

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES - CEH
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – FFP/SG

**HISTÓRIA, ANÁLISE E REFLEXÕES ACERCA DAS CARTILHAS DE
ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**

Viviane Rodrigues Berriel

São Gonçalo

2010

Viviane Rodrigues Berriel

HISTÓRIA, ANÁLISE E REFLEXÕES ACERCA DAS CARTILHAS DE
ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Monografia apresentada à Universidade do Estado do Rio
de Janeiro, para a obtenção do grau de Licenciatura
Plena em Pedagogia.

Orientadora: Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes.

São Gonçalo

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

B533 Berriel, Viviane Rodrigues.
História, análise e reflexões acerca das cartilhas de alfabetização no Brasil /
Viviane Rodrigues Berriel. – 2010.
40 f.

Orientadora : Jacqueline de Fátima dos Santos Morais.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio
de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Alfabetização – Métodos de ensino. 2. Aprendizagem. 3. Livros didáticos
– Avaliação. I. Morais, Jacqueline de Fátima dos Santos. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores,
Departamento de Educação.

CDU 372.41/.45

Dedico esta monografia a minha amada filha Beatriz, minha eterna inspiração; ao meu esposo Frederico pela paciência a minha querida mãe Suely, pela dedicação e compreensão, não apenas nesse momento importante de minha vida, mas em todos eles.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pois sem Ele nada seria possível.

A minha mãe Suely, por todo amor e dedicação que sempre teve comigo, mulher pela qual tenho o maior orgulho de chamar de mãe, meu eterno agradecimento pelos momentos em que esteve ao meu lado, me apoiando, aconselhando e me fazendo acreditar que nada é impossível, pessoa que sigo como exemplo, mãe dedicada e acima de tudo, amiga.

Ao meu esposo Frederico, por abdicar parte de seus anseios nos momentos em que a minha dedicação aos estudos foi exclusiva. Obrigada pelos momentos de paciência e compreensão.

A tia Ricarda e ao tio Demétrio pelo apoio e carinho desde a minha infância.

A minha sogra Maria José, por ter me aberto as portas quando mais precisei e ter me ajudado a conciliar estudos e o cuidado com a família.

Aos amigos que fiz durante o curso, pois sem eles os quatro anos de estudo não seriam tão prazerosos.

A minha orientadora, a professora Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes, pelos ensinamentos e sugestões e também pela paciência e dedicação dispensados no desígnio da concretização da presente monografia.

Aos professores do curso de Pedagogia, pois cada um, de forma singular, colaborou com a minha formação profissional.

Finalmente, agradeço aos meus amigos e familiares que me acompanharam e colaboraram direta ou indiretamente nessa minha jornada acadêmica.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível.

(Paulo Freire)

RESUMO

A cartilha, instrumento tradicional e historicamente consolidado como imprescindível na aquisição da escrita e da leitura, vem paulatinamente sendo criticado por ser o eixo central do processo de ensino e aprendizagem na alfabetização e despotencializador da heterogeneidade entre os educandos. Em contrapartida, mesmo conscientes da ineficácia da cartilha, os educadores se vêem dependentes e presos na tentativa de trabalhar de forma autônoma. O desenvolvimento dessa monografia tem como objetivo problematizar o uso da cartilha como condição indispensável para a concretização do processo inicial de ensino-aprendizagem, engendrando uma análise histórica da cartilha e métodos com ela utilizados, culminando na análise da cartilha Alfa e Beto.

Palavras chave: Alfabetização, Aprendizagem, Cartilhas, Métodos de Alfabetização.

ABSTRACT

The literacy primer, a traditional instrument historically established as essential in the acquisition of writing and reading, is gradually being criticized for being at the core of teaching and learning in literacy and unpowerment heterogeneity among students. In contrast, even aware of the ineffectiveness of the literacy primer, educators find themselves trapped in dependent and attempt to work autonomously. The development of this thesis aims to discuss the use of the literacy primer as a prerequisite for the realization of the initial process of teaching and learning, engendering a historical analysis of the guidebook and methods used with it, culminating in the analysis of primer Alfa and Beto.

Key words: literacy, learning, literacy primer, literacy methods.

SUMÁRIO

REMEMORANDO A MINHA FORMAÇÃO	1
CAPÍTULO I – DAS CARTINHAS ÀS CARTILHAS: APRENDENDO A LER, CONTAR E REZAR... ..	7
CAPÍTULO II – ANÁLISE DA CARTILHA ALFA E BETO	19
CONCLUSÃO	32
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38

REMEMORANDO A MINHA FORMAÇÃO

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados. (...) Sem falar que a história me desespera por ser simples demais. O que me proponho contar parece fácil e à mão de todos. Mas a sua elaboração é muito difícil. Pois tenho que tornar nítido o que já está quase apagado e que mal vejo. Clarice Lispector

Quando me foi proposta a elaboração de um memorial, logo me retraí, pois sinto certa dificuldade em transferir para o papel todas as idéias que perambulam em minha mente; e quando consigo fazê-lo, sou extremamente sucinta, direta. Quanto ao meu passado, costumo dizer que não tenho memória, apenas “uma vaga lembrança”.

Num rascunho inicial comecei a escrever e como previsto o texto ficou bem pequeno. Então percebi que estava apenas informando meu percurso de vida, e não narrando-o:

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações (BENJAMIN, 1985:203).

Foi então que constatei que narrar é coisa que poucos ainda fazem. Informar é um ato corriqueiro, feito todos os dias; mas contar... Com o avanço da tecnologia e a rapidez da informação nos trazendo tudo pronto, o exercício de recordar e contar já não se encaixa em nosso dinâmico cotidiano. Como florescer em mim um ato que vem sendo extinto há tanto tempo? Talvez as idéias de Benjamin sobre a narrativa me ajudem no exercício que farei nesse memorial:

Ela (a narrativa) não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. (...) Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca

do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1985:204-205)

Mas o que é exatamente um memorial? Segundo Soligo e Prado (2005:55), *o memorial (do latim memoriale) é a escrita de memórias e significa memento ou escrita que relata acontecimentos memoráveis.*

O memorial é a decorrência da narrativa da própria experiência retomada a partir dos fatos expressivos que rememoramos. Fazer um memorial incide num exercício de escrever e rever as próprias história e trajetória de vida, aprofundando a reflexão sobre essa. O memorial é de certa forma, um instrumento que descreve e reconstrói a trajetória pessoal de uma forma reflexiva, organizando e analisando o que foi vivido. Ou seja, o narrador questiona-se no intuito de entender-se como sujeito de sua história.

Bom, primeiramente começarei pelo básico e deixarei as lembranças me levarem... Chamo-me Viviane, tenho vinte e sete anos e curso pedagogia na FFP. Há alguns anos me interessei em saber como vim a ser chamada de Viviane e após breve pesquisa descobri que minha mãe o escolhera. Na época em que me teve, ela vinha de um recente aborto espontâneo aos três meses de gestação. Depois de algum tempo ela engravidou e assim cheguei ao mundo.

Quando tinha três anos de idade minha mãe engravidou novamente, e dessa vez de gêmeas. Infelizmente, uma bebê nasceu sem vida e a outra com problemas cardíacos. Com alguns meses de vida essa veio a falecer. Foi uma época triste e muito complicada. Já adolescente, resolvi pesquisar o significado do meu nome e descobri algo curioso: Viviane significa “aquela que traz a vida”.

Venho de uma família grande, mas minha vida foi trilhada basicamente em companhia de uma pessoa só: minha mãe. Essa guerreira me criou sozinha desde os meus tenros anos e devo a ela o que sou hoje: uma mulher honesta, determinada, sonhadora e sempre disposta a aprender mais e mais. Até hoje ela me estimula a sempre seguir em frente e nunca desistir diante de obstáculos encontrados ao longo da minha jornada.

Minha mãe cursou apenas até a antiga 4ª série do Ensino Fundamental e sempre fez questão que eu alcançasse bem mais que ela. Ela sim sabe narrar muito bem: sempre contava como foi difícil a sua infância e como ficou triste ao ter que deixar os estudos para trás e começar a trabalhar.

Com certeza a arte de narrar ela aprendeu com minha avó, que com sua simplicidade consegue prender a atenção de qualquer um quando conta os “causos” da roça e faz com que em nossa imaginação tudo se recrie e as cenas passem quase palpáveis diante de nossos olhos, dando a sensação de que também fizemos parte daquelas histórias...

Nasci em Itaboraí e inicialmente fui morar no bairro Engenho do Roçado que fica na cidade de São Gonçalo. Dessa época lembro-me pouco, mas ainda levo na memória o contato com a natureza e algumas peripécias, como numa ocasião que fui procurar um sapo com um pedaço de madeira num poço que ficava no meu quintal. Lembro que ao empurrar a madeira com mais força na água, me desequilibrei e mergulhei de cabeça. Como não sabia nadar, comecei a me debater. Como que instintivamente, nessa hora minha mãe me procurou e me achou já cansada de lutar para obter o ar. Mesmo depois de salva continuei a procurar o sapo...

Após um momento difícil de nossas vidas, minha mãe conseguiu um emprego e quando eu estava com quase cinco anos mudamos para lá. Também sou grata aos patrões de minha mãe, que ajudaram na minha educação e me proporcionaram valiosas oportunidades.

Toda a minha formação foi em escola pública em Niterói e sempre fui uma boa aluna. Quando entrei para a alfabetização já sabia ler e “devorava” pilhas e pilhas de livros infantis. Concluí minha alfa com louvor para o orgulho de minha mãe.

Tal façanha se deu porque uma antiga patroa de minha mãe, a Dona Iara, que é formada em Pedagogia, me disponibilizou seu acervo pessoal. Sua biblioteca era vasta e, para os olhos de uma criança que gostava de ler, muito sedutora. Durante muito tempo eu fui até a sua casa, que era no mesmo condomínio que agora eu morava, e semanalmente pegava emprestados alguns livros, quase num ritual. Era delicioso ler e imaginar cena

por cena daquelas páginas de fantasia. Como citaram Sandroni e Machado (1998:12), *a criança percebe desde muito cedo, que livro é uma coisa boa, que dá prazer*”.

No Ensino Fundamental não fugi à *minha* regra e prosseguiu os estudos em companhia dos livros. Ao ingressar no Ensino Médio, tive de fazer uma difícil escolha: Formação Geral ou Normal? As dúvidas eram muitas e ninguém para esclarecê-las. Optei pela Formação Geral e no ano de dois mil e um concluí minha educação básica.

Nesse mesmo período engravidei e tive que parar os estudos por algum tempo, e foi nesse tempo que começou a surgir em mim uma vontade latente de seguir meu rumo pelos caminhos da educação.

Foi então que em dois mil e sete consegui, depois de muita luta, passar para o curso de Pedagogia no vestibular da UERJ. Mas a luta não terminava ali, apenas começava.

A leitura sempre esteve muito presente em minha vida, mas antes de entrar para a faculdade nunca havia refletido sobre os processos que se dão no aprender a ler e escrever. Com leituras mais reflexivas de textos mais completos e complexos, minha curiosidade foi aguçada. Tive a “parceria” da maternidade nesse sentido, pois minha filha Beatriz passava pelo seu momento de apropriação da leitura e escrita e pude acompanhar o processo, desde as hipóteses até a leitura da primeira palavra. Percebi então que minhas memórias faziam meu presente ter sentido, pois como dizem Soligo e Prado (2005:54):

A memória, segundo o dicionário de filosofia, apresenta-se como possibilidade de se acionar idéias, impressões e conhecimentos passados, que de algum modo, estão disponíveis para ser evocados. (...) Ao narrar, visitamos o passado na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo á tona fios, feixes que ficaram ‘esquecidos’ no tempo.

A partir daí me apaixonei verdadeiramente pela leitura e a escrita! E por que não escrever minha monografia sobre ela? Mas era preciso mais. Era preciso focar os meus objetivos. Após assistir a uma palestra “Alfabetizar sem cartilha: por onde começar?” realizada na Faculdade de Formação de

Professores em 28 de setembro de 2009 que tratava da plena possibilidade de alfabetizar sem a cartilha, me vi submersa por inúmeros questionamentos, como quando caí no poço da minha primeira casa, no Engenho do Roçado. Desta vez eu conseguiria achar o sapo, ou melhor, as respostas.

Então, tomei a decisão de escrever sobre a utilização da cartilha na alfabetização valendo-me de muitas questões: Como se deu a instauração da cartilha como instrumento mister de alfabetização? De que forma ela tolhe o aprendizado crítico? De que maneira o método da cartilha é “mascarado” nas salas de aula atuais? Como o professor se posiciona em relação ao seu uso e como alfabetiza sem ela? A partir destas indagações _ que nos fazem recordar nossas memórias enquanto alunos de classes de alfabetização _ pretendo traçar um resumido histórico da alfabetização e das cartilhas utilizadas para ensinar os brasileiros a ler e escrever e diante disso problematizar a relação entre as cartilhas e os métodos de alfabetização, e os desdobramentos ocorridos desse movimento dentro da história da alfabetização no Brasil.

Em suma, pretendo contribuir auxiliando em projetos futuros na área da educação e na reflexão e revisão de nossa postura enquanto pedagogos e fomentando alternativas eficazes para a alfabetização, pois:

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; (...) ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade — razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade — o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. (FREIRE, 2001:1)

Dessa forma, me sinto cada vez mais incitada em pesquisar e estudar sobre o assunto proposto, a fim de compreendê-lo perfeitamente e atuar profissionalmente de maneira construtiva, pois como afirma Freire (1996:43), *é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.*

Findo o memorial por aqui, mas não as memórias. Porque sempre haverá algo a mais para acrescentar. Então, o tomo como algo ainda em construção, em constante movimento.

A presente monografia se apresenta em dois capítulos, onde o primeiro faz um recorte sobre as cartinhas e suas sucessoras, as cartilhas. Resgatando a história dessas obras, entendendo as suas origens, as metodologias com as quais trabalhavam, assim como o contexto em que se instauravam, pretendo compreender em que sentido as práticas de outrora refletem-se nas práticas de hoje.

No segundo capítulo analiso algumas cartilhas e materiais do Programa Alfa e Beto de Alfabetização no intento de encontrar fundamentos para as críticas acerca dessa cartilha em particular, e características gerais que possam elucidar algumas das mazelas que permeiam as práticas alfabetizadoras no Brasil.

Por último, trago algumas reflexões como parte final, a fim de tecer o capítulo referente às conclusões.

CAPÍTULO I – DAS CARTINHAS ÀS CARTILHAS: APRENDENDO A LER, CONTAR E REZAR...

Segundo Juvêncio (1991), as nossas cartilhas de alfabetização têm suas raízes em Portugal, país que disponibilizava das “cartinhas” para auxiliar professores a alunos na tarefa de aprender os rudimentos do ler e escrever.

A expressão decorreu de documentos oficiais, cartas e manuscritos que os professores utilizavam para iniciar a inserção dos educandos na cultura letrada, como podemos verificar no trecho abaixo:

Textos manuscritos elaborados pelos próprios professores, cartas, ofícios e documentos de cartório faziam às vezes de material de aprendizagem de leitura e escrita. João Lourenço Rodrigues (1930), aluno da escola primária, fruto deste método de ensino relata: (...) que o professor preparava um ABC manuscrito, em folha de papel, que se pegava “com pega-mão para não sujar”. (PFROMM,1974 apud COLLARES e RUARO, 2007:3)

Percebemos através do relato de PFROMM que o uso de uma seqüência didática que parte da sílaba, em direção a palavras e posteriormente a frases e pequenos textos, tal como encontramos hoje em boa parte das cartilhas tradicionais, tem sua origem nas chamadas “cartinhas portuguesas”.

Em seguida à carta manuscrita do ABC, “veio o b- à -bá que servia de início à série bastante longa das cartas de sílabas. Depois vieram as cartas de nomes e por último as cartas de fora, que serviram de remate à aprendizagem da leitura. O método adotado era o de soletração. (PFROMM,1974 apud COLLARES e RUARO, 2007:3)

Assim como antes os alunos utilizavam a estratégia de escolher pouco texto para “errar pouco”, como o ditado popular aponta, selecionando cartas com letras maiores mas de conteúdo pequeno, vemos hoje também muitos alunos que diante de textos maiores demonstram resistência. Sabem estes, como aqueles, que o sentido do texto para a escola pouco vale. O que está em jogo na aprendizagem é a repetição, a cópia, o acerto. Assim:

As cartas de fora, cedidas ao professor por empréstimo, serviam para exercitar os alunos nas dificuldades da letra manuscrita... Os meninos tinham direito de escolha e davam preferência a certas dessas cartas, de formato maior e conteúdo menor. Eram ofícios dirigidos ao professor e alguns deles traziam a assinatura do Inspetor Geral". (PFROMM, 1974 apud COLLARES e RUARO, 2007:3)

Com o passar dos anos o termo *cartinha* foi sendo substituído por *cartilha* e sobre isso nos explica melhor Boto (1997) ao afirmar que a cartilha

(...) constitui um desdobramento da palavra "cartinha" que, por sua vez era usada em língua portuguesa desde o princípio da Idade Moderna, para identificar aqueles textos impressos cujo propósito explícito seria o de ensinar a ler e a escrever e contar. (BOTO, 1997 apud COLLARES e RUARO, 2007:4)

De acordo com Mariguela (2008), as cartinhas ensinavam as letras e a leitura disseminando a língua e a cultura portuguesas, consentindo a eternidade de Portugal no berço dos mais diversos povos como os da América, Ásia e África.

Dessa forma não só os valores portugueses se faziam chegar Além-Mar, mas também a intenção do exercício da moral e da religião, posto que as cartinhas

Apresentavam usualmente o abecedário, a construção de palavras e suas subdivisões, alguns excertos simples com conteúdos moralizadores, quase sempre precedidos de excertos de orações ou de salmos, posto religiosidade era a marca daquele ensino primário que, pouco a pouco, se constituía. (BOTO, 1997 apud COLLARES e RUARO, 2007:4)

Ainda com relação à religiosidade e a finalidade civilizatória presentes nas cartinhas, Cortez Pinto afirma que

Contêm as cartinhas os rudimentos da leitura e os rudimentos da Fé. Ainda não se criara o mito abstracto duma civilização da inteligência independente da civilização da alma. Catequizava-se a inteligência e o coração para Portugal, e a alma para Deus. (CORTEZ PINTO, 1948 apud MARIGUELA, 2008:12)

Segundo Mariguela (2008), a primeira cartinha impressa seria de autoria de D. Diogo Ortiz Vilhegas, datada no ano de 1504, intitulada ABC. O autor seria um Bispo Celta e Primaz da África e teria feito a obra para ensinar a ler os indígenas do seu Primado.

Outro material que é tido como um dos mais antigos para ensinar a leitura é a *Cartilha de Aprender a Ler* de João de Barros, impressa em 1539.

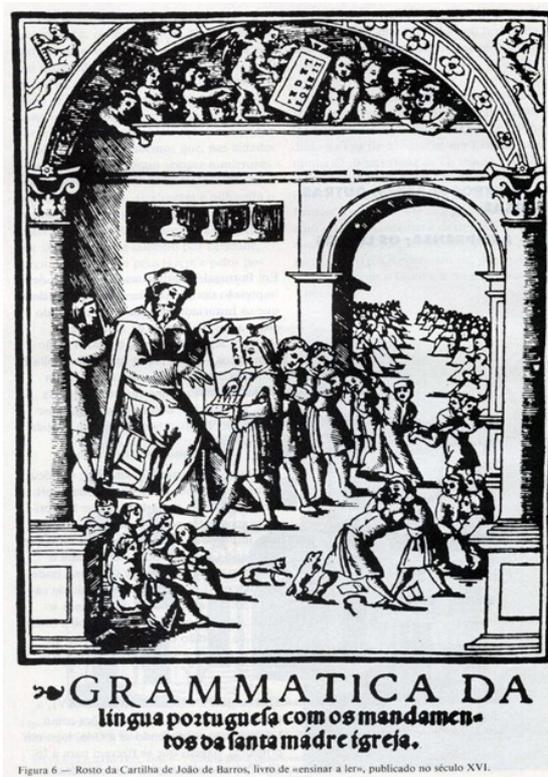


Imagem 1: Cartilha de Aprender a Ler

Segundo Barbosa (1991), tal cartilha teria sido *usada no Brasil para o ensino das primeiras letras e da religião (...)* pois *havia uma grande preocupação com a conversão religiosa das crianças, principalmente os pequenos nativos das colônias* (BARBOSA, 1991:57).

Analisando o desenho da capa da cartilha percebemos que na cena existem duas fileiras de crianças. A fileira de crianças que se dirige ao

mestre matem extrema disciplina, enquanto a outra fileira, do lado oposto e em companhia de animais, se mostra bem desorganizada.

Dessa forma, parece que a mensagem que a gravura desejava passar era que os caminhos da educação levavam à ordem e à obediência, enquanto quem trilhava por outros caminhos não encontrariam a civilização.



Imagem 2: Introdução da cartilha com o abecedário

A imagem acima mostra a Introdução da Cartilha de Aprender a Ler de João de Barros com o abecedário ilustrado com figuras acompanhadas das letras com as quais iniciavam seus respectivos nomes. Por exemplo: na primeira linha e no quarto quadrado temos a letra “d” exemplificada pela figura de um dado. Já na quinta linha e no quarto quadrado temos a letra “v” exemplificada pela figura de uma viola. Assim, percebe-se que desde os primórdios já era feita a alusão das letras às figuras.

Mattos e Silva (2003) nos trazem imagens e informações de uma cartilha de 1554 escrita em tamul e português, de autoria anônima e impressa em Lisboa por Germão Galharde. Não há indícios de que esta obra tenha vindo para o Brasil.

Na gravura abaixo, que mostra a portada da cartilha em questão, podemos ver o prólogo ao rei que diz: *Cartilha que contem brevemente ho que todo christão deve aprender para sua salvação. A qual el Rey dom Joham terceiro deste nome nosso senhor mandou imprimir em lingoa Tamul e portugûês com ha deccaraçam do Tamul por cima de vermelho.*



Imagem 3: Portada da obra Cartilha em Tamul e Português, Lisboa, 1554

Após o Prólogo segue o abecedário:

A. a. b. c. d. e. f. g. h. i. k. l. m
n. o. p. q. r. s. t. u. x. y. z

Imagem 4: Abecedário da cartilha e Tamul e Português

Com relação às imagens mostradas é notória a imponência e a vultuosidade ligadas à leitura, como os portais, brasões e gravuras, além da

sua relação com a religiosidade. Podemos perceber também que as cartilhas de hoje ainda trazem em suas páginas alguns traços característicos das cartilhas, como por exemplo, as letras vinculadas às imagens.

De acordo com Barbosa (1991), ainda passaram pelo Brasil mais algumas cartilhas vindas de Portugal. Uma delas foi elaborada por Frei João Soares, impressa em 1539 e tendo sua reedição por várias vezes. Outra obra, de autoria do poeta português Antonio Feliciano de Castilho e ilustrações de Bordallo, era intitulada *Método Castilho para o Ensino Rápido e Aprazível do Ler Impresso, Manuscrito e Numeração do Escrever*. Sua primeira edição seria de 1850. Em 1855 Castilho veio ao Brasil divulgar o seu “Método”.

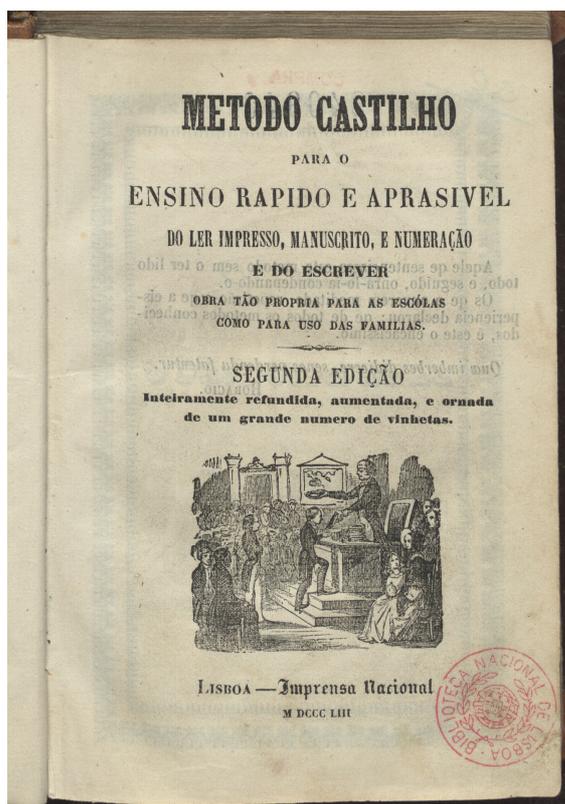


Imagem 5: Método Castilho

A obra é constituída de vinte lições, onde os educandos conheciam primeiramente cada letra do alfabeto nas formas de impressa, maiúscula e minúscula. A partir daí, as letras eram dispostas separadamente e associadas

a imagens alusivas. Então apresentava-se uma história para que a criança memorizasse todas as letras do abecedário, conforme as imagens que se seguem:

LICÇÃO PRIMEIRA.

CONHECIMENTO DAS LETRAS.

A

ESTE preguiçoso passa os dias a bocejar. O som, que faz, abrindo a boca, é, umas vezes, mais, outras, menos claro. Ora diz «*A*», com o valor do primeiro «*A*» de *Alma*; ora, «*A*» com o valor do primeiro «*A*» de «*Ama*». À direita está a sombra d'elle, e, como ao homem costumam chamar, por zombaria, o Senhor «*A*» ou «*A*», o mesmo nome de «*A*» ou «*A*» dão á sombra.



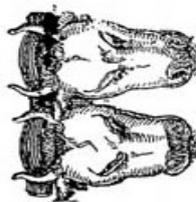
a

O rapazião, como o pae, encosta-se ás arvores, segundo alli se vê, e faz os mesmos sons que o pai; por isso lhe chamam o «*a*» ou «*a*» pequeno. Á sua sombra, que está á direita chama-se igualmente «*a*» ou «*a*» pequeno; como á primeira «*A*» ou «*A*» grande.



B

Os bois desta canga, aperridos com o trabalho, soltam gemidos, que são como a primeira syllaba de *beber*. O carroiro chama á junta o seu «*be*». Á sombra chamemos também «*be*», pronunciado do mesmo modo, isto é, com o menor som possível.



b

h

Ali está a cadeira de espaldar, e com almofada fofa, em que o senhor *Agá* grande se costuma sentar: para que ninguém mais se sente nela, dão-lhe o nome do dono; chamam-lhe o *agá* pequeno; ora, se nós do dono não fazemos muito caso, como o aviamos de fazer da sua cadeira? Á sombra d'ela chamamos igualmente *agá* pequeno, e também lhe não costumamos dar valor.



Imagem 6: Lições do Método Castilho

Percebemos que nesse método, as ilustrações podem começar com a letra em questão, podem emitir o seu som ou possuir a sua forma escrita. De todas as formas, as figuras estão inseridas graficamente na letra.

O próprio autor caracteriza o seu método:

Se pois a sucessão de tão admiráveis inventos, foi, e não podia deixar de ser, primeiro falar; depois, decompor a palavra; depois, converter os elementos da palavra decomposta em letras; afinal, reverter das letras aos elementos fônicos; e dos elementos outra vez á palavra inteira e viva, claro estava, qe este, e não outro, devia ser o modo de ensino; porqe, para quem não sabe ler e escrever, o aprende-lo é uma espécie de segunda invenção d'estas artes milagrosas". (CASTILHO, 1853:25)

A *Cartilha Maternal*, impressa em 1876, foi outra obra de suma importância no campo da aprendizagem da leitura e da escrita no século passado. Seu autor, João de Deus, ao elaborar essa cartilha, que também é conhecida como *A Arte de Leitura*, marcou a transição do bê-á-bá para os métodos analíticos. O poeta era totalmente contra os métodos de soletração e silabação como os introdutórios à leitura.

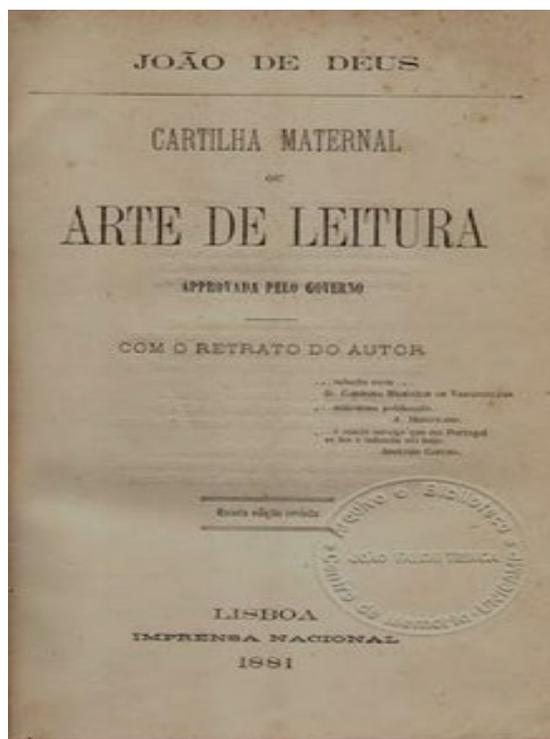


Imagem 7: Cartilha Maternal

Nessa Cartilha, assim como na de Castilho, a forma utilizada de ensinar era a de não disponibilizar as letras em ordem alfabética para o estudo. João de Deus estruturava o ensino da leitura pelo conjunto de algumas letras e suas combinações, que ao serem conectadas, constituem as palavras. Esse era o método da palavração. Mas ao contrário de Castilho, João de Deus não submetia a leitura à imagem, o que possibilitava a compreensão dos processos da Língua.

Mortatti aponta que o “Método que João de Deus” passou a ser divulgado a partir de 1880 *sistemática e programaticamente principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, por Antonio da Silva Jardim, positivista militante e professor de português da Escola Normal de São Paulo* (MORTATTI, 2006:5-6). Durante a República os métodos analíticos foram muito difundidos no Brasil.

Segundo Araújo, Araujo e Scheffer (2007), as primeiras cartilhas brasileiras foram produzidas no final do século XIX, especialmente por professores fluminenses e paulistas, fato acompanhado da necessidade do governo republicano de nacionalizar o livro didático com o intuito de adequá-lo a realidade brasileira. A partir de então, o mercado editorial brasileiro viu no espaço escolar um locus privilegiado de circulação e consumo dos seus produtos.

Conforme surgiam novas obras, novos métodos também eram postos em voga. Com base em Mortatti (2006), a seguir traço a síntese da trajetória dos métodos nas cartilhas de alfabetização.

De acordo com a autora, as primeiras cartilhas produzidas o Brasil utilizavam a marcha sintética como forma de ensinar leitura e a escrita. A idéia era partir do mais simples para o mais complexo, ou seja, partir das menores unidades da Língua (letras, fonemas, e sílabas) para as maiores (palavras, frases e textos). A seguir um trecho retirado da *Cartilha da Infância*, de Thomaz Galhardo, que utilizava o método da silabação:

2ª lição:

va ve vi vo vu

ve va vo vu vi
 vo vi va ve vu
 vai viu vou

VOCÁBULOS

vo-vó a-ve a-vô o-vo
 vi-va vo-vo ou-ve u-va
 ui-va vi-vi-a vi-ú-va

EXERCÍCIO

vo-vó viu a a-ve
 a a-ve vi-ve a vô-a
 eu vi a vi-ú-va
 vi-va a vo-vó
 a a-ve vo-a-va

Exemplo 1 – Página da *Cartilha da Infância*, de T.A.B. Galhardo

Tempos depois a institucionalização do método analítico se fez necessária devido a uma grande discussão sobre questões didáticas baseadas nas habilidades visuais e motoras do aluno, além de uma nova concepção de caráter psicológico de criança estar em voga. Assim, nos textos utilizados na alfabetização, as frases deveriam ser inter-relacionadas por meio de nexos lógicos, como no exemplo a seguir:

1ª Lição

Eu vejo uma menina.
 Esta menina chama-se Maria.
 Maria tem uma boneca.
 A boneca está no colo de Maria.
 Maria está beijando a boneca.

Exemplo 2 – Página de *Instruções praticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelo de lições*.

A partir de 1930 ocorre a propagação e a reprodução dos testes ABC de Lourenço Filho, que prezavam a medição do nível de amadurecimento da criança para aptidão do ler e escrever. Dessa forma, a didática citada anteriormente utilizada no método analítico dependia da maturidade do aluno. Então surge o “período preparatório”, que se resume a um manual do professor que continha atividades para a medição das habilidades motoras, visuais e auditivas, que assegurariam a aptidão do aluno para a alfabetização. Assim, o método analítico foi secundarizado em razão dos métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintéticos ou vice-versa). Vejamos um exemplo:

Vejo uma bonita vaca.
 A vaca á a Violeta.
 Violeta é do Vovô.
 Vovô bebe leite da vaca.

vaca	veio	ôvo
cava	vejo	novο
cavalo	vadio	povo
cavava	vida	vovô
ouve	viva	vovó
couve	vivo	vila
uva	voa	vivi
viúva	voava	viola

va	ve	vi	vo	vu
va	ve	vu	vo	vu

V v

Vv

Exemplo 3 – Página da cartilha *Caminho Suave*, de Branca A. de Lima.

A partir de 1980 emergem inúmeros questionamentos e críticas envolvendo a cartilha e seus métodos mediante os pensamentos de estudiosos sobre o construtivismo e interacionismo. Mas a cultura da cartilha parece estar tão arraigada às nossas práticas enquanto educadores que houve uma aglutinação paradoxal de idéias. Podemos atestar isso quando encontramos cartilhas ditas “construtivistas”, “socioconstrutivistas” e “sociointeracionistas”.

Percebemos que uma “guerra” entre diversos métodos de alfabetização se travou na tentativa de eleger um que fosse o melhor na tarefa de guiar mestres e alunos no caminho das letras, sempre na tentativa de superar um método ineficaz e ultrapassado. Sobre isso, em suas interlocuções, Mortatti (2006) afirma que

(...) observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso. (...) muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos antigos e tradicionais. (MORTATTI, 2006:3)

Refletindo sobre todo esse movimento de busca e disputa, é notório que todas as transições no âmbito educacional, na tentativa de obter êxito na tarefa de alfabetizar utilizando métodos através das cartilhas, eram baseadas na história – atual ou passada. E inevitavelmente, nela deixaram marcas.

CAPÍTULO II – ANÁLISE DA CARTILHA ALFA E BETO

Para uma melhor compreensão sobre uma das formas com as quais a alfabetização se mostra atualmente, decidi escolher uma cartilha de alfabetização que vem sendo utilizado em turmas de alfabetização da rede pública em diversas regiões do Brasil.

A análise dessa cartilha se mostra significativa na medida em que, além de ser um material utilizado por escolas públicas do Rio de Janeiro, também foi comprada e utilizada pela rede pública de São Gonçalo.

Denúncias dão conta de que houve superfaturamento em sua compra e educadores chegaram a declarar que aqueles que não estivessem de acordo com a sua utilização seriam substituídos em suas funções.

Desta forma, creio ser importante a análise desse material pela implicação não somente curricular, mas também do ponto de vista da implementação de certas políticas públicas.

O programa de alfabetização Alfa e Beto foi idealizado e criado pelo pedagogo João Batista Araújo e Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto, uma organização não governamental e sem fins econômicos criada em 2006, segundo o site do próprio Instituto.

Um artigo publicado em 26 de novembro de 2009 no site do MEC, intitulado *Correção de fluxo escolar terá investimento de R\$ 78 milhões*, de Ionice Lorenzoni, informou que, de acordo com o coordenador-geral de tecnologias da educação da Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB), Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho, 275,9 mil estudantes de 402 municípios do Brasil seriam atendidas com o programa Alfa e Beto, com a intenção de corrigir o fluxo escolar e a defasagem idade-série no ensino fundamental. Com isso, seriam gastos em torno de R\$ 78 milhões.

Essa alta quantia parece de grande ajuda para a educação do país, que infelizmente passa por grandes dificuldades. É lógico acreditar que essa ajuda seria bem aproveitada se aplicada em materiais de boa qualidade e que considerassem a autonomia de professores e alunos.

Conforme informa o site do Instituto, as cartilhas do programa Alfa e Beto de alfabetização utilizam o método fônico para a o “ensino da decodificação”. Lá encontramos a afirmação que seria este “comprovadamente o mais eficaz para promover a efetiva alfabetização das crianças”. Esta afirmação nos remete diretamente à idéia de Almeida (2010) quando esta afirma que

As desvantagens desse método se referem às dificuldades de se emitirem os sons das consoantes isoladamente dos sons das vogais e à falta de interesse do aluno, principalmente no início da alfabetização, quando é obrigado a memorizar sons sem significado, numa atividade meramente mecânica, na qual não existe preocupação com o desenvolvimento de compreensão. (ALMEIDA, 2010:52)

Aqui podemos verificar um dos exercícios que caracterizam o método fônico contidos na cartilha 2:

3 Ligue as figuras da direita que **começam** com o **mesmo som** da figura da esquerda:










4 Ligue as figuras que **terminam** com o **mesmo som**:










21

Ainda nesse sentido, podemos construir uma segunda crítica a partir do diálogo com Ferreiro (2001), que se refere à concepção de escrita por rãs dos métodos e cartilhas tradicionais. A autora nos fala da escrita compreendida como código de transcrição. Também os métodos fônicos partem desse pressuposto, pois nesse tipo de método

Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Os programas de preparação para a leitura e a escrita que derivam desta concepção centram-se, assim, na exercitação da discriminação, sem se questionarem jamais sobre a natureza das unidades utilizadas. A linguagem, como tal, é colocada de certa forma “entre parênteses”, ou melhor, reduzida a uma série de sons. (FERREIRO, 2001:15)

A aquisição e real apreensão do processo da escrita e da leitura são muito mais complexas do que a simples aquisição de um código. Ela envolve aspectos cognitivos e sociais, pois o leitor precisa, além ler, também compreender a mensagem existente naquele conjunto de letras e dialogar com ela, num exercício constante de reflexão e crítica sobre tudo o que ocorre a sua volta.

Por isso, uma das críticas mais contundentes aos métodos tradicionais, o que podemos afirmar estar presente no método fônico, é o não reconhecimento do aluno como o sujeito construtor do seu conhecimento, onde uma leitura e a escrita bem compreendidas pelo educando dá lugar a um procedimento decorado, copiado e mecânico num contexto completamente fora da realidade, como podemos constatar nesse exemplo da cartilha 3:

Oficina das Letras



14 Copie no caderno:

O mico cola quilos de melca na cama.

Macaco vai a escola com sacola.

Taquir come quiabo com faca e fica fraco.

Desta forma, a cartilha Alfa e Beto vem sofrendo críticas de diversos educadores e pesquisadores ligados à alfabetização em todo o país.

É importante dizer que juntamente com o material do programa, como cartilhas, testes e formulários, o professor recebe da editora amplo material de “apoio”: Manual de Orientação, Manual da Coletânea, Manual da Consciência Fonêmica, Manuais das respectivas cartilhas, vídeos, etc.

No Manual de Orientação, nas páginas 5 e 6, encontramos algumas definições. Entre elas está o conceito do processo de alfabetização: *O processo de alfabetização – aprender a ler – não deve ser confundido com o objetivo de ler, que é a compreensão. Aprender a ler é diferente de compreender o que está lendo.* Mas como desvincular a leitura da compreensão?

De acordo com Zaccur (2008) *para se alfabetizar, a criança precisa ser provocada a pensar sobre a escrita, de modo que o ato de ler/compreender a mobilize a penetrar no código alfabético* (ZACCUR, 2008:17). Partindo dessa premissa, de que outra forma estimular a leitura sem despertar o interesse por ela? Afinal de contas, ler por ler não instiga ninguém. Lemos sempre com um propósito, seja para nos informar sobre determinado assunto, seja por uma curiosidade despertada por um título instigante na capa de um livro ou outro motivo qualquer. Mas o ler por ler é muito monótono. Se o objetivo é aprender a ler, por que não propor formas proveitosas, como construir textos coletivos entre os alunos e fazê-los compreender como aquelas palavras surgiram e como elas fazem sentido entre si, por exemplo?

Na página 21 do Manual de Orientação, na seção Fundamentação Científica, o último ponto explicita que *um programa adequado de ensino inclui materiais de leitura abundante, com textos adequados ao nível de competência fonética e ao vocabulário do aluno.*

Sem dúvida alguma, é realmente importantíssimo atrelar ao cotidiano do aluno textos e livros para a sua familiarização com a leitura, pois como afirma Ferreiro (2001),

A criança se vê continuamente envolvida, como agente e observador, no mundo “letrado”. Os adultos lhe dão a possibilidade de agir como

se fosse leitor – ou escritor –, oferecendo múltiplas oportunidades para sua realização (livros de histórias, periódicos, papel e lápis, tintas, etc.). O fato de poder comportar-se como leitor antes de lê-lo, faz com que se aprenda precocemente o essencial das práticas sociais ligadas à escrita. (FERREIRO, 2001:59-60)

Mas é indispensável oferecer aos alunos leituras significativas, que façam sentido para eles e que de alguma forma façam com que reflitam criticamente sobre a sociedade e suas interações com ela. Ou seja, é fundamental que o educando tenha contato com textos que possibilitem a identificação dos seus significados e das suas colocações na esfera sociocultural.

O que observamos e nos chama muita atenção nas cartilhas Alfa e Beto e nos minilivros que acompanham o programa são textos “vazios”, fora de contexto e complicados de compreender devido aos “trava-línguas” frequentemente utilizados para evidenciar as letras em questão. Podemos verificar abaixo o texto da cartilha 3 que nos mostra essas características:

Já sei Ler



Ouviu, vovó?

Vivi vai à vila. Vivi vai de véu.
A ave voa. A ave voa no vale.
Vovô vive. Vovô vive na favela.
Vovó fala:

– A ave vai de véu?

Vovô voa no vale?

Vivi leva a vela?

Eva vive na favela do vovô?

Davi fala:

– Não, vovó! Você não ouviu nada!



Os textos da cartilha Alfa e Beto são bem ilustrados, mas quando o aluno faz essa leitura, acaba lendo por ler. As palavras não trazem nenhum significado para ele, apenas servem de treinamento e fixação sem sentido algum.

Já na página 26 do Manual de Orientação, na seção Estrutura e Sequência, há um quadro em evidência direcionado ao professor, onde os dois primeiros pontos afirmam que *o uso criterioso dos materiais do programa, na sequência indicada, é fundamental para que o aluno adquira as competências de decodificação de maneira sólida* e que *de modo particular as leituras dos minilivros só terão o efeito pretendido se forem feitas em rigorosa associação com cada aula* da respectiva cartilha da qual faz parte.

Percebemos assim que o professor fica “preso” ao ter seguir exatamente todo o programa, em seus mínimos detalhes, como o tempo de cada atividade, na quantidade de dias para aplicar as unidades, etc.

É sabido que o seguimento de um bom planejamento faz muita diferença na aplicação de conteúdos, mas é preciso atentar para o fato de que, ao ministrarmos uma aula, podemos ter vários tipos de imprevistos. Além disso, lidamos com pessoas e isso acarreta no discernimento de lidar adequadamente com todos e levar em consideração e respeitar o ritmo de cada um dos alunos no processo de aprendizagem. Seria possível cronometrar isso?

Atenção também deve ser dada à falta de autonomia do professor, que mesmo diante das necessidades dos educandos, deve seguir rigorosamente o que lhe foi imposto. Caso contrário, corre o risco de receber como punição a culpabilização por conta de uma eventual baixa produtividade da turma.

Na página 32 o Manual vem informando sobre seis testes que devem ser aplicados aos alunos pelo professor, entre eles, um *teste diagnóstico*, que deve *ser aplicado antes do início do ano*.

Os objetivos desse teste seriam *identificar alunos com graves problemas que precisam ser melhor diagnosticados ou que recomendem um atendimento especial*. Tal ação pode abrir caminhos para uma possível desresponsabilização da escola quanto aos alunos que não se enquadram nos

moldes tidos como certos para a escolarização, mesmo os educando não sendo portadores de necessidades especiais.

Além disso, o *teste diagnóstico* parece fazer uma tênue alusão aos já ultrapassados testes aplicados no antigo período preparatório, numa época em acreditava-se que a criança precisava de certa maturidade da coordenação motora, das percepções visual, auditiva, olfativa e tátil, entre outros, considerados imprescindíveis para a aquisição da leitura e escrita. Ou seja, valia a conjetura de que todas as crianças deveriam aprender as mesmas coisas num mesmo tempo, numa mesma cadência e forma, como se não fossem indivíduos diferentes entre si, com perspectivas e necessidades distintas.

No Manual de Consciência Fonêmica, ainda na introdução, na página 9 e no item “c”, os professores recebem dicas de como preparar e ministrar cada aula, como por exemplo: *leia e treine cada atividade, cada comando. Identifique formas simplificadas para apresentar as atividades aos alunos. Como as atividades são repetitivas, você pode ganhar muito tempo quando os alunos automatizarem o que é para fazer em cada atividade.*

Verificamos aí idéias que vão contra aos conceitos freireanos. É notória a prática de uma educação domesticadora e modeladora, onde o educador “enche” os alunos com informações e estes repetem, memorizam e guardam os dados sem sequer refletirem sobre eles ou problematizá-los. Freire (2002) nos alerta que

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 2002:58)

Esse manual também traz a *síntese oral* de cada aula, com o diálogo exato que professor e alunos devem travar, como comandos. Caímos

aí mais uma vez na questão da autonomia. É contraditória a relação que há entre a necessidade que temos de formar cidadãos independentes para a sociedade e a formação roteirizada e delimitada que damos a eles.

Passamos agora para o Manual do Livro. Pegaremos como exemplo o Manual do Livro 3 – Todas as Letras. Na parte I do livro na seção 10 – O Ritmo da Aula (página 29), mais uma vez o professor recebe dicas de o que o professor pode fazer em relação a seus alunos. No primeiro tópico, a proposta é *aumentar a quantidade de exercícios escritos ou orais para os alunos mais dificuldade ou lentidão*.

Não seria essa uma prática agravante das dificuldades desse aluno? O Manual propõe sufocar ainda mais o aluno com exercícios que antes ele não havia compreendido, como se a simples prática destes solucionassem o problema de aprendizagem. Cópias e incessantes exercícios fariam com que o aluno ficasse apreensivo e desmotivado frente às constantes dificuldades encontradas.

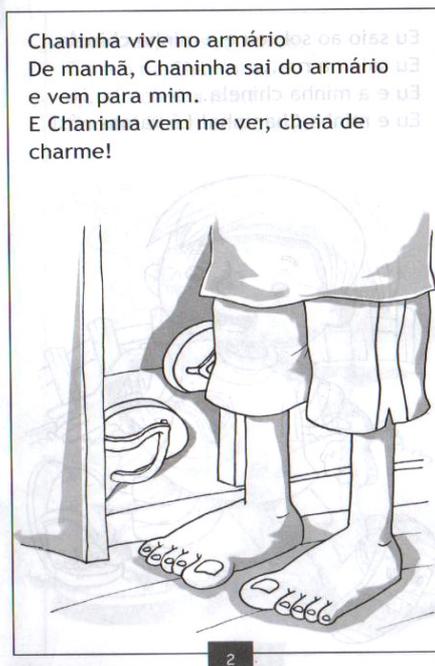
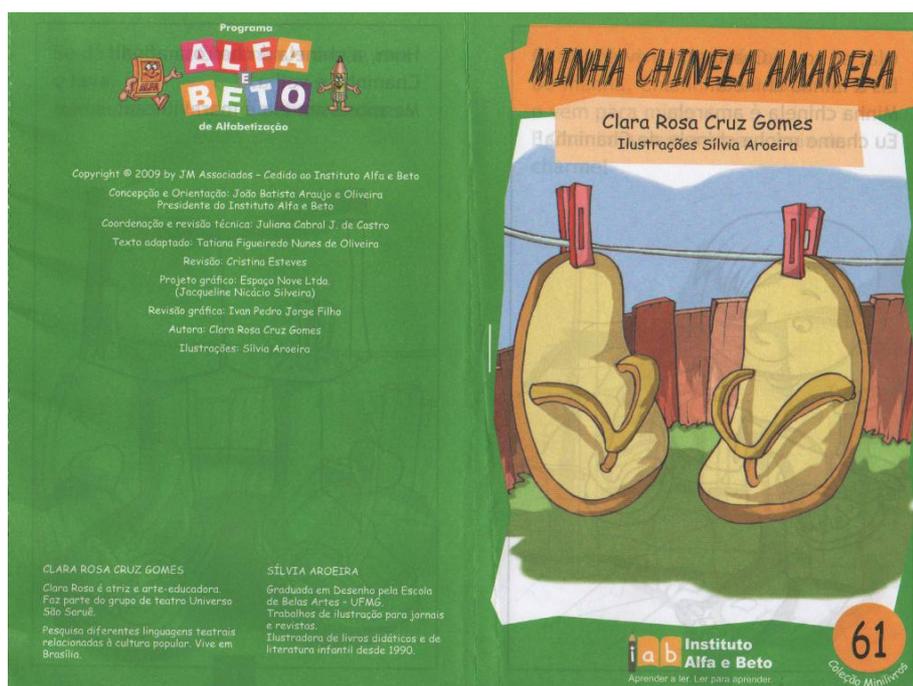
Com relação a essas práticas tradicionais, Ferreiro (2001) afirma que

Aprende-se mais inventando formas e combinações do que copiando. Aprende-se mais tentando produzir junto aos outros uma representação adequada para uma ou várias palavras do que fazendo, sozinho, exercícios de copiar listas de palavras ou letras. (FERREIRO, 2001:102)

Já na página 33, na seção Como Conduzir a Leitura, o Manual propõem ler o mesmo texto por no mínimo sete vezes: hora o professor lê, hora a leitura é em coro, hora é em grupos... Eis uma forma extremamente cansativa de memorizar algo. Ao final de todas essas leituras do texto, o aluno não terá aprendido a lê-lo, mas o “arquivado”. Certamente ao final de todo o comando dado no manual e depois de tantas leituras mecanizadas, nada do texto é apreendido, ou seja, a função primordial da leitura, que é aproveitar da melhor forma possível o que um texto pode trazer, não é alcançada.

Retornando à questão dos textos dos minilivros, há dois exemplos que tornaram-se muito polêmicos, inclusive sendo divulgados pela mídia e

rechaçados por inúmeros educadores. O primeiro caso trata do texto intitulado *Minha Chinela Amarela*, do minilivro enumerado o 61º da coleção, que traz a expressão *chaninha* que, dependendo da região do Brasil em que é utilizada, quer dizer vagina. Trabalhar com uma cartilha de alfabetização contendo essa expressão é no mínimo uma situação vexatória. Abaixo, a reprodução da polêmica obra:



Eu saio ao sol, eu e a minha chinela...
 Eu saio na rua...
 Eu e a minha chinela.
 Eu e minha Chaninha! Lá vamos nós!



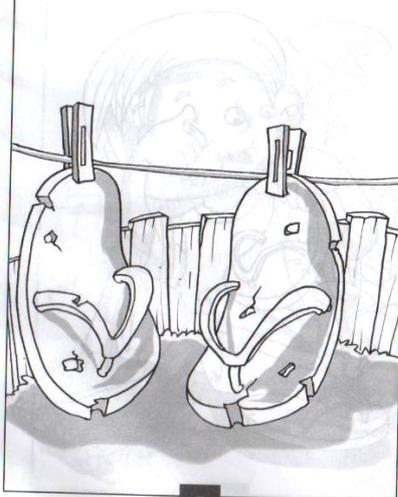
3

Às vezes, eu sudo muito.
 Eu sudo na Chaninha.
 Aí, ela cheira mal!
 Uuuuu! Ela cheira chulé!



4

Se dá chulé na Chaninha, mamãe leva
 e lava.
 Mamãe lavou, lavou e a Chaninha furou.



5

Hum, a chineta é cheirosa afinal!
 Chaninha é velha.
 Mesmo assim ela é maravilhosa!



6

Acreditamos que a elaboração de obras voltadas para o público infantil deve ser extremamente criteriosa quanto a possibilidades de dualidade de sentidos, principalmente quando os textos permeiam todo o território nacional, em suas mais diversas particularidades linguísticas regionais.

Outro texto que também criou contestações no meio educacional trata-se de uma parlenda popular intitulada *Fui Andando*, um jogo de perguntas e respostas do livro *Chão de Estrelas*, mais um material do kit. Abaixo a reprodução da página do livro que contém a parlenda:



O motivo da polêmica gira em torno de que nesse momento de grande aprendizado o aluno pode passar por algumas dificuldades, o que é absolutamente normal. Mas, se em meio às adversidades, a criança for

chamada ou se denominar de burra, como uma pseudo autoafirmação, acabará por acreditar que não é capaz de aprender, o que provavelmente ocasionará num mau rendimento escolar.

Além desse último exemplo, há outros também mencionados numa reportagem realizada pelo programa jornalístico RJTV 2ª edição da Rede Globo em 16 de maio de 2007, intitulada *Livro de alfabetização polêmico - Cartilha de alfabetização da rede pública possui brincadeiras que mexem com a auto-estima dos alunos*.

Nessa reportagem é citada uma brincadeira, onde após uma frase dita pelo professor, os alunos devem dizer “eu não”. Na prática, a brincadeira aconteceria dessa forma:

Fui à escola...

Eu não!

Aprendi muito...

Eu não!

Sou inteligente...

Eu não!

Na entrevista, a educadora da UERJ Mírian Paúra, afirma que tais brincadeiras não acrescentariam na educação dos alunos e poderiam levar o aluno à irritação e ao aborrecimento. A educadora também critica o papel ao qual o professor é prestado nessa situação.

A coordenadora do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe), afirma que as brincadeiras influenciam negativamente na auto-estima das crianças justamente num período em que adquirem todos os hábitos, inclusive os cognitivos, que levarão consigo por toda a vida.

Como supracitado, o programa Alfa e Beto propõem (ou impõe?) repetidas leituras dos seus textos, principalmente em voz alta. Com a leitura

contínua dessas brincadeiras e expressões jocosas, professores e alunos seriam colocados numa situação humilhante.

Concordamos com Ferreiro (2001) quando a autora elucida que

Um novo método não resolve os problemas. É preciso reanalisar as práticas de introdução da língua escrita, tratando de ver os pressupostos subjacentes a elas, e até que ponto funcionam como filtros de transformação seletiva e deformante de qualquer proposta inovadora. (FERREIRO, 2001: 41)

É importante informar que após inúmeras denúncias, os textos foram reelaborados nas edições posteriores. Mas mesmo assim, quantas crianças em âmbito nacional foram afetadas com essas escritas pejorativas?

Diferentemente do que muitos acreditam, nenhum método, por si só, solucionará ou amenizará as mazelas que podem ser encontradas nas complexas práticas alfabetizadoras. Cabe a nós a tomada de consciência sobre a plena capacidade das crianças em compreender o processo de ler e escrever e trabalharmos nesse sentido desde a pré-escola, pois *somente é possível atribuir ignorância às crianças pré-escolares quando pensamos que o “saber” sobre a língua escrita limita-se ao conhecimento das letras. (FERREIRO, 2001:101)*

CONCLUSÃO

A educação assume, cada vez mais, um lugar de suma importância na vida das pessoas, no que se diz respeito à criticidade, à reflexão e à participação na sociedade. As necessidades da educação são reflexos dos caminhos que a sociedade toma e a alfabetização, através dos tempos, se tornou alvo de estudos e pesquisas exatamente por se transformar de acordo com as influências e necessidades da sociedade.

Ao refletir o cotidiano da escola como algo em constante movimento, percebemos que nunca sabemos de tudo, e que alunos e professores aprendem juntos, exercitando a linguagem, desenvolvendo suas multiplicidades em debates e trabalhando os saberes de cada um. Na sala de aula precisamos olhar, ouvir, deduzir, falar, pensar, trocar... Tecer relações.

A sala de aula deve ser o lugar de experimentar a escrita como forma de interação, de troca com o outro. Dessa forma, fica mais fácil poder exercer esse mesmo papel na sociedade. Neste sentido, Smolka (1999) aponta a linguagem como constitutiva do conhecimento por suas interlocuções;

(...) a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de ‘ensinar’ (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (SMOLKA, 1999:45)

Será isso possível com a utilização da cartilha, que inibe, espera incansáveis cópias e somente uma resposta, além de rejeitar o professor como mediador e o aluno como um importante construtor do seu conhecimento?

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, assim como diversos outros estudiosos da área educacional, realizaram vários estudos sobre a concepção da criança a respeito da aprendizagem da leitura escrita, e depois de inúmeros julgamentos, as cartilhas ainda vêm sendo utilizadas ou consultadas nas salas

de aulas por professores que perpetuam esse método de alfabetização com a ajuda do governo.

Como dito anteriormente, a alfabetização passou por mudanças que marcaram a história da educação e uma das marcas que simbolizam a inserção na cultura letrada ainda é a cartilha, que ainda insiste em ser usada. Mortatti (2006) afirma que a cartilha

permaneceu até os dias atuais, assim como conservou-se intocada sua condição de imprescindível instrumento de concretização de determinado método, ou seja, da sequência necessária de passos predeterminados para o ensino e aprendizagem iniciais de leitura e escrita. (MORTATTI, 2000:48)

Um dos questionamentos mais comuns feitos à cartilha é que elas desconsideram a vasta diversidade entre as crianças, sejam elas geográficas ou sociais. Partindo do preceito de que é indispensável levar em consideração as vivências e experiências do sujeito para o desenvolvimento do seu conhecimento, é extremamente equivocado utilizar uma “receita” para todos os indivíduos, já que cada um possui visões, conhecimentos de mundo, tempo e velocidade de aprender diferenciados.

Quando homogeneizamos a forma de ensinar, muitos outros problemas podem ser acarretados, como a evasão e a repetência escolar. Então uma “bola de neve” é formada ao tentarmos consertar erros, que na verdade, começaram no início de toda a vida escolar: na alfabetização.

Antes de entrar para a escola, o indivíduo já participa da sociedade em todos os sentidos, inclusive na forma escrita com a qual ela se mostra. Ferreiro (2001) afirma que

A língua escrita é um objeto de uso social. Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda parte (letreiros da rua, vasilhames comerciais, propagandas, anúncios de tevê, etc.). No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem preestabelecida, mas com a frequência que cada uma delas tem na escrita da língua. Todas as letras em uma grande quantidade de estilos e tipos gráficos. (FERREIRO, 2001:37-38)

A cartilha ignora essa realidade linguística quando direciona o aluno em suas lições que são espelhadas em modelos e textos pobres, que muitas vezes não condizem com a sua realidade. Cagliari (1988) alega que as cartilhas

proíbem a produção de textos, permitindo que os alunos escrevam apenas palavras formadas de elementos já estudados, ou frases com palavras já vistas. O máximo de liberdade que permitem ao aprendiz é escrever, por exemplo, uma estória, em quatro ou cinco linhas, em geral recontando algo que ouviu. (CAGLIARI, 1988:22)

É indiscutível que a finalidade primordial da escola é ensinar a ler e compreender. Mas o que vemos é que muitas cartilhas menosprezam a grande capacidade que a criança tem de compreender um bom texto. É comum vermos impressos textos sem sentido, com enredos insignificantes e de um péssimo gosto literário.

A memorização também se mostra como um ponto contra a cartilha. As crianças conseguem memorizar letras e sílabas grafadas e vinculá-las a determinadas palavras. Mas memorizar não é aprender. Logo, não progridem à alfabetização por não compreenderem o que copiam.

A prática da cópia e do ditado também interfere na análise que o professor precisa fazer do desenvolvimento dos seus alunos e também do seu desempenho, pois

Quando os alunos só fazem cópias e ditados, ou trabalham apenas com elementos já dominados, nem sempre é fácil distinguir quem, de fato, sabe o que faz e porque faz, de quem simplesmente reproduz o modelo que viu e memorizou, atendo-se apenas à forma gráfica da escrita. (CAGLIARI, 1988:22)

Não queremos aqui desconsiderar por completo o papel da cartilha, já que no período entre o final do século XIX e início do século XX, ela era o único artifício cultural ao qual os alunos tinham acesso.

A primeira função da cartilha era subsidiar o estudo da leitura. Após algum tempo, passou a ser utilizada como ferramenta de ensino para a escrita, sendo o ensino da leitura uma transcorrência. A partir daí tudo passou

a basear-se na escrita, e não mais na fala. Começava aí o uso do princípio acrofônico. Cagliari (1988) explica que utilizando esse princípio

As cartilhas privilegiam a escrita sobre qualquer outro aspecto da linguagem (...). Por exemplo, qualquer falante sabe usar corretamente palavras como pai-mãe, boi-vaca; mas, nos exercícios gramaticais, ao formarem o feminino, os alunos cometem erros inacreditáveis (pai-paioa, boi-baia), simplesmente porque se apóiam em exercícios de escrita, que envolvem pôr e tirar letras, sem serem levados a refletir primordialmente sobre a fala. (CAGLIARI, 1988:25)

Além da problemática da cartilha, abordamos também o enredamento do uso dos métodos de alfabetização. Vimos que as primeiras cartilhas publicadas no Brasil tiveram o seu maior intento em nacionalizar o livro didático e adequá-los à realidade brasileira. Mas em contrapartida, em consequência disso, o mercado viu na escola e no seu público uma boa forma de lucrar. O tempo foi passando e mais e mais cartilhas foram sendo produzidas e publicadas e com isso consolidando e disseminando os modelos idealizados pelos mais diversos métodos.

O uso de métodos da cartilha ainda se faz presente, mesmo que de maneira “disfarçada” em nossas escolas, pois mesmo com a preleção pelo construtivismo, o tradicionalismo impera, tendo em vista que os educadores ainda não descartaram estes métodos e sim apenas os “encobriram”.

Quando participamos de debates sobre a alfabetização é corriqueiro entrarmos na discussão sobre os métodos utilizados, mas como pudemos constatar essa discussão não é nova. Há muito, educadores e pesquisadores vem tentando, paulatinamente, desfazer os equívocos instaurados pelos métodos, que foram surgindo um em decorrência dos erros dos outros.

Pensamos que nenhum método consiga, por ele mesmo, solucionar toda a complexidade que é mediar indivíduos no processo de alfabetização. E o foco não está somente nas crianças, mas também no professor, que necessita de apoio nessa tarefa.

Diante do problema, há o discurso pela mudança, e até mesmo empenho para tal, mas a alfabetização através da cartilha é um símbolo

internalizado por gerações. A oposição a uma nova forma de ensinar é notória na prática. Os professores não se vêem trabalhando sem um eixo central, mesmo reconhecendo a ineficácia deste.

O educador precisa de referencial teórico para testar suas conjecturas que formará com a ajuda do conhecimento que tem dos seus alunos e encontrar o melhor caminho para o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, concordamos com Freire (2001) quando afirma que

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2001:1)

Analisamos então os materiais do Programa Alfa e Beto com a intenção de verificarmos as características citadas nas críticas feitas por estudiosos da educação. Concluímos que as cartilhas podem se apresentar de formas variadas e propor objetivos inovadores, mas sua prática e didática são sempre direcionadas às cópias, fixação e avaliação, além de conterem textos pobres e que não consideram a heterogeneidade dos alunos, podendo ocorrer até interpretações jocosas e de duplo sentido.

Além de utilizar um método extremamente focado na forma, o material analisado se mostra como um potente agente desvinculador da função social da leitura e da escrita, direcionado ao treinamento da decodificação de signos e não na compreensão, tão necessária na formação.

A adoção de programas educacionais como esse só faz afiançar a idéia de quantidade ao invés de qualidade na educação. É contraditória a relação que se faz de determinado número de alfabetizados no país, contraposto com o índice de analfabetos funcionais. Além de alfabetizados, os alunos necessitam compreender, pensar e opinar sobre o que estão lendo. Essa é a função de alfabetizar para um país melhor.

Concordamos com Mortatti (2000) quando afirma que a cartilha de alfabetização media substitutivamente o professor e o aluno ao acesso à

cultura escolar. Nesse sentido ela – a cartilha – se representa formadora das nossas crianças *no sentido da constituição de um modo de pensar, sentir, querer e agir relacionado com a imagem idealizada de linguagem/língua e com modelos equivocados de leitura, escrita e texto* (MORTATTI, 2000:51). Seria isso justo num país de tantas desigualdades, onde todos precisaríamos ser reflexivos e críticos sobre a nossa realidade social e participantes na busca de mudanças urgentes?

Como Paulo Freire (1998) afirma, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e para isso, é necessário refletir e não decorar, memorizar. Desse ponto de vista, as técnicas de ensinar e aprender a leitura e a escrita precisam ser constantemente reanalisadas e enxergar a etapa inicial de escolarização como um período de acesso para um novo mundo: o mundo público da cultura letrada, formadora de novas maneiras de analogia dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história; um mundo novo que forma novos modos de refletir, sentir, desejar e atuar.

Em nossa sociedade grafocêntrica, onde todos têm que ler, mas o direito é reservado somente a alguns, a escrita deve ser utilizada para intervir no mundo, haja vista que toda escrita desencadeia conseqüências:

A alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura, aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso faz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. (SMOLKA, 1999:63)

Esperamos que com a pesquisa e a análise realizadas nessa monografia, que englobam importantes concepções acerca da educação e da construção da leitura e da escrita, possamos possibilitar o educador a se situar quanto às discussões metodológicas e abarcar as transições ocorridas historicamente no processo de alfabetização e refletir sobre sua prática enquanto alfabetizador.

RERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Veridiana. *Alfabetização: fundamentos, processos e métodos*. Curitiba: Ed. Fael, 2010.

ARAÚJO, Viviam C.de ; ARAUJO, R. C. B. F. ; SCHEFFER, A. M. M. . *Cartilhas: das cartas ao livro de alfabetização*. In: 16º Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Ed. Cortez, 1990.

BENJAMIN, Walter. *O Narrador - considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRITO, Antônia E. *Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural*. Disponível em <http://www.rioeoi.org/deloslectores/1877Brito.pdf>. Acessado em novembro de 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *A cartilha e a leitura*, 1988. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p021-026_c.pdf. Acessado em novembro de 2010.

CASTILHO, A.F. *Método Castilho; ensino rápido e aprazível do ler impresso,manuscrito e numeração e do escrever*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1853.

COLLARES, S. A. O.; RUARO, L. M. *Do material impresso à era digital – da invenção das cartilhas ao ciberespaço*. In: 13º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2007, Curitiba.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez: 1998.
_____. *Carta de Paulo Freire aos professores*, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso. Acessado em novembro de 2010.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAG, Raquel Meister Ko. *Alfabetização, fracasso escolar: pacotes educacionais são a solução?* Disponível em

http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/resenhas/texto_12.pdf. Acessado em novembro de 2010.

GOMES, Clara Rosa Cruz. *Minha Chinela Amarela*. 61^o minilivro do Programa Alfa e Beto. 5^a ed. Minas Gerais: Alfa Educativa, 2007.

Instituto Alfa e Beto: <http://www.alfaebeto.org.br>. Acessado em novembro de 2010.

LORENZONI, Ionice. *Correção de fluxo escolar terá investimento de R\$ 78 milhões. 26 de novembro de 2009*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14693:correcao-de-fluxo-escolar-tera-investimento-de-r-78-milhoes&catid=211&Itemid=86. Acessado em novembro de 2010.

MARIGUELA, Adriana Duarte Bonini. *A Gramática da Língua Portuguesa de 1536: Fernão de Oliveira, as normas da Língua Portuguesa e a cultura quinhentista*. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp04/02.pdf>. Acessado em novembro de 2010.

MATOS e SILVA, Rosa Virgínia. *A língua e a fé: origens da escolarização em língua portuguesa no império luso*. Disponível em <http://www.prohpor.ufba.br/linguaefe.html>. Acessado em novembro de 2010.

MORTATTI, M. R. L. *Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular, 2000*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052.pdf>. Acessado em novembro de 2010.

_____. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acessado em novembro de 2010.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. *Programa Alfa e Beto – Livro 2 Letras e Sons*. 5^a ed. Minas Gerais: Alfa Educativa, 2007.

_____. *Programa Alfa e Beto – Livro 3 Todas as Letras*. 5^a ed. Minas Gerais: Alfa Educativa, 2007.

_____. *Programa Alfa e Beto – Livro 4 Letras em Casa*. 4^a ed. Minas Gerais: Alfa Educativa, 2006.

_____. *Programa Alfa e Beto – Manual da Coletânea*. 5^a ed. Minas Gerais: Alfa Educativa LTDA, 2007.

_____. *Programa Alfa e Beto – Manual de Consciência Fonêmica*. 5^a ed. Minas Gerais: Alfa Educativa, 2007.

_____. *Programa Alfa e Beto – Manual de Orientação*. 5ª ed. Minas Gerais: Alfa Educativa LTDA, 2007.

_____. *Programa Alfa e Beto – Manual do Livro 3 Todas as Letras*. 5ª ed. Minas Gerais: Alfa Educativa, 2007.

PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. *Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação*. In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Graf, 2005.

SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R.(orgs). *A criança e o livro: Guia prático de estímulo à leitura*. São Paulo: Ática, 1998.

SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1999.

ZACCUR, Edwiges. *Alfabetização – Reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. Regina Leite Garcia (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

Reportagem do RJTV 2ª edição: *Livro de Alfabetização Polêmico - Cartilha de alfabetização da rede pública possui brincadeiras que mexem com a auto-estima dos alunos*. 16 de maio de 2007. Disponível em <http://rjtv.globo.com/Jornalismo/RJTV/0,,MUL135494-9099,00-LIVRO+DE+ALFABETIZACAO+POLEMICO.html>. Acessado em novembro de 2010.

IMAGENS:

Imagem 1: Capa da Cartilha de Aprender a Ler de João de Barros. Disponível em

<http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wie/eubuildit/educational/colegios/cartinhasc/artilhas/>. Acessado em novembro de 2010.

Imagem 2: Introdução da Cartilha de Aprender de João de Barros. Disponível em

<http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wie/eubuildit/educational/colegios/cartinhasc/artilhas/>. Acessado em novembro de 2010.

Imagem 3: Portada da obra Cartilha em Tamul e Português. Disponível em <http://www.prohpor.ufba.br/linguaefe.html>. Acessado em novembro de 2010.

Imagem 4: Portada da obra Cartilha em Tamul e Português. Disponível em <http://www.prohpor.ufba.br/linguaefe.html>. Acessado em novembro de 2010.

Imagem 5: Contra capa da Cartilha do Método Castilho. Disponível em <http://purl.pt/185>. Acessado em novembro de 2010.

Imagem 6: Exercícios da Cartilha do Método Castilho. Disponível em <http://purl.pt/185>. Acessado em novembro de 2010.

Imagem 7: Contra capa da Cartilha Maternal de João de Deus. Disponível em <http://purl.pt/145>. Acessado em novembro de 2010.

Imagem 8: Parlenda do Livro Chão de Estrelas do Programa Alfa e Beto. Disponível em <http://pavablog.blogspot.com/2007/05/asnos-burros.html>. Acessado em novembro de 2010.