na maneira com aplicam o bá-bé-bi-bó-bu”. Esse fato nos remete a um problema de concepção de linguagem já exposto aqui anteriormente, ou seja, segundo Cagliari (1999a, p. 82), “as cartilhas partem de uma concepção de linguagem segundo a qual 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”, isto é, essa abordagem da sílaba feita pelas cartilhas é problemática, pois “a maneira com as cartilhas lidam com a fala e a escrita confunde as crianças, uma vez que passa a idéia de que a linguagem é uma ‘soma de tijolinhos’, representados pelas sílabas e unidades geradoras” (CAGLIARI, 1999a, p. 82).

De maneira geral, verificamos que todas as cartilhas analisadas dedicam mais de 50% de suas unidades ou lições a atividades nas quais a sílaba é tomada como unidade-alvo do aprendizado da escrita. Esse é um número bastante significativo para ensino / aprendizagem da escrita de uma língua que não é silábica.

Resta-nos verificar, num último momento, se essas cartilhas, ao adotarem como base o conceito de sílaba, abraçam também o método do “bá-bé-bi-bó-bu” (CAGLIARI, 1999b), esquematizado nos sete itens apresentados nesta mesma seção na página 126. Vejamos, primeiramente, o quadro 1, que situa as cartilhas em relação a esses sete itens:

Tipos de atividades nas quais a sílaba é tomada como unidade-alvo	Cartilhas	Viver e aprender	Português: uma proposta para o letramento	Palavra em contexto	Nosso mundo	Língua e linguagem	A toca do tatu
1. Cada lição trata de uma unidade silábica							X
2. Conteúdos organizados hierarquicamente	X			X	X	X	X
3. Palavra-chave, ilustração e família silábica	X				X		X
4. Lista de palavras com sílabas já conhecidas	X	X	X	X	X	X	X
5. Cópia, ditado, colagem de letras, sílabas e palavras	X	X	X	X	X	X	X
6. Desmonte e remontagem de palavras feitas de sílabas geradoras ou pedaços de palavras	X	X	X	X	X	X	X
7. Produção de textos no final da cartilha	X			X		X	Não trabalha produção

Quadro 1 – Distribuição dos sete itens que compõem o método do “bá-bé-bi-bó-bu” e a relação das cartilhas que aplicam esse método.

Com base nos dados apresentados no quadro 1, percebemos que cinco das seis cartilhas analisadas empregam amplamente a metodologia do bá-bé-bi-bó-bu descrita anteriormente, pois dos sete itens dessa metodologia, pelo menos cinco são contemplados por essas cartilhas. Isto significa que, no mínimo, 71.5% dos preceitos dessa metodologia (segundo Cagliari, 1999b) estão sendo utilizados nessas cartilhas. A única cartilha que difere desse quadro é a *Português: uma proposta para o letramento*, pois tem apenas três das sete características dessa metodologia, ou seja 49%. Se fizermos uma análise, em termos de porcentagem, veremos que mesmo a cartilha que apresenta apenas três das características dessa metodologia atinge um percentual de quase metade de seus exercícios (ou tipos de atividades) voltados para uma abordagem que tem a sílaba como alvo do ensino da escrita, o que pode significar apenas uma inovação aparente e não profunda como pretendem os livros didáticos voltados para uma proposta de *letramento* em vez de *alfabetização*.

Com a finalidade de comprovar os dados apresentados no quadro 1, escolhemos alguns exemplos dos tipos de atividades (de 1 a 6), nas quais a sílaba é tomada como unidade-alvo do processo de alfabetização.

1. **Cada lição trata de uma unidade silábica:** Embora cinco das cartilhas estudadas não apresentem uma unidade ou lição para cada sílaba, o que fazem é acumular várias famílias de sílabas (sempre sílabas com estruturas iguais), como é o caso das figuras 1 a 4, numa mesma unidade. Portanto, podemos considerar que essas cartilhas são muito semelhantes nesse aspecto.



Rafaela vê o rato.

Solicitar aos alunos que sublinhem no texto as palavras-chaves **rato** e **Rafaela**. Em seguida, solicitar que leram e copiem o texto.

— Como o rato é peludo! — falou **Rafaela**.

1

Cubra e copie:

Explicar que o rato é um animal que vive na sujeira e no lixo, e que o contato com esses animais pode nos trazer doenças. Explicar também que devemos colocar o lixo em sacos plásticos ou latas bem fechadas até serem recolhidos pelo caminhão de coleta. Perguntar: — Que outros animais vivem no lixo e podem nos trazer doenças?

ra re ri ro ru  
 ra re ri ro ru  
 Ra Re Ri Ro Ru  
 Ra Re Ri Ro Ru

2

Leia as palavras do quadro:

rua	rabo	roda	rifa	remédio
rio	robô	ruga	recado	roubou
rei	rico	ruido	ratão	rádio

Verificar se os alunos compreendem o significado das palavras novas e explicar quando for necessário.

3

Escreva as palavras do exercício 2 de acordo com a sílaba inicial:

ra → nabo, ratão, rádio  
 re → re, recado, remédio  
 ri → rio, rico, rifa  
 ro → robô, roda, roubou  
 ru → rua, ruga, ruido



Figura 1 - Cartilha A toca do tatu (p. 55)



A coruja é uma ave.

Ela vive na mata.

— A coruja é muito feia! — falou Zico.

— A coruja é muito bonita! — falou Maria.

Solicitar aos alunos que sublinhem no texto as palavras-chaves coruja e Maria. Em seguida, solicitar que façam a leitura e a cópia do texto. Mostrar aos alunos figuras de outras aves de nossa fauna.

1

Complete as palavras com **ra, re, ri, ro, ru**:

núme ro      fei ra      ze ro      pi ru lito  
 madei ra      Ma ru a      pe ri go      feverei ro  
 u ru bu      cou ro      ama re lo      namo ra da

Explorar as seguintes palavras para cópia, leitura e ditado: abóbora, serra, buraco, careca, curativo, figura, feriado, garoto, guaraná, janeiro, lavadeira, parada, padaria, ouro, agora, duro, bananeira.

2

Escreva o nome das figuras e consulte o quadro se for necessário:

ja	a	ma	xí	ba	ca	pê	co	ra	ré	dei	ta	ro
----	---	----	----	----	----	----	----	----	----	-----	----	----



jacarê



arara



mamadeira



xícara



barata



cadeira



pêra



coroa

Distribuir aos alunos fichas com sílabas já trabalhadas para que formem palavras, escrevendo-as em seguida no caderno.

65

Figura 2 - Cartilha *A toca do tatu* (p. 65)

14. ESCREVA A PRIMEIRA SÍLABA DA PALAVRA **MAGALI** E DA PALAVRA **MÔNICA**.

O **MA** DE **MAGALI** E O **MO** DE **MÔNICA** SÃO DA MESMA FAMÍLIA SILÁBICA. A FAMÍLIA DO MA - ME - MI - MO - MU.

15. ESCREVA PALAVRAS QUE COMECEM COM AS SÍLABAS DA FAMÍLIA DO MA - ME - MI - MO - MU.

MA _____	ME _____	MI _____	MO _____	MU _____
----------	----------	----------	----------	----------

16. JUNTO COM SEUS COLEGAS DE CLASSE, LEIA AS FAMÍLIAS ABAIXO:

BA    BE    BI    BO    BU  
 DA    DE    DI    DO    DU  
 FA    FE    FI    FO    FU  
 LA    LE    LI    LO    LU

O(A) PROFESSOR(A) VAI FORMAR GRUPOS PARA AS PRÓXIMAS ATIVIDADES.

17. DESCUBRA O QUE É IGUAL NAS FAMÍLIAS ABAIXO:

PA    PE    PI    PO    PU  
 TA    TE    TI    TO    TU  
 VA    VE    VI    VO    VU

ESCOLHAM UMA PESSOA DO GRUPO PARA CONTAR À CLASSE O QUE DESCOBRIRAM.

18 TENTEM COMPLETAR A FAMÍLIA DO F.

FA F\_\_\_ FI FO F\_\_\_

19 COMO SERIA A FAMÍLIA DO T?

TA \_\_\_\_\_

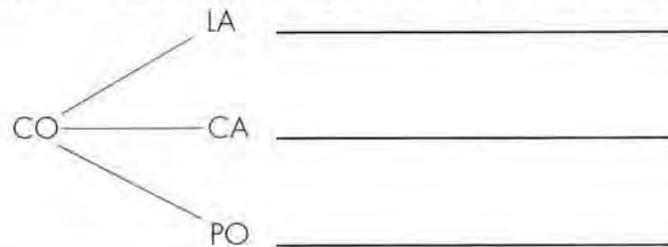
20 E A FAMÍLIA DO Z?

\_\_\_\_\_

21 DESCUBRAM O SEGREDO DOS BALÕES E COMPLETEM AS ETIQUETAS.

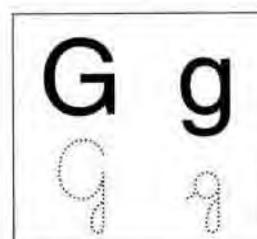
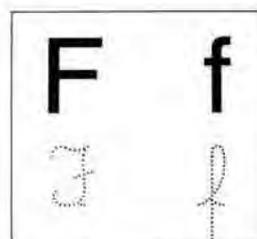
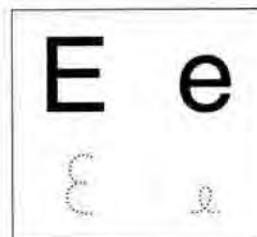
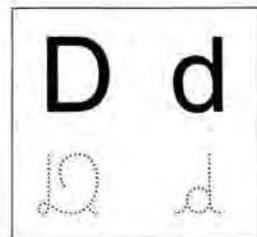
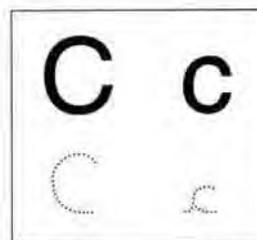
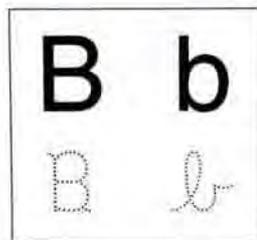
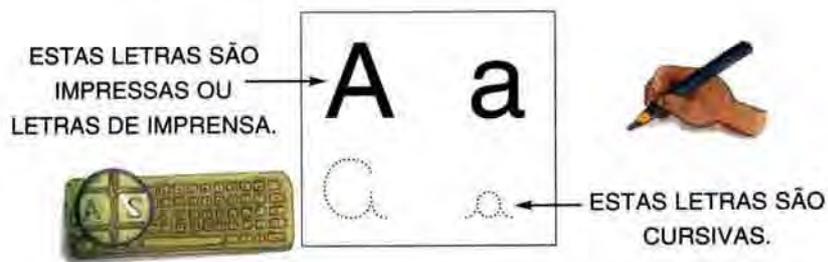


22 JUNTE AS SILABAS E VEJA QUE PALAVRAS VOCÊ CONSTRUIU.



2. **Conteúdos organizados hierarquicamente:** embora algumas cartilhas não “digam” explicitamente que estão seguindo uma hierarquia determinada e que pode parecer, num primeiro momento, aleatória, podemos perceber, através da distribuição dos conteúdos nas unidades, que os autores preferem, quase sempre nesta ordem, apresentar as vogais e consoantes, o alfabeto, as sílabas simples (formadas por *onset* simples, núcleos simples ou complexos, mas com rima não ramificada) e, por fim, as complexas (em que se ramificam o *onset* e a rima). A cartilha *A toca do tatu*, no manual do professor apresentado no início da obra, divide suas unidades em: 1 - Período preparatório, 2 – Vogais e encontros vocálicos, 3 – Sílabas simples, 4 – Sílabas complexas. Algumas cartilhas, aparentemente, tiraram o período preparatório, mas só reduziram essas atividades (pois agora o seu lugar é nas classes de Jardim da Infância e Maternal). A cartilha *Nosso Mundo*, por exemplo, traz, na p. 33, uma atividade de cobrir pontinhos – figura 5.

- 6** As letras podem ser escritas de muitas maneiras. A professora vai escrever as letras no quadro-de-giz. Observe o movimento que ela faz para escrevê-las. Faça o mesmo cobrindo os pontilhados.



3. **Palavra-chave, ilustração e família silábica:** as ilustrações tornaram-se alvo de grande atenção das editoras. As cartilhas passaram a ser ricamente ilustradas por acreditarem que livros bem coloridos despertam maior interesse tanto na criança quanto no professor. O que podemos perceber, nessas cartilhas, é exatamente o que descreve Cagliariari (1999a). Existe uma palavra-chave com um desenho que coloca em destaque a sílaba geradora, seja no início da lição (*A toca do tatu* – figura 6) ou depois (*Viver e aprender* – figura 7), em exercícios.



Papai me deu um coelho.  
— O nome do meu coelho será  
Orelhudo — falei para papai.  
— É um ótimo nome! — falou papai.

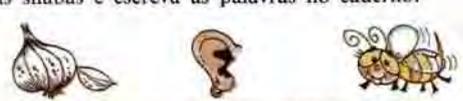
**1** Cubra e copie:

lha → lha lha  
lhe → lhe lhe  
lhi → lhi lhi  
lho → lho lho  
lhu → lhu lhu

**2** Complete com sílabas do exercício anterior:

toa lha  
ve lha  
bi lhe te  
pio lho  
camba lho ta

**3** Ordene as sílabas e escreva as palavras no caderno:



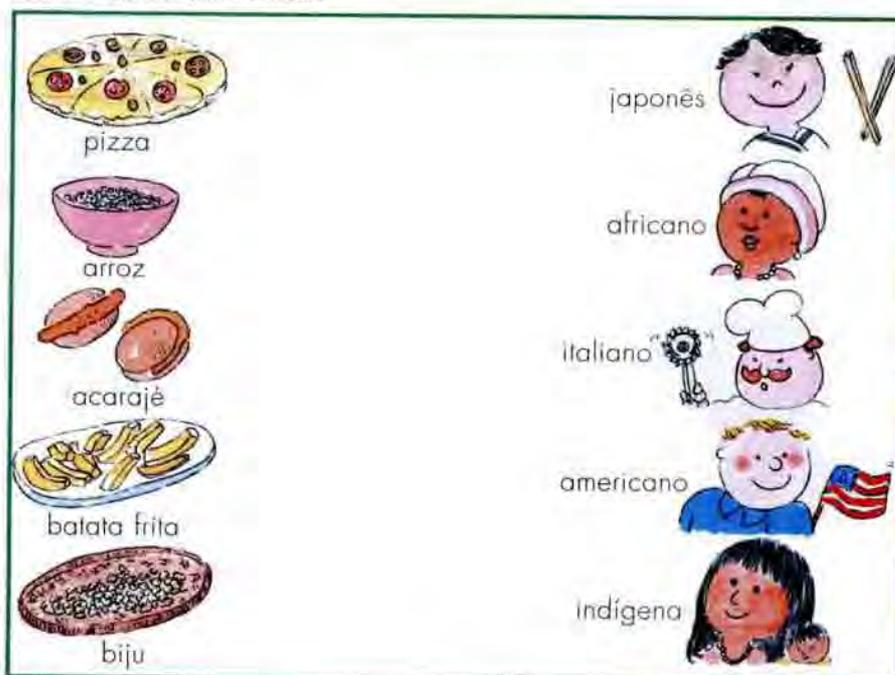
Existem nos alunos que os quadros iniciais de amarelo correspondem à sílaba inicial das palavras

lha	pa	lho	a	o	lha	re	a	lha	be		
lha	pi	fi	te	lho	ba	lho	ru	o	re	do	lhu

Selecionar nos alunos que formarem frases com os quadros de palavras das atividades 2 e 3 e explicar o significado das palavras desconhecidas.

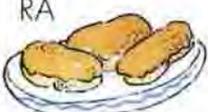
Figura 6 - Cartilhas *A toca do tatu* (p. 74)

10. No Brasil há pessoas de origens muito diferentes: africanos, portugueses, japoneses, italianos, índios... Esses povos ensinaram uns aos outros receitas de pratos deliciosos. E os hábitos se espalharam. Descubra que povo tem o costume de comer estes alimentos:



## CONSTRUINDO A PALAVRA

- 11 Na página 96 você já escreveu várias famílias silábicas. Abaixo, você vai escrever a família do **R**. Complete cada quadro, escrevendo e desenhando, seguindo o modelo do primeiro.

RA  RABANADA				
---	--	--	--	--

4. **Lista de palavras com sílabas já conhecidas:** podemos perceber essa listagem no exemplo da cartilha *Língua e linguagem*, que fornece uma lista de palavras formadas com a “família do Xa” (figura 8), e, depois, no exercício da cartilha *Português, uma proposta para o letramento* (figura 9), que solicita ao aluno que copie as palavras conhecidas do exercício anterior.

2. Descubra, em cada conjunto, uma palavra que não combina com as outras. Marque esta palavra e depois explique como você chegou a ela:

1

xará  
xarope  
xereta  
xale

2

lixa  
luxo  
lixo  
lixas

3

Xuxo  
xixica  
xixi  
xícara

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Agora, crie uma frase com cinco palavras da atividade anterior.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Troque os símbolos por letras e descubra o que a bruxinha Filó está perguntando:

☆	○	☾	◇	●	✱	▲	■	✱	☾	□	◆
A	E	I	O	U	Q	M	F	Z	X	N	C

✱ ● ○ ▲

■ ☆ ✱

☾ ☾ ☾ ☾

□ ☆

◆ ☆ ▲ ☆ ?



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Figura 8 - Cartilha *Língua e linguagem* (p. 139)

## UNIDADE 4 TEM GATO NESTA HISTÓRIA!

## 6 Alfabeto dos bichos

Respostas pessoais.

- ♦ Escreva, nos quadros de letras, os nomes dos bichos que você descobriu. Observe o quadro já preenchido: a palavra **GATO** está escrita no quadro da letra **G**. Faça como no exemplo.

A	B
C	D
E	F
G gato	H
I	J
K	L
M	N

6. Certamente os alunos não vão conseguir preencher todas as letras do alfabeto. Diante a correção coletiva, os alunos podem completar o "Alfabeto dos Bichos" a partir dos nomes de animais mencionados pelos pares. O momento pode ser aproveitado para discussão do porquê as letras k, w e y ficam vazias, retomando-se assim o uso que fazemos dessas letras: para ampliação dos conhecimentos que os alunos têm sobre o assunto através da identificação de nomes de animais que eles não conhecem e da discussão de suas características; para montagem de um álbum, entre outros.

5. **Cópia, ditado, colagem de letras, sílabas e palavras:** foi possível observar que este é um tipo de atividade, de maneira geral, muito explorado pelas cartilhas. Os exercícios de cópia podem aparecer como se fossem parte da produção textual, aproveitando também para treinar a letra cursiva, como é caso do exemplo da cartilha *A toca do tatu* (figura 10). Outras vezes, eles aparecem como pedidos de cópia da lousa, onde o professor anotarà o que o aluno deve copiar, como acontece no caso da cartilha *Nosso mundo* (figura 12). Os exercícios de colagem (figura 14) aparecem solicitando desde colagem de rótulos de embalagens e recortes de gravuras até palavras, sílabas e letras retiradas de jornais e revistas. A cartilha *Língua e linguagem*, na unidade 8, dedicada às sílabas *qua*, *que* e *qui*, pede aos alunos que retirem de jornais e revistas palavras que tenham a letra *q* (figura 13).

**4** Complete as frases:

a) Uma mesa pequena é uma mesinha.

b) Um sapato pequeno é um sapatinho.

c) Um carro pequeno é um caruncho.

**5** Leia uma parte da História de Branca de Neve:



**Branca de Neve**

Um dia, a rainha olhou para o espelho mágico e perguntou:

— Espelho, espelho meu! Diga se ainda sou eu a mulher mais bela do mundo?

O espelho mágico respondeu:

— Não, minha rainha! A mulher mais bela do mundo é Branca de Neve.

A rainha ficou muito brava. De repente, suas unhas ficaram grandes e seu rosto ficou com enormes verrugas. Ela virou uma bruxa.

Foi até a cozinha e preparou uma fruta envenenada para Branca de Neve.

Figura 10 - Cartilha *A toca do tatu* (p. 104)

6

Complete a conversa entre a rainha e o espelho mágico:



a) A rainha olhou para o espelho mágico e perguntou:

— Espelho, espelho meu! Diga se ainda sou eu a mulher mais bela do mundo?

b) O espelho mágico respondeu:

— Não, minha rainha! A mulher mais bela do mundo é Branca de Neve.

7

Marque com um X:

a) Depois que o espelho mágico falou com a rainha, ela ficou:

muito brava       muito contente

b) A rainha então se transformou em uma:

fada       borboleta       bruxa

8

Desenhe a bruxa e a Branca de Neve no caderno:



**3.** O que você gostaria de ganhar no seu próximo aniversário?

Qual foi o brinquedo que você ganhou e de que mais gostou?

**4.** Vamos formar palavras!

1 mo	2 a	3 no
4 bo	5 ri	6 qua
7 que	8 qui	9 quo
10 do	11 ta	12 be
13 dra	14 lo	15 par

$6 + 13 + 10 = \underline{\hspace{2cm}}$

$7 + 5 + 10 = \underline{\hspace{2cm}}$

$8 + 1 + 3 = \underline{\hspace{2cm}}$

$8 + 12 = \underline{\hspace{2cm}}$

$8 + 14 = \underline{\hspace{2cm}}$

$15 + 7 = \underline{\hspace{2cm}}$

$9 + 11 = \underline{\hspace{2cm}}$

$2 + 8 + 14 = \underline{\hspace{2cm}}$

$8 + 2 + 4 = \underline{\hspace{2cm}}$

$7 + 5 + 2 = \underline{\hspace{2cm}}$

**5.** Pesquise, em jornais e revistas, palavras que tenham a letra **q**.  
Recorte-as, cole-as aqui e reescreva-as abaixo:

---



---



---

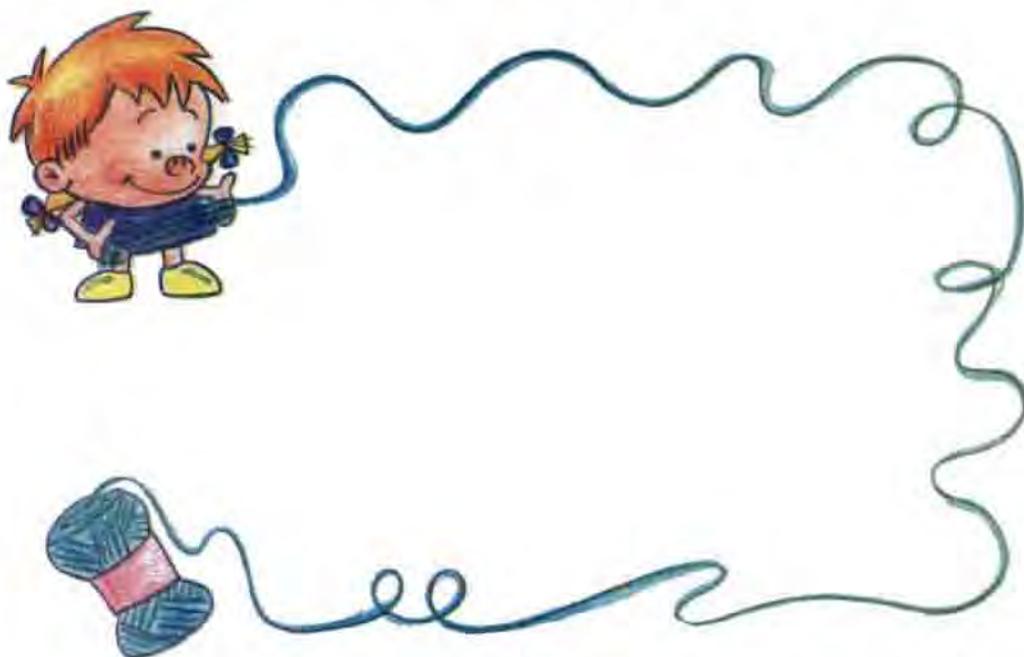


---

1. Escreva seu nome: \_\_\_\_\_

2. Recorte de revistas as letras que formam seu nome e cole-as no espaço abaixo.

3. Descubra outras palavras que começam com a mesma letra do seu nome. Recorte-as e cole-as aqui.



30

Figura 14 – Cartilha Palavra em contexto (p. 30)

1. Escreva seu nome no espaço abaixo.

2. Observe a última letra do seu nome.  
Escreva-a aqui:



3. Procure, em revistas ou jornais, palavras que se iniciam com essa letra.



6. **Desmonte e remontagem de palavras feitas de sílabas ou pedaços de palavras:** a exemplo das atividades de colagem de letras, sílabas e palavras, este também é um tipo de atividade muito explorado nas cartilhas (figura 16 a 20), pois, de acordo com Cagliari (1999a), a cartilha adota uma concepção de linguagem em a língua é uma soma de tijolinhos.

- 9 Depois de conversar sobre seus textos com seu(sua) professor(a), passe-os a limpo numa outra folha de papel e providencie algumas fotos ou desenhos para ilustrar algumas das informações que você escreveu.

### CONSTRUINDO A PALAVRA

- 10 Leia as palavras abaixo e separe as sílabas.

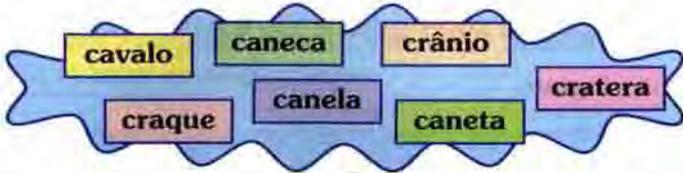
bicicleta – anzol – lápis – futebol – atleta – luneta – anel  
blusa – lupa – gol – luvas – chiclete

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

- 11 Complete o quadro com as palavras do exercício anterior.

I no início da sílaba	I no meio da sílaba	I no final da sílaba

2. Em que quadro você vai colocar essas palavras?





Este é o quadro da  
**CANOA**

---

---

---

---



Este é o quadro do  
**CRAVO**

---

---

---

---

3. Vamos formar palavras? É só trocar os números pelas sílabas correspondentes:

1 CA	2 BO	3 BI	4 NE
5 DE	6 CO	7 CRA	8 RA
9 VO	10 TE	11 QUE	12 FÊ

1, 12 _____	1, 2 _____
7, 11 _____	1, 4, 1 _____
1, 8 _____	2, 4, 1 _____
1, 3, 5 _____	1, 6 _____
7, 10, 8 _____	7, 9 _____

3. Com menos frequência, em função de serem pouco usuais, os alunos podem formar, também, as seguintes palavras:

**loca:** 1. Esconderijo de peixe sob uma pedra. 2. Atroço de animais não muito grandes; foca. 3. Gruta pequena.

**loma:** Delgada aba membranosa que forma uma franja em torno de uma abertura.

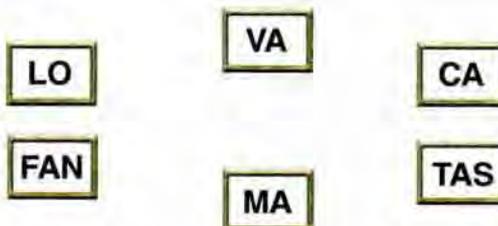
**maio:** 1. (Região do Rio Grande do Sul) Mau, que facilmente se irrita, violento. 2. Encerra a idéia de mais, muito. 3. (Gênero Botânico) Da família das Rosáceas, constituído de árvores ou arbustos das regiões setentrionais temperadas, caracterizadas por folhas livres pubescentes, flores agrupadas, desprovidos de coluna central sólida, estilos mais ou menos unidos pela base e fruto com células granulosas. Inclui a macieira.

**tais:** Pequena bigorna (lensilha sobre a qual se malha ou bate o ferro e outros metais) de aço, sem hastas.

**tasca:** 1. Restaurante ordinário ou de má fama; taberna. 2. Rói; morde; bocado; pedaço. 3. (Rio de Janeiro) Sova, surra.

Baseado em: *Michaelis: Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

### 3 FORME PALAVRAS USANDO AS SÍLABAS ABAIXO:



- ♦ **FIQUE ATENTO: VALE USAR QUANTAS SÍLABAS VOCÊ QUISER, MAS NÃO VALE REPETIR SÍLABA NA MESMA PALAVRA.**

Calo, cava, catas, cama, maca, matas, maloca, cavalo, fantasma, vaca, Fantas (pl. marca de refrigerante – não dicionarizado).

---



---



---



---



---



---

### 4 DISCUTA COM SUA TURMA:

QUE PALAVRAS VOCÊS CONSEGUIRAM FORMAR?

- ♦ **COM AS SÍLABAS ACIMA VOCÊ PODE FORMAR DUAS PALAVRAS QUE, JUNTAS, FORMAM O NOME DE UM PERSONAGEM. QUAL É O PERSONAGEM?**

Cavalo-fantasma.

**5** Quantas letras? Quantas sílabas?



**MACACO**

MA

CA

CO

Letras

6

Sílabas

3



**PIPOCA**

PI

PO

CA

Letras

6

Sílabas

3



**MENINA**

ME

NI

NA

Letras

6

Sílabas

3



**PETECA**

PE

TE

CA

Letras

6

Sílabas

3



**MENINO**

ME

NI

NO

Letras

6

Sílabas

3

1. Observe o desenho:



2. Forme frases relativas ao desenho, usando os grupos de palavras abaixo.

menino fogueira festa

queimou pé brincadeira

amigo medo machucar

3. Consulte as palavras abaixo para ajudá-lo.

Ele - O - com - de - na - ficou - se - o - pulou - a - na

Podemos perceber, através desses exemplos, que todas as cartilhas enfatizam o método do “bá-bé-bi-bó-bu”, mas se diferenciam em alguns pontos. A cartilha que mais se distancia das outras é *Português: uma proposta para o letramento*.<sup>21</sup> Em síntese, todas as cartilhas são muito parecidas e (do ponto de vista do enfoque da sílaba, tomada como unidade-alvo da aprendizagem) podemos afirmar que todas seguem o método do “bá-bé-bi-bó-bu”, já descrito e criticado por Cagliari (1999a).

Resta-nos saber se a escolha de outra cartilha, feita pelos professores insatisfeitos com a sugestão da Secretaria Municipal de Educação, justifica-se perante o ponto de vista que estamos enfocando, ou seja, a sílaba. Pelos dados apresentados anteriormente (tabela 1 e quadro 1), podemos afirmar que essa “troca” de cartilhas não se justifica. Os professores escolheram uma cartilha muito semelhante àquela sugerida pela Secretaria em termos de metodologia de ensino. A exceção à regra pode ser a cartilha *Português: uma proposta para o letramento*, que, justamente por ser uma proposta para o “letramento” e não apenas para a “alfabetização”, faz uma abordagem diferenciada em relação ao texto. Ou, como a própria autora justifica,

a interação pela linguagem materializa-se em textos, orais ou escritos. Por isso, um ensino de Português que vise ao letramento, isto é, ao aperfeiçoamento da prática social da interação lingüística, através do desenvolvimento das habilidades do aluno de falar e ouvir, escrever e ler, em diferentes situações discursivas, tem de ter como unidade básica o texto. Assim, nesta coleção, todas as atividades giram em torno do texto, oral ou escrito. (ROCHA, G., 1999. p.8 – Manual do Professor)

---

<sup>21</sup> Esse distanciamento das demais cartilhas era de se esperar pelo fato de esta cartilha ter sido supervisionada por Magda Soares, autora dos livros *Letramento: um tema em três gêneros* e *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, obras que abordam o tema “letramento”. Portanto, o diferencial da obra está mais na abordagem textual do que nas outras áreas. No entanto, em relação ao enfoque da sílaba tomada como unidade-alvo da aprendizagem, nosso objeto de pesquisa, vale lembrar que essa cartilha tem 65% de seus capítulos dedicados a este fim e que a abordagem feita por ela não representa uma diferença significativa em relação às demais aqui analisadas.

Talvez essa escolha se justifique por pontos não abordados nessa pesquisa.

Por outro lado, embora não seja o alvo principal de nossa pesquisa, gostaríamos de dizer que essas cartilhas apresentam outras falhas já descritas por Cagliari (1999a). Para esse autor (1999a, p. 79-102), a alfabetização gira em torno de três aspectos importantes da linguagem: a fala, a escrita e a leitura. Acreditamos ser importante abordar esses três aspectos pelo fato de a sílaba ter um status de realização diferente em cada um deles. Como afirma Cagliari (1999a, p. 82), “as cartilhas partem de uma concepção de linguagem segundo a qual 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”. Além disso, a forma como a cartilha aborda a sílaba tem efeitos diretos na escrita (como quando faz atividades de desmonte e remontagem de palavras) e na leitura em voz alta (quando cobra do aluno uma leitura “silabada” antes de passar para a “outra leitura”).

Após estas considerações, faz-se necessário avançar para a consideração da relação entre a aquisição fonológica dos padrões silábicos na aquisição da fala e a aquisição desses padrões na escrita, proposta pela cartilha. Passemos, pois, a esse item.

#### **4.1 A sílaba: aquisição fonológica x aquisição da escrita**

A segunda parte desta seção pretende analisar os dados contidos nas cartilhas a respeito da ordem de apresentação dos padrões de sílabas para as crianças que estão sendo alfabetizadas. Verificaremos se essa ordem está ou não de acordo com a ordem de aquisição fonológica da sílaba, ou seja, se a ordem dos padrões silábicos nas cartilhas coincide com a ordem de emergência desses padrões, na linguagem oral.

Partindo-se do fato de que as crianças adquirem determinados sons primeiramente a outros<sup>22</sup>, verificaremos também se a cartilha leva esse conhecimento em conta ao selecionar a ordem de apresentação das sílabas para a aquisição da escrita.

Segundo Freitas e Santos (2001, p.58), “quando observamos as primeiras produções lingüísticas das crianças, apercebemo-nos de que estas assumem preferencialmente não um formato segmental mas um formato silábico”. Ainda de acordo com essas autoras,

quando a comunicação com o adulto se estabelece através do uso de estruturas já identificadas como *palavras*, os sons assumem um formato silábico, que recupera alguma informação da palavra-alvo. A sílaba é, assim, a primeira unidade lingüística com constituição interna a ser usada pela criança no processo de aquisição de uma língua natural. (FREITAS e SANTOS, 2001, p. 59)

Assim sendo, seria lógico pensar que a aquisição da escrita dar-se-ia de forma mais natural e eficaz se ela se processasse do mesmo modo que a aquisição da fala, isto é, se levasse a sílaba em consideração, observando o caráter de sua aquisição fonológica e copiando este modelo de aquisição da fala para a aquisição da escrita. O que nos parece é que as cartilhas pensam exatamente assim.

A cartilha *Português: uma proposta para o letramento*, no manual do professor, p. 24, ressalta que para se ensinar a escrever é preciso levar em consideração as relações entre língua oral e escrita. Para a autora (G. ROCHA, 1999), essa relação parte, primeiramente, da relação entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. Depois essa relação se estreita com a representação, na escrita, dos fonemas da fala, e a segmentação, na escrita, da cadeia sonora da fala. A cartilha *A toca do tatu*, na apresentação da metodologia de alfabetização, p. 3, afirma que baseia sua proposta nos processos de *análise* e *síntese*. Ela define *análise* como

---

<sup>22</sup> Cf. Freitas e Santos (2001) e Bonilha (2003).

sendo o processo que “decompõe o todo em partes” e *síntese* como o processo que “compõe, isto é, junta as partes e forma o todo”. A autora dessa cartilha continua a exposição da metodologia de trabalho especificando o que seriam *análise* e *síntese* para a alfabetização. Segundo ela, a aprendizagem da leitura e escrita seria facilitada através do processo de *síntese-análise-síntese*, que pode se esquematizar em:

*Síntese* – “identificação da frase como um todo, através da linguagem oral do dia-a-dia e, no momento seguinte, através da leitura e da escrita”.

*Análise* – identificação das palavras na frase e decomposição das palavras em sílabas (identificação dos fonemas).

*Síntese* – composição das sílabas em palavras e das palavras em frases.

Para a cartilha *Nosso mundo*, também no manual do professor, “escrever o próprio nome quase sempre é o ponto inicial, o momento primeiro da expressão escrita das crianças” (GONÇALVES e NEDBAJLUK, 2000, *Manual do professor*, p. 8). Para as autoras, esse trabalho com o nome deve ser explorado porque “o nome, sua composição e decomposição oferecem farto material para o trabalho com a ordem alfabética, com a separação de sílabas, com a construção de novas palavras...” As autoras fazem uma ressalva para esse trabalho dizendo que “não adianta querer ensinar sílabas para uma criança que ainda não compreendeu que a escrita representa a fala”.<sup>23</sup> Essa mesma cartilha propõe uma seção de exercícios identificada como “Da palavra... à sílaba” e esclarece ao professor alfabetizador que “as atividades propostas nessa seção têm a função de fazer o aluno compreender e sistematizar o conceito de sílaba. É importante que os alunos percebam que uma sílaba pode ser formada por uma, duas, três, quatro e até cinco letras e que nelas as vogais desempenham papel fundamental (não há sílaba sem vogal)”. (GONÇALVES e NEDBAJLUK, 2000, *Manual do professor*, p. 15)

---

<sup>23</sup> O fato de a noção de sílaba não “ajudar” as crianças não se deve ao fato de elas não saberem relacionar a escrita à representação da fala, mas ao fato de a aquisição desse conceito ser inútil do ponto de vista do nosso sistema de escrita, que não é silábico.

Para nós, fica claro, com essa breve exposição de trechos do manual do professor dessas três cartilhas, que a proposta desses livros didáticos da utilização do conceito de sílaba para a alfabetização é feita propositadamente. Essas autoras julgam muito importante o trabalho com a sílaba e a decomposição e recomposição das palavras partindo das sílabas, levando o professor alfabetizador a crer que a melhor forma para se alfabetizar se dá através da utilização da sílaba como unidade-alvo nos mais variados tipos de exercícios possíveis. Portanto, esse é mais um ponto que justifica a nossa preocupação com essa abordagem das cartilhas.

Como já foi visto anteriormente (seção 3), de acordo com Freitas e Santos (2001, p. 65), a ordem de emergência dos constituintes silábicos do Português Europeu pode ser dividida em quatro estágios: 1- ataque não ramificado e núcleo não ramificado; 2 – coda (rima ramificada); 3 – núcleo ramificado e 4 – ataque ramificado.

**5- Ataque não ramificado e núcleo não ramificado: CV e V;**

**6- Coda (rima ramificada): CVC e VC;**

**7- Núcleo ramificado: CVG;**

**8- Ataque ramificado: CCV(C).**

Explicitando esta ordem de aquisição, pode-se afirmar que os formatos silábicos são adquiridos na seguinte ordem: CV, V; CVC, VC; (C)VG e CCV(C).

No entanto, esta ordem de aquisição não é igualmente válida para o Português Brasileiro. Dados da pesquisa desenvolvida por Bonilha (2003, p. 74-75) revelam que, em relação à aquisição da rima, a ordem de emergência para o português brasileiro pode ser descrita da seguinte maneira:

(38)

I estágio: produção de núcleos V;

II estágio: produção de núcleos V e de núcleos VG;

III estágio: produção de codas associadas a obstruintes.

Assim sendo, torna-se necessário reorganizarmos a proposta de emergência dos constituintes silábicos feita por Freitas e Santos (2001) alterando os itens 2 e 3 de acordo com a pesquisa feita por Bonilha (2003). Fazendo isso, teremos a seguinte ordem de aquisição dos constituintes silábicos para o português brasileiro:

- 1- **Ataque não ramificado e núcleo não ramificado** - ataque preenchido por consoantes oclusivas (p/b, t/d e k/g), nasais (m/n/ɲ) ou vazio num primeiro momento e depois ataque associado a fricativas (f/v, s/z, ʃ/ʒ, x) e líquidas (l/ʎ).  
O núcleo não ramificado consiste apenas de vogal. Padrões silábicos: **CV** ou **V**;
- 2- **Núcleo ramificado** – vogal + *glide*. A criança pronuncia as semivogais.  
Padrão silábico: **CVG**;
- 3- **Coda (rima ramificada)** – Padrões silábicos: **CVC** e **VC**;
- 4- **Ataque ramificado** – Padrão silábico: **CCV(C)**.<sup>24</sup>

Sintetizando, teremos a seguinte ordem de aquisição dos constituintes silábicos:

---

<sup>24</sup> A respeito da ordem de aquisição fonológica dos padrões silábicos do português, ver também Santos (2001, cap. III).

(39)

1- CV e V

2- CVG e VG

3- CVC e VC

4- CCV(C)

A ordem em (39) será utilizada a seguir com o intuito de verificar se as cartilhas pensam a aquisição da escrita nestes moldes. Antes, porém, vejamos (para simples constatação) a ordem de emergência dos padrões silábicos em cada uma das cartilhas. Comentaremos esta ordem quando apresentarmos os quadros comparativos, logo após estes quadros.

<b>Lição</b>	<b>Padrão silábico</b>
01	Nenhum
02	Nenhum
03	Nenhum
04	Nenhum
05	Nenhum
06	Nenhum
07	CV
08	CV, VC
09	CV, VC
10	CCV, CV
11	(C)VC
12	CV, VC
13	Nenhum
14	(C)VC, CCV(C)
15	CV

Quadro 2 – Ordem de aparecimento dos padrões silábicos na cartilha *Viver e aprender*.

Unidade	Padrão silábico
01	V, CV, CVC
02	CV, VC
03	CV, VC, CCV, CVG
04	CCV(C), CV, VC

Quadro 3 – Ordem de aparecimento dos padrões silábicos na cartilha *Português: uma proposta para o letramento*.

Unidade	Padrão silábico
01	Nenhum
02	Nenhum
03	Segmentação de palavras em sílabas
04	Nenhum
05	V, (C)VG
06	CV, CVC
07	(C)VG
08	CV, CCV
09	CCV(C)

Quadro 4 – Ordem de aparecimento dos padrões silábicos na cartilha *Palavra em contexto*.

Unidade	Padrão silábico
01	Nenhum
02	CV, V
03	CV
04	CV, V
05	(C)VC
06	CV, CCV(C)
07	CV, (C)VC
08	CV, VC

Quadro 5 – Ordem de aparecimento dos padrões silábicos na cartilha *Nosso mundo*.

<b>Unidade</b>	<b>Padrão silábico</b>
01	CV, CVC, CVG, VC
02	CV
03	CV, CCV
04	CV
05	CVG
06	CV
07	VC
08	CV
09	Revisão
10	CV
11	Segmentação de palavras em sílabas
12	CV
13	CCV(C)
14	CV
15	Nenhum

Quadro 6 – Ordem de aparecimento dos padrões silábicos na cartilha *Língua e linguagem*.

<b>Unidade</b>	<b>Padrão silábico</b>
01	V – VG, CV
02	V, VG, VGG
03	CV
04	CV, VC, CCV(C)

Quadro 7 – Ordem de aparecimento dos padrões silábicos na cartilha *A toca do tatu*.

Uma vez constatado o aparecimento dos padrões silábicos em cada uma das cartilhas e a ordem de emergência desses mesmos padrões, é nosso objetivo comparar a ordem de apresentação das sílabas nas cartilhas com a ordem de aquisição descrita por Freitas e Santos (2001) e Bonilha (2003). Optamos por mostrar essa comparação primeiramente através de quadros. Como a ordem de emergência dos padrões silábicos no português se processa em quatro estágios, para efeitos de análise e fins metodológicos, dividimos os

capítulos ou unidades das cartilhas (somente os que apresentam a sílaba como enfoque) também por esses quatro níveis. Para tal verificação, faremos um paralelo em quadros para cada uma das cartilhas. Na coluna da esquerda, aparecem os estágios de emergência dos padrões silábicos na linguagem oral. Na coluna da direita, apresentamos a ordem dos padrões adotada pela cartilha em questão. Em negrito sublinhado, destacaremos os padrões da segunda coluna coincidentes com os padrões da primeira coluna.

Ordem de aquisição do padrão silábico	Ordem de apresentação das sílabas na cartilha <i>Viver e aprender</i>
Estágio I – CV, V	Unidades 7 e 8 – <b><u>CV</u></b> , <b><u>V</u></b>
Estágio II – CVG, VG	Unidades 9 e 10 – CV, VC, CCV
Estágio III – CVC, VC	Unidades 11 e 12 – <b><u>(C)VC</u></b> , CV, <b><u>VC</u></b>
Estágio IV – CCV(C)	Unidades 14 e 15 – (C)VC, <b><u>CCV(C)</u></b> , CV

Quadro 8 - Comparação entre a ordem de emergência dos padrões silábicos no português e a ordem de apresentação desses padrões na cartilha *Viver e aprender*.

Observamos no quadro 8 que as duas primeiras estruturas silábicas apresentadas pela cartilha *Viver e Aprender* são exatamente iguais à ordem de aquisição dos padrões silábicos na fala. Podemos afirmar que também as estruturas das unidades 11 e 12, 14 e 15 estão de acordo com os estágios III e IV, já que apenas acrescentam outras estruturas, o que é de se entender, pois a cartilha utiliza o recurso do “reforço” ou “revisão” para facilitar a memorização ou mesmo porque precisa das estruturas apresentadas nos exercícios iniciais por questão de compreensão e desenvolvimento dos exercícios posteriores.

Ordem de aquisição do padrão silábico descrita por Freitas e Santos (2001)	Ordem de apresentação das sílabas na cartilha Português: uma proposta para o letramento
Estágio I – CV, V	Unidade 1 – <u>CV</u> , <u>V</u> , CVC
Estágio II – CVG, VG	Unidade 2 – CV, VC
Estágio III – CVC, VC	Unidade 3 – CV, <u>(C)VC</u> , CCV, (C)VG
Estágio IV – CCV(C)	Unidade 4 – <u>CCV(C)</u> , CV, VC

Quadro 9 - Comparação entre a ordem de emergência dos padrões silábicos no português e a ordem de apresentação desses padrões na cartilha *Português: uma proposta para o letramento*.

O quadro 9 mostra que a cartilha *Português: uma proposta para o letramento* se comporta de forma muito semelhante à da cartilha *Viver e aprender*. Porém, uma das diferenças é que encontramos aqui, já na unidade 1 (um), também a apresentação do padrão CVC que só aparece no estágio III de aquisição da fala. Os padrões silábicos apresentados na unidade 2 (dois) estão em conformidade com a proposta de Freitas e Santos (2001). No entanto, lembramos que, conforme atesta Bonilha (2003), este padrão não é válido para o português do Brasil.

Ordem de aquisição do padrão silábico descrita por Freitas e Santos (2001)	Ordem de apresentação das sílabas na cartilha Palavra em contexto
Estágio I – CV, V	Unidades 3 e 5 – <u>CV</u> , <u>V</u> , (C)VG
Estágio II – CVG, VG	Unidades 6 e 7 – CV, CVC, <u>(C)VG</u>
Estágio III – CVC, VC	Unidade 8 – <u>(C)VC</u> , CCV
Estágio IV – CCV(C)	Unidade 9 – <u>CCV(C)</u>

Quadro 10 - Comparação entre a ordem de emergência dos padrões silábicos no português e a ordem de apresentação desses padrões na cartilha *Palavra em contexto*.

Já a partir do quadro 10 pode-se perceber que a cartilha *Palavra em contexto* apresenta os padrões silábicos em uma ordem que está plenamente de acordo com a ordem de aquisição desses mesmos padrões na fala. Podemos afirmar que o padrão (C)VG que aparece nas unidades 3 e 5 e o padrão CCV, na unidade 8, são preparações para o próximo estágio que

aparecerá nas lições seguintes. O padrão CV (unidades 6 e 7) seria uma revisão daquilo que foi apresentado nas unidades 3 e 5.

Ordem de aquisição do padrão silábico	Ordem de apresentação das sílabas na cartilha Nosso mundo
Estágio I – CV, V	Unidades 2 e 3 – <b><u>CV</u></b> , <b><u>V</u></b>
Estágio II – CVG, VG	Unidades 4 e 5 – CV, (C)VC, V
Estágio III – CVC, VC	Unidades 6 e 7 – CV, CCV(C), <b><u>(C)VC</u></b> ,
Estágio IV – CCV(C)	Unidade 8 – (C)VC, CV

Quadro 11 - Comparação entre a ordem de emergência dos padrões silábicos no português e a ordem de apresentação desses padrões na cartilha *Nosso mundo*.

Conforme pode ser observado no quadro 11, a cartilha *Nosso Mundo* tem 50% dos padrões silábicos apresentados na mesma ordem em que emergem na fala. Podemos afirmar que os padrões silábicos CV e V que aparecem nas unidades 4 e 5 são considerados revisão do conteúdo exposto nas unidades 2 e 3. O padrão (C)VC seria um preparo, uma introdução para as próximas unidades (6 e 7), em que aparecem mais estruturas com coda silábica.

Ordem de aquisição do padrão silábico descrita por Freitas e Santos (2001)	Ordem de apresentação das sílabas na cartilha Língua e linguagem
Estágio I – CV, V	Unidades 1, 2 e 3 – <b><u>CV</u></b> , <b><u>V</u></b> , CVC, CVG, CCV
Estágio II – CVG, VG	Unidades 4, 5 e 6 – CV, <b><u>CVG</u></b>
Estágio III – CVC, VC	Unidades 7, 8 e 10 – <b><u>(C)VC</u></b> , CV
Estágio IV – CCV(C)	Unidades 12, 13 e 14 – <b><u>CCV(C)</u></b> , CV

Quadro 12 - Comparação entre a ordem de emergência dos padrões silábicos no português e a ordem de apresentação desses padrões na cartilha *Língua e linguagem*.

Partindo das observações feitas no quadro 12, podemos afirmar que também a cartilha *Língua e Linguagem* adota uma ordem de apresentação dos padrões silábicos que está em plena conformidade com a ordem de emergência dos padrões silábicos na fala. O

aparecimento dos padrões CVC, CVG e CCV já nas unidades 1, 2 e 3 pode ser interpretado como um preparo, uma introdução para as outras unidades, visto que eles se repetem posteriormente. O padrão CV é retomado em todas as unidades, com caráter de reforço, revisão.

Ordem de aquisição do padrão silábico descrita por Freitas e Santos (2001)	Ordem de apresentação das sílabas na cartilha A toca do tatu
Estágio I – CV, V	Unidade 1 – <b><u>CV</u></b> , <b><u>V</u></b> , VG
Estágio II – CVG, VG	Unidade 2 – V, <b><u>VG</u></b>
Estágio III – CVC, VC	Unidade 3 – CV(G)
Estágio IV – CCV(C)	Unidade 4 – CV, (C)VC, <b><u>CCV(C)</u></b>

Quadro 13 - Comparação entre a ordem de emergência dos padrões silábicos no português e a ordem de apresentação desses padrões na cartilha *A toca do tatu*.

Apesar de, num primeiro olhar, a cartilha *A toca do tatu* não parecer seguir a ordem de aquisição dos padrões silábicos atestada no processo de aquisição da fala, o quadro 13 mostra que o diferencial de *A toca do tatu* é dedicar duas unidades às sílabas com núcleo complexo (V + G), alongando, por assim dizer, o tempo de estudo desse padrão. Desse modo, podemos afirmar que também esta cartilha segue plenamente a ordem de aquisição dos padrões silábicos verificada na aquisição da linguagem oral.

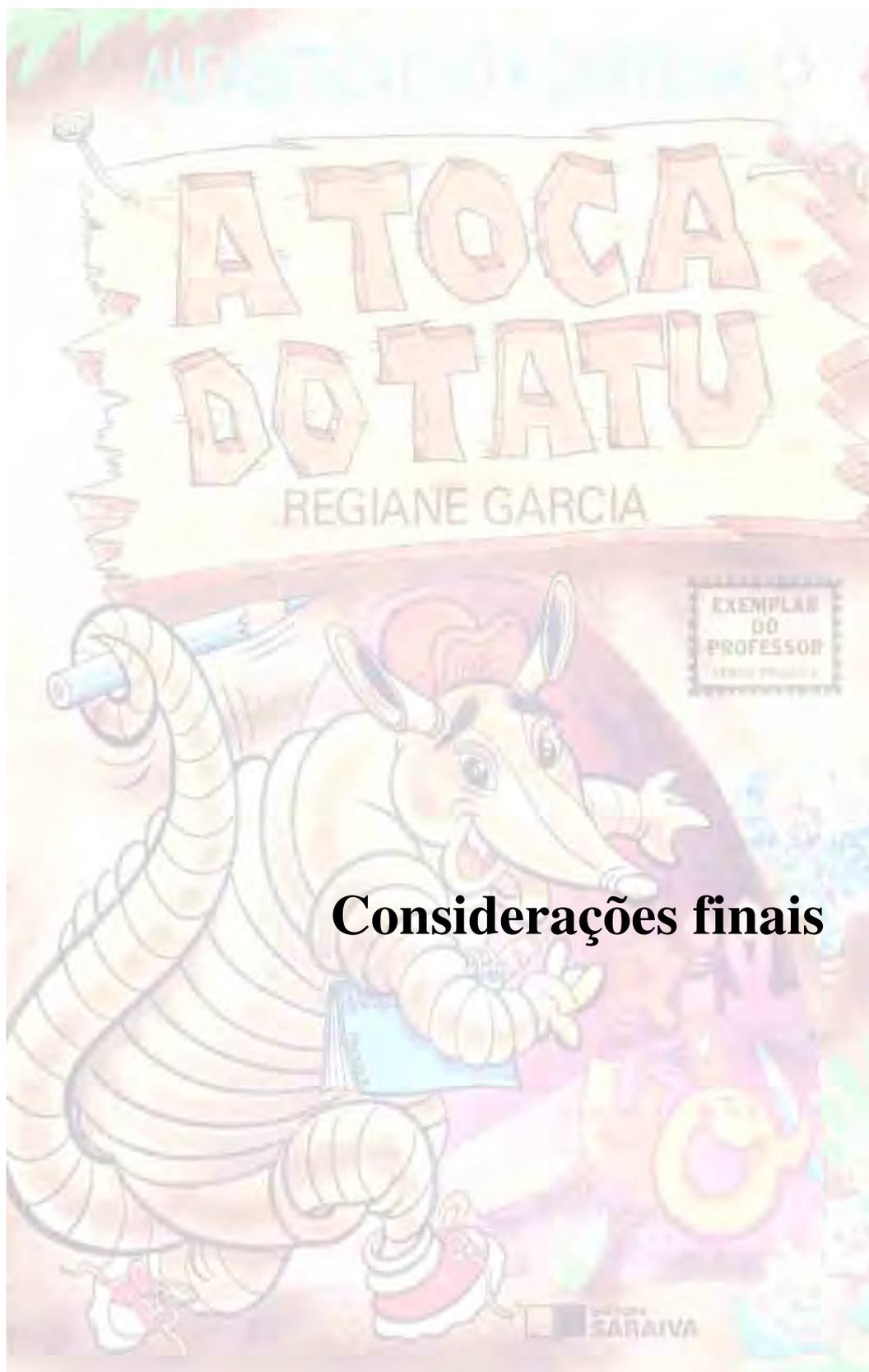
<b>Ordem de aquisição do padrão silábico</b>	<b>Viver e aprender</b>	<b>Português: uma proposta para o letramento</b>	<b>Palavra em contexto</b>	<b>Nosso mundo</b>	<b>Língua e linguagem</b>	<b>A toca do tatu</b>
Estágio I CV e V	Unidades 7 e 8 <b><u>CV</u></b> e V	Unidade 1 <b><u>CV</u></b> , V e CVC	Unidades 3 e 5 <b><u>CV</u></b> , V e (C)VG	Unidades 2 e 3 <b><u>CV</u></b> e V	Unidades 1, 2 e 3 <b><u>CV</u></b> , V, CVC, CVG e CCV	Unidade 1 <b><u>CV</u></b> , V e VG
Estágio II CVG e VG	Unidades 9 e 10 <b><u>CV</u></b> , VC e CCV	Unidade 2 <b><u>CV</u></b> e VC	Unidades 6 e 7 <b><u>CV</u></b> , CVC e (C)VG	Unidades 4 e 5 <b><u>CV</u></b> , (C)VC e V	Unidades 4, 5 e 6 <b><u>CV</u></b> e (C)VG	Unidade 2 V e VG
Estágio III CVC e VC	Unidades 11 e 12 CVC, <b><u>CV</u></b> e VC	Unidade 3 <b><u>CV</u></b> , VC, CCV e CVG	Unidade 8 (C)VC e CCV	Unidades 6 e 7 <b><u>CV</u></b> , CCV(C) e (C)VC	Unidades 7, 8 e 10 (C)VC e <b><u>CV</u></b>	Unidade 3 CV(G) e <b><u>CV</u></b>
Estágio IV CCV(C)	Unidades 14 e 15 (C)VC, CCV(C) e <b><u>CV</u></b>	Unidade 4 <b><u>CV</u></b> , VC e CCV(C)	Unidade 9 CCV(C)	Unidade 8 (C)VC e <b><u>CV</u></b>	Unidades 12, 13 e 14 CCV(C) e <b><u>CV</u></b>	Unidade 4 <b><u>CV</u></b> , VC e CCV(C)

Quadro 14 – Quadro geral de comparação entre a ordem de emergência dos padrões silábicos no português e a ordem de apresentação desses padrões nas cartilhas do *corpus*.

A partir do quadro 14, podemos observar que todas as cartilhas repetem, nos capítulos finais, pelo menos, o padrão silábico CV (negrito sublinhado), o que facilmente se explica, pois esta estrutura é a mais produtiva em português ou, de acordo com Freitas e Santos (2001, p. 60) “o formato silábico CV predomina nas primeiras produções das crianças [...], coerente com a presença obrigatória de sílabas de tipo CV em todos os sistemas lingüísticos até hoje descritos”. Ou ainda, segundo afirmação de Matzenauer (2004, p. 40) “a estrutura silábica predominante no português é CV (consoante + vogal), que é considerada não-marcada por estar presente em todas as línguas do mundo e por ser de emergência mais precoce no processo de aquisição dos diferentes sistemas lingüísticos”. De modo geral, podemos dizer que as cartilhas obedecem em pelo menos 50%, quando não no total, a ordem

de aquisição dos padrões silábicos verificados na fala, segundo pesquisas de Freitas e Santos (2001) e Bonilha (2003).

Além disso, todas as cartilhas trabalham com os padrões CV e V no início de seu programa. Podemos observar em alguns exercícios propostos pelas cartilhas que o padrão CV proposto para os capítulos mais adiantados é aquele que representa alguma dificuldade de escrita, como os dígrafos, por exemplo. As cartilhas que apresentam o padrão CCV(C) em lições mais iniciais não enfocam esse mesmo padrão nos exercícios de escrita. Com relação a essa atividade, esse padrão é trabalhado nos capítulos mais avançados.



**Considerações finais**

Os trabalhos de aquisição dos padrões silábicos do português, tanto do brasileiro quanto do europeu, apontam uma ordem “natural” de emergência desses padrões na aquisição da fala. Freitas e Santos (2001) e Bonilha (2003) apresentam uma ordem de aquisição desses padrões no Português Europeu e no Brasileiro, respectivamente. Essas autoras não apresentam dados excludentes, porém com uma pequena diferença na ordem de emergência. Uma reorganização da proposta de emergência dos constituintes silábicos de Freitas e Santos (2001) a partir de Bonilha (2003) aponta a seguinte ordem de aquisição dos constituintes silábicos para o português brasileiro: 1 - **Ataque não ramificado e núcleo não ramificado** (cujo padrão silábico é **CV** ou **V**); 2 - **Núcleo ramificado** (cujo padrão silábico é **CVG**); 3 - **Coda (rima ramificada)** (cujo padrão silábico é **CVC** e **VC**) e, por fim, 4 - **Ataque ramificado** (cujo padrão consiste em **CCV(C)**).

Nossa pesquisa mostra que todas as cartilhas, com pequenos detalhes não relevantes, seguem essa ordem de aquisição para apresentação de seus conteúdos; ou seja, as cartilhas estão em consonância com a ordem de aquisição dos constituintes silábicos para o português brasileiro, sendo possível afirmar que os livros didáticos de alfabetização seguem uma metodologia baseada no conceito de sílaba e adotam uma ordem de apresentação dos padrões silábicos que não difere da ordem “natural” de emergência desses padrões na fala.

Esta pesquisa deixa em evidência que todas as cartilhas repetem, nos capítulos “mais adiantados”, pelo menos o padrão silábico CV, o que facilmente se explica, pois, de acordo com Freitas e Santos (2001) e Matzenauer (2004), esta estrutura é a mais produtiva em português. De modo geral, podemos dizer que as cartilhas obedecem em pelo menos 50%, quando não no total, a seqüência de emergência dos padrões silábicos na aquisição do português.

Constatamos também que todas as cartilhas trabalham com os padrões CV e V no início de seu programa por serem esses os padrões considerados mais fáceis na aquisição da escrita, devido ao fato de serem os padrões menos complexos no português e, por isso mesmo, os primeiros a se manifestarem na aquisição da fala. Pudemos observar em alguns exercícios propostos pelas cartilhas que o padrão CV presente nos capítulos mais adiantados corresponde a representações gráficas que apresentam alguma suposta dificuldade de escrita, como na representação dos dígrafos, por exemplo. As cartilhas que apresentam o padrão CCV(C) em lições mais iniciais não enfocam esse mesmo padrão nos exercícios de escrita, pois esse padrão é trabalhado nos capítulos mais avançados, por apresentar uma dificuldade maior de acordo com o método escolhido, ou, de acordo com Cagliari (1999c, p. 72), “se se adota um método silábico, palavras com a estrutura CV (consoante + vogal) são mais simples do que palavras com sílabas do tipo CCVCC (por exemplo *trens*)”.

Diante do quadro apresentado, chega-se à conclusão de que esses métodos deveriam ser eficazes, uma vez que se baseiam em uma “ordem natural” de aquisição de padrões silábicos pelas cartilhas. Como mostra nossa pesquisa, todas as cartilhas analisadas, em algum momento, passam pelo modelo silábico (em, no mínimo, 50% das lições). Entretanto, sendo o nosso sistema de escrita de base alfabético-ortográfica (o que o distingue de escritas baseadas em silabários, como a do japonês, por exemplo), sem qualquer referência à sílaba como unidade, verifica-se um descompasso entre o sistema de escrita e o método

escolar que se propõe a ensinar esse sistema. Prova desse descompasso é o fato de, muitas vezes, os professores alterarem sua pronúncia para que o aluno “não erre” na grafia das palavras, tratando nossa escrita como se ela fosse fonética, como se a correspondência entre fala e escrita, do ponto de vista da representação dos segmentos, fosse total, ou, segundo Cagliari (1999c, p. 81), “o professor inventa um modo próprio de ditar. Em vez de dizer naturalmente as palavras e frases, inventa um dialeto de pronúncia silabada”.

De acordo com Cagliari (1989, p. 117), o sistema de escrita do português usa vários tipos de alfabeto (em termos caligráficos, ou seja, de estilos de letras). No entanto, apesar de se utilizar de alfabetos, não se trata de um *sistema* alfabético, pois usa, além das letras, outros caracteres de natureza ideográfica, como os sinais de pontuação e os números. Além disso, as letras podem perder a relação entre símbolo e som, deixando de ter um uso propriamente alfabético, no sentido segmental, e adquirindo às vezes um valor silábico, ocorrendo uma relação entre letra e sílaba. No entanto, isto não justifica um ensino da escrita voltado para a sílaba. Cagliari (1989, p. 117) afirma que “a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras”.

Para esse autor (CAGLIARI, 1989, p. 119), apesar de a nossa escrita conter números, siglas, sinais ideográficos, etc., e de ser fundamentalmente alfabética, tendo como base as letras, a relação entre “famílias de letras” (que são uma realidade da escrita) e sílabas (que são uma realidade da fala) é complexa e não mecânica como quer a escola, não se podendo aplicar uma regra única para todos os casos. Massini-Cagliari (2001a, p. 28) afirma que “a língua possui duas modalidades: a oral e a escrita. Embora consista em uma *representação* da fala, a escrita não é uma *transcrição* dela. Assim, fala e escrita não coincidem, mesmo sendo modalidades da mesma língua, uma vez que cada uma tem as suas próprias regras de realização”. Sendo o nosso sistema de escrita ortográfico, é preciso

ressaltar que a sua unidade base do nosso sistema de escrita é a **palavra** e não a **sílaba**, já que a ortografia dita as formas “congeladas” das palavras (e não das sílabas, isoladamente). Inversamente, há um descompasso nas séries de alfabetização, pois a base do método mais difundido para aprender a ler e a escrever (o “bá-bé-bi-bó-bu” utilizado pelas cartilhas) é a sílaba.<sup>25</sup>

Há, ainda, uma outra consideração a ser feita: dificuldades de ortografia não são uma questão apenas de alfabetização. Cagliari (1999c, p. 63), após breve exposição de problemas ortográficos que os dicionários apresentam, ressalta que um

brevíssimo passeio pelo dicionário é suficiente para mostrar como a ortografia que temos atualmente tem problemas, que até mesmo autores de dicionários também têm dúvidas quanto à grafia de certas palavras e que nem todos os dicionaristas concordam totalmente entre si. Portanto, dificuldades em acertar a ortografia não é nenhum privilégio dos alunos, nem questão apenas de alfabetização.

Massini-Cagliari (2001a, p. 29), afirma que “é também função da ortografia anular a variação lingüística no nível fonético, uma vez que a fala é o lugar da variação, enquanto que a escrita é o lugar da neutralização dessa variação, das formas congeladas”.

Enfim, a presente tese mostra que não pode ser perdida no horizonte a diferença crucial e fundante entre o processo natural de aquisição da linguagem oral, por um lado, e o processo artificial e escolar da aquisição da língua escrita, por outro. Em outras palavras, dada a divergência fundamental entre os dois processos, o espelhamento do primeiro no segundo

---

<sup>25</sup> Se partirmos da leitura para a escrita (e não o contrário) a criança poderá fazer uma ponte entre o conhecimento de falante nativo e o conhecimento da escrita que adquiriu através da leitura. Em suma, o trabalho com a sílaba deve ser uma decorrência natural do trabalho com a leitura. A partir de uma abordagem que parte do texto e da leitura, o ordenamento silábico bem como o trabalho centrado no reconhecimento e produção dos constituintes internos da sílaba perdem a importância como foco do método, vez que se tornam decorrência das atividades relacionadas ao aprendizado da leitura.

ou a projeção de um sobre o outro talvez não sejam as melhores soluções na busca de um “caminho suave” metodológico no processo de alfabetização escolar.

Seguramente, a partir da análise desenvolvida nesta tese, podemos afirmar que a origem do fracasso do método das cartilhas não pode estar na ordem de apresentação dos padrões silábicos por esses livros. Mas, dados os índices de analfabetismo no país e de analfabetismo funcional, deve certamente estar em outros fatores.

A respeito do fracasso do método do bá-bé-bi-bó-bu, Cagliari (1999a, p. 100) afirma que

infelizmente, constata-se que não basta jogar o livro fora ou dizer que não se quer mais seguir o método do bá-bé-bi-bó-bu para levar adiante um bom trabalho de alfabetização. Há coisas erradas demais no sistema educacional do Brasil, que tornam qualquer iniciativa de boa vontade fadada ao fracasso, por falta de infraestrutura, pela presença constante e sufocadora de uma máquina burocrática anacrônica e, principalmente, pela incompetência de alguns professores. Estes recebem das escolas de formação todos os equívocos, preconceitos e barbaridades que depois levam para a sala de aula. Alguns autores de livros didáticos, por sua vez, são tão despreparados quanto os malformados professores. Acrescente-se a isso a exigência ridícula de pais e avós que fazem questão de que seus filhos sejam educados exatamente da maneira como eles o foram.

De maneira geral, o governo tem-se mostrado preocupado com a questão da educação no Brasil. Pesquisas nas mais diversas áreas, inclusive na alfabetização, mostram índices preocupantes em relação ao assunto. Segundo pesquisa feita pelo IBGE<sup>26</sup>, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais no país tem caído significativamente, mas surge um outro tipo de analfabeto: o analfabeto funcional. Segundo o IBGE, “analfabeto funcional é

---

<sup>26</sup> Informação disponível no site <http://www.inep.gov.br>, acesso em 12 de março de 2006.

a pessoa que possui menos de quatro anos de estudos completos”. De acordo com essa definição, em 2002 (último registro encontrado no *site* do MEC em março de 2006) o Brasil apresentava um total de 32,1 milhões de analfabetos funcionais, o que representava 26% da população de 15 anos ou mais de idade. Por outro lado, dados (ainda do IBGE) mostram que 96,9% das crianças até 14 anos freqüentam a escola. Isso equivale a dizer que, se as crianças até 14 anos estão indo à escola e não têm quatro anos completos de estudos (nessa idade deveriam ter, pelo menos, 9 anos de estudos), algo errado está acontecendo.

Desse modo, torna-se necessário verificar que, se as crianças estão indo à escola, por que não aprendem? Por que ficam retidas nas séries da educação básica? Em 1995, o governo começa a pesquisar causas possíveis para esses resultados na educação. Um dos órgãos criados para esse fim é o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) que, conforme definição apresentada no *site* do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), é “um dos mais amplos esforços no sentido de coletar dados sobre a qualidade da educação no País e é também um dos principais sistemas de avaliação em larga escala da América Latina”. De acordo com dados do INEP, em 2003, a média de desempenho em Língua Portuguesa (no Brasil) é de apenas 169,4 (quando o índice desejável seria de, no mínimo, 200 pontos – numa escala que vai de 0 a 375 pontos).

Outros dados do INEP também são preocupantes: trata-se da “análise do desempenho pela qualificação das habilidades”. Esta análise permite identificar os aspectos do ensino que estão bem-sucedidos e aqueles aquém do desejado. Os resultados são divididos em quatro níveis: *adequado*, *intermediário*, *crítico* e *muito crítico*. Em 2003, um total de 55% dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental estavam nos níveis *muito crítico* e *crítico*.<sup>27</sup> Por outro lado, apenas 4,9% dos estudantes estavam no nível adequado.

---

<sup>27</sup> O INEP define o nível muito crítico como sendo aquele em que os estudantes “não desenvolveram habilidades de leitura mínima condizentes com quatro anos de escolarização. **Não foram alfabetizados adequadamente.** Não conseguem responder os itens da prova”. O nível crítico é definido como aquele em que os estudantes “não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série, construíram o entendimento de

O SAEB pesquisou também fatores associados ao aprendizado e chegou à conclusão de que a existência e a utilização da biblioteca faz diferença. Outro dado é que alunos que fazem a pré-escola apresentam maiores médias nas diversas avaliações; a reprovação e o abandono são fatores de fluxo que interferem diretamente na aprendizagem; o atraso escolar, conseqüência da reprovação e do abandono, figura como um dos fatores do baixo desempenho escolar e, por fim, a escolaridade do professor é outro fator que está relacionado com o desempenho dos estudantes (quando o profissional possui formação superior, a média dos seus estudantes no Sistema de Avaliação é de 172 contra 157 para os estudantes cujos professores não têm formação superior).

De acordo com reportagem publicada na revista *Veja*<sup>28</sup>, é possível identificar o que dá certo no ensino: bons professores e muitas horas de estudo. Camila Antunes, autora da reportagem, aponta que o fato de uma escola pública ter ficado com o segundo lugar no *ranking* nacional (Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – RJ) é fator que chama a atenção, já que, tradicionalmente, as escolas pertencentes à rede pública têm resultados, nesse tipo de exame, que oscilam entre o ruim e o péssimo. A escola que ficou com o primeiro lugar é particular. No entanto, segundo a reportagem, “o que explica parte do sucesso de duas escolas de origem tão distintas é uma característica comum entre elas: ambas contam com um quadro de professores de alto nível, uma raridade no ensino médio brasileiro. No São Bento, 80% dos docentes têm mestrado ou doutorado. Na Joaquim Venâncio, 70% dos professores apresentam esta formação”.

Resta-nos dizer que estamos cientes de que diversos fatores podem contribuir para o fracasso (ou não) da alfabetização. Nosso trabalho pretende contribuir apenas com uma pequena parte dessa ampla e importante questão, uma vez que a “limpeza do terreno”,

---

frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades”.

<sup>28</sup> Reportagem publicada sob o título “As escolas campeãs” em 22 de fevereiro de 2006, com as duas escolas mais bem classificadas no *ranking* do ENEM que mediu a qualidade do Ensino médio em 22.000 escolas no país.

indicando quais fatores não podem ser responsabilizados pelo fracasso generalizado da escola brasileira, também faz parte dos passos necessários na direção da identificação das suas muitas causas.

### **Bibliografia utilizada para o *corpus* da pesquisa**

01. GARCIA, Eliana. **Língua e Linguagem**. São Paulo: Saraiva, 1998.
02. GARCIA, Regiane. **A toca do tatu**. São Paulo: Saraiva, 1997.
03. GONÇALVES, Jane T. Santos; NEDBAJLUK, Lídia. **Nosso mundo**. Curitiba: Módulo, 2000.
04. ROCHA, Gladys. **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 1999.
05. VARTANIAN, Cláudia M. L. **Viver e Aprender**. São Paulo: Saraiva, 2001.
06. VELASQUEZ, Regina; CAPURUCHO, Sandra. **Palavra em contexto**. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

### **Referências Bibliográficas**

- ANTUNES, Camila. As escolas campeãs. **Veja**, São Paulo, ano 39, n. 7, p. 92-93, 22 fev. 2006.
- ARCHANGELI, Diana. Optimality Theory: An Introduction to Linguistics in the 1990s. In: ARCHANGELI, Diana; LANGENDOEN, D. Terence. **Optimality theory – an overview**. Oxford: Blackwell Publishers Inc, 1997. p. 1-32.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico - o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BIAGIONI, Andréia B. **A sílaba em português arcaico**. 2002. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa) – FCL/UNESP, Araraquara, 2002.
- BLEVINS, Juliette. The syllable in Phonological Theory. In GOLDSMITH, John A. **The Handbook of Phonological Theory**. Cambridge MA, Oxford UK: Blackwell, 1995. p. 206-244.
- BONILHA, Giovana F. Gonçalves. Aquisição da estrutura silábica do Português: uma análise dos ditongos orais decrescentes. In: MATZENAUER, Carmem Lúcia Barreto e BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves. **Aquisição da Fonologia e Teoria da Otimidade**. Pelotas – RS: EDUCAT, 2003. p. 67-95.
- BORBA, Francisco S. (org.). **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Elementos de fonética do português brasileiro**. Campinas: UNICAMP, 1981. Tese de Livre Docência.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A leitura nas séries iniciais. In: **Leitura: Teoria & Prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto / ALB, 1988. Ano 7, n.º 12, p. 4-11.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A pedagogia do Epilinguismo no Ensino de Português, Ilustrada com Exemplos Fonéticos. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**. Lisboa: AULP, 1991. n.º 4, p. 24-34.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu**. São Paulo: Scipione, 1999a.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O que é preciso saber para ler. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas – SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999b. p. 131-159.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas – SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999c. p. 61-96.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Sob o signo da ortografia. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas – SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999d. p. 97-110.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A categorização gráfica na história do alfabeto. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas – SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999e. p. 41-48.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Questões de Morfologia e Fonologia**. Campinas-SP: Edição do Autor, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Resposta a uma professora alfabetizadora ou construtivistas versus construtivistas. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Kuarup/PUC-RS, 1993. Ano V, n.º 25, p. 21-22.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Problemas de lingüística descritiva**. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991. (1ª edição: 1971)

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992. (1ª edição: 1970)

- CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1994.
- COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. In: BISOL, Leda (org.). **Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 95-126.
- DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de Lingüística**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1998.
- FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2000.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio – século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- FERREIRA NETTO, Waldemar. **Introdução à fonologia da Língua Portuguesa**. São Paulo: Hedra, 2001.
- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREITAS, Maria João; SANTOS, Ana Lúcia. **Contar (histórias de) sílabas: descrição e implicações para o ensino do português como língua materna**. Lisboa: Colibri, 2001.
- GAMA KURY, Adriano da. **Português básico: gramática, antologia, exercícios**. 15 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GRANUCCI, P. M. F. **O sistema vocálico do português arcaico: um estudo a partir das rimas das cantigas de amigo**. 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa) – FCL/UNESP, Araraquara, 2001.
- GUIA de Livros didáticos – 5ª a 8ª séries**. PNLD 1999. Ministério da Educação e do Desporto. MEC, 1999. p. 15-232.
- HAMMOND, Michael. Optimality Theory and Prosody. In: ARCHANGELI, Diana e LANGENDOEN, D. Terence. **Optimality theory – an overview**. Oxford: Blackwell Publishers Inc, 1997. p. 33-58.
- KAGER, René. Syllable Structure and Economy. In: \_\_\_\_\_. **Optimality Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. cap. 3, p. 91-141.
- LEMLE, Míriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1995.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2000.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Aquisição da escrita: questões de categorização gráfica. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas – SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999a. p. 49-58.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Decifração da escrita: um pré-requisito ou uma primeira leitura? In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas – SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999b. p. 113-119.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Escrita ideográfica & escrita fonográfica. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas – SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999c. p. 21-31.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001a.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Interpretação de textos: alguns aspectos teóricos e práticos. In **Linha d'Água**. São Paulo: Humanitas, USP. n. 15, p. 17-29. set. 2001b.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Language policy in Brazil: Monolingualism and linguistic prejudice. **Language Policy** 3. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 3-23.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. Categorização gráfica e funcional na aquisição da escrita e da leitura em língua materna. **Caleidoscópio – Revista de Linguística Aplicada**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2004. Vol 02, n.º 01 (jan/jun), p. 89-94.

MATZENAUER, Carmem L. Barreto. Teorias fonológicas e aquisição da fonologia. In: MATZENAUER, Carmem Lúcia Barreto; BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves. **Aquisição da Fonologia e Teoria da Otimidade**. Pelotas – RS: EDUCAT, 2003a. p. 39-53.

MATZENAUER, Carmem L. Barreto. Aquisição da linguagem e Otimidade: uma abordagem com base na sílaba. In: MATZENAUER, Carmem Lúcia Barreto; BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves. **Aquisição da Fonologia e Teoria da Otimidade**. Pelotas – RS: EDUCAT, 2003. p. 55-65.

MATZENAUER, Carmem L. Barreto. Bases para o entendimento da aquisição fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. **Aquisição Fonológica do Português**. São Paulo: ARTMED, 2004a. p. 33-58.

MATEUS, Maria Helena e d'ANDRADE, Ernesto. Syllable Structure. In: \_\_\_\_\_. **The phonology of portuguese**. Oxford: Oxford University Press, 2000. cap. 3, p. 38-64.

McCARTHY, John J. **Introductory OT on CD-ROM** (Version 1.0), 1999b.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2003a.

MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: \_\_\_\_\_ (org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b. p. 7-19.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo / 1876-1994)**. São Paulo: UNESP / COMPED / INEP, 2000.

NEVES, Maria H. Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1991.

NUNES, Gisele da Paz. **O ensino de gramática nas escolas de ensino fundamental: a questão do verbo**. Dissertação de Mestrado. 2001

**Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Introdução**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 1997. vol.1.

**Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 1997. vol. 2.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINHEIRO, Márcia H. D. **O sistema consonantal do português arcaico visto através das cantigas profanas**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – FCL/UNESP, Araraquara, 2004.

**Referencial curricular nacional para a educação infantil (RECNEI) – introdução**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 1998.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 32 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

ROSA, Maria Carlota. *Uma Arte Para Aprender a Ler Quinhentista*. In: Massini-Cagliari, Gladis *et al.* **Descrição do Português: lingüística histórica e historiografia lingüística**. Araraquara: UNESP, FCL; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002. p. 141-157.

SAMPSON, Geoffrey. **Sistemas de escrita: tipologia, história e psicologia**. São Paulo: Ática, 1996.

SANTOS, Raquel Santana. **A aquisição do acento primário no português brasileiro**. 2001. Tese de doutorado – UNICAMP, Campinas, 2001.

SEBER, Maria da Glória. **Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

SOARES, Amora. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1993.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda Becker *et al.* **Ensinando comunicação em Língua Portuguesa no 1º Grau – sugestões metodológicas de 5ª a 8ª séries.** Rio de Janeiro: MEC / Departamento de Ensino Fundamental / FENAME, 1979.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas: Pontes, 1988.

TRUDGILL, Peter. **Sociolinguistics: an introduction to language and society.** 1<sup>st</sup> ed. London: Penguin Books, 1974.

TRUDGILL, Peter. **Sociolinguistics: an introduction to language and society.** 4<sup>th</sup> ed. London: Penguin Books, 2000.

ZUCARELLI, Fernanda E. **Ditongos e hiatos nas cantigas medievais galego-portuguesas.** 2002. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa) – FCL/UNESP, Araraquara, 2002.

#### **Sites consultados:**

Ministério da Educação. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> . Acesso em: 12 mar. 2006.

Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>> . Acesso em: 12 mar. 2006.

**Bibliografia de apoio:**

ABAURRE, Maria Bernadete. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In KATO, Mary (Org.). **A concepção da Escrita pela Criança**. Campinas: Pontes Editores, 1988. p. 135-142.

ABAURRE, Maria Bernadete. Fonologia: a gramática dos sons. In: **Letras 5**. Universidade de Santa Maria, RS, 1993. p. 9-24.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1993.

BUIN, Edilaine. **Aquisição da escrita – coerência e coesão**. São Paulo: Contexto, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Da Importância da Prosódia na Descrição de fatos Gramaticais. In ILARI, Rodolfo (Org.). **Gramática do Português Falado**. Vol. II: Níveis de Análise Lingüística. Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 1996. p. 39-64.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica**. Campinas-SP: Edição do Autor, 1997a.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Fonologia do português: análise pela geometria de traços**. Campinas-SP: Edição do Autor, 1997b.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Acento em português**. Campinas-SP: Edição do Autor, 1999a.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Fonologia do português: análise pela geometria de traços (parte II)**. Campinas-SP: Edição do Autor, 1999b.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Manual de Expressão Oral & Escrita**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de lingüística e gramática**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CLARK, John; YALLOP, Colin. **An introduction to Phonetics and Phonology**. Second Edition, Oxford: Blackwell & Cambridge USA, 1995. p. 1-7.

CLEMENTS, G. N. The geometry of phonological features. In: \_\_\_\_\_. **Phonology Yearbook 2**. Cambridge University Press, 1985. p. 225-252.

COLLISCHONN, Gisela. **Análise prosódica da sílaba em português**. Porto Alegre: PUC-RS. Tese de Doutorado.

CRYSTAL, David. **Dicionário de Lingüística e Fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988. 275 p.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. p. 367-528.

- FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 1994.
- FROMKIN, Victoria *et al.* **An introduction to language**. Australian Edition, 1984. p. 35-57, 73-113.
- FIORIM, José Luiz (Org.). **Introdução à Lingüística: I – Objetos teóricos**. São Paulo: Editora Contexto, 2002.
- FIORIM, José Luiz (org.). **Introdução à Lingüística II: Princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2003.
- GENOUVRIER, Emile e PEYTARD, Jean. **Lingüística e ensino do português**. Coimbra: Almedina, 1974.
- GOLDSMITH, John A. Syllable Structure. **Autosegmental & Metrical Phonology**. Oxford: Blackwell, 1990. p. 103-168.
- HERNANDORENA, Carmem L. M. **Aquisição da fonologia do Português: estabelecimento de padrões com base em traços distintivos**. PUC/Porto Alegre, 1990. Tese de Doutorado.
- HOUAISS, Antônio. **A nova ortografia da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática, 1991.
- HYMAN, Larry M. **Theory of Phonological Weight**. Dordrecht: Foris, 1985.
- IGNÁCIO, Sebastião Expedito. **Para Ensinar Ortografia... e outras coisas da língua escrita**. Franca-SP: Ribeirão Gráfica e Editora, 2001.
- KATO, Mary A. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1993.
- KATO, Mary A. *et al.* **Estudos em alfabetização**. São Paulo: Pontes; Juiz de Fora: EDUFJF, 1997.
- KENSTOWICZ, Michael. The syllable and syllabification. **Phonology in generative grammar**. Oxford: Blackwell, 1996. p. 250-309.
- LADEFOGED, Peter. **A course in Phonetics**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1975. p. 1-62.
- LADEFOGED, Peter; MADDIESOM, Ian. **The Sounds of the World's Languages**. Oxford: Blackwell, 1996.
- LAVIER, John (Org.). **The handbook of Phonetics**. Oxford: Blackwell, 1996.
- LEE, Seung-Hwa. Teoria da otimalidade e silabificação do PB. In: **Revisitações**. Belo Horizonte: UFMG, 1999:143-156.

MAGALHÃES, José Olímpio de. O padrão silábico do português e o fonema /s/ em final de sílaba. In **Estudos Linguísticos - XXIII Anais de Seminários do GEL**, São Paulo, 1993. p. 889-895.

MAGALHÃES, José Olímpio de. Aspectos fonológicos segundo a Teoria do Charme e do Governo: padrão silábico e sílaba máxima. In **Letras de Hoje**, n.º 98, Porto Alegre: PUC, 1994. p. 113-128.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Acento e Ritmo**. São Paulo: Contexto, 1992.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. O percurso histórico da acentuação em português através da análise do ritmo das cantigas de amigo. In **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 05-33.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. Fonética. In MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. Vol. I. p. 105-146.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Questões de silabação: comparações entre o português arcaico e o português brasileiro. In: MASSINI-CAGLIARI *et al.* (Orgs.). **Estudos de Linguística Histórica do Português**. Araraquara – SP: Laboratório Editorial FCL/UNESP; Cultura Acadêmica, 2005. p. 179-192.

Mc CULLY, C. B.; HOGG, Richard. **Metrical Phonology: a coursebook**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MORAES, João Antônio *et al.* Fonética e Fonologia. In KATO, Mary A. (Org.). **Gramática do Português Falado**. Vol. V: Convergências. Campinas – SP: Editora da UNICAMP / FAPESP, 1996. p. 33-96.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. Vol. I.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. Vol. II.

MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística 3: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIKE, Kenneth L. Phonemics. **A technique for reducing languages to writing**. Toronto – Canadá: Ann Arbor, Michigan, 1959.

SCARPA, Ester M. (Org.). **Estudos de prosódia**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1999. 327 p.

SILVA, Ademar da. **Alfabetização – a escrita espontânea**. São Paulo: Contexto, 1994.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1997.

SILVA, Thaís Cristóvão. **Fonética e Fonologia do Português – roteiro de estudos e guia de exercícios.** São Paulo: Contexto, 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1996.

VIHMAN, Marilyn May. **Phonological Development. The origins of languages in the child.** Oxford: Blackwell, 1996.