

**UNIVERSIDADE DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**



Dissertação

**O uso de cartilhas no processo de alfabetização:**  
um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000)

**Cícera Marcelina Vieira**

Pelotas, 2014.

**Cícera Marcelina Vieira**

**O uso de cartilhas no processo de alfabetização:** um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Peres.

Pelotas, 2014

Cícera Marcelina Vieira

O uso de cartilhas no processo de alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000)

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 08 de dezembro de 2014

Banca examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Peres (orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Maria Mendes Gontijo

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Medeiros Nogueira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Nörnberg

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Aos amores da minha vida, Josefa minha amada mãe,  
Leandro e Rafael.

---

## AGRADECIMENTOS

---

O término deste trabalho significa o começo de uma nova fase. Contudo, os recomeços significam, sobretudo, conservar o que conquistamos. O percurso trilhado ao longo desses dois anos não foi fácil, um processo repleto de desafios e conquistas, partilhado com pessoas que muito significaram para mim. É a essas pessoas que quero dizer muito obrigada!

Ao meu marido Leandro e ao meu pequeno Rafinha, que souberam conviver com as minhas “metades”, compreendendo minhas ausências e angústias.

À minha orientadora, professora Eliane Peres, por ter me acolhido no grupo de pesquisa HISALES, pelas suas contribuições no percurso da pesquisa, na minha vida acadêmica e pessoal, pelo apoio, confiança, e por ter compreendido os meus limites e possibilidades.

A família HISALES - que tão bem me acolheu -, pela socialização de estudos, contribuições e incentivos, especialmente, às amigas e parceiras Darlene, Jose e Mônica, pelo companheirismo, por dividir comigo momentos de alegrias e frustrações e por construir junto comigo este trabalho. A Jaqueline por dedicar parte do seu tempo à leitura deste trabalho.

Às professoras Claudia Gontijo, Gabriela Nogueira e Marta Nörnberg pela leitura minuciosa e por suas importantes contribuições a este estudo.

Aos presentes na banca de seleção do mestrado pela oportunidade, em especial a professora Lúcia Peres.

A minha família pelo apoio, especialmente a minha mãe (in memória).

A Fioninha pela companhia constante.

A todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente com este estudo,  
agradeço o carinho e o incentivo constante.

---

## RESUMO

---

VIEIRA, Cícera Marcelina. **O uso de cartilhas no processo de alfabetização**: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000). 2014. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

Este trabalho teve por objetivo identificar e mapear quais livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita foram utilizados como apoio na preparação das aulas, de uma professora alfabetizadora, que teve sua trajetória profissional ligada à classe unidocente da zona rural, de um município da região sul do Rio Grande do Sul. O corpus principal de análise foi composto por vinte e três cadernos de planejamentos, correspondentes ao período de 1983-2000 e pertencentes à referida professora, que na investigação foi denominada como A. O recorte temporal justifica-se pelo acesso às fontes e por permitir uma análise longitudinal, possibilitando, desse modo, averiguar quais livros para o ensino inicial da leitura e da escrita foram utilizados ao longo de dezessete anos. O processo de análise dos dados ocorreu de dois modos: i) a partir das citações, feitas pela professora nos cadernos de planejamentos, indicando os títulos dos livros utilizados; ii) através do levantamento das atividades intituladas *cópia e leitura*. Os resultados da investigação indicam que os cadernos de planejamento analisados traduzem uma representação da rotina da sala de aula e do cotidiano escolar. Nesses cadernos foi observada uma sequência metodológica, que procurava seguir uma gradação das dificuldades de aprendizagem, iniciando pelo período preparatório, seguindo com as vogais, encontros vocálicos e sílabas. As atividades presentes nesses cadernos centravam-se em exercícios de silabação, ditados e cópias, demonstrando que a prática da professora sustentava-se em uma concepção associacionista de ensino/aprendizagem. Considerando os livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita utilizados como apoio na preparação das aulas, foi possível mapear um conjunto de quatorze livros, sendo que os mais recorrentes foram: cartilhas Pirulito, Alegria de Saber e É Hora de Aprender. A identificação desse conjunto de quatorze livros permitiu perceber a utilização e permanência de alguns títulos didáticos, que tem como princípio uma leitura artificializada, como também, uma gradação das dificuldades de aprendizagem, na qual as lições são organizadas do mais simples – as sílabas canônicas –, para as mais complexas – encontros consonantais e dígrafos. Em relação à forma como esses livros eram utilizados, percebeu-se que as atividades, na sua maioria, eram transcrições *ipsis litteris* das cartilhas identificadas e que, mesmos nos casos em que a professora realizava alguma modificação, as atividades ainda continuavam seguindo o modelo “acartilhado”, demonstrando que,

apesar do debate em torno da alfabetização provocada pelos estudos da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro & Teberosky (1999), e pelo conceito de letramento Soares (1998), a prática da professora continua embasada numa concepção associacionista de aprendizagem.

**Palavras chave:** História da Alfabetização; Cartilhas; Livro Didático; Cadernos de Planejamento; Diários de Classe.

---

## ABSTRACT

---

VIEIRA, Cícera Marcelina. **The use of spelling books in the literacy process: a study based on a teacher's plan books (1983-2000)**. 2014. 212p. Thesis (Master's Program in Education). Post-graduate Program in Education, Education School, *Universidade Federal de Pelotas*, Pelotas, RS, Brazil, 2014.

This study aimed at identifying and mapping which books were used by a teacher in a rural school in the south of Rio Grande do Sul state, in Brazil, as a support to prepare lessons and teach early stages of reading and writing. The main corpus of analysis comprised twenty three plan books written from 1983 to 2000 by a teacher who was called A in this investigation. This period of time was chosen due to the fact that the sources were available and enabled a longitudinal analysis so that the books that were used to teach early stages of reading and writing throughout seventeen years could be traced back. The process of data analysis was carried out in two ways: i) it was based on notes - mentioning the book titles - written by the teacher in the plan books; and ii) it was based on the identification of activities called *copying* and *reading*. Results showed that the plan books under analysis represent the routine of both the class and the school. These plan books depicted a methodological sequence which tried to follow the gradual progression of learning difficulties, i. e., from the preparatory period to the vowels, vowel sequences and syllables. Activities described in the plan books focused on syllabication exercises, dictations and copies; it showed that the teacher's practice was based on an associationist view of teaching/learning. The analysis of the books used in the early stages of reading and writing to help lesson preparation led to the mapping of a set of fourteen books. The titles of the most recent ones were: *Pirulito*, *Alegria de Saber* and *É Hora de Aprender*. The identification of this set led to the perception of which didactic books were used longer and whose principle was artificial reading, besides the gradual progression of learning difficulties, i. e., books in which lessons were organized from the simplest ones – canonic syllables – to the most complex ones – vowel sequences and digraphs. Regarding how these books were used, most activities were the literal transcription of the spelling books. Even when the teacher suggested some changes, the activities kept the “spelling book model”, thus, showing that, despite the debate about literacy triggered by Ferreiro & Teberosky's studies of the Psychogenesis of the Written Language (1999) and by Soares' concept of literacy (1999), the teacher's practice kept ingrained in an associationist view of learning.

**Key words:** History of Literacy; Spelling Books; Didactic Books; Plan Books; Course Diaries.

---

## LISTA DE FIGURAS

---

<b>Figura 1</b> - Planta baixa e fachada da escola D.C.....	57
<b>Figura 2</b> - Caderno de planejamento (1983): indicação de uso da cartilha <i>Caminho suave</i> .....	72
<b>Figura 3</b> - Caderno de planejamento (1998): Indicação de uso da cartilha por meio do título/frase do texto e a enumeração da página.....	74
<b>Figura 4</b> - Caderno de planejamento (2000): Indicação de uso da cartilha por meio da palavra chave e a enumeração da página.....	74
<b>Figura 5</b> - Caderno de planejamento (1985): Exemplo de atividade de cópia e leitura com transcrição de texto.....	74
<b>Figura 6</b> - Cartilha Como é Fácil. 3ª ed. 1995, p. 37.....	75
<b>Figura 7</b> - Cartilha Pirulito. 1993, p.76.....	75
<b>Figura 8</b> - Cartilha Escolinha. 13ª ed.1982, p.16.....	75
<b>Figura 9</b> - Exemplo de atividade não considerada para análise: Caderno de planejamento de 1989.....	80
<b>Figura 10</b> - Exemplo de atividade não considerada para análise: Caderno de planejamento de 1999.....	80
<b>Figura 11</b> - Capa Caderno de Planejamento (1993).....	84
<b>Figura 12</b> - Capa Caderno de Planejamento (1999).....	84
<b>Figura 13</b> - Exemplo de sequência didática: Caderno de planejamento 1986....	85
<b>Figura 14</b> - Exemplo de atividade elaborada para o período preparatório: Caderno de planejamento 1995.....	86
<b>Figura 15</b> - Exemplo de atividade elaborada para o período preparatório: Caderno de planejamento 1994.....	86
<b>Figura 16</b> - Exemplo de desenho representativo da palavra chave na utilização das vogais: Caderno planejamento 1989.....	90
<b>Figura 17</b> - Exemplo de desenho representativo da palavra chave na utilização das sílabas: Caderno planejamento 1996.....	90

<b>Figura 18</b> - Exemplo de sequência de atividade: Caderno de planejamento 1985.....	93
<b>Figura 19</b> - Exemplo de texto presente nos cadernos de planejamento: Caderno de planejamento 1999.....	94
<b>Figura 20</b> - Exemplo de texto presente nos cadernos de planejamento: Caderno de planejamento 1988.....	94
<b>Figura 21</b> - Exemplo de inspeção nos cadernos de Planejamento (1984).....	95
<b>Figura 22</b> - Exemplo de inspeção nos cadernos de Planejamento (1984).....	95
<b>Figura 23</b> - Exemplo de inspeção nos cadernos de Planejamento (1985).....	95
<b>Figura 24</b> - Caderno de Planejamento (1985).....	97
<b>Figura 25</b> - Caderno de planejamento 2ª série – 1969.....	98
<b>Figura 26</b> - Exemplo de repetição de atividade de cópia e leitura: caderno de planejamento de 1988.....	102
<b>Figura 27</b> - Exemplo de texto nos cadernos de planejamento 1996.....	111
<b>Figura 28</b> - Exemplo de texto nos cadernos de planejamento 1987.....	111
<b>Figura 29</b> - Exemplo de texto considerado adaptado. Cartilha É hora de Aprender. 10ª ed. 1988. p.37 .....	112
<b>Figura 30</b> - Exemplo de texto considerado adaptado. Caderno de planejamento 1995.....	112
<b>Figura 31</b> - Exemplo de texto considerado adaptado. Cartilha Como é Fácil, 4ªed. 1996. p.54.....	113
<b>Figura 32</b> - Exemplo de texto considerado adaptado. Caderno de planejamento 1999.....	113
<b>Figura 33</b> - Exemplo de texto considerado adaptado. Cartilha É hora de Aprender. 10ª ed. 1988.....	113
<b>Figura 34</b> - Exemplo de texto considerado adaptado. Caderno de planejamento 1994.....	113
<b>Figura 35</b> - Exemplo de texto não identificado: Caderno de planejamento 2000.....	114
<b>Figura 36</b> - Exemplo de texto não identificado na sua origem: Caderno de planejamento 1984.....	115
<b>Figura 37</b> - Exemplo de texto não localizado: Caderno Planejamento 1988.....	117
<b>Figura 38</b> - Exemplo de texto não localizado: Caderno Planejamento 1992.....	117

<b>Figura 39</b> - Exemplo de texto não localizado: Caderno Planejamento 1989.....	117
<b>Figura 40</b> - Exemplo de atividade com correspondente em mais de uma cartilha: Cartilha É Hora de Aprender. 10ªed. 1988. p.49.....	124
<b>Figura 41</b> - Exemplo de atividade com correspondente em mais de uma cartilha: Cartilha É Hora de Aprender. 10ª ed. 1988. p.40.....	124
<b>Figura 42</b> - Cartilha Alegria de Saber. 10ª ed.1988.....	127
<b>Figura 43</b> - Caderno planejamento 1995.....	127
<b>Figura 44</b> - Cartilha Caminho Suave, 114ª ed. 1996.....	129
<b>Figura 45</b> - Exemplo de apresentação das vogais: Cartilha Caminho Suave 144ª ed. 1996.....	130
<b>Figura 46</b> - Exemplo de apresentação das sílabas: Cartilha Caminho Suave 144ª ed. 1996.....	130
<b>Figura 47</b> - Cartilha Escolinha 13ª ed. 1982.....	133
<b>Figura 48</b> - Exemplo da apresentação das vogais: Cartilha Escolinha 13ª ed. 1982.....	136
<b>Figura 49</b> - Exemplo de apresentação das sílabas: Cartilha Escolinha 13ª ed. 1982.....	136
<b>Figura 50</b> - Integrando o Aprender, 1994.....	137
<b>Figura 51</b> - Exemplo de apresentação das vogais: Integrando o Aprender, 1994.....	138
<b>Figura 52</b> - Exemplo de apresentação das sílabas: Integrando o Aprender, 1994.....	138
<b>Figura 53</b> - É Hora de Aprender, 10ª ed. 1988.....	140
<b>Figura 54</b> - Exemplo de apresentação das vogais: É Hora de Aprender, 10ª ed.1988.....	141
<b>Figura 55</b> - Exemplo de apresentação das sílabas: É Hora de Aprender, 10ª ed.1988.....	141
<b>Figura 56</b> - Cartilha no Reino da Alegria, 16ª ed.1986.....	142
<b>Figura 57</b> - Exemplo de apresentação das vogais: Cartilha No Reino da Alegria, 16ª ed. 1986.....	143
<b>Figura 58</b> - Exemplo de apresentação das sílabas: Cartilha No Reino da Alegria, 16ª ed. 1986.....	143
<b>Figura 59</b> - Cartilha ABC, 10ª ed. 1990.....	145

<b>Figura 60</b> - Exemplo de apresentação das vogais: Cartilha ABC, 10ª ed.1990.....	146
<b>Figura 61</b> - Exemplo de apresentação das sílabas: Cartilha ABC, 10ª ed. 1990.....	146
<b>Figura 62</b> - Nossa Terra Nossa Gente, 18ª ed. s/d.....	148
<b>Figura 63</b> - Exemplo de texto: Nossa Terra Nossa Gente 18ª ed. s/d.....	149
<b>Figura 64</b> - Exemplo de exercícios: Nossa Terra Nossa Gente 18ª ed. s/d.....	149
<b>Figura 65</b> - Alegria de Saber, 10ª ed. 1988.....	151
<b>Figura 66</b> - Exemplo de apresentação das vogais: Cartilha Alegria de Saber, 10ª ed. 1988.....	152
<b>Figura 67</b> - Exemplo de apresentação das sílabas: Cartilha Alegria de Saber, 10ª ed. 1988.....	152
<b>Figura 68</b> - Pirulito, 9ª ed. 1995.....	154
<b>Figura 69</b> - Exemplo de apresentação das vogais: Cartilha Pirulito, 9ª ed. 1995.....	155
<b>Figura 70</b> - Exemplo de apresentação das sílabas: Cartilha Pirulito, 9ª ed. 1995.....	155
<b>Figura 71</b> - Como é Fácil, 10ª ed. 1993.....	157
<b>Figura 72</b> - Exemplo de apresentação das vogais: Cartilha Como é Fácil, 10ª ed. 1993.....	158
<b>Figura 73</b> - Exemplo de apresentação das sílabas: Cartilha Como é Fácil, 10ª ed. 1993.....	158
<b>Figura 74</b> - Mundo Mágico, 8ª ed. 1991.....	160
<b>Figura 75</b> - Exemplo de apresentação das vogais: Cartilha Mundo Mágico 8ª ed. 1991.....	161
<b>Figura 76</b> - Exemplo de apresentação das sílabas: Cartilha Mundo Mágico 8ª ed. 1991.....	161
<b>Figura 77</b> - Pipoca, 15ª ed.1986.....	162
<b>Figura 78</b> - Exemplo de apresentação das vogais: Cartilha Pipoca 15ª ed. 1986.....	163
<b>Figura 79</b> - Exemplo de apresentação das sílabas: Cartilha Pipoca 15ª ed.1986.....	163
<b>Figura 80</b> - Marcha Criança, 4ª ed. (2ª impressão) 1997.....	165

<b>Figura 81</b> - Exemplo de apresentação das vogais: Cartilha Marcha Criança, 4ª ed. 1993.....	166
<b>Figura 82</b> - Exemplo de apresentação das sílabas: Cartilha Marcha Criança, 4ª ed., 1993.....	166

---

## LISTA DE TABELAS

---

<b>Tabela 1:</b> Relação de artigos localizados em periódicos e anais de evento.....	30
<b>Tabela 2:</b> Relação de teses e dissertações.....	31
<b>Tabela 3:</b> Cadernos de Planejamento acervo HISALES.....	61
<b>Tabela 4:</b> Cadernos de Planejamento professoras alfabetizadoras.....	62
<b>Tabela 5:</b> Conjunto de cadernos presentes no acervo.....	62
<b>Tabela 6:</b> Distribuição dos cadernos de planejamento elaborados pela professora A.....	63
<b>Tabela 7:</b> Distribuição dos cadernos de planejamento por ano.....	64
<b>Tabela 8:</b> Cartilhas e livros de alfabetização em língua nacional pertencentes ao acervo do grupo de pesquisa HISALES.....	66
<b>Tabela 9:</b> Cartilhas e livros de alfabetização em língua nacional pertencentes ao acervo do grupo de pesquisa HISALES examinados.....	67
<b>Tabela 10:</b> Quantidade de planejamentos realizados x disciplina.....	69
<b>Tabela 11:</b> Cartilhas citadas pela professora A.....	73
<b>Tabela 12:</b> Distribuição das atividades realizadas pela professora A.....	91
<b>Tabela 13:</b> Distribuição das categorias.....	101
<b>Tabela 14:</b> Cartilhas citadas no ano de 1996.....	108
<b>Tabela 15:</b> Distribuição por ano de atividades inventariadas por cartilha.....	123

---

## LISTA DE GRÁFICOS

---

<b>Gráfico 1:</b> Relação entre população urbana x população rural entre 1950-2010.....	53
<b>Gráfico 2:</b> Distribuição das escolas multisseriadas: censo escolar 2010.....	55
<b>Gráfico 3:</b> Distribuição das escolas multisseriadas na região Sul.....	55
<b>Gráfico 4:</b> Recorrência dos títulos de cartilhas a partir da citação da professora.....	107
<b>Gráfico 5:</b> Recorrência de uso das cartilhas identificadas.....	120
<b>Gráfico 6:</b> Quantidade de atividades inventariadas por cartilha.....	122

---

## LISTA DE QUADROS

---

<b>Quadro 1:</b> Exemplificação do processo de levantamento dos dados.....	76
<b>Quadro 2:</b> Indicação de uso de cartilha por meio de contação de história.....	104
<b>Quadro 3:</b> Relação de cartilhas citadas nos cadernos de planejamento.....	105
<b>Quadro 4:</b> Relação de títulos citados pela professora e dos títulos mapeados a partir das atividades de cópia e leitura.....	118
<b>Quadro 5:</b> Distribuição das recorrências das cartilhas identificadas por ano.....	121
<b>Quadro 6:</b> Relação de textos que se repetem ao longo dos anos investigados.....	125

---

## SUMÁRIO

---

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	20
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	23
<b>1. HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO CONSTRUÇÃO DOS CAMPOS DE PESQUISA</b> .....	28
1.1 Um breve panorama da produção acadêmica no campo da História da Alfabetização.....	28
1.2 Contribuição dos cadernos de planejamento nas investigações no campo da História da Alfabetização.....	35
1.3 Livros escolares: alguns apontamentos.....	44
1.4 As escolas no meio rural.....	50
<b>2. PERCURSO TEÓRICO METODOLOGICO: IDENTIFICAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS FONTES</b> .....	59
2.1 O acervo do grupo de pesquisa HISALES: escolha e identificação dos objetos/fontes de investigação.....	60
2.2 Organização: preparação dos dados.....	67
2.3 Cadernos de planejamento de uma professora alfabetizadora.....	82
<b>3. ENTRE PLANOS DE AULAS E CARTILHAS: MAPEADO OS LIVROS UTILIZADOS NO ENSINO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA (1983-2000)</b> .....	99
3.1 As categorias: o que esse processo demonstra sobre os “usos” que a professora fazia das cartilhas.....	100
3.1.1 Indicação explícita de uso de cartilhas.....	103

3.1.2 Atividades transcritas do livro para o caderno de planejamento, mas sem referência explícita.....	110
3.1.3 Atividades adaptadas presentes nos caderno de planejamento.....	112
3.1.4 As atividades não identificadas.....	114
3.2 Entre rupturas e permanências: seguindo os rastros dos livros para o ensino inicial da leitura e da escrita.....	118
<b>4. AS CARTILHAS UTILIZADAS COMO SUBSÍDIOS PARA ELABORAÇÃO DOS PLANEJAMENTOS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA (1983-2000).....</b>	<b>128</b>
4.1 As cartilhas mapeadas no percurso da investigação.....	128
4.2 Métodos de alfabetização: O método misto ou eclético.....	167
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>176</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>191</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>211</b>

---

## APRESENTAÇÃO

---

No ano de 2008, quando estava cursando o segundo semestre do curso de Pedagogia, ingressei, como bolsista, no Programa de Educação Tutorial/MEC (grupo PET/Educação – FaE/UFPe), no qual permaneci até o ano de 2012.

O referido Programa tem como um dos seus objetivos a ampliação das experiências dos alunos de graduação por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão. Em relação às pesquisas, as primeiras investigações realizadas enquanto bolsista do Programa estavam relacionadas à aquisição da escrita por crianças com Síndrome de Down<sup>1</sup>, sob orientação da professora Dra. Gilsenira de Alcino Rangel e à criação do curso de Pedagogia FaE/UFPe<sup>2</sup>, sob orientação da professora Dra. Cristina Maria Rosa, ambas professoras da Faculdade de Educação FaE/UFPe e tutoras do Grupo PET/Educação.

Com o encerramento das atividades de pesquisas que vinham sendo realizadas, houve a necessidade de buscar novas possibilidades de investigação. Desse modo, ingressei no ano de 2010, no grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), cadastrado junto ao CNPq desde 2006, liderado pela professora Dra. Eliane Peres. Naquele momento, em uma das reuniões do referido grupo, foi-me apresentado o acervo<sup>3</sup> (livros didáticos, cadernos de alunos em fase de alfabetização, diários de classe/cadernos de planejamento e das cartilhas) e as temáticas de investigação desenvolvidas pelos integrantes do HISALES. Tive, assim, o primeiro contato com

---

<sup>1</sup> VIEIRA, C. M. ; FELDENS, Carla . A descoberta do mundo das letras por crianças com Síndrome de Down. In: II Seminário Internacional de Tapes: Tapes-RS 2009; FELDENS, Carla; VIEIRA, C. M. . A criança com Síndrome de Down aprendendo a escrever na escola regular. In: 9º Encontro Sobre o Poder Escolar, Pelotas-RS, 2009.

<sup>2</sup> VIEIRA, C. M. A escola e seus significados: a concepção de ingressantes em Pedagogia. In: VI Encontro Regional Sul de História Oral: Narrativas, Fronteiras e Identidade, Pelotas/RS, 2011; AGUIAR, Priscila de Souza; SANTOS, Raquel; TEIXEIRA, Suelén; VIEIRA, C. M.; MORAES, F.; RANGEL, G.; ROSA, C. M.. A PEDAGOGIA DA FAE/UFPEL 30 ANOS DE HISTÓRIA.. In: XV Encontro Nacional dos Grupos PET - ENAPET, Natal/RN, 2010.

<sup>3</sup> A lista com os diferentes acervos do HISALES podem ser consultadas no endereço <<http://wp.ufpel.edu.br/hisales>>.

as fontes/objeto de investigação que posteriormente se transformaram em projeto de pesquisa para ingressar no Curso de Mestrado.

No momento em que ingressei no grupo de pesquisa, contudo, a escolha pelo foco de investigação estava direcionada para a produção didática gaúcha – um dos eixos de pesquisa explorado no grupo. Tive como objeto de investigação, inicial, a produção didática da professora primária Maria de Lourdes Gastal, entre as décadas de 1940-1980<sup>4</sup>.

Meu contato com as fontes/objetos que deram origem a esta dissertação – os cadernos de planejamento de uma professora alfabetizadora – ocorreu apenas no ano de 2012, quando realizei, como aluna especial, duas disciplinas no Programa de Pós Graduação em Educação – FaE/UFPel.

Na primeira disciplina cursada, “História da Educação no Rio Grande do Sul e Pelotas I”, no primeiro semestre de 2012, foi solicitado como trabalho final, a elaboração de um artigo com tema livre acerca da história da educação do Rio Grande do Sul. Foi, na elaboração desse trabalho e na organização do acervo do grupo, que os cadernos de planejamento das professoras alfabetizadoras chamaram-me a atenção. Decidi, escrever o artigo sobre os textos usados na alfabetização, presentes em dezessete cadernos de planejamento, correspondentes à primeira série, pertencentes a uma mesma professora, que cobriam o período de 1983 a 2000.

Nesse trabalho<sup>5</sup> elaborado para a disciplina cursada, relatei os textos dos cadernos de planejamento da referida professora com as cartilhas citadas e indicadas ou, em alguns casos em que não havia a identificação de uso de cartilhas,

---

<sup>4</sup> VIEIRA, C. M. A produção didática da professora Maria de Lourdes Gastal (1945-1970): primeiros resultados de investigação. In: 17<sup>o</sup> Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. *Anais*. Santa Maria. 2011; VIEIRA, C. M. A produção didática da professora Maria de Lourdes Gastal e a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul. In: IX ANPED Sul 2012. Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul. *Anais*. Caxias do Sul. 2012; VIEIRA, C. M. A produção didática da professora Maria de Lourdes Gastal (1945-1970): primeiros resultados de investigação. In: XX Congresso de Iniciação Científica - III Mostra Científica. *Anais*. Pelotas, 2011.

<sup>5</sup> MONKS, J. C.; VIEIRA, F. N.; VIEIRA, C. M.: Diários de professoras e cadernos de alunos: um estudo acerca da permanência dos textos de cartilhas no período de 1983 a 2010. In: 18<sup>o</sup> Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE. *Anais*. Porto Alegre/RS. 2012; VIEIRA, C. M.; VALH, M. M.; MONKS, J. C.; VIEIRA, F. N. A cópia de atividades de cartilhas nos cadernos de planejamentos de uma professora alfabetizadora do interior do Rio Grande do Sul. I Congresso Brasileiro de Alfabetização. *Anais*. Belo Horizonte/MG, 2013; VIEIRA, C. M.; VIEIRA, F. N.; MONKS, J. C. Diários de professoras e cadernos de alunos: um estudo acerca da permanência dos textos de cartilhas no período de 1983 a 2010. XI Mostra da Produção Universitária. *Anais*. FURG, Rio Grande/RS, 2012.

eu mesma identifiquei que os textos eram retirados de alguma cartilha (procurando-os diretamente nos livros do acervo).

Percebi, no entanto, que ainda havia muitas possibilidades a serem exploradas nos cadernos de planejamento dessa professora, relacionando sua proposta de alfabetização ao uso/referência de cartilhas. Assim, a partir da riqueza de dados proporcionada por esse artefato da cultura escolar e com o ingresso no Curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa "Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagens (CELA)", em 2013, vislumbrei a oportunidade de continuar a investigação cujo objetivo principal é o mapeamento das cartilhas adotadas no processo de alfabetização de uma professora alfabetizadora, que teve sua trajetória profissional ligada a classes multisseriadas de uma escola da zona rural da região sul do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1968-2000.

---

## INTRODUÇÃO

---

Como já mencionado anteriormente, a investigação que originou esta Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFPel, iniciou no ano de 2012 como aluna especial do referido Programa, a partir de minha participação nos trabalhos de catalogação e organização dos acervos do grupo de pesquisa HISALES (PPGE/FaE/UFPel).

Ao ingressar no Mestrado vislumbrei a possibilidade de dar continuidade à investigação, visto que considerei que os cadernos de planejamento apresentam um vasto campo a ser pesquisado, uma “caixa preta” a ser examinada, pois compartilhando das reflexões de Viñao referente aos cadernos de alunos, considero que os cadernos de planejamento como fonte/objeto de pesquisa:

[...] não são apenas um produto da atividade realizada nas salas de aula e da cultura escolar, mas também uma fonte que fornece informações - por meio, sobretudo, de redações e composições escritas - da realidade material da escola e do que nela se faz. (VIÑAO, 2008, p.16)

Os cadernos de planejamento são uma fonte que podem contribuir para traçar um panorama da História da Alfabetização, neste caso, especialmente do Rio Grande do Sul, pois podem revelar aspectos sobre a proposta de ensino, valores, disciplinas ministradas, distribuição do tempo, metodologia de ensino proposta. Além de trazerem vestígios sobre os livros utilizados no processo de ensino/aprendizagem.

Hébrard em seus estudos sobre os cadernos escolares na França, destaca que “as fontes documentais existentes não nos permitem, porém, estabelecer uma verdadeira história do caderno escolar.” (HÉBRARD, 2001, p.119), este fato está relacionado não à quantidade de material disponível para análise, mas, sobretudo, às questões limitadoras apresentadas pela própria fonte, haja vista que, como destacam Viñao (2008) e Porto & Peres (2009), os cadernos não falam tudo sobre o cotidiano escolar. Por isso, a combinação de fontes pode ajudar a entender e ou

explicar questões que num primeiro momento apresentam-se como limitadoras dos objetivos propostos.

Foi com essa possibilidade de poder realizar o cruzamento de fontes, quais sejam, cadernos de planejamento de aulas de uma professora alfabetizadora, e livros destinados ao processo inicial de ensino da leitura e da escrita presentes no acervo do grupo de pesquisa HISALES, que elaborei a presente dissertação.

Esta investigação insere-se no campo da História da Alfabetização e dos Livros Escolares e está vinculada ao grupo de pesquisa HISALES, que é ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFPeL. No grupo, três eixos de investigações são privilegiados: i) estudos sobre a História da Alfabetização; ii) pesquisas sobre práticas sociais de leitura e de escrita; e iii) análise da produção, circulação e utilização de livros escolares produzidos no Rio Grande do Sul, especialmente entre os anos de 1940 e 1980 (período da influência do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais – CPOE – SEC/RS na produção didática do estado).

O referido grupo tem como principal objetivo a constituição de acervos da cultura material escolar, procurando preservar e (re)construir a História da Alfabetização, em especial a do Rio Grande do Sul, colaborando, assim, a partir da intersecção de estudos realizados em outros estados, para a construção de um panorama da História da Alfabetização brasileira.

Vinculada ao primeiro eixo de investigação e partindo do pressuposto de que os escritos escolares<sup>6</sup>, oficiais ou não, contribuem para mostrar parte da História da Alfabetização, a presente pesquisa procurou responder aos seguintes questionamentos:

- Quais livros destinados ao ensino inicial<sup>7</sup> da leitura e da escrita eram utilizados como apoio na preparação das aulas, por uma professora alfabetizadora da zona rural no período de 1983-2000?
- Como esse uso aparece nos cadernos de planejamento dessa professora?

---

<sup>6</sup> Como escritos escolares, são considerados, nesse trabalho, todos os materiais elaborados com finalidade escolar, englobando diferentes artefatos: boletins, cadernos de alunos e professores, diários de classe, mapas de registros, etc.

<sup>7</sup> Ensino inicial refere-se ao primeiro ano/série do Ensino Fundamental.

Com base nessas questões, a investigação teve como objetivo principal identificar e mapear quais livros destinados ao processo inicial de ensino da leitura e da escrita eram utilizados como apoio na preparação das aulas e analisar como esse uso aparece nos cadernos de planejamento de uma professora alfabetizadora.

Em termos mais específicos, pretendeu-se com essa pesquisa:

- Realizar o mapeamento e a identificação dos livros utilizados no processo de alfabetização de dezessete turmas de primeira série (1983-2000);
- Averiguar o uso e a permanência de determinados títulos de livros no processo de alfabetização;
- Identificar os livros mais recorrentes na elaboração dos planejamentos;
- Perceber a manutenção de determinados métodos de alfabetização, atividades e textos ao longo das décadas estudadas.

A investigação teve como *corpus* de análise vinte e três cadernos de planejamento correspondentes ao período de 1983 a 2000. O recorte temporal justifica-se pelo acesso às fontes, pelos cadernos pertencerem a uma mesma professora que teve sua trajetória profissional ligada à rede municipal de ensino da zona rural, permitindo, desse modo, uma análise longitudinal, e por corresponder a um período em que o processo de alfabetização passava por significativas mudanças, influenciado principalmente pelos estudos da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro & Teberosky ([1985]1999), e pelo conceito de letramento Soares (1998).

O grupo de pesquisa HISALES tem hoje, em seu acervo, cento e quarenta e oito cadernos (148) de planejamento/diários de classe de professoras, que cobrem as décadas de 1960 até 2010. Optei por trabalhar com apenas o conjunto de vinte e três cadernos pertencentes a uma mesma professora (aqui referida como A.), porque julguei que havia potencialidade na proposta de pesquisa que focava na experiência de uma professora unidocente<sup>8</sup> da zona rural relacionando os planejamentos de aula com os livros utilizados por ela. Saliento que apesar de no Rio Grande do Sul esses cadernos serem denominados de “diários de classe”, optei por utilizar cadernos de planejamento por ter maior familiaridade com o termo.

---

<sup>8</sup> As classes multisseriadas ou unidocentes são caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma classe, normalmente submetida à responsabilidade de um único professor.

Destaco, também, que esse material da professora A. nos foi doado por uma integrante do grupo de pesquisa, no esforço coletivo que temos feito de também preservar a História da Alfabetização. A professora A. trabalhou durante trinta e dois anos (1968-2000) em uma escola multisseriada, de uma localidade rural do interior da região sul do Rio Grande do Sul. Após sua aposentadoria, a escola foi desativada, seu material continuou arquivado na propriedade, que foi adquirida posteriormente por uma família da região, que possuía laços de parentesco com a integrante do grupo de pesquisa, que os recolheu e doou ao grupo.

Relacionado aos livros destinados ao processo inicial de ensino da leitura e da escrita, hoje o acervo conta com um total de 703 livros, correspondentes ao período de 1905 aos dias atuais, deste foram elencados para esta investigação os livros referentes ao período de 1970 a 2000.

O processo de coleta dos dados decorreu de dois modos: i) a partir das citações, feitas pela professora nos cadernos de planejamento, indicando os títulos dos livros utilizados; ii) através do levantamento das atividades intituladas *cópia e leitura* (às vezes aparecia a denominação de leitura e cópia). Na maioria dos casos essas atividades eram compostas por pequenos textos. Mendonça (2014) conceitua texto como uma unidade linguística de sentido, que não se define pela soma de suas partes, mas “que resulta da interação entre quem o produz e o leitor/ouvinte”. Este pode ter uma extensão bastante variada, “constituindo-se de uma palavra até de milhares delas e traz marcas que indicam seu início e fim.” (Mendonça, 2014, s/p).

É preciso considerar que os textos constantes nos cadernos de planejamento analisados possuem características bem definidas, ou seja, podem ser classificados como textos “acartilhados ou pseudotextos” (MACIEL & FRADE, 2014) ou “pretextos” (CAGLIARI 2007), que são textos produzidos artificialmente com o “objetivo de controlar as dificuldades de leitura de palavras.” (CAGLIARI, 2007, p.55)

Com base nesse contexto, os dados revelados a partir da investigação poderão contribuir para demonstrar quais livros eram utilizados no ensino inicial da leitura e da escrita em uma escola do interior do Rio Grande do Sul no contexto educacional de quase duas décadas (1983-2000), possibilitando a partir da união com outros estudos, traçar um panorama da História da Alfabetização gaúcha.

Desse modo, com o intuito de responder à questão de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, apresento a dissertação que foi estruturada em seis partes. Na primeira parte apresento a introdução do estudo, expondo as questões da pesquisa

e os seus objetivos. No primeiro capítulo, apresento um mapeamento das produções acadêmicas realizadas em torno da História da Alfabetização, considerando os livros escolares, os cadernos, sejam eles de alunos ou cadernos de planejamento de professoras e os diários de classe, tendo como objetivo contextualizar a produção, o campo no qual este estudo se insere e as fontes/objetos utilizados na investigação. Como também procuro apresentar a importância dos cadernos de planejamento como objeto de estudos e sua inserção em um contexto específico, ou seja, foram elaborados para planejar as aulas em classes multisseriadas do meio rural. No segundo capítulo, apresento o percurso teórico metodológico e as fontes de pesquisa: os cadernos de planejamento e os livros para o ensino inicial da leitura e da escrita pertencentes ao acervo do grupo de pesquisa HISALES, como as fontes foram organizadas e como se deu o processo de coleta de dados. No terceiro capítulo, apresento e discuto os resultados da pesquisa. No quarto capítulo, apresento os livros para o ensino inicial da leitura e da escrita identificados na investigação, e, por fim, apresento as considerações finais.

---

## I

# HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: CONSTRUÇÃO DOS CAMPOS DE PESQUISA

---

Toda pesquisa acadêmica demanda, em algum momento, que seja realizada uma investigação que possa ser caracterizada como pesquisa bibliográfica, elaborada com o objetivo de fornecer subsídios para uma fundamentação teórica, bem como realizar o levantamento dos trabalhos realizados. Esse procedimento permite uma reflexão acerca dos fatores considerados relevantes para a pesquisa, além de levar a conhecer os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos considerando a temática, o campo, as fontes e os objetos a serem analisados, possibilitando uma melhor problematização dos elementos elencados como fonte/objeto de estudos.

Neste capítulo apresento um mapeamento das produções acadêmicas realizadas em torno da História da Alfabetização, considerando os livros escolares, os cadernos, sejam eles de alunos ou cadernos de planejamento de professoras e os diários de classe, tendo como objetivo contextualizar a produção, o campo no qual este estudo se insere e as fontes/objetos utilizados na investigação. Como também procuro apresentar a importância dos cadernos de planejamento como objeto de estudos e sua inserção em um contexto específico, ou seja, foram elaborados para planejar as aulas em classes multisseriadas do meio rural.

### **1.1 Um panorama da produção acadêmica sobre a História da Alfabetização**

Atualmente o volume de investigações relacionadas à História da Alfabetização no Brasil vem crescendo de forma expressiva, constituindo essa área em um importante campo de pesquisa. Evidências dessa expansão são os estudos

realizados ao longo das últimas décadas sobre as produções históricas acerca do ensino da leitura e da escrita.

Soares e Maciel (2001) identificaram, através do seu estudo, que entre o período de 1961 a 2001 havia um número muito reduzido de pesquisas históricas sobre esse tema. As autoras demonstraram que dentre um total de setecentos e noventa e nove teses e dissertações produzidas nesse recorte temporal, apenas seis trabalhos focavam diretamente a perspectiva histórica da alfabetização: Dietzsch (1979); Magnani (1997); Carvalho (1998); Amâncio (2000); Maciel (2001) e Trindade (2001). Esses estudos problematizaram, por meio de diferentes fontes, os métodos de ensino e os livros utilizados no ensino inicial da leitura e da escrita.

Peres (2005), ao realizar levantamento sobre as produções no campo da História da Alfabetização, por meio da Revista História da Educação entre os anos de 1997 - 2004 constatou que, nos dezesseis números editados até 2004, a revista publicou um total de cento e trinta e cinco artigos, destes, dez estavam relacionados à área da História da Alfabetização. Esses estudos, se referem principalmente, aos métodos de ensino da leitura e da escrita, materiais pedagógico e à produção e circulação de cartilhas escolares.

Todavia, na tentativa de conhecer os estudos mais recentes desenvolvidos no campo da História da Alfabetização e dos Livros Escolares, campos nos quais essa pesquisa se insere, procurei realizar levantamento dos trabalhos publicados entre os anos de 2000 a 2013 nas seguintes revistas da área da educação: Revista História da Educação, Revista Brasileira de Educação e Revista Brasileira de História da Educação. A pesquisa foi realizada nos sites das respectivas revistas. Como também, realizei busca no *Banco de Teses e Dissertações da CAPES* (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)<sup>9</sup>. Como descritores de busca dos trabalhos foram considerados os seguintes termos: cartilha, manual, livro didático, cadernos, diários de classe e planejamento de professores/as.

Relacionado aos descritores de busca mencionados anteriormente foram localizados cinco trabalhos na Revista Brasileira de Educação; vinte e dois na Revista História de Educação, e treze na Revista Brasileira História da Educação, como pode ser observado na tabela (1).

---

<sup>9</sup> Foram localizados trinta e três trabalhos correspondentes ao período de 2010 e início de 2014, pois por algum motivo o site da CAPES não me permitiu ampliar a busca por trabalhos defendidos antes de 2010. Contudo outras oito teses e dissertações localizadas anteriormente foram acrescentadas a tabela.

Cabe destacar que um levantamento prévio já havia sido realizado no caso da elaboração do projeto de dissertação, a partir de busca por produções em *Anais* dos seguintes congressos: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED-Sul) e no *Portal de Periódicos da CAPES*, utilizando os mesmos descritores de busca, que são apresentados também na tabela 1 a seguir:

Tabela1: Relação de artigos localizados em periódicos e anais de evento.

<b>Fonte</b> / <b>Tema</b>	<b>Livros didáticos Cartilhas Manual</b>	<b>Cadernos</b>	<b>Caderno de planejamento Diários de classe</b>	<b>Total de Artigos</b>
RBE - Revista Brasileira de Educação  Publicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  Publicação quadrimestral	5			5
RHE - Revista História da Educação  - Publicada pela Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores de História da Educação  Publicação quadrimestral	18	4		22
RBHE - Revista Brasileira de História da Educação  Publicada pela Sociedade Brasileira de História da Educação  Publicação quadrimestral	10	3		13
Publicação em anais de eventos		5	2	7
Portal de Periódicos da CAPES		1	2	3
<b>Total de produções</b>	<b>33</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>50</b>

Fonte: a autora.

Considerado as teses e dissertações foram localizados os seguintes trabalhos:

Tabela 2: Relação de teses e dissertações.

<b>Palavra-chave utilizada para pesquisa</b>	<b>Teses</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Total de trabalhos</b>
Cartilhas Livro didático Manual	3	25	28
Cadernos de planejamento/diários de classe	-	10	10
Cadernos	1	6	7

Fonte: a autora.

O mapeamento das pesquisas, bem como os estudos realizados por Soares & Maciel (2001) e Peres (2005), permitiu identificar que houve um considerável crescimento na área nos últimos anos; porém, apesar do aumento de investigações sobre a História da Alfabetização, ainda é inexpressivo o número de pesquisas que consideram os cadernos de planejamento como fontes e objeto de investigação.

Nos estudos sobre a História da Alfabetização, ao considerar os cadernos de planejamento como objeto/fonte de análise foi localizado apenas o trabalho de Lima (2013). Em sua dissertação de mestrado, realizada no âmbito do grupo de pesquisa HISALES e do PPGE da FaE/UFPel, a pesquisadora problematizou a recorrência dos exercícios com sílabas no processo de alfabetização, presentes em 68 cadernos de planejamento de professoras alfabetizadoras, correspondentes ao período de 1973 a 2010. Para esse estudo a autora também se utilizou do acervo existente no referido grupo de investigação.

Em quatro dissertações de mestrado, sendo duas defendidas no PPGE da FaE/UFPel e feitas no âmbito do grupo de pesquisa HISALES, os cadernos de planejamento foram uma entre outras fontes utilizadas na pesquisa; ou seja, os cadernos de planejamento não são objeto principal de análise, mas fonte importante de coleta de dados. Lapuente (2009) realizou um estudo acerca do “Método da Abelhinha”, buscando compreender o processo de divulgação, permanência e utilização de tal método pelas professoras alfabetizadoras entre os anos de 1965 a 2007, na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul.

Porto (2005) investigou o “Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil”, em Pelotas. O estudo teve como objetivo compreender como havia

sido divulgado e utilizado o método global de contos pelas professoras alfabetizadoras no Instituto de Educação Assis Brasil entre os anos de 1940 e 1970.

Viana (2012) utilizou-se dos planejamentos de uma professora como uma das fontes, para investigar como se desenvolveu a proposição pedagógica sobre a Leitura e a Literatura Infantil em uma turma de quarto ano.

Pinheiro (2012) utilizou vinte e dois cadernos de planos de aula, elaborados entre os anos de 2000 a 2009 como elementos investigativos acerca dos conhecimentos sobre o sistema de escrita ensinados na fase inicial de alfabetização no município de Viana/ES, procurando destacar os conteúdos mais utilizados no ensino da leitura e da escrita.

Relacionado ainda aos cadernos de planejamento, foram localizados dois artigos que abordaram essa temática, os quais buscam apresentar a potencialidade desse material como objeto de estudo: os trabalhos de Cunha (2007), e de Lapuente, Porto & Peres (2007). Em seu artigo, Cunha apresenta os cadernos de planejamento como um instrumento que propicia de forma concreta estudos referentes aos saberes e práticas pedagógicas da escola. Já Lapuente, Porto & Peres, apresentam os cadernos de planejamento como uma fonte que pode contribuir de forma singular na composição da História da Alfabetização.

Pertinente às investigações que utilizam diferentes registros escolares foram consideradas cinco dissertações de mestrado que usam os diários de classe como uma das fontes de investigação. Cabe destacar que os diários de classes aqui considerados são o que, no Rio Grande do Sul, se convencionou chamar de diários ou cadernos de chamada, sua finalidade, resumidamente, está direcionada ao controle de ausência e presenças dos alunos e de registro dos conteúdos ministrados, enquanto que os cadernos de planejamento é a organização da prática a ser efetivada na sala de aula, apresenta a sequência didática que a professora planejou para a aula diária.

Assim, ao procurar compreender a trajetória da alfabetização na cidade de Diamantinos/MT (1930-1970), Souza (2006) utiliza, dentre outras fontes, alguns diários de classe correspondentes ao período 1939-1948; Faria (2008), ao analisar as práticas de alfabetização na Escola Estadual Dom Galibert em Cáceres/MT referentes aos anos de 1975 a 2004, toma como parte das fontes 157 diários de classe; Amaral (2008) examinou 105 diários de classe correspondentes ao período entre 1985 e 2005 com o intuito de compreender como era trabalhado o ensino da

língua materna nas escolas públicas da cidade de Várzea Grande/MT; Rocha (2008) analisou 14 diários de classe procurando identificar as práticas utilizadas pelo professor no ensino da leitura e da escrita, os livros didáticos adotados para tais fins e em quais condições se dera a aprendizagem, na cidade de Alta Floresta/MT entre 1978-2006; Menegolo (2006) analisou 13 diários de classe referentes ao período de 1990-2000, buscando conhecer aspectos do ensino da produção textual escrita em uma escola de Cuiabá/MT.

Há também o artigo de Cardoso & Amâncio (2011), no qual as autoras apontam a origem dos diários de classe, no estado do Mato Grosso, a partir dos antigos “Mapas Escolares”, assinalando essa fonte documental como potencial para investigação, pois é um importante instrumento que pode revelar aspectos das práticas docentes.

No tocante aos estudos que abordam os cadernos de alunos, podemos considerar que este artefato da cultura material escolar como objeto/fonte de estudo está mais consolidado, destacando-se os trabalhos de Chartier A. (2002); Gómez (2012); Hébrard (2001); Viñao (2008); Mignot (2008, 2010); Porto & Peres (2009). Estas investigações buscam problematizar este artefato enquanto fonte de pesquisa; como possibilidade de conhecer as práticas escolares de leitura e de escrita; o currículo; os sistemas educativos e os cadernos em seus aspectos gráficos e materiais.

Embora os estudos sobre cadernos acima apresentados correspondam a cadernos utilizados pelos alunos, cabe destacar que esse artefato da cultura material escolar ajuda a refletir sobre as práticas das salas de aula, visto que o suporte caderno é o mesmo. São, portanto, registros manuscritos que, assim como os cadernos de planejamento, têm como uma de suas características *registrar* a rotina da sala de aula (mesmo sabendo-se que nem tudo o que acontece em sala de aula em termos de ensino-aprendizagem está, obviamente, registrado nos cadernos, tanto de alunos como de professoras).

No tocante aos trabalhos que abordam os livros didáticos, o campo é vasto e as produções vêm centrando-se no processo de avaliação do livro didático a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nas questões de método, no circuito do livro/circuito das comunicações (DARTON, 1995) e na trajetória profissional de autores/ras de livros didáticos.

No âmbito do grupo de pesquisa HISALES, destacam-se os trabalhos realizados por: Facin (2008) na dissertação de mestrado analisou a trajetória profissional da professora Nelly Cunha, autora gaúcha de livros destinados ao ensino da leitura e da escrita, a qual produziu sete coleções didáticas; já em sua dissertação Dietrich (2012) tem como foco o material de alfabetização produzido pela professora gaúcha Gilda de Freitas Tomatis, direcionando sua análise para a Cartilha “Ler a Jato” e o “Método Audiofonográfico” de alfabetização em 15 horas; Ramil (2013), na dissertação de mestrado analisa o projeto editorial da coleção Tapete Verde produzida na década de 1970, de autoria das professoras gaúchas Nely Cunha e Tereza Iara Palmira Frabetti; Alves (2014), na tese de doutorado direciona seus estudos para a trajetória profissional da professora autora de livros didáticos Cecy Cordeiro Thofehn e suas contribuições para o movimento da matemática moderna (MMM), especialmente no estado do Rio Grande do Sul. Demonstrando que esse movimento constituiu-se, no estado, de maneira heterogênea e sobre influência de diferentes sujeitos e instituições, resultando na produção didática local.

A ênfase nas obras didáticas produzidas por autoras gaúchas, nesses trabalhos, justifica-se pelo fato do grupo de pesquisa ter um acervo bastante expressivo de livros produzidos por autoras gaúchas entre os anos de 1940-1980, período de atuação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul– CPOE/SEC-RS. Em sua tese de doutorado Peres (2000) indica que o CPOE/RS teve significativa importância em todos os aspectos educacionais no estado, pois desempenhava funções centralizadoras e normativas, que procuravam determinar os projetos e as práticas pedagógicas para a escola primária. Deste modo, intervia diretamente na organização e funcionamento da educação no estado do Rio Grande do Sul.

O CPOE/SEC-RS atuou no Estado do Rio Grande de Sul entre os anos de 1942 a 1970 e exerceu relevante papel no contexto educacional gaúcho ao intervir na organização do ensino, centralizar atividades e coordenar a execução de políticas públicas. Em vista da demanda por livros didáticos considerados de boa qualidade, ocorreu um processo de “profissionalização da/na produção didática”, a partir do suporte do CPOE/SEC-RS, durante os anos de 1950 e 1970 (PERES, 2006, p. 171). Nessa profissionalização da produção, atuaram de forma ativa, os técnicos em educação, como “detentores e porta-vozes do saber especializado e científico no

âmbito da educação” (QUADROS, 2008, p. 284). Os técnicos, especialmente mulheres e professoras, assumiram muitas vezes, a tarefa de elaborarem obras que estivessem de acordo com os novos preceitos.

Assim, os estudos localizados indicam, por um lado, que as pesquisas sobre livros escolares aumentaram vertiginosamente e tem diferentes abordagens; por outro, revelam que, nos últimos anos, os cadernos de planejamento começam a ser utilizados como fontes e destacados pelos pesquisadores especialmente da área da História da Alfabetização como um objeto promissor, mas sua utilização como objeto de estudo ainda é modesta.

Com base nessa exposição, podemos considerar que depois de longo tempo negligenciados, os cadernos de alunos e, em especial, os cadernos de planejamento de professores - embora timidamente - passaram a despertar o interesse dos pesquisadores, constituindo uma relevante fonte documental que permite a identificação de aspectos sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre o cotidiano escolar. Assim sendo, também justifica-se a opção, nesta dissertação, pelos cadernos de planejamento da professora A. para estudo. Eles são a fonte e, ao mesmo tempo, o objeto da investigação.

## **1.2 A contribuição dos cadernos de planejamento para as investigações no campo da História da Alfabetização**

A alfabetização, ao longo de sua história, tem passado por diferentes momentos que estabeleceram ou estabelecem mudanças significativas nas concepções do que seja ensinar e aprender a ler e escrever. Soares, ao citar Gaffney e Anderson (2000), destaca:

[...] que as últimas três décadas assistiram a mudanças de paradigmas teóricos no campo da alfabetização: os anos de 1960 e 1970 foram dominados pelo paradigma behaviorista, nos anos de 1980 é substituído por um paradigma cognitivista, que nos anos 1990 avança para um paradigma sociocultural. (SOARES, 2004, p.9).

Em relação a isso, Mortatti (2006) assinala que:

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a

dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública. (MORTATTI, 2006, p.1).

Esse contexto de intensas transformações relacionadas à inserção dos sujeitos no mundo da leitura e da escrita contribui com as discussões e críticas relacionadas às chamadas concepções tradicionais de alfabetização – aos métodos sintéticos (que partem de elementos menores que as palavras) e aos métodos analíticos (que partem das palavras ou unidades maiores), ocorrendo posteriormente à união desses dois métodos, resultando no aparecimento do método misto ou eclético.

Os métodos sintéticos são os mais antigos, sendo identificados já na Grécia antiga. Possuem como característica partir de fragmentos menores que a palavra, em uma perspectiva de que o aluno aprende a ler cada uma das letras e a união das diferentes letras resulta numa leitura única. De acordo com Frade “na história dos métodos sintéticos temos a eleição de princípios organizativos diferenciados que privilegiam a decoração de sinais gráficos e as correspondências fonográficas.” (FRADE, 2007, p.22) Assim temos: o *método alfabético* que toma como unidade a letra; o *método fônico* que toma como unidade o fonema e o *método silábico* que toma como unidade “um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba”. (FRADE, 2007, p.22)

Os métodos analíticos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto, assim,

[...] supõem que baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentençação ou palavração) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba. (FRADE, 2007, p.26).

Nesse sentido, os métodos analíticos surgiram em oposição aos métodos sintéticos e possuem como característica partir do todo para as partes. Apesar de procurar romper com o princípio da decifração imposto pelos métodos sintéticos, as unidades maiores da língua, texto, frases e palavras – unidades de análise propostas pelo método analítico -, se tornaram apenas ponto de partida para o ensino da decifração da escrita.

De acordo com Mortatti:

Em decorrência da “autonomia didática” proposta pela “Reforma Sampaio Dória” e de novas urgências políticas e sociais, a partir de meados da década de 1920 aumentaram as resistências dos professores quanto à utilização do método analítico e começaram a se buscar novas propostas de

solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. (MORTATTI, 2006, p.8).

Nesse novo embate, há a união do método sintético e do método analítico, resultando na utilização do método misto ou eclético nas escolas brasileiras, uma proposta que tinha como discurso uma aprendizagem rápida e satisfatória, tendo como princípio análise-síntese.

Os questionamentos sobre os métodos de alfabetização começaram a se intensificar na década de 1980, no entanto, como afirma Braslavsky (1992), as questões envolvendo os métodos de alfabetização fazem parte do campo educacional desde que a escola se tornou uma escola de massa, portanto desde, pelo menos, o século XIX. Ao refletir sobre os métodos de alfabetização, Ferreiro & Teberosky destacam que:

A preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do “melhor” ou “mais eficaz” deles [...]. Em defesa das respectivas virtudes de um e de outro, originou-se uma discussão registrada em extensa literatura; literatura que tanto faz referência ao aspecto metodológico em si como aos processos psicológicos subjacentes. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p.21).

Diferentes fatores, como o constante fracasso escolar dos educandos de escolas públicas na fase inicial de alfabetização, a intensificação das críticas aos modelos “tradicionais” de ensino, a divulgação da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999), e do conceito de letramento (SOARES, 1998), fizeram com que a concepção construtivista de aprendizagem ganhasse força no cenário brasileiro. De acordo com Soares (2004, p. 10), o Brasil, entre os anos de 1980 e 1990, assistiu ao “domínio hegemônico, na área da alfabetização, do paradigma cognitivista, que aqui se difundiu sob a discutível denominação de construtivismo (posteriormente, socioconstrutivismo).”

O construtivismo pode ser considerado:

[...] uma concepção ou uma teoria que privilegia a noção de “construção” de conhecimento, efetuada mediante interações entre o SUJEITO (aquele que conhece) e OBJETO (sua fonte de conhecimento) - buscando superar as concepções que focalizam apenas o empirismo [...] ou a pré-formação de estruturas. (BREGUNCI apud GONTIJO, 2001, p. 10).

Na compreensão de Ferreiro & Teberosky, trata-se de uma concepção de aprendizagem que considera o educando como um sujeito ativo:

[...] no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança

que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p.24).

Com a introdução do construtivismo no cenário brasileiro, o eixo de discussões deixa de ter como centro os métodos de ensino e passa a focalizar o processo de aprendizagem, no qual o construtivismo apresenta-se:

[...] não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (MORTATTI, 2006, p. 10, grifo do autor).

Nos primeiros anos do século XXI, contudo, novos debates em torno do que seja ensinar a ler e escrever e seus processos metodológicos ganham ênfase. Nesse momento, o modelo construtivista continua no centro das atenções, mas passa a ser alvo de algumas críticas, as quais estavam direcionadas principalmente à “ausência, no quadro dessa concepção, de instrução direta e específica para a aprendizagem do código alfabético e ortográfico.” (SOARES, 2004, p.12). Frade enfatiza que, se por um lado essa teoria contribuiu para pensar formas de intervenção e organização dos alunos em sala de aula, por outro, ajudou a fortalecer um discurso em favor da “desmetodização” da alfabetização (FRADE, 2007, p.31). Neste sentido, Gontijo destaca que,

[...] é evidente que não podemos deixar de ressaltar a contribuição da teoria psicogenética de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que essa teoria contribuiu para romper as concepções tradicionais de aprendizagem da linguagem escrita e possibilitou que os professores alfabetizadores começassem a refletir sobre a participação da criança no processo de aprendizagem e sobre o trabalho que realizavam para ensinar as crianças a ler e a escrever. (GONTIJO, 2001, p.9).

Nesse mesmo período, década de 1980, emerge no cenário brasileiro o termo letramento, posteriormente definido por Soares (1998) como as práticas sociais de leitura e de escrita. Soares (2004) ressalta que nesse mesmo momento histórico, em países distintos como Brasil, Portugal e França, tornaram-se necessário “reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita,” (SOARES, 2004, p. 6). Acrescentado ainda que nos países como os Estados Unidos e a Inglaterra, onde o termo letramento já existia desde o século XIX, tais questões

tornaram-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem.

A alfabetização diferencia-se do letramento, pois corresponde ao processo pelo qual se adquire uma técnica de codificação – a escrita alfabética –, enquanto que, o letramento seria o uso dessa tecnologia em “variadas práticas sociais de leitura e de escrita.” (SOARES, 1998, p.44)

No quadro desse novo embate, autores como Leal (2005), Morais (2005) e Coutinho (2005) defendem a necessidade de uma metodologia de ensino partindo da perspectiva de que é preciso “alfabetizar letrando” (SOARES, 1998) e que para isso é fundamental que o professor utilize uma metodologia de ensino, mas sem recorrer aos ‘velhos métodos de alfabetização’. Nesse sentido, há que se ter uma mudança de paradigma por parte do professor, no qual ele possa se enxergar não apenas como transmissor de conhecimentos, mas como um investigador que busca mediar a aquisição da leitura e da escrita de forma heterogênea, considerando que a aprendizagem ocorre diferentemente para cada aluno e que estes precisam ter acesso a distintos suportes que possibilitem essa aprendizagem.

Apesar das disputas que cercam tanto a teoria construtivista, quanto a utilização do termo letramento - ou seja, as disputas entre os defensores do construtivismo e os partidários dos modelos tradicionais de ensino e aqueles que acreditam que o letramento indica o caráter funcional da leitura e da escrita -, ambos ganharam destaque no âmbito acadêmico e nas políticas públicas nacionais, “com a institucionalização do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)” (MORTATTI, 2006, p.11), como também em uma nova proposta de edição de livros para o ensino inicial da leitura e da escrita que procuram preconizar os padrões construtivistas e enfatizam os diferentes gêneros textuais; na formação continuada para educadores, entre outras ações. Nesse contexto, “pesquisadores e professores passaram a defender, como tarefa primordial da alfabetização, inserir os alunos no mundo da escrita, permitindo que, desde cedo, vivam práticas de leitura e produção textuais.” (MORAIS, 2005, p.44).

Há, desse modo, o entendimento de que a “compreensão começa antes da leitura, na tomada de consciência dos usos da escrita e na interação de fortes vivências em torno dos textos” (CHARTIER, CLESSE & HÉBRARD, 1996, p.115),

sendo necessário, portanto, que a inserção do educando no mundo da leitura e da escrita faça-se por meio de diferentes gêneros textuais. Como aponta Leal:

[...] é possível e necessário alfabetizar com uma diversidade de textos de uso social, sem o uso de cartilha, incentivando os alunos a produzir e a interpretar textos de circulação social, estimulando-os a compreender seu uso, colocando enfim os aprendizes em interação entre si de tal forma que todos os alunos possam ditar textos, corrigir, refazer seus textos e os de seus companheiros. (LEAL, 2005, p. 13).

Defende-se, assim, “textos reais para alunos reais” (LEAL, 2005), que possam proporcionar o conhecimento e a apropriação do sistema alfabético, em consonância com o que dizem Chartier, Clesse & Hébrard (1996), para quem os conhecimentos são construídos, em primeiro lugar, dentro da experiência do mundo no qual a criança interage.

Nesse cenário, marcado por profundas e constantes mudanças no campo educacional a busca por respostas sobre o processo inicial de ensino da leitura e da escrita fomentou o aumento no número de pesquisas, surgindo novas áreas de estudos e ampliando as fontes e os objetos de investigação. Diante disso, artefatos que antes eram descuidados despontaram como componentes significativos na elucidação de questões referentes ao processo inicial de aquisição da leitura e da escrita.

Como resultado, nos últimos anos, as pesquisas relacionadas à História da Alfabetização vêm ganhando destaque no cenário brasileiro, como já procurei mostrar anteriormente. Os estudos nessa área iniciaram-se nos anos de 1970, mas foi somente nos anos 2000 que emergiu intensa produção na área. Como afirmei, investigações realizadas por Soares & Maciel (2001) demonstram que entre o período de 1961 a 2001 havia um número muito reduzido de pesquisas históricas sobre esse tema. De acordo com Soares (1989), entre as décadas de 50 e 60 do século XX, a predominância de estudos sobre a História da Alfabetização estava centrada nos métodos de alfabetização. Nos anos seguintes, contudo, observa-se um declínio das investigações com esse foco, impulsionada por novas temáticas, principalmente àquelas voltadas para os estudos das propostas didáticas.

Nos anos 2000, intensifica-se a produção na área, focalizando diferentes temáticas e objetos de estudos. Soares (2006, p.7) destaca que, quanto mais problemática é a área no presente, mais se busca recuperar o passado, “na tentativa de encontrar, no caminho já trilhado, pegadas que expliquem o presente”.

Em decorrência desse conjunto de fatores, aumento de investigações sobre o processo inicial de ensino da leitura e da escrita, surgimento de novas temáticas, fontes e objetos de pesquisas, nos primeiros anos do presente século, origina-se um novo campo de pesquisa - a História da Alfabetização - dispondo de um novo conjunto de aportes teóricos e metodológicos.

Nesse cenário, impulsionado pela ampliação de estudos de cunho histórico, observa-se um crescente movimento de constituição de acervos por parte de pesquisadores que procuram preservar e analisar a História da Alfabetização brasileira sobre diferentes aspectos. Cabe salientar que, diferentemente do que ocorre em países europeus e nos Estados Unidos, cujo campo referente à História da Alfabetização tem como foco os condicionantes históricos, culturais e sociais, no Brasil, as investigações estão mais voltadas para os estudos da escola, dos métodos de ensino e dos livros destinados ao processo inicial de ensino da leitura e da escrita.

Para Kirchner (2008), o potencial histórico dos acervos colabora para a renovação das práticas de pesquisas e originam novas abordagens metodológicas. Gómez (2012), por sua vez, enfatiza o crescente interesse de pesquisadores pelos cadernos escolares. De acordo com esse autor, a constituição dos cadernos em objeto de estudos caminha em paralelo com o empenho de iniciativas que buscam “identificar, inventariar, classificar e conservar cadernos e demais trabalhos escolares” (GÓMEZ, 2012, p.67). Assim, materiais que antes eram negligenciados passam a despontar como uma fonte promissora de estudos, configurando-se como componentes significativos na análise e composição da História da Alfabetização do país. De acordo com Lopes & Galvão:

Os historiadores da educação cada vez mais percebem que, para entender os processos de ensino nas diferentes épocas, não basta investigar como a organização da escola se transformou ao longo do tempo [...] é preciso captar o dia a dia da escola de outros tempos – os métodos de ensino, os materiais didáticos utilizados, as relações professor-aluno e aluno-aluno, os conteúdos ensinados, os sistemas de avaliação e de punição [...]. (LOPES & GALVÃO, 2010, p.44).

Esse fato colabora para que haja a incorporação de novas fontes e objetos de investigação, tais como carteiras, utensílios, cadernetas de professores, exercícios, provas, boletins escolares, uniformes e os próprios cadernos. (LOPES & GALVÃO, 2010, p.71). Segundo Maciel & Frade (2006), a heterogeneidade das fontes contribui muito para a ampliação das possibilidades de conhecimento dos primeiros materiais

didáticos voltados à alfabetização da população e se constitui como recursos de formação dessa história.

Nesse processo, os escritos escolares surgiram como fonte e objeto de investigação em potencial. Tais materiais podem ser utilizados tanto para a realização de estudos relacionados com o ensino da aprendizagem e do uso da língua escrita, como para compreender a cultura escolar (VIÑAO, 2008).

Viñao ainda ressalta que, nas duas últimas décadas, os estudos com cadernos vêm figurando no cruzamento de três campos historiográficos relacionados e complementares, mas com diferentes enfoques e interesses: “a história da infância, da cultura escrita e da educação” (VIÑAO, 2008, p.15). No caso brasileiro, somam-se ainda a esses campos historiográficos os recentes estudos referentes à História da Alfabetização, com destaque para os métodos de ensino, os livros destinados ao processo inicial de aquisição da leitura e da escrita e a trajetória profissional de professoras alfabetizadoras.

Segundo Gómez (2012), o interesse pelos produtos que atestam os procedimentos utilizados e os conhecimentos ensinados e aprendidos é ainda recente, não ultrapassando as últimas duas décadas. Tal autor afirma, ainda, que as produções científicas que consideram os cadernos e escritos escolares estão distribuídas em torno de diferentes eixos: i) os cadernos como dispositivos escolares; como substratos ideológicos; ii) a análise dos cadernos enquanto testemunho do cotidiano escolar; iii) as investigações que procuram indagar a dimensão material, gráfica e textual dos cadernos e demais escritos escolares – esse eixo, de acordo com o autor, é menos contemplado pelos estudos dos historiadores da educação (GÓMEZ, 2012, p. 67). Mignot (2008), destaca que esse interesse pelos cadernos está relacionada à ampliação da noção de documentos, atualmente, constituído por “qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento.” (GIL, 2010, p. 31).

Ao refletirem sobre as investigações que apresentam os cadernos como fonte e objeto de estudo, Porto & Peres (2009) indicam que os cadernos podem revelar indícios de práticas, escolhas e opções teóricas e metodológicas das professoras, além de indicar as concepções de língua e de ensino adotadas. Assim, “tanto por sua inserção na história da escola quanto pela preocupação de conservação da qual ele foi objeto, o caderno é um testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar de escrita.” (HÉBRARD, 2001, p.121)

Como consequência, é possível pensar que os cadernos de planejamento apresentam-se como um artefato importante na demonstração de como se configurava o ensino da leitura e da escrita: quais métodos eram utilizados, as disciplinas ministradas e atividades privilegiadas. Porto (2005) destaca a importância atribuída aos cadernos de planejamento – denominados pela autora de diários de classe – no processo de investigação sobre o “Método Global de Contos”. A autora afirma que essa fonte possibilitou,

[...] “enxergar” a sala de aula, de desfazer dúvidas quanto à utilização do método, de entender, por exemplo, quantos dias eram dispensados a cada fase do método, quais as atividades eram priorizadas pela professora. O cotejamento dessa fonte com os relatos orais e com o manual da professora do pré-livro — Os três porquinhos, utilizado pela referida professora foi fundamental para entender a utilização do método. (PORTO, 2005, p. 31.).

Adjacente a isso, Peres (2010), afirma que os cadernos de planejamento contribuem não somente para o registro da História da Alfabetização, mas também como uma possibilidade de problematizar o “vivido” dentro da sala de aula, evidenciando aspectos sobre as práticas escolares e as escolhas das professoras.

É necessário, ainda, considerar as reflexões de Porto & Peres. As autoras afirmam que, se por um lado os cadernos são fontes reveladoras das concepções pedagógicas, por outro, possuem limitações enquanto objeto-fonte de investigação, uma vez que, eles não dizem tudo sobre o cotidiano de sala de aula (PORTO & PERES, 2009, p.3). Os cadernos não apresentam, por exemplo, informações sobre intervalos entre as atividades e disciplinas, não trazem anotações acerca dos questionamentos dos alunos e do professor, entre tantas “ausências”, que, em alguns casos, possibilita apenas o levantamento de hipóteses por parte do pesquisador.

Contudo, apesar das limitações apresentadas, é de fundamental importância que se reconheça que os escritos escolares, especialmente os cadernos, trazem consigo indícios das mudanças ocorridas nos conteúdos escolares, no currículo, carregam informações sobre alunos e professores, ou, ainda, como destaca Gómez:

Os cadernos revelam ainda modelos, exemplos e testemunhos, reais e fictícios, de distintas modalidades textuais, cuja coexistência, nesse espaço gráfico, expressa a pluralidade de matrizes observáveis nas escritas escolares e infantis, isto é, entre as que respondem a uma produção regrada ou sujeita ao fazer da escola e as que podem emanar de uma atividade mais espontânea e até subjetiva. (GÓMEZ 2012, p. 68).

Os cadernos de planejamento, fonte ainda pouco explorada pelos pesquisadores em História da Alfabetização, revelam-se como um elemento em potencial na elucidação de questões relacionadas ao processo inicial de ensino da leitura e da escrita. Seja por meio dos traços deixados neste dispositivo e/ou através do entrecruzamento com outras fontes podemos alcançar vestígios do passado e reconstruir parte da História da Alfabetização.

Com base nesse contexto, constatamos que o ensino inicial da leitura e da escrita tem passado por diversas mudanças ao longo de sua história, e que nas últimas três décadas os debates em torno do tema, têm influenciado o desenvolvimento de novas propostas pedagógicas observáveis principalmente por meio dos materiais didáticos pedagógicos, em especial os livros didáticos, que ao longo do tempo vêm passando por constantes reformulações a fim de se adequar às propostas de ensino vigente em cada período. Essa discussão está diretamente relacionada ao foco desta pesquisa que, tomando os registros de planejamento de uma professora no período de 1983 a 2000, tem como objetivo identificar e mapear quais livros destinados ao processo inicial de ensino da leitura e da escrita eram utilizados como apoio na preparação das aulas e analisar como esse uso aparece nos cadernos de planejamento.

### **1.3 Livros Escolares: alguns apontamentos**

O livro didático se estabelece como um dos principais meios de acesso e divulgação dos conhecimentos sistematizados. Assim, a utilização desse suporte como fonte de investigação permite desvelar componentes do currículo escolar, normas, valores e conhecimentos próprios de uma época e de uma sociedade.

Choppin (1998), destaca que em todos os países do mundo o livro didático se constitui como objeto de disputa tanto real quanto simbólica. A importância atribuída a esse suporte pode ser verificada nas modificações editoriais e metodológicas que acompanham as discussões sobre o processo de alfabetização, como também nas políticas governamentais, por meio dos programas de distribuição de livros didáticos, no caso brasileiro, atualmente, o Programa Nacional do Livro Didático/PNLD, vigente desde a década de 1980.

Choppin (2002), também enfatiza que as pesquisas historiográficas sobre os livros didáticos são recentes, cujo real interesse por este artefato começa apenas no decorrer da década de 1970. Esse desinteresse está relacionado a um conjunto de fatores, mas especialmente à sua aparente banalidade. De acordo com o autor, a renúncia demonstrada até pouco tempo atrás:

[...] pelos manuais antigos e pela sua história decorre não somente das dificuldades de acesso às coleções, mas também de sua incompletude e sua dispersão. Ou talvez, ao contrário, devido a grande quantidade de sua produção, a conservação dos manuais não foi corretamente assegurada. (CHOPPIN, 2002, p.8).

Ao lado disso, Corrêa (2000) aponta à escassez de espaços destinados à preservação da memória educacional, destacando este fator como um contribuinte das dificuldades encontradas pelos pesquisadores no acesso às fontes.

A importância atribuída aos livros didáticos como fonte/objeto de estudo, de acordo com Choppin (2004), relaciona-se às múltiplas funções que este artefato exerce, pois se apresenta como suporte privilegiado dos conteúdos educativos; coloca em prática métodos de aprendizagem; direciona a língua, a cultura e os valores das classes dominantes, contribuindo na construção de identidade; fornece um conjunto de documentos (textuais ou icônicos) que pode vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Levando em conta tais funções, o pesquisador, no processo investigativo, seleciona àquelas que estão mais próximas aos seus objetivos.

Para Lajolo e Zilberman, o livro didático é uma:

[...] poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação que, por intermédio de sua trajetória de publicação e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação [...] (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p, 121).

A história dos livros didáticos no Brasil coincide com a própria história da educação brasileira. Ao analisar a construção do saber escolar em livros didáticos de História, tendo como marco temporal a criação das primeiras escolas públicas elementares e secundárias até os anos iniciais da República, Bittencourt (2008) apreende o livro didático por meio de sua articulação entre o Estado e o mercado editorial e sua dimensão enquanto mercadoria, instrumento de ensino, portador de ideias e valores. No estudo a autora indica que no início do século XIX esses livros eram, sobretudo, obras religiosas importadas de Portugal. Seu uso ficava centrado na figura do professor, que “faria ditados e os alunos copiaríamos trechos ou ouviriam a prelação em sala de aula.” (BITTENCOURT, 2008, p. 29). No transcorrer do século

XIX, o livro didático “passou a ser considerado também como obra a ser consumida diretamente por crianças e adolescentes, que obtiveram o direito de posse sobre ele.” (BITTENCOURT, 2008, p.29).

No final do século XIX e início do século XX, incentivado por um discurso nacionalista, os livros estrangeiros passam a ser alvo de críticas, direcionadas principalmente à utilização, nesses volumes, de termos desconhecidos pelo público brasileiro. Ocorrendo, desse modo, um movimento em favor da nacionalização dos livros didáticos, com uma produção que visasse os “temas relacionados ao país, sua natureza e costumes.” (BITTENCOURT, 2008, p.32). O processo de nacionalização do livro didático e da expansão do ensino fomentou a ampliação do mercado editorial brasileiro, que encontrou na escola um espaço ideal de circulação e consumo de seus produtos (MORTATTI, 2000).

Mortatti destaca que nas primeiras décadas do século XX ocorre um aumento na produção editorial de cartilhas brasileira, influenciado pelo:

[...] apoio de editores e especialização de editoras na publicação desse tipo de livro didático; surgimento de um tipo específico de escritor didático profissional – o professor; e processo de institucionalização da cartilha, mediante sua aprovação, adoção, compra e distribuição às escolas públicas, por parte de órgãos dos governos estaduais. (MORTATTI, 2000, p.42).

Nesse período, a indústria editorial especializa-se na produção de livros didáticos, e estes se tornam “uma fonte de lucro capaz de sustentar nos dias atuais, dezenas de editoras” (BITTENCOURT, 2008, p.81).

Pode-se dizer que os livros destinados ao processo de aquisição inicial da leitura e da escrita, ao longo da História da Alfabetização brasileira, tem passando por modificações relacionadas aos mais variados aspectos: ao método, à materialidade, aos modos de produção, à elaboração editorial e ao tempo de vida – hoje, *livros consumíveis*, cujo destino, no final do ano letivo, é o descarte (BATISTA, 1999).

Monks, Peres & Thies (2013) assinalam que a designação dos livros didáticos destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita também se modificou ao longo do tempo – carta, cartinha, cartilha, silabários, abecedário, livro para ensino da leitura, livro de leitura, pré-livro, livro de alfabetização –, mas o objetivo sempre foi o mesmo: introduzir os educandos na cultura escrita. Boto (2004) destaca que o termo cartilha é um desdobramento da palavra cartinha.

Nesse processo de transformações terminológicas, ou como destaca Frade (2010, p. 266) “antes de uma produção escolar mais autoral”, para além de um processo de mudança de termos, há um processo *evolutivo* desse suporte. Os estudos de Cagliari (2008) e Frade (2010) assinalam que primeiramente os materiais específicos para ensinar a ler e escrever se constituíam apenas em um abecedário, passando depois para:

[...] uma tabela de letras, que representava as escritas dos padrões silábicos da fala; reestruturando-se em seguida em palavras-chave e sílabas geradoras, deixando assim de ser apenas um livro para ensinar a ler e tornando-se um livro para fazer exercícios de escrita. Então começou a apresentar textos com palavras já estudadas pelos alunos, numa ordem crescente de dificuldade, e foram incorporados exercícios gramaticais e estruturais para o aluno desmontar e formar palavras. (CAGLIARI, 1998, p.80)

Nesse *processo evolutivo*, surgem posteriormente o manual do professor e uma unidade destinada ao período preparatório, (CAGILARI, 1998), e a utilização do termo *livro de alfabetização* em substituição a palavra cartilha. Essas transformações em torno dos suportes destinados ao ensino inicial de leitura e da escrita, estiveram sempre relacionadas aos métodos e as táticas de conduzir a alfabetização: método sintético, analítico, misto e as abordagens construtivistas. Para Frade (2007, p.22) “os métodos de alfabetização se consolidam juntamente com os ideários gerais e aqueles que dão as bases para eleição dos conteúdos específicos da língua a serem ensinados a crianças, no processo inicial de apropriação da escrita.”

Na batalha dos métodos, acirrada a partir da inclusão de um novo contexto educacional nos anos 80, influenciado principalmente pelos estudos da psicolinguística, as cartilhas, a prontidão, as proposta e os métodos deixaram de ser priorizados e o foco do processo de aprendizagem voltou-se à mediação do objeto de conhecimento. A ênfase passa a ser o trabalho com diferentes suportes e portadores de “textos reais”, (LEAL, 2005), que circulam na sociedade. Nesse novo cenário, os livros didáticos vão passando, aos poucos, por uma nova reconfiguração, procurando se adequar às novas questões em debate.

Nesse mesmo período, mais precisamente em 1985, por meio do decreto Lei nº 91.542, estabeleceram-se partes das diretrizes que caracterizam o atual PNLD: adoção de livros reutilizáveis (exceto para primeira série), escolha do livro pelo conjunto de professores, sua distribuição gratuita as escolas e sua aquisição com recursos do governo Federal. (BATISTA, 2001, p.11).

Em 1996, o Programa passa por uma nova reformulação, na qual há a instituição de um processo de pré-avaliação do livro didático pelo MEC, orientando-se por “critérios de natureza conceitual (as obras devem ser isentas de erros ou de indução a erros) e política (devem ser isentas de preconceito, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso)” (BATISTA, 2005, p.13).

O autor ainda aponta que a partir de 1999,

[...] incluiu-se um terceiro critério, de natureza metodológica, de acordo com o qual as obras devem propiciar situações de ensino-aprendizado adequadas, coerentes, e que envolvam o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (como a observação, a análise, a elaboração de hipóteses, a memorização). (BATISTA, 2005, p.13).

As avaliações são realizadas por uma comissão de especialistas em cada uma das áreas do conhecimento. Os livros considerados adequados por essa comissão passam a compor o guia do livro didático, distribuídos às escolas para auxiliar os professores na escolha das obras. A aquisição do livro didático passa por três processos básicos: avaliação, compra dos livros de editoras privadas e a distribuição às escolas.

Apesar das novas exigências vigentes no campo educacional iniciada na década de 1980, somente nos anos 2000 ocorrem mudanças mais efetivas nos livros para o ensino inicial da leitura e da escrita. Nos anos 2000, praticamente se extingue a terminologia cartilha adotada nos livros didáticos do PNLD, passando a ampliar a emprego do termo “livro de alfabetização”. Bossi enfatiza que os livros de alfabetização,

[...] no mercado editorial, encontram-se ao lado das tradicionais cartilhas, mas distinguem-se delas porque apresentam maior articulação com o ensino da língua materna. Enquanto as cartilhas têm o compromisso de estar vinculadas a um método de alfabetização, apresentando pseudotextos escritos com objetivos utilitaristas e intenção explícita de trabalhar as relações grafemas-fonemas da língua escrita, ou seja, a simples decodificação-codificação [...]. (BOSSI, 2000, p.46).

Nesse sentido, os denominados livros de alfabetização têm como proposta distanciarem-se das cartilhas ao priorizarem as atividades de leitura, escrita e expressão oral, em situações reais de uso. Nesse novo embate educacional em torno da alfabetização, a produção editoria didática passa a enfatizar o novo paradigma educacional, apresentando nas capas chamadas do tipo: “Uma proposta construtivista e interacionista lúdica; Um trabalho de linguagem numa proposta

socioconstrutivista; Alfabetização numa perspectiva socioconstrutivista; Atividade sociointeracionista em Língua Portuguesa; Letramento e alfabetização linguística.”

Contudo, analisando historicamente, Cagliari destaca a grande quantidade de cartilhas que circularam no Brasil, guiadas pelas mais variadas tendências, da cartilha maternal às cartilhas “construtivistas” e “fônicas” atuais. Salientando, ainda, que:

Há diferenças significativas entre essas obras, mas na sua essência podemos dizer que são obras que seguem o Ba Be Bi Bo Bu. O estudo da sílaba constitui o fundamento do método. (CAGLIARI, 2007, p. 63).

Mortatti (2000) colabora com essa discussão ao assinalar que ao longo da história, as cartilhas passaram por alterações relativas ao método, bem como, o melhoramento de aspectos relacionados principalmente ao suporte material e aos temas abordados nas lições, mas manteve-se ligada a uma configuração predeterminada para o ensino inicial da leitura e da escrita. A autora ainda afirma que:

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública. (MORTATTI, 2006, p.1).

Portanto, o livro didático, ao longo da História da Alfabetização e da educação em geral, tornou-se um suporte presente tanto nas políticas públicas, em razão dos diferentes programas, quanto no espaço escolar, como material didático dos alunos, material de pesquisas nas bibliotecas e apoio ao planejamento dos professores, figurando-se, de certa forma, em uma “mina de ouro” para as editoras. Maciel & Frade salientam, que:

Os primeiros livros de alfabetização, sobretudo as cartilhas, são representativos das práticas e ideários pedagógicos, assim como das práticas editoriais e, historicamente, vêm se constituindo como primeira via de acesso à cultura do impresso. (MACIEL & FRADE, 2004, p.546).

Investigação realizada por Maciel (2002) demonstra a tendência de disputas em torno dos métodos adotados pelos autores na produção das cartilhas. A autora analisou cinco cartilhas<sup>10</sup> publicadas em diferentes períodos, constatando, ao final,

<sup>10</sup> As cartilhas analisadas pela autora foram: *BACADAFÁ – Methodo de leitura abreviada*, de Antonio Pinheiro de Aguiar; *O Primeiro Livro de Leitura*, de Felisberto de Carvalho; *O livro de Lili*, de Anita Fonseca; *Upa, cavalinho!*, de Lourenço Filho; e *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima.

que “as questões envolvendo opções metodológicas estão postas desde o início da produção didática nacional.” (MACIEL, 2002, p.166).

Assim, mesmo que diferentes em suas formas de produção e divulgação, os livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita, dos mais antigos aos atuais, não conseguiram escapar às discussões que envolvem essencialmente os métodos de alfabetização (DIETZSCH, 1990, p.36).

Assim, podemos destacar que esses livros, mais precisamente as cartilhas, modificaram-se ao longo do tempo, nesse caso, mais graficamente que em seu conteúdo. Elas, as cartilhas, resistem às críticas e permanecem no mercado e no cotidiano da sala de aula, são “o primeiro livro” que certamente as crianças das classes populares têm em mãos. Para Batista (1999), o livro didático é o principal material impresso e é por meio deste que a escolarização e o letramento são organizados e constituídos. Por isso, faz-se necessário:

[...] conhecer melhor esse impresso que terminou por se converter na principal referência para a formação e a inserção no mundo da escrita de um expressivo número de docentes e discentes brasileiros e, conseqüentemente, para a construção do fenômeno letramento no país. (BATISTA, 1999, p. 531).

Nesse cenário, especialmente dos anos 80 do século XX, em diante, marcado por um processo de alfabetização “multifacetado” e plural, conhecer as cartilhas, principal meio de divulgação e disseminação das diferentes visões metodológicas, apresenta-se como um elemento fundamental, que ajuda a explicitar quais concepções sobre ensinar a ler e escrever guiava o processo de alfabetização em uma classe multisseriada de uma escola da zona rural, foco desta investigação.

#### **1.4 As escolas no meio rural<sup>11</sup>**

Ao utilizar o termo “rural”, nos remetemos ao que é relativo ao campo, nesse caso, optei por utilizar o conceito mais amplo de rural proposto por Demartini (1988), que definiu o contexto rural segundo a natureza do trabalho, na qual são

---

<sup>11</sup> Cabe destacar que para examinar melhor esse processo seria necessário verificar as questões de expansão territorial, distribuição econômica/industrial da região/estado, bem como a disposição populacional, afim de entender melhor a distribuição das escolas/matriculas no meio rural. Porém, este não é objetivo desta investigação, cujos dados estão sendo apresentados apenas como meios de contextualizar o ensino no meio rural, visto que o objeto dessa investigação é parte desse universo.

considerados rurais aqueles grupos da sociedade que estão ligados diretamente à produção agropecuária, considerando-se tanto os agricultores que detêm a posse dos meios de produção e ou da terra, como aqueles que nela trabalham como arrendatários, parceiros ou trabalhadores assalariados.

No contexto brasileiro, historicamente se afirma que não houve para a educação rural<sup>12</sup> uma formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola deveria funcionar e se organizar. Foram criadas iniciativas que estruturavam a educação como um todo, destacando-se a criação da Lei Geral do Ensino de 1827, que determinava a implantação de escolas de primeiras letras, fixando em seu artigo 1º que *em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias*, atribuindo aos presidentes das províncias a responsabilidade por atender às demandas necessárias para o estabelecimento das escolas.

No artigo 2º da mesma lei, definia que *as escolas serão de ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecer-se*. Neste momento, “o ensino multisseriado foi oficialmente adotado no Brasil” (PANTEL, 2011, p.36).

No final do século XIX e início do XX, especialmente a partir de 1920 como assinala Santos & Moura (2010), os grupos escolares foram se popularizando, sobretudo nas cidades, “organizados de forma seriada, por idade e por nível de domínio das aprendizagens esperadas e geralmente, com as crianças separadas por sexo.” (SANTOS & MOURA, 2010, p.41). Nas vilas, povoados e na zona rural, permanecem funcionando as escolas multisseriadas, que “para atender a problemas de ordem demográfica, em locais de baixa densidade populacional, vêm ocorrendo até hoje” (SANTOS & MOURA, 2010, p.41).

Calazans (2001) e Leite (2002) destacam que somente na década de 1930 ocorreram iniciativas relevantes por parte do governo na elaboração de programas de escolarização para a população rural, patrocinados pelo Ministério da Agricultura do governo Vargas. A partir daí novos programas foram criados, patrocinados tanto

---

<sup>12</sup> Nas últimas décadas o conceito de Educação do Campo surge em oposição a Educação Rural. De acordo com Pereira (2009) a partir da década de 1990 com os movimentos sociais pressionando o Governo, a Educação do Campo ganha espaço nos órgãos governamentais; na luta por políticas educacionais que atendessem as necessidades específicas do campo. Assim, o “rural” passa a caracterizar o atraso, falta de perspectiva, enquanto que “campo” significa mudança, autonomia, valorização dos saberes. No entanto, optei por utilizar o termo Educação Rural, visto que no período analisado o terminologia ainda era empregada, até mesmo na documentação da Secretaria Municipal de Educação do município em questão e pela própria caracterização da escola.

pelo Ministério da Agricultura, da Educação e da Saúde quanto por parcerias com programas norte-americanos, como o promovido pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que defendia a ideia de que o progresso da agricultura dependia, em grande parte, da educação do homem do campo. (CALAZANS, 2001). Nesse sentido, na década de 1940, a escolarização da população rural “adquire a conotação de ser um instrumento capaz de colaborar para fixação da população em seu ambiente original” (ALMEIDA, 2005, p.285).

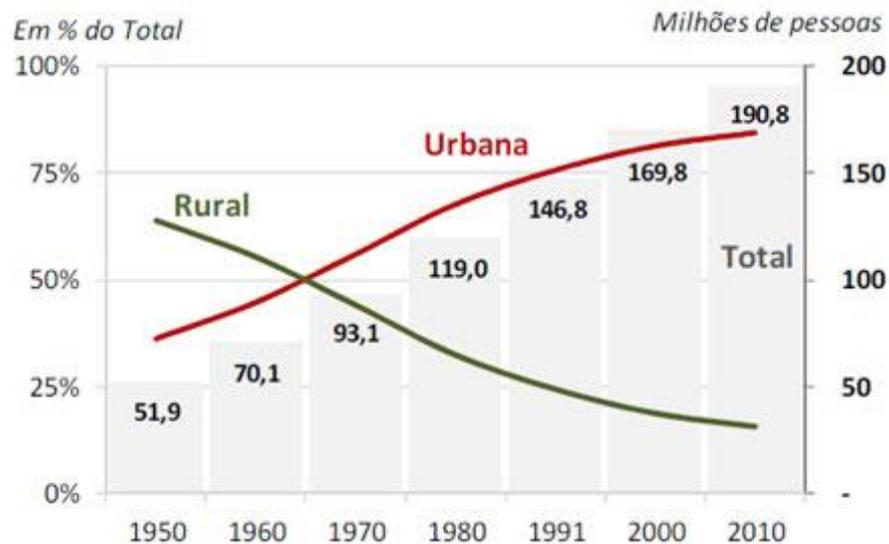
A partir da década de 1950, inicia-se no Brasil o período auge do desenvolvimento regional pautado na presença do Estado como agente planejador/controlador. Planejador por elaborar ações orientadas em um projeto educacional e controlador, no sentido, dessas ações não atenderem de forma específica as necessidades do homem do campo e sua formação enquanto sujeito de direito, pois “o homem do campo não precisaria de uma formação educacional qualificada como o homem da cidade” (ALMEIDA, 2005, p. 281), a principal finalidade era manter o homem no campo. Leite (2002) assinala que o campo sempre foi visto como lugar de atraso, uma realidade a ser superada e, por esse motivo, as políticas sociais e educacionais não foram vistas como prioritárias para esses povos.

Na década de 1970, Barreto (1986) destaca que ocorreu uma divisão das intuições de ensino, ou seja, as redes estaduais passam a se responsabilizar pelo ensino urbano e cresceu a participação dos municípios no ensino nas áreas rurais. Esse fenômeno é ocasionado em parte pela ampliação da escolaridade básica obrigatória, que passa de quatro para oito anos.

As ações desenvolvidas em prol da educação no meio rural, ainda representam uma preocupação pequena frente às ações do setor público, visto que, como destaca Calazans (2001), a atenção atribuída ao setor rural está atrelada a função “ratificadora”, uma vez que a intenção é preparar estas populações para enfrentar de forma adequada o processo de subordinação aos meios de produção capitalista. O que se observa é que o desenvolvimento do ensino no meio rural, de certo modo, surgiu e se implementou como necessidade de atender à evolução das estruturas agrárias do país. Assim, as iniciativas do Estado tinham como objetivo inicial fixar o homem no campo, visto que a produção agrícola decrescia e o êxodo rural era uma realidade, como pode ser observado no Gráfico 1. Nesse cenário, o

ensino passa a se caracterizar como uma possibilidade de formação técnica que contribuísse para fixação do homem no campo.

Gráfico 1: Relação entre população urbana x população rural entre 1950-2010



Fonte: IBGE 2010.

Assim, apesar da população rural até a década 1960 ser maior que a população urbana, não havia um modelo de educação pensada para as escolas rurais. O modelo de educação rural era centrado numa concepção “urbanocentrica”, adequada aos modelos político-econômicos das classes dominantes, um “arremedo de um processo que, na verdade, não pretende a formação de uma consciência cidadã e sim a formação de *instrumentos de produção*” (LEITE, 2002, p.49)

Em 1940, 69% da população brasileira vivia no meio rural e apenas 31% no urbano. Com o acentuado processo de industrialização e urbanização o sistema ao longo das décadas seguinte vai se invertendo. Em quatro décadas o censo demonstra que houve uma acentuada inversão. Na década de 1980, 67% da população já estava no meio urbano, enquanto que apenas 33% permaneciam no meio rural. Almeida (2005) enfatiza que “o Brasil era um país nitidamente rural e assim se manteve até a década de 1920, mas a cada novo período a tendência irreversível foi o aumento da população urbana e o decréscimo da população rural” (ALMEIDA, 2005, p.280).

Como consequência, a educação da população rural, que já não dispunha de muitos investimentos, vai se caracterizando cada vez mais pela precariedade da rede física, dos recursos aplicados e da pouca formação dos professores. Barros et

all (2010), enfatiza que diferentes fatores comprometem o processo de ensino aprendizagem nas escolas multisseriadas, tais como: a precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas; a sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego; as angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico; distanciamento do currículo da realidade cultural, do trabalho e da vida no campo; o fracasso escolar e de defasagem idade-série são elevados em face do pouco aproveitamento escolar e das atividades de trabalho infanto-juvenil; como também dilemas relacionados à participação da família e da comunidade na escola e a falta de acompanhamento pedagógico das Secretárias de Educação.

Nos últimos anos, no entanto, observa-se um discurso a favor da extinção das classes multisseriadas, cujo debate educacional, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei n 10.172/2001, estabelece como uma das diretrizes para o Ensino Fundamental a ampliação da oferta do ensino seriado em substituição às classes unidocentes, assinalando que:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os cantos do país e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é uma meta a ser perseguida, considerando as peculiaridades regionais e sazonalidade. (BRASIL, 2001, p. 51).

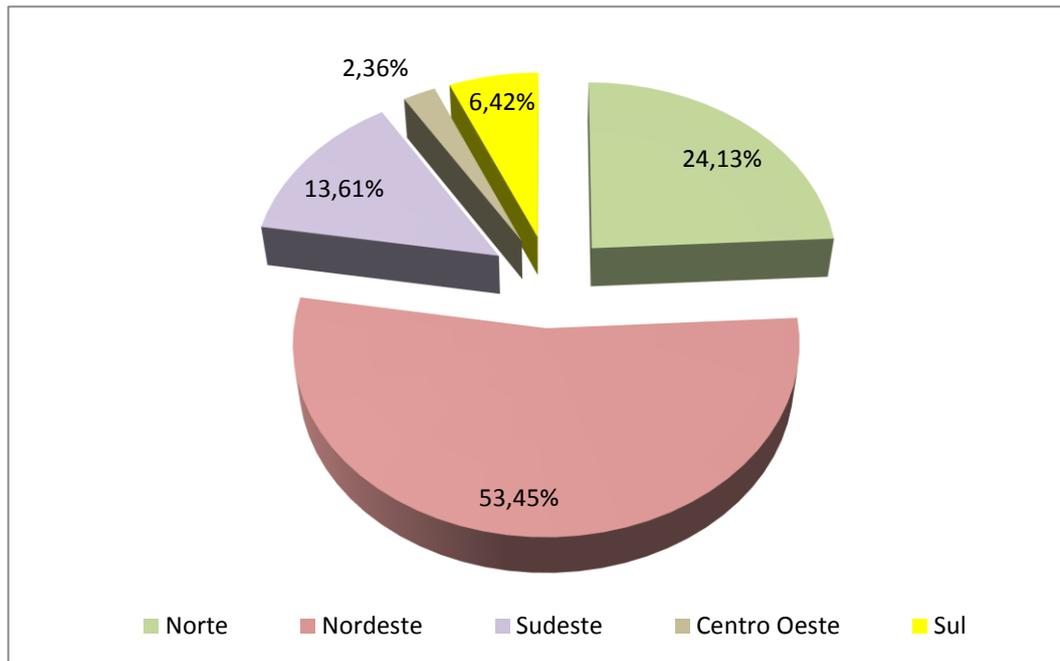
Assim, o Plano propõe “transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração a realidade e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos.” (BRASIL, 2001, p.51).

Todavia, de acordo com o censo escolar 2010<sup>13</sup>, as escolas multisseriadas são uma realidade que pode ser observada em todo o território nacional, sobretudo na região Nordeste, que engloba mais da metade das escolas multisseriadas que existem em nível nacional:

---

<sup>13</sup> Optou-se por utilizar dados do censo 2010, por representar um período relativamente logo em relação ao último período analisado nesta investigação (2000), possibilitando analisar avanços ou não em comparação ao período analisado (1983-2000).

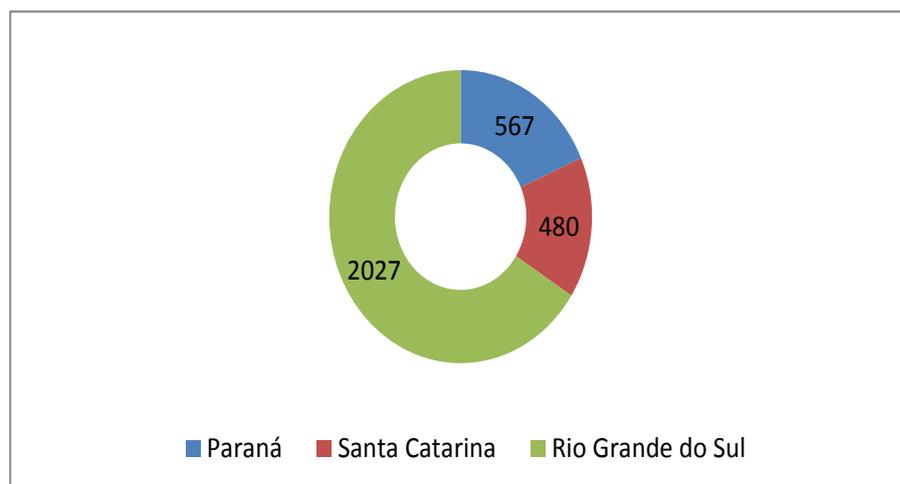
Gráfico 2: Distribuição das escolas multisseriadas: censo escolar 2010



Fonte: MEC/INEP/Deed – Censo Escolar 2010.

No tocante à região Sul, apesar de apresentar um número relativamente pequeno em relação à região Norte e Nordeste, há 3.074 escolas multisseriadas representando uma porcentagem de 6,42% das instituições multisseriadas no país. Essas instituições estão distribuídas por unidades de federação da região Sul da seguinte forma:

Gráfico 3: Distribuição das escolas multisseriadas na região Sul



Fonte: MEC/INEP/Deed – Censo Escolar 2010.

Nota-se que das 3.074 escolas multisseriadas existentes na região Sul, 2.027 escolas estão localizadas no Rio Grande do Sul, de certa forma, influenciado pela

sua área territorial. Certamente que esse é um dado que não se pode desconsiderar quando se analisa qualquer realidade da educação gaúcha. No caso da pesquisa realizada, o fato de os cadernos de planejamento estudados terem sido elaborados e utilizados em uma escola com essa configuração (localizada em zona rural e com classe multisseriada) merece ser problematizado.

Dados da Secretária Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEC/RS) examinados por Ribeiro et all (1992), demonstram que em 1988 o estado possuía cerca de 14.515 estabelecimentos de ensino de primeiro grau, destes, 8.604 possuíam apenas o ensino de primeira a quarta série. Nesse mesmo estudo, as autoras ressaltam que o maior número de escolas de primeira a quarta série (74,63%) pertenciam à rede municipal de ensino e que a matrícula realizada no ensino de primeiro grau foi de 1.477.021 alunos, dos quais 81% estavam matriculados em escolas da área urbana e 19% em escolas rurais.

Relacionado ao número de matrículas no âmbito nacional na década de 1980, Barreto coloca que:

[...] as matrículas nas escolas rurais representavam em 1983, 23% do total de matrículas no ensino de primeiro grau, sendo grande a variação entre as regiões, quanto à participação das escolas rurais na oferta de ensino no país. Assim no nordeste as matrículas nesse grau de ensino correspondia a 38,5%, na região norte, a 31%, no centro-sul a 16% na região sul, a 25%; e, finalmente na região sudeste, a apenas 11%. (BARRETO, 1986, p.12).

Dados da Secretaria de Educação do Município no qual a professora A. lecionava, registram que no ano de 1983 a população municipal era de aproximadamente 30 mil habitantes; destes, 24.434 residia na zona rural e apenas 5.566 na zona urbana. O município dispunha de um total de 120 escolas, sendo que 119 atendiam o ensino de primeiro grau e apenas uma o ensino de segundo grau. Entre as escolas de ensino de primeiro grau, está a escola D.C, instituição na qual a professora A. lecionava e para a qual elaborou os planos de aula, objeto dessa investigação.

Conforme as imagens abaixo permitem ver, há uma diferença em relação ao que Barros et all (2010) escreveram, quando falam da precariedade das instalações físicas das classes multisseriada,

[...] prédios que necessitam de reformas como também espaços inadequados ao trabalho escolar; muitas escolas constituem-se em um único espaço físico e funcionam em salões paroquiais, centros comunitários, varandas de residência, não possuindo área para cozinha, merenda, lazer, biblioteca, banheiro, etc. (BARROS, et all, 2010, p.27).

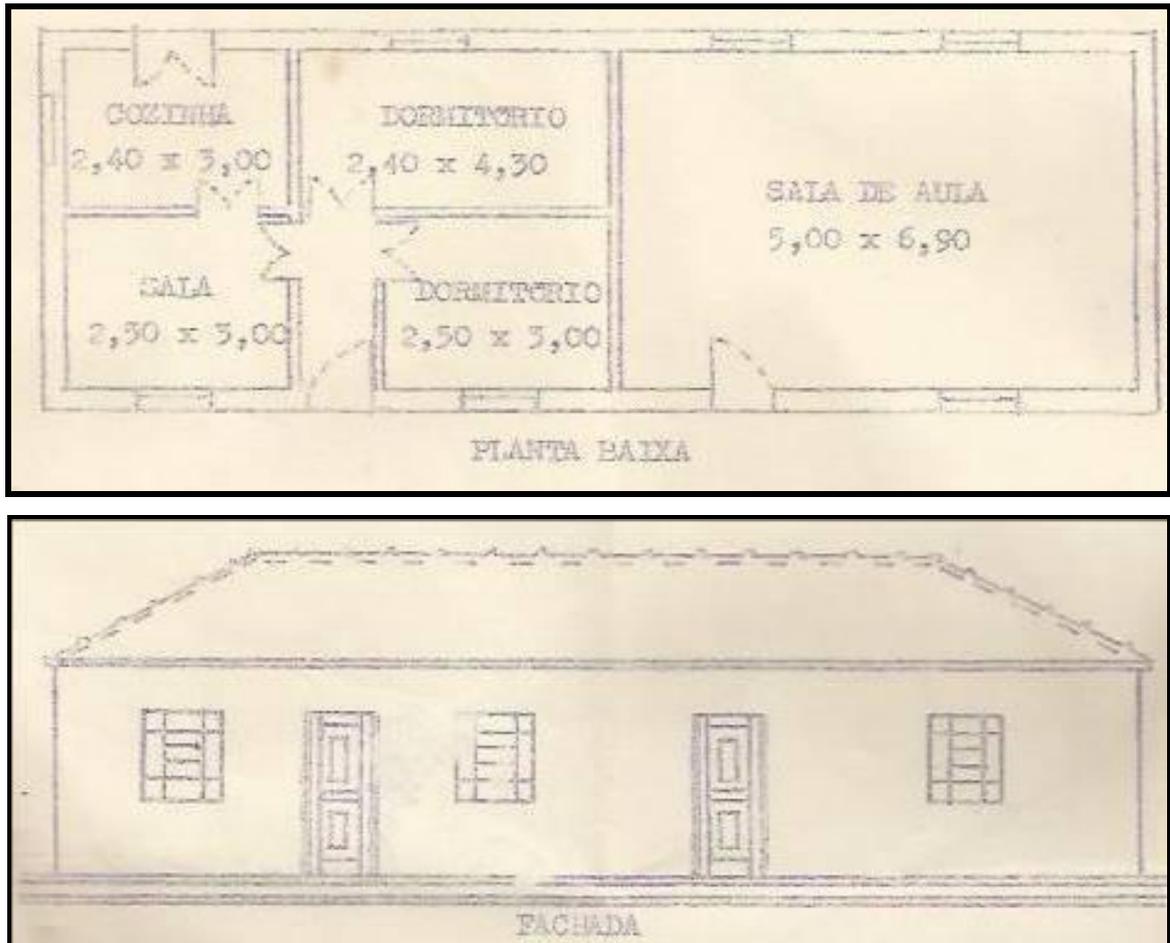


Figura 1 – Planta baixa e fachada da escola D.C.  
 Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

A imagem acima indica que, apesar de possuir apenas uma sala de aula, havia uma boa distribuição estrutural na escola, mas também como revelado nos estudos dos autores supracitados, o banheiro é inexistente, assim como, também não existia água encanada, de acordo com dados retirados da ficha da escola. Esses dados mostram que a instituição foi construída no ano de 1953 numa área de 5.000m<sup>2</sup>, adquirida por meio de doação. O mobiliário da escola era constituído por 12 classes, 2 bancos, 1 mesa, 1 armário e 1 quadro verde, porém, não é possível mensurar quais as condições físicas tanto da escola quando do mobiliário disponível na instituição, assim como a real distribuição dos sujeitos nesse espaço.

As escolas unidocentes constituem uma prática comum em todas as regiões do país, em algumas localidades, como a região Nordeste, por exemplo, destacam-se mais que em outras. É necessário, portanto, considerar que são vários os fatores que contribuem para as existências dessas instituições e para sua precariedade: as grandes extensões territoriais de alguns estados; investimentos financeiros

relativamente pequenos; o pequeno número de alunos; a pouca qualificação dos professores - professores leigos, na maioria dos casos; o acúmulo de funções pelos professores; a falta de política efetiva e específica para as escolas do meio rural ao longo de sua história, etc.

No que se refere aos fatores referidos anteriormente, ainda é preciso observar que não existe uma política de produção de livros didáticos voltados para as escolas rurais, ou que considere as especificidades dos estados e/ou regiões do país. Assim, a alfabetização pensada para as áreas urbanas, acaba sendo implementada em um contexto com características próprias: escolas isoladas, multisseriadas, unidocentes, ou seja, há uma homogeneização do ensino inicial da leitura e da escrita por meio da distribuição de livros didáticos que não apresentam relações com o contexto ao qual serão utilizados. Na recolha e aquisição de materiais didáticos por parte do grupo de pesquisa HISALES, principalmente os provenientes de doação, observamos um processo artesanal de elaboração de cartilhas por parte dos próprios professores, numa tentativa de aproximar o conteúdo dos livros do contexto das suas salas de aula. Embora não seja o foco desta dissertação, esse é um dado que merece ser mencionado, pois revela uma produção própria de materiais por parte de professores e professoras no que tange ao ensino da leitura e da escrita.

Para concluir essa seção, é preciso dizer que as instituições multisseriadas precisam ser vistas dentro desse conjunto de fatores e não isoladas, que centra-se apenas na figura do professor e na sua prática de ensino. Por isso, destaco que, neste trabalho, a intenção não é fomentar a crítica as docentes – em especial à prática da professora em foco - mas reunir elementos que possam contribuir para a História da Alfabetização, em especial no estado do Rio Grande do Sul, demonstrando quais livros eram utilizados no processo de alfabetização de turmas multisseriadas e como eram utilizados, procurando proporcionar uma reflexão acerca da nossa própria prática alfabetizadora. E analisar esse fenômeno só foi possível porque a professora elaborava diariamente o planejamento de suas aulas, e esses cadernos “sobreviveram” ao tempo e hoje estão guardados – como relíquias – por um grupo de pesquisadoras que reconhecem o valor da professora, da sua história e de seus materiais.

---

## II

### PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO: A IDENTIFICAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS FONTES

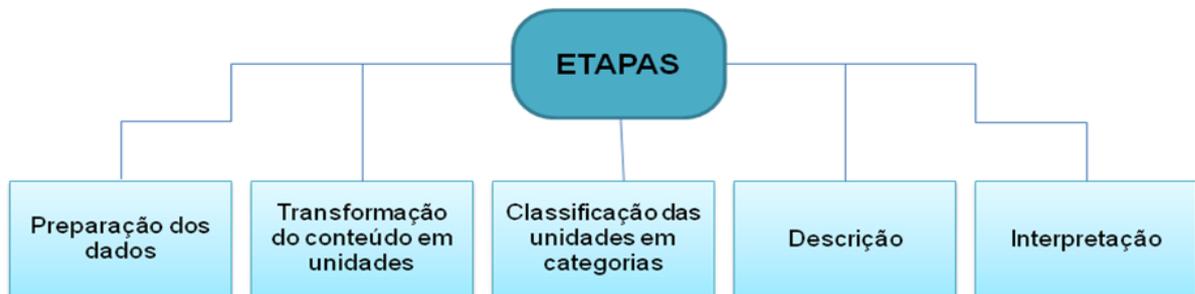
---

Após a definição do objetivo de pesquisa, que neste estudo, procurou identificar e mapear as cartilhas utilizadas por uma professora alfabetizadora da zona rural foi necessária uma busca por embasamento teórico-metodológico que pudesse contribuir para o desenvolvimento da investigação, bem como elaborar um percurso metodológico que pudesse nortear a pesquisa. Ao longo deste capítulo, procuro apresentar o percurso metodológico seguido demonstrando como as fontes foram identificadas, organizadas e descritas.

A investigação teve como apoio metodológico as considerações registradas por Moraes (1999) sobre a análise de conteúdo. De acordo com Moraes, a análise de conteúdo constitui-se em uma metodologia de pesquisa usada para “descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos” (MORAES, 1999, p. 1), cujos procedimentos de pesquisa e interpretação dos resultados procurarão seguir métodos próprios de análise, pois, ainda de acordo com esse autor, tal metodologia consiste na “interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados” (MORAES, 1999, p. 3). O autor ainda destaca que os “métodos e técnicas de análise poderão variar em função dos objetivos propostos, possibilitando diferentes modos de conduzir o processo.” (MORAES, 1999, p. 3). Nesse sentido, a investigação pode ser de cunho quantitativo ou qualitativo, como neste caso. Assim, para coletar dados que me permitissem alcançar os objetivos propostos foram utilizadas as duas abordagens. No entanto é preciso considerar que a análise de conteúdo norteou o processo investigativo, servindo de inspiração, porém devido aos objetos/fontes de investigação, em alguns momentos, o estudo seguiu um percurso metodológico próprio.

Em relação aos passos seguidos pela investigação, considerando a análise

de conteúdo, foram estabelecidas cinco etapas<sup>14</sup>, dispostas no diagrama abaixo, as quais serão detalhadas posteriormente.



O corpus documental dessa investigação é composto por duas fontes de análise: os cadernos de planejamento de uma professora e os livros destinados ao processo inicial de ensino da leitura e da escrita. Contudo, também foram coletados documentos na Secretaria Municipal de Educação do município no qual a professora A. lecionava. Esta iniciativa só foi tomada no decorrer da escrita da dissertação, pois acreditava que necessitava complementar os dados, entender como funcionava o processo de distribuição dos livros didáticos no município em questão. Desse modo, procurei a Secretaria Municipal de Educação, a qual a professora estava vinculada buscando informações relacionadas à aquisição e distribuição dos livros didáticos nas escolas desse município<sup>15</sup>.

As fontes utilizadas nessa pesquisa são tratadas como documentos, pois como destaca Cellard (2008, p. 295), tudo aquilo que apresenta vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte.

## **2.1 O acervo do grupo de pesquisa HISALES: escolha e identificação dos objetos/fontes de investigação.**

O grupo de pesquisa HISALES, tem concentrado esforços na coleta de materiais ligados à alfabetização (cadernos de alunos em fase de alfabetização, livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita, cadernos de planejamento de professoras alfabetizadoras (diários de classe), materiais pedagógicos, objetos

<sup>14</sup> Embora MORAES (1999) utilize o termo preparação das informações, optei por utilizar o termo preparação dos dados, por acreditar que nos processos investigativos os termos possuem significados semânticos diferentes.

<sup>15</sup> Não foi possível encontrar nenhum documento que me direcionasse aos livros didáticos adquiridos e distribuídos pela SME durante o período analisado. Grande parte do material da época não existia mais e outra parte encontrava-se num pequeno galpão (foto em anexo), em situação precária, mas nada que me direcionasse ao processo de aquisição dos livros didáticos.

pertencentes às escolas e um acervo específico de livros didáticos, produzidos por autoras gaúchas entre os anos de 1940-1980).

Esses materiais chegam ao grupo de duas maneiras: por meio de doações e através de compras, principalmente em sebos e lojas virtuais, por parte de integrantes do grupo. Ao chegarem, esses materiais passam por um processo de higienização e posteriormente são catalogados e organizados de acordo com os seus respectivos acervos. No caso específico dos cadernos de planejamento, estes são catalogados por década, por exemplo: o primeiro caderno catalogado da década de 1980 recebeu a denominação C1-1980, o segundo caderno C2-1980; o primeiro caderno catalogado da década 1990, C1-1990, e assim sucessivamente.

Atualmente, o acervo dos cadernos de planejamento totaliza cento e quarenta e oito cadernos (148) e estão organizados conforme a década em que foram produzidos/usados pelas professoras, como mostra a Tabela (3).

Tabela 3: Cadernos de Planejamento acervo HISALES

Década	Quantidade
1960	03
1970	08
1980	39
1990	47
2000	45
2010	06
<b>TOTAL</b>	<b>148</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Do total de cento e quarenta e oito cadernos de planejamento catalogados no acervo, noventa correspondem à primeira série/ano – ou seja, foram elaborados por professoras alfabetizadoras, e estão distribuídos conforme a Tabela (4).

Tabela 4: Cadernos de Planejamento professoras alfabetizadoras

Década	Quantidade
1960	01
1970	03
1980	19
1990	23
2000	38
2010	06
<b>TOTAL</b>	<b>90</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Estes cadernos de planejamento pertenceram a diferentes professoras, das redes de ensino público e privada e de diversos municípios do estado, sobretudo da região sul do Rio Grande do Sul. Porém, em alguns casos existem alguns conjuntos de cadernos de planejamento que pertenceram a uma mesma professora, elaborados para diferentes classes de alfabetização. Assim, do total geral de cadernos de planejamento (148), existem doze conjuntos de cadernos<sup>16</sup>, como pode ser observado na tabela abaixo, totalizando cento e dois exemplares.

Tabela 5: Conjunto de cadernos presentes no acervo.

Professora <sup>17</sup>	Quantidade de Cadernos de Planejamento
Professora A.	59
Professora B.	08
Professora C.	07
Professora D.	05
Professora E.	04
Professora F.	04
Professora G.	03
Professora H.	03
Professora I.	03
Professora J.	02
Professora K.	02
Professora L.	02
<b>TOTAL</b>	<b>102</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>16</sup> As demais professoras apresentam apenas um caderno cada no acervo.

<sup>17</sup> A tabela foi organizada em ordem alfabética, do conjunto maior para o conjunto menor de cadernos de planejamento, disponíveis no acervo do grupo de pesquisa HISALES.

O conjunto de cadernos da professora A. destaca-se em termos quantitativos em relação aos demais, visto que concentra um número bastante significativo, cinquenta e nove exemplares (59), que foram por ela elaborados e utilizados.

A professora A. teve sua trajetória profissional ligada à rede pública de ensino em classes multisseriadas, durante um período de trinta e dois anos (1968-2000). Tem formação<sup>18</sup> no Magistério, realizada no Instituto de Educação Assis Brasil (Pelotas) e Faculdade de Ensino Religioso, na Universidade Católica de Pelotas.

Contudo, apesar de trabalhar com diferentes séries em uma mesma sala de aula, a professora mantinha um caderno de planejamento para cada adiantamento escolar e os elaborava anualmente – embora repetisse muitas atividades de um ano para outro. Nesse sentido, é preciso refletir sobre as considerações de Santos & Moura (2010) e Almeida (2005), quando destacam que o trabalho nas classes multisseriadas é solitário, muitas vezes as escolas são distantes uma das outras, o professor enfrenta a dificuldade de comunicação e ausência de orientação didática e metodológica, além do acúmulo de funções, no qual o professor/a é ao mesmo tempo diretor, secretário, merendeiro, zelador, etc. O total de cadernos de planejamento da professora A. estão distribuídos conforme a tabela abaixo.

Tabela 6: Distribuição dos cadernos de planejamento elaborados pela professora A.

Década	Quantidade
1960	02
1980	26
1990	30
2000	01
<b>TOTAL</b>	<b>59</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos cadernos pertencentes a essa professora, foram selecionados para esta investigação apenas os cadernos de planejamento preparados para a primeira série<sup>19</sup>, totalizando vinte e três cadernos elaborados entre os anos de 1983-2000. A escolha por esse conjunto de materiais deu-se pelo objetivo da investigação, qual seja: identificar e mapear quais livros destinados ao processo inicial de ensino da leitura e da escrita eram utilizados como apoio na preparação das aulas e analisar

<sup>18</sup> Dado relatado pela própria professora.

<sup>19</sup> Os outros trinta e seis cadernos estão distribuídos entre a segunda e quinta série dos anos iniciais.

como esse uso aparece nos cadernos de planejamento -, visto que esta professora reunia um número bastante significativo de cadernos utilizados na primeira série e por apresentarem uma sequência anual (não existindo no acervo apenas o caderno do ano de 1991), possibilitando desse modo uma análise longitudinal e comparativa entre os anos.

Os cadernos de planejamento referentes à primeira série, elaborados pela professora, tomados nessa proposta como objetos/fontes de pesquisa estão distribuídos da seguinte forma, considerando os anos em que foram elaborados e utilizados:

Tabela 7: Distribuição dos cadernos de planejamento por ano.

Ano	Quantidade de cadernos de planejamento
1983	01
1984	01
1985	01
1986	01
1987	02
1988	02
1989	02
1990	01
1992	02
1993	02
1994	02
1995	01
1996	01
1997	01
1998	01
1999	01
2000	01
<b>Total</b>	<b>23</b>

Fonte: Elaborado pela autora

Cada caderno de planejamento não se refere necessariamente a um ano completo, em alguns casos temos o registro de todo o período letivo, em outros apenas uma parte. Partindo desse aspecto, temos: um caderno com registros até o mês de junho (1985), dois apresentam registros até o mês de julho (1983 e 1986), três até o mês de setembro (1987, 1988 e 1996), quatro até o mês de outubro (1989, 1993, 1995, 1997), três até o mês de novembro (1990, 1994 e 2000) e quatro até o mês de dezembro (1984, 1992, 1998 e 1999). Também não há os registros do

ano de 1991, como já mencionado. Nesses casos, faz-se apenas especulações: a professora esteve afastada, não realizou os registros ou os cadernos se perderam, o que é o mais provável<sup>20</sup>.

Definido o período proposto para a investigação (1983-2000), delimitado pela fonte/objeto de pesquisa, elenquei como recorte temporal para pesquisar os livros destinados ao processo inicial de ensino da leitura e da escrita, pertencentes ao acervo do grupo de pesquisa HISALES, as produções didáticas correspondentes ao período de 1970 a 2000, no esforço de “cobrir” o período dos planejamentos. Esse recorte temporal justifica-se por existir uma margem de mais de uma década em relação aos livros editados na década de 1970 e o primeiro caderno de planejamento elaborado (1983); por cobrir todo o período em que os cadernos foram utilizados.

Hoje o acervo dispõe de um conjunto de 703 exemplares de livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita, distribuídos entre os anos de 1905 aos dias atuais, sendo que não foi possível identificar a data de edição de alguns exemplares. Esses livros estão distribuídos de acordo com a tabela abaixo.

---

<sup>20</sup> Cabe destacar que no ato de retirada dos cadernos de planejamento da propriedade na qual se encontravam, a proprietária mencionou que vinha utilizando o material “esquecido” na localidade para fazer fogo.

Tabela 8: Cartilhas e livros de alfabetização em língua nacional pertencentes ao acervo do grupo de pesquisa HISALES.

<b>Década</b>	<b>Quantidade</b>
1900	01
1910	02
1920	-
1930	01
1940	03
1950	17
1960	14
1970	45
1980	78
1990	197
2000	278
2010	20
Sem identificação	47
<b>TOTAL</b>	<b>703</b>

Fonte: Acervo cartilhas em língua nacional – HISALES.

Dos 645 exemplares correspondentes ao período de 1970 a 2000 e os sem identificação, foram examinados na investigação 189 livros, dispostos na tabela abaixo:

Tabela 9: Cartilhas e livros de alfabetização em língua nacional pertencentes ao acervo do grupo de pesquisa HISALES examinados.

<b>Década</b>	<b>Quantidade</b>
1970	18
1980	40
1990	96
2000	12
Sem identificação	23
<b>TOTAL</b>	<b>189</b>

Fonte: elaborado pela autora.

Dos exemplares correspondentes a década de 2000 foram verificados apenas os livros publicados no ano de 2000, como também houve o descarte de alguns exemplares relacionados ao período proposto para investigação, pois correspondiam a mesma edição e ou ano e não apresentavam indícios de reformulação de um exemplar para outro. Para esses casos foi examinado apenas um exemplar.

Após apresentar a seleção dos objetos/fontes de investigação, passo a detalhar como os dados foram coletados e organizados.

## **2.2 Organização: preparação dos dados**

Após definida as amostras a serem analisadas – os vinte e três cadernos de planejamento da professora A., correspondentes ao período de 1983-2000 e os livros destinados ao processo inicial de ensino da leitura e da escrita correspondentes ao período de 1970-2000 –, comecei o processo de organização do material, ou seja, o processo de preparação dos dados, que foi dividido em três etapas.

De acordo com Moraes (1999), o processo de preparação dos dados consiste na identificação das diferentes amostras de informação a serem analisadas. É o processo pelo qual se estabelece “um código que possibilite identificar rapidamente cada elemento da amostra de depoimentos ou documentos a serem analisados.”

(MORAES, 1999, p. 6). No caso dos cadernos de planejamento optei por utilizar como código a data de elaboração de cada um dos cadernos.

Na primeira etapa, os cadernos de planejamento foram separados por ano e organizados levando em conta os seguintes aspectos: a) ano em que foram elaborados; b) quantidade de cadernos por ano; c) período dos registros; d) quantidade de planejamentos realizados; e), quantidade de planejamentos realizados para a disciplina de Português; f) quantidade de planejamentos realizados para outras disciplinas. Os dados estão distribuídos de acordo com a Tabela (10), apresentados logo abaixo.

Tabela 10: Quantidade de planejamentos realizados x disciplina

Ano	Quantidade de cadernos de planejamento por ano	Data dos registros	Quantidade de planejamentos por caderno	Quantidade de planejamentos para a disciplina de Português	Quantidade de planejamentos para outras disciplina
1983	01	15/03 – 08/07	69	68	1
1984	01	01/04 – 06/12	137	121	16
1985	01	01/04 – 03/06	36	29	7
1986	01	26/05 – 12/07	25	17	8
1987	02	11/03 – 26/04	28	27	1
		28/04 – 19/09	93	84	9
1988	02	01/03 – 26/04	47	44	3
		27/04 – 17/09	99	94	5
1989	02	01/03 – 03/07	85	84	1
		04/07 – 06/10 <sup>21</sup>	63	53	10
1990	01	01/03 – 22/11	144	136	8
1992	02	16/03 – 10/07	91	87	4
		15/07 – 01/12	98	89	9
1993	02	03/03 – 25/03	20	18	2
		11/06 – 02/10	76	57	19
1994	02	07/03 – 04/06	64	64	-
		06/06 – 16/11	102	86	16
1995	01	06/03 – 05/10	140	129	11
1996	01	04/03 – 09/09	124	110	14
1997	01	06/03 – 10/10	138	126	12
1998	01	27/04 – 14/12	82	74	8
1999	01	01/03 – 18/12	142	128	14
2000	01	08/03 – 24/11	147	129	18
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>		<b>2050</b>	<b>1854</b>	<b>196</b>

Fonte: Elaborado pela autora

<sup>21</sup> As últimas páginas deste caderno foram arrancadas, não sendo possível, portanto, determinar se está é realmente o último registro.

Os planejamentos cobriam as seguintes disciplinas: Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Educação Física e Ensino Religioso. No entanto, optei por especificar na tabela apenas os planos feitos para a disciplina de Português, visto que eram desses planos que iria coletar os dados para esta investigação, agrupando os demais planos elaborados para as outras disciplinas. Cabe salientar, também, que em alguns casos os planos eram elaborados para dois momentos, por exemplo: o primeiro momento correspondia à disciplina de Português, e o segundo momento à disciplina de Matemática. Nesses casos, foram considerados os dois momentos como sendo apenas um planejamento, visto que me baseei nas datas dos registros para fazer o levantamento da quantidade de planejamentos realizados, uma vez que ficava difícil, muitas vezes, identificar quando terminava uma disciplina e começava outra.

Na segunda etapa, realizei o levantamento das atividades preparadas pela professora ao longo dos dezessete anos investigados, as quais podem ser visualizadas na tabela 12, assim como o levantamento dos títulos das cartilhas citadas pela professora nos cadernos de planejamento ao longo do período analisado.

Levando em consideração as atividades realizadas ao longo do ano letivo, na organização dos cadernos de planejamento, foram mapeadas treze categorias de exercícios que normalmente eram desenvolvidos pela professora, totalizando, ao final, 6.067 atividades<sup>22</sup> ao longo dos dezessete anos investigados:

- 1) **Exercícios com sílabas**<sup>23</sup>: Foram considerados os exercícios que solicitavam a separação de sílabas, juntar sílabas e formar palavras, ordenar sílabas para formar palavras, ligar sílabas e formar palavras, completar palavras com determinada sílaba, escrever palavras com determinada sílaba, juntar letras e formar sílabas, sublinhar sílabas, classificação das palavras quanto ao número de sílabas;
- 2) **Ditado**: Atividades que possuíam essa denominação, assim, havia ditado de encontros vocálicos, palavras e frases;

---

<sup>22</sup> Não foram consideradas as atividades destinadas ao período preparatório.

<sup>23</sup> A partir dos cadernos de planejamentos de professoras correspondentes ao período de 1960-2010, Lima (2013) demonstra o acentuado emprego de exercícios com sílabas elaborados pelas professoras.

- 3) **Cópia e leitura:** Atividades que recebiam essa denominação, apresentavam em sua composição um conjunto de palavras, textos ou frases, normalmente era uma das primeiras atividades realizada;
- 4) **Copiar/encher linhas:** Atividades que tinham como objetivo a memorização por meio do processo de repetição da escrita de palavras, letras ou sílabas;
- 5) **Interpretação de textos:** atividades desenvolvidas logo após as atividades de cópia e leitura, com questões a respeito dos textos e frases apresentados;
- 6) **Atividades com frases:** Solicitação de ordenação de palavras para formar frases, escrever frases com determinada palavra, sílaba ou figura, cópia de frases, completar frases com determinada palavra;
- 7) **Figuras e desenhos:** Exercícios que envolviam desenhos ou figuras (ligar figuras iguais, colocar nomes nas figuras, desenhar determinada figura, realização de desenho e pintura);
- 8) **Atividades com substantivos:** Exercícios envolvendo classificação dos substantivos, gênero dos substantivos, número dos substantivos e grau dos substantivos;
- 9) **Atividades de ligar:** Atividades que buscavam a correspondência de palavras, letras ou sílabas iguais;
- 10) **Ortografia:** Exercícios envolvendo as regularidades e irregularidades da língua;
- 11) **Acentuação gráfica:** Exercícios de acentuação;
- 12) **Pontuação:** Exercícios envolvendo pontuação;
- 13) **Sinônimo:** Atividades envolvendo sinônimos.

Cabe destacar que a quantificação inicial dos dados envolveu um processo exaustivo de contagem e recontagem no qual, muitas vezes, era necessário contar até cinco vezes a mesma categoria de atividade, os mesmos planos, os planos para uma mesma disciplina, a fim de chegar a um número exato, visto que em alguns momentos havia discrepâncias entre as contagens. O levantamento inicial dos dados constantes nos cadernos de planejamento possibilitou conhecer o objeto de estudo, permitindo estabelecer as *unidades de contexto* e as *unidades de análise* da investigação. Moraes (1999) descreve as unidades de contextos como sendo unidades “mais ampla do que a de análise, que serve de referência a esta, fixando

limites contextuais para interpretá-la. Cada unidade de contexto, geralmente, contém diversas unidades de registro.” (MORAES, 1999, p.8). Nesse sentido, foi possível estabelecer como unidades de contexto a utilização de cartilhas na elaboração dos planejamentos, classificadas em duas unidades: *a forma explícita e forma implícita*; e como unidades de análise os modos pelos quais a professora se apropriava do conteúdo das cartilhas, ou seja, como a utilização das cartilhas era evidenciada nos cadernos de planejamento.

A forma explícita corresponde aos livros destinados ao processo inicial de ensino da leitura e da escrita mencionados pela professora nos cadernos de planejamento. Na maioria dos casos, a citação ocorria da seguinte forma:

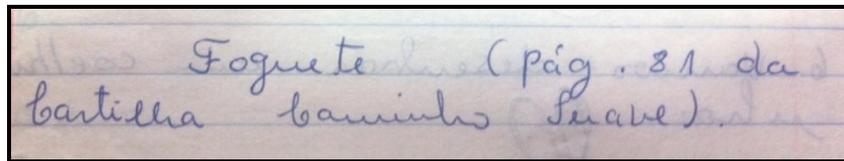


Figura 2. – Caderno de planejamento (1983): indicação de uso da cartilha *Caminho suave*

Fonte: Cadernos de Planejamento - acervo “Diários de Classe/Cadernos Planejamento”, HISALES (2014).

A maior parte dos títulos citados pela professora ocorreu nos planos elaborados para o *período preparatório*<sup>24</sup>. Das 88 vezes que aparecem os nomes dos livros utilizados, 62 estão relacionadas ao período preparatório e 26 as atividades de cópia e leitura. A seguir apresento uma tabela com a distribuição.

<sup>24</sup> Questões referentes ao período preparatório serão tratadas a partir do tópico 3.3 “Os cadernos de planejamento de uma professora alfabetizadora”

Tabela 11: Cartilhas citadas pela professora A.

Ano	Citação das cartilhas utilizadas	
	Em atividades para o Período Preparatório	Em atividades de Cópia e Leitura
1983	08	-
1984	02	-
1985	02	-
1986	-	-
1987	01	-
1988	04	-
1989	-	-
1990	01	-
1992	01	-
1993	02	-
1994	03	01
1995	01	04
1996	26	10
1997	07	02
1998	01	-
1999	02	04
2000	01	05
<b>Total parcial</b>	<b>62</b>	<b>26</b>
Total geral	88	

Fonte: Elaborado pela autora

Saliento que tentei verificar se outras cartilhas eram utilizadas na preparação das aulas para o período preparatório além das que a professora mencionava, no entanto esse procedimento não foi possível, haja visto a semelhança de atividades entre as cartilhas que consultei.

Com o levantamento dos livros citados nos cadernos de planejamento pela professora, foi possível chegar a um número inicial de doze cartilhas<sup>25</sup> utilizadas ao longo do período analisado: Cartilha Caminho Suave, Cartilha Escolinha, Cartilha no Reino da Alegria, Cartilha É Hora de Aprender, Nossa Terra Nossa Gente, Cartilha Alegria de Saber, Cartilha Pirulito, 'O Aprender', Cartilha Como é Fácil, Cartilha Mundo Mágico, Cartilha Marcha Criança e 'C.M'.

As *formas implícitas* de identificação das cartilhas utilizadas pela professora estão relacionadas aos vestígios de sua utilização nos planos de aulas, mas que só puderam ser comprovados a partir da intersecção dos cadernos de planejamento com os livros destinados ao processo inicial de ensino da leitura e da escrita, definidos como fontes dessa pesquisa. O mapeamento dos livros utilizados pela professora valendo-se das *formas implícitas* foi realizado predominantemente através das atividades intituladas *cópia* e *leitura*. Nessa atividade, na maioria das vezes, a professora trabalhava com textos ou frases transcritas, mas algumas vezes também apareciam os títulos ou frases dos textos e/ou as palavras chaves trabalhadas e a página do livro da qual haviam sido retirados, segue exemplos:

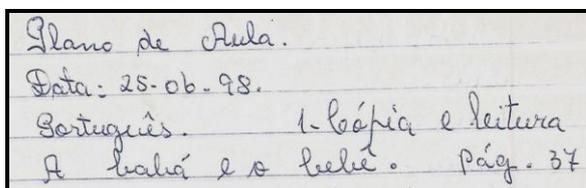


Figura 3 – Caderno de planejamento (1998): Indicação de uso da cartilha por meio do título/frase do texto e a enumeração da página.

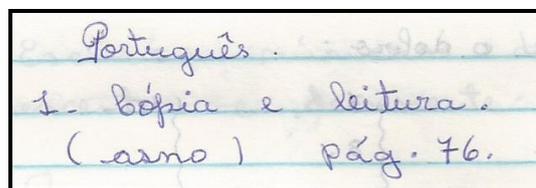


Figura 4 – Caderno de planejamento (2000): Indicação de uso da cartilha por meio da palavra chave e a enumeração da página.

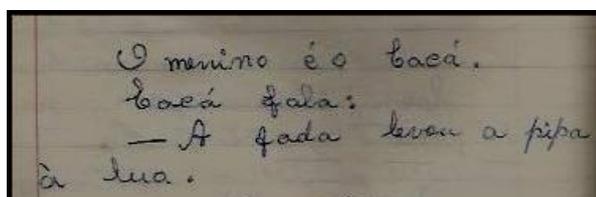


Figura 5 – Caderno de planejamento (1985): Exemplo de atividade de cópia e leitura com transcrição de texto.

Fonte: Cadernos de Planejamento – acervo “Diários de Classe/Cadernos Planejamento” HISALES (2014).

<sup>25</sup> Não foi possível identificar a qual título as iniciais ‘C.M’ se referiam, inicialmente acreditava que pudesse corresponder a uma cartilha elaborada pelo município, correspondendo desse modo ao título “Cartilha Municipal”, no entanto, a hipótese não foi comprovada. A cartilha “O Aprender”, citada pela professora, corresponde na verdade, ao título Integrando o Aprender e a Cartilha É Hora de Aprender, não existia no acervo do grupo de pesquisa HISALES, a mesma foi adquirida através de compra em sebo.

Abaixo seguem imagens dos livros identificados a partir dos exemplos expostos nas Figuras 3, 4, e 5:

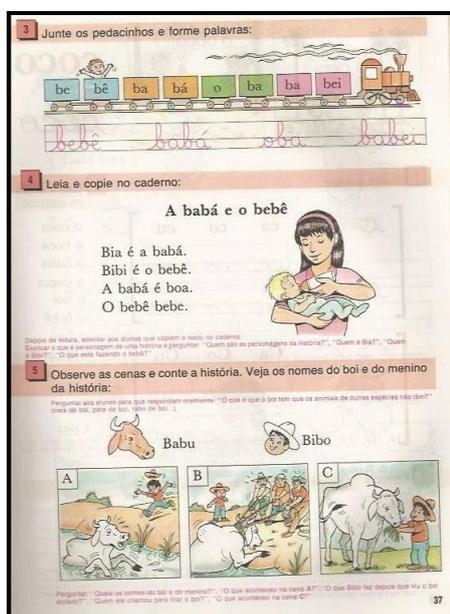


Figura 6 – Cartilha Como é Fácil. 3ª ed. 1995, p. 37.



Figura 7 – Cartilha Pirulito. 1993, p.76.

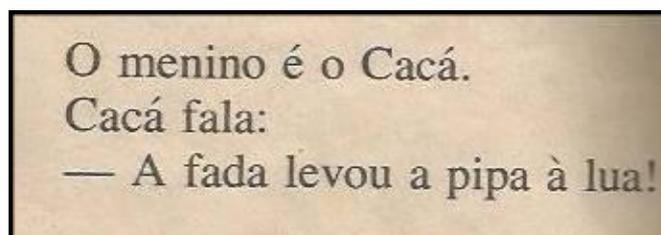


Figura 8 – Cartilha Escolinha. 13ª ed. 1982, p.16.

Fonte: Livros para o ensino inicial da leitura e da escrita - acervo “Cartilhas em Língua Nacional”, HISALES (2014).

A ideia inicial era realizar a identificação das cartilhas por meio das indicações da própria professora como demonstrado na Figura 2, e por meio da interceptação dos textos trabalhados pela professora, Figura 5, com os textos presentes nos livros pertencentes ao acervo do grupo de pesquisa HISALES correspondentes ao período de 1970-2000. Todavia, no decorrer da pesquisa percebi que essa identificação poderia ser feita de outras formas, como ilustrado nas Figuras 3 e 4, e que examinar apenas os textos presentes nos livros seria insuficiente uma vez que: i) algumas atividades presentes nos livros eram adaptadas pela professora e trabalhadas em sala de aula em uma versão textual; ii) alguns textos originários das cartilhas eram adaptados pela professora e trabalhados em sala de aula. A mesma modificava nome dos personagens, localidades, o tipo de

alimento, etc. Desse modo, a busca por pistas que pudessem me levar aos livros utilizados pela professora foi ampliada também para as atividades presentes nos próprios livros utilizados como fonte da investigação e não apenas nos textos, como havia delineado inicialmente.

Assim, na terceira etapa de organização dos dados, foi realizado o levantamento de todos os indícios constantes nas atividades de cópia e leitura (textos, indicação de palavra chave e frases soltas), como também foram verificados os livros como um todo e não apenas os textos.

As informações constantes nas atividades de cópia e leitura foram todas digitadas em um quadro sequencial, em ordem crescente pelo ano, criado em um *software de edição de texto (Microsoft Word)*, considerando ano, início dos registros, data de realização da atividade, ano em que se repetiam (recorrência), um campo para observações e outro para indicação do livro identificado – campo preenchido conforme ocorria o cruzamento dos dados presentes no quadro e as informações (textos, frases, palavras chaves e atividades) presentes nos livros utilizados na investigação. Abaixo exemplifico o quadro com os dados retirados do caderno de planejamento correspondente ao ano de 1990 e as cartilhas identificadas a partir do cruzamento das informações entre os cadernos da professora e as cartilhas:

Quadro 1: Atividades de cópia e leitura: Exemplificação do processo de levantamento dos dados.

1990 01 de março				
Data	Texto	Anos que se repetem	Observação	Cartilha Identificada
21-05 29-05 06-07	Baio e Cacá. Baio é o cavalo. Baio bebia. Cacá caiu. – Ai, ai! Eu caí.	88 90 92 97		Alegria de saber 10ed.1988. p.24
24-05 03-07	A babá e o bebê. A babá é a Biba. O bebê e a Bia. O bebê baba.	88 90		Alegria de saber 10ed.1988. p.22
12-06	O bebê baba. A babá é boa.			
14-06	Dadá O dado é da Dadá Dadá é educada Dadá dá cocada a Bia.	88 90 92		Alegria de saber 10ed.1988. p.26

27-06	Cuidado, Fábio! A faca é afiada.			Alegria de saber 10ed.1988. p.28
02-07 12-07	A fada. A fada é boa. A fada cuida de Fábio Fábio afia a faca. Fábio é afobado. --- Cuidado, Fábio! A faca é afiada.	88 90 92 96		Alegria de saber 10ed.1988. p.28
11-08	Bigode. Bigode é de Guga. Guga dá bife a Bigode --- Bigode! Cá! Guga abafa Bigode.	90 92 96		Alegria de saber 10ed.1988. p.30
15-08	O Jacaré, a jibóia e o bode. O jacaré bebe café A jibóia bebe cajuada. E o bode? O bode joga dado e bebe água de coco.	88 90 92 96 99		Alegria de saber 10ed.1988. p.32
21-08 04-10	Lalau e Lulu. Lila deu a lata de bolo a Lalau. Lalau foi à lagoa.	90 92 95 96 99		Alegria de saber 10ed.1988. p.34
23-08	Mimo. Mimo é o nome do macaco de Jujuba. Jujuba fala: ---Mimo, joga bola!	88 90 92		Alegria de saber 10ed.1988. p.36
24-08	Mimo joga a bola. O macaco joga a bola. Jujuba dá melado a Mimo.	88		Alegria de saber 10ed.1988. p.36
30-08 31-08	O navio de Jane. O navio bóia na água. O navio é de Jane. Jane nada ao lado do navio. Dona Ione é a mão de Jane. Ela fala: Jane é uma menina animada.	88 90 92		Alegria de saber 10ed.1988. p.38
19-09 01-10	O pato. O pato nada no lago. Pipoca não nada. Pipoca é o cão de Pepe. Pepe jogou pão na água. Ele falou: ---Ei, o pato comeu pão!	90 92		Alegria de saber 10ed.1988. p.40
29-09	Reco-reco e o rato. O rato roeu a roupa do rei Rero-reco é o gato do rei. Reco-reco comeu o rato. O rei riu e falou: Reco-reco pegou o rato pelo rabo.	90 92		Alegria de saber 10ed.1988. p.42

09-10	O sapo boi. O sapo saiu da lagoa. ---Oi! Oi! Oi! Sonia falou a Sueli. ---Já sei. É o sapo boi! Sonia é uma menina sabida.	90 92 94 99		Alegria de saber 10ed.1988. p.44
11-10	O tatu, a cotia e a jibóia. O tatu toca a sua gaita.: ---fi,fi,fi...Ti,ti,ti... A cotia fala: ---Cuidado tatu! A jiboia saiu da mata. Ela dá bote! O tatu pulou na toca. O tatu não é tolo.	90 92		Alegria de saber 10ed.1988. p.46
12-10	Dia da criança. Hoje é 12 de outubro. É o dia da criança. As crianças estão felizes. Viva o dia da criança!			
19-10	A vaca sabida. Viuva é a vaca do vovô. Vovô toca viola. Viúva ouve a viola: Mu,mu,mu... Vovô ri da viúva e fala: Viúva é uma vaca muito sabida.	90 92		Alegria de saber 10ed.1988. p.48
20-10	Veludo é de viúva. Veludo bebe leite. Leite de vaca é ótimo.	90 92	Atividade para completar	Alegria de saber 10ed.1988. p.49
24-10	O xale de Xênia. O xale de Xênia é roxo. Xênia colocou o xale na caixa Xexéu mexeu na caixa. Ele puxou o xale pela sala. Deixe meu xale, gato levado! Xexéu deixou o xale todo sujo.	90 92 97 99		Alegria de saber 10ed.1988. p.50
07-11	Carijó. Carijó é uma galinha. O ninho de carijó fica no galinheiro. Cocorococó!Cocorococó! A galinha carijó botou ovo. A cozinheira correu e apanhou o ovo. Ela falou: ---Oba! Carijó bota ovo amarelinho.	90 92 93		Alegria de saber 10ed.1988. p.56
12-11	A cigarra Era cedinho. Cicinha ouviu a cigarra no mato: ci... Ci...ci! Cidinha falou para Cecilia: ---você ouve a fala da cigarra? Cecília riu e falou: ---É o cicio da cigarra, Cidinha!	88 89 90 92 93		Alegria de saber 10ed.1988. p.58

14-11	Na fazenda. Antonia foi a fazenda do tio Bento. Antonia andava pela fazenda. De repente ela viu uma anta. A anta saiu correndo para a mata. Antonia contou ao tio Bento: Eu via a anta correndo no mato.	90 92 93		Alegria de saber 10ed.1988. p.60
21-11	Rosas formosas. A roseira estava carregadinha de rosas. Elisa cuida das rosas com carinho. Elisa está orgulhosa das rosas. Ela põe as rosas no vaso e fala: Que rosas formosas.	89 90 92		Alegria de saber 10ed.1988. p.74
22-11	A coelha e o coelhinho Malhada é uma coelha. Seu ninho é de palha de milho Malhada tem um filhotinho. Ceci fala para Olímpio ---Olha como o coelhinho é orelhudo!	90 92 93		Alegria de saber 10ed.1988. p.64
<b>Quantidade de atividade – 32</b> <b>Quantidade de recorrência – 07</b>				

Fonte: Elaborado pela autora

Procedi da mesma forma para todos os cadernos. A partir do exemplo acima é possível identificar o ano de elaboração dos planejamentos, 1990; a data de início dos registros, 01 de março; a data em que a atividade foi realizada, no caso da primeira atividade 21 de maio, sendo que o mesmo texto volta a se repetir nos planos para os dias 29 de maio e 06 de julho, por isso constam três datas no quadro; os anos em que a professora trabalhou o mesmo texto – primeiro texto trabalhado no ano de 1990, também é utilizado nos anos de 1988, 1992, 1997 –; as formas como as atividades apareciam (se era uma transposição original, se ocorriam modificações ou se havia alguma indicação por parte da professora). Nota-se que um texto (trabalhado em 20 de outubro) corresponde, na verdade, a uma atividade para completar retirada da cartilha *Alegria de Saber*. Então, no campo correspondente a cartilha, verificamos que no ano de 1990 a cartilha utilizada foi *Alegria de Saber*. Os campos em branco significam que: não havia recorrência do texto de um ano para outro; os textos correspondem a transposições originais das cartilhas; a cartilha não foi identificada. As atividades em que constam mais de uma data correspondem aos dias em que o mesmo texto foi trabalhado pela professora

no mesmo ano, as atividades que não constavam a data, foram identificadas com um asterisco.

Foram catalogadas 1.018 atividades intituladas *cópia e leitura*. Destas, 110 foram excluídas, não sendo, portanto, consideradas no processo de identificação dos livros utilizados pela professora, visto que apresentavam apenas a palavra chave, e/ou a família silábica e/ou um conjunto de palavras, a qual não deixava maiores vestígios para realizar a intersecção dessas atividades com os livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita, ou seja, exibiam uma configuração que poderia estar presente em diferentes livros, comprometendo, desse modo, o resultado final da investigação, logo, foram consideradas para fins de análise apenas 908 atividades.

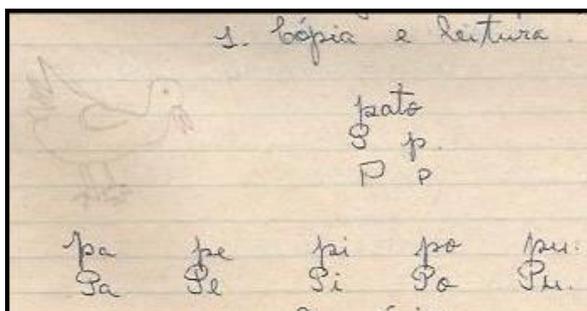


Figura 9 – Exemplo de atividade não considerada para análise: Caderno de planejamento de 1989

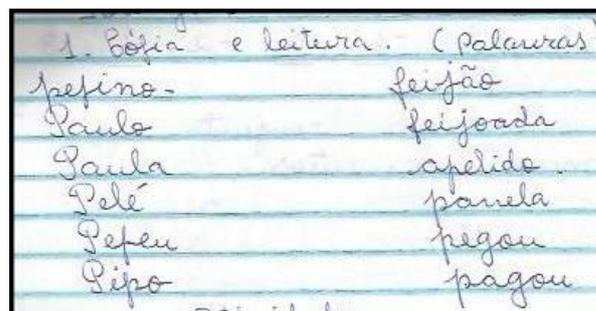


Figura10 – Exemplo de atividade não considerada para análise: Caderno de planejamento de 1999

Fonte: Cadernos de Planejamento - acervo “Diários de Classe/Cadernos Planejamento” HISALES (2014).

O processo de levantamento dos dados presentes nas atividades intituladas *cópia e leitura* (Quadro 1), resultou em um arquivo com oitenta páginas.

Realizada a localização, organização e digitação dos dados presentes nos cadernos de planejamento, dei início ao processo de identificação das cartilhas utilizadas. Principiei a ação pelas dez<sup>26</sup> cartilhas identificadas a partir da citação feita pela professora diretamente nos planejamentos, para depois partir para os outros títulos.

O procedimento de identificar os livros utilizados pela professora evidenciados de maneira implícita ocorreu da seguinte forma: por meio do arquivo (Quadro 1),

<sup>26</sup> Duas cartilhas, inicialmente, não constavam no acervo do Grupo Hisales, uma por não ter o título definido (C.M), e a outra por apresentar apenas parte do título (O Aprender), fato constatado após a intersecção dos dados.

criado no *software* de edição de textos, no qual realizei a digitação de todos os dados presentes nas atividades nomeadas cópia e leitura, comecei a cruzar as informações entre os dados presentes no arquivo e os livros.

Estes eram verificados um a um, folheados página por página, utilizando-se da ferramenta de busca “localizar” do *software de edição de textos do Word*, para identificar correspondências entre os dados. Eram digitadas palavras consideradas significativas nessa ferramenta, principalmente as palavras chaves usadas para iniciar o trabalho com determinada sílaba ou vogal presentes nos livros e os nomes de personagens dos textos. A ferramenta de busca procurava a correspondência da palavra digitada considerando a informação constante no livro, com uma possível correspondência no arquivo. Ao localizar a palavra, era verificada a equivalência entre as informações presentes no arquivo com as informações presentes nos livros, através da leitura comparada entre os dois textos. Comprovada a correspondência entre as duas informações – do arquivo dos textos digitados e dos livros – o campo destinado ao uso da cartilha era preenchido, considerando o nome da cartilha, a edição, data e página na qual o dado foi localizado conforme o exemplo do Quadro 1. Também era feita a observação se a atividade correspondia a uma transcrição na íntegra da cartilha ou se possuía alguma modificação.

Quando grande parte dos livros, correspondentes ao período temporal delimitado para esta análise já haviam sido verificados, iniciei o processo de análise dos dados, haja vista que, com a ampliação do mapeamento dos dados, mencionado anteriormente, cujos textos não seriam a única forma de cruzamento das informações, passei a acreditar que o tempo que disponha para realização da pesquisa e a escrita da dissertação, não seria suficiente para dar vencimento de todos os livros presentes no acervo que cobriam o período elencado para estudo. Além do mais, a cada momento chegavam novos títulos, novas edições, o acervo aumentava e o tempo para a identificação dos livros utilizados diminuía. Assim, optei por realizar a intersecção dos dados até o mês de julho de 2014, e que só retomaria esse processo quando a escrita da dissertação estivesse adiantada o suficiente. Contudo, consegui realizar o cruzamento dos dez livros faltantes antes do prazo por mim estabelecido, mas acreditando ainda, que talvez tivesse que retornar o processo caso houvesse novas aquisições de livros correspondentes ao período delimitado para análise.

Através da intersecção dos dados elencados dos cadernos de planejamento, por intermédio das atividades de cópia e leitura, com os livros utilizados como fontes, cheguei a um conjunto de dados que possibilitou criar três categorias de análise, que seriam explicativas dos dados que havia encontrado referente aos usos que a professora fazia das cartilhas identificadas:

- i) **Indicados:** correspondem às indicações explícitas da professora, quando havia citação do título da cartilha utilizada ou das frases e das palavras chaves com enumeração das páginas;
- ii) **Original:** as atividades presentes nas cartilhas e trabalhos originalmente na sala de aula, mas não indicadas explicitamente no planejamento; contudo identificadas por mim como atividades copiadas tal qual apareciam nas cartilhas;
- iii) **Adaptados:** correspondem as atividades presentes nos cadernos de planejamento que de alguma maneira foram adaptados pela professora a partir de atividades das cartilhas ou textos originais desses livros que foram por ela modificados.

Moraes (1999) aponta que a categorização consiste no agrupamento de dados considerando a parte comum existente entre eles; trata-se, portanto, de “uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios,” (MORAES, 1999, p.9), que tem como objetivo facilitar a análise dos dados. Assim, foi o que criteriosamente procurei fazer.

Nesse capítulo, procurei apresentar o percurso metodológico, como as fontes foram organizadas e o processo de coleta dos dados, todavia, antes de iniciar a apresentação dos dados que procuram desenvolver os objetivos propostos faz-se necessário conhecer o suporte que possibilitou chegar a tais dados, desse modo, no tópico seguinte apresento os cadernos de planejamento, objeto/fonte dessa dissertação.

### **2.3 Os cadernos de planejamento de uma professora alfabetizadora**

A organização das fontes e dos dados possibilitou conhecer melhor os cadernos de planejamento, pois como aponta Bogdan & Biklen (1994), o processo

de análise de dados, corresponde à ação de busca e de organização sistemática dos materiais a serem analisados, permitindo um maior grau de compreensão dos mesmos. A partir desse maior aprofundamento sobre as fontes, apresento a seguir os cadernos de planejamento que originaram essa dissertação, bem como a descrição do apanhado de dados. Pois, “uma vez definidas as categorias e identificado o material constituinte de cada uma delas, é preciso comunicar o resultado deste trabalho.” (Moraes, 1999, p.11). Assim, a descrição é o momento de anunciar os dados apreendidos.

Como apontado anteriormente, esses cadernos constituem-se como objeto de estudo ainda pouco explorado nas pesquisas históricas. Eles não são “documentos oficiais” nas escolas, não ficam arquivados/guardados nas instituições. Em função disso, a guarda desse material é feita pelas próprias professoras ou por algum parente, que no ato de *arquivar a própria vida*, (Artières, 1998), atribuem um grau de importância a esses artefatos. Em outros casos, pela sua aparente *banalidade*, é descartado ao final do ano letivo, ou são esquecidos no fundo de uma gaveta, no canto do armário ou em algum prédio como foi o caso desses da professora A. São escritas ordinárias de natureza profissional (MIGNOT & CUNHA, 2006), que apresentam como finalidade o registro diário do que deveria ser desenvolvido na sala de aula, o que seria trabalhado em um determinado período letivo. Assim, esses materiais de caráter aparentemente banal, até pouco tempo eram negligenciados nas pesquisas em história da educação em geral, e em História da Alfabetização, em especial, aparecendo de maneira periférica nas pesquisas. Como destaca Viñao (2008), o interesse recente pelos cadernos explica-se pelo fato deste dispositivo configurar-se no cruzamento de duas perspectivas: o caderno enquanto escrita ordinária e aos aspectos relacionados ao mundo da cultura escrita, no caso aqui relacionados ao ensino da leitura e da escrita.

Os cadernos de planejamento utilizados nesse estudo, apresentam, na sua maioria, o formato<sup>27</sup> grande, o modelo escolar, medindo 205x280mm, contendo aproximadamente entre 60 e 96 folhas, como os exemplos reproduzidos nas figuras 11 e 12.

---

<sup>27</sup> Quatro cadernos correspondem ao formato pequeno, medindo 22x16 cm, contendo aproximadamente 45 folhas.

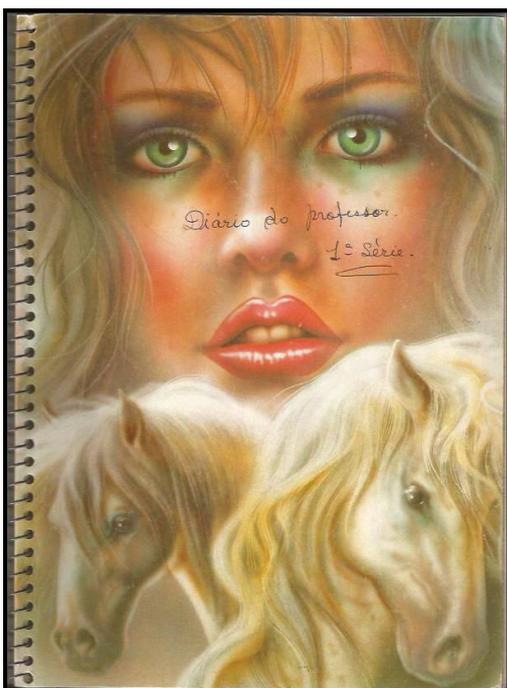


Figura 11 – Capa Caderno de Planejamento (1993).

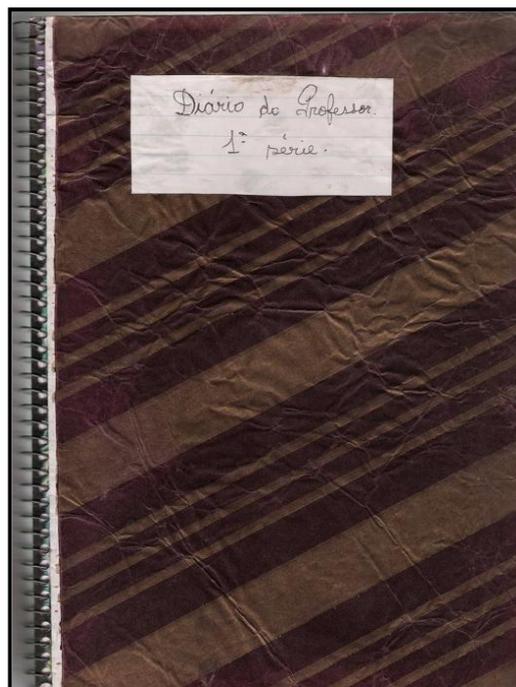


Figura 12 – Capa Caderno de Planejamento (1999).

Fonte: Cadernos de Planejamento - acervo “Diários de Classe/Cadernos Planejamento” HISALES (2014).

Nas Figuras 11 e 12, é possível conferir que a professora atribuiu uma denominação própria a esse cadernos, designando-os de “*diário do professor*”<sup>28</sup>.

Guardados por um período considerável, os cadernos de planejamento, *corpus* dessa investigação, podem ser considerados como um “objeto-reliquia” (CUNHA, 2007), possibilitando conhecer aspectos do cotidiano escolar, evidenciados por meio dos métodos utilizados, das atividades propostas, dos livros adotados no processo inicial de ensino da leitura e da escrita, das observações feitas nos cantos das páginas e das disciplinas ministradas.

Nos cadernos pesquisados é possível perceber que a professora seguia dois processos que envolviam a elaboração dos planejamentos, ou seja, uma sequência didática e uma sequência metodológica. A sequência didática, na maioria das vezes era composta por: i) cabeçalho, no qual continham nome da escola, nome do aluno, série e data; ii) atividades de rotina (oração, normalmente a *Ave Maria*, chamada, correção das tarefas de casa e número dos objetivos a serem atingidos); iii)

<sup>28</sup> De certo modo seria mais aceitável, nessa investigação, utilizar o termo Diário de Professor, numa tentativa de legitimar a denominação dada pela professora e não cadernos de planejamento, nomenclatura pela qual optei, ou diário de classe denominação utilizada no Rio Grande do Sul. Porém, por ter maior familiaridade, ou até mesmo teimosia, e acreditar que a finalidade do caderno é apenas registrar a relação dos conteúdos a serem ministrados e a sua respectiva sequência, considero que a utilização do termo caderno de planejamento é a mais adequada.

atividades diversas (cópia e leitura, ditado, vários exercícios envolvendo as sílabas, atividades para encher linha, etc.).

Pessoa destaca que:

A sequência didática é uma forma de organização do trabalho pedagógico que permite antecipar o que será focado em um espaço de tempo que é variável em função do que os alunos precisam aprender, da mediação e do constante monitoramento que o professor faz para acompanhar os alunos, por meio de atividades de avaliação durante e ao final da sequência didática. (PESSOA, 2014, s/p)

Nesse sentido, é possível considerar que cada planejamento elaborado constitui uma sequência didática, que se relaciona com a sequência metodológica possível de ser verificada nos planejamentos. Dois exemplos são reproduzidos a seguir, Figura 13:

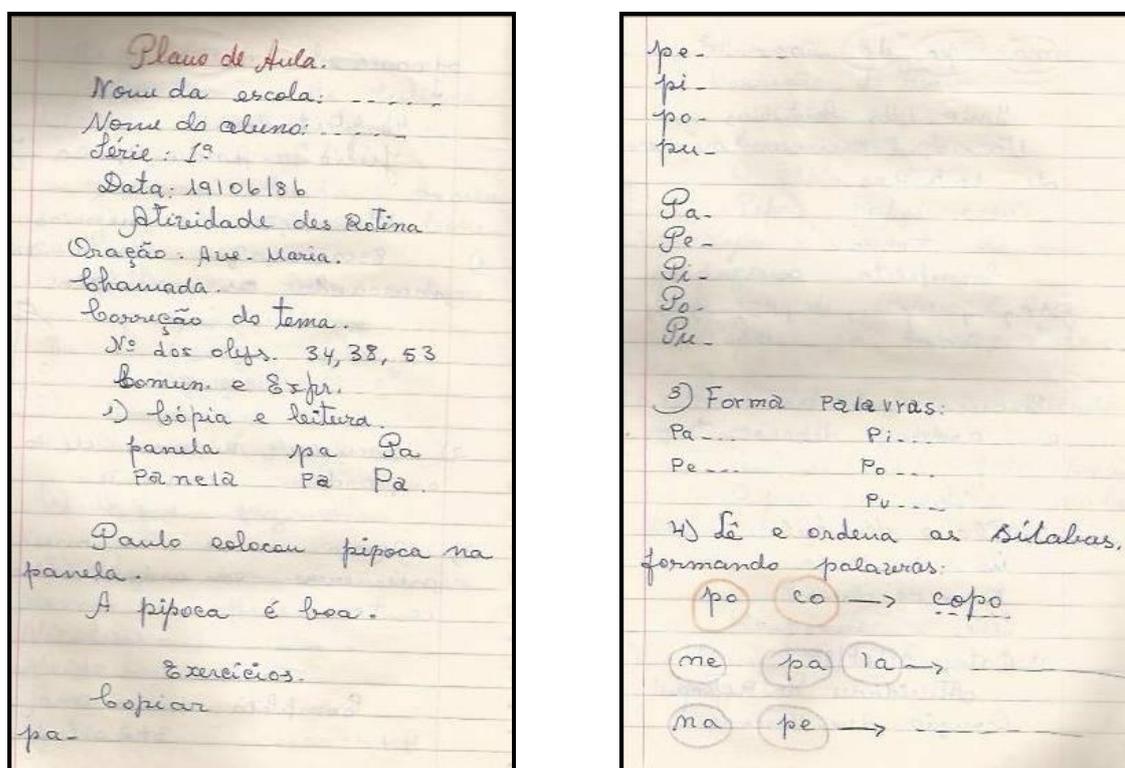


Figura13 – Exemplo de sequência didática: Caderno de planejamento 1986.

Fonte: Cadernos de Planejamento - acervo “Diários de Classe/Cadernos Planejamento” HISALES (2014).

A Figura 13 demonstra exemplos de atividades realizadas pela professora ao longo de um ano letivo: “copiar/encher linhas”, “forma palavras” e “lê e ordena as sílabas”. Via de regra isso se repete nos dezessete anos em que há, no acervo, os cadernos da professora (1983-2000).

A sequência metodológica foi definida nesse trabalho, como sendo os elementos que permitiam evidenciar as concepções de alfabetização, as formas como se dava o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, inicialmente, nos primeiros dias do ano letivo, havia o desenvolvimento de algumas habilidades ligadas à coordenação motora fina e ampla, memória visual e lateralidade, contemplando o “período preparatório”. Os primeiros planos de aula que constam nos cadernos analisados eram destinados ao que a professora denominava como ‘período preparatório’, correspondendo normalmente, aos quinze primeiros dias de aula de cada ano letivo. Exemplos disso são reproduzidos nas Figuras 14 e 15:

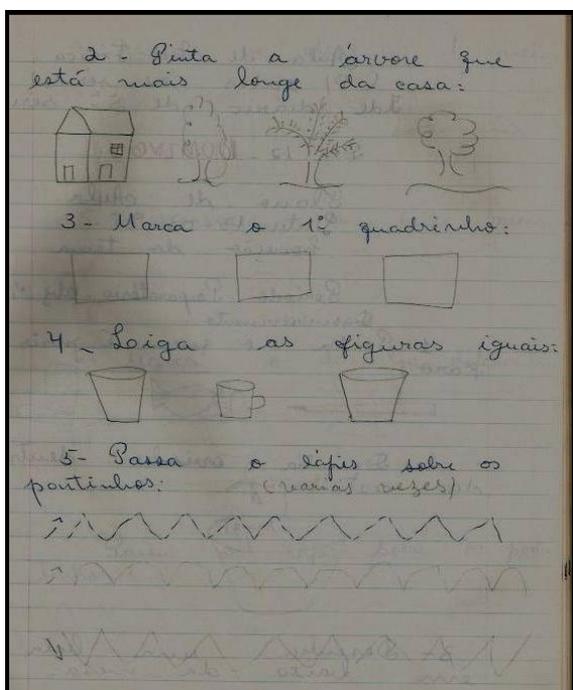


Figura 14 – Exemplo de atividade elaborada para o período preparatório: Caderno de planejamento 1995.

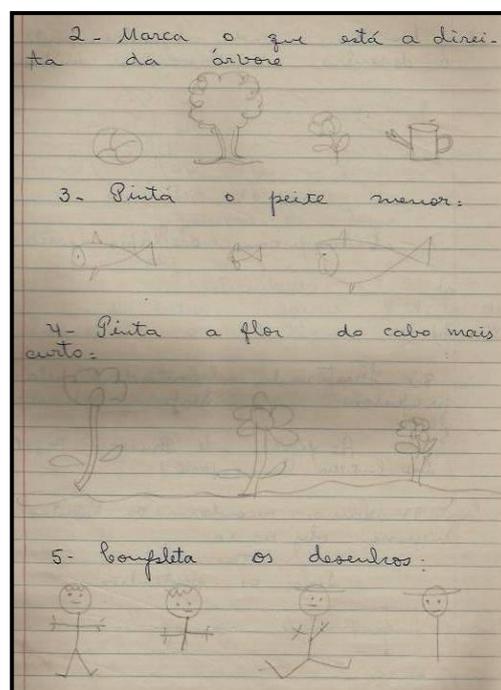


Figura 15 – Exemplo de atividade elaborada para o período preparatório: Caderno de planejamento 1994.

Fonte: Cadernos de Planejamento - acervo “Diários de Classe/Cadernos Planejamento” HISALES (2014).

Esses planos continham atividades que procuravam desenvolver a chamada “prontidão dos alunos” para o ensino da leitura e da escrita com a proposição de atividades motoras (coordenação motora ampla e fina), auditivas e visuais. Há exercícios de preenchimento de linhas, da marcação de imagens conforme a solicitação da professora (desenhar objeto, marcar o que está na frente ou atrás, o que está à esquerda ou à direita), etc. Ao solicitar que o mesmo exercício fosse

repetido “várias vezes”, como demonstra a Figura 14, fica evidente o treino por meio da repetição. Como afirma Morais (2005):

Até pouco tempo atrás, acreditou-se que, para aprender a ler e a escrever os aprendizes precisariam desenvolver uma série de habilidades “psiconeurológicas” ou “perceptivo-motoras”. Como a escrita alfabética era concebida como um código, para memorizar e associar as letras aos sons, os alunos deveriam alcançar um estado de “prontidão”, no tocante a habilidades como: “coordenação motora fina e grossa”, “discriminação visual”, “discriminação auditiva”, “memória visual”, “memória auditiva”, “equilíbrio”, “lateralidade”, etc. (MORAIS, 2005, p.39).

A defesa pedagógica da necessidade de um “período preparatório” para o ensino da leitura e da escrita se impõe mais fortemente no Brasil a partir da década de 1950, influenciado principalmente pela Psicologia, pois se acreditava que o insucesso dos alunos no processo de alfabetização estava diretamente relacionado à falta de estímulos, de maturidade e de prontidão; assim foi estabelecido um período para que as crianças fossem estimuladas até ficarem “prontas” para se alfabetizarem (CAGLIARI, 1998).

Um dos principais defensores dos testes de “prontidão” é Lourenço Filho, - psicólogo - criador dos *testes de ABC*, que tinham como principal objetivo verificar a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Ele acreditava que o fracasso dos alunos estava intimamente relacionado aos níveis de maturidade de cada um, desse modo, o processo de aprendizagem deveria ser desenvolvido a partir das potencialidades apresentadas por cada um dos alunos. Como assinala Peres (2000, p.132), os testes de maturidade eram utilizados para “classificar e organizar as classes de 1º ano primário,” do mesmo modo que, como destaca Mortatti, (2006, p.9) procurava desenvolver, “à racionalização e eficácia da alfabetização.”

De acordo com Lourenço Filho:

Desde que obtido, nos termos numéricos que as provas permitem, será então possível classificar os alunos em três grupos gerais, quanto aos que deles se possa esperar: os que, nas condições comuns do ensino possam rapidamente aprender, ou seja, num só semestre letivo; os que normalmente venham a aprender no decurso de todo o ano; e, enfim, as crianças menos amadurecidas, que si lograrão a aquisição da leitura e da escrita, nesse prazo, quando lhes dediquem atenção especial, em exercícios preparatórios, adequadas condições de motivação ou, mesmo, certo trabalho corretivo. (LOURENÇO FILHO, 2008, p.15).

Aferido os níveis de maturidade, os alunos eram classificados, por meio de um processo homogeneizante, surgindo assim, as subdivisões das séries (primeira série A,B,C).

A partir desse período o aprendizado da leitura e da escrita, como destaca Mortatti:

[...] passa a envolver obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo entendida como [...] habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora [...]. (MORTATTI, 2006, p.10)

A questão central que se colocava era a de que o aluno era o principal responsável pelo seu próprio fracasso escolar. Assim, a explicação para o fracasso dos alunos estava relacionado ao seu estado de “prontidão” para o aprendizado da leitura e da escrita. Estas para aprenderem a técnica da codificação e decodificação necessitariam dispor previamente, de um conjunto de pré-requisitos, - cognitivos, psicológicos, linguísticos e percepto-motores, deste modo, uma série de exercícios passaram a ser elaborados com a finalidade de estimular as crianças a adquirirem as habilidades necessárias ao aprendizado da leitura e da escrita.

Nesse processo, os alunos da professora A. eram submetidos, pelo menos nos primeiros quinze dias de aula, a uma série de atividades como cobrir pontinhos, linhas sinuosas e fazer marcações de acordo com as orientações da professora. Do ponto de vista de Santos e Simão (1986), o período preparatório é importante, pois possibilita que o professor conheça seus alunos considerando as dificuldades de cada um. Conforme os autores:

[...] isto por que, para ser alfabetizado, o aluno deve apresentar um nível suficiente de desenvolvimento do ponto de vista intelectual, afetivo, social, físico, bem como certas especificidades referentes à linguagem, percepção, lateralidade, esquema corporal e orientação espacial e temporal. Este conhecimento virá facilitar o planejamento e a organização de suas aulas, pois poderá adequá-las às reais possibilidades de seus alunos (SANTOS; SIMÃO, 1986, p.10).

No entanto, de acordo com os dados encontrados nos cadernos pesquisados, o período preparatório apresentava-se muito mais como treino gráfico e motor, que antecedia o processo de inserção do aluno no mundo da leitura e da escrita, do que propriamente uma estratégia didática para conhecer as etapas de desenvolvimento

dos alunos. Assim, depois de um determinado período, o aluno estaria “pronto” para dar início às atividades direcionadas ao ler e escrever.

Nessa perspectiva para aprender a ler e escrever, o aluno necessitaria de “estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduziram a aquisição da língua escrita” (SOARES, 1990, p.46). Evidenciando desse modo, uma perspectiva associacionista de alfabetização. Nas palavras de Soares (1990):

Uma concepção associacionista do processo de aquisição da língua escrita considera o método fator determinante da aprendizagem, já que seria através da exercitação de habilidades hierarquicamente ordenadas que a criança aprenderia a ler e escrever. (SOARES, 1990, p.46).

Portanto, o aprendizado da leitura e da escrita se daria por meio de uma técnica (codificação e decodificação), com etapas pré-estabelecidas, obedecendo a uma gradação das *dificuldades de aprendizagem*, ou seja, o ensino/aprendizagem inicia-se do mais simples para o mais complexo. Nogueira & Peres (2013, p.84) enfatizam que “tal perspectiva privilegia a repetição, a memorização e a hierarquização dos conteúdos”, etapas verificadas nos planejamentos da professora A., ao longo do período analisado. As autoras ainda destacam que esse procedimento dificulta “a apropriação da língua escrita pelas crianças e do seu reconhecimento como usuário competente e participante efetivo das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.” (NOGUEIRA & PERES, 2013, p.84). Um ensino que tem como base a imitação e a repetição, cujos alunos são submetidos a copiar e reproduzir letras, sílabas e frases de forma mecânica e descontextualizada, não possibilita uma aprendizagem que possa agir e interagir com a língua escrita.

Subsequente ao *período preparatório* havia a introdução das vogais seguidas pelos encontros vocálicos, posteriormente a utilização das sílabas. Tanto as sílabas quanto as vogais, eram acompanhadas, na maioria das vezes, por uma palavra chave e seu desenho representativo, uma frase e ou pequeno texto, como mostram os exemplos abaixo:



Figura 16 – Exemplo de desenho representativo da palavra chave na utilização das vogais: Caderno planejamento 1989

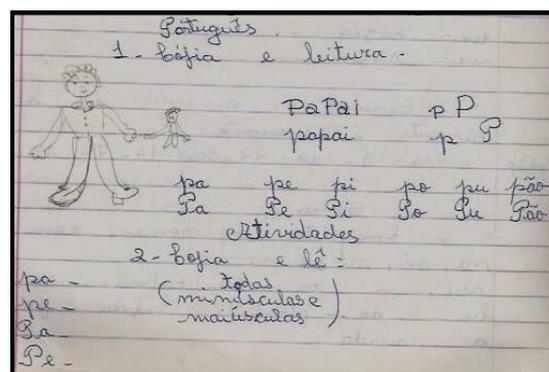


Figura 17 – Exemplo de desenho representativo da palavra chave na utilização das sílabas: Caderno planejamento 1996.

Fonte: Cadernos de Planejamento - acervo “Diários de Classe/Cadernos Planejamento” HISALES (2014).

Cagliari indica que, a partir da década de 1950, quando a escola passou a se preocupar com a alfabetização das camadas mais pobres da sociedade, a ênfase do ensino inicial deixa de ser a leitura e passa a ser a escrita. Começam a aparecer as “palavras-chave, as sílabas geradoras e os textos elaborados apenas com as palavras já estudadas.” (CAGLIARI, 1998, p.26).

As palavras chaves serviam de instrumento para o desenvolvimento das demais atividades. Deste modo, após a apresentação da palavra chave e da escolha de uma sílaba para ser trabalhada, era apresentada, na maioria dos casos, a sua respectiva família silábica, além de um conjunto de palavra, ou uma frase ou um pequeno texto *acartilhado*. Este esquema inicial aparecia sob a denominação de *cópia e leitura*, por isso essas duas atividades, que aparecem de forma articulada nos planejamentos, foram definidas como principal categoria para análise de dados. Procurei, então, identificar e mapear as cartilhas utilizadas, verificando como elas foram usadas nas atividades de classe, a partir do registro nos cadernos de planejamento da professora A. durante esses dezessete anos. No que se refere a essas atividades, a partir do levantamento dos exercícios constantes nos cadernos de planejamento, foram elaboradas treze categorias de atividades, conforme apresentadas anteriormente. Essas atividades estão distribuídas da seguinte forma:

Tabela 12: Distribuição das atividades realizadas pela professora A.

ANO	Quantidade de planejamentos	ATIVIDADE												
		Sílabas	Ditado	Cópia e leitura	Copiar/encher linhas	Interpretação de texto	Frases	Figura s/ Desenhos	Substantivos	Ligar	Ortografia	Acentuação	Pontuação	Sinônimo
1983	68	21	20	29	38	6	4	7		15				
1984	121	62	84	86	7	65	14	24	16	6			2	
1985	29	21	24	23	25	7	5	14		5				
1986	17	17	10	14	9	8	3	5	2					1
1987	111	92	79	68	83	25	8	25	11	3	1	2		
1988	138	123	64	79	72	40	31	28	25	12	5			
1989	137	122	83	76	82	62	53	49	55	16	33	1		
1990	136	96	88	49	97	25	19	30	13	19	1	1	3	3
1992	176	116	99	82	111	48	15	13	19	22				5
1993	75	33	47	29	49	18	39	5	12	4	12			
1994	150	96	89	81	98	52	34	30	19	20	9	4	2	
1995	129	74	50	49	46	34	11	23	20	19	4	1		
1996	110	81	51	56	55	40		14	26	10			3	
1997	126	78	57	83	31	51	33	15	19	15	4	5		
1998	74	61	49	42	20	22	3	12	1	16				
1999	128	97	67	77	53	44	22	12	12	5	3			
2000	129	56	61	95	30	48	33	12	44	8	6	3	5	
<b>Total</b>	<b>1854</b>	<b>1246</b>	<b>1022</b>	<b>1018</b>	<b>906</b>	<b>595</b>	<b>327</b>	<b>318</b>	<b>294</b>	<b>195</b>	<b>105</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>9</b>

Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos observar, as atividades estavam centralizadas no trabalho com sílabas, totalizando 1.246 recorrências ao longo dos dezessete anos. Se considerarmos a categoria “copiar” (encher linhas), o número de atividades que apresentam o emprego das sílabas pode ser ainda maior, visto que algumas atividades consistiam apenas na cópia de determinadas sílabas. As atividades envolvendo ditado aparecem em segundo lugar, com 1.022 repetições, as atividades de cópia e leitura em terceiro, com 1.018, seguida pela atividade encher linhas (copiar) com 906 recorrências. As atividades que aparecem em menor número (ortografia, acentuação, pontuação e sinônimo) eram desenvolvidas, na sua maior

parte, ao final do segundo semestre do ano letivo, deixando evidências que só eram realizadas após os alunos estarem lendo e ou escrevendo, no qual a professora procurava seguir um encadeamento de atividades que supõe uma lógica de dificuldade, iniciando pelo que era considerado mais fácil e partindo para o mais difícil.

De acordo com Coutinho (2005), durante muito tempo as crianças foram submetidas a,

[...] um grande número de atividades que tinham como objetivo a preparação para a escrita, principalmente no uso de palavras já memorizadas por meio de ditados e cópias. Primeiramente elas “copiavam sílabas depois palavras e frases e só depois eram solicitadas a produzir escritas de forma autônoma.” (COUTINHO, 2005, p.48).

A ação de escrita autônoma quase não é percebida na elaboração dos planos de aula, e quando aparece é possível perceber apenas um ensaio desse processo, pois apesar de a professora solicitar, em alguns casos, que o aluno elaborasse algumas frases, sempre havia alguma orientação como, por exemplo, elaborar uma frase contendo determinada palavra ou a partir de determinado desenho, ou seja, havia direcionamento da professora para o que ela queria receber como resposta. Nesses casos, a escrita do aluno não era totalmente autônoma, visto que iria seguir a orientação e direcionamento da professora. Tratava-se, também, de uma produção restrita, a qual se limitava a escrita de uma frase, tendo como guia uma palavra ou um desenho.

É preciso referir, ainda, que o ditado é uma das principais tarefas solicitadas aos alunos, na qual eles tinham a oportunidade de escrever ao invés de copiarem. Estudo realizado por Peres & Barum (2008), indica que a forma como o ditado é realizado está relacionado ao método de ensino adotado. Deste modo, a análise dos ditados presentes nos planos de aula da professora A., permite afirmar a predominância do método silábico de alfabetização, além do mais, a forma como os ditados estão organizados é a mesma que Peres & Barum encontraram em cadernos de alunos em fase de alfabetização correspondente ao período de 1943-2007, no qual a maior parte dos ditados mapeados corresponde a:

[...] palavras isoladas, em grande parte de lições estudadas. [...] Ao final de cada lição há, portanto, o ditado referente à “família silábica” estudada no dia ou na semana, indicando a relação entre a perspectiva de alfabetização e a realização de exercícios. (PERES e BARUM, 2008, p.8).

A alta recorrência de atividades com sílabas pode evidenciar um entendimento metodológico por parte da professora de que o aprendizado da leitura e da escrita está diretamente relacionado à codificação e à decodificação das sílabas que compõem a palavra. Nesse sentido, para formar uma palavra o aluno necessitaria primeiramente memorizar as sílabas. Deste modo, é oportuno que as atividades fossem inter-relacionadas para que esse processo de memorização acontecesse de forma mais rápida. Veja-se os exemplos:

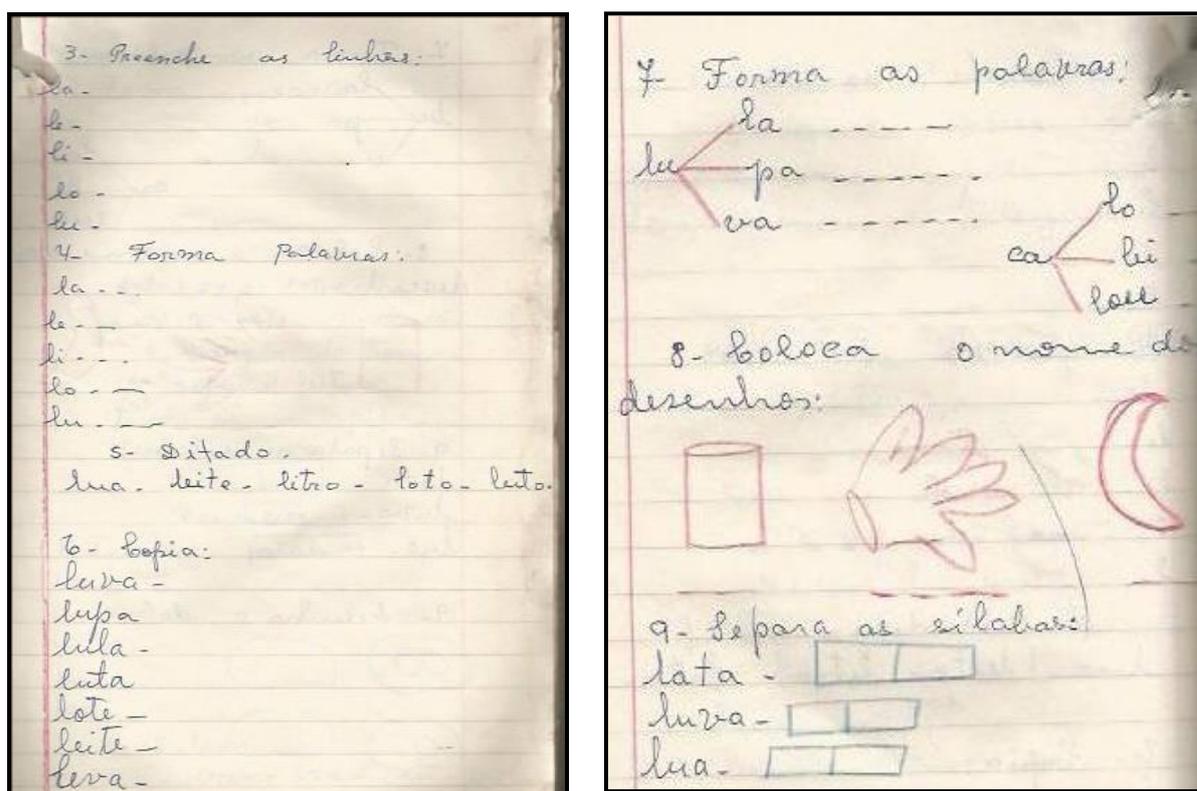


Figura 18 – Exemplo de sequência de atividade: Caderno de planejamento 1985.

Fonte: Cadernos de Planejamento - acervo “Diários de Classe/Cadernos Planejamento”  
HISALES (2014).

As imagens da Figura 18 exemplificam uma sequência de atividades proposta pela professora na elaboração do planejamento para o dia 22 de abril de 1985. Como palavra chave a professora utilizou a palavra *lua*, o desenho representativo e a família silábica correspondente. Nas atividades seguintes as sílabas que compõem a família silábica da letra “l” estão novamente presente, evidenciando a ênfase na memorização por meio da repetição.

Em relação aos textos presentes nos cadernos de planejamento, os mesmos deixam evidências da utilização de cartilhas, pois são na maioria das vezes,

compostos por palavras e frases pouco significativas, os considerados textos *acartilhados* ou *pseudotextos*, nas palavras de Maciel e Frade (2014), textos produzidos artificialmente, portanto descontextualizados. Dois exemplos estão a seguir, nas Figuras 19 e 20:

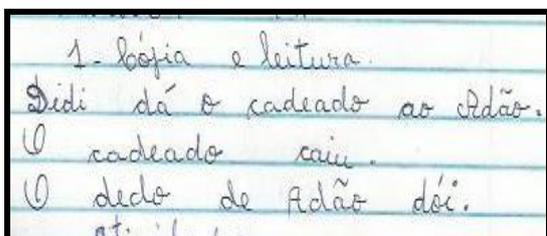


Figura 19 – Exemplo de texto presente nos cadernos de planejamento: Caderno de planejamento 1999.

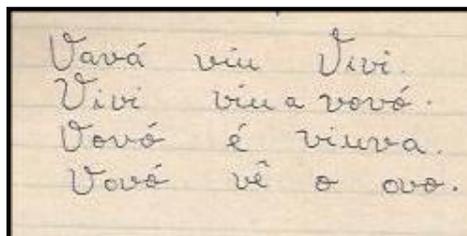


Figura 20 – Exemplo de texto presente nos cadernos de planejamento: Caderno de planejamento 1988.

Fonte: Cadernos de Planejamento - acervo “Diários de Classe/Cadernos Planejamento” HISALES (2014).

Na elaboração desses planos eram previstos alguns objetivos, entretanto, não foi possível compreender totalmente quais objetivos eram esses, pois a professora, na maioria das vezes, apenas fazia referência ao número do objetivo sem especificar cada um deles, por exemplo, “objetivo 1” ou “objetivo 1, 2 e 3”. Mas, de acordo com os dados analisados, é possível inferir que havia pelo menos 53 objetivos diferentes a serem alcançados até o final do ano letivo. Possivelmente esses objetivos estivessem expressos nos planos anuais ou bimestrais da escola, aos quais, infelizmente não se teve acesso. Contudo, como o foco da pesquisa era a identificação das cartilhas usadas pela professora e como se davam os usos desses livros no processo de alfabetização, a questão dos objetivos estabelecidos fica secundarizado. É preciso considerar também o limite das fontes, como já mencionado anteriormente, pois elas nem sempre nos revelam tudo que gostaríamos de saber.

Assim, a sequência metodológica identificada no processo de organização dos dados da pesquisa estava assim organizada: começava com um período preparatório, em seguida eram apresentadas as vogais, os encontros vocálicos, e, então, as sílabas canônicas, trabalhadas por meio de uma palavra chave, do desenho representativo, da leitura e da cópia da família silábica, seguida de um conjunto de palavras, de frases ou de um pequeno (pseudo) texto. Cabe destacar que em alguns planejamentos há rupturas: a) a professora não apresenta a palavra

chave, o desenho e a família silábica; b) inicia o trabalho diretamente com um (pseudo) texto, frases ou um conjunto de palavras, no entanto, é possível perceber que o trabalho continua centrado nas sílabas e em uma ordem crescente de possíveis dificuldades (canônicas, encontros consonantais, dígrafos, etc).

Outro aspecto observado são as marcas de controle (supervisão) do trabalho da professora. Os planejamentos passavam por inspeções periódicas (SMED), conforme as imagens abaixo exemplificam:

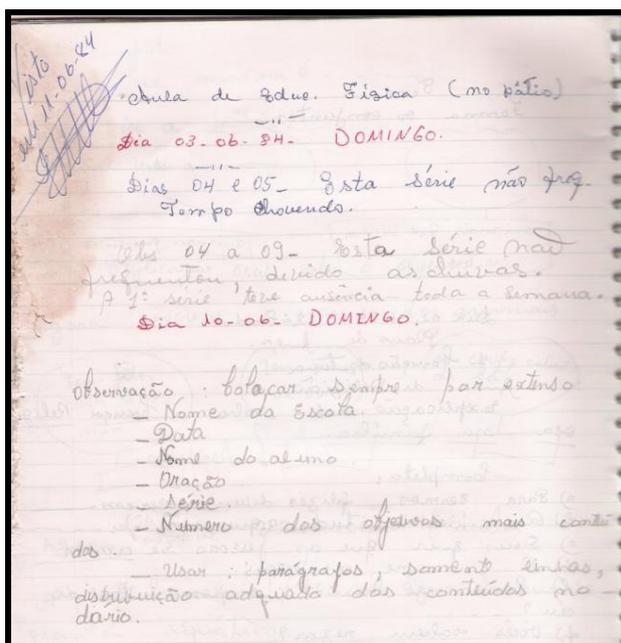


Figura 21 – Exemplo de inspeção nos cadernos de Planejamento (1984).

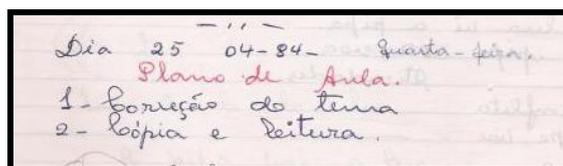


Figura 22 – Exemplo de inspeção nos cadernos de Planejamento (1984).

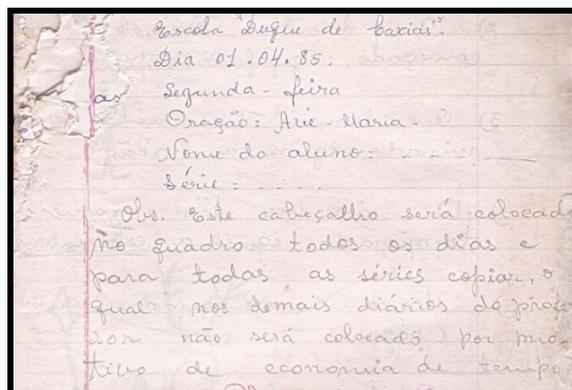


Figura 23 – Exemplo de inspeção nos cadernos de Planejamento (1985).

Fonte: Cadernos de Planejamento - acervo “Diários de Classe/Cadernos Planejamento” HISALES (2014).

Como aparece na Figura 22, datada de 25 de abril de 1984, a professora não fez o cabeçalho padrão, evidenciando que modificava por vezes essa prática. Em contraposição, a Figura 21, à esquerda, apresenta uma marca de visto assinada no dia 11 de junho de 1984 e uma observação solicitando que fosse colocado “sempre por extenso – nome da escola – data – nome do aluno – oração – série – número dos objetivos e os conteúdos. Usar: parágrafos, somente linhas, distribuição adequada dos conteúdos no diário”, ambas em uma caligrafia diferente da professora. Por fim, na Figura 23, a baixo, à direita, revela uma explicação da professora, que afirma que o cabeçalho exigido “será colocado no quadro todos os dias e para todas as séries copiar, o qual nos demais diários do professor não será colocado por motivo de economia de tempo.” Esses dados indicam a presença de

uma inspeção regular nos cadernos de planejamento, caracterizando uma forma de fiscalização e orientação do trabalho pedagógico desenvolvido, como também uma forma da professora reduzir a carga de trabalho ao eleger apenas um caderno para seguir as orientações, no caso, o caderno de planos da primeira série, visto que, como aponta a professora, realizar esse procedimento nos cinco cadernos de planejamento configurava-se um desperdício do “tempo”.

Outro aspecto consta no caderno do ano de 1984, elaborado para a segunda série:<sup>29</sup> após o visto datado de 11 de junho, há a seguinte observação: *Fazer diário de 1ª série para este ano de 1984, pois o que veio é 1983*. No caderno da primeira série elaborado para o ano de 1983, as datas dos primeiros planos de aula (15 a 18 de março) estão rasuradas, a professora apagava a data ou colava pedaços de papel com uma nova data, referente ao ano de 1984, por cima da antiga, reaproveitando assim, os planos de um ano para outro. A partir do mês de abril a professora elabora os planos para o ano de 1984 e deixa de reaproveitar os planos do ano anterior. Por isso, acredito que possa ter havido um equívoco no processo de fiscalização, visto que o caderno de planejamento da primeira série com registro inicial de 3 de abril de 1984 também foi vistoriado nessa mesma data (11 de junho), como pode ser observado na Figura 21, e não consta nenhuma observação sobre a falta de elaboração de planos para o ano em questão.

No entanto é preciso considerar que, de certo modo, o fato mencionado acima, comprova a tentativa da professora de buscar alternativa para o grande número de planejamentos que tinha que realizar cotidianamente, considerando que trabalhava numa classe multisseriada atendendo turmas de primeiro ao quinto ano. Pelos dados é possível perceber que professora A. seguiu as orientações dadas a ela pela SMED, mas apenas no caderno da primeira série.

---

<sup>29</sup> Apesar dos cadernos elaborados para a segunda série não fazerem parte do meu corpus de análise, os utilizo como exemplo, por conter dados referente a primeira série.

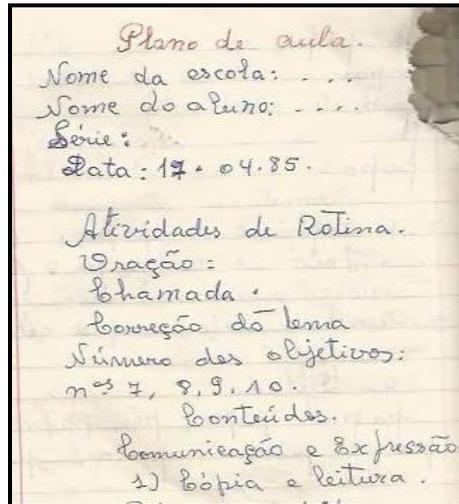


Figura 24 – Caderno de Planejamento (1985).

Fonte: Cadernos de Planejamento - acervo “Diários de Classe/Cadernos Planejamento” HISALES (2014).

A Figura 24 demonstra que a professora seguiu somente parte das orientações propostas, pois continua a não especificar os objetivos propostos e registrando as orientações dadas apenas no caderno de planejamento do primeiro ano.

Os estudos de Manke & Peres (2008), assinalam o processo fiscalizador da Secretária de Educação de Pelotas, entre as décadas de 1960-1970, por meio da inspeção dos *cadernos diários*. Estes cadernos eram elaborados de próprio punho pelos alunos a fim de comprovar a efetivação da prática da professora. Salvaguardadas as diferenças, as duas ações representam, “um dispositivo de controle e vigilância do trabalho docente.” (MANKE & PERES, 2008, P.109).

A partir dos dados constantes nos cadernos de outras séries, é possível indicar que esse controle era realizado pela Secretaria de Educação do Município.

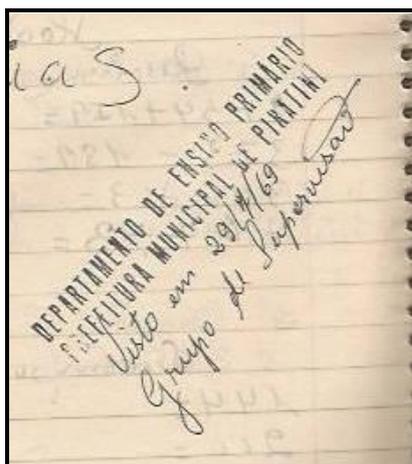


Figura 25 – Caderno de planejamento 2ª série – 1969

Fonte: Cadernos de Planejamento - acervo “Diários de Classe/Cadernos Planejamento” HISALES (2014).

O carimbo no caderno de planos concernente à segunda série do ano de 1969, revela a fiscalização feita pelo Departamento de Ensino Primário, evidenciando que essa prática perdurou ao longo dos anos.

Os dados apresentados acima demonstram a prática da professora, que inicia com atividades para o desenvolvimento da “prontidão” dos alunos e segue com exercícios de sílabas, ditados, cópia e (pseudo) textos. Nesse processo, a alfabetização encontra-se estritamente ligada a aquisição de uma técnica efetivada por meio da memorização e repetição, correspondente a uma concepção associacionista de aprendizagem. Os dados também evidenciam o processo de fiscalização da Secretaria de Educação através de inspeção periódica nos cadernos. No entanto, as observações realizadas pela Secretaria de Educação, indicam que as orientações estavam muito mais voltadas para a organização estrutural dos planejamentos que ao próprio conteúdo das disciplinas.

Diante do exposto e considerando as reflexões de Cunha (2007), Lapuentes, Porto & Peres (2007), é possível afirmar que os cadernos de planejamento se constituem em um objeto investigativo multifacetado, rico e potencial, permitido que o pesquisador possa direcionar seus estudos para variados aspectos. Contudo, fiz uma opção de estudo, identificar e mapear os livros utilizados pela professora A., e no capítulo seguinte apresento e discuto os resultados da pesquisa.

---

### III

## ENTRE PLANOS DE AULAS E CARTILHAS: MAPEANDO OS LIVROS UTILIZADOS NO ENSINO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA (1983-2000)

---

Considerando que os livros destinados ao processo inicial de ensino da leitura e da escrita são representativos das práticas e dos ideários pedagógicos e muitas vezes constituem-se como primeiro material impresso ao qual o aluno tem acesso (BATISTA, 1999; MACIEL & FRADE, 2004) procurei, nessa investigação, identificar e mapear quais livros destinados ao processo inicial de aquisição da leitura e da escrita eram utilizados como apoio na preparação das aulas e analisar como esse uso aparece nos cadernos de planejamento de uma professora alfabetizadora de uma escola da zona rural no período de 1983 e 2000.

Retomando o que foi dito anteriormente, a ação de identificar os livros adotados no processo de alfabetização ocorreu através das indicações explícita da professora, cuja nomeação do título da cartilha utilizada aparecia nos planos de aula, e pelos vestígios implícitos deixados nos cadernos de planejamento, no qual a professora não fazia referência ao uso da cartilha, mas com o cruzamento de informações foi possível identificá-las em alguns casos.

Além de averiguar **quais** livros foram utilizados no processo de alfabetização, a identificação permitiu quantificar os livros mais recorrentes ao longo dos dezessete anos investigados e perceber **como** a professora fazia uso do conteúdo desses livros. O conjunto dos dados possibilitou perceber quais concepções sobre o que é ensinar a ler e escrever embasava a prática da professora.

### 3.1 As categorias: o que esse processo demonstra sobre os “usos” que a professora fazia das cartilhas

Ao estabelecer as três categorias de análise foi realizada uma quantificação dessas categorias, que serão apresentadas na Tabela 13. Destaco que não foi possível identificar a origem de um conjunto de dados, e que optei por não utilizá-las como categorias, no entanto faço algumas considerações sobre as mesmas. Essas categorias estão distribuídas da seguinte maneira, conforme mencionado anteriormente:

- i) Indicados:* correspondem às indicações explícitas da professora, quando havia citação do título da cartilha utilizada ou das frases e das palavras chaves com enumeração das páginas.
- ii) Original:* as atividades presentes nas cartilhas e trabalhados originalmente na sala de aula, mas não indicadas explicitamente no planejamento; contudo identificadas por mim como atividades copiadas tal qual apareciam nas cartilhas;
- iii) Adaptados:* correspondem as atividades presentes nos cadernos de planejamento que de alguma maneira foram adaptadas pela professora, a partir de atividades das cartilhas ou textos originais desses livros, que foram por ela modificados;

Tabela 13: Distribuição das categorias.

Ano	Quantidade de atividades de cópia e leitura identificadas	Quantidade de atividades indicadas		Quantidade de atividades apresentadas originalmente (identificadas a partir da forma implícita)	Quantidade de atividades adaptadas	Atividades não identificadas
		Indicação explícita da cartilha	Frase ou palavra com indicação de página			
1983	16	-	-	15	1	-
1984	75	-	-	48	2	25
1985	17	-	-	15	-	2
1986	12	-	-	9	1	2
1987	35	-	-	25	7	3
1988	48	-	-	7	2	39
1989	70	-	-	7	-	63
1990	27	-	-	24	1	2
1992	49	-	-	39	4	6
1993	23	-	-	18	1	4
1994	57	1	1	39	9	7
1995	46	4	6	25	4	7
1996	51	10	2	18	14	7
1997	70	2	29	18	11	10
1998	29		8	10	2	9
1999	68	4	27	14	11	12
2000	77	5	53	6	2	11
<b>Total</b>	<b>770</b>	<b>26</b>	<b>126</b>	<b>337</b>	<b>72</b>	<b>209</b>

Fonte: Elaborado pela autora

Das 908 atividades de cópia e leitura inventariadas e consideradas para análise, não foram levadas em conta as 138 atividades que apresentavam recorrências ao longo do ano letivo, na Tabela 13 acima. Isto é, em alguns anos a professora reproduzia a mesma atividade duas ou três vezes no mesmo caderno, de tal modo, que as atividades (pseudotextos) que se repetiam ao longo do ano letivo,

foram consideradas apenas uma única vez, na categorização das atividades. Destarte, excluindo essas 138 atividades, o número de atividades de cópia e leitura apresentadas acima, correspondem a 770. Abaixo apresento um exemplo dessas repetições, que aconteciam no mesmo ano, em dias de aula diferentes:

Data: 24.05.88.  
 Atividades de Rotina  
 Oração: Ave-Maria.  
 Chamada.  
 Correção do tema.  
 N.º dos alij.  
 Comunic. e Expressão.  
 1. cópia e leitura.  
 Edi viu o figo.  
 Ela comeu o figo.  
 O figo é bom.

Data: 15.06.88.  
 Atividades de Rotina  
 Oração: Ave-Maria.  
 Chamada.  
 Correção do tema.  
 N.º dos alij. (Recapit.)  
 1. cópia e leitura.  
 Edi viu o figo.  
 Ela comeu o figo.  
 O figo é bom.

Data: 18.07.88.  
 Correção do tema.  
 Comunicação e Expressão  
 1. cópia e leitura.  
 Edi viu o figo.  
 Ela comeu o figo.  
 O figo é bom.

Figura 26 – Exemplo de repetição de atividade de cópia e leitura: caderno de planejamento de 1988.

Fonte: Cadernos de Planejamento - acervo “Diários de Classe/Cadernos Planejamento” HISALES (2014).

No dia 24 de maio de 1988 a professora trabalha o texto:

*Edi viu o figo.  
 Ela comeu o figo.  
 O figo é bom.*

Nos dias 15 de junho e 18 de julho do mesmo ano, a professora volta a trabalhar com o mesmo texto.

A partir do arrolamento das atividades intituladas *cópia e leitura* e da intersecção com os livros utilizados como fontes foi possível realizar a identificação de 561 atividades que de algum modo tiveram sua origem dos livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita, representado 72,8% das atividades

identificadas. Esse dado demonstra o elevado número de lições provenientes de cartilhas, no qual o livro didático constitui o principal, se não o único, suporte utilizado na preparação das aulas. Os estudos de Maheu (2005) colaboram com essa questão ao assinalar que os livros didáticos “acabam por definir e tecer as malhas do processo ensino/aprendizagem” (MAHEU, 2005, p.2). A autora ainda ressalta que, “o manual acaba ditando as regras do processo educativo, eclipsando o trabalho do professor, no que tange ao planejamento de ensino e sua atualização prática em sala de aula.” (MAHEU, 2005, p.2).

O levantamento de cada uma das atividades e a sua correspondência nos livros de alfabetização, bem como as indicações feitas pela professora, possibilitaram chegar, embora não plenamente, visto que algumas atividades não puderam ser identificadas, há um conjunto de quatorze livros utilizados como apoio na preparação das aulas da primeira série no período em questão. A identificação desses livros permite perceber: i) a recorrência desses livros ao longo dos anos; ii) a “predileção” da professora A. por determinados títulos, bem como as formas como esses livros eram utilizados como apoio na preparação das aulas; iii) as rupturas em relação ao uso desses livros.

Considerando os diferentes fatores apontados anteriormente, passo a explanar os dados relacionados a cada uma das categorias elencadas nessa investigação.

### **3.1.1 Indicação explícita de uso de cartilhas.**

As indicações de usos de cartilhas ficavam evidenciadas de duas formas, pela citação nos cadernos de planejamento do nome da cartilha e ou pela indicação da palavra chave, frase e/ou título do texto trabalhado com enumeração da página do livro utilizado. Para esta categoria foram quantificadas 214 indicações; destas, 88 citações eram de cartilhas utilizadas (sendo 62 citações nos planos de aula referentes ao período preparatório e 26 em atividades de cópia e leitura); ainda dessas 214 indicações explícitas, em 128 atividades (de cópia e leitura) a professora escrevia a palavra chave, ou uma frase ou o título do texto trabalhado com enumeração da página do livro. Das atividades nas quais a professora indicava a página do livro apenas duas, referentes ao caderno do ano de 2000 não foram localizadas.

No levantamento das cartilhas utilizadas durante o período preparatório, foi possível perceber que a professora utilizava-a na elaboração dos exercícios, como também em atividades de “contação de histórias”. Essas atividades foram identificadas apenas no período preparatório e em alguns anos específicos, não sendo, portanto, uma atividade corriqueira no processo de elaboração dos planejamentos ao longo do período pesquisado. Essa atividade tinha como finalidade contar uma história para os alunos e depois realizar indagações orais a fim de averiguar o que eles apreenderam da história contada. Foram mapeadas as seguintes histórias:

Quadro 2: Indicação de uso de cartilha por meio de contação de história

Ano	Título da história/texto	Cartilha
1983	O susto	Caminho Suave
	O jogo	Caminho Suave
	Foguete	Caminho Suave
1987	O periquito	No Reino da Alegria
1988	A menina Carolina	É Hora de Aprender
	A abelhinha Zuninha	É Hora de Aprender
	O gatinho dorminhoco	Nossa Terra Nossa Gente
	O cachorrinho de Chiquinha	No Reino da Alegria
	O caracol viajante	É Hora de Aprender
1990	A menina Carolina	É Hora de Aprender
1992	Carijó	Alegria de Saber
	O periquito	No Reino da Alegria
1993	A menina Carolina	É Hora de Aprender
1995	Carijó	Alegria de Saber
	O Rouxinol e a Rosa	Alegria de Saber
1996	Carijó	Alegria de Saber
1997	O nariz curioso	Pirulito

Fonte: elaborado pela autora

O mapeamento das histórias contadas permite perceber que mesmos nas atividades que não estavam prescritas nas cartilhas, eram delas que a professora retirava os textos para realizar a atividade com as crianças.

Mesmo seguindo uma prática voltada para o ensino inicial da leitura e da escrita como aquisição de uma técnica, através de processos mecânicos e repetitivos, este momento poderia propiciar às crianças o contato com outros gêneros textuais, que não os provenientes das cartilhas, pois como destaca Albuquerque e Morais (2005), o artificialismo dos textos oriundos das cartilhas

impede que os alunos convivam com a linguagem própria dos gêneros escritos que circulam na sociedade.

Com o levantamento dos nomes das cartilhas citadas pela professora, foi possível chegar a seguinte relação inicial de livros utilizados como base para a preparação dos planejamentos, distribuídos conforme o ano em que foram citados:

Quadro 3: Relação de cartilhas citadas nos cadernos de planejamento

ANO	TÍTULO DA CARTILHA
1983	Caminho Suave; Escolinha.
1984	Escolinha.
1985	Escolinha; C.M.
1986	
1987	No Reino da Alegria.
1988	É Hora de Aprender; No Reino da Alegria; Nossa Terra Nossa Gente.
1989	
1990	É Hora de Aprender.
1992	Alegria de Saber.
1993	Alegria de Saber; É Hora de Aprender.
1994	Pirulito, Como é Fácil.
1995	Alegria de Saber; É Hora de Aprender; Pirulito; O Aprender.
1996	Alegria de Saber; Como é Fácil; Pirulito.
1997	Pirulito; Mundo Mágico.
1998	Pirulito.
1999	Alegria de Saber; É Hora de Aprender; Como é Fácil.
2000	Pirulito; Como é Fácil; Marcha Criança; Caminho Suave.

Fonte: elaborado pela autora

Nesse primeiro mapeamento foi possível identificar a utilização de doze cartilhas como base para elaboração dos planejamentos, demonstrando dois dados iniciais sobre a utilização das cartilhas bastante relevantes, a recorrência de alguns títulos e a utilização de diferentes títulos durante um mesmo período letivo ao longo dos anos, pois como podemos observar no Quadro 3, por exemplo, no ano de 2000, a professora utilizou quatro títulos diferentes na preparação das aulas: Pirulito, Como é Fácil, Marcha Criança e Caminho Suave.

As transformações ocorridas no campo educacional proporcionada pelas contribuições dos estudos da Psicogênese e do ensino da leitura e da escrita como práticas de letramento têm provocado mudanças significativas no processo de alfabetização. Pesquisadores de diferentes campos de formação, principalmente psicologia, linguística e pedagogia, têm provocado reflexões acerca da leitura e da

escrita, e o seu processo de ensino e aprendizagem. Esses estudos têm influenciado a prática em sala de aula e na transformação de diferentes artefatos utilizados na alfabetização, principalmente nas mudanças ocorridas nos livros para o ensino da leitura e da escrita.

Com as novas concepções no campo educacional, na qual as cartilhas e os métodos de ensino à elas vinculados, as editoras e os autores de livros didáticos tiveram que se adequar a esse novo quadro, assim, as cartilhas – que concebiam a escrita como um código de transcrição, cederam lugar aos novos livros de alfabetização, que de acordo com pesquisas realizadas por Brito et.all (2007); Bregunci e Silva (2002); Castanheira & Evangelista (2002) e Santos (2004), procuram enfatizar a leitura e a produção de textos em seus diferentes gêneros.

No entanto, as investigações supracitadas também indicam que apesar das modificações ocorridas na produção didática, cujos livros procuram dar maior ênfase à leitura e à produção de textos, proporcionado desse modo, o contato do aluno com a leitura e a escrita através de diferentes gêneros textuais, esses “novos” livros não são utilizados pelas professoras.

Para as professoras alfabetizadoras investigadas, nos estudos acima mencionados, os novos livros são compostos por textos longos e complexos, não atendendo desse modo, as suas necessidades. Elas também destacam que esses livros foram elaborados para crianças que já estão alfabetizadas, assim, para atender a demanda dos não alfabetizados, procuram apoio em livros utilizados em anos anteriores, trocando assim, os livros considerados por elas “inadequados”, por livros com textos menores e mais acessíveis, livros que elas já estavam acostumadas a trabalhar.

Nesse sentido, essas professoras consideram que os novos livros não alfabetizam, pois em suas concepções a alfabetização precisa estar ligada a um trabalho mais sistemático, proporcionado pelas “velhas” cartilhas. No caso específico da professora A., podemos considerar que na busca pelo “melhor” modo de alfabetizar, se guiava por diferentes cartilhas, que tinham como base comum o trabalho através da memorização de letras/sílabas.

A partir dos dados referente a recorrência de alguns títulos e a utilização de diferentes títulos durante um mesmo período letivo, foi possível perceber inicialmente que as recorrências dos títulos estavam distribuídas da seguinte forma considerando os dezessete anos pesquisados:

Gráfico 4: Recorrência dos títulos de cartilhas a partir da citação da professora



Com a organização dessas recorrências, foi possível apreender que as três cartilhas mais utilizadas pela professora foram: *Pirulito*, com seis recorrências, entre os anos de 1994 a 1998, e, depois, em 2000; seguida pelas cartilhas *Alegria de Saber* e *É Hora de Aprender*, com cinco recorrências cada uma, nos anos de 1992, 1993, 1995, 1996 e 1999, no caso da primeira; e 1988, 1990, 1993, 1995, e 1999, no caso da segunda.

A construção dessa categoria de organização dos dados – indicação explícita de uso de cartilhas - permitiu realizar algumas observações. Uma delas refere-se ao caderno de planos do ano de 1996 que se destaca em relação aos demais quando analisado em relação ao número de vezes que a professora cita as cartilhas utilizadas. Enquanto que nos demais cadernos a referência à cartilha utilizada varia entre uma e oito vezes, no caderno de 1996 a professora utiliza as cartilhas explicitamente na elaboração dos planos de aula trinta e seis vezes: vinte e seis nas atividades do período preparatório e dez nas atividades de cópia e leitura. As cartilhas citadas foram:

Tabela 14: Cartilhas citadas no ano de 1996

Cartilha citada	Quantidade de citações
Alegria de Saber	1
Como é Fácil	16
Pirulito	19

Fonte: elaborado pela autora

Esse ano passa a representar, de certo modo, um marco, pois é a partir dele que as transcrições das atividades das cartilhas para os cadernos de planejamento deixam de aparecer de forma mais efetiva e as atividades com indicação apenas da palavra chave, frase e ou título do texto trabalhado com o número da página passam a se tornar mais presente nos cadernos. Uma das possíveis explicações para isso seja a experiência adquirida pela professora na docência em geral e na organização dos planos de aula em especial.

O processo de indicação nas atividades de cópia e leitura acompanhada do número da página do livro e a citação do nome da cartilha utilizada só começam a aparecer no caderno do ano de 1994, com apenas duas indicações, uma com o título da cartilha utilizada, outra, apenas com a indicação da numeração da página do livro do qual a frase e/ou palavra chave foi retirada. Esse esquema de referência às páginas dos livros utilizados na organização pedagógica das aulas vai aumentando ao longo dos anos, enquanto que o número de atividades transcritas *ipsis litteris* das cartilhas para os cadernos de planejamento vai diminuindo.

Para exemplificar, das dezesseis atividades levantadas no ano de 1983, todas foram transcritas do livro para o caderno de planejamento, predominantemente da Cartilha *Escolinha*. Das atividades retiradas dessa cartilha, apenas uma delas correspondia a uma atividade adaptada pela professora, na qual existia uma figura e três frases e o aluno deveria ligar a figura a sua frase correspondente. A professora agrupa as três frases e trabalha como texto nas atividades de cópia e leitura.

Já no ano 2000, das setenta e sete atividades elencadas, apenas seis foram localizadas como sendo transcritas originalmente da cartilha para o caderno de planejamento, cinquenta e três foram identificadas pela indicação da página do livro, revelando, além do uso efetivo do livro didático para planejamento das aulas, a estratégia de somente indicar páginas da cartilha no “documento” cadernos de

planejamento que, como se viu, era de tempos em tempos vistosiado pelos responsáveis pela gestão do sistema de ensino, ou seja, pela SMEd.

Nesse sentido, podemos supor, por um lado, que o número de livros distribuído na escola passou a chegar em quantidade suficiente para suprir a demanda de alunos, deste modo a professora não necessitaria mais transcrever as atividades para os cadernos de planejamento tal qual apareciam nas cartilhas, apenas a indicação da palavra chave, título do texto e o número da página seriam satisfatórias. Por outro lado, é preciso considerar que o processo de fiscalização<sup>30</sup> passou a ser menos constante, assim a professora não necessitaria ter um caderno de planejamento tão detalhado a ponto de ter que transcrever todas as atividades dos livros para o caderno e depois para o quadro.

De qualquer modo, as indicações das cartilhas utilizadas revelam que diferentes livros foram utilizados pela professora como apoio na preparação das aulas em diferentes anos, e também a presença de diferentes títulos em um mesmo período letivo e que esse uso estava presente tanto no período preparatório quando no desenvolvimento das demais atividades do ensino da leitura e da escrita.

É preciso destacar que o recorte temporal investigado (1983-2000), corresponde a um período em que o processo de alfabetização vinha passando por significativas transformações, em que as práticas em salas de aula e os livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita começavam a passar por modificações. As editoras e os autores procuravam adequar os seus livros às novas questões educacionais em debate, – o aluno deixa de ser visto como dependente de estímulos externos à aprendizagem da leitura e da escrita, para um sujeito ativo que formula suas próprias hipóteses sobre esse sistema, e que está imerso em diferentes práticas sociais de leitura e de escrita –, procurando proporcionar aos seus principais consumidores, os alunos, o contato com diferentes gêneros textuais, e atividades voltadas a reflexão sobre os princípios da escrita alfabética.

No entanto, o conjunto de livros<sup>31</sup> identificados como apoio na preparação das aulas da professora A., corresponde a livros que enfatizam uma gradação das dificuldades de aprendizagem, livros que em sua maioria, iniciam as atividades pelo

---

<sup>30</sup> Cabe destacar que os visto realizados pela SMEd, tornam-se inexistentes, a partir da década de 1990, nos cadernos de planejamento da primeira série, deixando evidências de que provavelmente essa prática tenha sido extinta.

<sup>31</sup> Esses livros serão apresentados no capítulo quatro.

período preparatório, segue com as vogais, sílabas e textos pouco significativos. Contudo, é preciso considerar que o limite da fonte não nos permite perceber se os debates que vinham ocorrendo no campo educacional, no período investigado, chegavam ao local de trabalho da professora; e se chegavam de que modo eram realizadas as mediações sobre as questões do campo educacional entre a mantenedora e o corpo docente.

### **3.1.2 Atividades transcritas do livro para o caderno de planejamento, mas sem referência explícita.**

As atividades transcritas das cartilhas para os cadernos de planejamento são as que aparecem em maior número e as que deram mais trabalho no processo de identificação dos livros das quais faziam parte. Essa ação, como já mencionada anteriormente, envolveu um processo fatigante de busca, durante o qual, depois de ter feito todo o levantamento das atividades, prosseguiu-se na busca por correspondentes das mesmas nos livros do acervo do grupo de pesquisa HISALES.

Esta categoria corresponde ao maior número de atividades identificadas, totalizando 337. A maior parte da composição dessas atividades correspondia a pequenos textos ou, mais precisamente, em agrupamentos de frases que procuravam formar um arranjo, no qual o resultado final nem sempre apresentava uma composição cujas partes estavam interligadas, ou seja, os textos eram pouco significativos, sem coesão e coerência. Nesse sentido, fica evidente a utilização de “pretextos” no processo de alfabetização, como destaca Cagliari (2007). O autor supracitado destaca que “os textos das cartilhas eram apenas pretextos para controlar as dificuldades de leitura de palavras”, (CAGLIARI, 2007, p.55). Esses pretextos tinham como finalidade principal introduzir as atividades relacionadas ao ensino das sílabas e fixá-las, como se pode ver:

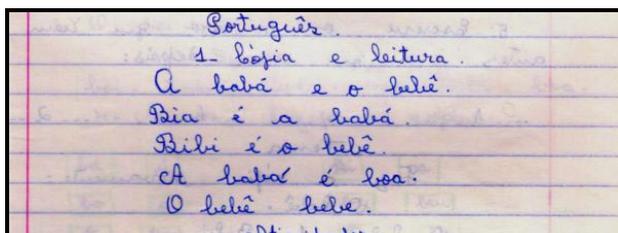


Figura 27 – exemplo de texto nos cadernos de planejamento 1996.

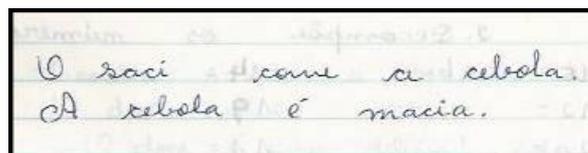


Figura 28 – exemplo de texto nos cadernos de planejamento 1987.

Fonte: Cadernos de Planejamento - acervo “Diários de Classe/Cadernos Planejamento” HISALES (2014).

Cagliari (2007) enfatiza ainda que a utilização desse tipo de texto “acartilhado” dava-se porque não havia preocupação com o texto real, visto que os ensinamentos estavam direcionados para o treinamento da decifração e da leitura de sílabas e palavras isoladas e sua posterior fixação, revelando um tipo de perspectiva de conhecimento, de aprendizagem baseada nos sentidos (ouvir, repetir oralmente, copiar diversas vezes as sílabas e palavras). A alfabetização encontra-se assim, atrelada em um processo de memorização de curta duração, concebendo o ensino da escrita como transcrição da fala e a aprendizagem como acúmulo de informação, desenvolvido por meio de uma prática rotineira, com destaque para cópia, escritas de ditado de palavras e frases soltas, uma leitura mecânica de palavras e textos pouco significativos e sem contextualização. Não havia, portanto, uma preocupação com a utilização de uma linguagem real, pertencente ao cotidiano dos sujeitos, tão pouco existia um processo de inserção dos mesmos nas práticas sociais de leitura e escrita.

Dos 337 textos transcritos das cartilhas para os cadernos de planejamento, os anos de 1983, 1985, 1986, 1990 e 1993 são os que apresentam maior número dessas transcrições, considerando os textos localizados nas cartilhas. Entre esses anos, ainda, se destaca o ano de 1983, no qual praticamente todos os textos presentes no caderno de planejamento são transposições originais de cartilha. Utilizo o termo cartilha no singular, pois a professora utilizou, predominantemente, a cartilha *Escolinha* naquele ano para o desenvolvimento das atividades de cópia e leitura. Esse dado evidencia que os cadernos de planejamento, no que se refere às atividades introdutórias para os demais exercícios, eram cópias fiéis das cartilhas que circularam pelas mãos da professora no período analisado.

Como já referido no tópico anterior a partir do ano de 1994, as transposições dos textos das cartilhas para os cadernos de planejamento vão diminuindo. Contudo, isso não significa que a professora tenha parado de utilizar esses textos ou as cartilhas. Há, apenas, outra estratégia de organização dos planos de aula: a professora colocava apenas palavra chave, frase e ou título do texto e o número da página do livro utilizado, processo que tornava a elaboração dos planos mais rápidos.

### 3.1.3 Atividades adaptadas presentes nos caderno de planejamento

Os textos considerados adaptados presentes nos cadernos de planejamento correspondem, as atividades que sofreram algum tipo de modificação na transcrição para o caderno de planejamento, deste modo, foram considerados como adaptados:

- a) (pseudo) textos transcritos das cartilhas, mas que na transposição para o caderno de planejamento a professora modificava os nomes dos personagens, o local onde estavam, o nome do alimento que comiam, etc.;
- b) exercícios presentes nos livros localizados, mas que apareciam nos cadernos de planejamento como (pseudo) texto;
- c) frases presentes em diferentes atividades que eram agrupadas para exercer a função de (pseudo) textos no cadernos de planejamento.

Estas adaptações podem ser conferidas nas imagens abaixo:

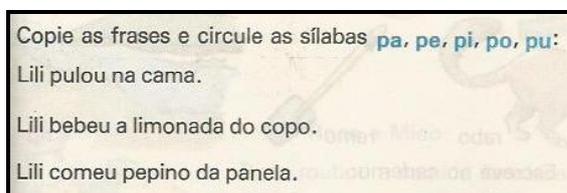


Figura 29 – exemplo de texto considerado adaptado. Cartilha É hora de Aprender. 10ed. 1988, p.3.

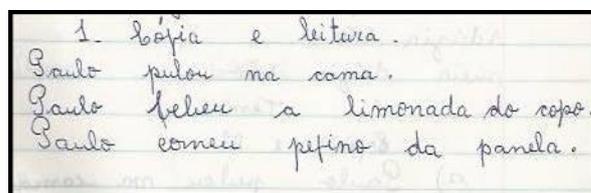


Figura 30 – exemplo de texto considerado adaptado. Caderno de planejamento 1995.

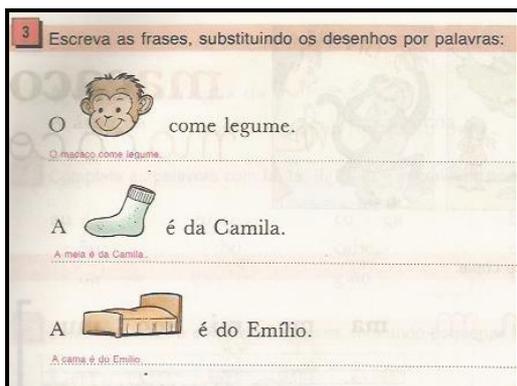


Figura 31 – exemplo de texto considerado adaptado. Cartilha Como é Fácil, 4ed. 1996 p.54

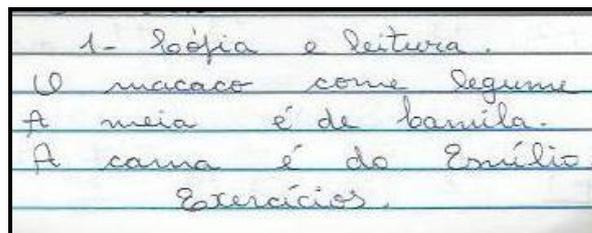


Figura 32 – exemplo de texto considerado adaptado. Caderno de planejamento 1999



Figura 33 – exemplo de texto considerado adaptado. Cartilha É hora de Aprender. 10ed. 1988.

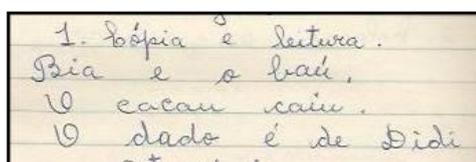


Figura 34 – exemplo de texto considerado adaptado. Caderno de planejamento 1994.

Fontes: Cadernos de Planejamento - acervo “Diários de Classe/Cadernos Planejamento”; acervo “Cartilhas em Língua Nacional: HISALES (2014)”.

Nas Figuras acima (29, 30, 31, 32, 33, 34) estão exemplos de atividades que foram consideradas adaptadas, totalizando setenta e duas atividades nos dezessete anos pesquisados. Esses aspectos demonstram diferentes variações das transcrições dos textos das cartilhas, que podem ter sido motivados por diferentes razões, quais sejam: tentativa de contemplar nos textos nomes de alunos da turma, de reforçar o trabalho com determinadas letras e sílabas, de explorar as dificuldades encontradas pelos mesmos, e de criar novos textos para o trabalho em sala de aula. Contudo, apesar dessas adaptações feitas pela professora, os textos continuam tendo um modelo “acartilhado”, reforçando a concepção da professora do ensino da leitura e da escrita: uso do método sintético (silabação e palavração), cujo suporte teórico é uma perspectiva associacionista de alfabetização.

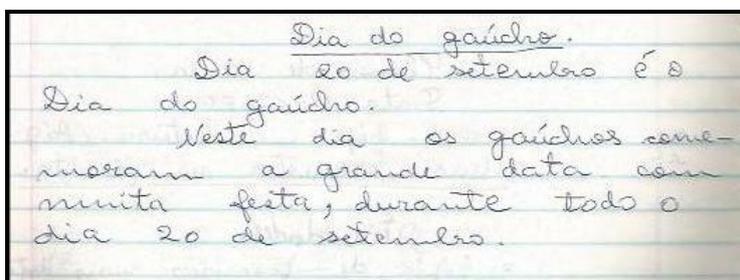
A categorização dos dados permitiu perceber como a professora se apropriava do conteúdo dos livros que eram utilizados como base na preparação de

suas aulas. Nesse sentido, apesar de uma parte relevante dos dados – 209 atividades – não terem sido identificadas, quase 44% das atividades de *cópia e leitura* inventariadas eram cópias fiéis dos textos presente nos livros identificados, transformando o livro didático no principal recurso utilizado pela professora. Mesmo nas atividades que foram modificadas de alguma forma pela professora, a cartilha ainda era a referência principal, haja vista que as adaptações realizadas não mexeram de maneira significativa na proposta de texto. Em alguns casos, essa adequação fica ainda mais controversa, na qual as frases não se encaixam, a estrutura textual não possui ligação alguma, sem coesão e coerência, o resultado final era uma composição textual desprovido de sentido e de contexto.

### 3.1.4 As atividades não identificadas

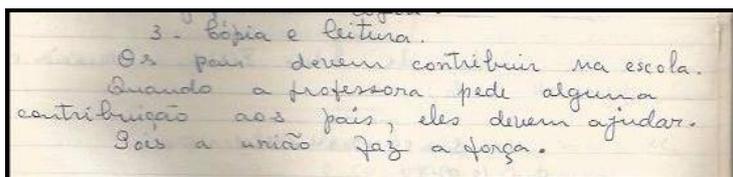
Apesar das atividades não identificadas não terem sido estabelecidas como categoria, algumas considerações a respeito delas faz-se necessário para que seja possível entender o processo de mapeamento e a organização em categorias dos dados da pesquisa.

As atividades de cópia e leitura que não puderam ser identificadas em sua origem correspondem a 209 atividades. No entanto, muitas delas estão relacionadas a texto referentes a alguma data comemorativa: dia das mães e dos pais, Independência do Brasil, Revolução Farroupilha, dias Santos, etc. e apresentam características de terem sido elaborados pela própria professora, totalizando cinquenta textos. Apresento alguns exemplos a seguir:



*Dia do gaúcho.  
Dia 20 de setembro é o  
Dia do gaúcho.  
Neste dia os gaúchos  
comemoram a grande  
data com muita festa,  
durante todo o dia 20 de  
setembro.*

Figura 35 – Exemplo de texto não identificado: Caderno de planejamento 2000



*Os pais devem contribuir na escola.*

*Quando a professora pede alguma contribuição aos pais, eles devem ajudar.*

*Pois a união faz a força.*

Figura 36 – Exemplo de texto não identificado na sua origem: Caderno de planejamento 1984.

Fonte: Cadernos de Planejamento - acervo “Diários de Classe/Cadernos Planejamento” HISALES (2014).

A maior recorrência foi no ano de 1984, com vinte e dois textos. Os demais anos, mantém uma média de dois textos por ano, com exceção de 1983, 1992, 1996 e 1998, que não apresentam nenhum texto desse tipo. Este fato poderia estar relacionado ao período de registro de cada um dos cadernos de planejamento, no entanto, apenas o ano de 1983 tem seus registros finalizados no início do mês de julho (08/07); os demais cadernos possuem registros finalizados entre setembro e dezembro, perpassando diferentes datas comemorativas, mas que não foram trabalhadas ou registradas nos cadernos de planejamento, demonstrando assim, a escolha da professora por trabalhar outros tipos de textos.

Desconsiderando esse cinquenta textos, avalio que os outros 159 textos não localizados em livros pesquisados podem ter sido retirados de algum outro livro didático, mas que por limitações da pesquisa não puderam ser identificados. Essa limitação pode estar relacionada: i) a algum título utilizado pela professora e não identificado; ii) a título identificado, cujos textos possam estar presentes em alguma outra edição reformulada não disponível no acervo do grupo de pesquisa HISALES; iii) podem ser textos retirados de livros de outras série, segunda série, por exemplo; iv) ou foram simplesmente inventados pela professora, considerando sua experiência e prática de uso de textos curtos e com repetição de palavras.

No entanto, é preciso considerar as reflexões de Batista (1999); Choppin (2002, 2004); Galvão e Batista (2003), quando indicam que a pesquisa com livros didáticos envolve grandes dificuldades, e a principal delas é ter acesso direto as obras. Todavia, Choppin (2002, p. 9), assinala que “por não poder localizar fisicamente exemplares, podemos encontrar traços indiretos das produções escolares”. Assim, sem desconsiderar os limites da análise dos livros didáticos, fiz um esforço em localizar referências às obras utilizadas pela professora em questão em outros cadernos de planejamento, pois, ao averiguar os outros trinta e seis

cadernos de planejamento, elaborados pela professora A., mas que correspondem a outras séries (2ª a 5ª série), na busca de informações referente ao processo de fiscalização dos cadernos de planejamento, percebi que alguns (pseudo) textos, da segunda série eram os mesmos utilizados na primeira série e que ainda não haviam sido identificados.

Assim, realizei o levantamento de todos os títulos citados pela professora nos cadernos da segunda série também, chegando aos seguintes títulos: *Tempo Presente*, de autoria de Iara Thofehr Coelho & Nelly Cunha; *Nossa Terra Nossa Gente*, de autoria de Cecy Cordeiro Thofehr & Nelly Cunha; *Tapete Verde*, de autoria de Nelly Cunha & Teresa Iara Palmini Fabretti; *Alegria de Saber* de autoria de Luciana Maria M. Passos e *Ciranda do Saber* de autoria de Deborah Neves.

Destes títulos, não há disponível no acervo do HISALES exemplares dos livros *Ciranda do Saber* e *Alegria de Saber* para segunda série. Com a indicação desses dois títulos realizei busca em lojas virtuais na tentativa de adquirir os produtos, mas consegui localizar apenas o título *Ciranda do Saber* para primeira série, porém, não continha nenhum texto idêntico aos que estavam reproduzidos nos planejamentos da professora.

Os anos de 1988 e 1989 correspondem ao período em que as atividades de cópia e leitura não localizadas nos livros pesquisados se sobressaem, visto que das quarenta e oito atividades levantadas no ano de 1988 trinta e nove (39) não foram identificadas, e das setenta do ano de 1989 sessenta e três (63) não foram identificadas.

Esse dado ilustra uma ruptura de uso das cartilhas que vinham sendo utilizadas pela professora até o momento, evidenciando que algum outro suporte passou a ser utilizado como apoio na elaboração dos planos, mas que por motivos alheio a pesquisa permaneceu apenas por esses dois anos, haja visto que nos demais anos as atividades que não puderam ser identificadas é relativamente pequena em comparação a esses dois anos. Também é possível afirmar que há uma parte comum entre os cadernos de planejamento e os textos trabalhados nesses dois anos, pois o que se observa é que partes dessas atividades estão presentes nos cadernos dos dois anos, ou seja, das quarenta e oito atividades levantadas no ano de 1988, dezesseis se repetem no ano de 1989.

Todavia essa não é uma prática específica desses dois anos, como será demonstrado adiante.

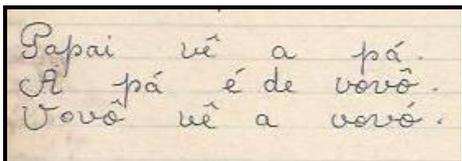


Figura 37 – Exemplo de texto não localizado: Caderno Planejamento 1988.

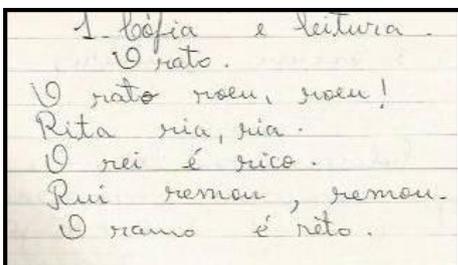


Figura 38 – Exemplo de texto não localizado: Caderno Planejamento 1992.

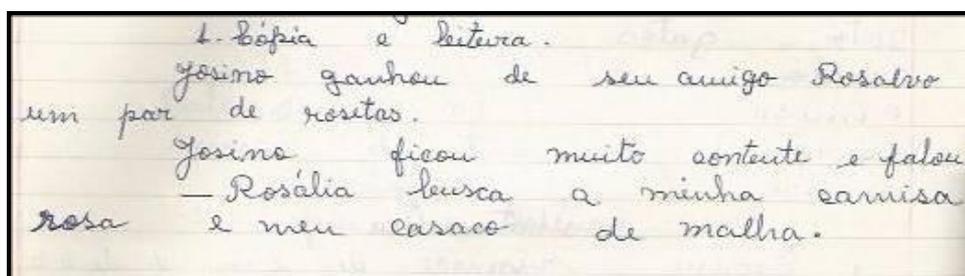


Figura 39 – Exemplo de texto não localizado: Caderno Planejamento 1989

Fonte: Cadernos de Planejamento - acervo “Diários de Classe/Cadernos Planejamento” HISALES (2014).

As figuras acima exemplificam modelos de textos que não foram localizados nos livros pesquisados, talvez criados pela professora ou ainda retirados de algum livro não identificado e destinado ao ensino inicial da leitura e da escrita, que possuía como foco o trabalho com as sílabas. Como se pode observar, os textos apresentam uma estrutura que pode ser caracterizada como textos “acartilhados ou pseudotextos”, no qual buscam enfatizar uma determinada sílaba; no caso do primeiro exemplo as sílabas da letra “p”, no segundo exemplo as sílabas da letra “r”, e no terceiro exemplo as sílabas da letra “s”.

Assim, por um lado, podemos constatar que seja nas atividades não identificadas, seja nas atividades adaptadas pela professora, à estrutura dos textos mantém o modelo *acartilhado*, com ênfase na memorização das sílabas. Por outro, há uma tentativa da professora em romper com esse modelo, - mesmo que de maneira inconsciente - porém, esse rompimento se limita a um contexto bem específico, o trabalho com datas comemorativas.

### 3.2 Entre rupturas e permanências: seguindo os rastros dos livros para o ensino inicial da leitura e da escrita.

A partir das unidades de contexto: formas explícitas (títulos citados pela própria professora nos cadernos de planejamento) e implícitas (títulos identificados por meio da intersecção dos cadernos de planejamento com livros destinados ao processo de alfabetização) elaborei o seguinte quadro:

Quadro 4: Relação de títulos citados pela professora e dos títulos mapeados a partir das atividades de cópia e leitura.

Ano	Forma Explícita	Forma Implícita
1983	Caminho Suave Escolinha	Escolinha
1984	Escolinha	Escolinha Alegria de saber
1985	Escolinha C.M	Escolinha
1986		É Hora de Aprender Integrando o Aprender
1987	No Reino da Alegria	É Hora de Aprender Integrando o Aprender ABC Escolinha
1988	É Hora de Aprender No Reino da Alegria Nossa Terra Nossa Gente	Alegria de Saber
1989		É Hora de Aprender Integrando o Aprender Alegria de Saber
1990	É Hora de Aprender	Alegria de Saber
1992	Alegria de Saber	Alegria de Saber Escolinha
1993	Alegria de Saber É Hora de Aprender	Alegria de Saber É Hora de Aprender Integrando o Aprender No Reino da Alegria Escolinha

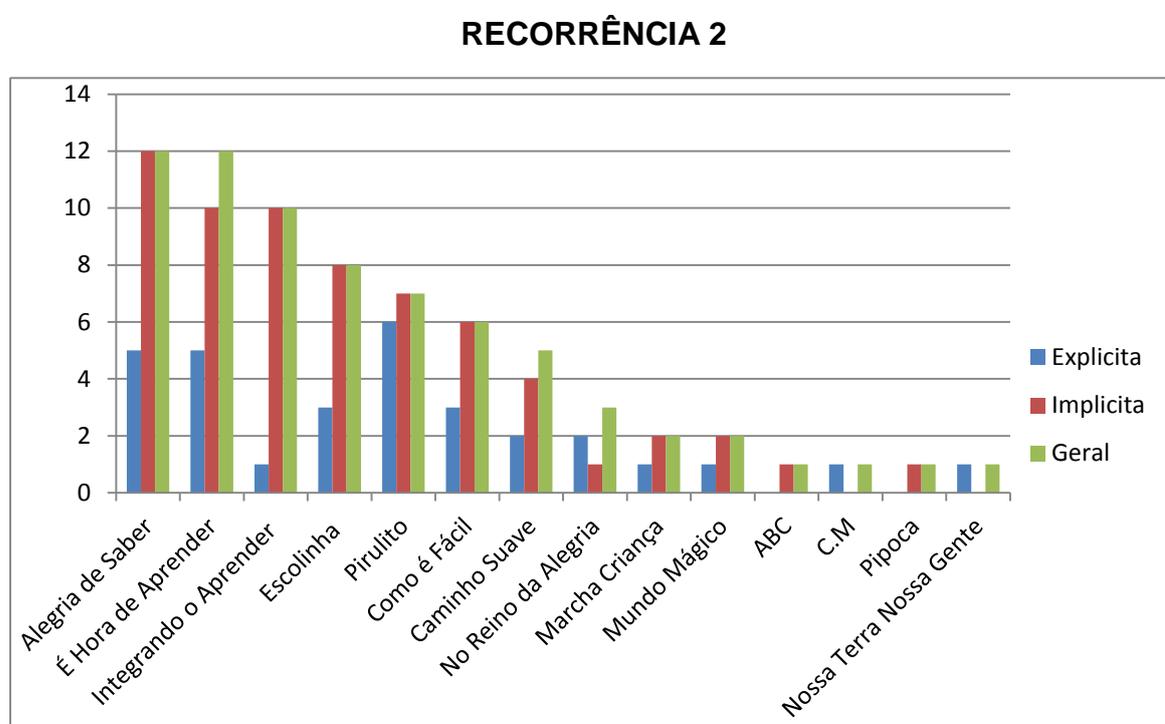
1994	Pirulito	Pirulito É Hora de Aprender Integrando o Aprender Alegria de Saber Como é Fácil
1995	É Hora de Aprender Alegria de Saber Pirulito O Aprender	É Hora de Aprender Alegria de Saber Pirulito Caminho Suave Integrando o Aprender
1996	Alegria de Saber Como é Fácil Pirulito	Alegria de Saber Como é Fácil Pirulito Caminho Suave Integrando o Aprender É Hora de Aprender
1997	Pirulito Mundo Mágico	Pirulito Mundo Mágico Pipoca Como é Fácil Alegria de Saber Caminho Suave Integrando o Aprender É Hora de Aprender
1998	Pirulito	Pirulito Como é Fácil Escolinha Integrando o Aprender É Hora de Aprender
1999	Alegria de Saber É Hora de Aprender	Alegria de Saber É Hora de Aprender Como é Fácil Marcha Criança Pirulito Integrando o Aprender
2000	Pirulito Como é Fácil Marcha Criança Caminho Suave	Pirulito Como é Fácil Marcha Criança Caminho Suave Mundo Mágico Escolinha Alegria do saber

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 4 revela a acentuada recorrência de alguns títulos ao longo do período investigado, como também, títulos que no mapeamento aparecem apenas uma vez. Considerando a recorrências desses títulos, foi elaborado um gráfico que

considerasse a quantidade de anos que essas cartilhas estiveram presentes nos planejamentos de aula. No Gráfico 5, abaixo, a coluna azul representa a quantidade de anos em que a cartilha foi citada pela professora, a coluna vermelha a quantidade de anos que elas aparecem a partir do cruzamento dos dados dos cadernos de planejamento com os livros elencados como fontes, e a coluna verde a quantidade de anos em que a cartilha foi utilizada na elaboração dos planejamentos, considerando tanto a citação da professora, como a identificação a partir do cruzamento de dados:

Gráfico 5: Recorrência de uso das cartilhas identificadas



Fonte: Elaborado pela autora.

A cartilha *Pirulito* que na primeira organização aparece como a mais recorrente, agora, considerando as recorrências gerais aparece em quarto lugar; a cartilha *Escolinha* em terceiro; *Integrando o Aprender* em segundo; e empatadas com doze recorrências cada uma *É Hora de Aprender* e *Alegria de Saber* que antes apareciam em segundo, passa a ocupar o primeiro lugar, considerando, como disse, o conjunto dos dados.

Ao mencionar a pesquisa que vinha realizando às funcionárias da Secretária Municipal de Educação, destacando que estava mapeando as cartilhas utilizadas em

escolas da zona rural<sup>32</sup>, *Alegria de Saber* era o primeiro título a ser mencionado. As funcionárias mais antigas da SME pouco sabiam como se deu o processo de distribuição das cartilhas às escolas rurais, mas sabiam que a cartilha *Alegria de Saber* estava entre elas.

Os dados apresentados no Gráfico 5 ratificam que as duas cartilhas – *Alegria de Saber* e *É Hora de Aprender* – estiveram presentes ao longo de doze anos de planejamentos dessa professora, revelando a longevidade que um livro pode ter na vida profissional das docentes. Presentes nos planos para um mesmo ano letivo, ou utilizado em anos diferentes, fica evidenciado a recorrência desses títulos ao longo do período investigado. Assim, considerando o ano em que esses títulos são recorrentes, temos:

Quadro 5: Distribuição das recorrências das cartilhas identificadas por ano

Títulos	Anos
Alegria de Saber	1984,1988,1989,1990,1992,1993,1994,1995,1996,1997,1999,2000
É Hora de Aprender	1986,1987,1988,1989,1990,1993,1994,1995,1996,1997,1998,1999
Integrando o Aprender	1986,1987,1989,1993,1994,1995,1996,1999,1998,1999
Escolinha	1983,1984,1985,1987,1992,1993,1998,2000
Pirulito	1994,1995,1996,1997,1998,1999,2000
Como é Fácil	1994,1996,1997,1998,1999,2000
Caminho Suave	1983,1995,1996,1997,2000
No Reino da Alegria	1987,1988,1993
Marcha Criança	1999,2000
Mundo Mágico	1997,2000
ABC	1987
C.M	1985
Nossa Terra Nossa	1988
Gente	
Pipoca	1997

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos perceber há permanências e rupturas na utilização de alguns títulos de cartilhas. *Alegria de Saber* e *É Hora de Aprender*, a partir do primeiro ano

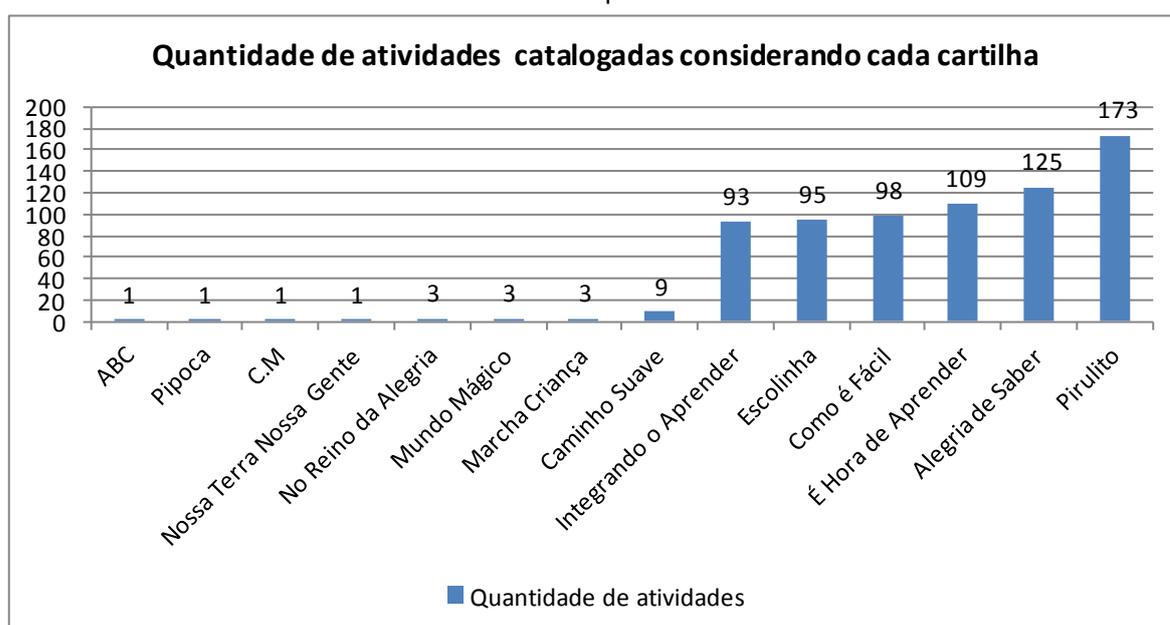
<sup>32</sup> Quando realizei visita a Secretaria de Educação do município, informei que estava realizando o mapeamento de cartilhas utilizadas em escolas rurais e que procurava dados sobre a aquisição das cartilhas por parte do município e sua distribuição às escolas rurais.

de utilização, 1984 e 1986 respectivamente, mantém uma sequência quase que regular, ficando ausente um ano ou outro apenas. Já a cartilha *Caminho Suave* aparece pela primeira vez, nestes planejamentos, no ano de 1983, depois só volta a surgir no ano de 1995, mais de dez anos após sua primeira utilização, que entre rupturas e permanências vai até o ano 2000. Processo semelhante acontece com a cartilha *Escolinha*, que surge no ano de 1983 e se mantém, de certo modo, até 1987, reaparecendo em 1992 e 1993, retornando nos anos de 1998 e 2000.

Os dados acima me permitem levantar a suposições de que, a variação na utilização das cartilhas está relacionada ao acesso aos livros por parte da professora, pois até o ano de 1986 ela utiliza predominantemente a cartilha *Escolinha*, fazendo uso, em pouquíssimos casos, de outros dois títulos didáticos (*Caminho Suave* e *Alegria de Saber*). No ano de 1987, passa a aparecer uma maior variedade de títulos nos planejamentos da professora, significando que a distribuição de livros pela Secretaria de Educação é mais constate. Assim, ela vai experimentando esses “novos” títulos, e retirando deles aquilo que ela acha mais apropriado. Com uma maior variedade de títulos a sua disposição, e com a função de ter que elaborar planejamentos para diferentes séries escolares, alguns títulos acabaram ficando esquecidos.

Relacionado à quantidade de vezes que as cartilhas identificadas aparecem nos cadernos de planejamento temos a seguinte quantificação:

Gráfico 6: Quantidade de atividades inventariadas por cartilha



Fonte: Elaborado pela autora.

Esse Gráfico 6, apresenta a quantidade de vezes que as cartilhas aparecem nos cadernos de planos, tanto nas citações explícitas feitas pela professora, incluído as citações feitas nas atividades para o período preparatório, quanto às identificadas de forma implícita, nas atividades de *cópia e leitura*. A distribuição das atividades considerando cada ano pode ser visualizada na tabela abaixo:

Tabela 15: Distribuição por ano de atividades inventariadas por cartilha.

Ano																	Total	
Cartilha	83	84	85	86	87	88	89	90	92	93	94	95	96	97	98	99	00	Total
Pirulito											31	6	33	44	16	2	41	173
Alegria de Saber		1				9	12	18	44	14	7	4	5	4		6	1	125
É Hora de Aprender				10	30	2	3	1		5	10	28	4	11	2	3		109
Como é Fácil											3		24	3	2	46	20	98
Escolinha	21	52	17		1				1	1					1		1	95
Integrando o Aprender				9	28		2			4	10	24	4	9	1	2		93
Caminho Suave	3											1	2	2			1	9
Marcha Criança														1		1	1	3
Mundo Mágico														1			2	3
No Reino da Alegria					1	1				1								3
ABC					1													1
C.M			1															1
Nossa Terra Nossa Gente						1												1
Pipoca														1				1
<b>Total</b>																		<b>715</b>

Fonte: elaborado pela autora

A Tabela 15 apresenta as cartilhas identificadas e a distribuição das atividades dessas cartilhas por anos. Saliento, contudo, que existe uma discrepância entre o Gráfico 6, a Tabela 15 e os dados constantes na Tabela 13 – distribuição das categorias –, isso porque noventa e duas das atividades identificadas foram encontradas em mais de uma cartilha. Uma dessas atividades corresponde ao livro *Escolinha e Alegria de Saber*, cujo texto, por exemplo, está presente nas duas cartilhas:

Qua, qua, qua! Qua, qua, qua!  
 No lago canta os patinhos.  
 E no aquário da sala?  
 Nada mudo os peixinhos.  
 (Cartilha Escolinha, 1983, p.58; Cartilha Alegria de Saber, 1992, p.69)

*Escolinha* é de autoria de Luciana Maria Marinho Passos e Maria Regina Mariano, e a cartilha *Alegria de Saber* é de autoria de Luciana Maria Marinho Passos. As outras noventa e uma atividades estão relacionadas às cartilhas *É hora de Aprender* e *Integrando o Aprender*. Ambas de autoria de Maria Eugênia Bellucci e Luiz Gonzaga Cavalcante.



Figura 40 – Exemplo de atividade com correspondente em mais de uma cartilha: Cartilha *É Hora de Aprender*. 10ªed. 1988, p.49.

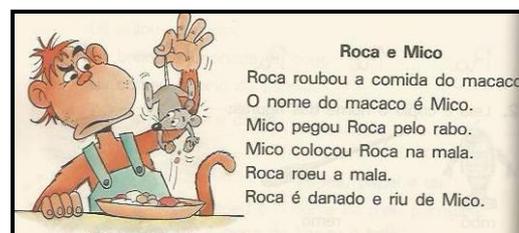


Figura 41 – Exemplo de atividade com correspondente em mais de uma cartilha: Cartilha *É Hora de Aprender*. 10ªed. 1988, p.40.

Fonte: acervo “Cartilhas em Língua Nacional: HISALES (2014)”.

Acredito que o fato dos autores serem os mesmos justifique a recorrência das atividades nos diferentes exemplares, evidenciando que mudavam-se os títulos, mas o conteúdo continuava o mesmo, aspecto observado principalmente aos livros *É hora de Aprender* e *Integrando o Aprender*.

Voltando aos números, se compararmos o Gráfico 5 (Recorrência de uso das cartilhas identificadas), com o Gráfico 6 (Quantidade de atividades inventariadas por cartilha), percebe-se que apesar de a cartilha *Pirulito* ter ocupado a quarta posição em números de recorrência nos planejamentos, aparecendo durante sete anos, ela foi a mais utilizada pela professora na preparação das aulas; e as cartilhas *Alegria do Saber* e *É hora de Aprender* passam a ocupar segunda e terceira posições, respectivamente. Isso aponta que as recorrências por ano, nem sempre estavam relacionadas a um número significativo de atividades extraídas das cartilhas mapeadas. A cartilha *Pirulito* apesar de ser menos frequente na elaboração dos planos se comparada com *É Hora de Aprender* e *Alegria de Saber*, quando analisado sua recorrência por ano, ambas utilizadas durante doze anos letivos, dela (*Pirulito*) foi retirado o número maior de atividades.

Como já mencionado anteriormente, havia a repetição de alguns textos ao longo dos planejamentos, contudo a reprodução não acontecia apenas em um mesmo ano letivo, como mostrado, mas também, ao longo dos anos. Assim, determinados textos vão aparecer apenas uma vez ao longo do período investigado, enquanto outros serão fáceis de encontrar em diferentes cadernos de planejamento:

Para exemplificar isso, foi organizado um quadro com os textos que se repetem mais de três vezes, pelo menos:

Quadro 6: Relação de textos que se repetem ao longo dos anos investigados.

Texto	Recorrência	Localização
Roca e Mico Roca roubou a comida do macaco O nome do macaco é Mico. Mico pegou Roca pelo rabo. Mico colocou Roca na Mala. Roca roeu a mala. Roca é danado e riu de Mico.	1986 1987 1994 1997	É hora de Aprender. 10ªed. 1988, p.39  Integrando o Aprender. 1994, p.40.
Sino soou na capela. O sapo sabido saiu da lagoa. Pulou, pulou e ficou com fome e sede. Comeu a salada de Sueli. Bebeu o suco de caju da Simone. Sujou o sofá da Sofia e sumiu. O sapo é sapeca	1986 1987 1995 1997	É hora de Aprender. 10ªed. 1988, p.41.  Integrando o Aprender. 1994, p.42.
Veludo Veludo é o cavalo de vovó. Vovô dá comida para Veludo. Veludo come muita aveia. Vovô leva Veludo na lagoa. Vovô falou: --- Eta cavalo bonito!	1987 1994 1995 1996 1997	É hora de Aprender. 10ªed. 1988, p. 45.  Integrando o Aprender. 1994, p.46.
A fada. A fada é boa. A fada cuida de Fábio Fábio afia a faca. Fábio é afobado. ---cuidado, Fábio! A faca é afiada	1988 1990 1992 1996	Alegria de saber. 10ªed.1988, p. 28.
O Jacaré, a jiboia e o bode. O jacaré bebe café A jiboia bebe cajuada. E o bode? O bode joga dado e bebe água de coco.	1988 1990 1992 1996 1999	Alegria de saber. 10ªed.1988, p.32.
O sapo boi. O sapo saiu da lagoa. ---Oi! Oi! Oi!	1990 1992 1994	Alegria de saber. 10ªed.1988, p. 44.

<p>Sonia falou a Sueli.          ---Já sei. É o sapo boi!          Sonia é uma menina sabida.</p>	<p>1999</p>	
<p>A cigarra          Era cedinho.          Cidinha ouviu a cigarra no mato:          ci... Ci...ci!          Cidinha falou para Cecília:          ---você ouve a fala da cigarra?          Cecília riu e falou:          ---É o cicio da cigarra, Cidinha!</p>	<p>1988          1990          1992          1993</p>	<p>Alegria de saber. 10ªed.1988, p. 58.</p>
<p>Lalau e Lulu.          Lila deu a lata de bolo a Lalau.          Lalau foi à lagoa.          Lalau falou a Lulu:          ---Lulu, a lagoa é bela.          Lalau deu bolo a Lulu.</p>	<p>1990          1992          1995          1996</p>	<p>Alegria de saber. 10ª ed.1988, p.34.</p>
<p>Pepe.          Pepe é o papagaio de Paula.          A menina deu melão, mamão, bolo          de coco, pipoca e bala a Pepe.          O papagaio comeu e pediu:          ---Dá comida! Dá comida!          Paula falou:          ---Pepe é comilão.</p>	<p>1994          1995          1996          1997          1999</p>	<p>Pirulito. 9ªed.1995, p.46.</p>
<p>Xixo e a caixa.          Xixo colocou o xale e o peixe na          caixa.          Xixo mexeu na caixa e falou:          ---Some xale!          E o xale sumiu da caixa.          ---Nada peixe!          E o peixe nadou na caixa.          Viva Xixo!.</p>	<p>1994          1995          1996          1997</p>	<p>Pirulito. 9ªed.1995, p.58.</p>
<p>A macaca, a ema, a mula e o leão.          A macaca joga bola.          A ema come mamão.          A mula fica afobada.          E beija a mão do leão.</p>	<p>1994          1996          1997          1998          2000</p>	<p>Pirulito. 9ªed.1995, p.42.</p>

Fonte: elaborado pela autora

O quadro 6 demonstra a utilização de um determinado tipo de texto, como também a adoção de uma perspectiva didática (textos retirados do livro didático) ao longo do período analisado. Os dados ratificam a importância de se conhecer os materiais didáticos utilizados e as formas de planejamento das aulas das professoras, para assim poder compreender as concepções impostas ou adotadas no processo de ensino aprendizagem.

O que se evidencia nos cadernos de planejamento é que há um modelo seguido pela professora, seja nas transcrições de textos ou exercícios. A reprodução dos textos e atividades das cartilhas estão presentes nos planos de aula, demonstrando que o uso desse artefato se revela nas mais diferentes atividades. Um exemplo é reproduzido abaixo:



Figura 42 – Cartilha Alegria de Saber  
10ª ed. 1988

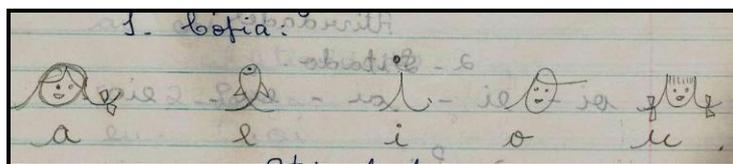


Figura 43 – Caderno planejamento 1995.

Fontes: Cadernos de Planejamento - acervo “Diários de Classe/Cadernos Planejamento”; acervo “Cartilhas em Língua Nacional: HISALES (2014)”

As Imagens 42 e 43 demonstram a transcrição da cartilha para os cadernos de planos, na qual a professora reproduz essa situação com os detalhes. Provavelmente na falta de livros suficiente para todos os alunos, a professora reproduzia no plano de aula – passando para o quadro-negro e posteriormente sendo copiado pelas crianças no caderno – as atividades dos livros que possuía.

Espero com este capítulo tenha demonstrando, a partir dos cadernos de planejamento, os usos dos livros para ensino inicial da leitura e da escrita de uma professora da zona rural no período que vai dos anos 80 aos anos 2000.

A seguir, no próximo capítulo, abordo as cartilhas utilizadas pela professora, demonstrando sua organização para o processo de ensino/aprendizagem.

---

## IV

### AS CARTILHAS UTILIZADAS COMO SUBSÍDIOS PARA ELABORAÇÃO DOS PLANEJAMENTOS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA (1983-2000)

---

Como exposto no capítulo anterior, a professora A. fez uso de uma variedade de títulos didáticos ao longo dos dezessete anos investigados. Assim, a partir do levantamento e do cruzamento dos dados constantes nos cadernos de planejamento, com os livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita do acervo HISALES (1970-2000), apresentados nos capítulos anteriores, foi possível chegar a identificação de um conjunto de quatorze livros destinado ao ensino inicial da leitura e da escrita usados pela professora. Neste capítulo apresento o conjunto dessas cartilhas e a forma como estavam organizadas.

#### **4.1 As cartilhas mapeadas no percurso da investigação**

Do conjunto de quatorze cartilhas mapeadas e utilizadas como apoio na preparação das aulas da professora A. entre 1983-2000, não foi possível conferir apenas o títulos “C.M”, uma vez que, não consegui identificar a qual livro a professora se referia. Os títulos mapeados foram:

- 1) Caminho Suave;
- 2) Escolinha;
- 3) C.M;
- 4) Livro integrado Integrando O Aprender (O Aprender);
- 5) É Hora de Aprender;
- 6) No Reino da Alegria;
- 7) ABC;
- 8) Nossa Terra Nossa Gente;
- 9) Alegria de Saber;

- 10) Pirulito;
- 11) Como é Fácil;
- 12) Mundo Mágico;
- 13) Pipoca;
- 14) Marcha Criança.

Passo, então, a reproduzir algumas partes desses livros e fazer observações de cada um, considerando a ordem em que foram sendo identificados.

### Cartilha Caminho Suave



**AUTORA:** Branca Alves de Lima

**TÍTULO:** Caminho Suave

**ILUSTRADOR:** Flávio Pretti (Flávis)

**DIAGRAMAÇÃO:** Branca Alves de Lima

**EDITORA:** Caminho Suave limitada

**LOCAL:** São Paulo

**PÁGINAS:** 96

**EXEMPLAR XAMINADO:** 114ªed. 1996

Figura 44 – Cartilha Caminho Suave, 114ª ed. 1996.

Fonte: Acervo “Cartilhas em Língua Nacional: HISALES (2014)”

*Caminho Suave* foi publicada no ano de 1948, por Branca Alves de Lima, e traz como proposta metodológica o método misto ou eclético, uma associação entre os métodos analítico e sintético, tendo como mote principal da proposta alfabetizadora, a *alfabetização pela imagem*. Esta consiste basicamente em associar a letra ao contorno (forma) de um desenho, ou seja, as letras aparecem agrupadas à imagem. De acordo com Frade, o processo de agrupar a imagem às letras ocorreu por volta da segunda metade do século XVII, quando:

[...] tentando garantir o interesse e compreensão para a aprendizagem da leitura Comenius lança em seu livro *"Orbis Pictus"* o método iconográfico, onde sugere a associação da palavra à sua representação gráfica para alfabetizar. No entanto, este método veio a ser divulgado por Decroly no início do século XX. (FRADE, 2003, p.177).

Nas sílabas simples e nas vogais, a letra se sobrepõe à imagem do objeto representado, cuja sílaba inicial da palavra começa com a letra apresentada. Assim, a letra "a" forma o corpo da abelha; a letra "e" contorna a tromba do elefante; a letra "f" o cabo da faca; a letra "v" os chifres da vaca; e assim sucessivamente até chegar a letra "z" sob um zabumba. A ideia era associar a letra e a imagem na produção de sentido da alfabetização: na medida em que o aluno fazia essa associação mais facilmente se daria o processo de alfabetização:

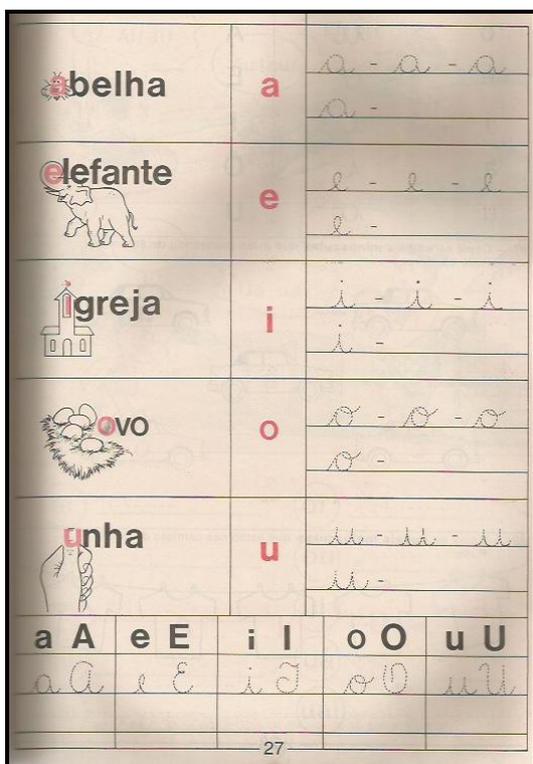


Figura 45 – exemplo de apresentação das vogais: Cartilha Caminho Suave 144ª ed. 1996.

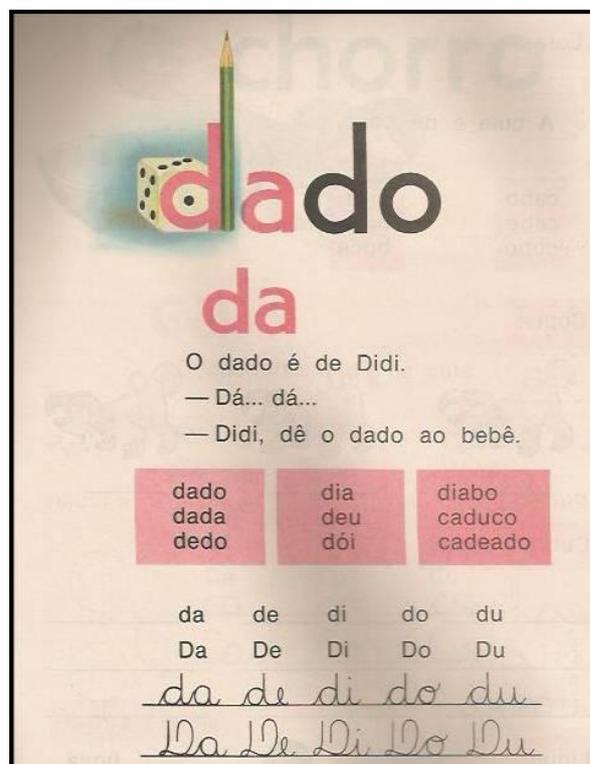


Figura 46 – exemplo de apresentação das sílabas: Cartilha Caminho Suave 144ª ed. 1996.

A sequência metodológica assinala para um processo iniciado pelas vogais, seguido pelas sílabas simples e sílabas complexas. Se compararmos a edição de 1979 com a edição de 1996 (disponíveis no cervo do HISALES), a qual é apontada como “renovada e ampliada”, percebemos que referente às lições pouca coisa foi modificada. Essas modificações estão basicamente relacionadas aos exercícios, no qual há a supressão de alguma palavra e/ou substituição por outra. A maior modificação está presente na inserção de atividades direcionadas ao período preparatório, que não há na edição de 1979. Maciel (2002) ao se referir às investigações de Dietzsch (1970), cita que desde a sua primeira publicação a cartilha só passa por modificações na década de 1970, “em decorrência de uma ascendência da produção didática fundamentada nos pressupostos do método global, acarretando uma queda nas vendas.” (Maciel, 2002, p.163)

Para as vogais foram utilizadas as palavras abelha, elefante, igreja, ovo e unha.

As sílabas simples são apresentadas por meio das palavras:

barriga	laranja	sapo
cachorro	macaco	tapete
dado	navio	vaca
faca	pato	xadrez
gato	rato	zazá
jarra		

As sílabas complexas apresentam as palavras

cebola	chapéu	anjo
gema	galinha	ambulância
garrafa	telha	alfinete
barata	quatro	homem
passarinho	queijo	lã/lãs
casa	asno	avião/aviões
moça	árvore	foguete

Em seguida aparecem as palavras chave para as lições de plural, encontro consonantal e os sons da letra “x”.

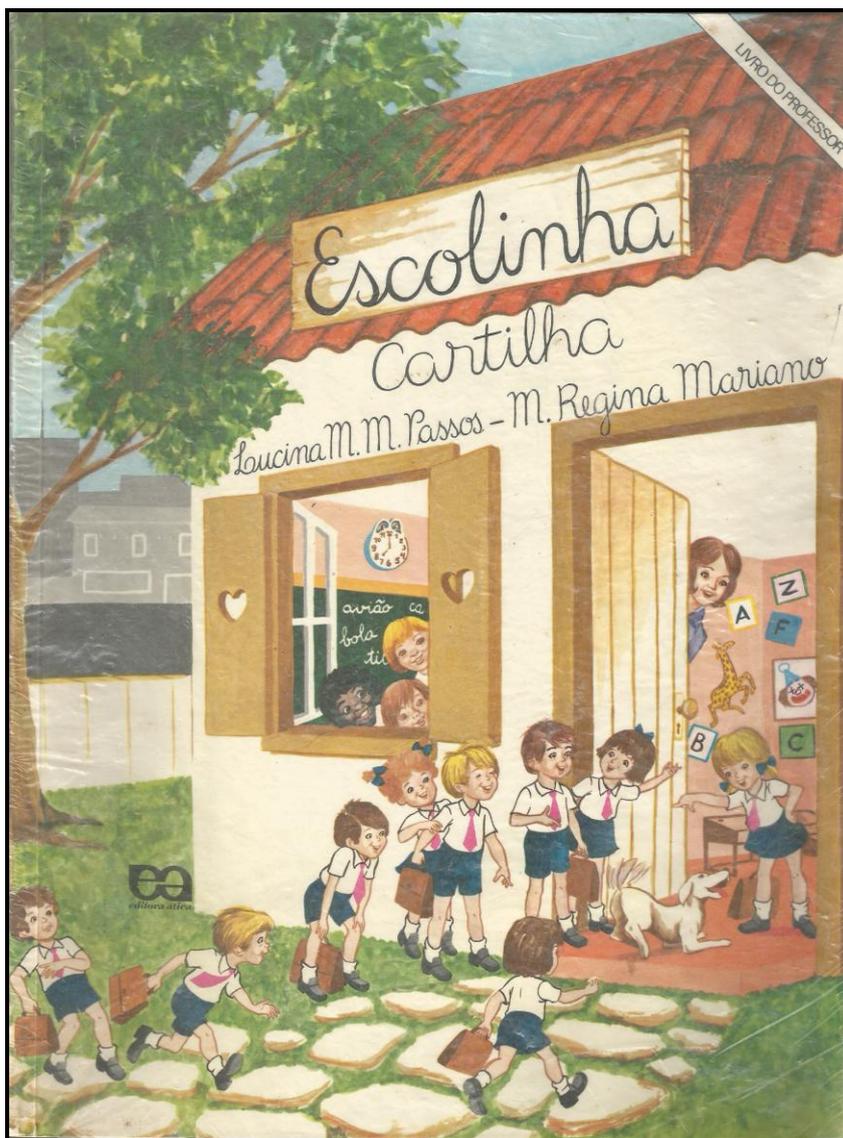
Relacionado aos cadernos de planejamento, percebemos que apesar do sucesso editorial da cartilha Caminho Suave e sua utilização em muitas escolas,

servindo de base para alfabetizar milhões de brasileiros, foi pouco utilizada pela professora A. como base na elaboração de seus planejamentos. Foram mapeadas apenas nove lições originárias dessa cartilha, um número consideravelmente pequeno, principalmente porque como destaca Maciel (2002) a cartilha teve grande aceitação nas escolas da zona rural, fato que influenciou até mesmo a modificação das ilustrações da capa, que passam de um ambiente com arquitetura urbana (nas primeiras edições), para ilustrações com características rurais.

A cartilha Caminho Suave foi editada até a década de 1990, quando foi reprovada pela comissão de avaliação do livro didático (PNLD/MEC). Era uma publicação da própria editora, - Caminho Suave/LTDA -, com mais de uma edição anual e tiragens de cem mil exemplares cada uma. O convênio com o Instituto Nacional do Livro (INL/MEC), de acordo com Vahl e Vieira (2013) possibilitava as altas tiragens e a distribuição gratuita às escolas públicas.

Como poderá ser verificado no decorrer da apresentação dos demais livros utilizados pela professora A., a cartilha Caminho Suave e a sua proposta de *alfabetização pela imagem*, serviu de inspiração para muitas outras cartilhas.

## Cartilha Escolinha



**AUTORAS:** Luciana Maria Marinho Passos e Maria Regina Mariano

**TÍTULO:** Escolinha Cartilha

**ILUSTRADOR:** Hugo Martins e Murilo Martins

**CAPA:** Eduardo C. Pereira (Edú)

**EDITORA:** Editora Ática

**LOCAL:** São Paulo

**PÁGINAS:** 96

**EXEMPLAR EXAMINADO:** 13ªed. 1982.

Figura 47 – Cartilha Escolinha. 13ªed. 1982.

Fonte: Acervo “Cartilhas em Língua Nacional: HISALES (2014)”

*Escolinha* é de autoria de Luciana Maria Marinho Passos e Maria Regina Mariano. De acordo com as indicações da cartilha, Luciana Passos é formada em Letras (Português/Francês) e especialista em Educação Pré-escolar e Linguagem pelo Programa de Assistência Brasileiro Americano ao Ensino Elementar (PABAEE)<sup>33</sup>, e Maria Regina licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia.

<sup>33</sup> O PABAEE é o resultado de um acordo firmado entre Brasil e os Estados Unidos, em junho de 1956, tendo por objetivo a melhoria do ensino elementar brasileiro, através de investimentos na formação e qualificação do professor primário.

Na 7ª edição, do ano de 1983, as autoras referenciam que ao elaborarem a cartilha procuraram estruturar um método simples e prático para o ensino da leitura e da escrita, no qual a adoção de quatro pontos era de fundamental importância:

- 1- As atividades de leitura devem ser sempre calcadas em motivos simples, da vivência da criança;
- 2- As atividades devem propiciar *gradualmente* o domínio das habilidades de leitura e escrita nos diferentes níveis: *fonema, sílaba, palavra e orações*, independente da ordem em que forem apresentados;
- 3- A variação e a gradação das atividades são fundamentais para manter o interesse da criança e possibilitar-lhe o domínio *crecente* das habilidades de leitura e escrita;
- 4- Na introdução de qualquer dificuldade de leitura, é necessário partir sempre do que é concreto, sensorial e imediato para o aluno. Assim, a imagem constitui um excelente apoio para concretizar fonemas, palavras e orações. (Escolinha, 1983, p.3. Grifo das autoras).

Apesar de as autoras não deixarem claro o método adotado na elaboração da cartilha, os quatro pontos enumerados e os conjunto das lições permitem ver que a organização das lições seguia uma “ordem crescente de dificuldades”, ou seja, propõem que o professor parta do que é considerado mais fácil para o mais difícil, no qual o ensino parte das unidades menores para as unidades maiores.

O exemplar examinado é correspondente ao livro do professor; a introdução é seguida de três unidades: apresentação, orientações para uso do livro e um roteiro de atividades a ser desenvolvido em cada uma das unidades (lições) que compõe o livro (planejamento por unidade).

A orientação para uso está distribuída em oito tópicos. No primeiro, as autoras destacam a importância da *prontidão*, cujas crianças precisariam passar por um período de sondagem da sua maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita. Além das atividades constantes no livro para esse período, as autoras ainda sugerem jogos que poderiam ser desenvolvidos com os alunos – relacionados aos cinco sentidos, especialmente tato, visão e audição - procurando alargar a “educação dos sentidos.”

No segundo tópico é direcionado para a leitura, indicando que o uso das ilustrações das palavras chaves é um fator que incentiva à leitura. As sugestões para o ensino da leitura estão centradas no uso da palavra chave. As autoras recomendam observar, interpretar e pronunciar a palavra chave, realizando a leitura silenciosa e oral, repetido a palavra e destacando a sílaba inicial.

Nas indicações para o ensino da escrita, também destacam o domínio “gradual dessa habilidade”, por meio de desenhos livres, atividades de recorte,

colagem, traçados no ar e no papel em maiúscula e minúscula e transposição da letra de imprensa para a cursiva na cópia e na escrita de palavras.

A composição está relacionada às atividades de expressão oral, pois como assinala as autoras, “participando das atividades de linguagem oral, o aluno vai ganhando elementos para compor oralmente e por escrito” (Escolinha, 1983, p.4). Indicam, como atividade, a tradução de frases enigmáticas com desenhos, complementação de frases e histórias com palavras apresentadas, complementação de sequências de uma história ilustrada, enumeração e ordenação de uma história, começar e/ou terminar a escrita de uma história e criação livre de uma história.

Como afirmei, a cartilha apresenta lições iniciando pelo período preparatório, com atividades de discriminação visual, lateralidade, controle visiomotor. As vogais são apresentadas por meio das palavras chave: *aranha*, *égua*, *imagem*, *olhos* e *urubu*, seguido de duas figuras representativas para cada uma das palavras. A primeira figura aparece na sua forma original, já a segunda as vogais aparecem agrupadas à imagem – a letra “a” forma a cabeça da aranha, a letra “e” o focinho da égua, a letra “i” o corpo da imagem (santo), a letra “o” o globo ocular e a letra “u” o contorno das asas do urubu. Nesse caso, os alunos podem confrontar as duas figuras a fim de perceber suas modificações.

Em seguida são apresentados os encontros vocálicos e as sílabas, com destaque para a letra inicial da palavra a ser trabalhada que, assim como as vogais, aparecem agrupadas ao desenho representativo (somente para as sílabas simples), com a sílaba da palavra chave a ser trabalhada em destaque, como se pode ver nas Imagens 48 e 49:

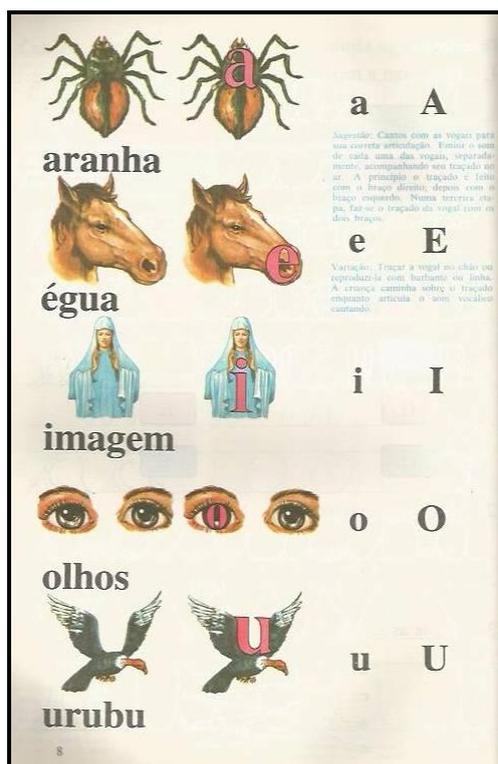


Figura 48 – Exemplo da apresentação das vogais: Cartilha Escolinha, 13ªed. 1982.



Figura 49 – exemplo de apresentação das sílabas: Cartilha Escolinha, 13ªed. 1982.

Para as sílabas simples são trabalhadas um conjunto de dezesseis palavras:

pipa	fada	novelo
vovó	rolinha	galo
coelho	menino	sino
lua	doce	xale
bola	jogador	zebu
tatu		

Estas são acompanhadas da sua família silábica, um pequeno texto ou frase, um conjunto de palavras formadas pelas sílabas trabalhadas e novamente um pequeno texto ou uma frase e a apresentação de um personagem, que necessariamente não se encontra presente nos textos ou frases. Na sequência há exercícios. Como percebemos, as palavras não seguem uma ordem alfabética, cuja lição inicial é apresentada pelas palavras pipa e a sua respectiva família silábica.

A apresentação das sílabas complexas segue o mesmo roteiro das sílabas simples, apenas não tem mais as letras agrupadas aos desenhos representativos. São trabalhadas:

anta	esquilo	girassol
bombom	quá-quá-quá	dez
aranha/aranha	casa	hora
cigarra	chave	balão
circo	osso	formiguinha
palhaço	caracol	égua

As palavras utilizadas nas sílabas complexas, em alguns casos, são usadas em dois contextos. A palavra cigarra, por exemplo, é usada para apresentar a família silábica “c”, e os dígrafos “rr”; a palavra palhaço a família silábica “lh” e “ç”. Por último, a cartilha apresenta os encontros consonantais, plural e os sons da letra ‘x’ nas palavras.

### Integrando o Aprender



**AUTORES:** Maria Eugênia Bellucci e Luiz Gonzaga Cavalcante

**TÍTULO:** Integrando o Aprender – 1ª série primeiro grau: Cartilha, Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Programas de Saúde. (Manual do professor)

**CAPA:** Silvio Ulchôa Cintra Filho.

**ILUSTRADOR:** Eduardo Carlos Pereira (Edu), Noemi de Carvalho, Roberto Kussumoto e Osni de Oliveira

**EDITORA:** Editora Scipione

**LOCAL:** São Paulo

**PÁGINAS:** 256

**EXEMPLAR EXAMINADO:** Edição reformulada e atualizada, 1994.

Figura 50 – Integrando o Aprender, 1994.

De autoria de Maria Eugênia Bellucci e Luiz Gonzaga Cavalcante trata-se de um livro integrado, como o nome indica e as referências mostram (Cartilha – Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Programa de Saúde).

Por se tratar de um exemplar para o professor, o livro traz orientações metodológicas para todas as disciplinas que o compõe, com algumas sugestões de atividades e roteiros de aulas. Seguindo o mesmo processo das cartilhas anteriores, os autores propõem atividades para o período preparatório, destacando que o “processo de alfabetização se inicia muito antes do ensino da leitura e da escrita: começa com um período preparatório.” (Integrando o Aprender, 1994, p.1). Nesse sentido, os autores indicam que “a criança plenamente preparada e estimulada desenvolve melhor suas capacidades, alfabetizando-se com facilidade e construindo, assim, bases sólidas para um processo de leitura e escrita que se prolongue por toda a vida.” (Integrando o Aprender, 1994, p.1).

Ao logo da exposição, os autores apresentam algumas sugestões para trabalho em sala de aula considerando cada uma das seis unidades expostas. A unidade I é composta pelo período preparatório; unidade II pelas vogais; unidade III encontros vocálicos; unidade IV sílabas simples; unidade V sílabas complexas; unidade VI encontros consonantais.

As lições são apresentadas através de uma palavra chave, do desenho representativo dessa palavra, com a vogal ou a sílaba da palavra, apresentando a letra inicial das sílabas em letras minúsculas e maiúsculas, de imprensa e cursiva. Além da palavra chave, há uma frase ou pequeno texto, seguido pela apresentação da família silábica, como pode ser visualizado nas imagens.

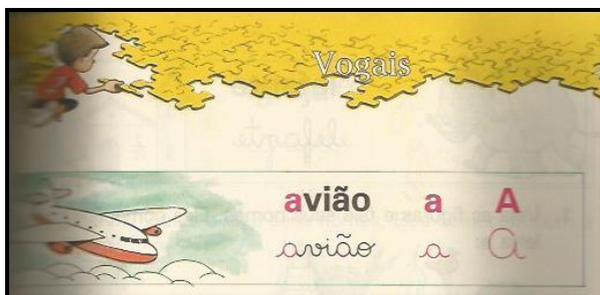


Figura 51 – exemplo de apresentação das vogais: Integrando o Aprender, 1994.



Figura 52 – exemplo de apresentação das sílabas: Integrando o Aprender, 1994.

As vogais são apresentadas através das palavras: avião, elefante, igreja, ovo, uva. As sílabas simples por meio das palavras:

baú	lagoa	sapo
cacau	macaco	tatu
dado	nabo	vaca
faca	panela	xale
gado	rádio	zazá
jaca		

As sílabas complexas apresentam as palavras:

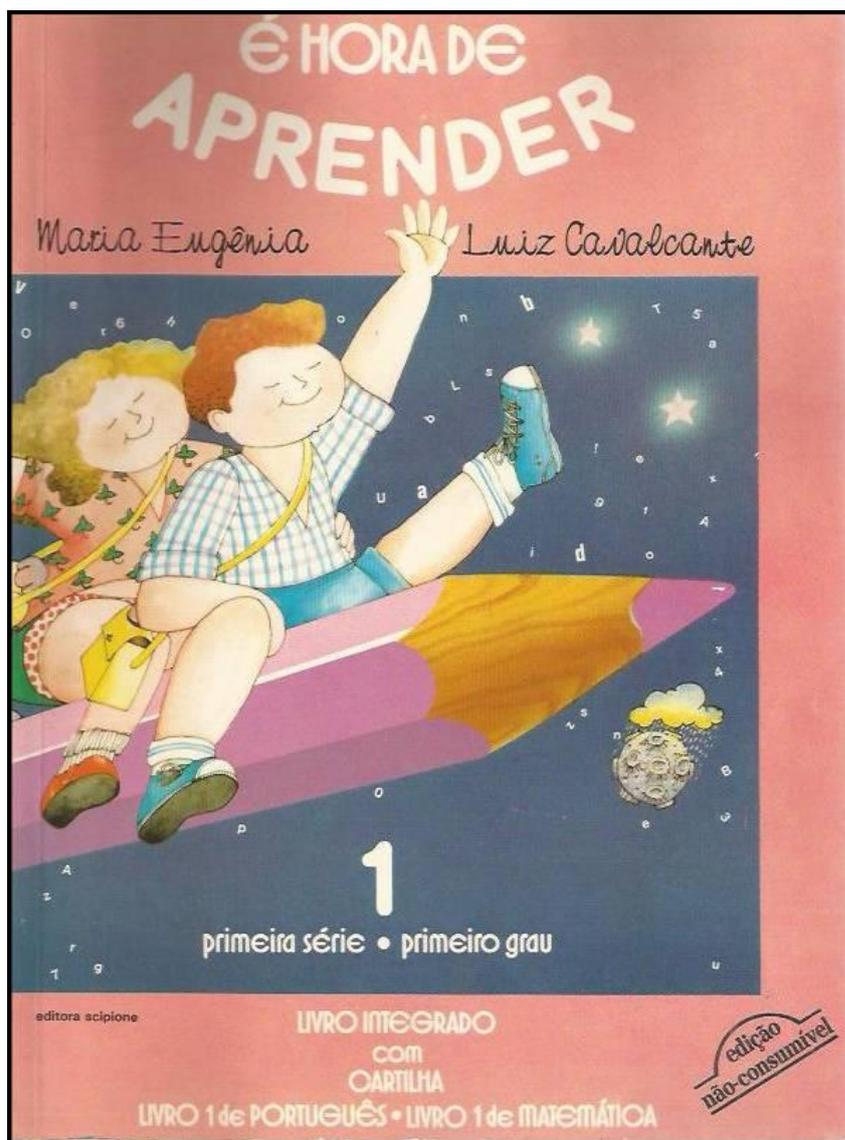
cebola/saci	Almofada	chave	piscina
gelo/mágico	Anzol	casa	aquário
arara	Ambulância	pássaro	leque
garrafa	Homem	onça	leão
asno	Galinha	água	rapaz
árvore	Folha	foguete	

Os autores do livro Integrando o Aprender destacam que:

O livro didático oferece subsídios e serve de apoio para que o professor consiga dinamismo e criatividade em seu trabalho; além disso, soluciona as questões de insuficiência de tempo para a boa preparação das aulas e da restrição de recursos disponíveis em muitas regiões. (Integrando o Aprender, 1994, p.1).

Nesse contexto, os autores balizam o livro didático como principal recurso para o ensino da leitura e da escrita, como um instrumento dinâmico e eficaz para ajudar o professor na difícil tarefa de alfabetizar. A citação reproduzida acima revela que os autores dos livros didáticos conhecem a realidade das professoras: o livro é associado a falta de tempo, a aulas bem preparadas, aos poucos recursos disponíveis, além de apoio para aulas dinâmicas e criativas. A presente pesquisa demonstra que de fato os livros didáticos neste contexto, escola multisseriada da zona rural, nos anos de 1983 a 2000, as cartilhas foram, senão a única, a principal referência da professora na elaboração das aulas. Os livros passam a ser, neste contexto, o próprio currículo escolar.

## É Hora de Aprender



**AUTORES:** Maria Eugênia Bellucci e Luiz Gonzaga Cavalcante

**TÍTULO:** É Hora de Aprender: Livro Integrado com Cartilha, livro 1 de Português, livro 1 de Matemática.

**CAPA e ILUSTRAÇÕES:** M. Ângela Haddad Villas e Roberto Caldas.

**EDITORA:** Editora Scipione

**LOCAL:** São Paulo

**PÁGINAS:** 192

**EXEMPLAR EXAMINADO:** 10ª ed.1988

Figura 53 – É Hora de Aprender, 10ª ed.1988.

Fonte: Acervo “Cartilhas em Língua Nacional: HISALES (2014)”

O livro de autoria de Maria Eugênia Bellucci e Luiz Gonzaga Cavalcante, é também uma edição integrada; além da cartilha, há conteúdos para as disciplinas de Português e Matemática. As atividades são iniciadas com exercícios para o período preparatório, depois apresenta as vogais, os encontros vocálicos, as sílabas simples, as sílabas complexas, os encontros consonantais, os sons de “x”.

Como nos outros livros descritos, as lições são apresentadas por meio de uma palavra chave, o desenho representativo dessa palavra, com a vogal ou a sílaba destacando, normalmente as sílabas iniciais da palavra. As letras iniciais da sílaba são apresentadas em letras minúsculas e maiúsculas, além da forma cursiva

das sílabas em destaque. Há a apresentação da palavra chave, seguida por uma frase ou pequeno texto e a família silábica, como se pode ver nos exemplos:

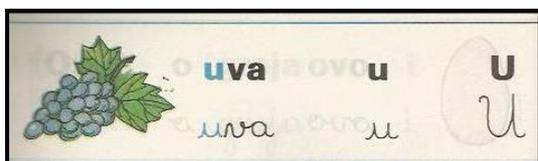


Figura 54 – exemplo de apresentação das vogais: É Hora de Aprender, 10ª ed.1988.

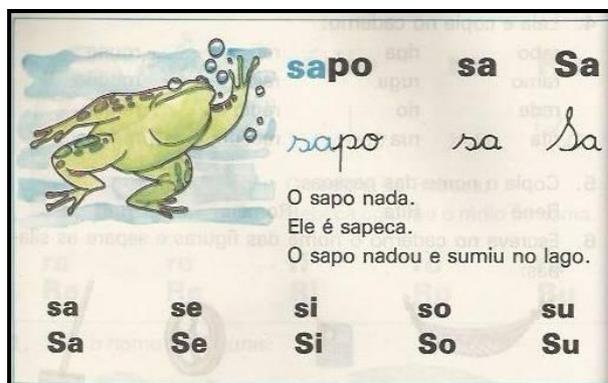


Figura 55 – exemplo de apresentação das sílabas: É Hora de Aprender, 10ª ed.1988.

Apresenta dezesseis palavras chaves no trabalho com as sílabas simples:

baú	lagoa	sapo
cacau	macaco	tatu
dado	nabo	vaca
faca	panela	xale
gado	rádio	zazá
jaca		

As sílabas complexas são apresentadas nas palavras:

cebola/saci	Almofada	chave	piscina
gelo/mágico	Anzol	casa	aquário
arara	Ambulância	pássaro	leque
garrafa	Homem	onça	leão
asno	Galinha	foguete	rapaz
árvore	Folha	água	

Como se pode ver, até aqui, as cartilhas usadas pela professora possuíam praticamente a mesma base teórica metodológica para o ensino da leitura e escrita. Produzidas sob a égide do método sintético expressam uma perspectiva de ensino, qual seja, a alfabetização na perspectiva associacionista, que segundo Soares (1990), uma perspectiva que considera o método como fator determinante da aprendizagem, visto que seria através da estimulação de habilidades que a criança aprende a ler e a escrever.

## No Reino da Alegria.



**AUTORA:** Doracy de Paula Falleiros de Almeida.

**TÍTULO:** No Reino da Alegria

**CAPA e ILUSTRAÇÕES:** Maria Cecília M Mendonça

**EDITORA:** IBEP

**LOCAL:** São Paulo

**PÁGINAS:** 120

**EXEMPLAR EXAMINADO:** 16ª ed.1986

Figura 56 – Cartilha no Reino da Alegria, 16ª ed.1986.

Fonte: Acervo “Cartilhas em Língua Nacional: HISALES (2014)”

No Reino da Alegria é de autoria de Doracy de Paula Falleiros de Almeida. Assim como as outras, apresenta atividades para o período preparatório, as vogais, as sílabas simples e complexas, os encontros consonantais e os sons de “x”. As vogais são trabalhadas por meio das palavras *arara*, *elefante*, *igreja*, *ovelha*, *urubu*, com cada vogal em destaque na palavra e o seu desenho representativo. As letras são expostas na sua forma maiúscula, minúscula, de imprensa e cursiva.

As lições envolvendo as sílabas são apresentadas por meio da palavra chave, com sílaba em destaque e um desenho, em seguida há a apresentação da família silábica em letra maiúscula, minúscula e cursiva, seguido pelos exercícios (em

alguns casos antes dos exercícios há um conjunto de palavras). Diferentemente das outras cartilhas citadas até aqui, não há apresentação de frases ou pequenos textos antes dos exercícios, eles só são apresentados em atividades de leitura junto com os demais exercícios, normalmente, após uma atividade de cópia. De acordo com a autora, a ausência de textos é uma forma das professoras poderem elaborar suas próprias composições:

Não formulamos textos para apresentação das palavras-chave; isto para que você, cara colega, possa elaborar seus próprios textos, possa criar algo seu, fruto da experiência de anos de trabalho. Entretanto, temos (no final da Cartilha) um norteamento da mesma que lhe poderá ser útil. (No Reino da Alegria, 1986, p.2).

Assim sendo, percebemos que a professora A. procurava em alguns momentos seguir essa orientação, pois conforme mostram alguns dados da pesquisa, ela também criava seus textos, como também os adaptava, criando assim suas próprias composições.



Figura 57 – Exemplo de apresentação das vogais: Cartilha No Reino da Alegria, 16ª ed.1986.

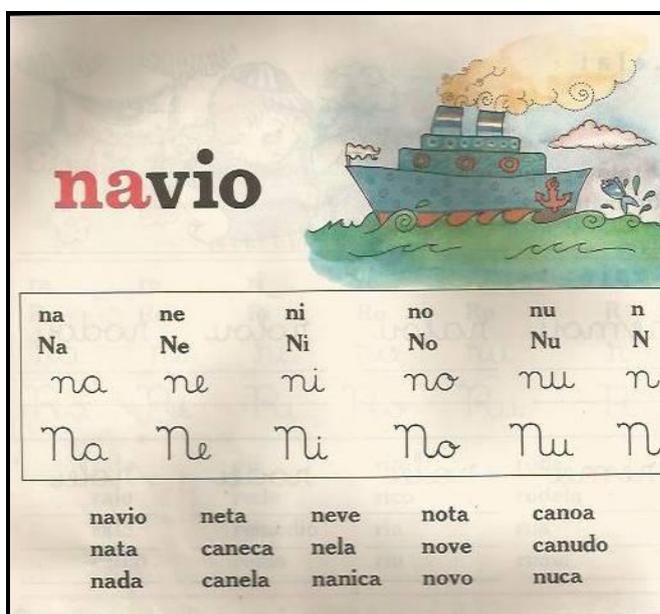


Figura 58 – Exemplo de apresentação das sílabas: Cartilha No Reino da Alegria, 16ª ed.1986.

São utilizadas as sílabas das seguintes palavras para introduzi-las:

Lata	Navio	Pássaro
Macaco	Baleia	Fada
Tatu	Barata	Gato
Camelo	Barraca	Girafa
Vaca	Jacaré	Xarope
Dado	Pata	Zazá
Rato	Sapo	

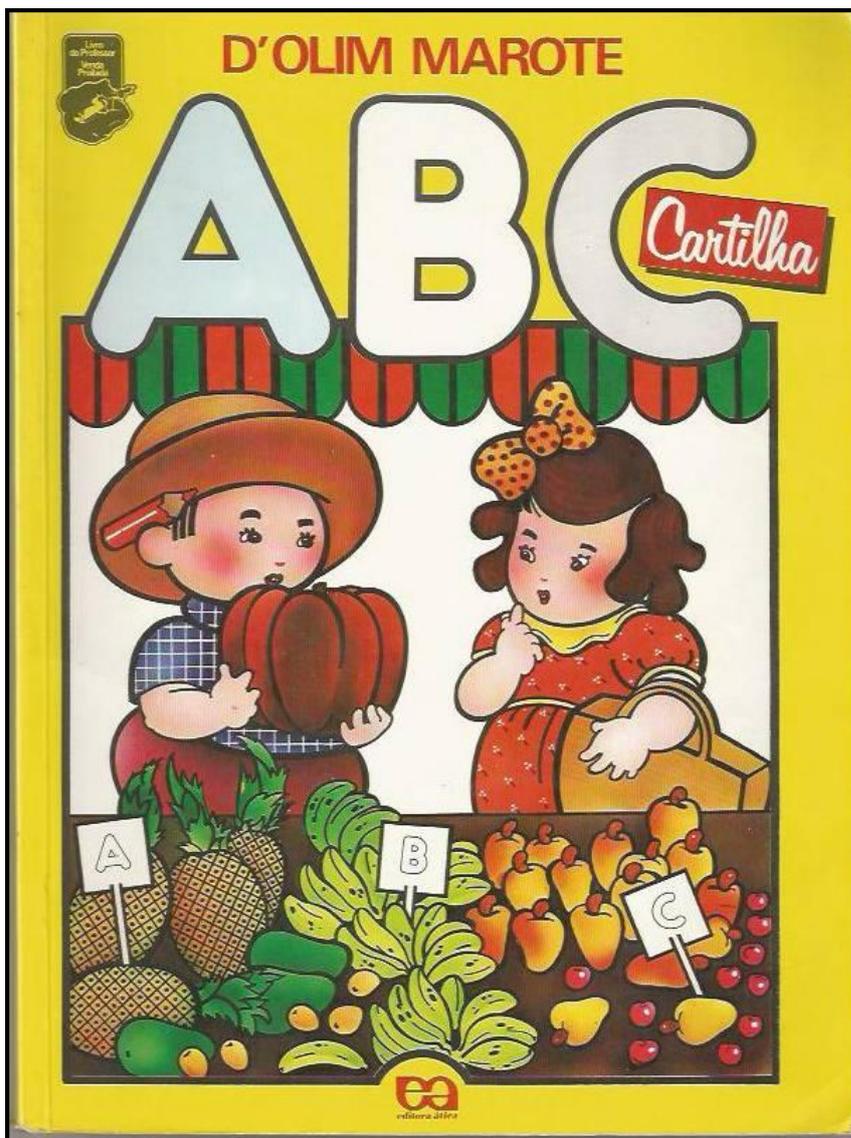
A cartilha também não segue uma sequência alfabética para o trabalho com essas sílabas. Segundo a autora, sua preocupação está em apresentar os fonemas numa escala de dificuldade e que também foi tomado o cuidado para que não fossem apresentadas próximo uma das outras, sílabas que pela grafia ou semelhança de som – pelo fonema ou grafema -, pudessem criar dificuldade na fixação. (No Reino da Alegria, 1986, p.2)

Para trabalhar as sílabas complexas é apresentado um conjunto de quinze palavras:

Galinha	Esquilo	Onça
Cegonha	Pintinho	Hipopótamo
Taquara/Periquito	Pomba	Rosa
Abelha	Sol	Foguete
Árvore	Cachorro	

Na sequência são trabalhados os encontros consonantais, plural e os sons de “x”. Em seguida há alguns textos com atividades de “compreensão do texto”, e, por fim, um roteiro apresentado as palavras chave, um pequeno texto e alguns questionamentos, como sugestão para trabalhar em sala de aula. Segue exemplo: **Macaco** – *O macaco todo assanhado foi correndo para visitar a criança. Chegando lá, fazia graça para diverti-la. (Vocês conhecem um macaco? Vocês também acham que ele é engraçado?)*

## Cartilha ABC



**AUTORA:** D'Olim Marote

**TÍTULO:** Cartilha ABC – Manual do professor

**ILUSTRAÇÕES:** Alúcio Neves

**EDITORA:** Ática

**LOCAL:** São Paulo

**PÁGINAS:** 96

**EXEMPLAR EXAMINADO:** 10ª ed.1990

Figura 59 – Cartilha ABC, 10ª ed.1990.

Fonte: Acervo “Cartilhas em Língua Nacional: HISALES (2014)”

A cartilha ABC é de autoria de João Teodoro D'Olim Marote, graduado em Letras pela Universidade de São Paulo (1949) e em Direito pela Universidade de São Paulo (1958), com mestrado em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela Universidade de São Paulo (1970) e doutorado em Linguística (1973) pela mesma instituição.

Na mesma modalidade das demais, a cartilha inicia com atividades para o período preparatório, seguida pelas vogais, encontros vocálicos e sílabas, divididas em sílabas simples e complexas; por fim, os encontros consonantais “ns” e os sons de “x”.

As vogais são apresentadas igualmente por intermédio de uma palavra chave, escrita em letra de imprensa e cursiva, com a vogal destacada e o desenho representativo. São usadas as palavras: *apito*, *elefante*, *igreja*, *olho* e *uvas*. As lições de apresentação das sílabas seguem a mesma disposição. Um desenho representativo, a palavra chave, escrita em letra cursiva e de imprensa minúsculas, uma frase ou um pequeno texto, novamente a palavra chave em duas colunas, logo abaixo, a sílaba a ser trabalhada destacada da palavra chave, que aparece separada em sílabas, a apresentação da família silábica, um conjunto de palavras e novamente uma frase, palavras ou pequeno texto como mostram as Figuras 60 e 61:



Figura 60 – exemplo de apresentação das vogais: Cartilha ABC, 10ª ed., 1990.

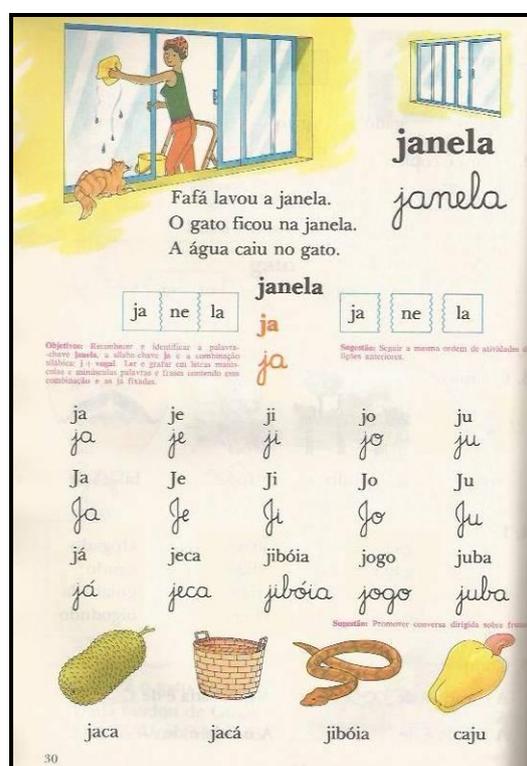


Figura 61 – exemplo de apresentação das sílabas: Cartilha ABC, 10ª ed., 1990.

Nas sílabas simples foram apresentadas um conjunto de dezesseis palavras chave:

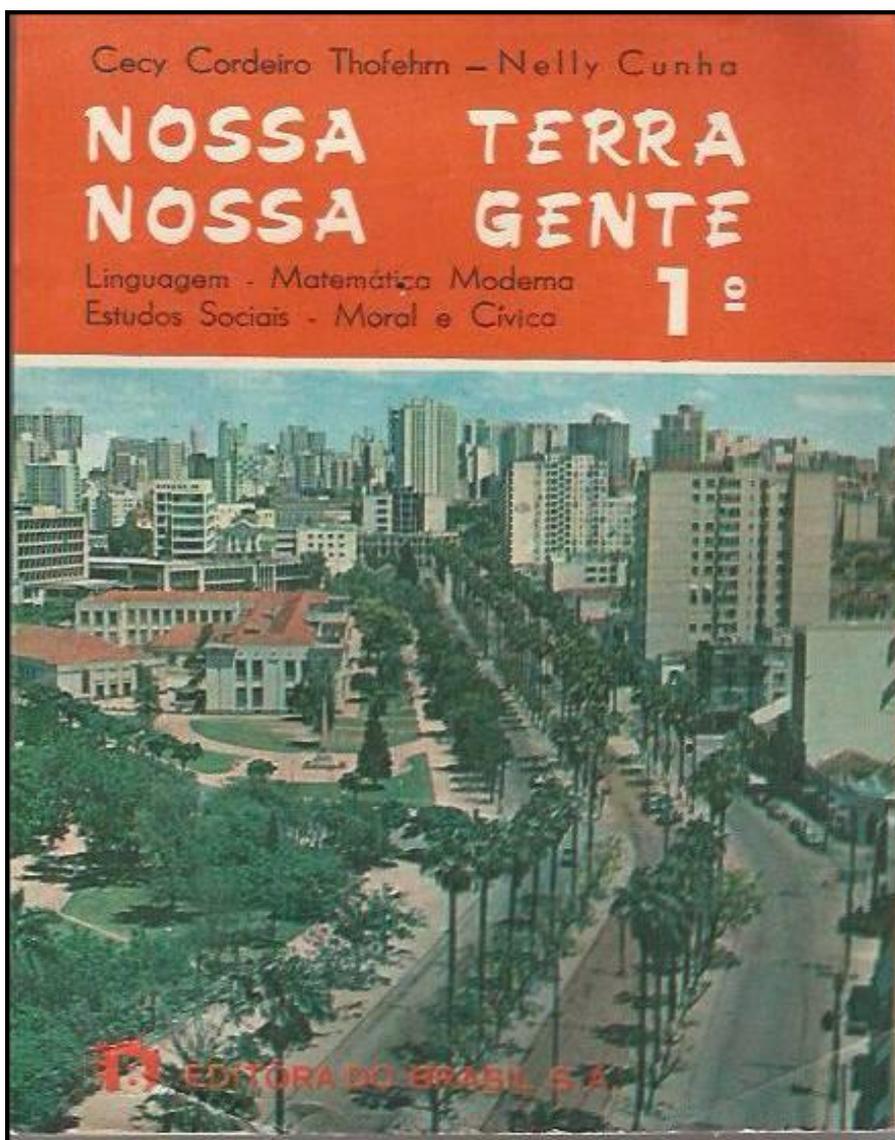
<b>b</b> abá	<b>l</b> ata	<b>s</b> apo
<b>c</b> afé	<b>m</b> ala	<b>t</b> atu
<b>d</b> ado	<b>n</b> avio	<b>v</b> aca
<b>f</b> aca	<b>p</b> ato	<b>x</b> ale
<b>g</b> ato	<b>r</b> ato	<b>z</b> azá
<b>j</b> anela		

Para as sílabas complexas são apresentadas as palavras:

arara	Almofada	chave	maçã
galinha	Anta	passarinho	cartaz
cebola	Ambulância	gelo	foguete
carro	Leque	carroça	égua
ilha	Quadro	hora	prato
asno	Casa	avião	placa
árvore			

O autor destaca que a leitura é incentivada através de histórias, situações e palavras chave e que para maior incentivo as situações e as palavras chave são introduzidas por meio de ilustrações. A escrita começa com “o simples exercícios de cobrir letras, palavras ou frases, continua com a cópia e terminam com os tipos mais variados.” (Cartilha ABC, manual do professor, p.5, 1990).

## Nossa Terra Nossa Gente<sup>34</sup>



**AUTOR:** Cecy Cordeiro Thofehrn, Nelly Cunha

**TÍTULO:** Nossa Terra Nossa Gente

**ILUSTRAÇÕES:** Walmor Luiz Lorenzini

**EDITORA:** Editora do Brasil.

**LOCAL:** Porto Alegre

**PÁGINAS:** 144

**EXEMPLAR EXAMINADO:** 18ª ed. s/d

Figura 62 – Nossa Terra Nossa Gente, 18ª ed. s/d.

Fonte: Acervo “Cartilhas em Língua Nacional: HISALES (2014)”

O título *Nossa Terra Nossa Gente* faz parte de uma coleção didática elaborada em co-autoria pelas professoras gaúchas Cecy Cordeiro Thofehrn e Nelly Cunha. De acordo com estudos realizados no grupo de pesquisa HISALES (FACIN, 2008; ALVES, 2014), a coleção *Nossa Terra Nossa Gente* é uma reformulação da coleção *Estrada Iluminada*, de mesma autoria. A coleção foi elaborada para as disciplinas de Linguagem, Matemática Moderna, Estudos Sociais e Moral e Cívica, do 1º ao 5º ano do ensino primário. As atividades de Linguagem são desenvolvidas

<sup>34</sup> Estudos específicos sobre a coleção *Nossa Terra Nossa Gente* e sobre as autoras Cecy Cordeiro Thofehrn e Nelly Cunha, foram desenvolvidos dentro do Grupo de Pesquisa HISALES. Para maiores conhecimentos consultar Facin (2008) e Alves (2014).

em trinta e uma histórias, que giram em torno de dois personagens centrais – o gatinho Bichano e o cãozinho Zumbi. Primeiro é apresentado o texto, depois um conjunto de atividades, em média cinco exercícios para cada um dos textos. Abaixo reproduzo um exemplo de texto e de atividade deste livro *Nossa Terra Nossa Gente*:

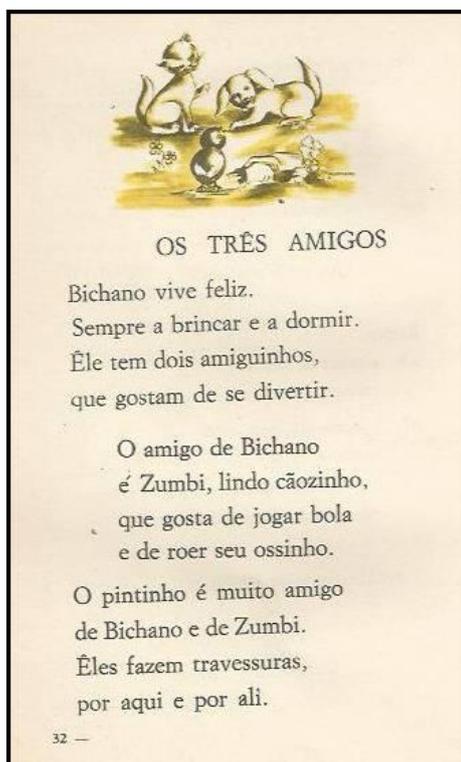


Figura 63 – exemplo de texto: *Nossa Terra Nossa Gente* 18ª ed. s/d.

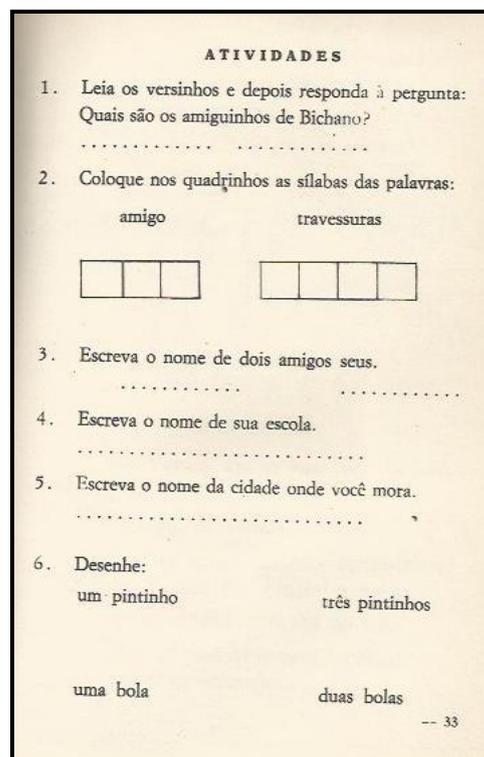


Figura 64 – exemplo de exercícios: *Nossa Terra Nossa Gente* 18ª ed. s/d.

Essa coleção foi publicada entre o final da década de 1960 e início da década de 1970, período de destaque da produção didática no estado do Rio Grande do Sul. Nesse período, muitas professoras e técnicas do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional (CPOE/SEC-RS), se profissionalizaram como autoras de livros didáticos, que eram utilizados tanto nas escolas gaúchas, como nacionalmente. O CPOE/SEC-RS atuou no Estado do Rio Grande de Sul entre os anos de 1942 a 1970, realizando intervenções na organização do ensino, centralizando atividades e coordenando a execução de políticas públicas. Foi responsável pela consolidação de um projeto político-pedagógico em que os saberes que se afirmavam como novos e científicos, proveram as bases para a centralização das atividades e para a constituição de diferentes formas de controle e vigilância (QUADROS, 2006). O método global de contos destaca-se como a metodologia de ensino apoiada pelo

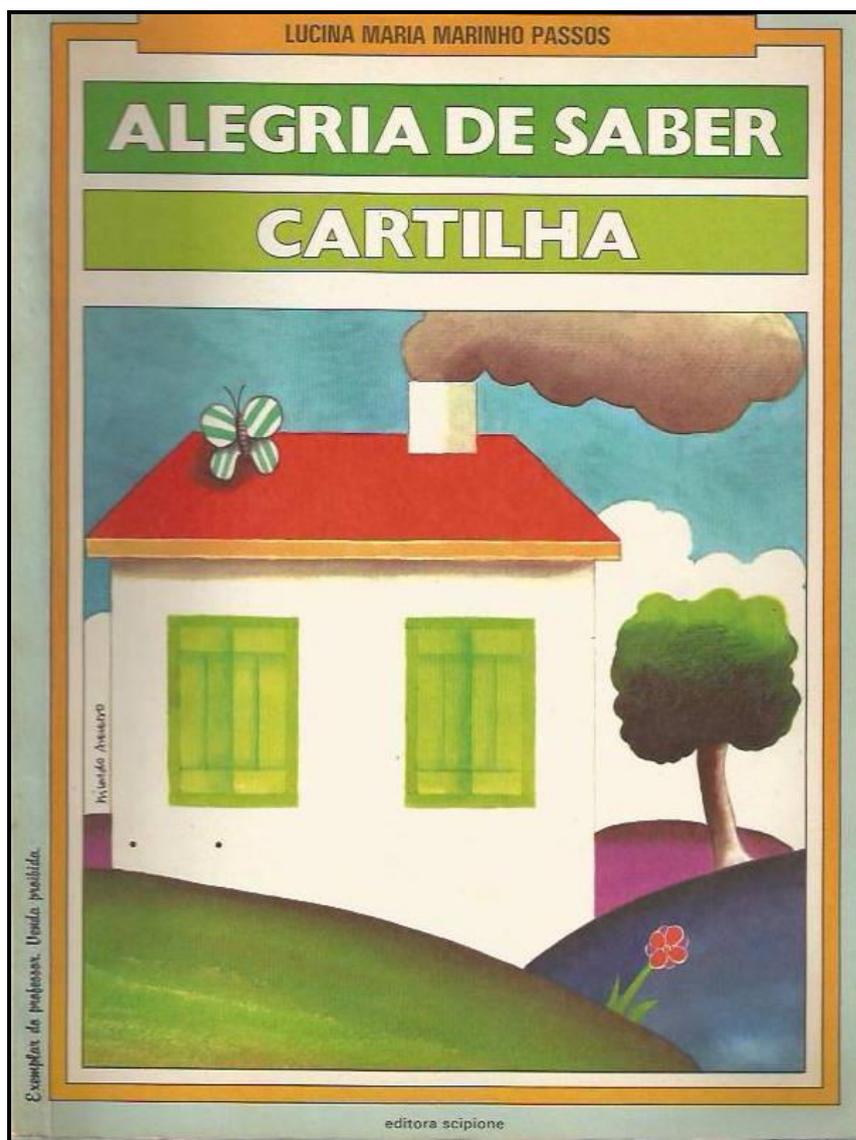
Centro, como demonstra Peres (2006), a autora relata que o CPOE foi um dos grandes responsáveis pela divulgação desse método no Estado gaúcho, no qual os “livros que eram autorizados e adquiridos pela chancela do CPOE obtinham maior legitimidade” (PERES, 2006, p. 128). Assim, os livros que não seguiam essa metodologia eram considerados inadequados (DIETRICH, 2012), pela Comissão de Estudo do Livro Didático e do Material Didático do CPOE/SEC-RS, que tinha como objetivo fiscalizar os materiais de caráter didático utilizados nas escolas gaúchas.

O título *Nossa Terra Nossa Gente*, aparece nos cadernos de planejamento uma única vez, por meio da indicação da professora, que não citou diretamente o nome do título, colocado apenas as iniciais, o nome do texto a ser trabalhado e a página (O gatinho dorminhoco, pág. 14, NT.NG). A partir desse dado foi possível constatar de que se tratava do livro *Nossa Terra Nossa Gente*. Os textos do livro têm os seguintes títulos:

Bichano	Pluft!	Um animalzinho diferente
Zumbi	O pintinho está salvo	O gafanhoto
O gatinho dorminhoco	Glu-glu-glu	Zumbi é de circo
Bichano dorme	Você quer aprender a nadar?	Como é bom brincar de balanço
Bichano acorda	Escola de sapinhos	O aniversário de zumbi
O raio de sol	Onde está glu-glu-glu	Os presentes de zumbi
Os dois amigos	A hora do almoço	É hora de dormir
A galinha carijó	O gatinho e o novelo de lã	Noite de festa
Um susto	Viagem à lua	Bichano e Zumbi
Os três amigos	Bôlhas de sabão	O sonho de Bichano
No lago		

Assim, diferentemente dos livros que foram apresentados até aqui, *Nossa Terra Nossa Gente*, concebe a alfabetização como um processo que parte do todo, nesse caso, dos textos, e não das sílabas como foi apresentado até o momento.

## Alegria de Saber



**AUTORA:** Luciana Maria Marinho Passos

**TÍTULO:** Alegria de Saber Cartilha

**CAPA:** Ricardo Azevedo

**ILUSTRAÇÕES:** Eduardo Carlos Pereira (Edu)

**EDITORA:** Editora Scipione

**LOCAL:** São Paulo

**PÁGINAS:** 112

**EXEMPLAR EXAMINADO:** 10ª ed.1988

Figura 65 – Alegria de Saber, 10ª ed.1988.

Fonte: Acervo “Cartilhas em Língua Nacional: HISALES (2014)”

A cartilha de autoria de Luciana Marinho Passos é composta por atividades para o período preparatório; para o ensino das vogais, dos encontros vocálicos, das sílabas simples, na qual há um desenho representativo e a palavra com a sílaba destacada, seguida pela família silábica, apresentada em letra maiúscula, minúscula e na forma cursiva, um conjunto de palavras composta pelas sílabas trabalhadas e um pequeno texto, com um desenho ilustrativo, seguido por exercícios. Essas sílabas são trabalhadas a partir das seguintes palavras:

babá	lata	sapo
cavalo	macaco	tatu
dado	navio	vaca
fada	pato	xale
gato	rato	zazá
jacaré		

As vogais são apresentadas apenas por intermédio da letra que contorna uma figura, abaixo há novamente outro desenho, cuja inicial do nome do objeto corresponde à vogal trabalhada. A vogal “a” contorna o rosto de uma boneca, seguida pelo desenho de um avião; a vogal “e” o corpo de um peixe, seguida pelo desenho de um elefante; a vogal “i” está acima da torre do desenho de uma igreja, no qual seu pingo representa a “lua”; a vogal “o” contorna o rosto de um boneco, abaixo tem a imagem de um ovo; a vogal “u” contorna novamente o rosto de uma boneca e suas tranças, seguida pelo desenho de um cacho de uva, todas as vogais são acompanhadas por uma melodia. Os exemplos estão abaixo, nas Figuras 66 e 67:

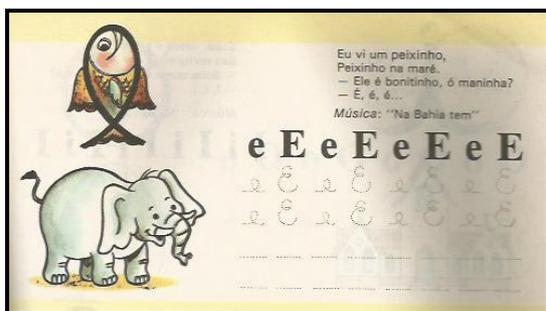


Figura 66 – exemplo de apresentação das vogais: Cartilha Alegria de Saber, 10ª ed.1988.

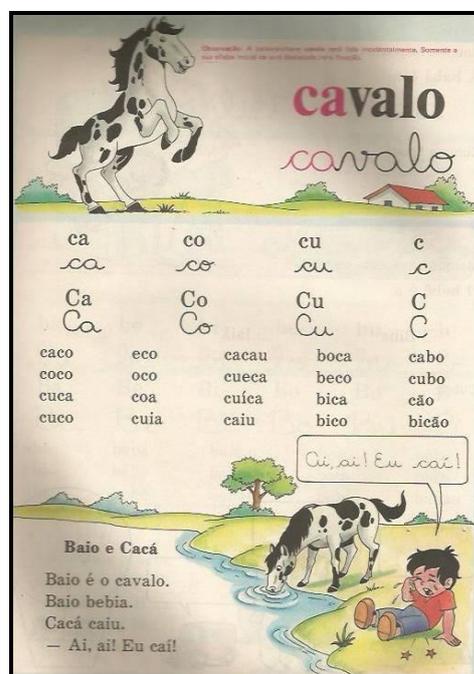


Figura 67 – exemplo de apresentação das sílabas: Cartilha Alegria de Saber, 10ª ed.1988.

A apresentação das sílabas complexas segue o mesmo esquema das sílabas simples. São apresentadas nas palavras:

Arara	Coelha	Rosa	Hora
Jarra	Árvore	Passarinho	Foguete
Galinha	Leque	Chapéu	Pião/maçã
Cigarra	Aquário	Girafa	Dez
Anta	Esquilo	Palhaço	
Bombom	Alface		

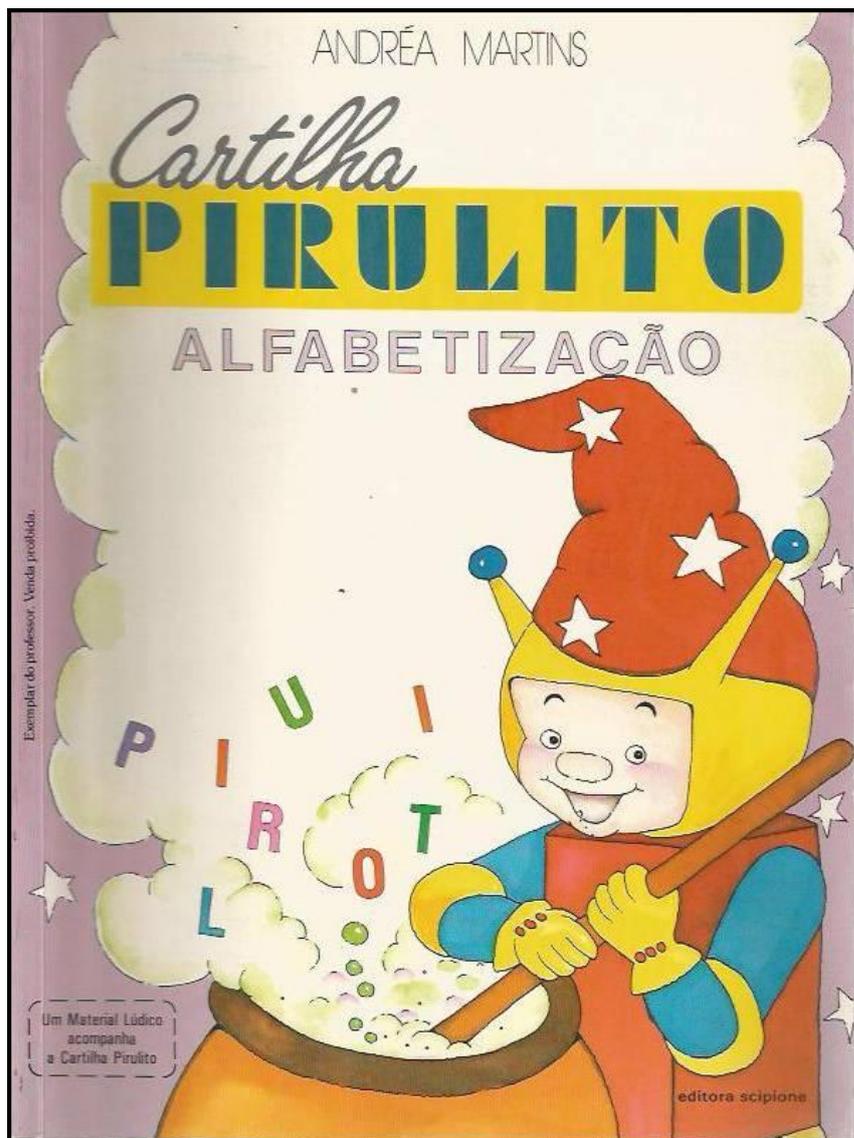
Posteriormente, aparecem os encontros consonantais, as lições com plural e os sons de “x”. Ao final, a cartilha é composta por um alfabetário e textos, um pouco mais longos, com atividades e vocabulário e, nas últimas páginas, um pequeno dicionário ilustrado.

Na 17<sup>a</sup> edição do ano de 1991, exemplar do professor, a autora destaca como abordagem metodológica para o ensino da leitura, adotada pela cartilha, uma metodologia *mista ou eclética*, procurando reunir princípios metodológicos que beneficie uma aprendizagem rápida e efetiva da leitura, tendo como base os princípios do método fônico. (Alegria de Saber, 1991, p.1).

Relacionado à aprendizagem da escrita, a autora assinala que esse processo ocorre concomitante ao da leitura, propiciada por meio de atividades graduais, que vão desde a complementação de frases e respostas até a redação de textos. Destaca que a graduação dos textos tem como objetivo apresentar um fonema por vez, que aos poucos vão sendo combinado com outros fonemas, além de apresentarem períodos de ordem direta e unidades de sentido, o principal meio para desenvolvimento das demais atividades propostas no livro. (Alegria de Saber, 1991, p.1).

A edição utilizada, por ser um exemplar do professor, também apresenta um roteiro de planejamentos para cada uma das unidades com objetivos, tempo de duração, material necessário e os procedimentos sugeridos. Essa organização pedagógica sequencial da cartilha indica novamente uma possível explicação para o uso desse e outros livros do mesmo estilo pela professora em questão nessa pesquisa: de “fácil” compreensão de uso, a cartilha traz os procedimentos, o tempo, os objetivos, enfim a base de uma lição em sua “totalidade”, auxiliando sobremaneira a organização das aulas por parte da docente.

## Cartilha Pirulito



**AUTORA:** Andréa Martins

**TÍTULO:** Cartilha Pirulito Alfabetização (manual do professor)

**CAPA:** Mariângela Haddad

**ILUSTRAÇÕES:** Noamy Kuroda

**EDITORA:** Scipione

**LOCAL:** São Paulo

**PÁGINAS:** 128

**EXEMPLAR EXAMINADO:** 9ª ed.1995

Figura 68 – Pirulito, 9ª ed.1995.

Fonte: Acervo “Cartilhas em Língua Nacional: HISALES (2014)”

*Pirulito* é de autoria de André Martins, inicia apresentado o robô Pirulito, personagem que dá nome à cartilha. Igualmente às demais, em seguida são apresentadas atividades para o período preparatório, sempre tendo como personagem central das atividades “Pirulito”. Depois são apresentadas as vogais e os encontros vocálicos, as sílabas, os encontros consonantais e os sons de “x”.

As vogais não possuem palavras chave associadas, apenas uma figura representativa de cada uma delas e a escrita das letras em maiúscula, minúscula e cursiva. No caso, temos os desenhos de *um avião, um elefante, uma ilha, ninho com um ovo, cachos de uva.*

Para cada uma das vogais há a letra de uma música, cuja melodia deve ser associada a duas outras músicas alternadas (Teresinha de Jesus e Ciranda, cirandinha) e o desenho da vogal em três estágios (fase inicial da escrita, fase intermediária e a escrita final da letra). Para a letra “a” a música é:

*Dou uma volta, volta e meia,  
E uma trancinha eu faço.  
Olhe bem meu amiguinho, que linda letrinha eu traço!*

Abaixo são reproduzidos dois exemplos de páginas dessa cartilha:



Figura 69 – exemplo de apresentação das vogais: Cartilha Pirulito, 9ª ed.1995.



Figura 70 – exemplo de apresentação das sílabas: Cartilha Pirulito, 9ª ed.1995.

As lições são apresentadas recorrendo a uma palavra chave, com a sílaba destacada, o desenho representativo, a família silábica em letras maiúscula, minúscula e cursiva, seguida por um conjunto de palavras e um pequeno diálogo ou texto, representado, ora por meio de quadrinhos, ora apenas com o desenho ilustrativo. As palavras representantes das sílabas simples são:

bebê      lagoa      sapo  
coco      macaco      tatu

dado	navio	vaca
fada	papagaio	xale
gato	rádio	zazá
jaca		

Para as sílabas complexas:

arara	girafa	esquilo	chapéu
barraco	saci	quati	palhaço
rosa	alfaca	hora	fogueira
pássaro	mandioca	galinha	água
árvore	tambor	coelha	nariz
asno			

Ao final da cartilha, o autor apresenta o manual do professor e as sugestões de atividades para cada uma das unidades. Ao realizar a apresentação da cartilha, indica como metodologia utilizada o método *misto ou eclético*, considerando esta metodologia rápida e eficiente na aprendizagem da leitura e da escrita. (Cartilha Pirulito – Manual do professor, 1995, p.2). Defende o uso dessa metodologia, assinalando que através da:

Análise da palavra chave, o aluno destaca a sílaba-geradora e, a partir desta, é apresentada a família silábica correspondente. As sílabas que compõem a família silábica são unidades fonéticas sem significado. Ao serem agrupadas através da síntese, formam palavras com significado. (Cartilha Pirulito – Manual do professor, 1995, p.2) .

Destaca que as palavras não são apresentadas isoladamente aos alunos, “mas empregadas em pequenos textos” (Cartilha Pirulito – Manual do professor, 1995, p.2), considerados os recursos mais importante, servindo de base para o desenvolvimento das demais atividades. O autor reconhece a “ausência de significado” das sílabas e refere-se ao “agrupamento” delas na produção de significados, ou seja, no trabalho com as palavras.

## Cartilha Como é Fácil



**AUTORES:** Maria Emília Correia, Mauro Galhardi

**TÍTULO:** Cartilha Como é Fácil (manual do professor)

**CAPA:** Ricardo Azevedo

**ILUSTRAÇÕES:** Eduardo Carlos Pereira (Edu)

**EDITORA:** Scipione

**LOCAL:** São Paulo

**PÁGINAS:** 128

**EXEMPLAR EXAMINADO:** 10ª ed. 1993

Figura 71 – Como é Fácil, 10ª ed. 1993.

Fonte: Acervo “Cartilhas em Língua Nacional: HISALES (2014)”

A cartilha *Como é Fácil* é de autoria de Maria Emília Correia e Mauro Galhardi. Estes citam como metodologia adotada o método *misto ou eclético*, “utilizando palavras chaves, decompondo-as em sílabas e sintetizando-as para formar novas palavras.” (Cartilha Como é Fácil – Manual do Professor, 1993, p.2). Destacando que na análise o aluno aprenderia a dividir a palavra, formando as sílabas; e, que a partir da síntese, o aluno as reuniria para formar as palavras.

A cartilha está dividida em seis unidades, com atividades para o período preparatório, para ensino das vogais e dos encontros vocálicos, das sílabas simples

e complexas, dos encontros consonantais e dos sons do “x”. Por ser um livro destinado ao uso do professor, a cartilha contém um conjunto de objetivos específicos para cada uma das unidades. Na primeira parte do livro (parte introdutória/manual do professor), há sugestões de atividades e um conjunto de planejamentos para cada unidade, contendo objetivos, estratégias de desenvolvimento e procedimentos avaliativos. Novamente a estrutura e conteúdo do livro dão indicadores que ajudam a compreender seu uso (e a permanência do/no uso) por parte da professora: planejamentos e atividades didaticamente estruturadas e, portanto, facilitadoras da organização pedagógica em sala de aula.

As vogais são apresentadas através de uma palavra chave e um desenho representativo, com a vogal destacada. Neste caso, as palavras para apresentar as vogais são: *abacaxi*, *elefante*, *igreja*, *ovo* e *uva*. Também neste livro, as lições são compostas por uma palavra chave, com a sílaba destacada, um desenho ilustrativo, uma frase ou pequeno texto e a família silábica.

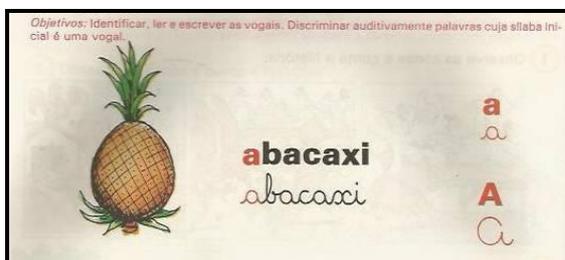


Figura 72 – exemplo de apresentação das vogais: Cartilha Como é Fácil, 10ª ed.1993.

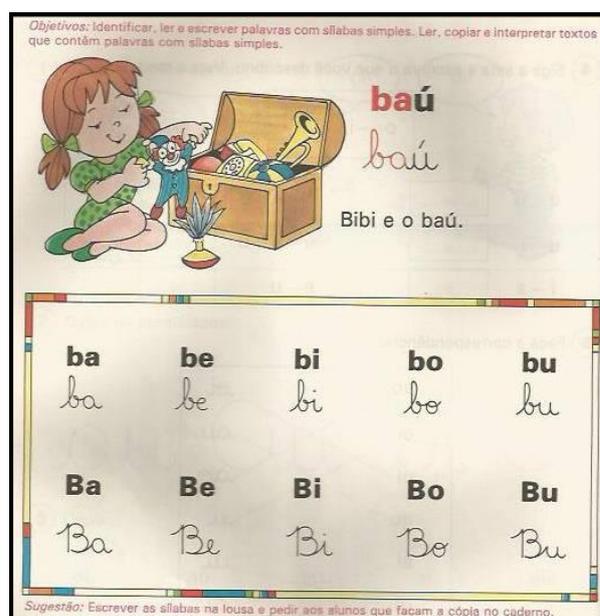


Figura 73 – exemplo de apresentação das sílabas: Cartilha Como é Fácil, 10ª ed.1993.

As sílabas simples são apresentadas por meio das palavras:

baú	lago	sapo
cacau	macaco	tatu
dado	nabo	vaca
faca	panela	xale

gado

rádio

zazá

jaca

As sílabas complexas são assim apresentadas:

cebola

leão

homem

onça

arara

alface

galinha

foguetete

gema

anta

abelha

água

barraca

ambulância

chave

piscina

asno

bosque

casa

rapaz

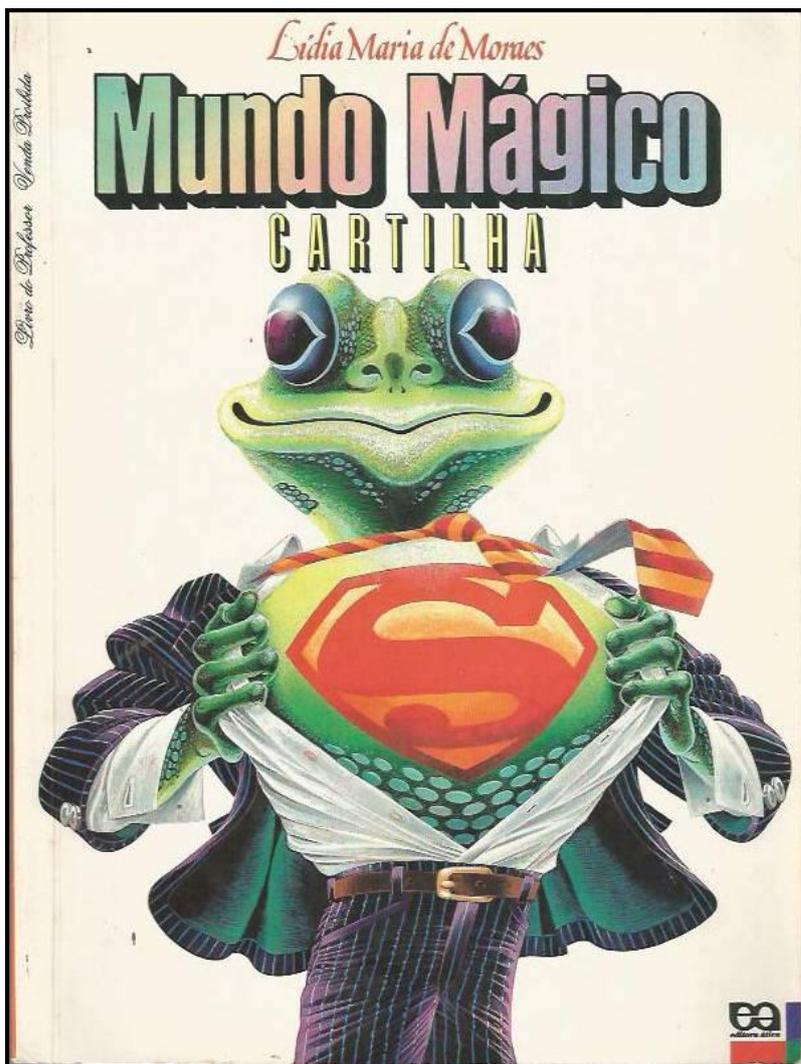
artista

aquário

pássaro

Na 3ª edição de 1995, as vogais passam a ser apresentadas mediante duas palavras chave e desenhos que procuram ilustrar as duas palavras em um único contexto. Nas sílabas, há apenas a palavra chave e o desenho representativo. As famílias silábicas são agrupadas aos exercícios e trabalhadas por meio de atividades “cubra e copie”, também não há mais frases ou textos apresentados as palavras chave. O método *misto ou eclético* continua sendo referido como metodologia adotada.

## Mundo Mágico.



**AUTORA:** Lídia Maria de Moraes.

**TÍTULO:** Mundo Mágico Cartilha

**ILUSTRAÇÕES:** Jotasan

**EDITORIA:** Ática

**LOCAL:** São Paulo

**PÁGINAS:** 128

**EXEMPLAR EXAMINADO:**  
8ª ed.1991

Figura 74 – Mundo Mágico, 8ª ed.1991.

Fonte: Acervo “Cartilhas em Língua Nacional: HISALES (2014)”

A cartilha Mundo Mágico é de autoria de Lídia Maria de Moraes. Inicia com as atividades denominadas pela autora de “atividades introdutórias”, que consiste na apresentação de algumas letras, principalmente vogais, por meio da colagem de “fichas”, disponível para recorte no livro, as suas letras ou palavras correspondentes. Depois são apresentadas as vogais através das palavras e um desenho ilustrativo. Para as vogais “a” e “e” são apresentadas duas palavras: *arara*, *anta*; *elefante*, *égua*; *ilha*; depois *ovo* e *uva*, com a vogal destacada e em letra de imprensa e cursiva. Seguido dos encontros vocálicos, e das sílabas. Estas são exibidas por meio de uma palavra e o desenho representativo, em letra cursiva e de imprensa, ora em letras minúsculas e maiúsculas, ora apenas em letra minúsculas, e a família silábica

correspondente, seguida por um conjunto de palavras, em alguns casos, como revelam os exemplos das Figuras 75 e 76:

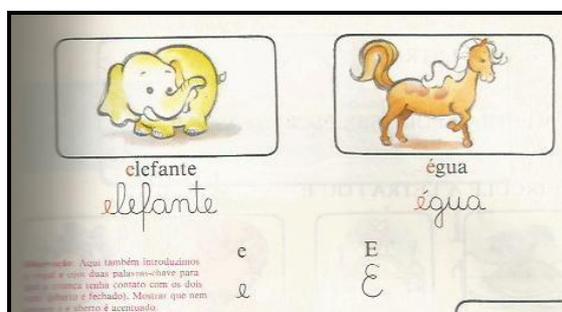


Figura 75 – exemplo de apresentação das vogais: Cartilha Mundo Mágico 8ª ed.1991.

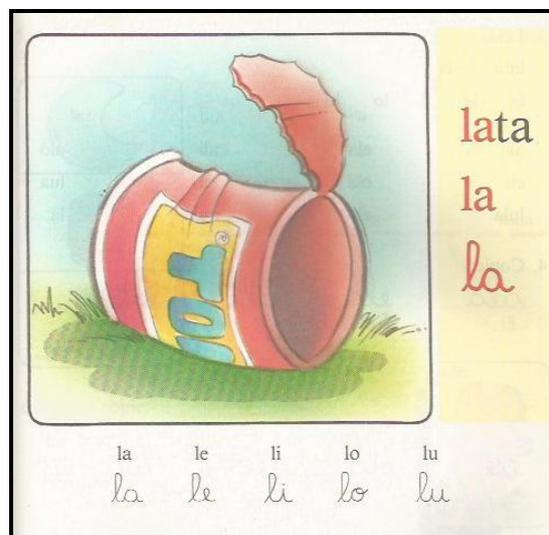


Figura 76 – exemplo de apresentação das sílabas: Cartilha Mundo Mágico 8ª ed.1991

As sílabas são apresentadas destacando as seguintes palavras:

lata	navio	foguete	cabeça	leque
tatu	bala	guaraná	homem	quati
macaco	jaca	sapo	abelha	andorinha
camelo	gema	pássaro	argola	ambulância
faca	rato	zazá	asno	chave
dado	jarra	camisa	alface	juiz
pato	arara	cebola	galinha	avião/maçã
vaca	galo			

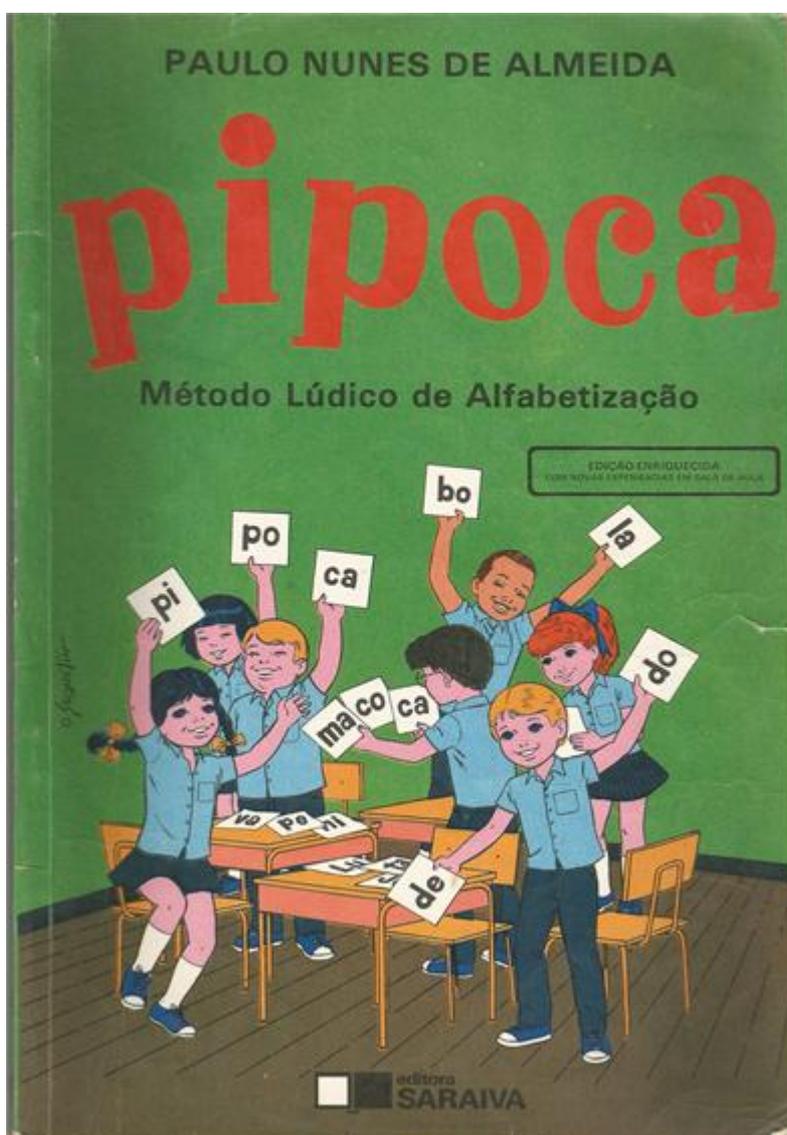
Depois são trabalhados os encontros consonantais e os sons de “x”, o alfabeto e um conjunto de dez textos complementares. A cada conjunto de palavras trabalhadas é proposto uma revisão, apresentado fichas com as palavras apresentadas, os desenhos ilustrativos, o contorno da letra e a família silábica.

No sumário, a autora não faz diferenciação entre sílabas complexas e simples, mas na apresentação das palavras chave há uma graduação das dificuldades silábicas. Também não há uma sequência alfabética, justificado pela escolha de sílabas que apresentam menos dificuldade na escrita, de acordo com a autora, assinalando ainda, que o objetivo é que cada palavra nova a ser estudada

possua alguma familiaridade com a palavra aprendida anteriormente. Assim, ao estudar a palavra, composta pelas sílabas **la** e **ta** (palavra lata), na palavra seguinte, tatu, o aluno já terá familiaridade com a sílaba **ta**. (Mundo Mágico, 1991, p.2)

A metodologia indicada pela autora consiste no *método misto*. De acordo com ela, através dessa metodologia o “aluno analisa e compreende textos e frases, reúne sílabas para formar palavras e, ao mesmo tempo, agrupa palavras e forma frases.” (Mundo Mágico, 1991, p.2). Como em outros casos aqui mencionados, há referência ao chamado método misto ou eclético que será, posteriormente, discutido neste trabalho.

### Cartilha Pipoca



**AUTOR:** Paulo Nunes de Almeida

**TÍTULO:** Pipoca:  
Método Lúdico de Alfabetização

**CAPA e ILUSTRAÇÕES:**  
Osvaldo S. Sequetin

**EDITORA:** Saraiva

**LOCAL:** São Paulo

**PÁGINAS:** 128

**EXEMPLAR EXAMINADO:** 15ª ed. 1986

Figura 77 – Pipoca, 15ª ed. 1986.

Fonte: Acervo “Cartilhas em Língua Nacional: HISALES (2014)”

A cartilha *Pipoca* é de autoria de Paulo Nunes de Almeida, licenciado em Pedagogia, Letras e Filosofia. O autor se auto-denomina como “elaborador do Método Lúdico de Alfabetização e Introdutor da Educação Lúdica no Brasil” (Pipoca, 1986, p.1). De acordo com o livro, “o método tem como objetivo alfabetizar o aluno pela inteligência através de atividades envolventes e motivadoras.” (Pipoca, 1986, p.1).

O livro começa com atividades propostas para o ensino das vogais e dos encontros vocálicos, através, principalmente, de atividades de cópia e cobrir o contorno das vogais. Não há desenhos ilustrativos representando cada uma das vogais, apenas o desenho de cinco crianças e a vogal escrita nas roupas de cada uma delas, incentivando os alunos a prestarem atenção ao movimento que a boca faz ao pronunciar cada uma das vogais.

Em seguida são apresentadas as sílabas, com uma palavra chave em negrito, uma figura representativa, uma frase ou pequeno texto. Em alguns casos, aparece novamente a palavra chave, mas apenas com a sílaba a ser trabalhada em negrito e, logo abaixo, a família silábica, em letra de imprensa, maiúscula e minúscula, como nas páginas reproduzidas nas Figuras 78 e 79:

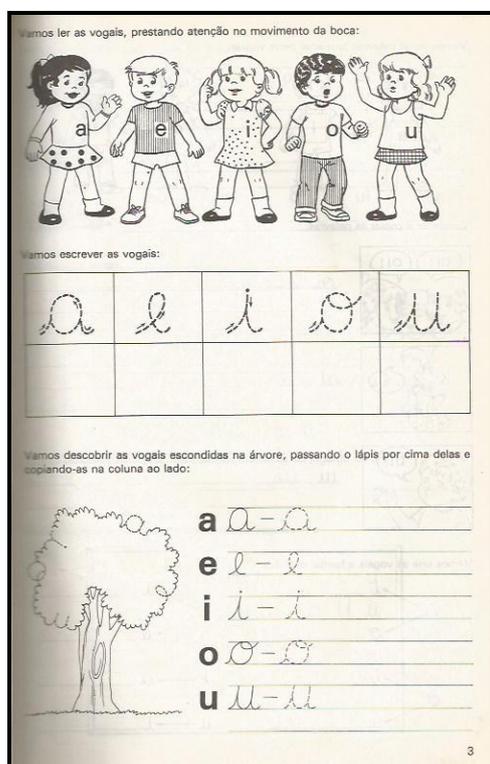


Figura 78 – exemplo de apresentação das vogais: Cartilha Pipoca 15ª ed.1986.

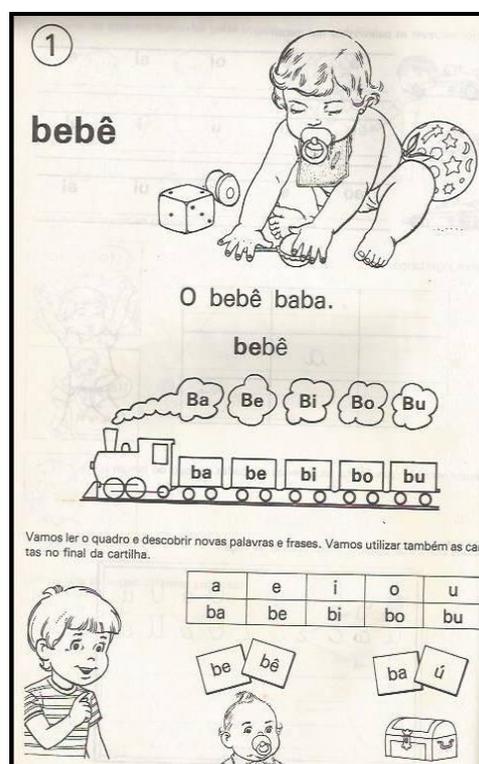


Figura 79 – exemplo de apresentação das sílabas: Cartilha Pipoca 15ª ed.1986.

Não está explicitado na cartilha, uma graduação entre sílabas simples, complexas e encontros consonantais, mas a cartilha inicia com as sílabas consideradas mais “fáceis”, as sílabas canônicas (CV):<sup>35</sup>

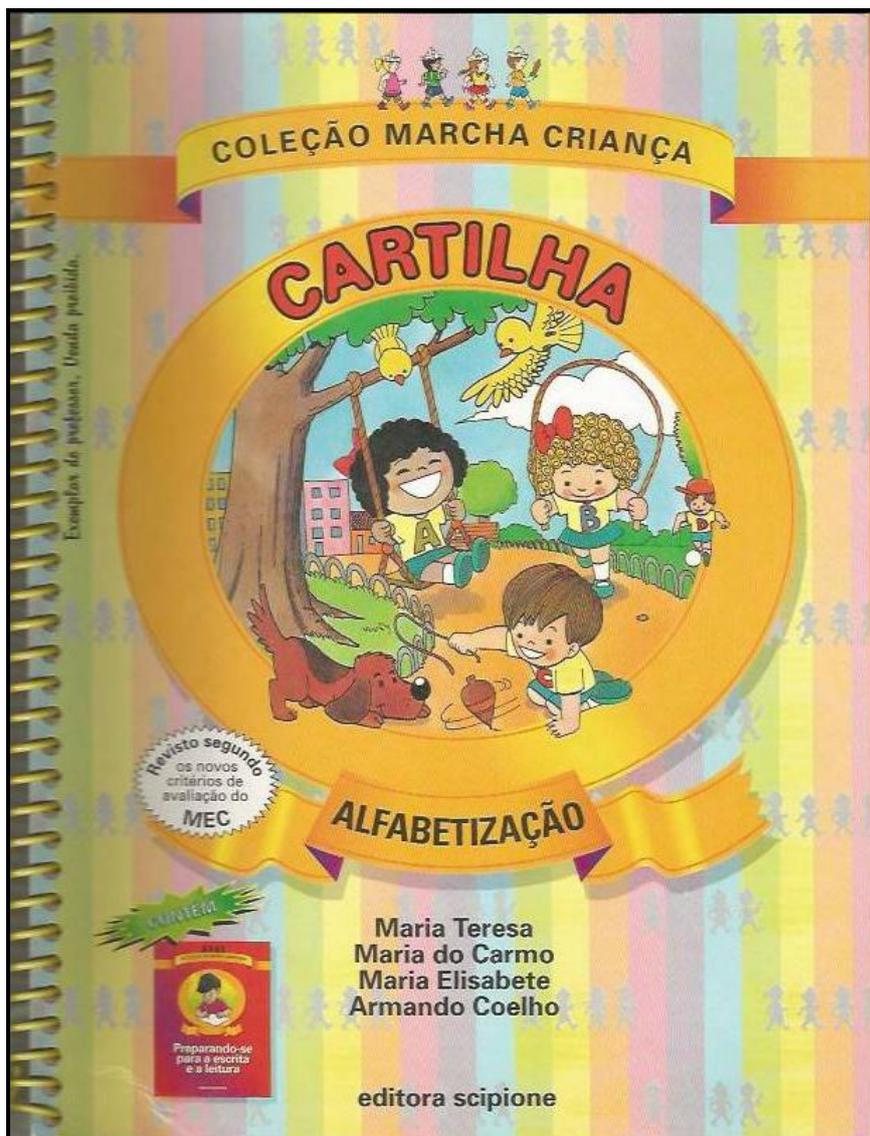
bebê	rato	palhaço
boca	careta	queijo
boneca	carro	flor
bala	sapato	horas
cavalo	pássaro	escola
macaco	caixa	avião
dado	buzina	soldadinho
pipoca	doce	porquinho
faca	poço	pombinha
galo	casa	índio
telefone	galinha	nariz
jipe	foguete	táxi
mágico	frutas	

Um aspecto importante, o livro não é colorido. Para o autor, este fato intencional colabora para que “os alunos observem os detalhes, pintem os desenhos, registrem neles as cores que sentem, e exercitem movimentos de coordenação fina”. (Pipoca, 1986, p.1).

O livro também não apresenta atividades para o período preparatório, mas de acordo com a citação anterior e pelo conjunto das atividades, é possível perceber que algumas das atividades, especialmente de coordenação motora são propostas articuladas às demais atividades, sendo desenvolvidas principalmente no ato de colorir os desenhos.

<sup>35</sup> Em vermelho são as sílabas que estavam em negrito, em azul, as palavras que não tinham destaque algum, mas na sequência era apresentado a família silábica; as demais, corresponde as que não apresentavam destaque, nem família silábica.

## Cartilha Marcha Criança



**AUTORES:** Maria Teresa; Maria do Carmo; Maria Elisabete; Armando Coelho.

**TÍTULO:** Cartilha Marcha Criança

**ILUSTRAÇÕES:** Eduardo Carlos Pereira (Edu)

**EDITORA:** Scipione

**LOCAL:** São Paulo

**PÁGINAS:** 160

**EXEMPLAR EXAMINADO:** 4ª ed. (2ª impressão) 1997.

Figura 80 – Marcha Criança, 4ª ed. (2ª impressão) 1997.

Fonte: Acervo “Cartilhas em Língua Nacional: HISALES (2014)”

A cartilha *Marcha Criança* é de autoria de Maria Teresa, segundo conta nos dados formada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Maria do Carmo, formada em Matemática pela Faculdade de Humanidades Pedro II (FAHUPE); Maria Elisabete, também formada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Armando Coelho, professor da rede de ensino do Rio de Janeiro.

A cartilha é dividida em duas unidades (capítulos). No primeiro traz atividades para o período preparatório, as vogais e os encontros vocálicos; no segundo, as atividades e as palavras chave destinadas ao trabalho com as sílabas simples, as sílabas complexas (incluído os encontros consonantais e os sons de “x”), e um

conjunto de cinco histórias.

No período preparatório há atividades para o desenvolvimento da coordenação motora fina e ampla. As vogais são apresentadas através de uma palavra chave, com a vogal destacada, em letras maiúscula, minúscula, de imprensa e cursiva e um desenho representativo. No caso das vogais, as palavras apresentadas são: *avental, elefante, ilha, olho e unha*.

Nas lições há a palavra chave, com a sílaba destacada em letra minúscula, de imprensa e cursiva, um desenho ilustrativo e, em alguns casos, uma frase, composta por três sequências. A primeira é apresentada em letra de imprensa, a segunda em letra cursiva e a terceira também em letra cursiva, mas com uma lacuna para que o aluno preencha com a palavra chave. Em outros casos, apenas frases ou pequenos textos. Veja-se os exemplos de páginas deste livro:

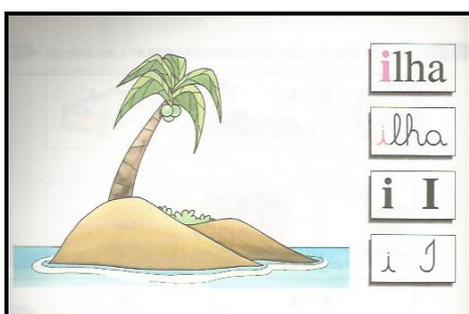


Figura 81 – exemplo de apresentação das vogais: Cartilha Marcha Criança, 4ª ed., 1993.



Figura 82 – exemplo de apresentação das sílabas: Cartilha Marcha Criança, 4ª ed., 1993.

As sílabas simples trabalhadas são as seguintes:

baleia	lata	sapatos
casa	mochila	televisão
dedos	nuvem	violão
futebol	pipa	caixa
goleiro	robô	zebra
janela		

Para as sílabas complexas, as palavras abaixo compõem as lições:

pirulito	girafa	horóscopo	água
carro	sol	galinha	chafariz
raposa	onda	coelho	cobra
pássaro	campo	chuva	flores
árvore	aquarela	onça	patins
escada	esquilo	foguete	pneu
saci			

De acordo com as indicações dos autores no manual do professor, a aprendizagem por meio da palavra chave guia-se por diferentes etapas: palavra-chave, texto, visualização, sílaba isolada, visualização, reconhecimento, palavras novas, exercícios de fixação, frases e os textos. (Cartilha Marcha Criança – Manual do professor, 1997, p.6). Considerando essas etapas, é possível perceber um processo gradual de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita seguindo os mesmo princípios teóricos e metodológicos dos demais livros aqui apresentados.

Apresentado, então, os livros usados pela professora na elaboração dos planos de aula e, portanto, suporte principal do ensino da leitura e da escrita no período em questão (1983-2000), passo, a seguir a discutir a metodologia de ensino adotada por esses livros.

#### 4.2 Métodos de alfabetização: método misto ou eclético

Quando falamos em método de alfabetização, nos reportamos quase que imediatamente aos materiais para o ensino inicial da leitura e da escrita, mais precisamente às cartilhas. Maciel (2010) expõe que durante muito tempo o termo esteve diretamente vinculado à produção editorial didática, especialmente às cartilhas e aos pré-livros. Todavia, a autora destaca que “método é um caminho a ser seguido, embora não se reduza a um livro didático, muitas vezes é entendido e usado como único caminho possível” (MACIEL, 2010, p. 48) no ensino inicial da leitura e da escrita. Galvão e Leal (2005, p.17) vão definir método de alfabetização como uma ação que “compreende o caminho (entendido como direção e significado) e um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.”

Historicamente, os métodos de alfabetização são classificados em dois grupos: os métodos sintéticos e os métodos analíticos (RIZZO, 1986; BRASLAVSKY, 1988; MORTATTI, 2006; FRADE, 2007). Os métodos sintéticos, considerados os mais antigos, são os que partem das unidades menores, letras, fonemas e sílabas, para as unidades maiores, palavras, frases e textos. Para Galvão e Leal,

Propostas de ensino baseadas nesses métodos partem do pressuposto de que a aprendizagem é mais fácil quando se parte das unidades mais elementares e simples (em geral sem sentido), para, em seguida, apresentar unidades inteiras e significativas. Ou seja, acredita-se que as coisas mais simples do ponto de vista lógico devem ser, também, mais simples do ponto de vista psicológico. (GALVÃO & LEAL 2005, p.18)

Braslavsky (1988) & Rizzo (1986) registram que dentre os métodos sintéticos destacam-se os processos alfabético, fônico e silábico “*Método alfabético* que toma como unidade a letra; o *método fônico* que toma como unidade o fonema e o *método silábico* que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba.” (FRADE, 2007, p. 22).

Os métodos analíticos são aqueles que partem de unidades maiores, “as unidades significativas da linguagem: palavras, frases ou pequenos textos, para depois conduzir análise das partes menores que as constituem (letras e sílabas).” (GALVÃO, LEAL, 2005, p.20). Nesse sentido, estes métodos,

[...] supõem que baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentençação ou palavração) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba. (FRADE, 2007, p.26).

Frade & Maciel colaboram com essa questão ao assinalarem que:

[...] os métodos analíticos operam com a ideia de que primeiro a palavra (método de palavração), a frase (método da sentençação) ou o texto (método global de contos ou de historietas) tem que ser compreendida, reconhecida globalmente, para depois ser analisada em componentes como letras e sílabas. (Maciel & Frade, 2006, p.49)

Mortatti (2006) destaca que a partir da década de 1920, muitos professores começam a se opor quanto à utilização dos métodos analíticos, dando início a buscas por novas propostas ao ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita. “Buscando conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes.” (MORTATTI, 2006, p.9)

Mortatti (2006) e Cagliari (1998) destacam que a partir da década de 1930 as cartilhas passaram a se basear nos métodos mistos ou ecléticos, e que a partir daí começam a se produzir o manual do professor, como também ocorre a disseminação de uma ‘prontidão’ para a alfabetização através do período preparatório. Segundo ela, “verifica-se, então, um processo de secundarização da importância do método, uma vez que o *como ensinar* encontra-se subordinado à maturidade da criança e as questões de ordem didática, às de ordem psicológica.” (MORTATTI, 2000, p.45).

De acordo com Grisi, teoricamente o método misto ou analítico-sintético possui duas abordagens:

[...] a primeira consiste no ensino prévio das letras ou sílabas, seguido imediatamente de suas combinações em palavras e sentenças; a segunda, na apresentação de frases e vocábulos que são imediatamente decompostos em sílabas e letras. (GRISI, apud. MESSEMBERG, 2010, p.3).

O mapeamento das cartilhas utilizadas pela professora A. indicam que das treze cartilhas identificadas, quatro delas anunciam explicitamente como abordagem metodológica o método *misto ou eclético*, sendo elas: *Alegria de Saber*, *Pirulito*, *Como é Fácil*, *Mundo Mágico*.

Essas cartilhas referem-se a essa abordagem metodológica da seguinte forma:

**Cartilha Como é Fácil** – [...] o método que emprega procedimentos de análise e síntese, utilizando palavras-chaves, decompondo-as em sílabas e sintetizando-as para formar novas palavras. Através da análise, o aluno aprende a dividir a palavra (todo), decompondo-as em sílabas (partes). Através da síntese, o aluno reúne as sílabas (partes) para formar a palavra (todo). Com esse método o aluno aprende com maior facilidade a ler, escrever, interpretar frases e textos (Cartilha Como é Fácil, 1993, p.2)

**Cartilha Pirulito** – [...] uma metodologia que favorece uma aprendizagem rápida e eficiente da leitura e da escrita. [...] utiliza procedimentos de análise e síntese. (Cartilha Pirulito – Manual do professor, 1995, p.2)

**Cartilha Mundo Mágico** – [...] aquele que contém princípios da análise e da síntese. Através dele, o aluno analisa e compreende textos e frases, reúne sílabas para formar palavras e, ao mesmo tempo, agrupa palavras e forma frases. (Cartilha Mundo Mágico, 1991, p.2)

**Cartilha Alegria de Saber** – Procuramos reunir princípios metodológicos que favoreça uma aprendizagem rápida e efetiva da leitura. (Cartilha Alegria de Saber, 1991, p.1)

Nesse sentido, a escolha em utilizar o método misto ou eclético na elaboração das cartilhas justifica-se, de acordo com as mesmas, por corresponder a um método que proporciona uma aprendizagem *rápida e eficiente* da leitura e da escrita.

Apesar de as outras nove cartilhas não fazerem referência ao tipo de método utilizado, é possível perceber que o princípio metodológico era o mesmo. Elas seguiam uma sequência gradual das *dificuldades de aprendizagem*, iniciando pelo período preparatório, dando prosseguimento pelo ensino das vogais e dos encontros vocálicos. Na maioria dos casos, as sílabas são agrupadas em dois grupos, as consideradas “mais fáceis”, denominadas de sílabas simples, as canônicas (Consoante-Vogal), e as “mais difíceis”, sílabas complexas (Vogal-Consoante encontros consonantais).

A cartilha *Pipoca* apresenta como proposta metodológica o denominado método *lúdico de alfabetização*, uma proposta que tinha “como objetivo alfabetizar o aluno pela inteligência através de atividades envolventes e motivadoras.” (Pipoca, 1986, p.1). Porém, a capa da cartilha já apresenta como destaque cartões contendo diferentes sílabas. As lições também são organizadas em torno de palavras chave, sua decomposição em famílias silábicas e textos compostos por palavras somente com sílabas já estudadas. A cartilha segue praticamente o mesmo roteiro proposto pelas demais cartilhas usadas pela professora, alguns aspectos como graduação das lições, apenas não são explicitados pelo autor, mas estão presentes ao logo das lições.

Para Frade, “várias cartilhas brasileiras centram o trabalho inicial nas vogais e seus encontros, como uma das condições para a sistematização posterior das sílabas.” (FRADE, 2007, p.25). A autora destaca, ainda, que geralmente há uma ordem de apresentação para que o método seja desenvolvido, a qual é fundamentada numa graduação das dificuldades, partido do que é considerado mais fácil para o mais difícil – das sílabas “simples” para as “complexas”. (FRADE, 2007, p.24).

Ainda como enfatiza Frade, diferentes cartilhas que têm como princípio metodológico os métodos silábicos, normalmente são apresentadas palavras chave, empregadas unicamente na apresentação das sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas. As quais são reorganizadas, considerando apenas as sílabas estudadas na formação de novas palavras e frases. (FRADE, 2007, p.24).

Nas cartilhas identificadas como tendo sido usadas pela professora, a maior parte dos exercícios tem como foco o trabalho com as sílabas, com exceção de *Nossa Terra Nossa Gente*, que apresenta uma proposta diferenciada dos demais livros identificados, assinalando para uma proposta metodológica embasada no método analítico (textos). Nesse título, foram localizados vinte e quatro exercícios que envolviam as sílabas, menos de um exercício com sílabas para cada um dos trinta e um textos que compõem as lições. Esse título, porém, aparece uma única vez nos cadernos de planejamento estudados.

Assim, como constatado neste estudo e em outros como, por exemplo, de Santos (2004); de Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008), apesar das novas orientações sobre a alfabetização, especialmente dos anos 80 em diante, com a entrada do construtivismo no Brasil e dos anos 90 com o debate do letramento, as professoras ainda continuam seguindo o processo de ensino que leva os alunos a memorizarem letras e sílabas soltas, dando prioridade para o método sintético, em especial a silabação, ou na intersecção dos dois métodos conhecidos na história da alfabetização: método misto (analítico e sintético) ou eclético.

Também é possível observar nas cartilhas identificadas que a aprendizagem da leitura e da escrita está sempre atrelada a uma “prontidão”, visto que, como é destacado no livro *Integrando o Aprender*, por exemplo:

O processo de alfabetização se inicia muito antes do ensino da leitura e da escrita: começa com o período preparatório. A criança plenamente preparada e estimulada desenvolve melhor suas capacidades, alfabetizando-se com facilidade e construindo, assim, bases sólidas para o processo de leitura e escrita que se prolonga por toda a vida. (Integrando o Aprender, 1994, p.1).

Nesse contexto, antes de inserir os alunos no mundo da leitura e da escrita é preciso que estes passem por um período de preparação com vistas à “maturidade”, “prontidão”, a fim de serem preparadas “social, emocional, física e mentalmente” (Marcha Criança – Manual do Professor, 1997, p.3). Assim sendo, a capacidade para a aprendizagem da leitura e da escrita seria desenvolvida através de exercícios de caráter visual, motor e auditivo, pelo menos, como também era possível realizar um “nivelamento de aprendizagem, pois nem sempre as classes são homogêneas.” (Integrando o Aprender, 1994, p.1)

Esse mesmo processo no ensino da leitura e da escrita é perceptível nos planejamentos pesquisados. A escolha das cartilhas pela professora como base

para elaboração das aulas deixa entrever sua concepção de conhecimento, de aprendizagem, de perspectiva de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

Nessa concepção entende-se que a aprendizagem está relacionada aos níveis de habilidades presentes em cada aluno, assim, para adquirir a técnica sobre o sistema alfabético, o aluno necessita de estímulos externos. O ler e o escrever ficam restritos à codificação e à decodificação, centrado em um processo mecânico, repetitivo e gradual. Amâncio destaca que na concepção de alguns professores, “a língua constitui um sistema fechado, abstrato, cuja aquisição ocorre mecanicamente, tendo como pré-requisitos a consciência do fonema e as habilidades para segmentar a fala em fonemas”. (AMÂNCIO, 2002, p.58-59)

A autora vai além, ressaltando que:

A criança é exposta a fragmentos da língua, sons e letras isoladas, sentenças descontextualizadas, porque ler e escrever é mera aquisição de uma técnica, cuja forma precede a função no aprendizado que depende da repetição. Existe um controle da aprendizagem com a introdução gradativa de padrões de som/letra, oferecendo-se primeiramente os “mais fáceis”. O aspecto grafônico prevalece sobre os demais aspectos, o que é percebido na apresentação da língua, onde predominam a fragmentação e a artificialidade (AMÂNCIO, 2002, p.59).

Peres (2009, p.6) caracteriza essa perspectiva de “*alfabetização fechada*”, uma concepção em que ler é decodificar e escrever é copiar.

Como afirmei, mesmo nas décadas em que o construtivismo e os estudos de Ferreiro e Teberosky ([1985]1999) ganham visibilidade e credibilidade no campo educacional brasileiro, e posteriormente com o advento do letramento, a professora segue alfabetizando os alunos daquela escola rural nos moldes da tradição pedagógica: usando o método sintético, silábico, usando cartilhas que já estavam em “desuso” e não mais recomendadas na política nacional brasileira (PNLD, Plano Nacional do Livro Didático). A escolha da professora por esse conjunto de suporte didático evidencia uma concepção associacionista de conhecimento, no qual o aluno é entendido como um ser passivo que aprende a partir de estímulos externos, assim, para aprender necessita adquirir um nível de maturidade. A alfabetização é vista como a aquisição de uma técnica que se efetiva através da memorização e repetição de fragmentos da língua, - sons/letras -, isoladas e descontextualizadas, num processo “convencional” que vai do mais simples para o mais complexo.

Seguindo esse contexto, na quase totalidade das cartilhas mapeadas, encontramos atividades para o período preparatório, cujas orientações gerais

apresentadas pelas mesmas, assinalam para uma sondagem das condições que os alunos apresentam ao entrarem na escola. No entanto, essa sondagem na prática, se restringe ao treinamento de habilidades ligadas à coordenação motora fina e ampla, discriminação visual e auditiva.

Entre as atividades presentes nessas cartilhas, encontramos exercícios que giram em torno das seguintes propostas: exploração de cores e formas; identificação de palavras/letras iguais; relação entre desenhos letras/sílabas/palavras; correspondência entre elementos gráficos e sua posição; complementação de elementos gráficos e uma série de exercícios de traçar linhas, levando o aluno a exercer funções mecânicas e sem sentido.

Apresentando um processo gradual de ensino/aprendizagem, essas cartilhas prosseguem com o ensino das vogais e encontros vocálicos, onde os exercícios são extraídos a partir de uma palavra chave, na sequência é apresentado um conjunto de tarefas que tem como característica *perseguir* a vogal destacada na palavra chave, assim o aluno deve: elaborar desenhos que comecem com a vogal estudada; circular/marcas determinada vogal nas palavras; identificar desenhos que começam com certa vogal; copiar as vogais, pintar as vogais, identificar as vogais iguais, ora relacionados ao fonema, ora ao tipo de letra, etc. Para os encontros vocálicos são apresentadas figuras e sua associação a determinados encontros vocálicos – pessoa caindo, tropeçando, andando a cavalo; cachorro latindo; bebê chorando.

As cartilhas também são organizadas em torno de um mesmo formato de lição, as quais são apresentadas por meio de uma palavra chave, um desenho ilustrativo e a exposição da família silábica. Assim, como nas vogais, os exercícios também têm como característica *perseguir* a sílaba estudada na lição introdutória: colocar os nomes nas figuras; completar palavras com as sílabas estudadas; juntar as sílabas e formar palavras; copiar um conjunto de palavras que tem em comum o emprego de determinadas sílabas; separar as sílabas; completar frases com palavras extraídas dos pseudotextos; escrever frases substituindo desenhos por palavras; cobrir sílabas e palavras; completar com determinada sílaba, letra e reescrever a palavra; ligar palavras a figuras e vice e versa, escrever os nomes das figuras, etc.

Nos exercícios elaborados para a produção escrita, na maioria das vezes, são apresentados quadros com ilustrações, no qual os alunos devem enumerá-los por ordem de acontecimento e depois escrever o que acontece em cada um deles,

muitas vezes, os alunos precisam apenas terminar as frases dadas, relacionada a cada um dos quadros. Essas frases, em muitos casos, são retiradas dos pseudotextos apresentados na lição introdutória. Nesse sentido, a escrita do aluno limita-se a cópia de um texto já estudado. Em outras ocasiões, são apresentadas gravuras e um conjunto de palavras ou frases, onde o aluno deve elaborar uma história relacionada a gravura, considerando as expressões apresentadas. São poucos os casos em que o aluno tem maior liberdade para compor os seus próprios textos. E mesmo nesses casos, ainda há um direcionamento acerca da escrita, por meio da apresentação de imagens e seus respectivos acontecimentos.

Referente às atividades de leitura, as cartilhas mapeadas apresentam os pseudotextos, nesse sentido o aprendizado da leitura e da escrita está centrado nas letras-sílabas-palavras.

Nas atividades de gramática/plural, sinônimo/antônimo, aumentativo/diminutivo, feminino/masculino, etc. -, os exercícios são proporcionados por meio da imitação de frases/palavras que se guiam por um exemplo dado: faça como no modelo: lago – laguinho; leia e complete: gato – gatinho; continue completando: o giz – os gizos; complete o quadro seguindo o modelo: o botão – os botões; descubra outras palavras: veja o modelo: for – flor; observe o modelo e escreva as palavras: cachorro – cachorrão; complete com a palavra certa: perto é o mesmo que (auxiliar, próximo); pequeno é o contrário de grande; copie substituindo a palavra certa. Siga o modelo: a menina – o menino, etc.. Nesses casos, não há uma contextualização do processo gramatical, onde o aluno seja levado a refletir sobre o modelo proposto e os seus desdobramentos, criando-se a falsa ideia no aluno de que uma mesma regra pode ser aplicada em diferentes contextos.

Portanto, ao internalizar um determinado modelo, o aluno é levado a pensar que o mesmo processo pode ser realizado em diferentes contextos, e, fazê-lo refletir sobre as regras gramaticais, suas exceções e suas aplicações em diferentes situações torna-se muito mais difícil. Assim, a principal questão que se coloca em torno do livro didático, principalmente os que ainda carregam consigo resquícios de uma alfabetização nos moldes tradicionais, está no fato deles não proporcionarem aos alunos uma reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética. O processo de ensino e de aprendizagem é regido por lições descontextualizadas e artificializadas, ministradas através de doses “homeopáticas”, respeitado sempre, uma ordem crescente de dificuldade.

Assim, os resultados obtidos na pesquisa são, no mínimo, instigantes para pensar políticas e práticas de alfabetização. As perguntas são: a professora não recebia outros livros? Desconhecia as novas teorias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita? Seguia convicções pedagógicas há muito aprendidas? O limite da fonte – cadernos de planejamento – não permite resposta a essas questões. Contudo, fazer perguntas também é um resultado importante de pesquisa, ainda mais quando se trata de questões que nos fazem pensar mais e mais na prática das professoras e nas possibilidades de construir coletivamente estratégias de ensino.

Encaminhando o final dessa pesquisa, apresento, a seguir, as considerações finais possíveis do estudo.

---

## V

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O processo de elaboração da escrita de um trabalho é uma tarefa bastante difícil, pois, por um lado nos exige escolhas, posicionamento, direcionamento do nosso foco de estudo, tarefas estas, que não são tão simples. Por outro lado, as leituras e releituras desse trabalho, sempre nos causam a impressão de que falta algo, que não nos aprofundamos o suficiente em determinada questão, que nossas leituras poderiam ser outras, no entanto, um ponto final é necessário. Ao concluir a escrita, fica uma sensação de incompletude, – mesmo sabendo do rigor com o qual o trabalho foi elaborado –, entretanto é necessário revisitar as principais questões proporcionadas pelo estudo, a fim de constituir uma síntese do apanhado de dados à guisa de conclusão .

Iniciando as considerações finais, destaco que este estudo procurou contribuir para a História da Alfabetização e dos livros escolares, a partir da identificação e mapeamento dos livros destinados ao processo inicial de ensino da leitura e da escrita utilizados como apoio na preparação das aulas, verificando como esse uso aparece nos cadernos de planejamento de uma professora alfabetizadora, entre os anos de 1983-2000. Esta pesquisa só foi viável pela possibilidade de poder realizar o cruzamento de fontes – os vinte e três cadernos de planejamento e os livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita –, presentes no acervo do grupo de pesquisa HISALES. Demonstrado, assim, a importância desse acervo para constituição da História da Alfabetização e dos livros escolares, especialmente do Rio Grande do Sul.

A escolha do recorte temporal justificou-se, como mencionado na introdução, pelo acesso as fontes, por corresponder a cadernos elaborados por uma mesma professora, possibilitando desse modo, analisar as rupturas e/ou permanências no processo de ensino/aprendizagem, e por corresponder a um período em que a educação brasileira passava por mudanças bastante significativas, com o advento

da Psicogênese, Ferreiro e Teberosky (1999) e do Letramento Soares (1998). Nesse período, o foco do processo de alfabetização deixa de ser o como se ensina para o como se aprende. Uma aprendizagem que passa a ser destacada como um processo que possibilite a inserção dos alunos em práticas sociais de leitura e de escrita – um processo que tem como fundamento alfabetizar letrando.

O processo de preparação dos dados possibilitou chegar a um conjunto de elementos, que embora não estejam relacionados diretamente com os objetivos propostos nessa investigação, foram de fundamental importância para que chegasse aos objetivos nomeados. Como também, foram relevantes para entender a concepção da professora sobre o que seja ensinar a ler e escrever, bem como, a sua escolha por uma determinada base didática como apoio na preparação das aulas. O primeiro conjunto de dados relaciona-se à organização dos cadernos de planejamento, utilizados nessa investigação como objeto e fonte de estudo. Nesses cadernos foi possível perceber uma sequência didática, composta por cabeçalho, atividades de rotina, atividades diversas; uma sequência metodológica desenvolvida mediante o período preparatório; vogais e encontros vocálicos, as sílabas, introduzidas através de uma palavra chave e os (pseudo) textos. Demonstrando uma concepção de ensino que parte do que se convencionou considerar mais simples (sílabas formadas por consoante vogal) para o mais complexo, além de entender que para se alfabetizar o aluno precisa primeiramente passar por um período de maturação.

Complementando esse quadro de concepções e práticas desenhado pelos planos de aula, a categorização das atividades propostas pela professora ao longo do período investigado revelou os exercícios enfatizados pela professora: sílabas, ditados, cópia e leitura e encher linhas; e os exercícios menos trabalhados por ela: ortografia, acentuação, pontuação e sinônimo. Esse processo deixa entrever que as atividades que exigiam maior reflexão no processo de alfabetização, eram pouco realizadas, e quando realizadas, só apareciam no segundo semestre do ano letivo. Assim, os registros permitem constatar que as atividades que possibilitavam aos alunos levantarem hipóteses sobre o sistema de escrita, só eram realizadas depois de estes estarem lendo ou escrevendo, ratificando assim, uma concepção associacionista de aprendizagem.

Igualmente, os planos de aula, possibilitaram perceber a prática da professora, que inicia com atividades para o desenvolvimento da “prontidão” dos

alunos e segue com exercícios de sílabas, ditados, cópia e (pseudo) textos. Um processo de alfabetização estritamente ligado à aquisição de uma técnica, efetivada por meio da memorização e repetição, correspondente a uma concepção associacionista de aprendizagem. Os dados também evidenciam o processo de fiscalização da Secretaria de Educação através de inspeção periódica nos cadernos. No entanto, as observações realizadas pela Secretaria de Educação, indicam que as orientações estavam muito mais voltadas para a organização estrutural dos planejamentos que ao próprio conteúdo das disciplinas ou ao processo metodológico adotado pela professora.

O conjunto das fontes possibilitou chegar a quatorze livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita, utilizados pela professora A. como base na elaboração dos seus planos de aula, assim como aos modos pelos quais a professora se apropriava dos conteúdos provenientes desses livros. Considerando essa apropriação, constatou-se que a cartilha estava presente nos planos de aulas em diferentes situações, seja na elaboração de atividades para o período preparatório, para as vogais ou para as sílabas, seja na *contação de histórias* para os alunos.

Examinando os modos pelos quais a professora fazia uso desses livros foi possível perceber que: i) a maior parte das atividades corresponde à transposição *ipsis litteris* da cartilha para os planejamentos; ii) uma pequena parte das atividades identificadas apresentam diferentes variações das transcrições dos textos das cartilhas. Essas adaptações podem ter sido motivadas por diferentes razões, no entanto, não consegue fugir ao modelo acartilhado, proposto pelos livros identificados e utilizados pela professora A; iii) utilização de textos das cartilhas para contar histórias aos alunos. Esse conjunto de dados evidenciou que a cartilha era o principal recurso utilizado pela professora na preparação das aulas.

Mesmo nas atividades que foram adaptadas ou nas atividades em que a professora realizava a leitura de histórias para os alunos, a cartilha ainda era a referência principal. Isso porque, as modificações realizadas não alteraram de maneira significativa a proposta dos textos, que continuavam a seguir um modelo artificializado e descontextualizado. Assim como, a cartilha também se faz presente nas atividades de *contação de histórias*, momento este que poderia proporcionar aos alunos o contato com outros textos, outros gêneros textuais.

Das 908 atividades de cópia e leitura inventariadas, constatou-se que 72,8% delas, tiveram sua origem dos livros didáticos identificados, demonstrando o elevado número de lições provenientes de cartilhas, no qual esse artefato se constituiu como o principal, se não o único, suporte utilizado na preparação das aulas. Nesse sentido, o livro didático se caracterizava como um manual de normas, no qual, seguido todas as suas orientações, seu passo a passo, no final do ano letivo a professora atingiria seu objetivo – os alunos lendo e escrevendo.

Considerando os livros identificados foi possível perceber a permanência de determinadas cartilhas ao longo do período investigado, especialmente dos títulos *Alegria de Saber*, *É hora de Aprender*, *Integrando o Aprender* e *Pirulito*. Como também o pouco uso de alguns títulos, como é o caso da cartilha *Caminho Suave*, um sucesso editorial até a década de 1990, quando é considerada inadequada para uso nas escolas brasileira pela comissão de avaliação do livro didático (PNLD/MEC), deixando assim, de fazer parte dos livros que eram distribuídos nas escolas. E o livro *Nossa Terra Nossa Gente*, que apresentava uma proposta metodológica diferente dos demais livros identificados, pois tinha como princípio o método analítico.

Os livros mais recorrentes na elaboração dos planejamentos da professora A. são os títulos *Pirulito*, *Alegria de Saber* e *É Hora de Aprender*. Demonstrando que, os títulos que permaneceram por mais anos, não eram necessariamente, os mais utilizados como apoio na elaboração das atividades.

Do conjunto de livros identificados, quatro deles estabelecem como metodologia de ensino o método *misto ou eclético*. Todavia, pela disposição dos conteúdos e das atividades presentes nesse conjunto de títulos, percebemos que, dos treze livros mapeados, doze deles seguem a mesma proposta de ensino. Um processo gradual de ensino/aprendizagem, no qual as atividades são organizadas do que se convencionou denominar como os mais fáceis – sílabas canônicas (C.V) – , para as mais difíceis, – vogal-consoante e encontros consonantais. A exceção encontra-se apenas em *Nossa Terra Nossa Gente*, que evidencia como proposta metodológica o método analítico.

No entanto, apesar de alguns títulos apontarem como proposta de ensino o método misto e eclético é possível perceber que a ênfase do processo metodológico direciona-se para a predominância do método silábico. As sílabas estão fortemente presente nesse conjunto de livros. Seja nas lições introdutórias, nas quais são

apresentadas palavras chave, a família silábica e (pseudo) texto, composto por sílabas já memorizadas pelos alunos; ou nos demais exercícios apresentados ao longo dos livros, com atividades para ligar sílabas, juntar letras e formar sílabas, juntar sílabas e formar palavras, separar as sílabas das palavras, etc. Assim, as sílabas imperam os conteúdos desses livros.

Por fim, constatamos que, apesar das novas orientações sobre a alfabetização, destacando-se, especialmente dos anos 80 em diante, com a entrada do construtivismo no Brasil e do debate do letramento, a professora ainda continua seguindo o processo de ensino que leva os alunos a memorizarem letras e sílabas soltas, dando prioridade para o método sintético, em especial a silabação, ou na intersecção dos dois métodos conhecidos na história da alfabetização: método misto (analítico e sintético) ou eclético. No caso específico da professora A., percebemos que ela segue alfabetizando os alunos daquela escola rural nos moldes da “tradição pedagógica”: usando o método sintético, silábico, usando cartilhas que já estavam em “desuso” e não mais recomendadas na política nacional brasileira (PNLD/MEC).

A concepção de ensino/aprendizagem passível de apreender a partir do conjunto de dados exposto, deixa entrever que a aprendizagem está relacionada aos níveis de habilidades presentes em cada aluno, assim, para adquirir a técnica sobre o sistema alfabético, o aluno necessita de estímulos externos. O ler e o escrever ficam restritos à codificação e à decodificação, centrado em um processo mecânico e repetitivo. No entanto, é necessário considerar os seguintes aspectos: A professora A. tinha acesso a esses novos debates em torno da alfabetização? Caso positivo, como ocorria a mediação desse debate entre a Secretaria de Educação e os professores? Quais meios eram possibilitados para que a professora pudesse atualizar a sua prática? Infelizmente essas questões esbarram no limite das fontes utilizadas neste processo investigativo. Todavia, são questões pertinentes que carecem ser investigadas.

Concluo este trabalho da mesma forma que comecei, destacando a potencialidade dos cadernos de planejamento para a constituição de questões relacionadas à História de Alfabetização e a importância do acervo do grupo de pesquisa HISALES na elaboração deste trabalho. Destaco que a contribuição dessa dissertação é apresentar os livros utilizados no processo de alfabetização, demonstrando os títulos que circularam em uma escola rural do interior do estado do Rio Grande do Sul. No qual, o conjunto de dados aqui apresentados contribuem

para uma reflexão da nossa própria prática em sala de aula, pois, apesar do estudo centrar-se em um recorte temporal e a um contexto específico, constatamos a mesma prática em diferentes salas de aula nos dias atuais. Evidenciando assim, a manutenção de uma prática pedagógica, uma “tradição”, “legado” que vai passado de geração para geração, na qual os professores ensinam da mesma maneira como foram ensinados. Considerando este ponto, para concluir fica a questão: Como romper com essa “tradição pedagógica” de manutenção de uma prática alfabetizadora?

---

## REFERÊNCIAS

---

AGUIAR, Priscila de Souza; SANTOS, Raquel; TEIXEIRA, Suelén; VIEIRA, C. M.; MORAES, F.; RANGEL, G.; ROSA, C. M.. A PEDAGOGIA DA FAE/UFPEL 30 ANOS DE HISTÓRIA. In: XV Encontro Nacional dos Grupos PET - ENAPET, Natal/RN, 2010.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.38, p.252-264, mai/ago 2008.

ALMEIDA, Dóris Binttencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria ; BASTOS, Maria Helena Camara. (Org). **Historia e memória da educação no Brasil**. V. III – século XX. Petrópolis: vozes, 2005. p.278-295.

ALVES, Antônio Maurício Medeiros. **A Matemática Moderna no ensino primário (1960-1978)**: análise das coleções de livros didáticos Estrada Iluminada e Nossa Terra Nossa Gente. 2014. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação/FaE - Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas, 2014.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Cartilhas, para quê?** Cuiabá-MT: EdUFMT. INEP/CONPED, 2002.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivando a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, v.11, n.21, p.9-34, 1998.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. O ensino rural paulista: desafios e propostas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p.11-18, Fev. 1986.

BARROS, Oscar Ferreira. et all. Retratos de realidade das escolas no campo: multisserie, precarização, diversidade e perspectiva. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej . (Org). **Escola de direito**: Reinventado a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.25-33.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Política de materiais didáticos, do livro e da leitura no Brasil: A política de livros escolares no Brasil. In: Material didático: escolha e uso. **Boletim 14**, agosto 2005, p.12-24.

\_\_\_\_\_. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p.11-18.

\_\_\_\_\_. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia. (Org). **Leitura, História e História da leitura**. Campinas: Mercado das letras, 1999. p.529-575.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 240p.

BOGDAN, Roberto. C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994. 336p.

BOSSI, Ana Maria da Silveira. **A (in)evitável Didatização do Livro infantil através do Livro Didático**. 2000, 298f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte 2012.

BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p.493-511, set/dez. 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal. 2001. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)> Acesso em: setembro 2014.

BRASLAVSKY, B. **La querella de los métodos em la enseñanza de la lectura**: sus fundamentos psicológicos y la renovacion actual. Buenos Aires: Kapelusz, 1992.

\_\_\_\_\_. O método: panaceia, negação ou pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.66, p.41-48, agosto 1988.

BREGUNCI, Maria das Graças C. e SILVA, Ceris Ribas. Avaliação de livros didáticos por professores de alfabetização e língua portuguesa e subsídios para o programa nacional de livros didáticos. In: 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2002.

BRITO et all. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem? In: 30ª REUNIÃO ANPED. GT 10, 2007. Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.30reuniao.anped.org.br/GT10-3822--Int.pdf>> Acesso em: agosto. 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização o duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007. p.51-72.

\_\_\_\_\_. História da Alfabetização. In: **Alfabetizando sem o Ba-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: Salto para o futuro. Boletim 2001. Disponível em:

<<http://www.tvebrasil.tv.br/salto/boletins2001/cms/pgm1>> Acesso em: setembro 2014.

CASTANHEIRA, M. L. e EVANGELISTA, A. A. M. Processos de Escolha. Recebimento e uso de Livros Didáticos nas Escolas Públicas do país. In: 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2002.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean (org) et all. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.295-316.

CHARTIER, Ane Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. Construir os Sentidos. In: **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas/RS, n.11, p.5-24, Abril 2002.

\_\_\_\_\_. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. **História da Educação**, Pelotas, v.12, n.24, p.9-28, Jan/Abr 2008.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedex**, ano XX, n.52, Novembro 2000.

CUNHA, Maria Tereza Santos. No tom e no tema: escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século XX). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p.79-99.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. Desigualdade, trabalho e educação: A população rural em questão. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo. p.24-37, fev. 1988.

DIETRICH, Mara Denise Neitzke. **A Cartilha Ler a Jato e o método audiofonográfico de alfabetização da professora Gilda de Freitas Tomatis (1967 1986)**. 2012, 230f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

DIETZSCH, Mary Júlia. Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n.75, p.35-44, nov. 1990.

FACIN, Helenara P. **Histórias e memórias da professora e autora de livros didáticos Nelly Cunha (1920-1999)**. 2008. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal Pelotas, Pelotas/RS, 2008.

FELDENS, Carla; VIEIRA, C. M. A criança com Síndrome de Down aprendendo a escrever na escola regular. In: 9º Encontro Sobre o Poder Escolar, Pelotas-RS, 2009.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 304p.

FILHO, Manoel Bergström Lourenço. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 13. ed. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 201p. Disponível em: [http://www.univale.com.br/unisite/img/revistas/Testes\\_abc.pdf](http://www.univale.com.br/unisite/img/revistas/Testes_abc.pdf). Acesso em: outubro 2014.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Escolhas de livros de alfabetização: dialogando com permanências históricas e com modelos atuais de inovação. **História da Educação**, Pelotas, n.14, p.173-193, set 2003.

\_\_\_\_\_. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.44, p.264-281, mai/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v.32, n.1, p.21-40, 2007.

\_\_\_\_\_. MACIEL, Francisca Izabel Pereira. A história da alfabetização: contribuição para o estudo das fontes. In: 29ª REUNIÃO ANPED. GT 10, 2006. Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT10-1955--Int.pdf>> Acesso em 18 jun. 2013.

GALVÃO, A. M.; BATISTA, A. A. G. Manuais escolares e pesquisa em História. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T.N.L. **História e Historiografia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.161-188.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

GÓMEZ, Antonio Castillo. Educação e cultura escrita: A propósito dos cadernos e escritos escolares. **Educação**, v.35, n.1, p.66-72, jan./abr. 2012.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar**. 2001. 291f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001. Disponível em: <<http://www.vigotski.net/ditebras/gontijo.pdf>> Acesso em: 10 set. 2013.

HÉBRARD, Jean. Por uma Bibliografia Material das Escritas Ordinárias: o espaço gráfico de caderno escolar (França – Século XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1. p.115-141, Jan-jun. 2001.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Escolar 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>> Acesso em: julho 2014.

KIRCHNER, Cássia Aparecida Magalhães. O Caderno de alunos e professoras como produtor da cultura escolar. In: V CONGRESSO DE ENSINO E PESQUISA DE HISTÓRIA EDUCAÇÃO, 2008, Minas Gerais. Anais eletrônico. UFMG, 2008. p.1-11. Disponível em: <[http://www.congressods.com.br/vcopehe/images/trabalhos/6.praticas\\_escolares\\_e\\_processos\\_educativos/2.Cassia%20Aparecida%20Sales%20Magalhaes%20Kirchner.pdf](http://www.congressods.com.br/vcopehe/images/trabalhos/6.praticas_escolares_e_processos_educativos/2.Cassia%20Aparecida%20Sales%20Magalhaes%20Kirchner.pdf)> Acesso em: 01 de jul. 2012.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 1999. 372p.

LAPUENTE, Janaína Soares M; PORTO, Gilceane Caetano; PERES, Eliane Terezinha. Acervos Pessoais de professoras Alfabetizadoras: A Contribuição dos Diários de Classe para a História da Alfabetização em Pelotas. **Revista Alfabetização e Letramento**, Núcleo de Pesquisa “Alfabetização e Letramento”, Faculdade de Educação - UFPel, Pelotas, v.1, p.71-86, 2007.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Eliana Marta Santos Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Território Plural**: a pesquisa em história de educação. São Paulo: Ática, 2010. 112p.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. Alfabetização e métodos de ou métodos de alfabetização?. In: **Guia da Alfabetização**. Escrita e Leitura: como tornar o ensino significativo. Nº 2, CEALE. São Paulo: Editora Segmento, 2010, p.46-60.

\_\_\_\_\_. As Cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **História da Educação**. n.11, p.147-168, abr. 2002.

\_\_\_\_\_; FRADE, Isabel Cristina. A história da alfabetização nas cartilhas escolares: práticas pedagógicas, produção e circulação em Minas Gerais, (1834-1997). 2004. p.545-557. Anais eletrônicos. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo7/completos/hist-alfabe.pdf>> Acesso em: 15 de ago. 2013.

\_\_\_\_\_; FRADE, Isabel Cristina da Silva. Cartilhas e materiais para aprender a ler. In: FRADE, Isabel Cristina da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCE, Maria das Graças Castro. (org) **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>> Acesso em: outubro 2014.

MAHEU, Cristina Maria D’Avila Teixeira. Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar. In: 28ª REUNIÃO ANPED. GT 4, 2005. Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.28reuniao.anped.org.br>> Acesso em 18 jun. 2013.

MANKE, Lisiane Sias; PERES, Eliane. Os cadernos comprovantes como dispositivo de controle do trabalho docente: uma contribuição a história da profissão docente. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n.7, jan/dez 2008.

MENDONÇA, Márcia. Texto. In: FRADE, Isabel Cristina da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCE, Maria das Graças Castro. (org) **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: 2014. Disponível em: < <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>> Acesso em: outubro 2014.

MESSEMBERG, Cyntia Grizzo. Renato Fleury (1890-1985) e a proposta do método “misto” para o ensino da leitura em escolas rurais. In: VIII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2010. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2010/?link=eixos&acao=listar&nome=Hist%C3%B3ria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o&id=126&listar=Trabalho>> Acesso em: outubro 2014.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Um objeto quase invisível. In: **Cadernos à vista**. Escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p.7-13.

\_\_\_\_\_; CUNHA, Maria Tereza Santos. Razões paraguadar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. **Revista Educação em Questão**, v.25, n.11 p.40-61, jan./abr. 2006.

MONKS, Joseane Cruz; PERES, Eliane; THIES, Vânia Grim. Os sentidos atribuídos a alfabetização através dos títulos das cartilhas. In: 19º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 10, 2013. Pelotas, Anais eletrônicos. Pelotas: UFPEL, 2013. p.1-10.

MONKS, J. C.; VIEIRA, F. N.; VIEIRA, C. M.: Diários de professoras e cadernos de alunos: um estudo acerca da permanência dos textos de cartilhas no período de 1983 a 2010. In: 18º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE. Anais. Porto Alegre/RS. 2012.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.22, n.37, p.7-32, 1999.

MORAIS, Artur Gomes et al. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 169p. Disponível em: <[http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Alfabetizacao\\_Livro.pdf](http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Alfabetizacao_Livro.pdf)> Acesso em: 20 jul. 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Cadernos Cedes**, ano XX, n.52, p.41-54, Novembro 2000.

\_\_\_\_\_. História dos métodos de Alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO "ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE", Brasília. 2006. p.1-16. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)> Acesso em 14 de ago. 2013.

PANTEL, Kamila Farias. **Escola rural multisseriada: espaço de relações**. 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

PEREIRA, A.A. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: das ligas aos assentamentos rurais**. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2009. 214p.

PERES, Eliane. **A alfabetização vista através de cadernos escolares (1958-2009)**. (Painel: História da alfabetização e da cultura escrita: perspectivas conceituais e discussão das fontes). In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. Anais CD-ROM. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p.1-12.

\_\_\_\_\_. **A revista História da Educação e a produção no campo da História da Alfabetização**. In: Anais do XI Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da educação. São Leopoldo: UNISINOS, 2005. Disponível em CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir**. A escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas da escola pública primária gaúcha (1909-1959). 2000. 485f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento do Projeto de Pesquisa Cartilhas Escolares em Pelotas (RS): organização do trabalho, fontes e questões de investigação**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. MACIEL, Francisca Izabel Pereira (orgs). **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT - Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: CNPq/Fapemig/CEALE, 2006, p.117-143.

\_\_\_\_\_. **Ensino Fundamental de nove anos e a questão da alfabetização: Um estudo em oito municípios da região sul do Rio Grande do Sul**. In: Congresso de Leitura do Brasil, 17, 2009, Campinas: UNICAMP, 2009, p.1-9.

\_\_\_\_\_; BARUM, Sylvia Tavares. **O DITADO ESCOLAR SOB O ENFOQUE HISTÓRICO: UM ESTUDO A PARTIR DE CADERNOS DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (1943-2007)**. In: Anais do XIV Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da educação. Pelotas, 2008. Disponível em CD-ROM.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **A supremacia da perspectiva associacionista em práticas alfabetizadoras no 1º ano do ensino fundamental de nove anos**. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.29, n.2, p.65-89, junho 2013.

PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves. **Sequência didática**. In: FRADE, Isabel Cristina da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCE, Maria das Graças Castro. (org) **Glossário Cealle: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <  
<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>> Acesso em: outubro 2014.

PORTO, Gilceane Caetano. **Divulgação e utilização do Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil (1940-1970)**. 2005. 143f. Dissertação

(Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Pelotas, Pelotas, 2005.

\_\_\_\_\_; PERES, Eliane. Concepções e Práticas de Alfabetização: O que revelam cadernos escolares de crianças? In: 32ª REUNIÃO ANPED. GT 10, 2009. Anais eletrônicos. Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT10-5894--Int.pdf>> Acesso em 18 jun. 2013.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação**: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul. 2006. 429f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RIZZO, Gilda Menezes. **Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita**. Rio de Janeiro: Papelaria América, 1986. 50p.

SANTOS, Adriana Alexandre de Araújo. **Usar ou não usar os novos livros didáticos de alfabetização?** Concepções e práticas dos professores ao ensinarem o sistema de escrita alfabética. 2004. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SANTOS, Fabio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. (Org). **Escola de direito**: Reinventado a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.35-47.

SANTOS, Gláurea Basso; SIMÃO, Sueli Parada. **Processo de Alfabetização**: subsídio para um trabalho eficiente. São Paulo: Editora Estrutura Ltda., 1986.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília/DF. REDUC/INEP, 1989. 151p.

\_\_\_\_\_. Alfabetização: em busca de um método. **Educação Revista**, Belo Horizonte, p.44-50, Dezembro 1990.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira (org.). **História da Alfabetização**: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT - Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006. 7-8.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, p.5-17, jan-abr. 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_; MACIEL, Francisca Isabel Pereira. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília. Inep/Comped, 2001. 173p.

VAHL, Mônica Maciel. VIEIRA, Cícera Marcelina. Os contratos de livros para o ensino da leitura e da escrita do sistema de coedição do programa do livro didático para o ensino fundamental (1972). In: II Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escritas – SIHELE -, 2013, Belo Horizonte. Anais CD-ROM. Belo Horizonte: UFMG, 2013. p.1-16.

VIEIRA, C. M. A escola e seus significados: a concepção de ingressantes em Pedagogia. In: VI Encontro Regional Sul de História Oral: Narrativas, Fronteiras e Identidade, Pelotas/RS, 2011.

\_\_\_\_\_. A produção didática da professora Maria de Lourdes Gastal (1945-1970): primeiros resultados de investigação. In: 17º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Anais. Santa Maria. 2011.

\_\_\_\_\_. A produção didática da professora Maria de Lourdes Gastal e a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul. In: IX ANPED Sul 2012. Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul. Anais. Caxias do Sul. 2012.

\_\_\_\_\_. A produção didática da professora Maria de Lourdes Gastal (1945-1970): primeiros resultados de investigação. In: XX Congresso de Iniciação Científica - III Mostra Científica. Anais. Pelotas, 2011.

\_\_\_\_\_; FELDENS, Carla. A descoberta do mundo das letras por crianças com Síndrome de Down. In: II Seminário Internacional de Tapes: Tapes-RS 2009.

\_\_\_\_\_; VAHL, M. M.; MONKS, J. C.; VIEIRA, F. N. A cópia de atividades de cartilhas nos cadernos de planejamentos de uma professora alfabetizadora do interior do Rio Grande do Sul. In: I Congresso Brasileiro de Alfabetização. Anais. Belo Horizonte/MG, 2013.

\_\_\_\_\_; VIEIRA, F. N.; MONKS, J. C. Diários de professoras e cadernos de alunos: um estudo acerca da permanência dos textos de cartilhas no período de 1983 a 2010. In: XI Mostra da Produção Universitária. Anais. FURG, Rio Grande/RS, 2012.

VINÃO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p.15-33.

---

## APÊNDICE

---

## APÊNDICE A: PRODUÇÕES ACADÊMICAS LOCALIZADAS

### Relação de artigos localizados em periódicos e anais de evento.

#### Descritores: livro didático, cartilha, manual.

ALMEIDA, Maximiliano M. Monteiro de. O livro de geografia do Rio Grande do sul para as escolas republicanas (1889). **Revista História da Educação**, v.14, n.32, p.143-171, set/dez. 2010.

BRASIL, Evelyn de Almeida. Os manuais de catecismo nas trilhas da educação: notas de história. *Revista História da Educação*. v.17, n.41, p. 159-176, set/dez 2013.

BASTOS, Maria Helena Camara. Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856-1892). **Revista História da Educação**, v.12, n.26, p.39-58, set/dez 2008.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes, Galvão, Ana Maria de Oliveira and Klinke, Karina Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação**, n.20, p.27-47, ago. 2002.

BLANCO, Carmen Sanchidrián. Qué historia se enseñaba en los manuales de historia universal y de Espana: una cuestión actual: la selección de objetivos y contenidos. **Revista História da Educação**, v.12, n.25. mai/ago 2008.

CARDOSO, Aliana Anghinoni. Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (século 19 e 20). **Revista História da Educação**, v.8, n.15, p.165-167, jan/jun 2004.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Cartilha Ada e Edu: de produção regional à circulação nacional (1977-1985). **Revista Brasileira Educação**, v.18, n.54, p.589-608, set. 2013.

CARPENTIER, Claude. Manuais e programas escolares franceses de história e geografia: identidades, globalização e construção europeia (1995-2002). **Revista Brasileira História da Educação**, v.10, n.1 [22], p.113-139, jan/abr 2004.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **Revista História da Educação**. v.6, n.11, p.5-24, jan/jun 2002.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência Histórica. **Revista História da Educação**, v.13, n.27, p.9-75, jan/abr 2009.

CHOPPIN, Alain. Política dos livros escolares no mundo: perspectivas comparativas e históricas. **Revista História da Educação**, v.12, n.24, p.9-24, set/dez. 2008.

CORSETTI, Berenice; KLAUS, Elisabete Magda; ECOTEN, Márcia Cristina Furtado. Discurso do poder, política educacional e os livros didáticos de leitura no Rio Grande do Sul (1930-1945). **Revista História da Educação**, v.13, n.28, p.79-104, mai/ago 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista and Abreu, Rozana Gomes de. Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio. **Revista Brasileira Educação**, v.11, n.32, p.297-307, ago. 2006.

EDREIDA, Marco Antonio Branco. Monteiro Lobato e seus leitores: livros para ensinar, ler para aprender. **Revista Brasileira História da Educação**, v.4, n.1 [7], p.9-41, jan/jun 2004.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos 1940. **Revista Brasileira História da Educação**, v.13, n.1 [31], p.159-192, jan/abr 2013.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Escolha de livros didáticos de alfabetização: dialogando com permanências históricas e com modelos atuais de inovação. **Revista Brasileira de Educação**, v.7, n.14, p.173-193, Jul/dez 2004.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. **Revista Brasileira Educação**, v.15, n.44, p.264-281, ago. 2010.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. A produção de uma disciplina escolar: os professores/autores e seus livros didáticos. **Revista Brasileira História da Educação**, v.13, n.3 [33], p.147-177, set/dez. 2013.

GENOVESI, Giovanni. A ideia de Europa no Período Fascista análise de um livro de história da pedagogia. **Revista Brasileira História da Educação**, v.1, n.1 [1], p.75-95, jan/jun 2001.

GOMES, Maria Laura Magalhães. Lições de coisas: apontamentos acerca da geometria no manual de Norman Alisson Calkins (Brasil, final do século XIX e início do XX). **Revista Brasileira História da Educação**, v.11, n.2 [26], p.53-80, mai/ago. 2011.

KREUTZ, Lúcio. Das Schulbuch (o livro escolar), 1917-1938: um periódico singular para o contexto da imprensa pedagógica no período - 1917-1938. **Revista História da Educação**, v.11, n.23, p.193-215, set./dez. 2007.

LORENZ, Karl; VECHIA, Ariclê; Os livros didáticos de matemática na escola secundária brasileira no século 19. **Revista História da Educação**, v.8, n.15, p.53-72, jan/jun 2004.

MACIEL, Francisca Izabel P. As cartilhas e a História da Alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **Revista História da Educação**. v.6, n.11, p.147-168, jan./jun. 2002.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira História da Educação**, v.12, n.3 [30], p.179-197, set/dez. 2012.

NERY, Ana Clara Bortoleto; STANISLAVSK, Cleila de Fátima. A civilização no meio rural: o livro de leitura como instrumento modernizador. **Revista História da Educação**, v.15, n.35, p.100-126, set./dez. 2011.

PEREIRA, Bárbara Cortella. Um estudo sobre a leitura *analytica* (1909), de Theodoro de Moraes (1877 - 1956). **Revista História da Educação**, v.13, n.27, p.245-266, jan/abr 2009.

PIMENTEL, Antonio José de Mesquita. Cartilha de Doutrina Christã – regras de bem viver. **Revista História da Educação**, v.14, n.30, p.271-273, jan/abr. 2010.

SILVA, Vivian Batista da. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930 – 1971). **Revista Brasileira História da Educação**, v.3, n.2 [6], p 29-57, jul/dez. 2003.

TAMBARA, Elomar Antonio Callegado. Trajetória e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século 19 no Brasil. **Revista História da Educação**. v.6, n.11, p.25-52, jan/jun. 2002.

TRINDADE, Iole Maria Faveiro. A Cartilha maternal e algumas marcas de sua aculturação. **Revista Brasileira História da Educação**, v.4, n.1 [7], p.109-134, jan/jun. 2004.

TRINDADE, Iole Maria Faveiro. A adoção da cartilha Maternal na instrução pública gaúcha. **Revista História da Educação**, v.6, n.12, p.67-86, jul/dez. 2002.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. O circuito cultural das cartilhas no primeiro governo republicano sul-riograndense. **Revista História da Educação**, v.8, n.16, p.91-106, jul/dez. 2004.

VALDEMARIN, Vera. O manual didático práticas escolares: um estudo sobre mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica. **Revista Brasileira História da Educação**, v.8, n.2 [17], p.13-39, mai/ago. 2008.

### **Descritor: Cadernos**

CHARTIER, Ane Marie. Um Dispositivo sem Autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.3, p.9-26, jan-jun. 2002.

FONSECA et all. O caderno de uma professora-aluna e as proposta para o ensino da aritmética na escola ativa (Minas Gerais, década de 1930). **Revista História da Educação**, v.18, n.42, p.9-35. jan/abr. 2013

GRAZZIOTINE, Luciane Sgarbi S.; GASTAUD, Carla. Nos traços de caligrafia, indícios de um tempo escolar. **Revista História da Educação**, v.14, n.30, p.207-226, jan/abr. 2010.

HÉBRARD, Jean. Por uma Bibliografia Material das Escritas Ordinárias: o espaço gráfico de caderno escolar (França – Século XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, p.115-141, Jan-jun. 2001.

JACQUES, Alice Rigoni. Os cadernos de rotação da 1ª série do curso primário do Colégio Farroupilha/RS. In: 17º Encontro da ASPHE. 2011. Santa Maria/RS. Anais CD-ROM. Santa Maria: UFSM, 2011, p.1-15.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; VEIGA, Roberta Lopes. Um Rio para estudante ver: engenhosidades na produção de cadernos escolares. **Revista História da Educação**, v.12, n.24, p.225-247, jan/abr. 2008.

PERES, Eliane. A alfabetização vista através de cadernos escolares (1958-2009). (Painel: História da alfabetização e da cultura escrita: perspectivas conceituais e discussão das fontes). In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. Anais CD-ROM. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p.1-12.

PERES, Eliane; DIETRICH, Mara Denise; BARUM, Silvia Tavares. Lindo! Expressões e frases de “incentivo” feitas por professoras-alfabetizadoras em cadernos escolares (anos de 1940-2000). In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2011, Vitória. Anais do VI Congresso Brasileiro de

História da Educação. Vitória: UFES, 2011. v. 1, p. 1-10.

PESSANHA, Eurize Caldas; ARAÚJO, Carla Busato Z. M. de. Duas práticas pedagógicas na formação de professores brasileiros na década de 1930: livros e cadernos. **Revista História da Educação**, v.13, n.27, p.139-166, jan/abr. 2009.

PETRY, Marília Gabriela; MOREIRA, Gloria Cristina Maciel. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.10, n.23. p.261-267, mai/ago. 2010.

PORTO Gilceane Caetano; PERES, Eliane. Concepções e Práticas de Alfabetização: O que revelam cadernos escolares de crianças? In: 32ª REUNIÃO ANPED. GT 10, 2009. Anais eletrônicos. Caxambu, 2009.

VIEIRA, Letícia Tischer. Cultura material produzida na escola e práticas pedagógicas inscritas nos cadernos e no tempo: permanências e mudanças. In: 17º Encontro da ASPHE. 2011. Santa Maria/RS. Anais CD-ROM. Santa Maria: UFSM, 2011, p. 1-13.

#### **Descritor: Caderno de planejamento; Diários de classe.**

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. História da alfabetização em Mato Grosso: A contribuição dos “diários de classe” como fonte documental. In: MORTATTI, Maria do Rosário Logo.(org). **Alfabetização no Brasil: Uma história de sua história**. Marília: Cultura Acadêmica, 2011. p.155-176.

CUNHA, Maria Tereza Santos. No tom e no tema: escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século XX). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p.79-99.

LAPUENTE, Janaina S.M, PORTO, Gilceane Caetano; PERES, Eliane. Acervos pessoais de professoras alfabetizadoras: a contribuição dos diários de classe para a história da alfabetização em Pelotas. In: 13º Encontro da ASPHE, 2007, Porto Alegre. Anais do 13º Encontro da ASPHE. Porto Alegre: ASPHE, 2007. v.1, p.1-10.

LIMA, Gisele Ramos. A recorrência de exercícios com sílabas em diários de classe de professoras alfabetizadoras (1973 -2010). In: IX ANPED Sul. 2012. Caxias o Sul. Anais CD-ROM. Caxias do Sul: UCS, 2012, p.1-17.

PERES, Eliane. A alfabetização vista através de cadernos escolares (1958-2009). (Painel: História da alfabetização e da cultura escrita: perspectivas conceituais e discussão das fontes). In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. **Anais CD-ROM**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-12.

## Relação de teses e dissertações.

**Descritor: Cartilhas, Livro didático, Manual.**

ALVES, Antônio Maurício Medeiros. **A Matemática Moderna no ensino primário (1960-1978):** análise das coleções de livros didáticos Estrada Iluminada e Nossa Terra Nossa Gente. 2014. 320f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação/FaE - Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas, 2014.

AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do. **Significações do professor de história para sua ação docente:** o livro didático de história e o manual do professor do segundo segmento do ensino fundamental no PNLD 2008. 2012, 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2012.

ANDRE, Tamara Cardoso. **Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano de ensino fundamental:** uma abordagem etnográfica. 2011. 333f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2011.

BURIGO, Tiago Dos Santos. **Ideologia e identidade cultural nos materiais didáticos da educação de jovens e adultos no Brasil.** 2012. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2012.

CAVEQUIA, Marcia Aparecida Paganini. **Livro didático de língua portuguesa: dizeres dos professores.** 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2011.

DIETRICH, Mara Denise Neitzke. **A Cartilha Ler a Jato e o método audiofonográfico de alfabetização da professora Gilda de Freitas Tomatis (1967-1986).** 2012. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De Pelotas, Pelotas, 2012.

EMMEL, Rubia. **Estado da arte e coletivos de pensamento da pesquisa sobre o livro didático no Brasil.** 2011. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2011.

FACIN, Helenara P. **Histórias e memórias da professora e autora de livros didáticos Nelly Cunha (1920-1999).** 2008. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2008.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil: (1938-1984).** 2011. 263f. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GUIMARAES, Fernanda Malta. **Como os professores de 6º ao 9º anos usam o livro didático de ciências.** 2011. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2011.

HENRIQUE, Fabiana. **O livro didático em análise: a literatura em foco.** 2011. 109f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

KANTOVITZ, Geane. **O livro didático de história da rede salesiana de escolas em Santa Catarina: desafios na formação do pensamento histórico.** 2011. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

LIMA, Divanir Maria de. **O tratamento dado às juventudes nos gêneros textuais do livro didático de ciências sociais da educação de jovens e adultos.** 2011. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, 2011.

MESSEMBERG, Cyntia Grizzo. **A série 'Na Roça', de Renato Sêneca Fleury, na história do ensino da leitura no Brasil.** 2012. 176f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília/SP, 2012.

MOREIRA, Kenia Hilda. **O ensino de história do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica.** 2011. 221f. Tese (Doutorado em Educação escolar) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara/SP, 2011.

NASCIMENTO, Luiz Augusto do. **O design do livro didático de alfabetização: tipografia e legibilidade.** 2011. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

NEVES, Maria Lucia Paniago Lordelo. **O manual didático de ciências na organização do trabalho didático na escola contemporânea.** 2011. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.

OLIVEIRA, Juliane Gomes de. **Programa nacional do livro didático para alfabetização de pessoas jovens adultas e idosas: os professores e suas escolhas.** 2011. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

OLIVEIRA, Luciano de. **O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental**. 2011. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Uvaranas, 2011.

OLIVEIRA, Simone Carvalho de. **A transposição didática e o livro didático de ciências naturais no 5º ano do ensino fundamental**. 2011. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal Do Piauí, 2011.

PACIFICO, Tania Mara. **Relações raciais no livro didático público do Paraná**. 2011. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2011.

PEREIRA, Devyson Carvalho Duarte. **Memórias negociadas: o regime militar no livro didático de história do ensino médio (1967-1988)**. 2011. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, 2011.

PINHEIRO, Ilceia de Oliveira. **A experiência de avaliação do livro didático no Brasil como política pública (2004-2010)**. 2011. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense.

RAMIL, Chris de Azevedo. **A coleção didática Tapete Verde: do projeto à sua produção gráfica (década de 1970 - Rio Grande do Sul)**. 2013. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas, 2013.

RODRIGUES, Alessandra Pereira Carneiro. **Cartilha do Araguaia "...Estou Lendo!!!": Seu circuito de comunicação (1978-1989)**. 2012. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2012.

STORCK, Damaris Fabiane. **Autoria, autonomia e algumas intervenções: uma análise intercultural do livro didático "keep in mind" a partir das concepções bakhtinianas de linguagem**. 2011. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2011.

#### **Descritor: Cadernos de planejamentos/ Diários de classe**

AMARAL, Ieda Ramona do. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras aposentadas (1985-2005)**. 2008. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

FARIA, Luciane Miranda. **As práticas de alfabetização na escola estadual "Dom**

**Galibert” em Cáceres-MT: 1975-2004.** 2008. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

LIMA, Gisele Ramos. **Uma análise dos exercícios com sílabas em diários de classe de professoras alfabetizadoras (1973 - 2010).** 2013. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

LAPUENTE, Janaína Soares M. **“Método da Abelhinha” em Pelotas: contribuições à História da Alfabetização (1965-2007).** 2008. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Pelotas, Pelotas, 2008.

MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa Wallace. **O ensino da produção textual escrita em uma escola de Cuiabá-MT: do prescrito ao realizado o período de 1990 a 2000.** 2006. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

PORTO, Gilceane Caetano. **Divulgação e utilização do Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil (1940 – 1970).** 2005. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Pelotas, Pelotas, 2005.

PINHEIRO, Gilciane Ottoni. **Práticas de alfabetização no município de Viana, no período de 2000 a 2009.** 2012. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

ROCHA, Jeane Maria de Freitas. **Alfabetização em Alta Floresta: Aspectos de uma trajetória (1978-2006).** 2008. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de. **Alfabetização na Escola Primária em Diamantinos – Mato Grosso (1930 a 1970).** 2006. 258f. Dissertação (Mestrado em Educação) -. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

VIANA, Claudionor Alves. **Leitura e literatura na escola livre porto Cuiabá, na perspectiva da pedagogia Waldorf.** 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2012.

#### **Descritor: Cadernos**

ANTUNES, Carina da Silva. **Os trabalhos para casa numa escola de 1º ciclo de ensino básico.** 2012. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) - Instituto Politécnico Castelo Branco, 2012.

COSTA, Nanci Aparecida. **O uso da mídia e a presença dos gêneros textuais no processo ensino-aprendizagem: uma análise do material didático** – cadernos do aluno e do professor de língua portuguesa do estado de São Paulo. 2012. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro/SP, 2012.

JACQUES, Alice Rigoni. **As marcas de correção em cadernos escolares do curso primário do Colégio Farroupilha/RS**. 2011. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre/RS, 2011.

**APÊNDICE B: LIVROS PARA O ENSINO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA  
DO ACERVO DO GRUPO DE PESQUISA HISALES UTILIZADOS NA  
INVESTIGAÇÃO.**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Edição</b>	<b>Ano</b>	<b>Editora</b>
<b>A Cartilha da Mimi - vol.1 iniciação/livro do mestre.</b>	Sissi Duarte.			IBEP
<b>Alegria de ler</b>		2ed.reformulada		Ed. Abril Cultural
<b>Alegria de Ler - Pré-Livro/exercícios</b>				Abril Cultural Ltda
<b>Alegria de Saber.</b>	Luciana Maria Marinho Passos	8 ed.		Editora Scipione
<b>Brincar de ler. Livro de figuras.</b>	Renato Sênece Fleury.			Edições Melhoramento
<b>Caderno do Futuro: Língua Portuguesa</b>	Célia Passos & Zeneide Silva			lbep
<b>Camila sonha</b>	Arlete Micheletto Laurino & Vera Maria Monteiro Carneiro Musto.			FTD
<b>Cartilha Ensino rápido da leitura</b>	Mariano de Oliveira			Melhoramentos
<b>Cartilha eu gosto de aprender - manual do professor</b>	Maria da Glória Mariano Santos.			Editora do Brasil
<b>Cartilha o Cruzeiro</b>	Marques Bebelo; Herberto Sales; Santa Rosa.			Empresa Gráfica o Cruzeiro S.A.
<b>Descobrimo a vida São Paulo: editora do Barsil. 1993.</b>	Maria Regina Centeno Giesen & Vanda A. Garcia			
<b>Domingo de Sol. Pré-Livro.</b>	Thelma Bellotti & Lia Dalva Jacy Grosso.			J.Ozon Editor.
<b>Hora Alegre</b>	Gilda de Guimarães Piedade & Luciola G. Piedade Vannuci. .			IBEP
<b>Hora Alegre da Criança</b>	Gilda De Guimarães Piedade			
<b>Leitura do Principiante.</b>	Antônio Firmino de Proença	28ed.		Companhia Melhoramentos
<b>Leitura silenciosa Os Três Peraltas – Primeira série primária/nível 2</b>	Thereza Neves Da Fonseca & Icles Marques Magalhães.			Cadernos Didáticos. Livros-Cadernos Ltda
<b>Meninos travessos – 2º livro de leitura.</b>	Maria Yvone Atalécio de Araújo			Ed Virgília
<b>Meu a b c em cores - Animais de A a Z</b>				Edições Castor
<b>Minha cartilha</b>	Flavia Maria Rosa Ester Malamut.			FTD

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Edição</b>	<b>Ano</b>	<b>Editora</b>
<b>Minhas Descobertas: Edição especial para o rio Grande do Sul.</b>	Jacira Pinto da Roza; Rosa Maria Fragoso Arrué; Veronica Barcellos.			IBEP
<b>No Reino da Alegria</b>	Doracy de Paula Falleiros de Almeida			IBEP
<b>O Sonho de Talita para as classes de alfabetização - manual do professor.</b>	Manoelita Marcello Pimenta Bueno & Maria do Carmo de Frietas Guimarães			EDC
<b>Projeto Pedrinho - manual do professor</b>	Eliana Lebbolo Polentini			
<b>Cartilha do Tatu</b>	Dayse Brescia		1970	Companhia editora nacional
<b>Garotos tevê - livro de alfabetização</b>	Doroty Fossati Miniz & Vanda Spieker Cfruni	3ed.	1972	Tabajara
<b>Alegria de Ler</b>	Sylvia Alves	3ed.	1973.	Editora Abril
<b>Convite à leitura</b>	Gilda de Guimarães Piedade		1974	IBEP
<b>No Reino da Alegria.</b>	Doracy de Paula Falleiros de Almeida		1974	IBEP
<b>A travessura do Palhacinho: reforço e suplemento da alfabetização</b>	Thereza Neves da Fonseca & Icles Marques Magalhães	2ed	1975	
<b>Brincando com letrinhas</b>	. Neuza Maria P. Romano & Thereza Silva Mesquita		1975	FTD
<b>Ler a Jato</b>	Gilda De Freitas Tomatis	12ed.	1975	Tomatis
<b>No Reino da Alegria.</b>	Doracy de Paula Falleiros de Almeida		1975	lbep
<b>Nossa Terra Nossa Gente - pré livro</b>	Cecy Cordeiro Thofehrn & Nelly Cunha	2ed.	1975	Editora do Brasil
<b>Vamos estudar</b>	Theobaldo Miranda Santos	507ed.	1975	Livraria Agir Editora
<b>Caminho feliz - Cartilha moderna.</b>	Maria Aparecida Pacheco de Castro		1976	lbep
<b>Cartilha Arco Íris. Proceso ativo de alfabetização Rápida</b>	Idalina Ladeira Ferreira		1976	Editora Saraiva
<b>No mundo das palavras: caderno de exercícios</b>	Nivia Gordo		1977	Editora do Brasil
<b>Brincando com as palavras. Comunicação e expressão</b>	Joanita Souza		1978	Editora do Brasil
<b>Caderno Cartilha</b>	Marly Cury		1980	Ao Livro Técnico
<b>Cartilha Sodré</b>	Benedita Stahl	255ed	1980	Editora Nacional

	Sodré			
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Edição</b>	<b>Ano</b>	<b>Editora</b>
<b>Aprender é viver: comunicação e expressão</b>	Amara Fiore.		1981	Editora do Brasil
<b>Beto e Lili: alfabetização e atividade</b>	Maria do Carmo Maia de Oliveira		1981	Ao Livro Técnico
<b>Começo de Conversa - livro do professor</b>	Magdala Lisboa Bacha		1981	Abril Educação
<b>Começo de Conversa: Comunicação e Expressão</b>	Magdala Lisboa Bacha		1981	Abril Educação
<b>ABC</b>	D'Olim Morate	4ed	1983	Editora Ática
<b>Cartilha Escrevivendo</b>	Janice Janete Persuhn	11ed	1983	Editora do Brasil
<b>Eu gosto de aprender</b>	Maria da Glória Mariano Santos		1983	Editora do Brasil
<b>Passo a Passo: atividade linguística e matemática</b>	Zuleica Pimenta de Felice & Scipione di Pierro Neto	2ed	1983	Editora Scipione Autores
<b>Cartilha Letrinhas Amiga</b>	Reinaldo Mathias Ferreira; Idalina Fanckin Erban; Mírian Maria Brandalise.	11ed	1984	Editora Ática
<b>Letra por letra: Alfabetização pelo contexto</b>	Ana Luz, Geraldo Mattos		1984	FTD
<b>Mágica das palavras: comunicação e expressão</b>	Sônia Junqueira & Wilma Jamile Jorge		1984	Abril Cultural
<b>Mundo Mágico</b>	Lídia Maria de Moraes	4ed	1984	Editora Ática
<b>Os cinco besourinhos da comunicação</b>	Bernadete da Costa Silva	2ed.	1984	
<b>As crianças em tempos novos. Primeiro livro de exercícios</b>	Luiza M. de Sá Bento		1985	Editora Arco-íris
<b>Escola é vida: ação e transformação.</b>	Lenita Venante & Rosane de Melo.		1985	Editora do Brasil
<b>Mundo Mágico. Livro 1- comunicação e expressão/ livro do professor</b>	Lidia Maria de Moraes, Maria Andrade		1985	Editora Ática
<b>Mundo Mágico. Comunicação e Expressão/livro 1 - manual do professor</b>	Lídia Maria de Moraes & Mariana Andrade	6ed.	1985	Editora Ática

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Edição</b>	<b>Ano</b>	<b>Editora</b>
<b>ABC: aprender, brincar, comunicar</b>	D´Olim Duarte	2 ed	1986	Editora Ática
<b>As crianças em tempos novos. Primeiro livro de exercícios</b>	Luiza M. de Sá Bento		1986	Editora Arco-íris
<b>Patati Patata - manual do professor</b>	Maria Salemé Coelho Ribeiro; Zélia de Oliveira Nascimento Lessa; Elga ribeiro de Souza.		1986	Editora Lê
<b>Pipoca</b>	Paulo Nunes de Almeida	15ed	1986	Editora Saraiva
<b>Alegria de Saber</b>	Luciana Maria Marinho Passos	8ed	1987	Editora Scipione
<b>Cartilha Musical</b>	Carmem Vera Bassols Brisolará.	1ed.	1987	Editora Universidade Católica de Pelotas
<b>Cartilha Texto e contexto - livro do mestre</b>	Janice Janet Persuhn		1987	Editora do Brasil
<b>Escadinha</b>	Geralda Caldeira Soares & Maria José Caldeira.	3ed	1987	Editora Ática
<b>Escreva corretamente/ v.1.</b>	Gerusa Martins & Miriam Maranhão		1987	Casa Publicação Brasileira
<b>Texto e Contexto - livro do mestre</b>	Janice Janet Persuhn.		1987	Editora do Brasil
<b>Gato xadrez - pré escola/terceiro estágio/período preparatório</b>	Isabel Cristina Ferreira Guerra	2 ed	1988	Editora. Scipione
<b>Cartilha alfabetização através de exercícios</b>	Nice dos Santos		1989	Arco-iris
<b>Cartilha festa das letras: versão para o Rio Grande do Sul</b>	Dirce Guedes de Azevedo		1989	FTD
<b>Coleção Carrossel. Alfabetização-Livro do professor</b>	Erdna Perugine Nahum		1989.	Editora scipione
<b>Eu vou descobrindo: alfabetização I</b>	Vera Regina R. Schinor		1989	Editora do Brasil
<b>Mundo Mágico</b>	Lídia Maria de Moraes	3ed	1989	Editora Ática
<b>Mundo Mágico. Período Preparatório – Alfabetização</b>	Lidia Maria de Moraes		1989	Editora Ática.
<b>O mundo de Biluca</b>	Neise Esteves Teixeira		1989	EDC.
<b>Porta de Papel</b>	Angiolina Domanico Bragança. et all		1989	FTD
<b>ABC</b>	. D´Olim Duarte	4 ed	1990	Editora Ática

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Edição</b>	<b>Ano</b>	<b>Editora</b>
<b>Cartilha Chuvisco - livro do professor</b>	Maria Inez D'Ávila Gallo & Teresa Milani S.Costa		1990	Editora. Scipione
<b>Cartilha Crianças do nosso Brasil: Alfabetização através de exercícios</b>	Luiza M. Sá Bento		1990	Arco-Iris
<b>Corujinha: pré escola/1º estágio</b>	Heloisa Ribeiro		1990	Editora Scipione
<b>Corujinha: pré escola/2º estágio</b>	Heloisa Ribeiro		1990	Editora Scipione
<b>Pipoca</b>	Paulo Nunes de Almeida	24ed	1990	Editora Saraiva
<b>Viramundo: pré escola/2º estágio</b>	Geralda Caldeira Soares & Maria José Caldeira.	2ed.	1990	Editora Ática
<b>Alfabetização Criativa</b>	Gerencie Gusmão de Souza		1991	Editora Dimensão
<b>ALP: Análise, Linguagem e Pensamento</b>	Maria Fernandes Cocco & Marco Antonio Hailer.		1991	FTD
<b>Cartilha Alfabetização através de exercícios</b>	Nice dos santos	92ed	1991	Arco-Iris
<b>Cartilha Aquarela</b>	D'Ólim Marote	5ed	1991	Editora Ática
<b>Ensino da Língua Portuguesa através de exercício</b>	Ígnez Barreto de Almeida Prado & Ana Maria Carvalho Chiquillo		1991	Arco Iris
<b>Mundo Mágico</b>	Lídia Maria de Moraes	8ed	1991	Editora Ática
<b>Mundo Mágico - livro do professor</b>	Lidia Maria de Moraes	8ed	1991	Editora Ática
<b>Sementinha: pré escola-2º estágio</b>	Lenira Basto Ramalho	13ed	1991	Editora Ática
<b>Alegria de Saber</b>	Luciana Maria Marinho Passos	26 ed	1992	Editora. Scipione
<b>Eu aprendo aqui e ali: Pré-escola/estágio II</b>	Fátima Gola et all	2ed	1992	Editora Ática
<b>Festa das palavras</b>	Dirce Guedes de Azevedo		1992	
<b>O jogo das palavras</b>	Zélia Almeida	2ed	1992	Editora Dimensão
<b>Porta de Papel: Língua portuguesa.</b>	Angiolina Domanico Bragança et all.		1992	FTD
<b>Cartilha a Toca do Tatu -manual do professor</b>	Regina Cristina Garcia	2ed	1993	Saraiva
<b>Cartilha Carrossel</b>	Erdena Perugine Nahum	2ed	1993	Editora Scipione
<b>Como é Fácil – manual do professor</b>	Maria Emilia Correia & Mauro Galhardi.		1993	Editora Scipione
<b>Como é Fácil: primeira série/manual do professor</b>	Maria Emilia Correia & Mauro Galhardi.	4ed.	1993	Editora Scipione
<b>Escrever e criar é só começar</b>	Ruth Rocha & Anna Flora		1993	FTD

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Edição</b>	<b>Ano</b>	<b>Editora</b>
<b>Eu gosto de ler e escrever</b>	Célia Passos & Zeneide Silva		1993	Companhia Editora Nacional
<b>Lápis na Mão</b>	Maria da Saete Alves Gondim	4ed	1993	FTD
<b>No mundo das letras</b>	Maria Helena de Souza Vidigal		1993	Editora Dimensão
<b>Produzindo leitura e escrita</b>	Denise Michaloskei da Rocha et all		1993	Editora Braga
<b>Tirado de Letra</b>	Carmem Faraco Rodrigues		1993	Editora Ática
<b>Viver e Aprender: Português</b>	Cloder Rivas Martos	1 ed	1993	Saraiva
<b>Cartilha Carrossel</b>	Erdena Perugine Nahum	5ed	1994	Editora Scipione
<b>Da palavra ao mundo: Comunicação e Linguagem</b>	Maria do rosário Gregoli & Claudete Moreno Ghriraldelo		1994	Editora Atual
<b>Integrando o Aprender /Livro integrado</b>	Maria Eugênia Belucci & Luiz Gonzaga Cavalcante		1994	Editora. Scipione
<b>Meu Caminho</b>	Wilma Lima		1994	Atual
<b>Porta de Papel - alfabetização</b>	Angiolina Domanico Bragança et all.		1994	FTD
<b>Alegria de Saber</b>	Luciana Maria Marinho Passos	11 ed	1995	Editora. Scipione
<b>Alegria de Saber: Edição integrada</b>	Luciana Maria Marinho Passos	2ed	1995	Editora. Scipione
<b>Alfabetização Construtiva</b>	Giani R baptista de Lima & Estela Coutinho Moreno		1995	Editora do Brasil
<b>Alfabetização Construtivista - livro do mestre</b>	Giani R. Baptista de Lima & Estela Coutinho Moreno		1995	Editora do Brasil
<b>Alfabetização e Parceria - livro do professor</b>	Edna Maria Pontes, et all		1995	Módulo
<b>ALP: Análise, Linguagem e Pensamento</b>	Maria Fernandes Cocco & Marco Antonio Hailer.		1995	FTD
<b>Cartilha Carrossel</b>	Erdena Perugine Nahum	7ed	1995	Editora Scipione
<b>Cartilha Chuvisco - livro do professor</b>	Maria Inez D'Avila Gallo & Teresa Milani S.Costa	9ed	1995	Editora. Scipione
<b>Cartilha Pirulito</b>	Andrea Martins	9ed.	1995	Editora Scipione
<b>Como é Fácil</b>	Maria Emilia Correia & Mauro Galhardi.	17ed.	1995	Editora Scipione
<b>Como é Fácil: edição integrada – manual do professor</b>	Maria Emilia Correia & Mauro Galhardi.	2ed.	1995	Editora Scipione

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Edição</b>	<b>Ano</b>	<b>Editora</b>
<b>Como é Fácil: edição integrada – manual do professor</b>	Maria Emilia Correia & Mauro Galhardi.	3ed.	1995	Editora Scipione
<b>Descobrimo e construindo e Português</b>	Angela Franco, Hêde Carvalho & Tereza Cristina	2ed	1995	Editora Lê
<b>Oficina de letras</b>	Zélia Almeida		1995	Editora Dimensão
<b>Pipoca</b>	Paulo Nunes de Almeida	34ed	1995	Editora Saraiva
<b>A construção da linguagem: Língua Portuguesa</b>	Antônio de Siqueira e Silva & Rafael Bertolin		1996	IBEP
<b>Atividade de Comunicação: leitura e produção de texto</b>	Hermínio Sargentim & Maria Delia Frenandez		1996	IBEP
<b>Cartilha a Toca do Tatu -manual do professor</b>	Regina Cristina Garcia	9ed	1996	Saraiva
<b>Cartilha Novo Caminho</b>	José De Nicola & Rosalina Acedo Chiarion		1996	Editora Scipione
<b>Como é Fácil</b>	Maria Emilia Correia & Mauro Galhardi.	4ed.	1996	Editora Scipione
<b>Como é Fácil: edição integrada</b>	Maria Emilia Correia & Mauro Galhardi.	4ed.	1996	Editora Scipione
<b>Como é Fácil: primeira série</b>	Maria Emilia Correia & Mauro Galhardi.	8ed.	1996	Editora Scipione
<b>Eu gosto de comunicação: Comunicação e expressão</b>	Célia Passos & Zeneide Silva.		1996	Companhia Editora Nacional
<b>Eu gosto de ler e escrever</b>	Célia Passos & Zeneide Silva		1996	Companhia Editora Nacional
<b>Novo Caminho</b>	José De Nicola & Rosalina Acedo Chiarion.		1996	Editora. Scipione
<b>Palavra em Contexto</b>	Regina Velasquez & Sandra Capurucho		1996	Editora do Brasil
<b>Todas as letras</b>	Marisley Augusto		1996	Editora Atual
<b>Viva Vida</b>	Angiolina Domanico Bragança		1996	FTD
<b>Viver e Aprender</b>	Cláudia Martins Lourenço Vartanian	2ed	1996	Saraiva
<b>Viver e Aprender: Alfabetização - livro de leitura e criação</b>	Cláudia Martins Lourenço Vartanian	2ed	1996	Saraiva
<b>Abre-te, Sésamo</b>	Onice Claro Flores & Suzana Uchôa Xavier.		1997	Editora do Brasil
<b>Como é Fácil</b>	Maria Emilia Correia & Mauro Galhardi	7 ed	1997	Editora Scipione

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Edição</b>	<b>Ano</b>	<b>Editora</b>
<b>Ideias em contexto: Língua Portuguesa</b>	Ieda Maria Kucera et all		1997	Editora do Brasil
<b>Língua e Linguagem: sonho e viagem</b>	Eliana Garcia	2 ed	1997	Saraiva
<b>Língua Portuguesa</b>	Lídia Maria de Moraes	8ed	1997	Editora Ática
<b>Linguagem Viva - livro do professor</b>	Cláudia Miranda & Maria Luiza Delage Rodrigues.	5ed	1997	Editora Ática
<b>Magia do texto</b>	Anina Fittipaldi & Maria de Lourdes Russo		1997	Moderna
<b>Novo Caminho: Português</b>	Maria Helena Correa & Bernadette Pontaroli.	2ed	1997	Editora Scipione
<b>Roda Pião: Alfabetização</b>	Branca Portes		1997	Formato Editorial
<b>Viver e Aprender</b>	Cloder Rivas Martos	9ed	1997	Saraiva
<b>Alfabetização e Parceria - livro do professor</b>	Edna Maria Pontes, et all	2 ed	1998	Módulo
<b>Como é Fácil: edição integrada – manual do professor</b>	Maria Emilia Correia & Mauro Galhardi.	7ed. 4ª reimpressão	1998	Editora Scipione
<b>Construindo a escrita: gramática/ortografia - livro do professor</b>	Carmem Silvia Carvalho & Maria da Graça Baraldi	8ed	1998	Editora Ática
<b>Construindo a escrita: leitura e interpretação de textos</b>	Carmem Silvia Carvalho & Maria da Graça Baraldi.	6ed.	1998	Editora Ática
<b>Eu chego lá. No mundo da leitura e da escrita: alfabetização</b>	Maria da conceição Stehling Melo & Cora Maria Toccheton Barauskas.	8ed	1998	Editora Ática
<b>LER. Leitura, Escrita e Reflexão</b>	Márcia leite & Cristina Mantovani Bassi.		1998	FTD
<b>Língua e Linguagem</b>	Eliana Garcia	2ed	1998	Saraiva
<b>Língua Portuguesa</b>	Lídia Maria de Moraes	9ed	1998	Editora Ática
<b>Língua Portuguesa.</b>	Liliana Doll		1998	Editora Ática
<b>Nova Expressão: Língua portuguesa</b>	Antonio Gil Neto; Edson Gabriel Garcia; Yeda Maria B.T. de Castro.		1998	FTD
<b>Português para uma nova geração</b>	Lucinéia Machado & Carmen Valle		1998	Nova Geração
<b>Vida Nova: contextualizando a escrita</b>	Isabella Pessoa de Melo Carpaneda & Angiolina Bragança		1998	FTD

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Edição</b>	<b>Ano</b>	<b>Editora</b>
<b>ALP Análise, Linguagem e Pensamento: alfabetização</b>	Maria Fernandes Cocco & Marco Antonio Hailer		1999	FTD
<b>Bem- te – li: Língua Portuguesa</b>	Angiolina Bragança & Isabella Carpaneda.		1999	FTD
<b>Na trilha do texto</b>	Magna Diniz Matos		1999	Editora Dimensão
<b>Português: uma proposta para o letramento/alfabetizaçã o</b>	Magda Soares & Gladys Rocha	1ed	1999	Moderna
<b>Português: uma proposta para o letramento/primeira série</b>	Magda Soares	1ed	1999	Moderna
<b>Viver e Aprender: Português</b>	Cloder Rivas Martos	9 ed	1999	Saraiva
<b>Eu Gosto: Prática da linguagem escrita e oral - manual do professor</b>	Célia Passos & Zeneide Silva.		2000	Editora Nacional
<b>Janelas e surpresas - livro do professor</b>	Maria Luíza Aroeira & Rosa Emília de Araújo Mendes		2000	Editora Dimensão
<b>Língua e Linguagem</b>	Eliana Garcia Farias de Albuquerque	3ed. 2 reimpressão	2000	Saraiva
<b>Língua e Linguagem – Alfabetização</b>	Eliana Garcia	2ed 2 reimpressão.	2000	Saraiva
<b>Linguagem e Vivência: Língua Portuguesa</b>	Antônio de Siqueira e Silva & Rafael Bertolin		2000	IBEP
<b>Linguagem Viva - livro do professor</b>	Cláudia Miranda & Maria Luiza Delage Rodrigues		2000	Editora Ática
<b>Navegando em Textos - livro do professor</b>	Angela Franco; Dirce de Souza Saleh; Hêde Carvalho.		2000	Editora Dimensão
<b>Novo tempo - exemplar do professor</b>	José de Nicola Neto & Rosalina Aparecida Acedo Chiarion	1ed 2 impressão	2000	Editora Scipione
<b>Novo Tempo: Português</b>	Maria Helena Bernadette	1ed. 2 impressão	2000	Editora Scipione
<b>Os caminhos da Língua Portuguesa</b>	Maria do Rosário Gregolin	6 reimpressão	2000	Editora Atual
<b>Quero aprender: Língua Portuguesa</b>	Lídia Maria De Moraes	12ed	2000	Editora Ática

---

## ANEXO

---

