

LHÃO, LHÃO, LHÃO, QUEM NÃO ENTRA É UM BOBÃO. OU COMO SE ALFABETIZAM AS CRIANÇAS NO ESTADO DE SÃO PAULO

Ada Natal Rodrigues

Da Universidade Federal de São Carlos – SP

RESUMO

A vasta contribuição da Lingüística parece não ter afetado as propostas de alfabetização, já que a Lingüística sequer é consultada para a elaboração de projetos e material didático. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo reproduz, há três governos, um manual que se intitula *Subsídios para Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau: 1ª série*.

Nota-se nesse manual uma grande confusão teórica e metodológica. Não se distinguindo teoricamente fonema e grafema, as sugestões metodológicas para o aprendizado da leitura e escrita são uma série de equívocos.

Do ponto de vista sociolingüístico há uma desvalorização sistemática do aluno – eterno dependente, produto de uma “subcultura”.

Fica difícil responder à pergunta inicial: que língua ensinar? Mais difícil ainda é pretender sucesso de professores tão mal informados e orientados.

Este artigo é uma reflexão sobre esses problemas.

SUMMARY

The vast contribution of linguistics seems not to affect the guidelines for the teaching of reading and writing since linguistics is not even taken into account in the elaboration of projects or in the preparation of pedagogical materials. The Board of Education of the State of São Paulo has issued, in the three last administrations, a manual called *Aids to Put into Effect the Curricular Guide of the Portuguese Language for the Grade School: First Grade*.

One notes the great theoretical and methodological confusion which is present in the manual. There is no theoretical distinction between phoneme and grapheme and the methodological suggestions for the learning of reading and writing are in many ways equivocal.

From the sociolinguistical point-of-view, there is a systematic underestimation of the learner since he is seen as an eternal dependent, the product of a “subculture”.

It becomes difficult to provide an answer to the initial question: what is the type of language to be taught? And it is hard to demand that teaching be well-done by people who are so badly informed and oriented.

This article is a reflection about these problems.

Ninguém há de negar à Lingüística sua importância entre as ciências humanas. Desde os anos 50, tem despejado no mercado um número grande de títulos, a atestar a efervescência das pesquisas, das teorias, das análises, das interpretações. Do estruturalismo à pragmática, da tagmêmica à sociolingüística, o campo é vasto e profícuo.

Apesar desta constatação, a presença do lingüista nas propostas de alfabetização de crianças e adultos é rara no Brasil. É nesta fase do ensino, chamada das primeiras letras, que o sistema educacional brasileiro tem mostrado seu conservadorismo mais ferrenho. Refiro-me especialmente ao ensino alicerçado num programa de governo, sustentado por todo aparato de uma Secretaria de Estado. Particularizando: a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo através de sua Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas — CENP — tem produzido os seus *Subsídios para Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau — 1ª série*, que se faz acompanhar de um *Modelo de Trabalho diversificado para Alfabetização*.

Conheci o primeiro em 1977, no Governo de Paulo Egydio Martins. Atravessou incólume o de Paulo Maluf e se mantém inalterado no de Franco Montoro (pelo menos os professores o usam e o exemplar que utilizei foi cedido por um docente).

É estranho. Cada governante, ao assumir o cargo, apregoa suas metas, seus propósitos e até suas mudanças. Sabe-se que não é fácil mudar os pilares da educação oficial, mas é difícil entender propósitos — que se dizem bons — sem que haja algumas sacudidelas no sistema.

Apesar do título — *Subsídios* — o livreto (176 páginas) impõe uma escolha teórica e metodológica quando dá instruções para o aproveitamento da cartilha: “Ler na cartilha adotada as lições correspondentes às vogais e copiar as lições da Cartilha (relativas às vogais)” (p. 79).

Ora, *toda* cartilha tem que começar pelas vogais? Com que critério? Se houver uma cartilha que trate as vogais como os outros fonemas, o professor não tem condições de aceitar os subsídios. A “escolha” da cartilha já tem um pré-requisito.

Teoria e metodologia, aliás, vão se confundir bastante na obra da CENP.

Que língua pretende ensinar? Não há nenhuma consideração pelos dialetos sociais e geográficos, nenhuma orientação ao professor para que respeite o registro lingüístico do aluno, não só como ponto de partida para o ensino de outros registros, mas também pelo patrimônio cultural que o aluno já possui e comunica pela expressão lingüística. O que se transmite é um conceito equivocado de cultura e preconceito inaceitável para com os mais desfavorecidos: “Nossos alunos já viveram seis, sete ou mais anos e trazem muita experiência de vida que varia de acordo com os estímulos que cada um recebeu e que atuaram sobre sua personalidade básica. Os que vêm de meio sócio-econômico mais pobre participam também de uma *subcultura* e têm também valores humanos que enriquecerão a experiência dos colegas; precisamos aproveitar o dia-a-dia escolar para possibilitar uma *troca sadia* efetiva de experiências. (p. 28 — os grifos são meus).

O apego ao padrão privilegiado da língua conduz à noção de erro — o que foge ao nível considerado culto — e, estranhamente, à de pobreza vocabular. “Vamos

proporcionar a nossos alunos oportunidades variadas para que possam enriquecer o vocabulário, conhecer palavras novas pronunciando-as corretamente e sabendo o seu significado, e também para que possam se corrigir quando falam incorretamente. Para isto precisam começar a trabalhar aproveitando o vocabulário que trazem de casa e que, às vezes, *além de pobre é incorreto*”. (p. 36-37 - o grifo é meu).

Como aproveitar o que já vem marginalizado com uma carga pejorativa tão pesada? O professor ao invés de aproveitar o vocabulário que o aluno traz de casa, de seu meio, vai bombardeá-lo, desde o início, com as correções, com o urgente e necessário enquadramento à norma culta. É o início, na verdade, do despojamento da própria individualidade, da famosa “socialização”, estimulada nas brincadeiras do tipo: “Pular corda (em ritmos diferentes). Exemplo: foguinho, *batalhão, lhão lhão, quem não entra é um bobão*” (p. 55 - o grifo é meu).

O enquadramento é necessário para marcar uma inflexível, mas camuflada, relação de poder. Não se espera que o professor seja, antes de tudo, um bom profissional. “Quando o ano letivo se inicia, seus alunos chegam à escola ansiosos por saber, de receber seu sorriso, atenção, carinho e AMOR (sic)” (p. 16).

O saber se dilui numa relação mãe-filho, em que sorriso, atenção, carinho e AMOR serão usados para mostrar ao aluno que ele é incapaz de descobrir sozinho. O vocabulário com que o professor *deve* se dirigir aos alunos é recheado de diminutivos: dedinho, estrelinha, palavrinha, quadrinho, letrinha, etc.

Se o aluno é insistentemente declarado incapaz, embora sob a aura de sentimentos tão nobres, o professor não tem melhor tratamento. No início, uma ordem mal disfarçada: “Colega, ânimo! Não *esqueça* este caderno no armário! Ele foi feito para você e *certamente* a ajudará em seu trabalho” (p. 6 - os grifos são meus).

O cordão umbilical professor-aluno é fortemente reatado no estudo das *famílias*: seqüência de cinco vogais, antecedida por consoantes: *la — le — li — lo — lu*. As associações são feitas illogicamente.

Lê-se na página 132:

“É importante
Vamos ajudar
Nossos alunos
na grafia
das letras

O q é o patinho
que faz que, que
qui, qui, tem a
perna bem retinha
O g é gordinho
vejam bem sua
barriguinha”.

A noção de sílaba é disfarçada pelo “pedacinho” e oposições significativas entre fonemas ficam reduzidas às historinhas, aliás estorinhas: “Introduzir a família lh com uma estória. Exemplo: Um dia o ‘l’ ficou intrigada com o ‘h’ e resolveu fazê-lo falar. Deu a mãozinha e raihou com ele. (O professor escreve a palavra na lousa, ressaltando a *lh*)” (p. 134).

O *h* é vítima de outra estória: "Hoje vamos conhecer uma letrinha *muda*. Ele não fala, aparece nas palavrinhas para *enfeitá-las*" (p. 133 - os grifos são meus). Letrinha muda? Em oposição a letra falante? O dígrafo *rr* é tratado infantilmente: "os irmãozinhos dão as mãos para fazer força no meio das palavras" (p. 128). E continua: "dizer que o *r* sozinho dentro da palavra (entre vogais) fica fraquinho, *desmaiando*" (p. 129 - o grifo é meu).

A distinção entre os dois fonemas fica, assim, diluída nas gracinhas, quando a oposição entre ambas, em pares significativos (*caro* - *carro*; *fera* - *ferra*), seria a maneira *séria* de tratar o assunto.

Às vezes faltam dados da experiência para responder, sem automatismo, a uma questão. "Dadas algumas orações (cópia e ditado), pedir que as crianças coloquem F ou V ou Sim ou Não. Exemplo:

- O jipe é de papai ()
 O rato comeu o gato ()
 A banana está madura ()
 O tapete está na sala ()
 O boi subiu no telhado ()" (p. 140-141 - os grifos são meus).

Lê-se na página 22: "Observação - A falha articulatória pode ser *decorrente de fatores culturais ou do ambiente em que os alunos vivem*. É importante o 'jeito' que o professor fala. *Vamos usar um tom de voz agradável*, articulação clara e dicção perfeita pronunciando bem os *r* e *s* finais" (os grifos são meus).

Além da reiteração preconceituosa, constata-se que a maioria dos professores *grite* para dar aulas. Há professores que, depois de uma jornada de trabalho, se lastimam: "estou cansado de tanto gritar". O tom monocórdio das aulas é sempre muito alto sob alegação de que se não for assim os alunos não ouvem. Quer dizer: os alunos se inquietam, falam, brincam durante as explicações do professor e o recurso é levantar a voz. É essa a "voz agradável?" Por que não se discute, nesse subsídios, a riqueza expressiva da tonalidade que precisa ser ensinada aos alunos? Por que os alunos, robotizados, quando brincam de professor adotam o mesmo tom alto e agudo para falar com seus "alunos"? E mesmo na classe, quando respondem a alguma questão, o fazem também aos berros. Toda carga significativa da entonação fica prejudicada. O único descompasso a que se permite o professor é o extremo oposto: voz infantilizada para usar os diminutivos e contar as famosas estórias.

É no campo teórico que a situação se complica bastante. As noções *verdadeiras* não são apenas escamoteadas mas são substituídas por outras, inverídicas, sem base científica.

Não se justifica o estudo separado das vogais. Se a sílaba é a primeira entidade fônica e é com a sílaba que se vai trabalhar a palavra-chave, a opção pelas vogais, dissociadas das consoantes, no início da alfabetização, é um equívoco: a frequência de vogais, constituindo sílaba em Português, é muito baixa.

O quadro das vogais se reduz, pela insistência de tratamento com as "famílias", a apenas cinco. Não se sistematiza, em nenhum momento, o quadro completo formado por sete vogais orais e cinco nasais.

Trunca-se o sistema de vogais para que os alunos cantem, em uníssono, a sequência de cinco entre as 12 vogais. Relato uma experiência: toda vez, em que

tive que avaliar alunos alfabetizados ou quase, eram raríssimos aqueles que não contavam nos dedos as sílabas. Por exemplo, com a palavra *fuga*, contavam-se quatro dedos, na ordem da "família", até chegar à última - *fu*.

A oposição entre vogal oral e nasal aparece furtivamente. Nos exercícios há grande confusão, misturando-se as duas séries. Nos exemplos

porta - janela - armário - lousa - café - tomate
 - água - figa - caneta

da página 78, os dois grafemas *a* das palavras *janela* e *caneta* não representam o mesmo fonema. A nasalidade do primeiro /ã/ se opõe à oralidade do último /a/.

Veja-se ainda a sugestão de exercícios: "Chamar os alunos cujos nomes começam com a vogal A: Antônio, Augusto, Alex" (p. 79). Só Alex poderia responder corretamente à questão, já que em Antônio a palavra não se inicia por /a/, mas por /ã/; em Augusto, no início da palavra há um ditongo /au/.

A insistência em trabalhar inicialmente com as vogais leva a situações tão artificiais como esta: "Formação de pequenas frases compostas de vogais e palavras de leitura incidental. Exemplo:

Eu ia à janela
 O au - au ia
 aí é a porta" (p. 82).

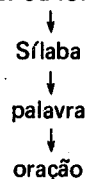
A baixa frequência de palavras só com vogais redundante numa proposta de trabalho em que o artificialismo beira o ridículo.

A mesma observação vale para a formação de palavras estranhas ao universo do aluno e até à própria língua: *fulo* (p. 125) é compreensível na lexia *fulo de raiva*, mas isolado quem o decodifica? *Lufa* (p. 125), no composto *lufa-lufa* talvez seja entendido. O que significa *lamê* para o aluno? E *omo* (sic) *moi* (sic) (p. 123). O rigor gráfico das palavras não tem importância? Como exigir correção do aluno? E *topeca*? (p. 88). O que é isso? Nesse caso demonstra-se o absurdo: a mera junção de sílaba é suficiente para formar novas palavras.

A confusão entre letra (grafema) e fonema é constante e, o mais grave, não leva em consideração que a leitura e a escrita são processos de transferência.

Veja a informação da página 7 (os grifos são meus)
 "A marcha sintética parte de *letras ou sons (fonemas)*

Letras ou fonemas



Se a fala é o primeiro código é também o ponto de partida para o processo de ensino de leitura e escrita. É importante começar a alfabetização fazendo os alunos falarem, mostrando que a oposição entre os fonemas resulta em mudanças de significado. A discriminação entre os fonemas pode ser feita pelos alunos que vão descrever o ponto e o modo de articulação, olhando no espelho. A letra, a escrita, vêm depois. O uso das terminologias *son* (para fonema) e *letra*, simultaneamente, pode gerar grandes confusões, já que nem sempre a trans-

ferência é biunívoca.

Aqui e ali, no entanto, os *Subsídios* se seguram numa demonstração teórica convincente: "na opção por um processo de alfabetização que parte de orações trabalhadas *quase que só oralmente* (o professor escreve, mas o aluno não copia) ou de palavras-chaves (sic) que são imediatamente decompostas em sílabas, *chegando às vezes até à (sic) decomposição de sílabas em fonemas*, retornando às sílabas e à formação de novas palavras e de novas orações" (p. 8 - os grifos são meus).

A confusão, no entanto, prevalece. No estudo do conteúdo exige-se um vocabulário básico, ora com "palavras com sílabas formadas por r simples e r duplo" e depois "palavras com sílabas formadas por dígrafos (nh - lh - ch - rr - ss) (p. 10).

O critério fonológico parece ter sido privilegiado no primeiro tópico e a grafia, no segundo, pois inclui *rr* não mais como fonema, que se opõe a *r*, mas como dígrafo, representando um mesmo fonema.

A visualização da palavra grafada vai provocar outros equívocos. Ainda na página 8 registra-se a necessidade de conhecer "palavras com sílabas formadas por uma vogal e uma consoante (ex. am, an, ar, al, as)".

Nesse contexto *l* e *m* não são consoantes, pelo menos no Estado de São Paulo: *amam* se transcreve (ã m ~w) em que *m*, não só é marca de nasalidade, mas representa também uma semi-vogal que, junto com a vogal anterior, forma um ditongo nasal. O mesmo acontece com *l* final que tem valor fonológico de *l w* / - (s a w) - *sal*. Incluir na mesma série palavras com processos de transferência diferenciada é escolher um caminho perigoso, difícil. A grafia *am* dos verbos, por exemplo, é substituída por *ão* até por alunos da Universidade.

Na página 104 letras e fonemas são o primeiro passo para a "marcha sintética". Recomenda-se, na p. 114, que o professor comece seu trabalho com uma palavra-chave cuja consoante inicial seja um fonema fricativo, pois "assim poderia prolongar o seu som, facilitando a sua discriminação e o domínio, da técnica de formação das famílias. Mesmo que a primeira palavra-chave de nossa cartilha não seja iniciada com um fonema fricativo, podemos apresentá-lo em separado, na certeza de estarmos facilitando a aprendizagem".

Em que pesquisa se baseiam os *Subsídios* para fazer a opção pelas fricativas? Nos exercícios que seguem, recomenda-se que se prolongue o "som" de *f* para o aluno perceber que se trata de uma fricativa (o professor teria informações técnicas a respeito?). Esse prolongamento de "pronuncia" de um fonema facilitaria a aprendizagem também da escrita.

Confirmam-se as instruções dadas ao professor nas páginas 118 - 119. "— Pronunciar a sílaba-chave (fa) prolongando o som de fonema *f* para que se possa percebê-lo bem. Assim:

f _____ a"

"O professor pronuncia o fonema *f* de forma bem exagerada, chamando a atenção dos alunos para a posição dos lábios, da língua em relação aos dentes etc; escrevendo na lousa enquanto fala:

f _____ a"

"O professor emite o mesmo som (*f*), agora sem a vogal final. Assim:

f _____ "

"O professor pronuncia novamente a consoante *f* colocando, agora, no final a vogal *e*, (sic) chamando a atenção dos alunos:

f _____ e acaba em e"

Conicionados pela escrita, os autores não percebem que o fonema consonantal não tem autonomia fônica e que, a cada emissão de *f*, haverá *sempre* uma vogal compondo uma sílaba, que é a unidade fônica perceptível.

Reitera-se essa situação esdrúxula na página 20. "É interessante treinar bem o mecanismo de formação da 'família' com a substituição das vogais. Outros fonemas também podem ser usados na formação da primeira 'família'. Exemplo *m*, *l*, *n* e todos aqueles sons que podem ser prolongados na emissão, para serem percebidos".

Só a confusão entre grafema e fonema poderia explicar esse prolongamento tão importante para os *Subsídios*.

A falta de rigor preside muitas propostas do livreto. Na apresentação de *qua* usa-se uma história que propõe uma associação fônica absurda: "Ao introduzirmos o QUA - *qua* é bom retomarmos *que* e *qui* para reforço de fixação. A estória e o desenho sempre ajudam: A pata Quá Quá queria ensinar seus filhotinhos pequenos (sic) como encontrá-la quando se perdessem. Combinou com eles uma brincadeira no quintal. Eles se escondiam no meio das plantas e ela ia procurá-las.

Ela andava e fazia
- qua, qua, qua (sic)
Eles respondiam:
- aqui, aqui, aqui" (p 155).

Acontece que *qua* é a combinação da consoante + semi-vogal + vogal (*kwá*) e *qui*, *que* são: consoante / *k* /, grafada *qu* + vogal.

No estudo da fricativa dental surda / *s* /, grafada *c* (*ce*, *ci*), misturam-se no mesmo *c* como valor de / *s* / e *c* com valor de / *k* /.

"*Ceci* e *Cícero* vão à doceira comer doces e cigarinhos de cho (co) late" (p. 156 - marca em *chocolate* é minha).

O mesmo acontece na apresentação de *gua* - consoante + semi-vogal + vogal (*gwá*) - que se confunde na exemplificação com *gui* e *gue* (consoante, grafada *gu*, + vogal) e *güi* (consoante + semi-vogal nasal)

"*Guiomar*, *Guedes* e *Guilherme* vão à escola

Pin (güi) m.

O (guar) da *guia* os bons ami *gui* nhos

Eles tomam (gua) raná na hora da merenda

O (guar) da toma á (gua) " (p. 157 - as marcas e os são meus).

Além da confusão entre grafema e fonema, fica evidente a mistura entre som e fonema, como se pode ver na página 32: "Na alfabetização seus alunos precisa-

rão discriminar, perceber os sons das palavras ; na nossa língua alguns sons são bem parecidos. Será que ele (sic) não vai precisar de um treino nesse sentido?" Ou, na página 44: "Objetivos específicos; identificar sons orais e não orais

- discriminando ruído
- discriminando sons iniciais e finais de palavras".

"Sons" orais deviam se apor a "sons" nasais?

A noção de parágrafo também se baseia na disposição gráfica: "Ensinar os alunos que o parágrafo só é usado para início da oração. Quando a oração é comprida e não cabe em uma linha, deve ser continuada na linha seguinte a partir da margem" (p. 137).

É necessário ressaltar que as ilustrações, que permitiriam uma outra leitura dos exercícios, são confusas, de mau gosto.

A revisão final deixou escapar problemas sérios que afetam a norma tão almejada.

Afinal os *Subsídios* são, na verdade, um manual para o professor. Diz-se flexível, adaptável. No entanto tenta controlar o docente na distribuição do conteúdo e, sobretudo na avaliação.

Nesse momento o professor tem como diretriz até as palavras que deve usar para conduzir os exercícios: "O professor diz: Abaixem as cabeças e só levantem quando eu disser a palavra já. (O professor distribui as folhas e os lápis)" (p. 88-97).

Pergunto: não está na hora de a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo fazer uma séria revisão no material distribuído pela Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas? Como exigir do professor rentabilidade na alfabetização com tantos problemas teóricos e metodológicos? Como impedir a fixação de falhas na escrita quando se misturam grafemas e fonemas ?

Este trabalho é o resultado de algumas reflexões sobre material distribuído a professores. É, também, uma pequena contribuição no sentido de aperfeiçoar o que existe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios para a implementação do guia curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau*: 1ª série. 3 ed. São Paulo, SE/CENP, 1981.

