



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: CULTURA ESCRITA, LINGUAGENS E APRENDIZAGEM

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O Período Preparatório da Alfabetização em Cadernos
Escolares de Alunos**

Larissa Lima Nascimento Costa

Pelotas
2017

LARISSA LIMA NASCIMENTO COSTA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O Período Preparatório da Alfabetização em Cadernos
Escolares de Alunos**

Dissertação de Mestrado apresentada pela aluna Larissa Lima Nascimento Costa, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas.

Orientadora: Prof. Dra. Eliane Peres

Pelotas
2017

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

C837p Costa, Larissa Lima Nascimento

O período preparatório da alfabetização em cadernos escolares de alunos / Larissa Lima Nascimento Costa ; Eliane Teresinha Peres, orientadora. — Pelotas, 2017.

131 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

1. História da alfabetização. 2. Período preparatório. 3. Cadernos escolares de alunos. I. Peres, Eliane Teresinha, orient. II. Título.

CDD : 372.4

Larissa Lima Nascimento Costa

**O PERÍODO PREPARATÓRIO DA ALFABETIZAÇÃO EM CADERNOS
ESCOLARES DE ALUNOS**

Dissertação apresentada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestra em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 03 de março de 2017

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Eliane Teresinha Peres – PPGE - UFPel (orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Gabriela Medeiros Nogueira – PPGEDU - FURG

Prof^ª. Dr^ª. Marta Nörnberg – PPGE – UFPel

Prof^ª. Dr^ª. Vania Grim Thies – PPGE - UFPel

Dedico este trabalho aos meus amados pais, Cristiane e Durval, meu irmão João Victor e meu grande exemplo de vida, minha vó Daisy, maiores incentivadores de meus estudos e fontes inesgotáveis de apoio, amor, carinho e compreensão.

Agradecimentos

Cursar um mestrado ou doutorado, dizem, costuma ser um momento individualista e solitário da vida de quem pesquisa. Realmente, não dá para negar que é uma fase em que dias e noites são baseados em uma relação restrita entre uma pessoa e um computador. Entretanto, ademais desses dias solitários, há uma vida, na qual muita gente se torna essencial e importante para que esse momento chegue ao final. Por isso, agora, reservo esse espaço para lembrar algumas dessas pessoas e fazer os devidos agradecimentos.

Primeiramente agradeço a CAPES pelo incentivo dado.

Muito especialmente, agradeço a minha orientadora Prof^a. Dr^a. Eliane Peres, por sua disponibilidade, atenção dispensada, toda paciência, conhecer e entender meus limites, me encorajar em momentos muito difíceis, mostrar a força da mulher e que a execução desse trabalho era possível. Para além, agradeço os momentos de conselhos e por toda amizade. A senhora é um exemplo de mulher e profissional. Com certeza, foi um prazer!

Aos meus pais e meu irmão, por todo apoio, incentivo, carinho, amor e paciência que tiveram comigo ao longo não só da vida acadêmica. Meus amados pai e mãe, a distância que nos separa não chega perto do tamanho de todo meu reconhecimento e agradecimento por todo esforço que vocês fizeram para que eu e meu irmão nos tornássemos quem somos. A vocês, todo meu amor!

A minha avó Daisy, meu exemplo de vida, minha guerreira e minha luz. Meu eterno agradecimento por toda sua preocupação, investimento, compreensão, conselho, amizade, carinho e acima de tudo, por todo seu amor! A senhora, sem dúvidas, contribuiu muito para que esse momento desse certo. Te amo com todo amor, do mais puro e verdadeiro!

As minhas tias, tio e primos, por todo reconhecimento e amor.

As professoras que participaram das bancas de qualificação e de defesa, em especial a vice-coordenadora do grupo de pesquisa HISALES, prof. Vania Thies que sempre se fez presente nessa caminhada.

Aos meus colegas do HISALES, por me proporcionarem: ótimas discussões acadêmicas, aprendizados, muito trabalho, muitas risadas e muito companheirismo.

A Alessandra, Rozele, Jaqueline e Lucas por toda parceria, viagens, artigos e acima de tudo, pela nossa amizade! Não vejo a passagem pelo mestrado sem a presença de vocês, com certeza fizeram os meus dias muito mais felizes e contribuíram para que esse trabalho desse certo!

Ao meu companheiro de vida Marcelo, por todo amor, por acreditar em mim e compreender os momentos de ausência. Meu eterno agradecimento a você e a sua família que, desde o início, me acolheram como se eu já fizesse parte dela!

Aos meus queridos vô “Tita” (*in memorian*), vó Maria (*in memorian*) e tia Edy (*in memorian*), por serem pessoas íntegras, inteligentes, dignas e queridas que muito contribuíram com a minha formação humana e intelectual. A passagem de vocês pela minha vida fez com que eu aprendesse que amor e rigidez andam juntos. Por todas brincadeiras, incentivos, preocupações, orações e por todo amor, meu eterno, muito obrigada!

A relação entre a educação de corpo inteiro e a conquista da escrita não se explica pelo propósito específico de habilitar a mão que desenha as letras, mas sim pelo amplo esforço de promover em cada um a expressão das ideias que, entre tantas possibilidades de manifestação, podem ser também escritas. (COLELLO, 1993, p. 14).

Resumo

COSTA, Larissa Lima Nascimento. *O Período Preparatório da Alfabetização em Cadernos Escolares de Alunos*. 2017. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

A presente Dissertação de Mestrado tem como objetivo principal analisar em cadernos escolares de alunos em fase de alfabetização, oriundos do estado do Rio Grande do Sul, se o período preparatório se mantém mesmo depois da introdução das discussões de base psicogenéticas, levando em consideração o período de 1990 até 2015. Os cadernos consultados e analisados na pesquisa fazem parte do acervo pertencente ao Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – HISALES/FaE/UFPel. O caderno escolar é considerado aqui como um importante dispositivo da cultura escolar (CHARTIER, 2002; VINÃO, 2008) e que, no caso específico da investigação, poderia oferecer dados importantes para pensar o objeto da pesquisa em questão, qual seja: o período preparatório da alfabetização. A obra inicial considerada na construção do objeto de pesquisa foi *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, de Lourenço Filho (1934), pelo fato de que o livro e o autor foram responsáveis pela difusão no Brasil de uma concepção de alfabetização que foi caracterizada por Mortatti (2000) como “alfabetização sob medida”, cuja perspectiva era verificar o nível de maturidade e a prontidão para o ensino da leitura e da escrita, pilares do período preparatório. Associada à essa discussão também foram considerados os estudos de Lanza (1988) e Poppovic (1968, 1981) uma vez que ambas dão suporte às discussões sobre os aspectos de maturidade e prontidão em relação ao período preparatório, entre outros autores mencionados no capítulo principal desta Dissertação. Além disso, foram consultados manuais pedagógicos, do período de 1964 até 1975, e cartilhas de alfabetização do período de 1950 até 1988, para procurar compreender melhor as atividades presentes nos cadernos pesquisados. Como resultados da pesquisa, destaca-se um declínio de atividades de período preparatório nos cadernos consultados que não pode ser generalizado para outros contextos, permitem, pelo menos, refletir acerca dessa prática no contexto da alfabetização brasileira. Outrossim, dos dados coletados foi possível perceber que as atividades referentes ao período preparatório, como é a proposta “original”, antecede propriamente o ensino da leitura e da escrita e são especificamente do tipo: coordenação visomotora; discriminação visual; esquema corporal/lateralidade; percepção espacial, destacadas das atividades presentes nos cadernos e analisadas na presente dissertação.

Palavras chaves: História da alfabetização; período preparatório; cadernos escolares de alunos.

Abstract

COSTA, Larissa Lima Nascimento. *The Preparatory Period of the Literacy in Student Schoolbooks*. 2017. 131f. Dissertation (Master Degree in Education) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

The purpose of this Dissertation is to analyze in the schoolbooks of students in literacy stage, from the state of Rio Grande do Sul, if the preparatory period continues even after the introduction of the psychogenetic basis discussions, taking into account the period 1990 to 2015. The schoolbooks consulted and analyzed in the research are part of the collection belonging to the Research Group History of Literacy, Reading, Writing and Textbooks - HISALES / FaE / UFPel. The schoolbook is considered an important device of school culture (CHARTIER, 2002; VINÃO, 2008) and, in the specific case of research, could offer important data to think about the object of the research in question, namely: the preparatory period of the literacy. The initial work considered in the construction of the research object was *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, by Lourenço Filho (1934), for the fact that the book and the author were responsible for the diffusion in Brazil of a conception of literacy that was characterized by Mortatti (2000) as "literacy under measure", whose perspective was to verify the level of maturity and the readiness to teach reading and writing, pillars of the preparatory period. Also associated with this discussion were considered the studies by Lanza (1988) and Poppovic (1968, 1981), both of which support the discussions on aspects of maturity and readiness in relation to the preparatory period, among other authors mentioned in the main chapter of this paper Dissertation. In addition, pedagogical manuals were consulted, from 1964 to 1975, and literacy textbooks from the period 1950 to 1988, in order to seek to better understand the activities present in the notebooks researched. As a result of the research, there is a decline of preparatory period activities in the consulted notebooks that cannot be generalized to other contexts, at least, allow to reflect about this practice in the context of Brazilian literacy. Also, from the data collected, it was possible to perceive that the activities related to the preparatory period, such as the "original" proposal, predates the teaching of reading and writing, specifically: visomotor coordination; visual discrimination; laterality; spatial perception, withdrawn from the activities present in the notebooks and analyzed in the present dissertation.

Keywords: History of literacy; preparatory period; students' schoolbooks.

Lista de Figuras

Figura 1: Pontos de análise dos <i>Testes ABC</i>	49
Figura 2: Proposta de atividade de diagnóstico.....	61
Figura 3: Proposta de atividade de diagnóstico.....	61
Figura 4: modelo de atividade de preparação para a escrita	62
Figura 5: Sumário Cartilha Mundo Mágico- período preparatório – Alfabetização, 4 ^a ed, 1984	65
Figura 6: Sumário Cartilha Escadinha, 3 ^a ed, 1987	66
Figura 7: Sumário Cartilha Gato Xadrez – Período Preparatório para a 1 ^a série, 2 ^a ed, 1988	67
Figura 8: Atividade de coordenação visomotora	69
Figura 9: Atividade de conjuntos	70
Figura 10: C12-2006	80
Figura 11: C3-1990	82
Figura 12: C3-1990(2).....	82
Figura 13: C3-2003	83
Figura 14: C14-2014	83
Figura 15: C40-2007	
Figura 16: C40-2007 (2)	85
Figura 17: C40-2007(3)	85
Figura 18: C3-2005	86
Figura 19: C2 -1991	87
Figura 20: C2 – 1993.....	89
Figura 21: C6 -1990	90
Figura 22: C1-2001	92
Figura 23: C2-1998	92
Figura 24: C28-2010	93
Figura 25: C3-1994	95
Figura 26: C2- 1998	96
Figura 27: C3-1999	
Figura 28: C28 - 2010	96
Figura 29: C1-2001	97
Figura 30: C28-2010	99
Figura 31: C2-1998	
Figura 32: C40-2007	102
Figura 33: C28-2010	102
Figura 34: C13-1996	103
Figura 35: C12-2006	105
Figura 36: C3 - 1994.....	106

Lista de Quadros

Quadro 1: Livros para o ensino da leitura e escrita consultados	64
Quadro 2: Livros para o ensino da leitura e escrita consultados (1950-1980).....	68

Lista de Tabelas

Tabela 1: Quantidade de cadernos de alunos que compõe o acervo do HISALES	38
Tabela 2: Quantidade de cadernos de alunos em fase de alfabetização, por década, que compõe o acervo do HISALES	39
Tabela 3: Quantidade de cadernos de alunos em fase de alfabetização, conforme os anos de escolarização e décadas, presentes no acervo do grupo de pesquisa HISALES	40
Tabela 4: Quantidade de cadernos, por década, que foram localizadas atividades de período preparatório	41
Tabela 5: Quantidade de atividades localizadas nos 60 cadernos que fazem parte do corpus	41
Tabela 6: Relação tipo de atividade e quantidade por década.....	78

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	16
1. PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO	20
1.1. Objetivo e questões de pesquisa.....	20
1.2. As pesquisas em História da Alfabetização.....	21
1.3 O caderno escolar e as pesquisas sobre/com esse suporte.....	30
1.4. Os cadernos escolares de alunos do acervo do grupo de pesquisa HISALES como objeto/fonte de pesquisa: os procedimentos de levantamento de dados.....	38
2. PERÍODO PREPARATÓRIO: O QUE É?	44
2.1. Lourenço Filho, a Escola Nova e o período preparatório.....	47
2.2 O período preparatório: o que dizem alguns manuais pedagógicos (1936-1978).....	53
2.3 O período preparatório em livros para o ensino da leitura e da escrita.....	63
2.4 A Psicogênese da Língua Escrita e o período preparatório: o momento da revolução conceitual na alfabetização.....	71
3. ENTRE MOVIMENTOS E TRAÇADOS: AS ATIVIDADES DO PERÍODO PREPARATÓRIO EM CADERNOS ESCOLARES DE ALUNOS	78
3.1 Coordenação visomotora.....	79
3.2 Discriminação Visual.....	91
3.3 Esquema corporal/ lateralidade.....	98
3.4 Percepção espacial.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
APÊNDICES	123
ANEXOS	129

APRESENTAÇÃO

O meu interesse nas discussões sobre alfabetização surgiu quando fui bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) vinculado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), *campus* Jaguarão, da qual fui aluna entre os anos de 2010 e 2014. Ingressei no referido Programa no ano de 2011. Nessa experiência, o professor Tutor, responsável pelo PET, solicitou que cada aluno bolsista realizasse um estudo bibliográfico sobre o pensamento de algum especialista da educação. Foi proposto, então, que eu estudasse as ideias da professora e pesquisadora Emília Ferreiro. Estudiosa referência nas pesquisas em alfabetização, Emília Ferreiro publicou o importante livro “Psicogênese da Língua Escrita” (1985), que revolucionou os estudos da área.

Assim, a experiência com o PET durante o curso de Graduação contribuiu significativamente para a minha formação como pesquisadora iniciante. No entanto, eu sentia necessidade em vivenciar a escola, a sala de aula. No PET, infelizmente, não tive essa oportunidade. Contudo, no ano de 2012, o curso de Pedagogia criou o subprojeto, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Alfabetização e Educação Inclusiva, para o qual me inscrevi para concorrer a uma bolsa e consegui, então, ser selecionada para atuar como bolsista. Era o momento de vivenciar e de conciliar o que havia começado a pesquisar com o cotidiano escolar.

Durante o período como bolsista nesse projeto, vivenciei situações da escola e sala de aula por meio da prática da docência compartilhada, que ocorria da seguinte maneira: o aluno bolsista construía o planejamento e, para a execução, ele contava com a participação do professor titular para o desenvolvimento da aula. Além das práticas efetivas na escola, nossa carga horária também era destinada aos estudos que envolviam coordenadores do projeto e bolsistas. Essas reuniões de formação tinham como objetivo principal o estudo e a discussão de textos teóricos da área da alfabetização e da Educação Inclusiva.

Nesse período, tive contato, também, com o material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹ principalmente por meio dos relatos e da participação em algumas formações ministradas pela minha então coordenadora e orientadora de PIBID, professora Patricia Moura, em parceria com a Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

¹ “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012, p. 11).

Os estudos e as consultas aos materiais de formação e didáticos do PNAIC também subsidiaram o meu estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que ocorreu no primeiro semestre de 2013, em uma turma de 2º ano de uma escola municipal localizada na cidade de Jaguarão/RS. O estágio curricular tem 20% da carga horária destinada à um período de observação antecedente às aulas na turma escolhida pelo estagiário. Naquele momento emergiu minha problemática de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pois verifiquei que as professoras ainda não haviam sequer aberto as caixas do material didático disponibilizado pelo Ministério da Educação, no contexto da política do PNAIC, com a justificativa de ainda não se sentirem aptas a utilizarem tais materiais. Assim, identificando a restrição ao uso do material didático, a pesquisa centrou nas concepções docentes acerca do material disponibilizado às escolas pelo PNAIC.

Finalizada a formação inicial acadêmica fiz a seleção para o Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), vinculado a Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na linha de Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagens. O projeto apresentado no processo seletivo tinha como interesse analisar a formação do leitor no ciclo de alfabetização. Tinha a ver, portanto, com alfabetização, leitura e leitores. Mas a participação no grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), coordenado pela professora Dra. Eliane Peres, tão logo a aprovação ao Curso de Mestrado aconteceu, reconfigurou meu objeto de investigação. A construção da pesquisa ocorreu, principalmente, na interação com o acervo dos cadernos escolares de alunos em fase de alfabetização. Após um tempo de manuseio e apropriação desse material, notei que ainda há registros de sistematização de escrita (cópia de letras, sílabas, encher linha, etc) e de exercícios de coordenação motora, próprias do que é conhecido como período preparatório.

Estava, assim, definido um novo objeto de pesquisa e o foco de investigação.

INTRODUÇÃO

Este estudo está inserido, como afirmei, no grupo de investigação HISALES que visa, fundamentalmente, contribuir com as pesquisas no campo da História da Alfabetização. O referido grupo tem como objetivo promover estudos em três eixos de investigação, sendo eles: 1) história da alfabetização, 2) práticas escolares e não-escolares de leitura e escrita (práticas de letramento), 3) livros escolares produzidos no Rio Grande do Sul; também realiza atividades de constituição e de manutenção de “acervos documentais que preservem a história e a memória da alfabetização, salvaguardando fontes que permitem uma melhor compreensão dos processos educacionais numa perspectiva histórica” (PERES; RAMIL, 2015, p. 298). Atualmente, seu acervo é constituído por: cadernos escolares de alunos, cadernos de planejamento de professoras, livros escolares e cartilhas produzidas no Rio Grande do Sul, materiais didáticos-pedagógicos e o recente acervo de escritas pessoais e familiares. Este estudo vincula-se, assim, ao primeiro eixo de pesquisa explorado pelo HISALES, já destacado acima, referente à história da alfabetização, que privilegia estudos sobre memórias da alfabetização, produção e circulação de cartilhas, métodos e propostas de ensino da leitura e da escrita, cadernos escolares de crianças e de professores alfabetizadores, políticas de alfabetização².

O acervo de cadernos de alfabetização de alunos é composto, atualmente, por 565³ cadernos que cobrem o período de 1930 até 2015. São classificados como “cadernos de alunos em fase de alfabetização” todos aqueles que possuem atividades sistemáticas de leitura e escrita, tendo assim, cadernos da pré-escola, 1ª série/1º ano e a partir de 2010 também de 2º ano. Essa inclusão de cadernos de 2º ano no acervo foi feita em razão da redefinição do período de alfabetização com a Lei 11.274/06 que institui o ensino fundamental de 9 anos, no qual todas as escolas a partir de 2010 deveriam estar organizadas nesse modelo, visando um ciclo de alfabetização entre os dois primeiros anos. A partir de 2013 foram incluídos também nessa classificação os cadernos de crianças que frequentaram o 3º ano, levando-se em consideração o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, concretizando a proposta do ciclo de alfabetização que se dá nos três primeiros anos de escolarização.

² <http://wp.ufpel.edu.br/hisales/>

³ Total referido ao mês de janeiro de 2017.

Em relação à política do acervo do HISALES, quando o caderno é doado, primeiramente ele é catalogado virtualmente em uma planilha categorizada por décadas e nas décadas pelos sucessivos anos, recebendo, assim, um número de cota que o identifica virtualmente e, posteriormente, fisicamente no acervo. Essa planilha é elaborada especialmente com o intuito de auxiliar os pesquisadores em estudos comparativos e longitudinais e para que tudo no acervo esteja inventariado. Após serem catalogados, são criadas fichas individuais com os dados dos cadernos, sendo eles: a digitalização da capa, a identificação da década, do ano, o número do caderno no acervo, a série/ano escolar, o sexo do aluno, a escola, a cidade, o período de registro de aulas e alguma observação, caso necessário, como, por exemplo, se há caderno de professora no acervo de “Diários de Classe”⁴ ou faz parte de um conjunto (mais de um caderno do mesmo aluno). Passado o processo de catalogação virtual, os cadernos passam pelo processo de higienização e também são confeccionadas caixas de papel branco do tipo cartona, conforme seu tamanho, para que sejam armazenados de forma a não prejudicar sua manutenção. As fichas impressas na etapa anterior são fixadas nessas caixas. Com os cadernos armazenados, eles são organizados em prateleiras. Nas prateleiras sua organização também ocorre por décadas e estão distribuídos por ano. Como afirmei, quando catalogado virtualmente, cada caderno recebe um código (cota) de identificação. Esse código também é criado através da década e do ano de utilização por parte do aluno, por exemplo, o primeiro caderno de 2010 seu código vai ser C.01/2010 e, assim, sucessivamente⁵.

Como afirmei, quando há a doação de mais de um caderno, os mesmos são armazenados e cadastrados conjuntamente e por isso são chamados de “conjunto”. Há, no acervo, casos em que existem cadernos de um mesmo aluno desde a pré-escola até o final do Ensino Fundamental ou Ensino Médio e conjuntos de cadernos de alunos que vão até mesmo a Pós-Graduação. Contudo, essa não é a política do grupo de pesquisa, mas mesmo assim quando tal coisa acontece, obviamente, não descartamos a doação.

Na planilha de registro, o conjunto é catalogado da mesma forma que os demais, de acordo com a década e se é de alfabetização ou não, a diferença está no campo observações onde constará a informação de que o aluno possui um conjunto de cadernos (por vezes outros

⁴ Denominação, no Rio Grande do Sul, dos cadernos de planejamentos manuscritos de professoras.

⁵ Cadernos de outras séries/anos, sem ser aqueles que caracterizamos como “de alfabetização”, também estão sendo doados ao referido grupo de pesquisa, e, para tanto, foi necessário elaborar uma maneira de diferenciar a catalogação desses cadernos, uma vez que o foco das pesquisas do grupo HISALES centra-se especialmente na alfabetização. Para esses cadernos, a catalogação ocorre no mesmo formato dos de alfabetização, mas em planilha virtual diferente e sua identificação é representada pelas iniciais CO (cadernos de outras séries/anos). Sendo assim, se o caderno, por exemplo, é da 5ª série e o oitavo que chega ao grupo referente ao ano de 1999 sua referência vai ser CO.08/1999 e, assim, sucessivamente.

materiais como livros, folhas soltas, pastas), desta forma, o conjunto recebe um numeral. A organização física está disposta na mesma prateleira e todos os cadernos do conjunto ficam juntos; o primeiro caderno, ou seja, o mais antigo do aluno (por década e ano), é o balizador para a organização física nas prateleiras (se os cadernos são do período de 1980 até 1995, por exemplo, todo o conjunto ficará na prateleira do ano de 1980). Essa estratégia foi adotada no intuito de não dispersar cadernos de um mesmo aluno ou aluna.

Iniciei o manuseio desse material em ordem crescente no aspecto temporal, conforme a sua disposição, começando pelos anos de 1930 (mais antigos) até a década de 1980. Durante este período, me deparei com os registros de atividades que caracterizam o período preparatório. Surgiu, então, a possibilidade da pesquisa, a partir do interesse em compreender sobre a possível permanência da prática do período preparatório, depois da década de 1990, tomando como marco balizador a publicação no Brasil do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, em 1985, que indicaria para a manutenção de uma dada perspectiva de alfabetização teórica e metodologicamente diferenciadas e até contrapostas àquilo que os estudos psicogenéticos estavam, então, propondo.

Dessa maneira, o **objetivo desta pesquisa** é analisar, em cadernos escolares de alunos, se o período preparatório da alfabetização se mantém mesmo depois da introdução das discussões de base psicogenéticas, levando em consideração o período de 1990 até 2015, identificando a recorrência dessas atividades e proponho compreender sua manutenção até os dias atuais.

Considerando a análise documental e o método historiográfico, essa pesquisa também utilizou diferentes fontes como, por exemplo, os livros para o ensino da leitura e da escrita (cartilhas, pré-livros e livros de alfabetização), dos anos de 1950 até 1988, os manuais pedagógicos, especialmente aqueles datados entre os anos de 1936 e 1980. A periodização para a consulta dessas fontes foi feita em razão daquilo que está disponível no HISALES, bem como considerado o momento auge do período preparatório, uma vez que Lourenço Filho lançou um dos livros importantes na difusão dessa perspectiva de ensino da leitura e escrita (como uma atividade percepto-motora) em 1934, o *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* (LOURENÇO FILHO, 1934). Esse período ficou conhecido inclusive na História da Alfabetização como *alfabetização sob medida* (MORTATTI, 2000).

De um modo geral, o período preparatório, como o próprio nome sugere, era (é) um momento que antecedia (antecede) o ensino propriamente dito da leitura e da escrita e que envolvia (envolve) principalmente atividades percepto-motoras. Na História da Alfabetização,

após o momento reconhecido como “revolução conceitual” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985), que marca a introdução das discussões de base psicogenéticas centradas nas pesquisas de Emilia Ferreiro, o processo de aquisição da leitura e da escrita passa a ser concebido “como um sistema de representação e objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e não como código de transcrição de unidades sonoras e nem como objeto escolar [...]” (MORTATTI, 2000, p. 267); desmistificando, assim, a necessidade de um período preparatório para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

O referencial teórico dessa pesquisa será articulado aos seguintes campos de investigação: História da Alfabetização, História da Educação, pesquisas com cadernos, período preparatório, manuais e livros didáticos. No primeiro tema são utilizadas referências de autores como: Mortatti (2000), Frade (2011), Ferreiro e Teberosky (1999). Contribuindo nos estudos da História da Educação são considerados os estudos de Lopes & Galvão (2001), Campos; Assis; Lourenço (2002), Saviani (2008) e Monarcha (1997). Sobre os cadernos escolares enquanto objeto de estudo, são utilizados autores como Viñao Frago (2008), Mignot (2008;s/d), Chartier (2002, 2007), Hérbrard (2001), Castillo Gómez (2002), incluindo os estudos já feitos no grupo de pesquisa HISALES. Autores como Lourenço Filho (2002 [1934]), Massini-Cagliari (1999), Soares (2015) subsidiam na compreensão do processo psicológico e linguístico do período preparatório.

Nos próximos capítulos serão abordadas as principais discussões que estão expostas nessa introdução. No primeiro capítulo apresento as perspectivas teórico-metodológicas da investigação, destacando: os objetivos, questão de pesquisa e a hipótese lançada na investigação, bem como o recorte temporal nela delimitado. O segundo capítulo é destinado a um panorama sobre o objeto de estudo, sendo denominado *Período preparatório: o que é?* No terceiro capítulo, intitulado *Entre movimentos e traçados: as atividades do período preparatório em cadernos escolares de alunos*, apresento e procuro analisar os dados levantados na pesquisa. Por fim, realizo o fechamento do estudo nas Considerações Finais.

1. PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO

1.1. Objetivo e questões de pesquisa

Esta pesquisa insere-se na intersecção de dois campos específicos que serão adiante descritos: o da História da Alfabetização e o dos estudos de cadernos escolares. Ambos, como poderá ser visto adiante, já tem uma certa tradição no Brasil e fora dele. Antes, porém de caracterizá-los apresento o **objetivo da pesquisa** e as **questões de investigação** que defini e procuro responder com este estudo.

Assim, o **objetivo principal da pesquisa** é analisar, em cadernos escolares de crianças, *se e como* o período preparatório da alfabetização se mantém mesmo depois da chamada “revolução conceitual da alfabetização” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985), ou seja, da introdução das discussões de base psicogenéticas no campo da leitura e da escrita, depois da metade dos anos 80 do século XX.

Para isso, discuto, neste trabalho, o que é período preparatório, bem como, o que são as bases psicogenéticas da alfabetização que, supostamente, teriam rompido com a tradição do período preparatório, fortemente instituída a partir dos anos de 1930 no Brasil, com influência significativa de Lourenço Filho. Assim sendo, pode-se tomar como hipótese de investigação que com as chamadas teorias construtivistas, de Emília Ferreiro e colaboradoras - porque preconizam outro sujeito aprendiz que não o da tradição *lourenciana*, da maturidade e da prontidão -, o período preparatório tenderia a desaparecer das classes de alfabetização e conseqüentemente não encontraria registros de tal prática nos cadernos das crianças. Assim, procurei de fato perseguir essa hipótese de investigação. Saliento que estabeleci também um **objetivo específico** de pesquisa, qual seja: compreender a “produção” do período preparatório, especialmente a partir dos anos 30 do século XX.

Para desenvolver a investigação formulei, então a questão de pesquisa seguinte: **após o período de introdução da base psicogenética na alfabetização é possível observar a manutenção da proposta do período preparatório da leitura e da escrita em cadernos escolares de crianças de um acervo específico?**

Decorrente dessa questão principal formulei, ainda, as seguintes, que pautaram a coleta de dados:

1) Há atividades que se caracterizam como sendo do período preparatório da leitura e da escrita no conjunto dos cadernos dos anos de 1980 em diante?

2) Qual a natureza dessas atividades e como se caracterizam?

Espero que, ao final deste trabalho, as questões possam ser respondidas de forma satisfatória, pois se trata de uma temática sempre pertinente e importante no cenário educacional brasileiro: a alfabetização. No caso aqui específico, o trabalho se insere na tradição brasileira – ainda insuficiente e incipiente - dos estudos históricos da alfabetização. Assim, na seção seguinte, discorro sobre alguns aspectos que caracterizam as pesquisas nesse campo e apresento alguns dos estudos dessa área, uma vez que com meu estudo procuro contribuir com esse campo.

1.2. As pesquisas em História da Alfabetização

Como já dito, esta pesquisa insere-se no campo da História da Alfabetização e caracteriza-se, portanto, como um estudo historiográfico, especialmente, visando construir uma história do tempo presente, visto o recorte temporal delimitado - da década de 1990 até o período atual. Ressalto a História como um “campo de produção de conhecimentos, que se nutre de teorias explicativas e de fontes, pistas, indícios, vestígios que auxiliam a compreender as ações humanas no tempo e no espaço” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 417).

Em outra perspectiva, a História também pode ser considerada um “saber inútil, do ponto de vista pragmático” (LOPES; GALVÃO, 2001 p. 16), mas que:

No limite, tem contribuído para que entendamos um pouco mais, juntamente com outras formas de explicação da realidade, o que o presente insistentemente nos coloca como problemas: um gesto, um modo de pensar, uma maneira de raciocinar, uma forma de agir... (LOPES; GALVÃO, 2001 p. 16)

No caso do campo de estudos da História da Educação, as contribuições da Nova História trouxeram outras perspectivas aos pesquisadores, seja em razão do uso de novas fontes de pesquisa (consideradas na História tradicional como oficiais), ou também pela possibilidade de investigação de temáticas que eram consideradas “pouco nobres” no próprio campo de estudo (LOPES; GALVÃO, 2001 p. 39). Nesse sentido, a Nova História “buscou alargar os

objetos, as fontes e as abordagens utilizados tradicionalmente na pesquisa historiográfica, aos poucos, influenciou os historiadores da educação” (LOPES; GALVÃO, 2001 p. 39).

Essa pesquisa caracteriza-se, então, de cunho historiográfico na medida e que procura: 1) compreender a “produção” do período preparatório, especialmente a partir dos anos 30 do século XX; 2) analisar a manutenção ou não do período preparatório em cadernos escolares, a partir dos anos de 1990, quando, supostamente, entra em declínio o período preparatório no ensino da leitura e da escrita em razão da chamada “revolução conceitual” com a difusão das ideias da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985).

Na perspectiva da história do tempo presente, Hobsbawm (1998) indica que o tempo presente é o “nosso próprio tempo” e aponta para uma “história em aberto”, remetendo-se à vivência do próprio historiador. Sendo assim, o produto de um lugar se associa ao tempo presente do historiador na medida em que esse é construído a partir da sua relação na história.

A narrativa de uma história do tempo presente é plausível a partir de um novo modo de conceber a história, conhecida como Nova História, que foi uma escrita de reação contra o chamado paradigma tradicional que contemplava essencialmente a política e marginalizava outros tipos de História, por exemplo, a da arte (BURKE, 1992). Então, a História passa a ser compreendida como o estudo do homem no tempo (BLOCH, 2002) e não mais uma narrativa do passado humano (BURKE, 1992).

Sobre o passado e o presente, Le Goff diz que “o que acontece é fazerem-se, em função do presente, re-leituras constantes do passado, que deve sempre poder ser posto em causa” (1990 p. 223), ou seja, é tratar questões do passado a partir do olhar do presente, sem “esvaziar o passado” e sem prevalecer somente os estudos das sociedades do passado.

Marc Bloch (2002) definiu a história como “a ciência dos homens no tempo” e tornou possível compreender o presente através do passado e problematizar o passado pelo presente. Para o autor, o passado e o presente consistem na relação entre partir do que já se conhece e ir para o desconhecido, levando em consideração que a sensibilidade histórica “ocorre de, em uma linha dada, o conhecimento do presente ser diretamente ainda mais importante para a compreensão do passado” (BLOCH, 2002, p. 49).

A partir desse movimento também foi possível que fontes antes não tratadas como legítimas passassem a ser significativas nas pesquisas de cunho historiográfico, provocando uma “revolução” no processo de seleção dos objetos de pesquisa e nos tratamentos dados a esses (LOPES; GALVÃO, 2001). Nesse contexto inserem-se os cadernos dos alunos.

No entanto, é necessário ressaltar que “o documento em si não é história, não faz história. São as perguntas que o pesquisador tem a fazer ao material que lhe conferem sentido”

(GALVÃO; LOPES, 2010, p. 78), atribuindo ao historiador à função de transformar os vestígios encontrados em documentos históricos.

Em pesquisas que buscam compreender aspectos do processo histórico do ensino da leitura e da escrita, a História da Alfabetização, pelo menos nos últimos quinze anos, busca se consolidar enquanto um campo de estudos autônomo. Essas pesquisas vêm ganhando espaço com diversas abordagens que contemplam o tema, com o foco nos materiais e métodos de alfabetização, história e trajetória de vida de professoras alfabetizadoras (PERES, 2012), além de fazerem o uso de fontes integrantes da cultura escolar, como cadernos escolares de alunos e professores, cartilhas escolares e livros didáticos.

Traçando um breve panorama das publicações recentes da perspectiva historiográfica da alfabetização, apresento algumas contribuições cujo intuito é abordar o contexto mais abrangente, a nível nacional e procuro dar visibilidade a alguns trabalhos de pesquisadores e grupos de pesquisas que contribuem na consolidação do campo em discussão. Faço isso no intuito de situar a área de estudos na qual minha pesquisa está inserida.

A primeira obra que enfatizo é essencial para a introdução nos estudos tanto da alfabetização quanto da história: *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*, de Soares e Maciel (2000). A pesquisa apresenta a produção acadêmica entre o período de 1961 e 1989, referente à temática da alfabetização, em cursos de Pós-Graduação (*strictu sensu*) nas áreas de Educação, Psicologia, Letras e Distúrbios da Comunicação. De caráter descritivo e dividido em quatro partes, o texto apresenta as pesquisas analisadas para a construção do conhecimento, os temas que são privilegiados nessas pesquisas, os pressupostos e os referenciais teóricos das produções e a natureza metodológica desses estudos. De acordo com as autoras, as abordagens dos estudos e das pesquisas sobre a alfabetização eram fundamentalmente de cunho pedagógico e psicológico, entretanto reconhecendo o processo complexo e as múltiplas facetas da alfabetização, pesquisadores de diversas áreas do conhecimento também investem em estudos desse fenômeno sob outras perspectivas, como afirmam as autoras:

Ao enfoque psicológico, predominantemente de natureza fisiológica e neurológica, acrescentam-se, hoje, as abordagens psicológicas cognitivas, sobretudo no quadro da psicogênese; à perspectiva psicológica vieram juntar-se perspectivas que explicam outras facetas da alfabetização: a perspectiva psicolinguística, a sociolinguística e a propriamente linguística. Além disso, a compreensão dos determinantes sociais e políticos da educação, resultado da análise crítica a que se vem submetendo, nos últimos anos, o ensino e a escola, tem produzido estudos sobre os condicionantes da alfabetização, sob as perspectivas sociológica, antropológica, econômica e política. Como decorrência dessa multiplicidade de novas análises da alfabetização, a perspectiva pedagógica pré-requisitos e preparação para a alfabetização,

métodos e procedimentos de alfabetização, princípios de organização e utilização de cartilhas, formação do professor alfabetizador, etc. vem também enriquecendo-se com estudos e pesquisas inspirados nessas novas análises (SOARES; MACIEL, 2000, p. 7 e 8).

Dessa forma, considerando as muitas “facetas da alfabetização” (SOARES, 1985), tornou-se necessário que os aspectos conceituais, pedagógicos, psicológicos, sociais, culturais, políticos desse processo fossem cruzados com outros campos do conhecimento e acadêmico como, por exemplo, o historiográfico (MACIEL, s/d).

De natureza histórica, Soares e Maciel (1999) destacam a dissertação de mestrado de Dietzsch (1979). Até aquele momento, (1999), essa era a única pesquisa - nas áreas escolhidas pelas autoras para o levantamento dos dados - de abordagem histórica. A pesquisa pioneira no Brasil analisa o discurso da alfabetização em oito cartilhas utilizadas em São Paulo entre 1930 e 1970. Esse é um exemplo da força que tem os estudos dos impressos para ensino da leitura e da escrita na historiografia da alfabetização brasileira, perspectiva que se consolida alguns anos após esse estudo pioneiro de Dietzsch (1979). “Dialogar” com essa produção é importante na medida em que, situada na história da alfabetização, meu estudo agrega ao campo, mas privilegia outro suporte escolar: o caderno.

Ainda sobre o estudo *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*, destaco que se trata de uma pesquisa permanente e realizada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG). Maciel (s/d) divulgou dados atualizados da pesquisa em andamento, abrangendo o período inicial até o ano de 2001. A amostragem revela um pequeno aumento nos estudos de natureza histórica, o qual entre 799 teses e dissertações (produzidas entre 1961 e 2001) seis tratam sobre a História da Alfabetização no período. Entre elas estão a já citada dissertação de Dietzsch (1979) e as pesquisas de Magnani [Mortatti] (1997), Amâncio (2000), Maciel (2001) e Trindade (2001), que abordam o contexto nos estados de São Paulo, Mato Grosso, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Contudo, desde os anos de 2001 muitos trabalhos foram produzidos no campo historiográfico da alfabetização e a área vem crescendo a cada ano.

Um dos primeiros estudos de caráter interinstitucional (UFMG-UFMT-UFPel) que tomou a iniciativa de localizar fontes e a formação de acervos para a produção de estudos sobre a história da alfabetização no Brasil, foi o projeto de investigação denominado: *Cartilhas escolares – ideários, práticas pedagógicas e editoriais: construção de repertório analítico e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS/MT- 1870-1996)*. Frade

(2011) relata que poucas eram as publicações que se destacavam acerca da temática quando tal proposta de pesquisa foi estabelecida.

Assim, uma das primeiras e principais obras sobre a História da Alfabetização no Brasil - *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séculos XIX e XX)* (FRADE; MACIEL, 2006), tornou possível visibilizar processos da alfabetização em uma perspectiva histórica, nos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Mato Grosso. Também nesse caso trata-se de uma obra que tem o foco nos estudos sobre as cartilhas de alfabetização, abordando a produção, a circulação e seus usos. É um “livro cujo repertório ‘comentado e analisado’ é ainda ‘catálogo’ de fontes e de livros mais representativos de cada região do Brasil” (FRADE; MACIEL, 2006, p. 9). Frade (2011) argumenta que para a elaboração do livro, as autoras tiveram que “assumir uma postura de arqueólogo, buscando inventariar, selecionar, interpretar, para configurar um objeto pouco explorado” (FRADE, 2011, p. 178).

Com essa obra destaco a preocupação em dar visibilidade a grande área em contextos regionais específicos, no qual as autoras souberam explorar os aspectos (técnicos, editores; além da circulação e utilização) que constituem os livros e as cartilhas, promovendo um estudo inédito e importante para a área.

Ainda no âmbito do projeto interinstitucional referido, no ano de 2010 foi publicado o livro *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola* (SCHWARTZ, PERES e FRADE, 2010), o qual conta também com contribuições de estudos de pesquisadores e pesquisadoras de diferentes estados dos que estão presentes na obra citada anteriormente, somando-se estudos de seis estados diferentes representados na publicação (ES, RS, MG, MT, RJ, AM). Em seus capítulos destacam-se temas como os métodos de alfabetização, produção e circulação de obras de diferentes autores representativos em sua região, livros de leitura, concepções de linguagem, texto e leitura, grupos escolares, sendo todos estudos destinados aos séculos XIX e XX. Essa obra é importante, contudo ainda não contempla, por exemplo, estudos *de* ou *a partir de* cadernos de alfabetização. Assim, estudei a obra, mas no sentido de situá-la no campo de estudos no qual minha pesquisa se insere.

Também no ano de 2010 ocorreu o I Seminário Internacional sobre História do Ensino da Leitura e Escrita (I SIHELE), na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP- Campus Marília). O evento teve como objetivo “congregar teóricos e grupos de pesquisa que desenvolvem trabalhos sobre a história da alfabetização, tendo em vista abordar a constituição do campo da história do ensino inicial da leitura e da escrita nas diferentes regiões do Brasil” (BOTO, 2011, p.1). Do evento realizado surge a publicação de uma obra de grande

significado para o cenário da discussão acerca da História da Alfabetização, sendo esse processo um feito importante para constituição da área. Tal obra foi intitulada como *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história* (MORTATTI, 2011), publicada no ano de 2011. Essa obra é composta por estudos abrangentes acerca da área investigativa. Nesses estudos são destacados os artigos que: retomam a produção de uma perspectiva histórica da alfabetização; apresentam a produção de grupos de pesquisa, que contribuem significativamente para essas discussões; e abordam a produção e circulação de impressos escritos escolares.

A segunda edição do SIHELE ocorreu em 2013 com o tema “Métodos e material didático na história do ensino inicial de leitura e escrita no Brasil”. Juntamente aconteceu o I Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF) e os eventos foram realizados na Universidade Federal de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte. Deste evento também decorreu a publicação de uma obra dá continuidade na promoção dos estudos de natureza histórica sobre os processos de leitura e escrita no contexto educacional brasileiro. No livro *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático* (MORTATTI; FRADE, 2014) estão reunidos textos de pesquisadores especialistas no tema. Em relação ao tema podemos notar que há uma modificação na conceituação do título entre a publicação do primeiro livro que surge do I SIHELE e a publicação da segunda edição. Na primeira obra, em destaque está a palavra Alfabetização, sendo explorado sua história. Já na segunda, nota-se que o tema passa a ser mais abrangente, dando conta da história do ensino da leitura e da escrita.

As pesquisas citadas até aqui, de modo geral, foram publicadas em formato de livro e são oriundas de resultados de investigações de grupos de pesquisa ou foram encomendadas em eventos específicos da área da História da Alfabetização.

Com a finalidade de atualizar as discussões e expandir os estudos acerca da área referida, para além do período de 2010 (que marca algumas das principais obras já citadas), realizei um levantamento em três importantes revistas acadêmicas, sendo elas: Revista Brasileira de Educação, Revista Educação e Sociedade, Revista Brasileira de História da Educação e Revista História da Educação (da ASPHE, Associação Sul-riograndense de Pesquisadores em História da Educação).

Sendo assim, em razão de todas as revistas terem suas publicações *online*, fiz o mapeamento em seus endereços eletrônicos específicos a partir dos seguintes descritores: história da alfabetização; alfabetização; métodos; leitura e escrita⁶.

⁶ Todos os estudos consultados estão elencados nos apêndices desse estudo.

A **Revista Brasileira de Educação** é vinculada e publicada pela ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação⁷. O período de publicação consultado foi de 2009 a 2017, o qual é composto de 9 volumes e 29 números. Dentre esses 29 números foram localizados cinco artigos que abordam estudos vinculados ao campo da História da Alfabetização, sendo eles: *Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX*, de Frade (2010); o de Mortatti (2010) intitulado *Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados*; o texto de Cardoso (2013) *Cartilha Ada e Edu: de produção regional à circulação nacional (1977-1985)*; o artigo *Alfabetização e desenvolvimento*, de Vincent (2014), e o estudo de Silva e Sampaio (2015) que tem como título *Cinquentenário das "40 horas de Angicos": memória presente na educação de jovens e adultos*.

Comento os artigos de Frade (2010), Mortatti (2010) e Cardoso (2013), nomes recorrentes nos estudos historiográficos sobre a alfabetização, porque, além de autoras reconhecidas da área vinculada à pesquisa da história da alfabetização, são estudos que se aproximam e colaboraram com o objeto de investigação e a principal fonte desse estudo. Frade (2010) e Cardoso (2013) estudam impressos para o ensino da leitura e da escrita, como livros ou cartilhas e abecedários, utilizados em contextos específicos do país, mas que podem ultrapassar suas fronteiras geográficas. Como se pode perceber, as autoras mantêm uma certa tradição do campo: estudos dos impressos para alfabetização.

Mortatti (2010) apresenta algumas relações entre setores públicos estatais que ocorre através de um novo modo de se efetivar parcerias com órgãos públicos do Estado, com o intuito de formular, implementar e avaliar políticas públicas para a alfabetização. Nesse caso, a autora toma o período de 1980 a 1997 para fazer um panorama sobre as propostas “didaticopedagógicas” em políticas públicas voltadas à alfabetização no Brasil.

As leituras desses artigos foram importantes porque, além de situados no campo específico da minha pesquisa, permitem perceber como as autoras tratam dois aspectos importantes da área: o estudos dos materiais de alfabetização e as políticas, como a fonte utilizada nessa pesquisa, que são os cadernos escolares e pertencentes à cultura da alfabetização, e o político que aborda os investimentos de políticas públicas para a alfabetização que podem verticalizar pela temporalidade proposta na pesquisa.

⁷ Publica artigos acadêmicos científicos em âmbito nacional e internacional não possui temas específicos para suas submissões; suas áreas de interesses são: educação (sendo ela em todos seus níveis e modalidades), políticas educacionais e movimentos sociais e educação. A partir de 2013 passou a ser publicada trimestralmente, sendo que antes era quadrimestral.

Da **Revista Educação e Sociedade** foram consultados 8 volumes e 31 números que compreendem os anos de 2009 até 2016⁸. Nesse período, foram localizados somente dois artigos que se aproximam da temática de meu estudo: as taxas do analfabetismo no Brasil, publicados por Sguissard (2011) e Ferraro (2011). Ambos fazem uma trajetória sobre as taxas e o estigma do analfabetismo no Brasil em uma perspectiva histórica. Trata-se, portanto, de uma abordagem diferente na historiografia da alfabetização/escolarização. Os autores, ambos situados em uma perspectiva sociológica e política, não se ocupam do ensino inicial da leitura e da escrita em âmbito escolar, mas fundamentalmente procuram compreender o impacto da alfabetização e do analfabetismo no cenário brasileiro. A leitura, contudo, de ambos foi importante na medida em que ajuda a situar o estudo empreendido aqui no contexto de uma produção mais ampla da historiografia da alfabetização/escolarização primária: há estudos de cunho mais “pedagógico”, como o feito pelo HISALES e no qual meu estudo se insere, e os de cunho mais “sociológico” e quali-quantitativo, que ajudam a entender, em dimensão macro aquilo que procuramos “olhar” em dimensão micro.

As duas outras revistas, específicas do campo da História da Educação apresentam os artigos referidos a seguir e diretamente relacionados ao campo da História da Alfabetização.

A primeira é a **Revista Brasileira de História da Educação** que entre o período de 2009 a 2016⁹ foram consultados 8 volumes e 25 números, os quais foram encontrados 6 artigos situados na História da Alfabetização. O primeiro que destaco é o de Trevisan (2009), no qual a autora apresenta as concepções do ensino da leitura e da escrita presentes no manual pedagógico *Práticas Escolares*, de Antônio D’ávila. O segundo, o artigo de Frade (2012), a autora aborda aspectos gráficos de livros brasileiros e franceses destinados ao ensino da leitura e os seus efeitos nos séculos XIX e XX. No terceiro, o texto de Luz (2013) retrata alguns perfis e possibilidades na alfabetização e escolarização de trabalhadores negros em Recife, fazendo referência, assim, ao ensino de adultos trabalhadores, no século XIX. No quarto, Chartier (2016) apresenta três diferentes modelos de leitura entre os séculos XVI e XXI e reconstrói a história da leitura escolar no caso francês. No quinto, o artigo de Peres; Vahl e Thies (2016), as autoras abordam a cartilha *Caminho Suave*. No caso, as autoras analisam os aspectos editoriais e a participação da editora *Caminho Suave* em programas federais referentes ao livro didático e demarcam três importantes momentos durante o tempo de publicação da referida cartilha, sendo

⁸ Ainda não há publicação no ano de 2017. A revista é indexada internacionalmente e sua publicação ocorre em pausas trimestrais.

⁹ Também não consta publicação de 2017. Entre 2009 e 2015 sua publicação ocorria três vezes ao ano, já em 2016 as pausas foram trimestrais, somando a publicação de 4 números.

eles: 1) marcado entre o final da década de 1940 até 1950 seu lançamento e sua proposta inovadora para o ensino da leitura e escrita, 2) a publicação em grandes triagens da editora *Caminho Suave*, subsidiada por programa de livro didático do governo federal, ocorrido entre os anos de 1970 e 1990, e por fim, o momento que marca a retirada da coleção da cartilha do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e restringe a utilização de novas edições nas escolas. Por fim, o último estudo que destaco é o de Bertolotti e Silva (2016), nele as autoras analisam a produção e a circulação de objetos da cultura material escolar destinados ao ensino da leitura e da escrita como: cartilhas, paleógrafos e livros de leitura, entre o período de 1928 e 1961 no interior do Mato Grosso do Sul. Assim, contribui com a construção da História da Alfabetização da cidade, bem como do estado, além de constatarem que os suportes didáticos circularam naquele contexto e compactuavam com a cultura escolar na época. A leitura dos seis artigos foi importante na constituição de minha pesquisa, na medida em que alguns estudos prevaleceram de fontes que também são por mim utilizadas, como manuais e livros didáticos, além de observarem as dimensões políticas e pedagógicas, que já foram citadas anteriormente, e que são retomadas nesses artigos, mas de modo mais contextualizado, com o lugar de produção.

Na **Revista História da Educação da ASPHE** foram consultados 9 volumes e 25 números, entre o período de 2009 e 2017. Foram localizados seis artigos referentes à História da Alfabetização. No ano de 2009 há os textos de Pereira (2009) e Avanzini (2009), o qual ambos se centram em uma análise documental, porém o primeiro remete à um estudo sobre o livro *Leitura Analytica*, de Theodoro de Moraes e o segundo sobre o alfabeto na obra de Comenius. Em 2011, o artigo de Bica e Corsetti (2011) aborda a política de alfabetização na era Vargas, através dos anúncios de campanhas de alfabetização, sendo que os autores centralizam as discussões na Cruzada Nacional de Educação. Outro artigo, o estudo de Mathieson (2013) utiliza as publicações da Revista do Ensino, entre 1902 e 1920, para analisar as discussões pedagógicas e os sentidos sociais da alfabetização, assim, apresenta alguns indícios condizentes à “atmosfera mental da época”, principalmente ao método de alfabetização e a implicação política na alfabetização e a formação do povo. Em outra publicação, as autoras Stephanou e Souza (2016) estudam a circulação de abecedários, construindo a sua historicidade, além de observar a sua permanência ou ausência em diferentes cartilhas pertencentes ao acervo Memória da Cartilha, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Por fim, a publicação de Peres e Ramil (2015), apresentam a constituição dos acervos do grupo de pesquisa HISALES e suas contribuições para a História da Educação, fazendo com o que o

referido grupo mantenha seu merecido reconhecimento diante do seu trabalho que propicia a preservação e manutenção da memória da alfabetização.

Com a leitura e o levantamento desses estudos sobre acervos, livros didáticos, cartilhas, manuais pedagógicos, materiais pedagógicos para o ensino da leitura e escrita, práticas sociais de leitura e escrita, alfabetização de adultos em comunidades negras, campanhas políticas de alfabetização, periódicos pedagógicos, ressaltado, sobretudo, a variedade de abordagem temática no campo da História da Alfabetização, ao qual o meu estudo pode se somar uma vez que a investigação se dá em um suporte importante da cultura da alfabetização e ausente nos artigos levantados tanto nos livros da área, quanto nos periódicos consultados: os cadernos das crianças.

Assim, foi de extrema valia para esse estudo a leitura dos artigos citados, pois auxiliaram no conhecimento metodológico referente aos suportes utilizados (sendo que muitos também foram utilizados nesse estudo); também contribuíram com o repertório teórico dos estudos da área, bem como de outras que se aproximam, como a da cultura escrita e os estudos sobre produção e circulação de livros didáticos. Além de aprofundar o conhecimento sobre as mudanças (ou permanências) políticas e pedagógicas da alfabetização em determinados espaços e tempos, tema fundamental para ajudar a compreender meu objeto de pesquisa: o período preparatório.

Na sequência abordo o modo teórico e conceitual no qual considero o caderno escolar nesse estudo.

1.3 O caderno escolar e as pesquisas sobre/com esse suporte

Recorrer ao caderno escolar enquanto fonte metodológica de estudo é, antes de tudo, reconhecer o suporte como um importante produto da História da Educação, da Cultura Escrita e da Alfabetização, principalmente, na relação que nele se estabelece entre o contexto educacional e o social do escrito. Para Castillo Gómez

[...] el proyecto que sostiene la historia de la cultura escrita trasciende la consideración de la escritura como un mero sistema gráfico para interrogarse principalmente por sus distintas funciones y las consiguientes prácticas materiales, siempre en referencia a las respectivas sociedades históricas y teniendo en cuenta que en cada momento la sociedad ha estado formada por alfabetizados y analfabetos (CASTILLO GÓMEZ, 2003, p. 96).

O campo da História da Cultura Escrita tem reforçado as práticas do escrito estabelecidas em torno das relações sociais que são constituídas: entre os testemunhos escritos e os contextos de produção, circulação e uso, considerando a formação de determinadas sociedades, sendo essas, por pessoas alfabetizadas, semialfabetizados ou analfabetos e diferentes idades, gênero, classe, etnia ou grupo social (CASTILLO GÓMEZ, 2003).

Por toda sua complexidade, o referido campo já nasce como uma “vocação interdisciplinar” (VIÑAO FRAGO, 2008), principalmente pelo seu compromisso em dar sentido ao papel desempenhado, diante da sua historiografia, pela cultura escrita em diferentes sociedades. Dessa forma, estudiosos de diversas áreas como da linguística, paleografia, pedagogia, antropologia, história, entre outras, são muito importantes para a constru o de uma determinada História da Cultura Escrita. Obviamente que a História da Cultura Escrita, enquanto campo mais amplo dos estudos do escrito, abrange a História da Alfabetiza o, entendida, no cenário brasileiro, como a história escolar do ensino inicial da leitura e da escrita. Nesse sentido, o caderno escolar pode ser objeto/fonte privilegiado de pesquisa no campo acad mico em pauta.

Levando em considera o o contexto de produ o dessa pesquisa, tratamos a importância do caderno “tanto por sua inser o na história da escola quanto pela preocupa o de conserva o da qual ele foi objeto,   certamente um testemunho precioso do que pode ter sido e ainda   o trabalho escolar de escrita” (H RBRAD, 2001, p. 121).

No contexto da cultura escrita escolar, Chartier (2002) relaciona o termo “dispositivo”, muito abordado no contexto francês, com práticas institucionalizadas, e refere-se, assim, também, aos cadernos escolares e que podem ser considerados como um “lugar de realiza es inventivas, as que tratam do ‘como fazer’ e que acompanham as reformas vindas de cima ou as inova es do campo” (CHARTIER, 2002, p. 11). A autora indica que as mudanças dos conteúdos da cultura escolar podem ser visíveis nos cadernos escolares de alunos (CHARTIER, 2007). Mais uma razão pela escolha dos cadernos para investigar aquilo que me propus, o período preparatório.

No contexto europeu, a entrada do caderno na escola tem seu marco no final do século XVIII, evidenciando o momento de mudança na história da educa o, em específico os métodos de ensino e aprendizagem no ensino da leitura e da escrita (CASTILLO GOMEZ, 2003).

Para H rbrard (2001), o caderno   um espaço caligráfico e obrigatório desde o início do século XVII, e que o uso rotineiro do caderno, na escola, pode ser relacionado   alfabetiza o. Entretanto a generaliza o do uso do caderno na escola primária vai ocorrer somente no primeiro terço do século XIX e “  certamente um acontecimento importante na evolu o da

alfabetização escolar” (HÉRBRARD, 2001, p. 119). Essa transformação se dá em razão das reformas educacionais do século XVII e, dessa forma, as folhas soltas, que eram utilizadas em uma determinada rotina escolar como suporte de escrita, não davam mais conta das propostas vigentes.

Esse enfoque é dado no caso europeu, no qual o caderno passa a ser incorporado como um suporte pedagógico e legítimo (SANTOS, 2008) no período e contexto aludido.

Nessa discussão, é importante recuperar também a passagem histórica do uso da “ardósia¹⁰” para escrita e que teve seu emprego escolar difundido pelas escolas mútuas (BARRA, 2001), considerando o contexto norte-americano e inglês, do início do século XIX, que utilizavam a ardósia como um caderno passível de correção (ou rascunho) e o papel como suporte de treino e controle (caligrafia) controlando o traço exercitado pela criança (BARRA, 2001). Esses dois modos de utilização de suportes de escrita, como a ardósia e o papel, na depois vieram a se fundir em um único dispositivo, o caderno. No cenário brasileiro, o caderno é incorporado como recurso pedagógico entre o final do século XIX e o início do século XX.

Uma das pioneiras nos estudos sobre e com cadernos escolares, Gvirtz (1995) afirma que os cadernos escolares se estruturam a partir de três eixos, dependentes entre eles, que são: “el tiempo, la actividad y el contenido disciplinar” (GVIRTZ, 1995, p.25). Dessa maneira, o tempo, a atividade e o conteúdo associados podem revelar aspectos da cultura escolar.

Ademais, a referida autora considera duas importantes perspectivas sobre os estudos de cadernos escolares: o caderno como fonte primária para análise de seu conteúdo e o caderno como dispositivo (GVIRTZ; LARRONDO, 2010). A primeira perspectiva compreende o sentido do caderno como um objeto que não é neutro, no entanto, metodologicamente, “para realizar un acercamiento no ingenuo a los efectos del cuaderno, se hace necesario abordar su estudio considerándolo como productor de efectos, como operador, o como dispositivo escolar” (GVIRTZ; LARRONDO, p. 15, 2010). Assim, faz-se necessário compreender o caderno escolar como portador de sentidos e efeitos/ideologias e valores. Na segunda perspectiva, Gvirtz trata o caderno enquanto dispositivo, porque o apreende como um suporte transformador e produtor de saberes, pois nele há os mecanismos que o coloca em funcionamento. Isso ocorre na medida em que requer do aluno um processo de aprendizagem das regras que determinam o seu uso. Em um modo geral “el cuaderno es un conjunto de prácticas discursivas formateadas por sus propias características, por lo cual allí podemos ver es un enunciado distintivo, no reducible, o no directamente adjudicable a sus *autores*” (GVIRTZ; LARRONDO, p. 22, 2010).

¹⁰ Também conhecida como pedra, laje ou lousa. “A ardósia surgiu numa época em que se queria ensinar aos pobres e, pode-se acrescentar, coincidiu com a chegada dos —meninos! à escola” (BARRA, p. 12, 2001).

No caso dessa pesquisa, trato os cadernos escolares na perspectiva de um documento histórico, pois compreendo que “é um documento toda a fonte de informação de que o espírito do historiador sabe tirar qualquer coisa para o conhecimento do passado humano, encarado sob o ângulo da pergunta que lhe foi feita” (MARROU, p. 69, 1978). Como afirmei na introdução, com esse novo modo de conceber o documento numa perspectiva histórica, novas fontes são reconhecidas e problematizadas (LOPES; GALVÃO, 2001). O caderno escolar se insere nesse debate.

Para Viñao Frago (2008), os cadernos “constituem a fonte mais idônea, caso exista, para o estudo do ensino, da aprendizagem e dos usos escolares da língua escrita, ou seja, da alfabetização escolar, da difusão, nesse âmbito, da cultura escrita” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 17). Nesse sentido, o suporte operacionaliza a pesquisa na perspectiva de ser um espaço gráfico e representativo da cultura material escolar que oferece subsídios para pensar a manutenção (ou não) do período preparatório em tempos atuais.

A partir do momento em que o caderno passa a ser reconhecido como documento e é considerado como fonte-objeto ele contribui para pensarmos sobre a sua utilização na História da Educação como “[...] um produto da atividade realizada nas salas de aula [...] e da cultura escolar, mas também uma fonte que fornece informação – por meio, sobretudo, de redações e composições escritas – da realidade material da escola e do que nela se faz” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 16). Contudo, apesar de o caderno ser um suporte importante da cultura escolar, eles, os cadernos, “silenciam, não dizem nada sobre as intervenções orais ou gestuais do professor e dos alunos, sobre seu peso e o modo como ocorrem e se manifestam, sobre o ambiente ou clima da sala de aula, sobre as atividades que não deixam pistas escritas ou de outro tipo” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 25).

Viñao Frago (2008) vai além de considerar o caderno um documento, pois em seu caráter metodológico, é uma fonte histórico-educativa que se cruza em três campos de interesse relacionados entre si, sendo eles a “história da infância, a da cultura escrita e a educação” (p. 15). Nessa relação também é possível atribuir outro campo, o da memória.

A memória está atrelada à relação do passado e do presente, e, dessa forma, associamos o suporte caderno como um objeto memória (MIGNOT, s/d), por guardarem histórias e darem indícios sobre as mudanças e permanências do cenário brasileiro educacional. Além disso, os cadernos escolares podem ser compreendidos como um conjunto de lembranças de um grupo, ou seja, de uma memória coletiva (HALBWACHS, 1990). O caso do acervo do HISALES pode ser assim considerado.

Considero que por se caracterizar como um objeto memória e por ser próprio da cultura escolar, o caderno pode indicar aspectos da relação professor-aluno passíveis de serem revelados a partir das escritas ali realizadas que abordam desde os saberes até as regras escolares. É possível, então, que por fazer parte da cultura escolar o suporte venha refletir “a cultura própria do nível, etapa ou ciclo de ensino em que é utilizado” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 22). No caso dessa investigação, os cadernos pesquisados podem, então, revelar aspectos da “cultura própria da alfabetização”. Ao propor a pesquisa considere-se que sim: a cultura do período preparatório, própria da fase inicial da leitura e da escrita, poderia ser problematizada nesse ou a partir desse suporte.

Ainda na perspectiva memorialística, e para além do ensino da leitura e da escrita ou as relações estabelecidas no contexto educacional, o estudo de Laborda (2010) é realizado com uma coleção de cadernos do ensino primário de uma aluna na Espanha Franquista¹¹ e analisa “su contenido textual e iconográfico como producto de la propoaganda escolar que difundió el régimen dictatorial” (LABORDA, p. 257, 2010). O material utilizado na pesquisa é uma coleção particular e o seu conteúdo, escrito ou desenhado, reflete indícios de uma ideologia totalitária, militar teocrática e sexista. No estudo destacam-se: as lições de geografia da Espanha, a história e a perspectiva do “nacionalcatolicismo”, língua e literatura, propaganda sexista e política. A análise do autor parte das lições propostas pelas escolas e as redações da aluna proponente dos cadernos, Sol Albizu. Ocorre que os textos assumidos como proposta pedagógica da escola eram de caráter moral, religioso e franquista, no entanto essa ideologia não é compactuada com as redações escrita pela aluna. “Albizu procedía de una familia de ideario laico, republicano y antifranquista” (LABORDA, p. 275, 2010). Desse modo, os cadernos de Albizu são valiosos e singulares documentos que, por um lado, expressam a ideologia social e pedagógica assumida pela escola e, por outro, a singularidade da expressão autoral da aluna.

Conforme Gvirtz e Larrondo (2010), os estudos sobre/com cadernos escolares começaram a ganhar espaço a partir da década de 1990¹². No entanto, no Brasil, há pouco mais de dez anos que tal suporte tem ganhado estatuto de documento. Alguns estudos realizados por integrantes do grupo de pesquisa HISALES, que utilizam o acervo de cadernos escolares como fonte/objeto de pesquisa, serão aqui referenciados.

¹¹ Período ditatorial de Francisco Franco que ocorre entre os anos de 1939 e 1975.

¹² Apesar de saber sobre estudos realizados anterior à 1990, como o caso da dissertação de Faria (1988), ressalto a alegação das autoras.

Saliento que as leituras desses estudos foram de extrema importância na construção do objeto/fonte para a pesquisa aqui desenvolvida, tanto pelo fato de terem sido feitos usando o mesmo acervo, quando pela razão de que se inserem na perspectiva da história da alfabetização.

O estudo de Porto e Peres (2009; 2011), aborda as concepções e as práticas de alfabetização. As autoras destacam a importância do caderno enquanto objeto de estudo no ensino da língua escrita, diante da quantidade de atividades escolares que exploram a leitura e a escrita. Soares (2015) afirma que o ato de ler e escrever pode ser, por um lado, uma ação mecânica ou pode expressar significados por meio da língua escrita. Dessa forma, através da escrita nos cadernos é possível observar quais tradições metodológicas ainda se “mantêm nas práticas de alfabetização independente dos discursos acadêmicos e oficiais” (PORTO & PERES, 2009, p. 9). Ainda sobre pesquisa sobre concepções e métodos de alfabetização há o trabalho de Peres (2012) em que, em estudo realizado com cadernos escolares, a autora traça um panorama referente às concepções e métodos de alfabetização através das atividades propostas pelas professoras. Ainda referente às concepções e práticas de alfabetização em cadernos escolares de alunos também há o estudo de Monks, Vieira e Vieira (2012). Nele as autoras analisam textos encontrados em cadernos de alunos, em cadernos de professoras e em cartilhas, comparando-os.

O modo de avaliação das professoras que constam nos cadernos escolares, também já foi objeto de análise em dois estudos. No estudo de Peres; Dietrich e Barum (2011), em um recorte temporal de 1940-2000, foi analisado como as professoras corrigem as atividades do caderno, considerando as mudanças e permanências nesse modo de corrigir. As autoras, de maneira minuciosa, levantaram todas as expressões de correções por parte das professoras e constataram que houve alguma mudança na forma de corrigir. No entanto, nos cadernos não conseguem constatar o real motivo dessa causa ao mesmo tempo em que expressam algumas hipóteses, sendo essas marcadas por um certo tempo histórico “[...] em que o discurso pedagógico enfatiza uma relação mais próxima e afetiva entre docentes e crianças” (PERES; DIETRICH; BARUM, 2011, p. 12), além de revelarem o “poder da escrita”. As autoras acreditam que a eficácia da correção ocorre por esta prática ser considerada “dispositivo de regulação e manutenção da ordem e do controle pela positividade, pelo incentivo altamente afirmativo” (PERES; DIETRICH; BARUM, 2011, p. 12).

Em outra pesquisa, vinculada ao grupo de pesquisa HISALES, Peres e Nogueira (2014) apresentam o que denominaram de registros marginais (escritas não autorizadas) feitas por crianças nos cadernos escolares. Segundo as autoras, os registros marginais podem ser considerados como evidências de um registro informal por parte da criança e pretendem

compreender “como os alunos, que deveriam usar o caderno de forma disciplinada, regulada e normatizada, subvertem essa ordem e revelam-se crianças, fazendo um uso mais espontâneo, subjetivo e menos controlado desse dispositivo” (PERES; NOGUEIRA, 2014, p. 4). Nessa pesquisa, os cadernos deram “vozes às crianças”, diante da análise dos escritos infantis, tornando-as protagonistas da situação, manifestando seus interesses através da língua escrita que para eles é vivo e real (PERES; NOGUEIRA, 2014).

O estudo de Silveira e Peres (2015) faz uma análise das expressões utilizadas por professoras nas correções em cadernos escolares de crianças, ampliando os dados e a abordagem teórica do estudo anterior. Nesse, as autoras analisam as expressões usadas pelas professoras na perspectiva que as enunciações escritas por elas, nos cadernos escolares, podem potencializar a dimensão produtiva no modo de ser aluno.

Ainda referente às pesquisas com cadernos de alunos vinculados ao grupo de pesquisa HISALES também se pode citar mais dois trabalhos que abordam a relação entre alfabetização, escrita e infância (PERES, 2010; FONSECA; PERES, 2013), e dois tomando o ditado como objeto de análise (PERES; BARUM, 2008; 2009).

Ressalto também as recentes publicações de três artigos nos quais os cadernos foram utilizados como fonte de estudo. Duas delas discorrem sobre os estudos monográficos vinculados ao HISALES no âmbito da pós-graduação (mestrado e doutorado), sob a autoria de Costa (2016) e Silveira (2016). A outra publicação é a de Silveira; Vieira e Costa (2016) a qual consta uma descrição sobre o acervo de cadernos escolares de alunos do HISALES, além de realizar um levantamento sobre artigos publicados que usaram o acervo específico como fonte de investigação e apresentar algumas possibilidades de estudos a partir dos cadernos.

Somam-se mais dois artigos recentes que abordam os livros didáticos produzidos por autoras gaúchas, seu uso e circulação nas escolas, estudos realizados através da comparação de dados levantados em cadernos escolares de aluno e livros didáticos produzidos por autoras gaúchas (PERES; RAMIL, 2015; HERREIRA; RAMIL, 2016).

Assim, o grupo de pesquisa HISALES tem procurado contribuir com o crescente e importante campo de estudos dos cadernos escolares, somando-se aos estudos internacionais (GVIRTZ, 1995; GVIRTZ E LARRONDO, 2010; VIÑAO FRAGO, 2008; HÉRBRAD 2001; CHARTIER, A.M. 2002, 2007; LABORDA, 2010) e nacionais (MIGNOT, 2008; BARRA, 2001; SANTOS,2008) que tomam tal suporte para compreender diferentes aspectos da cultura escolar. Considero que meu estudo pode também somar-se ao esforço que tem sido feito nessa área de investigação. Vale salientar que todos os estudos referidos aqui serviram como auxiliares na construção da minha pesquisa, especialmente em relação aos aspectos

metodológicos da pesquisa com cadernos escolares. Nessa perspectiva, consegui perceber, ao ler tais estudos, as possibilidades, mas igualmente os limites de se trabalhar com essa fonte/objeto de pesquisa.

Ainda com o intuito de contribuir com o aporte teórico da temática sobre os estudos de/com cadernos, fiz um levantamento sobre as publicações em eventos importantes na área da educação. Para tanto, foram consultadas as páginas das edições da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED - entre os anos de 2010 e 2015. Outras páginas consultadas também foram as que constavam os Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL – entre os anos de 1998 e 2014.

Nos anais da ANPED, a nível nacional, foi localizado somente um estudo que contempla a temática do caderno. Este compõe o acervo científico do grupo de pesquisa HISALES, sendo o intitulado: *Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças?*, de Gilceane Caetano Porto (UFPel) e Eliane Peres (UFPel).

No que se refere às publicações dos Anais da ANPED Sul, constatei dois estudos que utilizam os cadernos. São eles: *Cadernos de aula: o “Método da Abelhinha” nas linhas e entrelinhas da história da alfabetização em Pelotas/RS*, de autoria de Janaína Soares Martins Lapuente, parte da dissertação de mestrado da autora feita também no âmbito do HISALES e defendida no PPGE/FaE/UFPe; e *A escrita bilíngue nos cadernos escolares dos descendentes de imigrantes alemães e o nacionalismo: escrita para a pátria?*, de autoria de Ademir Valdir dos Santos.

Lapuente (2008) utiliza o caderno em sua pesquisa como fonte de estudo na compreensão do seu objeto que é compreender o Método Abelhinha e sua utilização em Pelotas entre os anos 70-90 do século XX. A autora analisa um caderno de uma aluna que foi alfabetizada em 1999 a partir da metodologia. O cruzamento de dados se deu através da análise do Guia do Mestre e no Guia de Aplicação, materiais indicados pelas autoras criadoras do método.

O estudo de Santos (2008) trata o caderno como uma expressão do currículo e da atividade do professor na relação de estratégia de ensino. A pesquisa mais ampla da autora, referido no texto, discute o projeto nacionalista e a sua inserção nas escolas primárias rurais do Sul, a qual foi desenvolvida em fontes documentais como cadernos de 1930-1940 e manuais bilíngues de gramática. Para o autor, os cadernos por terem na língua escrita seu “elemento didático-pedagógico articulador [...] são uma fonte complexa, que reúnem subsídios diretos e

indiretos para o estudo das práticas e contextos educativos de certo período histórico” (SANTOS, 2008, p. 4).

Tendo assim apresentado alguns estudos acerca dos campos de estudo dos cadernos escolares, bem como a perspectiva teórica e metodológica da pesquisa, é necessário descrever o *corpus* do estudo e detalhar alguns procedimentos adotados na investigação, o que faço a seguir.

1.4. Os cadernos escolares de alunos do acervo do grupo de pesquisa HISALES como objeto/fonte de pesquisa: os procedimentos de levantamento de dados

Conforme foi antecipado na Introdução, o grupo de pesquisa HISALES tem feito grandes esforços na constituição e manutenção dos seus acervos. Em específico, o acervo de cadernos de alunos é um dos que funciona de maneira mais dinâmica, devido ao grande fluxo de recebimento de cadernos. Assim, periodicamente, é necessário fazer uma nova contagem no banco de dados para atualização dos dados quantitativos. Diante da dinâmica de recebimento dos cadernos e das políticas públicas balizadoras da manutenção e da organização desse acervo, percebemos que o mesmo estava tomando outro direcionamento, principalmente, pelo expressivo número de doações de cadernos de outras séries. No entanto, não é de intenção do grupo que esses cadernos sejam descartados, sobretudo, por reconhecer o caderno como um importante e privilegiado suporte de escrita histórico.

Nesse sentido, procuramos apresentar a quantidade de cadernos que compõe o acervo de modo geral, sem a subdivisão entre cadernos de alfabetização e cadernos de outras séries. Conforme recente atualização no banco de dados chegamos ao total de 1211 cadernos conforme a tabela a seguir:

Tabela 1: Quantidade de cadernos de alunos que compõe o acervo do HISALES

Década	Quantidade
1930	02
1940	03

1950	05
1960	22
1970	13
1980	32
1990	231
2000	452
2010	406
Sem identificação ¹³	45
TOTAL	1.211

Fonte: banco de dados HISALES

Desse total, 565 cadernos de crianças em fase de alfabetização, conforme caracterizado na Introdução. A distribuição desses cadernos por década está na tabela a seguir. Conforme a amostragem da tabela é possível observar que são três décadas com maior volume de cadernos catalogados no acervo¹⁴:

Tabela 2: Quantidade de cadernos de alunos em fase de alfabetização, por década, que compõe o acervo do HISALES

Década	Quantidade
1930	2
1940	3
1950	4
1960	10
1970	10
1980	21
1990	99
2000	173
2010	225
Sem identificação	18
Total	565

Fonte: Banco de dados do HISALES.

¹³ Sem identificação corresponde aos cadernos que não possuem data de elaboração/uso

¹⁴ Dados de janeiro/2017.

Nessa pesquisa foram considerados somente os cadernos oriundos do estado do Rio Grande do Sul, datados entre 1990 e 2015, pertencentes à educação infantil¹⁵, e os da etapa chamada, até 2006, de 1ª série; depois disso, em razão da lei do Ensino Fundamental de nove anos foram considerados os cadernos do agora denominado 1º ano, conforme a nova organização do ensino¹⁶. Ao fazer essa seleção, usando esses critérios, o conjunto de cadernos baixou para 339, conforme tabela a seguir, dividida em Educação Infantil e 1ª série/1º ano.

Tabela 3: Quantidade de cadernos de alunos em fase de alfabetização, conforme os anos de escolarização e décadas, presentes no acervo do grupo de pesquisa HISALES

Década	Educação Infantil	1ª série/1º ano
1990	10	99
2000	16	116
2010	3	95
Total de cadernos conforme as etapas de ensino	29	310
Total de cadernos	339	

Fonte: da autora

Uma etapa seguinte foi definida na pesquisa: consultar todos os 339 cadernos em busca dos dados sobre o período preparatório. Dessa maneira, todos os cadernos foram consultados e pautados pelas perguntas: **1) Há atividades que se caracteriza como sendo do período preparatório da leitura e da escrita no conjunto dos cadernos dos anos de 1990 em diante?**
2) Qual natureza dessas atividades e como se caracterizam?

Convém lembrar que o recorte temporal dessa pesquisa, como já indiquei, foi escolhido em razão da nova perspectiva da alfabetização, decorrente das pesquisas de bases psicogenéticas. Nos anos de 1980 surgiram novas discussões no campo do ensino inicial da leitura e da escrita e o processo de alfabetização passou a tomar outras dimensões a partir das contribuições teóricas de base construtivista, de Ferreiro e Teberosky (1985). No Brasil a publicação é lançada em sua primeira edição no ano de 1985. Optei por **delimitar o período de 1990-2015** considerando as seguintes razões: **cinco anos da publicação do referido livro no Brasil; e a quantidade de cadernos por décadas (forma de organização dos cadernos**

¹⁵ Desde que estes cadernos apresentem indícios de práticas que sistematizem a escrita.

¹⁶ O que ocorre através das leis nº 11.114/05 e 11.274/06 que estabelece e normatiza, respectivamente, o ensino fundamental de nove anos.

no acervo). Nesse caso, para os anos de 1985-1989 há no acervo apenas 13 cadernos, o que poderia comprometer a análise dos dados, uma vez que para os outros períodos (anos de 1990 e 2000) há, em média, 20 cadernos para cada década.

Depois dessa primeira consulta nos 339 cadernos identifiquei atividades explícitas do período preparatório em apenas 60 deles. Isso significa que em 20 % dos cadernos do acervo há atividades assim identificadas. O sentido disso será problematizado no capítulo 3, o principal dessa Dissertação. Aqui interessa dizer que, metodologicamente, os dados foram coletados nesse conjunto de cadernos, conforme tabela a seguir:

Tabela 4: Quantidade de cadernos, por década, que foram localizadas atividades de período preparatório

Nível de ensino	1990	2000	2010	Total
Ed. Infantil	7	11	2	20
1ª série/ 1º ano	17	9	14	40
	24	20	16	60

Fonte: da autora

Com o *corpus* da pesquisa delimitado, o próximo passo realizado foi o de quantificar as atividades localizadas nos cadernos por década, como está demonstrado no quadro a seguir.

Tabela 5: Quantidade de atividades localizadas nos 60 cadernos que fazem parte do corpus

DÉCADA	TOTAL DE ATIVIDADES CONSULTADAS NOS CADERNOS
1990	121
2000	64
2010	40
TOTAL	225

Fonte: da autora

Desse modo foi possível chegar ao total de 225 atividades de período preparatório. A relação nesse caso é a seguinte:

- ✓ para o período de 1990-1999 (10 anos) são 24 cadernos no acervo e neles há 121 atividades identificadas como sendo do período preparatório;
- ✓ para o período de 2000-2009 (10 anos) há 20 cadernos no acervo e neles foram identificadas 64 atividades como sendo do período preparatório;
- ✓ para o período de 2010-2015 (06 anos) há 16 cadernos no acervo e neles foram identificadas 40 atividades como sendo do período preparatório.

Vale dizer que há um equilíbrio tanto temporal (6/10 anos), quanto do número de cadernos (24/20/16) e uma variação do número de atividades (121/64/40) que, possivelmente, está relacionada com a quantidade de cadernos para cada período.

O importante, contudo, é o esforço realizado para, mais do que quantificar as atividades do período preparatório, identificar os tipos e compreender a manutenção de tais atividades, entre os anos de 1990 e 2015, nos 60 cadernos em que elas apareceram no momento da coleta de dados.

Durante o processo de pesquisa, para compreender mais e melhor o que era/é o período preparatório consultei, também, manuais pedagógicos e específicos da etapa da alfabetização¹⁷. Foram consultados doze manuais pedagógicos de didática (APÊNDICE A) e quatro específicos de alfabetização (APÊNDICE B). Entre os doze manuais pertencentes ao primeiro grupo (didático-pedagógicos) em seis deles localizei propostas relacionadas ao ensino da escrita levando em consideração o período preparatório. Esse procedimento metodológico ainda na fase inicial da pesquisa foi bastante importante para o esclarecimento do objeto de estudo. Os resultados desse investimento nos manuais estão descritos no capítulo seguinte, Capítulo 2, quando apresento o que é o período preparatório, como se caracteriza, quais seus pressupostos básicos e sua ancoragem teórica e conceitual.

Com a mesma perspectiva também foram consultados livros para o ensino da leitura e escrita produzidos entre as décadas de 40 até meados dos anos 80, do século XIX. Os livros consultados fazem parte de um dos acervos mais importantes do grupo de pesquisa HISALES. Atualmente o acervo possui 1135 livros para o ensino da leitura e da escrita (cartilhas, pré-livros, livros de alfabetização)¹⁸. Identificar as atividades do período preparatório, como aparecem, como são denominadas, entre outras coisas, facilitou a compreensão daquilo que fui encontrando nos cadernos. Igualmente o resultado dessa consulta está descrita no Capítulo 2, a seguir.

¹⁷ Pertencentes ao recente acervo ainda em constituição e organização no grupo de pesquisa HISALES.

¹⁸ A tabela com a quantidade de livros do acervo do HISALES por década está disponível nos Anexos.

Reforço que esses suportes foram utilizados com a finalidade de compreender o que de fato era o período preparatório, alcançando a formação de professores normalistas, com o conteúdo presente nos manuais pedagógicos e específicos de alfabetização, e as atividades propostas nos livros escolares. Esse último, para além de uma compreensão mais geral do conteúdo, também foi importante para um maior entendimento das atividades propostas de período preparatório nos cadernos de alunos durante o levantamento de dados, como já afirmei.

A consulta a ambos suportes – manuais pedagógicos e livros para ensino da leitura e da escrita – constituiu uma etapa metodológica importante da pesquisa. Com esse procedimento as atividades dos alunos registradas nos cadernos tiveram mais significado e contribuíram na organização dos dados para posterior análise.

Como anunciei, o capítulo a seguir discute, em diferentes seções, o que é o período preparatório. Esse resulta dos estudos que realizei para me apropriar do objeto de estudo desta dissertação.

2. PERÍODO PREPARATÓRIO: O QUE É?

A problemática da alfabetização sempre esteve presente nas discussões da educação brasileira, especialmente vinculado ao “mal” desempenho dos alunos bem como a eficácia dos métodos de ensino-aprendizagem (MORTATTI, 2000). Se refletirmos sobre a alfabetização no contexto atual, podemos nos deter nas políticas governamentais que, especialmente nos últimos anos, têm ganhado destaque, principalmente em razão de ações voltadas à formação de professores e à distribuição de acervos didáticos e literários para as escolas.

Contudo, é preciso considerar que a alfabetização está diretamente associada a fatores de ordem social, econômica e cultural e para compreender esse processo em uma dimensão histórica, como no caso deste trabalho, é necessário recorrermos a fontes que possam subsidiar essa compreensão, uma vez que a História da Alfabetização pode ser entendida como o:

[...] estudo de formas pretéritas de ensino/ aprendizagem da tecnologia da escrita; de sua manifestação no contexto das instituições as mais diversas; dos métodos para sua transmissão; dos materiais que estão em jogo na sua apropriação; das práticas empreendidas pelos sujeitos e grupos sociais em torno do processo de aquisição inicial da escrita e de seus efeitos sociais e culturais na sociedade (FRADE, 2011, p. 180).

É importante compreender que para falar sobre o processo de alfabetização na história é preciso uma reflexão acerca do espaço-tempo dessa fase de aprendizado diante das multiplicidades de possibilidades dessa área de investigação, uma vez que ela pode articular, por exemplo, aspectos tais como:

[...] a) o que caracteriza o conteúdo da aprendizagem da escrita e sua relação com o que chamamos de alfabetização; b) a identificação do momento em que esse ensino/aprendizado ocorre, ou seja, do tempo de aquisição de uma competência gráfica; e c) a identificação das técnicas intelectuais que são construídas para que a escrita, como sistema e como prática, seja transmitida às novas gerações e como isso envolve metodologias e racionalidades gráficas presentes nos materiais (FRADE, 2011, p. 182).

Para além dos aspectos citados, é importante também mencionar, sobretudo, como já afirmei, o caráter social, cultural, político e ideológico da leitura e da escrita. Assim, também é preciso considerar os efeitos sociais e culturais da alfabetização, além do processo de habilidades específicas e técnicas para o ensino da leitura e da escrita.

Na História da Alfabetização, a relação entre os campos da Psicologia e da Educação foi amplamente difundida por muitos educadores, especialmente no final do século XIX e primeiras décadas do século XX. Um educador, contudo, teve destaque no estudo dessa relação: Lourenço Filho, principalmente em razão das pesquisas de bases teóricas maturacionistas por ele desenvolvidas entre o final dos anos 20 e o início dos anos 30 do século XX (MARTINS, 2010). É no bojo dessa relação e desses estudos que surge a proposta do período preparatório da alfabetização.

Essa tradição consagrada por Lourenço Filho, que será desenvolvida adiante, foi denominada “alfabetização sob medida” (MORTATTI, 2000) e perdurou durante décadas na escola brasileira. No início dos anos de 1980, por exemplo, a Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul elaborou uma série de cadernos para professores e professoras intitulada *Aprendizagem da leitura e da escrita: variáveis e interferentes 2* e nessa obra destaca-se o período preparatório como um importante momento para a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, algumas considerações propostas por Lourenço Filho são retomadas, nos anos 80 do século XX, e para o contexto da alfabetização era destacado que seria necessária a “adequada percepção visual e auditiva, conhecimento e controle do seu corpo, de sua postura e de seus gestos no espaço” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1981, p.9).

Nessa perspectiva, levando em consideração os pressupostos orientados pela Secretaria de Educação do RS concomitante à ideia lourenciana, o desenvolvimento do período preparatório é de extrema importância para a aprendizagem do ler e do escrever. Dessa maneira, muitas atividades precisariam ser desenvolvidas pelos docentes como, por exemplo, as percepto-visomotoras¹⁹. Desse modo, a orientação da SEC/RS aos professores e professoras, nos anos de 1980, era de que:

[...] o treinamento que compreende esse período, somado à maturação e experiências anteriores, serve de base para o seu trabalho. Nunca subestime nem precipite essas atividades. A alfabetização é mais fácil, mais rápida e mais eficaz quando os alunos estão bem preparados para iniciá-la (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1981, p.10).

Lanza (1988) indica que a prática do período preparatório se iniciou a partir dos estudos da Psicologia Infantil, que começaram a avançar nas discussões sobre os estágios de

¹⁹ Durante o texto, em algumas citações, é possível observar que há diferentes formas de escrita da expressão: visomotor ou visiomotor, pois seguia a ortografia vigente de cada época. O novo acordo ortográfico da língua portuguesa no Brasil sugere a escrita do termo como visomotor/visomotora.

desenvolvimento intelectual das crianças associados ao fenômeno da maturidade. Em 1925, nos Estados Unidos, o conceito de maturidade também passou a ser observado na aprendizagem da leitura, e, assim, a autora considera o período preparatório como uma prática a favor do desenvolvimento da criança na fase inicial da escolarização. Nas palavras da autora:

No ano de 1925, nos EUA, o termo ‘maturity’ (maturidade) foi usado no ‘Report of the National Committee on Reading’, reconhecendo-se a necessidade da maturidade para a aprendizagem da leitura e apresentando-se sugestões relativas aos métodos para diagnosticar o nível de maturidade e corrigir as deficiências evidenciadas em tais diagnósticos. Foi através dessa publicação que o Período Preparatório surgiu, com exercícios preparatórios que favorecessem o desenvolvimento da maturidade (LANZA, 1988, p. 18 e 19).

O desenvolvimento da maturidade é associado a habilidades cognitivas como a linguagem, a motricidade, a percepção, entre outras. No processo de alfabetização, “a maturidade demonstrada pela criança possibilitaria considerá-la ‘pronta’ ou não para essa aprendizagem” (LANZA, 1988, p.18). Dessa forma, pressupõe que a criança já teria vencido estágios preparatórios, no qual a prontidão viabilizaria a sua inserção na fase seguinte do processo, qual seja: ler e escrever de fato.

Assim, o período preparatório está relacionado a dois aspectos de base psicológica, sendo eles: maturidade e prontidão, considerando este último como “ter um nível suficiente sob determinados aspectos para iniciar o processo da função simbólica que é a leitura e a sua transposição gráfica, que é a escrita” (POPPOVIC, 1968, p. 5). Os conceitos de prontidão e maturidade são fundamentados na concepção de que o desenvolvimento da criança ocorre de forma sucessiva e sequencial. Para Lanza:

[...] prevê-se que, para atingir determinado estágio, a criança deve ter vencido o(s) anterior(es). Dessa forma, a tentativa da atuação se faz no sentido de treinar a criança nos aspectos característicos da etapa em que se encontra, a fim de que ela tenha condições de dar o ‘salto’ para a fase seguinte. Logo; no que diz respeito à alfabetização, recorre-se a exercícios pré-estabelecidos, organizados de acordo com uma graduação e complexidade que envolvem determinadas habilidades intelectuais, perceptuais, esquema corporal, lateralidade, etc.” (LANZA, 1988, p. 24).

Para tanto, o campo perceptivo visual e auditivo também são aspectos presentes na discussão sobre prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita. Poppovic considerava que:

Uma adequada percepção visual e auditiva foi necessária para que a criança chegasse à identificação dos seres e aprendesse a nomeá-los corretamente; o conhecimento e o controle do seu corpo, de sua postura e de seus gestos no espaço que a rodeava permitiram-lhe a movimentação e a coordenação motora correta para a emissão e a compreensão dos conceitos verbais; através da noção de tempo, adquiriu o uso do ritmo e da sequência necessários à emissão da fala harmônica e melódica. Para a aprendizagem da leitura e da escrita, um alto grau de organização e inter-relacionamento dessas funções é necessário, baseado, evidentemente, numa linguagem interior já suficientemente adquirida (POPPOVIC, 1981, p. 75).

Na sequência, para melhor compreensão do período preparatório e do momento histórico em que ele ganha força na História da Alfabetização brasileira, considero as discussões propostas por Lourenço Filho, especialmente, como afirmei, em função da importância que tal pensador teve nos estudos psicológicos na alfabetização. Tal pesquisador destaca-se, entre outras coisas, pela criação dos Testes de Prontidão para o Ensino da Leitura e da Escrita, os conhecidos Testes ABC, em 1934, lançados em livro que teve repercussão nacional e internacional.

2.1. Lourenço Filho, a Escola Nova e o período preparatório

Não há como discutir o período preparatório da alfabetização de forma indissociável ao pensamento do intelectual escolanovista Lourenço Filho, devido ao marco da sua publicação *Testes ABC - para verificação da maturidade necessária a aprendizagem da leitura e da escrita*. Antes de abordar a relação da prática do período preparatório com a obra do autor citado anteriormente, é necessário retomar o contexto educacional no qual essa produção foi feita e publicada.

As contribuições de Lourenço Filho à educação brasileira vinculam-se ao movimento da Escola Nova que se inicia no Brasil no início do século XX, especialmente a partir da criação da Associação Brasileira de Educação (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002) e alcança o ápice com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Nesse contexto, a educação passou a ser vista como a principal questão nacional e todas as suas modalidades passaram a ser regulamentadas pelo governo central (SAVIANI, 2008).

Essa nova concepção de educação, que se originou associada ao pensamento liberal e que tinha um discurso centrado em um novo modelo de escola e de sociedade, refere-se a um conjunto de princípios, especialmente com a finalidade de:

[...] rever as formas tradicionais do ensino [...] esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 58).

A partir desse movimento o presente estava posto em direção ao futuro, já que a educação passou a ser elemento de mudança e, assim, seria uma forma de reconstruir o Brasil e elevá-lo à modernidade (BERTOLETTI, 2006). É neste momento de modernização educacional e social que Lourenço Filho se destaca no cenário brasileiro, com ênfase nas discussões da Psicologia atrelada à Educação.

Lourenço Filho dedicava suas pesquisas e suas aulas ao ensino da Psicologia e da Pedagogia. Aprofundou seus estudos acerca da Psicologia Aplicada, e “foi por esse caminho que ele atuou nos dois aspectos característicos da Escola Nova [...]: a instrução técnico-profissional e a psicologia da infância” (SAVIANI, 2008, p. 204).

Por ser um estudioso principalmente da Psicologia Educacional e motivado pela concepção maturacionista, Lourenço Filho investiu seus estudos “sobre a relação entre a maturidade psicológica e as aptidões necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita” (MONARCHA, 2008, p. 10), especialmente através da aplicação de testes e exames psicológicos em alunos em fase inicial da escolarização. Dessa forma, Lourenço Filho discorre sobre o conceito de maturação, em seus estudos, e a relação estabelecida com o desenvolvimento mental para aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, atribui a importância da maturação:

a) para a coordenação de movimentos em geral e, particularmente, da coordenação visual-motriz e auditivo-motriz, que condiciona a conduta da cópia de figuras e a capacidade de prolação; b) [...] para que condicione a resistência à tendência de inversão na cópia dessas figuras, e resistência à ecolalia na linguagem oral; c) [...] que permita resistência à fadiga e, assim, um mínimo de atenção dirigida; d) [...] que facilite a memorização visual e auditiva, para figuras, palavras ou frases, ponto inicial. (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 48).

Ao articular as dimensões psicológica e pedagógica o autor elaborou os *Testes ABC para verificação da maturidade necessária a aprendizagem da leitura e da escrita*, obra publicada pela primeira vez em 1934. Tratava-se de uma proposta cuja função era verificar o denominado “nível de maturidade das crianças” para aquisição da leitura e da escrita, composta

por um conjunto de oito provas que incluía habilidades a serem testadas como, por exemplo, a discriminação visual, a motora, a acuidade auditiva, o vocabulário (LOURENÇO FILHO, 1969).

Depois de testadas, as crianças que estavam ingressando na escola eram organizadas em classes conforme o desempenho nesse teste e, assim, professores e professoras deveriam desenvolver essas habilidades com maior ou menor ênfase dependendo da turma que atuariam. Caracterizava-se, assim, as atividades do período preparatório.

Os Testes ABC foram elaborados para que sua aplicação fosse realizada nos primeiros 15 dias de aula do ano letivo, caso houvesse alunos novos não era orientada a realização dos testes nos três ou quatro primeiros dias, devido ao pouco contato com o meio escolar que poderia intimidar os alunos (LOURENÇO FILHO, 2008 [1934]).

O teste completo deveria ocorrer em oito minutos, em média, em um local isolado, silencioso, claro e sem muita mobília. Deveria ser aplicado de forma individual com cada aluno, pois seria uma oportunidade de distinguir outros aspectos particulares do comportamento da criança; para tanto era preciso que a criança se sentisse à vontade naquele lugar e interessada pelo trabalho, em caso de timidez excessiva, choros ou atitude negativa ao teste, deveria ser adiado. Caso o aluno fosse ambidestro, a professora examinadora do teste pediria que o trabalho fosse feito com a mão canhota. A cargo do examinador, então, era necessário que a leitura atenta do Guia do Exame fosse previamente realizada. Assim, o trabalho deveria ser realizado com boa vontade e de forma acolhedora ao aluno, o tom de voz deveria se manter nem muito alto e nem muito baixo, mas com expressão clara e pausada. Durante os testes o examinador poderia ficar à direita da criança, estando sentado ou em pé. De um modo geral, a regra fundamental era que durante o exame a criança ficasse calma, interessada na proposta, à vontade na situação e confiante no examinador (LOURENÇO FILHO, 2008 [1934]).

As oito provas dos *Testes ABC* eram divididas em dez aspectos que permitiriam detectar o grau de maturidade do aluno. A imagem abaixo, retirada da obra de Lourenço Filho [2008 (1934)], mostra a correlação entre os testes e as habilidades que seriam testadas e mensuradas:

Figura 1: Pontos de análise dos *Testes ABC*

Pontos de análise	Testes
1) Coordenação visual-motora	Teste 1 – cópia de figuras Teste 3 – reprodução de movimentos Teste 7 – recorte em papel
2) Resistência à inversão na cópia de figuras	Teste 3 – reprodução motora e gráfica de movimentos
3) Memorização visual	Teste 2 – denominação de 7 figuras apresentadas em conjunto por 30 segundos
4) Coordenação auditivo-motora 5) Capacidade de prolação 6) Resistência à ecolalia	Teste 6 – reprodução de polissílabos não usuais Testes 4 e 6 – reprodução de palavras usuais e não usuais
7) Memorização auditiva	Teste 4 – reprodução de palavras de uso corrente
8) Índice de fatigabilidade	Teste 8 – pontilhado em papel quadriculado Teste 7 – recorte em papel
9) Índice de atenção dirigida	Teste 2 – denominação de figuras Teste 5 – reprodução de narrativa Teste 7 – recorte Teste 8 – pontilhado
10) Vocabulário e compreensão	Teste 2 – denominação de figuras Teste 5 – reprodução de uma narrativa Todas as provas pelo que envolvem de execução a uma ordem dada.

Fonte: LOURENÇO FILHO, 2008 [1934]

À cada prova era atribuído um grau, que se dividia em quatro, sendo eles: superior, médio, inferior e nulo correspondentes aos números 3, 2, 1 e 0, totalizando 24 pontos, o máximo e a nota mínima sendo zero. Alguns testes, contudo, “[...] fornecem, por si mesmos, registro gráfico; para os demais, de reação verbal, o examinador deve cingir-se a anotar a reação de cada aluno, escrevendo-a” (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 105 [1934]).

A avaliação geral ocorria através da pontuação obtida através da nota de cada prova e o resultado que mostraria o nível de maturidade (NM) para a leitura e a escrita, levando em consideração a margem entre 0 e 24 pontos (sendo o mínimo e o máximo) sem estabelecer relações entre idade cronológica e mental. Segundo o autor:

A observação dos grandes grupos, submetidos à classificação pelos Testes ABC, bem como o estudo de numerosos casos individuais, confirmam tais resultados: um NM de 17 pontos, ou mais, permite previsão de que a criança aprenderá a ler e a escrever em um semestre letivo, sem maiores dificuldades; um NM de 12 a 16 pontos, que a aprendizagem se dará, facilmente, no decurso de um ano letivo; um NM de 11 pontos ou menos, que a criança assim não aprenderá, reclamando maiores cuidados (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 119 [1934]).

Os casos que mais requereriam atenção eram os que atingiam nível de maturidade de 11 pontos ou menos, pois acreditava-se que, por se tratar de uma baixa pontuação, a criança não aprenderia a escrever ou ler. Já quando o aluno atingisse 7 ou menos pontos, Lourenço Filho reforçava que o “ensino escolar comum” seria estático ao aluno, e que, nesse sentido, era importante fazer exames complementares como de saúde, nível mental e estabilidade emocional, para fornecer tratamento adequado (LOURENÇO FILHO, 2008 [1934]).

A partir desse nivelamento os alunos eram classificados para, assim, serem organizados em classes homogêneas, ou como denominado pelo autor, classes seletivas. Afirmava então:

Assim, os primeiros que a essa lotação corresponderem formarão uma classe; os seguintes, outra classe, e assim por diante. É evidente que as classes de alunos classificados com menor número de pontos deverá *[sic]* ter efetivo reduzido para que o professor possa cuidar dos casos especiais, dando-lhes tratamento individual. Com 25 a 30 alunos, isso será perfeitamente possível, e o rendimento do ensino, mesmo nessas classes, será satisfatório (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 119 [1934]).

Assim, classificadas as turmas, era realizado o perfil de classe, que era uma referência à professora e que auxiliaria no processo de alfabetização no sentido de suprir as possíveis deficiências das habilidades dos alunos. Esse perfil poderia ser considerado nos seguintes termos:

Somando-se os valores, obtidos na 1ª prova, por todos os alunos da classe, e dividindo-se o resultado pelo número de alunos, obtém-se o valor médio da prova considerada. O mesmo processo aplicado, para as demais provas, dará os dados para a construção do perfil da classe [...] Pela observação dos valores nele consignados, poderá o professor verificar quais as deficiências médias da classe nos diferentes aspectos funcionais do processo da aprendizagem da leitura e da escrita e, em consequência, organizar exercícios corretivos ou de estimulação, úteis para todos os alunos (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 121 e 122 [1934]).

Nessa perspectiva, os exercícios/atividades do período preparatório para alfabetização estavam intrinsecamente relacionados à aspectos de base psicológica, e não mais linguísticos (MASSINI-CAGLIARI, 1999), pois deveriam pautar-se em atividades de desenvolvimento de habilidades visomotoras e auditivo-motoras. Nesse sentido, as atividades levantadas nos cadernos das crianças durante o processo de pesquisa estão referenciadas nessa perspectiva de alfabetização. Aqui reside, também, a importância desta pesquisa. Supostamente esta seria uma abordagem do ensino da leitura e da escrita que pós os anos de 1980 teria sido superada, uma

vez que no plano teórico outro paradigma, denominado construtivista, se impôs no cenário educacional do país.

Em um cenário de discussão entre concepção de alfabetização “moderna” e “tradicional” (MORTATTI, 2000)²⁰, diante do frequente fracasso dos alunos nesse processo, Lourenço Filho, em sua obra, contribuiu na construção de um novo modo de conceber a alfabetização, que levava em consideração, em primeiro lugar, as supostas condições de aprendizagem da criança, ou seja, o processo de maturação, um fenômeno biofisiopsicológico e sensorial, segundo sua concepção.

As chamadas teorias maturacionistas que influenciaram Lourenço Filho foram reconhecidas a partir dos estudos de Arnold Gesell (1880-1961), que desenvolveu o modelo maturacionista, o qual “caracterizava o desenvolvimento como um processo de maturação do organismo, numa sequência geneticamente determinada devendo pouco às influências ambientais [...]” (MARTINS, 2010, p. 1). Assim, em razão de fatores biológicos esperava-se que a criança alcançasse condições necessárias à aprendizagem. Dessa forma, a partir de um “progresso sequencial em direção a uma meta evolutiva” (MARTINS, 2010, p. 2) seria possível atingir a maturidade, nesse caso para aprender a ler e a escrever.

Lourenço Filho considerava, a partir da perspectiva psicológica, o conceito de maturação biofisiológica, que era a função orgânica do humano referente ao aspecto físico, fisiológico e biológico e a relação aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais (MORTATTI, 2000). O autor partia do pressuposto que o nível de maturidade das crianças não estava relacionado com a idade cronológica e nem a idade mental (LOURENÇO FILHO, 1969).

Para finalizar, reforço a importância da publicação e da divulgação dos *Testes ABC*, diante de todo o investimento dado pelo professor Lourenço Filho à esse estudo, bem como a sua técnica que foi estudada e incorporada por algumas secretarias de educação, como o caso da de São Paulo. Também é fundamental ressaltar a sua importância nos estudos sobre a alfabetização no Brasil e a sua relação com os estudos psicológicos, que são a base do período preparatório.

²⁰ O contexto de produção da obra do *Testes ABC* foi marcado pelo movimento da Escola Nova, que criticava o modelo tradicional de ensino vigente no Brasil. Lourenço Filho traz essa discussão para a alfabetização tentando dar um sentido moderno à tradição herdada dos métodos sintéticos baseados na soletração e silabação. Esse sentido moderno é pautado nos aspectos psicológicos da aprendizagem e passam a demandar função ao controle e homogeneização da diversidade de práticas e o discurso institucional centrado na medida da maturidade para a aprendizagem (MAGNANI, 1997).

Para compreender a forma com que o período preparatório foi tratado na formação docente, realizei um levantamento em manuais pedagógicos do século XX e é isso que abordo a seguir.

2.2 O período preparatório: o que dizem alguns manuais pedagógicos (1936-1978)

Por seu caráter didático e instrutivo os manuais pedagógicos estão relacionados com as discussões sobre a formação de professores na história da educação, que publicados em um determinado período são produzidos a partir do modelo educacional vigente. Bastos (2008) afirma que os manuais pedagógicos introduziam os alunos das Escolas Normais às “ciências da educação” caracterizadas pelas disciplinas de filosofia, psicologia, biologia e sociologia ao mesmo tempo em que se apropriavam dos princípios políticos e pedagógicos do sistema educacional público.

Os manuais pedagógicos começaram a ser amplamente publicados na segunda metade do século XIX e seu contexto de produção é complexo (SILVA, CORREIA, 2004). A utilização do material ia além do simples manuseio por parte dos professores nas Escolas Normais, pois os manuais:

[...] também têm um papel decisivo na configuração do discurso pedagógico, da concepção profissional do professor e dos saberes que a sustentam [...] Isso significa que os manuais pedagógicos, tal como os entendemos, participam da produção histórica dos professores. (SILVA, CORREIA, 2004, p. 615).

Tratando o manual como uma fonte significativa e representativa da cultura escolar, principalmente por ser um suporte de memória, informação e projeção (ROSA; TEIVE, 2016), pode ser atribuído a ele, então, o caráter de uma fonte potencialmente histórica em que “contém uma informação científica e uma configuração autoral e editorial que lhe conferem autenticidade como representação da cultura escolar” (MAGALHÃES, 2008, p. 7).

Os manuais pedagógicos, especialmente aqueles que serviam de base para a formação docente no momento de proposição do período preparatório, contribuíram na pesquisa, pois são suportes que apresentam dados relevantes sobre o que era proposto em relação ao período preparatório da alfabetização.

Durante o processo desta pesquisa foram consultados doze manuais pedagógicos de didática (APÊNDICE A) e quatro específicos de alfabetização (APÊNDICE B). Entre os doze manuais pertencentes ao primeiro grupo (manuais pedagógicos de didática) em seis localizei propostas relacionadas ao ensino da escrita levando em consideração o período preparatório²¹.

Priorizamos obras de autores consagrados da Pedagogia desde os anos de 1930 e igualmente livros que subsidiaram os debates da formação docente do período, daí sua importância nessa pesquisa. Nomes como Afro do Amaral Fontoura, Theobaldo Miranda dos Santos, Antônio D'Ávila, Lourenço Luzuriaga, eram referência na formação e na prática docentes.

No conjunto dos manuais a primeira observação é acerca do manual *Pedagogia Científica: psicologia e direção da aprendizagem*, escrito por Alfredo Miguel Aguayo, consultado em sua 10ª edição, publicada em 1964. Destaco nesse manual a sua abordagem de base psicológica, como indica já o título. Há um capítulo direcionado à aprendizagem da escrita. Nesse capítulo, são apresentados 21 fatores que interfeririam no processo de aprendizagem da escrita, dentre eles: os ritmos dos movimentos realizados para a escrita, a pressão da mão, inclinação da letra, posição do corpo, do antebraço e da mão, entre outros.

É possível destacar dois fatores que abordam os tipos de movimento ao escrever e as escalas de medidas da escrita. No primeiro fator, é apresentada a relação entre o movimento combinado entre os dedos, os braços e os músculos, sendo o dos dedos responsável pela escrita. O autor defende que esse movimento é considerado cansativo e lento, e propõe algumas atividades para o seu treinamento. Nessas atividades, os alunos deveriam fazer atividades repetidas de curvas, traçados de letra e atividades no quadro que são denominados pelo autor de “rima, dramatizada, com exercício de escrita” (AGUAYO, 1964, p. 299). Por fim, assim que as crianças aprendessem as formas das letras, elas poderiam realizar exercícios, segundo o autor. A proposta dessas atividades tinha como finalidade principal que a escrita ocorresse de forma legível, uniforme e com certo grau de rapidez, sendo “[...] compatível com a qualidade à qual se deve aspirar em cada grau” (AGUAYO, 1964, p. 230).

O segundo fator se refere a algumas escalas de medidas da escrita. Essas escalas são baseadas em atividades em que as crianças leriam, copiariam e decorariam algumas sentenças escritas; que poderiam servir para medir qualidades de escrita. Como se percebe, a discussão centra-se basicamente em aspectos motores de aprendizagem da leitura e da escrita e nesse sentido inserem-se nas propostas no período preparatório.

²¹ Todos esses manuais compõem o recente, e ainda em construção, acervo pertencente também ao grupo de pesquisa HISALES

A outra obra a ser explorada é *Manual do professor primário: O professor. A escola. O aluno. Os métodos. As medidas. As instalações*, de autoria de Theobaldo Miranda Santos e publicada em sua sétima edição no ano de 1966. A obra é dividida em sete capítulos que, de forma minuciosa, apresentam particularidades da história da educação, o trabalho docente e os programas pedagógicos. Os programas são divididos entre os cinco anos primários e a proposta considerada aqui encontra-se no programa do primeiro ano e trata da escrita. Características que podem ser associadas ao período preparatório são localizadas na proposta do programa de ensino na parte em que são abordados os objetivos referentes à habilidade da escrita. Nessa situação, são descritas ações em que devem

1 – Levar a criança a reproduzir, sem hesitar, todas as dificuldades de formas com certa leveza de trações, sem confundir as letras similares e os algarismos, todos com movimentos adequados.

2 – Desenvolvimento da cooperação visio-motora, ritmo de movimentos e princípio de mecanização da escrita. (SANTOS, 1966, p. 298).

Para que os objetivos se cumprissem, a escrita se dividiria em duas fases: a primeira seria a preparatória e a segunda a dos exercícios gráficos. Na preparatória, o autor sugere a utilização de jogos que serviriam para a aquisição de hábitos para a escrita, exercícios rítmicos no quadro e no papel, sempre utilizando a oralidade, traçados com ritmo de linhas, curvas e retas no quadro e no papel sem pauta, desenhos espontâneos e dramatização de historietas de animais através de exercícios de ritmos, cantados realizados tanto no quadro negro como no papel. Já na segunda fase, os exercícios gráficos deveriam ser do tipo: cópias de palavras, firmar a forma das letras, traçado de nome, para desenvolver a rapidez, sendo este somente no último trimestre (SANTOS 1966). Igualmente aqui pode-se notar que o foco continua sendo no aspecto motor relacionado ao movimento da escrita. Essa perspectiva de escrita e de escrever explica boa parte dos exercícios que eram recorrentemente recomendados no período preparatório.

Em 1972 foi publicado a 2ª edição do manual *Problemas gerais de currículo: uma obra destinada a servir a faculdade de educação, escolas normais e cursos de pós-graduação em educação*, de autoria de Dalilla C. Sperb, e é o terceiro aqui estudado. Trata-se de um manual diferenciado na ampliação do seu público, pois já avança para os cursos de pós-graduação. Nessa obra, o período preparatório pode ser localizado na seção sobre o primeiro ano escolar que se encontra no capítulo três. Nessa seção encontra-se a abordagem sobre a alfabetização, na qual, logo em seu início, a autora já anuncia que a primeira fase da alfabetização é conhecida como preparatória ou de prontidão para aprendizagem da leitura. No entanto, diferentemente

de outros manuais, aqui a autora alega que essa fase se iniciaria no lar e que, assim, quando chegassem à escola as crianças já teriam motivação para aprender a ler e a escrever. Porém, por se tratar de um desenvolvimento iniciado em outros ambientes, muitos fatores influenciam a motivação dos alunos, por isso o período preparatório deveria ser iniciado, para autora, em casa e continuar na instituição escolar. Para ela, o período preparatório poderia ser interrompido quando a criança já alcançasse algumas particularidades psicológicas que favorecessem sua aprendizagem como: alcançar a maturidade anátomo-fisiológica, maturidade intelectual²², maturidade social, entre outros (SPERB, 1972). Assim, o referido manual insere-se na perspectiva iniciada nos EUA, em 1925, em que o termo maturidade tinha sido reconhecido e atribuído à aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente por meio de diagnósticos que pudessem vir a identificar o nível de maturidade das crianças. Aqui no Brasil essa perspectiva teria sua repercussão principalmente com os estudos de Lourenço Filho um pouco antes da década de 1930, mas teve a proposta difundida, de fato, com a publicação dos *Testes ABC*, já em 1934.

O quarto manual consultado é o de autoria de Theobaldo Miranda Santos, *Metodologia do ensino primário*, e foi publicado em 1957, em sua 6ª edição. Nesse manual, o autor apresenta as definições e sentidos dos métodos, desde a sua relação com a ciência e a cultura até as concepções de métodos pedagógicos, suas evoluções, materiais didáticos, etc. Há um capítulo que aborda as metodologias no ensino da escrita e nesse pode-se perceber uma possível concordância do autor com a ideia de Aguayo (1964) quando alega que a criança é livre para escolher o tamanho de letra, por exemplo, uma discussão que à época era relevante.

Como o intuito é apresentar processos e técnicas da escrita, o autor foca de modo mais objetivo nos aspectos estéticos das letras (tamanho, tipo de letra). Para tanto, a maturidade também é acrescida ao debate e está associada, segundo o autor, à motivação do ensino da escrita, por parte do professor. A maturidade é caracterizada através de diagnóstico e marca o momento de condição de aprendizagem da criança (SANTOS, 1957).

O manual *Práticas Escolares*, de Antônio D'ávila, foi publicado no ano de 1955, em sua 7ª edição. No capítulo sobre o ensino da escrita, o autor introduz à discussão a importância do desenvolvimento de habilidades motoras que imitassem o movimento da escrita. Para o autor, “a criança deve ser levada à imitação exata de movimentos necessários à formação de habilidade pretendida e à execução de tarefas particulares para dominar perfeitamente a técnica”

²² Que permitia a participação em atividades que contribuiriam com o desenvolvimento da linguagem.

(D'ÁVILA, 1955, p. 266). Em relação à esta afirmação, o autor destaca a importância do período preparatório, em especial a utilização dos desenhos no ensino da escrita.

Ensinar-lhe desde o início da aprendizagem a traçar letras, é desencantá-la da escrita. Por isso a moderna orientação da aprendizagem reclama para estes trabalhos um período preparatório, de que o desenho é o instrumento mais adequado. Nêle [sic] estão todos os elementos das letras e é pelo traçado de formas diversas que a criança desembaraça os movimentos, na formação de certos traçados característicos (D'ÁVILA, 1955, p. 267).

Na sequência apresento o manual *Didática da Escola Nova*, de autoria de Alfredo Miguel Aguayo, de 1966, em sua 13ª edição. Muito semelhante à proposta do Manual *Pedagogia Científica: psicologia e direção da aprendizagem*, também de sua autoria, abordada questões cognitivas e estéticas relacionadas à escrita, dando o destaque ao desenvolvimento do movimento da escrita. A diferença está na quantidade de fatores ligados à escrita que foram expostos em ambas as obras. Na obra, anteriormente mencionada no texto, o autor elenca 21 fatores associados ao ensino da escrita, já nessa obra, o autor elenca 11 fatores, entre eles posição do corpo humano, pressão da mão, movimento, rapidez etc. Contudo, também nesse caso o aspecto motor da escrita é salientado.

A coleção *Didática Dinâmica* publicada pela editora Livraria José Olympio, a qual possui onze volumes, era destinada para professorandos, professores, orientadores pedagógicos e técnicos em educação. Nesse estudo estão sendo utilizados os seguintes manuais para consulta: *Como preparar a criança para ler e escrever* (GROSSO; BELLOTTI, 1970), e *Alfabetizando* (GROSSO; BELLOTTI, 1978).

O manual *Como preparar a criança para ler e escrever* publicado em sua 1ª edição no ano de 1968 foi escrito por Lia Dalva Jacy Grosso e Thelma Bellotti e reúne, nos seis capítulos da obra, experiências que visam a preparação para a alfabetização incluindo aspectos sociais, de linguagens, psíquicos e cognitivos e a relação criança com o espaço – tempo. Como se trata de um manual que detalha de forma precisa a preparação da criança para a leitura e escrita apresento, a seguir, alguns aspectos que contribuíram para compreender as atividades nos cadernos dos alunos, fonte de pesquisa principal.

Destaco a primeira relação indicada no livro, que está no capítulo dois e se refere à relação professor e criança. Em seu subcapítulo “Conhecendo seus alunos”, as autoras abordam possibilidades de triagem de visão e audição, avaliações de linguagens com os alunos e técnicas de avaliação, sendo que na última há a citação das autoras sobre os Testes ABC, revelando a influência direta do mestre Lourenço Filho.

Diferentes técnicas de avaliação são mencionadas pelas autoras como: observação, testes elaborados pelo professor, testes padronizados e o diálogo com os pais ou responsáveis pelas crianças. Os Testes ABC, de Lourenço Filho, estão citados no quesito testes padronizados, sobre os quais as autoras dizem que esses são os “mais comumente utilizados em nossas escolas, e as provas IV, V e VI são específicas em relação à Linguagem Oral” (GROSSO; BELLOTTI, 1970, p. 23).

O segundo ponto destacado encontra-se na seção “Desenvolvimento da memória cinestésica”, inserida no capítulo cinco “Preparando para a leitura e a escrita”. Nesse, é proposto um tipo de atividade em situação diversa. Num primeiro momento a atividade deveria ocorrer em algum local aberto da escola, onde a professora pudesse riscar linhas no chão com o intuito de que a criança caminhasse sobre elas e repetisse o movimento fora dessas. Já na sala de aula, as linhas seriam desenhadas no quadro e as crianças deveriam apagar utilizando o dedo para acompanhar o tracejado. Para as autoras, o objetivo desse tipo de atividades é de “ajudar a criança a desenvolver a memória necessária à reprodução de movimentos, na Escrita (cópia e ditado)” (GROSSO; BELLOTTI, 1970, p. 83). Essas últimas atividades sugeridas são semelhantes à proposta do manual de Santos (1966), já anteriormente citado, que é considerado como atividade lúdica de aprendizagem, mas sempre na perspectiva de desenvolver a habilidade motora para a escrita.

De acordo com Grosso e Bellotti (1978), na obra *Alfabetizando*, durante o período preparatório o professor deveria conhecer as crianças, adaptá-las à escola e dar condições necessárias para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Num período entre a pré-escola e o início da 1ª série, os alunos deveriam ser inseridos no estágio do período preparatório, participando de atividades que a tornassem “pronta” para serem alfabetizadas.

O manual *Alfabetizando* foi publicado na sua primeira edição no ano de 1971 e é o segundo volume da coleção. Nele, o conceito de leitura está presente em todos os conteúdos, desde os objetivos da leitura até a apresentação de um plano básico de alfabetização. O método global de leitura é destacado no capítulo três. Outro importante aspecto é que, para as autoras, o período preparatório não dependia de métodos para acontecer.

Para as autoras a discriminação visual e auditiva teria que ser desenvolvida durante todo o processo de alfabetização, desde o período preparatório. No capítulo destinado a discriminação visual e auditiva, muitas atividades do manual *Como preparar a criança para ler e escrever* também estão presentes.

O terceiro livro de alfabetização, refere-se, mais diretamente, ao meu objeto de estudo, e é intitulado *O período preparatório e a aprendizagem da leitura*, de autoria da professora Nazira Féres Abi-Sáber e publicado em 1968, na sua 3ª edição. É composto por quatro capítulos que discorrem sobre: um bom começo para o período preparatório; as condições físicas, intelectuais e sócio-emocionais à preparação da aprendizagem da leitura; preparação física, intelectual e sócio-emocional referente às atividades do período preparatório; e, por fim, a avaliação e o desenvolvimento infantil a partir da preparação para aprendizagem.

O prefácio escrito por Teresinha Casasanta já oferece elementos para compreender as páginas de todo manual. Dados como índices de retenção e questionamentos instigantes iniciam a apresentação da problemática central abordada. “Como a criança aprende? Como ajudá-la a preparar-se para aprender? Quando estará ela realmente preparada para iniciar uma aprendizagem mais formal?” (CASASANTA, 1968, p. 2). Essas perguntas já anunciam que a aprendizagem está relacionada com aspectos psicológicos e pedagógicos, em relação aos processos de maturidade, comportamento e prontidão da criança, além, também, dos aspectos intelectuais. Assim, está indicado que “para aprender a ler e a escrever, a criança deve ter alcançado um certo desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social” (CASASANTA, 1968, p.2).

A apresentadora da obra também reforça o período preparatório como um importante processo já no então chamado Jardim de Infância, pois nessa fase a criança inicia seu desenvolvimento social, aprendendo a cada dia conviver com diferentes sujeitos, e, também, imaginação, criatividade, segundo a professora Casasanta. No entanto, para ela:

O período preparatório é geralmente, desenvolvido durante as primeiras semanas de aula na 1ª série. Quando há conveniência, pode-se alongá-la pelo ano escolar afora [...] É um período de treinamento especial, capaz de dar a quem o frequenta experiências e habilidades necessária à aprendizagem. (CASASANTA, 1968, p. 4 e 5).

A criança imersa no período de preparação para a leitura estaria recebendo atenção às suas condições sociais e emocionais e realizaria atividades lúdicas, com atenção às condições físicas e intelectuais, que auxiliariam na adaptação da sua nova rotina no espaço escolar. Para tanto, a autora do manual reforça a responsabilidade do professor diante dessa fase escolar quando diz que “é a professora a chave do sucesso da criança na escola; se ela for controlada, tiver uma personalidade bem ajustada, criará na sala de aula um clima emocional de serenidade e otimismo, de ótimas consequências para a sua tarefa educativa” (ABI-SÁBER, 1968, p. 87).

Como se pode ver, indicado pelo próprio título da obra, trata-se mesmo de um livro direcionado às professoras para que compreendessem a importância e a necessidade do período preparatório, além de saberem quais habilidades deveriam ser desenvolvidas e propostas nessa fase inicial da alfabetização.

O último manual consultado é *Curso de Técnicas de Alfabetização*, organizado pela Universidade de Passo Fundo, com autoria da então professora do Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo (USP), Nívia Gordo, publicado pela Abril Cultural e editado pela Fundação Victor Civita²³. Trata-se de um curso dividido em dois níveis de técnicas para alfabetizar. O primeiro nível apresenta informações e propostas de atividades para o período preparatório e primeiros períodos da alfabetização; já no segundo nível são abordadas técnicas que levam em consideração aspectos de didática, psicologia e linguística – nesse nível também são apresentados conceitos e métodos de aprendizagem. Observo, mais atentamente, o primeiro nível, pois aborda a temática da pesquisa.

Como afirmei, o programa é dividido em dois momentos: o período preparatório e o início da alfabetização. Sete seções compõem a primeira parte e discorrem sobre a importância do período preparatório, adaptação da criança, diagnóstico do aluno, desenvolvimento das capacidades do aluno e avaliação.

Para ressaltar a importância desse período a autora destaca que “o período preparatório que antecede à alfabetização é, portanto, o período dedicado à adaptação da criança à escola e à sua preparação para a aprendizagem do ler e do escrever” (GORDO, 1975, p. 3). Para tanto, nesse período o desenvolvimento das habilidades relacionadas com as práticas da leitura e da escrita deveriam compreender algumas peculiaridades como “movimentar os olhos da esquerda para a direita, e da direita para a esquerda, avaliar o tamanho, a forma e a posição das letras, segurar adequadamente o lápis, etc.” (GORDO, 1975, p. 3).

Para a autora, cinco tarefas compõem o período preparatório. A primeira e a segunda referem-se ao trabalho de adaptação elaborado pelo professor, necessário para, além de conhecer de forma mais minuciosa seus alunos, que as crianças se sentissem à vontade no ambiente escolar. Nesse momento também seria a situação da quarta tarefa que, conforme a autora, é o de “diagnosticar” os alunos, diante da convivência e confiança adquiridas pelo professor. Após o diagnosticado, a terceira e a quarta tarefa propõem o planejamento e execução de atividades nas quais as crianças superaríamos as dificuldades e desenvolveriam as habilidades

²³ Criada em 1985, através da Editora Abril, é uma organização sem fins lucrativos que fomenta e apoia trabalho e políticas educacionais no Brasil. Informações também podem ser obtidas através do site <<http://www.fvc.org.br/>>

exigidas. Por fim, a avaliação é sugerida para verificar quais alunos estão “preparados” para serem alfabetizados.

A autora reforça aos professores, de modo recorrente, a importância das atividades de período preparatório. Para ela “todo o tempo, todo o trabalho e todos os recursos que você ‘investir’ em período preparatório serão fartamente compensados, pois fácil, rápida e eficaz será a alfabetização de alunos bem preparados” (GORDO, 1975, p. 4).

Na seção três (Fazendo o “diagnóstico” do aluno) é ressaltado que o diagnóstico deveria ser aplicado quando as crianças já estivessem familiarizadas com a escola e o professor. Tratar-se-ia de um momento muito importante e caso o professor não tivesse sido preparado para fazê-lo poderia recorrer à ajuda de algum médico ou psicólogo, pois seriam diagnosticadas as condições físicas, a linguagem oral, a memória, o interesse do aluno, as condições cognitivas como discriminação visual e auditiva e a coordenação motora (GORDO, 1975). Abaixo é possível observar alguns exemplos de testes que poderiam ser utilizados. Estes se baseiam em aspectos de diferenças e semelhanças entre cores, formas, tamanhos e posições.

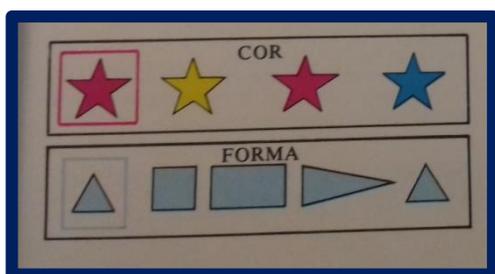


Figura 2: Proposta de atividade de diagnóstico

Fonte: Manual Curso de Técnicas de Alfabetização, 2ª ed, 1975

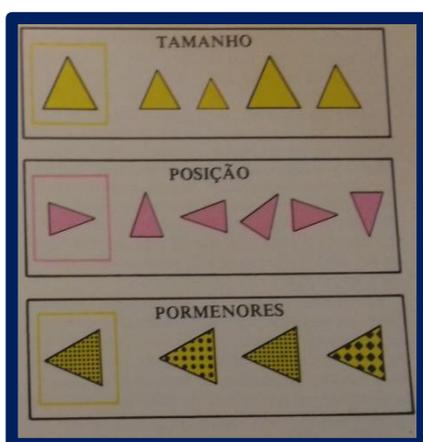


Figura 3: Proposta de atividade de diagnóstico

Fonte: Manual Curso de Técnicas de Alfabetização, 2ª ed, 1975

Considerei importante reproduzi-los na medida em que eles lembram bastante atividades propostas (bem conhecidas) no período preparatório.

Ainda, os primeiros movimentos da escrita estão descritos na seção seis que aborda o desenvolvimento das capacidades dos alunos. A preparação para os movimentos da escrita ocorreria depois do desenvolvimento de movimentos amplos, através de atividades físicas (exercícios de saltos, pulos alternados com movimentos de braço e etc.); movimentos menos amplos, como jogos de encaixe e dobraduras e movimentos dos olhos (conforme já mencionado, treino de movimento da direita para a esquerda). Os movimentos de escrita são sugeridos através de atividades de traçados e recortes conforme os modelos abaixo:

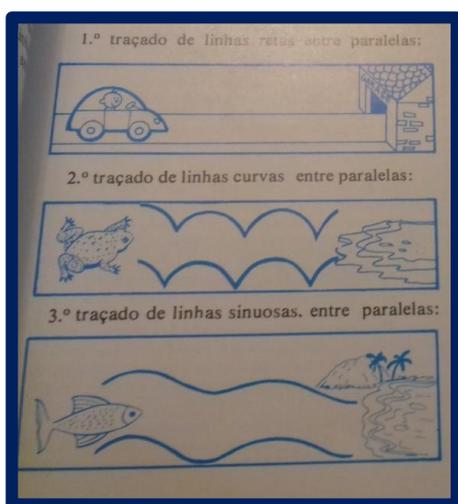


Figura 4: modelo de atividade de preparação para a escrita
Fonte: Manual Curso de Técnicas de Alfabetização, 2ª ed, 1975

Alguns dos modelos dessas últimas propostas de preparação para a escrita apresentados por Gordo (1975) ainda podem ser notados em dias atuais, conforme os resultados da pesquisa.

É possível considerar, portanto, que os conteúdos referentes ao ensino primário, em especial os ligados à fase inicial do ensino da leitura e da escrita, enfatizavam os aspectos psicológicos inerentes à concepção de período preparatório e, portanto, de alfabetização, entendida como habilidade percepto-motora.

Em suma, o que se revela como características do período preparatório da alfabetização reforça, então, a forte influência da psicologia no processo da aprendizagem de forma indissociável do treino motor e dos testes que apresentavam a condição de aprendizagem do aluno, bem como a sua maturidade cognitiva.

É possível verificar que as propostas associadas ao período preparatório também deveriam servir como medição, através de testes para identificar a maturidade dos alunos, situação intrinsecamente relacionada ao modelo proposto por Lourenço Filho, concebido como

“alfabetização sob medida” (MORTATTI, 2000). Essas propostas também deveriam preparar a criança para desenvolver uma escrita relativamente rápida, uniforme e legível.

Também se destaca o fato de que as propostas localizadas nos manuais assumiam a importância de preparar a criança para desenvolver uma escrita com certo grau de rapidez, uniformidade e legibilidade. A escrita foi, assim, o aspecto mais acentuado no conjunto dos manuais estudados. De posse desses dados foi possível compreender melhor as atividades do período preparatório nos cadernos dos alunos, objeto e foco desta pesquisa. Porém, antes de apresentar os resultados da pesquisa, apresento, ainda, outra fonte consultada com a finalidade de compreender melhor o período preparatório. Nesse sentido, fiz uma breve busca de como isso aparecia (ou não) em livros didáticos de alfabetização para alunos e para professores. É isso que apresento a seguir.

2.3 O período preparatório em livros para o ensino da leitura e da escrita

Os livros didáticos, nas palavras de Magda Soares, são os “que mais objetivamente permitem recuperar como se concebia o processo de alfabetização, como se traduzia essa concepção em métodos, em propostas didáticas, até mesmo como se desenvolvia o ensino e a aprendizagem na sala de aula” (SOARES, 2006, p. 7). O excerto destacado aqui já antecipa a justificativa desse estudo ao recorrer aos livros para o ensino da leitura e da escrita como fonte de consulta, especialmente no esforço de compreender o que era (é) e como se dava (dá) o período preparatório da alfabetização. Acredito que ao recuperar as propostas didáticas da alfabetização nesses livros é possível identificar características do período preparatório, que, de algum modo, se relacionam com as atividades encontradas nos cadernos pesquisados.

Dessa forma, os livros agregam-se à essa pesquisa com a finalidade de compreender o período preparatório, bem como suas atividades. Reforço que as atividades encontradas nos livros não são dados de análise, mas serviram para compreender mais e melhor aquilo que visualizava nos cadernos dos alunos, fonte e objeto de pesquisa de fato.

Assim, considero os livros para o ensino da leitura e da escrita como “documento histórico” (CHOPPIN, 2004), com a finalidade de compreender um dos seus conteúdos, nesse caso as atividades de período preparatório.

É necessário ressaltar que o livro didático também é considerado como um suporte variável e instável (BATISTA, 1999), pois suas propostas estão atreladas às discussões das concepções pedagógicas, políticas e culturais que ocorrem em determinado tempo e, dessa

forma, se modificam ou se desatualizam com muita velocidade. Mas para o propósito aqui delimitado – entender o período preparatório – a natureza “variável e instável” do livro didático é importante. Entendo que ao consultar livros dos anos de 1980 em diante eles expressarão as ideias pedagógicas vigentes no campo específico da alfabetização. Em uma primeira consulta à planilha de catalogação do acervo dos livros para o ensino da leitura e da escrita do HISALES, identifiquei apenas cinco livros que no título especificam o período preparatório e a prontidão para o ensino da leitura e escrita, sendo essas obras destacadas no Quadro 3, a seguir. Esses cinco livros foram consultados primeiramente com a finalidade compreender melhor o objeto de estudo e dar sentido às atividades presentes nos cadernos, muitas delas sem identificação ou título nesse suporte.

Quadro 1: Livros para o ensino da leitura e escrita consultados

TÍTULO	AUTORES	EDITORA	EDIÇÃO	ANO
Mundo mágico Cartilha Período preparatório – alfabetização	Lídia Maria de Moraes	Ática	4ª	1984
Arco- Iris Prontidão para leitura e escrita Exemplar do professor	Idalina Ladeira Ferreira	Saraiva	9ª	1985
Escadinha - Prontidão para Leitura escrita e matemática	Geralda Caldeira Soares- Maria José Caldeira	Ática	3ª	1987
Gato Xadrez – Período Preparatório para 1ª série	Isabel Cristina Ferreira Guerra	Scipione	2ª	1988
Hora Alegre da Criança - - Período preparatório - Pré- escrita - 1ª série	Gilda de Guimarães Piedade	IBEP	N/C	N/C

Fonte: da autora

Esse momento da pesquisa foi o de levantar dados sobre as habilidades desenvolvidas e indicadas nesses livros, conforme as ideias que destaco a seguir.

A cartilha *Mundo Mágico* (1984) anuncia, em seu sumário, quais habilidades se relacionavam com as suas atividades propostas. Este sumário é dividido em Período Preparatório e Alfabetização, sendo o primeiro subdividido em habilidades percepto-visomotoras como: percepção visual, percepção auditiva, coordenação visomotora, linguagem oral e composição, leitura incidental. Considerando essas habilidades, os tipos de atividades são classificados, por exemplo, aquelas que auxiliam no desenvolvimento da coordenação visomotora são atividades de labirintos (localizadas na página 15) e atividades de progressão esquerda-direita (páginas 15,16,17 e 19), conforme a imagem abaixo.

CIP-Brasil. Catalogação-na-Publicação Câmara Brasileira do Livro, SP		SUMÁRIO	
<p>Moras, Lúcia Maria de. Mundo mágico: cartilha, período preparatório, alfabetização / Lúcia Maria de Moraes. — 4. ed. — São Paulo: Ática, 1984. 110 p. (B.O. de Zerecúli) : Fundação de Assistência ao Estudante, 1984. Suplementado por livro do professor. 1. Livros de alfabetização I. Título. CDD—372.412</p>		<p>Período preparatório</p> <p>Percepção visual Complementação de figuras: 13 e 18 Cor: 3, 4, 6, e 14 Esquema corporal: 11 Expressões e ações: 12 Espaço: 4, 14 e 18 Lateralidade: 9 e 10. Posição: 4, 6 e 8 Relações de dimensão: 5 e 6 Semelhanças e diferenças: 4, 13 e 14 Tamanho: 3 Percepção auditiva Discriminação de sons iniciais e finais: 20 e 21 Coordenação visomotora Labirintos: 15 Progressão esquerda-direita: 15, 16, 17 e 19 Linguagem oral e composição: 13 e 20 Leitura incidental: 22</p> <p>Alfabetização Vogais ave: 23 ema: 24 ilha: 25 ovo: 28 unha: 27 Encontros vocálicos: 28 e 29 Sílabas simples balão: 30 calju: 32 dado: 34 faca: 36</p>	
<p>Índices para catálogo sistemático: 1. Alfabetização : Livros-texto : Ensino de 1.º grau 372.412 2. Cartilhas : Ensino de 1.º grau 372.412 3. Livros de alfabetização : Ensino de 1.º grau 372.412</p>		<p>gelo: 38 jaca: 40 lago: 42 macaco: 44 nabo: 46 panela: 48 rádio: 50 sapo: 52 tatu: 54 vasca: 56 xale: 58 Zazá: 60 Sílabas complexas cabelo: 62 gema: 64 camisa: 66 girafa: 68 pássaro: 70 jarra: 72 chave: 74 abelha: 76 galinha: 78 leque: 80 quali: 81 argola: 82 asno: 84 alface: 86 andorinha: 88 cabeça: 90 ambulância: 92 homem: 94 cartaz: 95 emprego do tli: 96 foguete: 98 guaraná: 99 encontros consonantais: 100, 103, 106 e 107 emprego do ns: 104 sons do x: 108 a 111 O alfabeto: 112</p>	

Figura 5: Sumário Cartilha Mundo Mágico- período preparatório – Alfabetização, 4ª ed, 1984
Fonte: Acervo HISALES

Na apresentação de outra cartilha, *Arco-Íris: prontidão para a leitura e a escrita* (1985), é reforçado ao professor que o período de prontidão deve estimular todos os aspectos do desenvolvimento da criança – físico, social, estético e recreativo, dando destaque ao aprimoramento de habilidades como discriminação visual, discriminação auditiva, discriminação gustativa, discriminação olfativa, discriminação tátil, sequência temporal, percepção espacial, relação causal, relações, análise e síntese, esquema corporal e lateralidade e linguagem. Seu índice não é tão específico quanto a cartilha *Mundo Mágico* (1984) em relação às habilidades a serem desenvolvidas; no entanto, as atividades fazem referência à habilidade que está relacionada a elas.

Também aparecem nas atividades da cartilha *Escadinha* (1987) as principais habilidades a serem desenvolvidas no período preparatório, similar ao que é abordado na cartilha *Mundo Mágico* (1984). Em seu sumário são contempladas a percepção visual, a percepção auditiva, a coordenação visomotora, a linguagem oral e a composição, as ciências, a integração social e o conjunto e os números naturais. Essas capacidades e conteúdos são subdivididos conforme as atividades, como é possível observar na imagem abaixo.

<p>Geralda Caldeira Soares Diplomada pelo Curso de Administração Escolar do Instituto de Educação de Minas Gerais. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia de Belo Horizonte - MG. Professora de Didática da Matemática do Curso Intensivo de Educação Pré-primária do Instituto de Educação de Minas Gerais. Supervisora de Ensino da Escola Estadual Coronel Fulgêncio. Autora de <i>Matemática sem faz-de-conta</i>.</p> <p>Maria José Caldeira Licenciada em Desenho e Artes Plásticas pela Fundação Universidade Mineira de Arte (FUMA) de Belo Horizonte - MG. Professora de Estudos Sociais (1.º grau) - Colégio São Pádua. Professora de Educação Artística do Curso de Educação Pré-escolar - CIEPP - em Belo Horizonte - MG.</p> <p>Coordenação e edição de texto: Carmozina Augusta Rocha</p> <p>Preparação de originais: Vera Lúcia Emídio</p> <p>Planejamento gráfico-visual: Irami B. Silva</p> <p>Capa e ilustrações: Elizardo França</p> <p>Arte-final e manuscrito: Marta do Céu P. Passuello</p> <p>1987</p> <p>Editora Ática S.A. Rua Barão de Iguape, 110 Tel.: PABX 278-9322 Caixa Postal 8656 — End. teleg. "Bomilvro" São Paulo Todos os direitos reservados</p> <p>ISBN 85 08 00087 1</p>	<p style="text-align: center;">Sumário</p> <p>Percepção visual Cor, forma e tamanho: 3, 4, 6, 14, 15, 22 a 26 Detalhes (semelhanças e diferenças): 9, 18 e 47 Figura-fundo: 27, 36, 79 e 101 Lateralidade: 33 a 35 Constância de percepção: 50, 57, 68, 72, 80, 95 e 101 Relação espacial (posição e disposição): 13, 19, 28 a 32, 37, 38, 39 e 41</p> <p>Percepção auditiva Memória auditiva: 48, 49, 63, 64, 70, 76, 78, 85 e 95</p> <p>Coordenação visomotora Traçado de linhas com movimentos direcionais: 17, 20, 35, 37, 51 a 53, 58, 59, 65, 69, 71, 73, 77, 79, 81, 86, 92, 96 e 99 Sons onomatopaicos: 51, 52, 59, 65, 69, 71, 74, 77, 81, 86, 92, 99 e 102 Labirintos: 13 e 21 Determinação de limites de uma curva: 5 Linhas entrelaçadas: 27 e 36 Recorte e dobradura: 97 e 98</p> <p>Linguagem oral e composição Recorte de cenas e recomposição de suas partes: 7, 10 e 11 Reorganização perceptiva e composição oral: 22, 33, 47, 56, 67, 91, 111 e 112 Relações e afinidades: 42 e 54 Escrita: 105 e 106</p> <p>Ciências: 4, 5, 10, 13, 17, 40, 43, 48, 70 e 81</p> <p>Integração Social: 3, 7, 22, 54 e 70</p> <p>Conjuntos e números naturais Identificação e representação de conjuntos: 43 Símbolos de atributos e sua negação: 44 a 46 Relação de pertinência: 55 Comparação de quantidades (correspondência um a um): 60 e 61 Números naturais de 0 a 9: 62, 66, 75, 82 a 84, 87 a 90, 93, 94, 100, 103 e 104 Relação de inclusão (subconjuntos): 107 e 108 União e interseção de conjuntos: 109 e 110</p>
--	--

Figura 6: Sumário Cartilha Escadinha, 3ª ed, 1987

Fonte: Acervo HISALES

Em *Gato Xadrez – Período Preparatório para a 1ª série* (1988), outro livro consultado, as habilidades compreendidas nas atividades são categorizadas como discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação visomotora, esquema corporal, orientação espacial e lateralidade, orientação temporal e linguagem oral. Conforme essas habilidades, os tipos de atividades são elencados, visto na imagem a seguir.

SUMÁRIO	
<p>RESPONSABILIDADE EDITORIAL Luiz Esteves Sallum</p> <p>PROJETO, COORDENAÇÃO E EDIÇÃO DE TEXTO Edna Perugini Nairum</p> <p>PREPARAÇÃO DOS ORIGINAIS Célia M. Delmont de Andrade Regina Maria de Figueiredo</p> <p>ASSESSORIA EDITORIAL Gilda Tomiko Hara Cinquepalmi José Francisco da Oliveira Matos</p> <p>DIREÇÃO DE ARTE Maria Beatriz de Campos Elias</p> <p>COORDENAÇÃO DE ARTE Alice Reiko Hago</p> <p>PROGRAMAÇÃO VISUAL, CAPA E ILUSTRAÇÕES M. Ângela Haddad Villas</p> <p>REVISÃO Célia M. Delmont de Andrade Ricardo Abílio da Silva</p> <p>COMPOSIÇÃO E ARTE Diante Composição e Arte Gráfica coordenação geral: Nelson S. Urgita coordenação de arte-final: Sílvia Vivian composição: João Yuki Fukui arte-final: Maria de Souza Adi Rosa Dias Cardoso</p> <p><i>Impressão e Acabamento: Gráfica Editora Hamburg</i></p>	<p>Discriminação visual Análise-síntese 23, 24, 26, 31, 81 Camuflagem 57, 70 Complementação de figuras 46, 55, 107 Contrário 29, 71, 105 Cor 17, 20, 22, 63 Detalhes 16, 46, 82, 107 Expressões fisionômicas 69, 88, 99, 110 Forma 8, 20, 22 Frases 126 Palavras 102, 103, 113, 115 Relações e afinidades 14, 25 Silabas 86, 94, 120</p> <p>Discriminação auditiva Silabas 35, 59, 96, 122 Sons iniciais, intermediários e finais 13, 21, 27, 43, 45, 74, 83, 82, 100, 104, 111, 114, 128</p> <p>Coordenação visomotora Contorno 4 Labirinto 7, 61 Recorte e colagem 5, 9, 11, 15, 17, 23, 31, 37, 39, 41, 47, 51, 65, 81, 85, 117, 123 Traçado 13, 18, 21, 27, 35, 43, 45, 48, 54, 58, 59, 60, 62, 64, 67, 72, 74, 75, 78, 79, 80, 83, 92, 96, 100, 104, 111, 114, 122, 128 União de pontos 30, 57, 84, 87</p> <p>Esquema corporal 10, 15, 16, 19, 28, 31, 33, 36, 37</p> <p>Orientação espacial e lateralidade Direção 40, 41 Lateralidade 33, 56, 76, 77, 85 Posição 6, 12, 29, 32, 34, 38, 44, 49, 51, 55, 63, 77, 85, 89 Sequência lógico-espacial 8, 20, 22, 89, 93, 95</p> <p>Orientação temporal 3, 5, 9, 47, 65, 66, 69, 73, 88, 91, 99</p> <p>Linguagem oral 69, 73, 88, 91, 99, 110, 117, 123</p> <p>Matemática Adição 109, 112 Conjuntos 39, 42, 44, 50, 52, 53, 54, 58, 60, 62, 64, 67, 68, 72, 75, 78, 80, 90, 93, 95, 97, 108, 109, 112, 116, 121, 127 Metade 36, 106 Numeral 54, 58, 60, 62, 64, 67, 72, 75, 78, 80 Numerais ordinais 98, 101 Ordem crescente 84 Ordem decrescente 87 Par e ímpar 36, 90 Subconjuntos 68, 108, 109, 112 Subtração 116, 121, 127 Sucessores e antecessores 93, 95, 97</p> <p>Estudos Sociais Atos de cooperação 14, 110 Bandeira do Brasil 24 Cidade e campo 47, 91 Família 3, 5, 11 Meios de comunicação 88 Meios de transporte 41, 58 Moradia 4, 11, 101 Trânsito 6, 123</p> <p>Ciências Água 117 Alimento 99 Animais 23, 26, 30, 46, 55, 61, 65, 70, 72, 75, 78, 82, 905, 987, 988 Dia e noite 9 Higiene 66 Órgãos dos sentidos 19 Plantas 17, 60, 62, 64, 71, 81, 85 Tempo 25</p>

Figura 7: Sumário Cartilha Gato Xadrez – Período Preparatório para a 1ª série, 2ª ed, 1988
Fonte: Acervo HISALES

Já na orientação ao professor da cartilha *Hora alegre da criança* (s/d), o período preparatório é apresentado como tendo a finalidade de desenvolver na criança “certos hábitos especiais indispensáveis para a aprendizagem da Leitura e principalmente da Escrita” (p. 96), além do desenvolvimento de habilidades como a coordenação visomotora e exercícios de discriminação visual.

As caracterizações das atividades de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas nas cartilhas não se dão de forma única, elas se diferem em algumas abordagens, como no caso das cartilhas *Escadinha*, *Mundo Mágico* e *Gato Xadrez* nas quais as percepções e as atividades, por exemplo, são apresentadas indicando diversos aspectos a serem contemplados, como no caso da percepção visual que é dividida em cores, formas, tamanhos e etc., conforme a imagem anterior.

De modo geral, busquei em cada livro consultado identificar como o período preparatório era concebido e tentar compreender a proposta. Identifiquei em todas as cartilhas que as capacidades percepto-visomotoras eram ressaltadas e enfatizadas.

Nesse processo, em um segundo momento, voltei ao acervo de livros e consultei todos os livros de ensino da leitura e da escrita (cartilhas) referentes aos anos de 1940 em diante para ver se a influência das ideias *lourencianas*, principal referência no Brasil acerca do período preparatório, aparecia nesses e como isso se dava.

Dando continuidade, então, após consultar todos os livros a partir de 1940, considerei para este estudo os títulos listados no quadro 2, um vez que nesses foi possível atribuir algum significado, ou fazer alguma relação, ao período preparatório em suas atividades.

Quadro 2: Livros para o ensino da leitura e escrita consultados (1950-1980)

TÍTULO	AUTORES	EDITORA	EDIÇÃO	ANO
O dado mágico	Adelina Laporta Juvele	Brusque e CIA	1ª	1950
Brincar e aprender – 3º período do jardim de infância	Giselda Guimarães Gomes; Clélia de Souza Guedes	Tabajara	N/C	1972
Minhas descobertas – 1º grau	Doroty F. de V. Moniz	Tabajara	2ª	1975
Caminho Suave	Branca Alves de Lima	Caminho Suave LTDA	90ª	1984

Fonte: da autora

Diferente das cartilhas consultadas primeiramente, escolhidas pela referência ao período preparatório no título, as consultadas posteriormente não possuem sumários divididos por habilidades no período preparatório, situação que me auxiliou no processo de relação entre as atividades do período preparatório e as habilidades as quais estavam associadas. Entretanto,

apesar de não explicitar tais aspectos no sumário, as cartilhas mais antigas também apresentam atividades correspondentes ao período preparatório.

No caso da cartilha *O dado mágico* (1950), de Adelina Juvele, na parte referente ao período preparatório, são propostas atividades de desenho de formas que se assemelhariam às letras, para que sequencialmente, as letras começassem, também, a serem “desenhadas”²⁴. A identificação desse tipo de atividade foi importante, pois observa-se que a cartilha estava associada ao ensino da escrita com um determinado tipo letra, no caso a cursiva. Essa observação torna-se relevante pelo fato de os cadernos também poderem revelar tais relações, e assim, contribuírem com a discussão.

A cartilha *Brincar e aprender* (1972), de autoria de Giselda Gomes e Clélia Guedes, apresenta diversas atividades de período preparatório. As atividades são similares às cartilhas da década de 1980, porém não apresenta atividades com letras, provavelmente por ter sido destinada ao jardim de infância. Atividades de coordenação visomotora, discriminação visual e figura fundo são recorrentes nas suas páginas, sendo que nas finais as atividades de coordenação visomotora são predominantes, principalmente as de cópias de movimentos curvilíneos até o final da linha (Figura 8). Dessa prática é possível pressupor que haveria um treino motor para o ensino da letra cursiva, exercícios que também aparecem nos cadernos pesquisados.

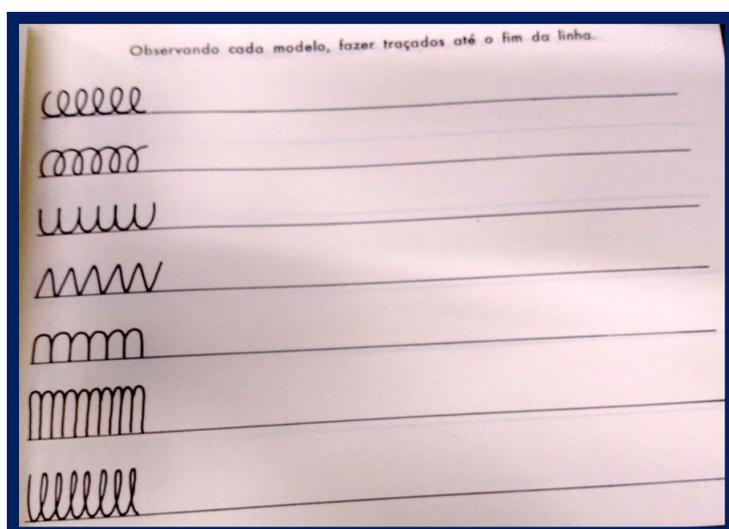


Figura 8: Atividade de coordenação visomotora
Fonte: Cartilha *Brincar e aprender* (1972)

A cartilha *Minhas descobertas – 1º grau* (1975), de Doroty Moniz, faz parte da coleção *Minhas descobertas*, da editora Tabajara. Na coleção do 1º grau haviam 8 livros, sendo cada

²⁴ Tal exemplo encontra-se nos anexos.

um dividido em duas partes destinadas a cada semestre. Para esse estudo, foi consultado o Livro 2 e as atividades que se aproximam à proposta do período preparatório são as de conjunto, sejam eles numéricos ou do mesmo campo semântico, que, em sua maioria, são relacionados à discriminação visual. A figura a seguir revela o tipo de atividade recorrente no livro.

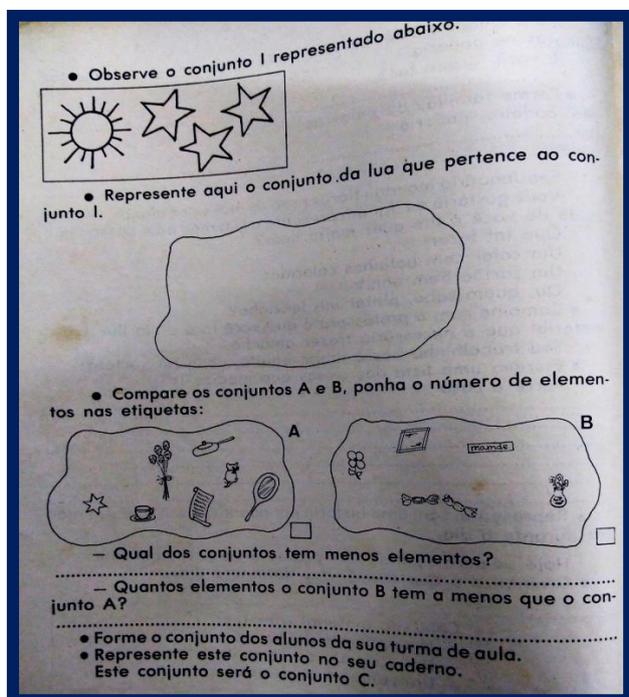


Figura 9: Atividade de conjuntos

Fonte: Cartilha Minhas descobertas (1974)

A cartilha *Caminho Suave* (consultada aqui sua 90ª edição [1984]) é uma obra que se disseminou pelo Brasil e até os dias atuais tem novas edições e reimpressões. De acordo com Peres; Vahl e Thies (2016), tal cartilha se baseou na experiência de docência da própria autora, Branca Alves de Lima, enquanto professora em escolas do interior de São Paulo, e foi desenvolvida a partir do método eclético ou misto, sendo que “[...] o princípio básico de sua metodologia é a palavrção e a silabação” (PERES; VAHL e THIES, 2016, p. 347).

No acervo de livros para o ensino da leitura e da escrita do HISALES há 8 exemplares da *Caminho Suave* (sendo a edição mais antiga a 81ª de 1979 e a mais recente a edição 131 do ano de 2011). A edição consultada na pesquisa é a mais antiga do acervo, nela constam 73 atividades correspondentes ao período preparatório. Trata-se de atividades de discriminação visual, coordenação visomotora, percepção espacial, lateralidade e figura fundo, sendo que todas essas são propostas somente com figuras. Anterior a essa edição, a cartilha se iniciava diretamente nas letras que, conforme sua proposta, eram relacionadas à imagens correspondentes a sua letra inicial (exemplo: a letra “f” era desenhada como uma faca).

Também fiz uma consulta ao exemplar mais recente do grupo (datado de 2011) e as atividades da edição de 1984 são as mesmas encontradas na de 2011, sem alterações.

Assim, reafirmo que essa consulta foi importante no processo de pesquisa. Sem querer comparar as atividades das cartilhas e livros de alfabetização com as dos cadernos, a consulta permitiu situar mais e melhor aquilo que estava levantando em termos de dados de pesquisa nos cadernos escolares.

Por fim, a seguir, apresento o momento que marca o recorte temporal do estudo, dando atenção à concepção de alfabetização desenvolvida no livro *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985); além de apresentar alguns momentos políticos e pedagógicos da alfabetização e a relação com o período preparatório. Faço isso no intuito de situar melhor o recorte temporal e a própria definição da questão e dos objetivos da pesquisa, pois um dos propósitos da pesquisa é tentar identificar a manutenção ou não do período preparatório em um momento em que, na essência, tal perspectiva estava sendo amplamente criticada, ou seja, com a chamada revolução conceitual, a própria perspectiva de alfabetização se alterou.

2.4 A Psicogênese da Língua Escrita e o período preparatório: o momento da revolução conceitual na alfabetização

A obra que revolucionou os estudos e a prática pedagógica no âmbito da alfabetização é *Psicogênese da Língua Escrita*, escrita por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, nela, as autoras, apresentam aos professores e pesquisadores uma nova maneira de considerar a alfabetização, levando em consideração a influência da teoria construtivista, que defende a aprendizagem estar relacionada a processos complexos de interação da criança com os objetos de conhecimento. Trata-se de um livro que explica os processos e as formas de aprendizagem das crianças, no qual é entendido por “processo o caminho que criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção (portanto, do seu conhecimento)” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 17). Dessa forma, as autoras concebem alfabetização como um campo complexo, pois diversos aspectos constituem a aprendizagem da língua escrita. Ademais, trata-se de um livro que tende a:

[...] demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, da função e do valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola o imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Pretende-se ainda demonstrar que,

além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito buscando a aquisição de conhecimento; sujeito este que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia [...] Um sujeito que a psicologia da lectoescrita esqueceu em favor de buscar aptidões específicas, habilidades particulares ou uma sempre maldefinida maturidade (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 5).

Dessa forma, o que se considerava conceitualmente sobre o período preparatório da alfabetização, nesse momento, começa a ser amplamente criticado, principalmente em razão da mudança na compreensão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Os conceitos de maturidade e prontidão são criticados, porque a teoria de Ferreiro e colaboradoras investe na proposição do sujeito cognoscente que pensa sobre um objeto de conhecimento, no caso a língua escrita. Para além disso,

É possível considerar que uma das principais contribuições advindas deste estudo foi deslocar a ênfase nos aspectos metodológicos para a aprendizagem da leitura e da escrita e centrar a atenção de pesquisadores e alfabetizadores em como o sujeito aprende a ler e a escrever (PORTO, 2011, p. 72).

Então, diante dessa ruptura teórica com os métodos de alfabetização, Ferreiro e Teberosky deslocaram o cerne da discussão sobre a aquisição da língua escrita para o sujeito da aprendizagem, reforçando que o intuito não era de oferecer novos métodos, mas sim mostrar a escrita como um objeto de conhecimento que antes de uma criança entrar na escola ela já pensa e elabora hipóteses acerca desse objeto, que é social e cultural.

Porto (2011) indica que a partir do estudo das autoras a concepção de alfabetização passa a ser concebida como um processo de aquisição da leitura e da escrita, que é baseada na construção do conhecimento do aluno e não no modo de se ensinar, pensamento predominante até meados dos anos 80 do século XX.

Sobre a escrita, é considerado pelas autoras que as crianças também são produtoras de texto desde sua tenra idade e iniciam muito cedo suas tentativas de escritas que se desenvolvem em dois tipos: traços ondulados contínuos ou pequenos círculos ou linhas verticais (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Esses tipos de escritas, realizadas por crianças entre 2 e 3 anos, podem ser consideradas como garatujas, mas nos revelam um modo da criança escrever. Assim, a criança está criando hipóteses sobre o processo de escrita com autonomia. Dizem as autoras:

Agora: imitar o ato de escrever é uma coisa, interpretar a escrita produzida é outra. Uma das perguntas importantes a se colocar é a seguinte: A partir de que momento a criança dá uma interpretação à sua escrita? Em outras palavras, a partir de que momento deixa de ser um traçado para se converter num objeto substituto, numa representação simbólica? (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 191).

Nos estudos de Ferreiro & Teberosky (1985) a escrita poderia ser iniciada pelo nome próprio, ideia muito defendida pelas autoras, principalmente aquela que for realizada por crianças de 4 a 6 anos.

Se essa abordagem teve uma grande influência na alfabetização brasileira, as políticas públicas lançadas no cenário nacional igualmente tiveram. Cito aqui primeiramente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997). Nesse documento, a concepção psicogenética, por exemplo, é abordada da seguinte maneira:

[...] as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. Permite também considerar os erros cometidos pelos alunos como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz. (BRASIL, 1997, p. 27).

É possível identificar nesse excerto, entre outras coisas, que o documento enfatiza a ideia da intervenção pedagógica em um “novo” modo de pensar a prática docente na alfabetização, apresentando outras perspectivas de ensino, inclusive do erro, na compreensão da construção do conhecimento pelo aluno e não mais na transmissão de conhecimento, como eram as abordagens até então.

Com as discussões advindas das chamadas teorias construtivistas os métodos tradicionais de ensino utilizados por professoras alfabetizadoras passaram a ser questionados. Assim, por abordar um novo modo de conceber a alfabetização, o período de introdução das discussões de Emilia Ferreiro no Brasil é conhecido como “revolução conceitual” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; MORTATTI, 2000).

Para o caso do estado do Rio Grande do Sul – contexto no qual os cadernos objetos e fonte desta pesquisa foram utilizados - as teorias construtivistas ganharam força com o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA), principalmente pelo seu investimento em pesquisas e formação de professores na área da alfabetização.

A história da instituição, antes denominada como Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre, começou em 1970 através da organização de um grupo de 50 professores e profissionais relacionados à educação que estavam “decididos a investir em pesquisas e ações voltadas à melhoria do ensino da matemática, vinculadas com a formação e o desenvolvimento da inteligência, na perspectiva do construtivismo piagetiano” (FISCHER; CARPES, 2006, p.2).

Presente desde sua fundação e atuando sempre, até os dias atuais, como líder do GEEMPA, Esther Pillar Grossi é o nome ligado à influência da teoria construtivista piagetiana na constituição do referido grupo. Em sua trajetória acadêmica, Esther Grossi estudou a teoria de Jean Piaget e tornou-se uma especialista e divulgadora de sua obra, no início especialmente na relação com o campo da Matemática, fundamentalmente pela orientação de Pierre Greco e Gerard Vergnaud. Sobre ambos Soares (1999) afirma:

Enquanto, para o primeiro autor, a teoria piagetiana seria suficiente para a elaboração de um método de ensino por se constituir na teoria mais completa sobre o desenvolvimento humano, para o segundo autor a teoria piagetiana seria um dos pilares para a elaboração de uma didática construtivista, não sendo em si mesma suficiente para responder aos desafios da aprendizagem (SOARES, 1999, p. 7).

Ambos teóricos franceses foram professores de Esther Grossi na pós-graduação, realizada na Universidade de Sorbonne, na França. Pierre Greco foi um colaborador muito próximo de Jean Piaget no Centro Internacional de Epistemologia Genética; além de ter sido seu assistente no curso de Psicologia da Sorbonne. Gerard Vergnaud é um renomado professor da Matemática e foi orientado em seu doutorado por Jean Piaget, tendo mais contato com o último período de produção piagetiana, no qual enfatizava uma nova abordagem teórica da aprendizagem, sendo o aluno o agente principal do processo de conhecimento “e a necessidade de se construir uma nova maneira de ensinar fundamentada nas descobertas dos processos psicogenéticos (ou sociopsicogenéticos) que caracterizariam as aprendizagens dos diversos conteúdos” (SOARES, p. 7, 1999). Assim, ambos influenciaram a formação da professora Esther, e, conseqüentemente, de alguma forma, o campo da alfabetização no Rio Grande do Sul, aspecto que interessa sobremaneira para esta pesquisa, devido aos cadernos com os quais trabalho serem desse período.

Em 1990, o GEEMPA, já consolidado, lançou as ideias do construtivismo pós-piagetiano, ou como se autodenomina pós-construtivista, e ampliou suas discussões na área da Educação. Um ano antes, o então prefeito de Porto Alegre Olívio Dutra nomeou Esther Pillar Grossi, fundadora do GEEMPA e responsável pelo setor de pesquisa da instituição, como

Secretaria Municipal de Educação da capital gaúcha. Durante seu mandato, a mesma “promoveu um amplo intercâmbio entre os trabalhos do GEEMPA e os da Secretaria. O objetivo, na época, era expandir o construtivismo, gradativamente, a toda a rede de ensino” (SAVEDRA, 2007, p. 49). Seu mandato se estendeu até o ano de 1992. Na década de 90 a influência do GEEMPA no estado do Rio Grande do Sul, principalmente na formação de professores de alfabetização e a disseminação da concepção psicogenética, é de fato significativa. Influenciado pelos estudos de Jean Piaget e posteriormente pelos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, o grupo produziu material didático, além de investir na formação docente.

Nos anos 90, então, reflete-se a revolução conceitual, proposta pelos estudos psicogenéticos, não só na formação de professores, mas também nas políticas públicas, como já mencionado anteriormente, em referência aos PCNs e para o caso do Rio Grande do Sul em razão principalmente do GEEMPA.

Nos primeiros anos da década de 2000 a alfabetização no Brasil continua a ser amplamente discutida e, principalmente, ampliam-se os debates acerca de um ciclo de alfabetização. Nesse contexto, o ano de 2006 é um marco em razão da modificação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996), devido a aprovação da Lei do Ensino Fundamental de 9 anos (11.274), que divide o ensino fundamental em dois momentos: sendo os anos iniciais (alunos entre 6 e 10 anos de idade) e o anos finais (alunos entre 11 e 14 anos de idade).

Diante dessa mudança, Peres afirma que a mesma gerou no Brasil “significativas e acirradas discussões e disputas, tensionando tanto o campo educacional (especialmente na escola), quanto o próprio campo científico, revelando posições antagônicas entre especialistas da área” (2016, p. 5). Consequência disso também é o ciclo de alfabetização que passou a englobar o 1º e 2º ano dos anos iniciais. Era necessário, então, que se pensasse em um novo modo de conceber a alfabetização, nesse caso, por ciclo.

Na sequência das políticas educacionais brasileiras e em razão dos baixos resultados e como uma possível ação de capacitação para a melhoria dos mesmos, a Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). As ações, bem como diretrizes, emergem para reafirmar e ampliar:

[...] o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

- I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
- II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p.22).

Desse modo, os principais objetivos desta ação passam a ser: alfabetizar todos os alunos, do sistema público de ensino, até os 8 anos de idade ao final do 3º ano do ensino fundamental; reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; melhorar o IDEB; contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores e construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental²⁵.

Para atingir estes objetivos, o foco do PNAIC foi no forte investimento na formação continuada de professores alfabetizadores, além de contarem com a distribuição de materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC (jogos pedagógicos e livros, no contexto do Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, e do Programa Nacional Biblioteca da Escola, PNBE,), assim, os materiais didáticos foram entregues conforme o número de turmas de alfabetização, aumentando o acervo de material pedagógico nas salas de aula.

Como se trata de uma política pública de grande complexidade, atingindo todas as redes de ensino do país, a formação continuada foi pensada para abranger todos os professores do ciclo de alfabetização, incluindo os docentes das classes de multietapa e multisseriadas.

Nessa organização, o que se pretendeu com a formação desses professores alfabetizadores foi que os cursos contribuíssem para o aperfeiçoamento de suas práticas, visando, conforme o Caderno de Apresentação do PNAIC, aspectos que deveriam atingir suas práticas, reflexões e concepções do processo de alfabetização.

É importante ressaltar que o PNAIC trabalha com uma perspectiva de alfabetização que está bastante em evidência no momento atual, qual seja, o linguístico. Trata-se de a política estar em consonância com aquilo abordado por Morais (2005) sobre conceber o sistema de escrita como um sistema notacional, isto é, a escrita alfabética não funciona como um código, mas sim como um conjunto formado por sequências sonoras das palavras que falamos.

Diante desse cenário político educacional, brevemente referido, lanço as seguintes questões: e o período preparatório? Há continuidades ou rupturas dessa prática? O que revelam

²⁵ Previsto na Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012.

os cadernos pesquisados? É disso que trata, afinal, a pesquisa realizada. E isso será abordado no capítulo a seguir, aquele que apresenta, interpreta e analisa os dados encontrados.

3. ENTRE MOVIMENTOS E TRAÇADOS: AS ATIVIDADES DO PERÍODO PREPARATÓRIO EM CADERNOS ESCOLARES DE ALUNOS

A partir do processo descrito no capítulo anterior e dando início a discussão da amostra dos dados retomo o número de atividades identificadas ao período preparatório. Sendo assim, na década de 1990 (1990-1999), nos 24 cadernos, foram localizadas 121 atividades. Nos anos 2000 (2000-2009), foram localizadas 64 atividades nos 20 cadernos; na década de 2010 (2010-2015), foram localizadas 40 atividades nos 16 cadernos consultados. Somam-se, ao todo, 225 atividades. É preciso observar que aqui não temos uma década “fechada”, mas apenas um período de cinco anos, mas que expressa uma quantidade representativa à sua temporalidade.

O estudo teórico sobre o período preparatório (LOURENÇO FILHO, 2008 [1934],1969; POPPOVIC, 1968; LANZA, 1988), a consulta aos manuais pedagógicos e aos livros destinados ao ensino da leitura e da escrita, permitiram que as atividades dos cadernos fossem agrupadas nas seguintes categorias: 1) de coordenação visomotora; 2) de discriminação visual; 3) de esquema corporal/lateralidade; 4) de percepção espacial.

A tabela a seguir mostra os tipos de atividades e a sua quantidade por década.

Tabela 6: Relação tipo de atividade e quantidade por década

Década	Visomotor	Discriminação visual	Esquema corporal/Lateralidade	Percepção espacial	Total por década
1990	99	10	9	3	121
2000	61	1	1	1	64
2010	28	11	1	-	40
TOTAL	188	22	11	4	225

Fonte: da autora

A organização e a discussão das categorias será feita na sequência sendo que as mesmas foram ordenadas daquelas com maior número encontrado nos cadernos pesquisados até o menor.

3.1 Coordenação visomotora

As atividades de coordenação visomotora são as mais expressivas nos cadernos consultados (somam-se 188), sendo que em todos os 60 cadernos do *corpus* da pesquisa possui ao menos uma atividade referente ao desenvolvimento dessa habilidade.

Nesse sentido, nota-se uma preocupação em relação ao desenvolvimento motor da criança relacionado às habilidades visuais, visto a expressividade do número de atividades dessa natureza. Referente a esse tipo de atividade Lourenço Filho (2008 [1934], p. 48) diz que:

Em relação à escrita, acresce a capacidade da coordenação dos movimentos da mão aos da visão da forma [...] Será preciso supor na criança, antes de tudo, a capacidade de copiar figuras simples, a duas dimensões; depois, a capacidade de copiá-las, sem inversão.

As atividades de cópias de figuras simples, mencionadas por Lourenço Filho, são bem comuns e recorrentes nos cadernos dos alunos, entre as quais podem ser consideradas figuras simples, principalmente, as de traçados.

Nos *Testes ABC* três deles são referentes à capacidade de coordenação visomotora²⁶. Nesses, as técnicas utilizadas, quanto à representação gráfica, são similares ao tipo daquelas que eram recomendadas de serem feitas no período preparatório. Ressalto os testes a partir da definição dada à representação gráfica, pois esse estudo não tem o intuito de comparar a proposta do teste (visto a sua concepção, o procedimento, execução e finalidade) com as atividades do caderno, mas apresentar justamente possíveis semelhanças técnicas, gráficas e pedagógicas da proposta, procurando identificar as possíveis influências e pressupostos que embasam as atividades propostas pelas professoras e registradas nos cadernos. Nesse caso, há uma compatibilidade daquilo que é encontrado nos cadernos e dos exercícios dos Testes ABC.

Para tanto, o Teste 1 (anexo 1) parte da premissa já mencionada, conforme a ideia anterior de Lourenço Filho, sobre a cópia de figuras simples. Nos cadernos escolares foi possível notar algumas atividades com cópias de figuras, caso do exemplo a seguir, no qual há a figura de uma lagarta desenhada com círculos e abaixo há outra lagarta, porém incompleta, que o aluno deveria desenhá-la conforme o modelo anterior.

²⁶ Sendo os testes 1, 3 e 7 da obra.

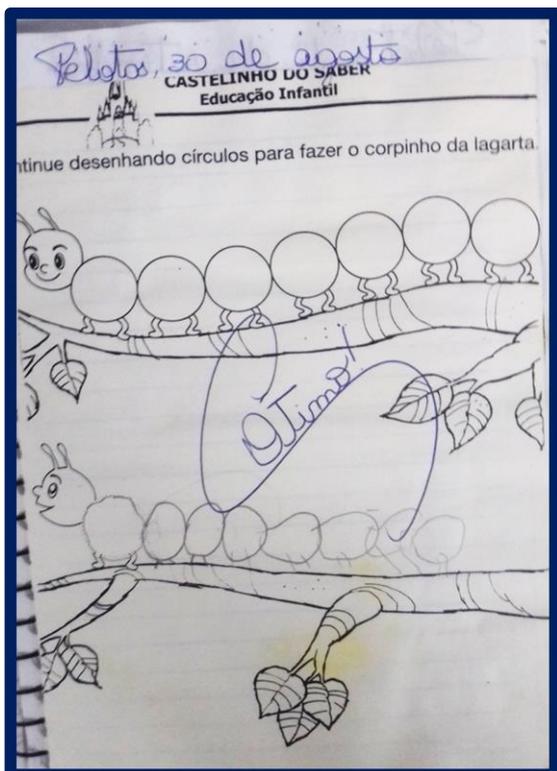


Figura 10: C12-2006
Fonte: Acervo HISALES

De modo geral, a coordenação visomotora consiste em coordenar ambos movimentos, o das mãos e o dos olhos. De acordo com as orientações da introdução da Cartilha *Arco Íris* (1985), por exemplo, as atividades que pretendiam desenvolver a coordenação visomotora primeiramente deveriam explorar desenhos, pinturas, colagem, para, posteriormente, desenvolver uma seriação graduada e contínua de exercícios como traçados de linhas, labirintos e traçados de letras, ou seja, havia uma série de atividades a serem desenvolvidas antes de propriamente do ato de escrever e em todas elas a sincronia do movimento ocular e motor (das mãos) deveria ser desenvolvida. Há, aí, claramente um pressuposto de aprendizagem da escrita de que se aprende a escrever fazendo traços, linhas e curvas. Escrita e desenvolvimento motor e dos sentidos estão, assim, diretamente relacionados.

Nesse sentido, no Teste número 7 (anexo 2) dos *Testes ABC*, a orientação era do uso da prática do recorte e da colagem. Em tal proposta, o aluno deveria recortar uma certa representação gráfica em linhas curvas. No entanto, reforço que a ideia dos Testes era de nivelar o grau de maturidade dos alunos para o ensino da leitura e escrita e, a partir do desenvolvimento demonstrado pelo aluno, uma simples observação do traçado habilitaria “[...] a julgar das deficiências das crianças, em relação aos diferentes aspectos do processo da aprendizagem da leitura e da escrita” (LOURENÇO FILHO, 2008 [1934], p. 121).

Alguns autores que escreveram sobre a importância do período preparatório, como Gordo (1975) e Grosso e Bellotti (1970), anunciavam e defendiam a ideia de a criança trabalhar durante o período preparatório “livremente”, sem a necessidade de atividades preparadas previamente com moldes e modelos elaborados pela professora para desenvolver a coordenação motora. Esses trabalhos livres ocorriam a partir do uso de diversos recursos como massas de modelar, tintas, tesoura e cola, para que atividades de modelagem, pintura a dedo, recorte e colagem fossem desenvolvidas (GROSSO; BELLOTTI, 1970) e, conseqüentemente, tais atividades desenvolveriam as habilidades consideradas necessárias a aprendizagem da leitura e da escrita. Também nesse sentido estou ciente de que os cadernos revelam apenas parte daquilo que pode ter sido ou tem sido o período preparatório nas escolas. Provavelmente muitas atividades têm sido feitas e não deixam registros (massa de modelar, por exemplo), ou que por sua natureza são feitas em folhas soltas ou outro tipo de material. Contudo, mesmo considerando isso, os cadernos continuam sendo o suporte usado no cotidiano da sala de aula e podem revelar aspectos da continuidade ou não dessa prática nas escolas. Eles são, nesse sentido, indícios importantes de aspectos de uma dada realidade.

Nos cadernos da década de 1990, por exemplo, é possível identificar algumas atividades realizadas com recorte e colagem para o desenvolvimento da coordenação visomotora. A seguir, apresento dois exemplos do mesmo caderno, no qual a atividade segue um grau de complexidade, primeiro o aluno representa, através da colagem, uma linha reta e alguns dias depois faz a colagem em curva. Nota-se que há um traçado feito à caneta para ser seguido (na segunda imagem, Figura 12).

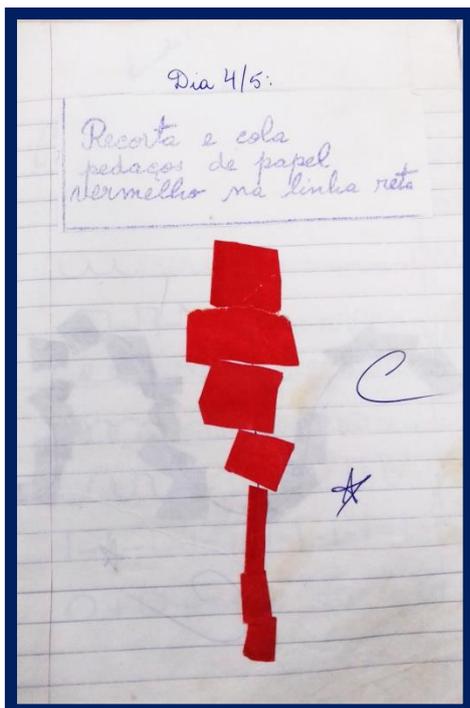


Figura 11: C3-1990

Fonte: Acervo Cadernos de Alunos HISALES

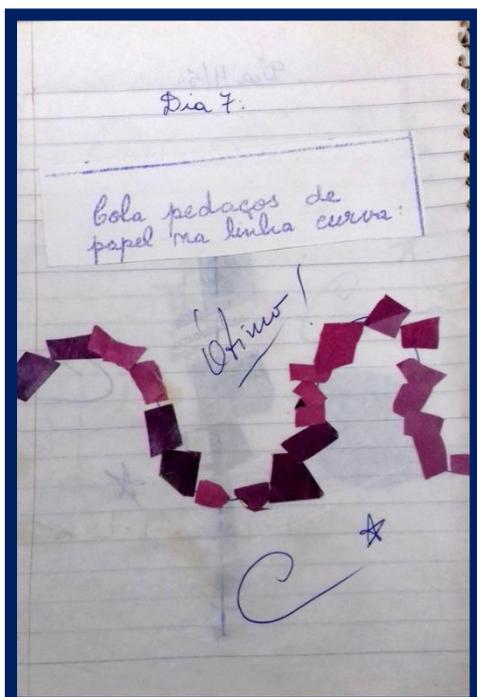


Figura 12: C3-1990(2)

Fonte: Acervo Cadernos de Alunos HISALES

Essa é uma atividade que aparece nos cadernos dessa década (anos de 1990), visto que nas outras não foi possível identificar trabalhos com outros recursos (como colagem de papéis

picados, barbantes, lantejoulas e etc), além das conhecidas atividades elaboradas em folhas mimeografadas ou fotocopiadas, conforme as imagens a seguir:

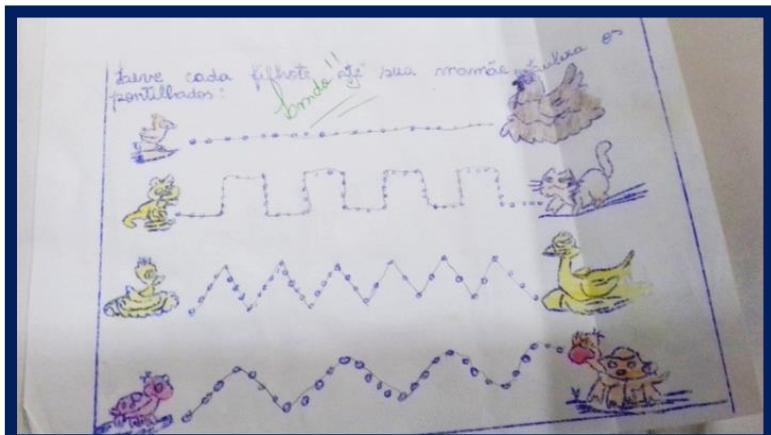


Figura 13: C3-2003

Fonte: Acervo HISALES

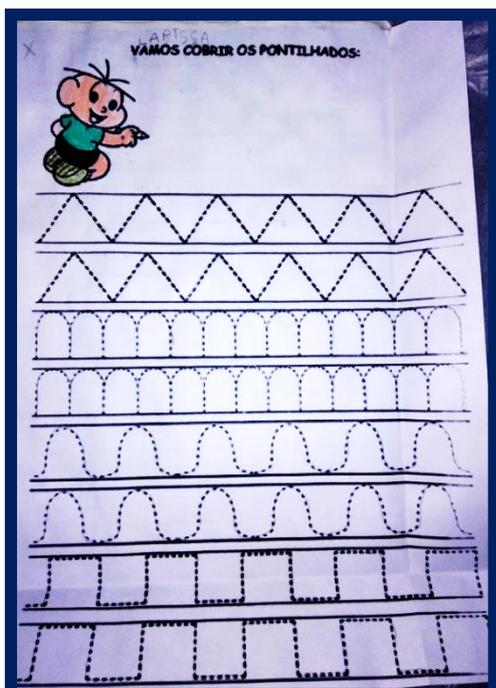


Figura 14: C14-2014

Fonte: Acervo HISALES

As atividades exemplificadas nas figuras anteriores seguem um padrão semelhante ao das Figuras 11 e 12, pelo fato de proporem o trabalho com linhas planas ou curvadas, entretanto não há a utilização de diferentes recursos para os seus preenchimentos, além do lápis sob o papel.

Os exercícios elaborados a partir de modelos já pré-estabelecidos muitas vezes podem ter sido baseados (ou copiados) de cartilhas, livros didáticos ou de *sites* da internet. Dessa

forma, essas atividades de cópia e repetição de movimentos, que se apresentam de maneira recorrente nos cadernos, revelam a força da atividade motora na aprendizagem da escrita. Nesse sentido, Aguayo (1964; 1966) já indicava a importância de atividades com movimentos repetidos de curvas para a aprendizagem e a sistematização da escrita. Santos (1966) também abordava a necessidade de um bom desenvolvimento visomotor usando diferentes ritmos de movimentos. Mais um exemplo da recorrência disso nos materiais consultados, a cartilha *Brincar e aprender* (1972), também há o destaque à importância do desenvolvimento visomotor, em especial nas recorrentes atividades de curvas e movimentos presentes principalmente nas últimas páginas desse livro.

Essas atividades, então, oferecem indícios importantes de uma certa padronização do período preparatório. No entanto, a concepção psicogenética e a concepção linguística (CAGLIARI, 2009; MORAIS, 2005) do processo de alfabetização, em vigor no período em que esses cadernos foram usados, questionam e até criticam essa prática dos exercícios motores previamente à aprendizagem da leitura e da escrita. Para o caso psicogenético,

[...] a *criança*, de aprendiz dependente de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduziriam à aquisição da língua escrita – concepção básica dos métodos tradicionais de alfabetização – passa a sujeito ativo capaz de construir o conhecimento da língua escrita, interagindo com esse objeto de conhecimento; os chamados *pré-requisitos* para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança ‘pronta’ ou ‘madura’ para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos tradicionais de alfabetização –, são negados por uma visão interacionista que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção de estruturas cognitivas, na relação da criança com o objeto ‘língua escrita’ (SOARES, 2015, p.89).

A concepção linguística, por sua vez, critica o forte investimento dos professores às atividades de movimentos repetitivos e cópias, já que “[...] fazendo curvinhas ninguém aprende a escrever e a ler” (CAGLIARI, 2009, p. 30). Trata-se de atividades que “distraem”, segundo o autor supracitado, as crianças “[...] sem lhes ensinar as noções básicas indispensáveis para que aprendam a ler. Escrever é uma decorrência do fato de alguém saber ler. Quem sabe ler, sabe escrever. O inverso, todavia, não é verdadeiro. Um aluno pode ser um bom copista e não saber ler” (CAGLIARI, 2005, p. 75).

Para Grosso e Bellotti (1970), a importância de um bom desenvolvimento da coordenação visomotora é importante, pois “estas atividades têm como objetivo preparar a criança para a aprendizagem sistematizada da *Escrita*, na 1ª série, principalmente da *Escrita*

Cursiva, permitindo-lhe reproduzir, com facilidade, movimentos minuciosos” (GROSSO; BELLOTTI, 1970, p. 82).

Para esse caso, as autoras já indicam um certo tipo de letra a ser ensinada. Um caso específico, encontrado no caderno de um aluno, são três atividades de coordenação visomotora propostas sequencialmente (não em dias corridos). Na primeira atividade há reprodução de figuras simples, na segunda já é possível identificar semelhanças dos traçados com os movimentos da escrita cursiva e, por fim, a atividade com a vogal “o” em letra cursiva, propriamente. Os exemplos estão a seguir:

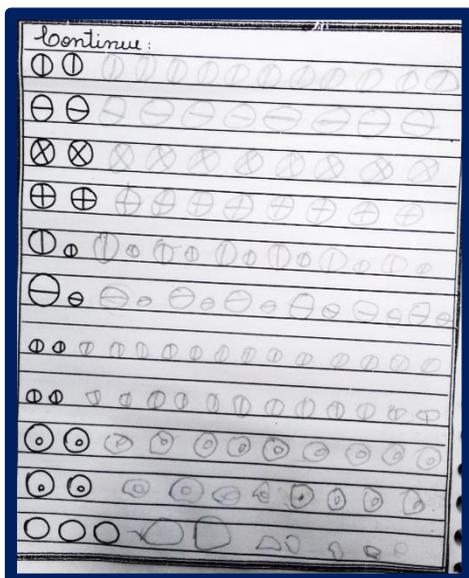


Figura 15: C40-2007
Fonte: Acervo HISALES

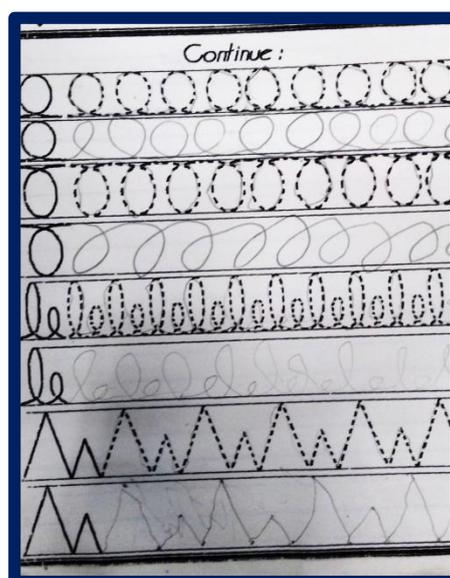


Figura 16: C40-2007 (2)
Fonte: Acervo HISALES



Figura 17: C40-2007(3)
Fonte: Acervo HISALES

Ressalto que nessa pesquisa não foram contabilizadas as atividades com letras, sílabas e palavras, pois a pretensão é justamente de caracterizar as atividades preparatórias antes da inserção das letras. No entanto, há casos, como o anterior, que precisam ser considerados, principalmente, quando estão em consonância com os pressupostos do período preparatório, nesse caso com as discussões de Grosso e Bellotti (1970). D'ávila (1955) também ressalta a importância de que durante o período preparatório fosse relacionado propriamente o desenho à letra, pois o autor alega que primeiramente o desenho seria mais atrativo do que a letra²⁷. As cartilhas *O dado mágico* (1950) e *Caminho Suave* (1984), por exemplo, também fazem essa associação, entre desenho e letra, em suas metodologias.

O mesmo caso ocorre com as atividades de cópias de numerais, que também não serão amplamente analisadas, mas apenas exemplificada, pois aparecem e dão indícios de que as propostas de usar numerais e letras para o treino motor aparecem. Nota-se, então, uma preocupação com o conhecimento da representação numérica.

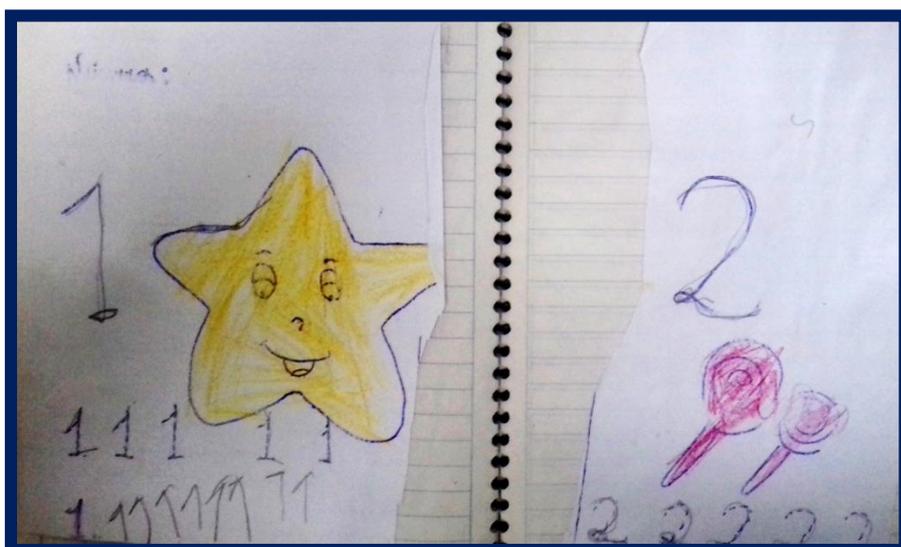


Figura 18: C3-2005

Fonte: Acervo de Cadernos de Alunos do HISALES

A atividade retratada na figura anterior é de um caderno da Educação Infantil e foi feita por volta do mês de outubro de 2005²⁸. Anterior a ela há algumas atividades de coordenação

²⁷ Ressalto que no cômputo das 225 atividades levantadas nos cadernos essas das letras e números não foram contabilizadas, evitando assim entrar em um período “pós-preparatório”. Minha perspectiva era de não extrapolar nos dados. Contudo, os exemplos aqui tomados são apenas para ilustrar que uma forma de desenvolver a coordenação visomotora poderia ser, as vezes, usando letras e números.

²⁸ Não há referência de data para esta atividade, porém a atividade anterior a essa a data é do mês de outubro.

visomotora seguindo tal ordem: primeiramente aparece uma atividade de continuar traçados em curvas, depois cópias de letras em cursiva, posteriormente escrita com algumas sílabas e, por fim, atividades com numerais (Fig. 18). Nessa atividade em específico, além de apresentar a relação quantidade do desenho com o numeral, também sugere o preenchimento de um traçado, a sua repetição, e a escrita individual do aluno sem o auxílio dos pontilhados. Nesse caso, é perceptível uma noção de preparação à escrita, porque são atividades dadas no final do ano letivo da Educação Infantil; na situação, as crianças são preparadas para ingressar no Ensino Fundamental e para aprender a ler e a escrever. Nesse sentido, atividades de exercícios motores (coordenação motora “fina”), incluindo treino de letras e números são recorrentes.

Outro caso de coordenação visomotora utilizando os numerais também é destacado a seguir. Na situação exemplificada não há pontilhados e já há uma exigência com a correspondência entre a quantidade e o numeral.

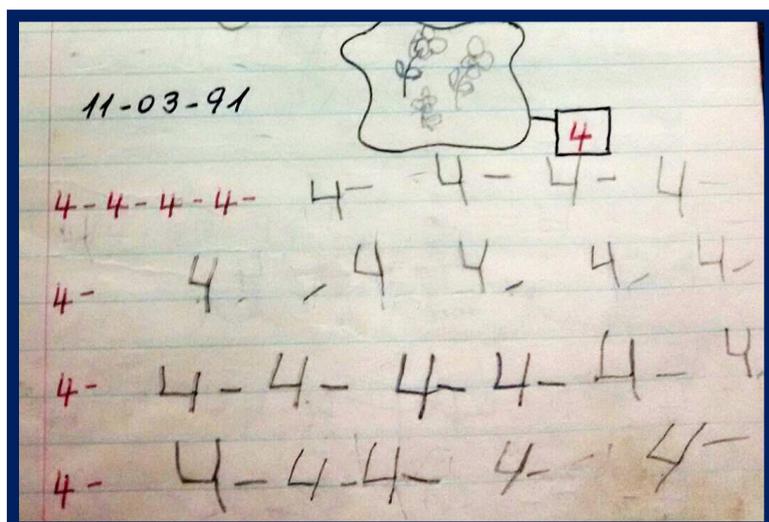


Figura 19: C2 -1991

Fonte: Acervo Cadernos de Alunos HISALES

Como se vê na proposta, a professora coloca o número 4 e faz um quadrado ao lado para a criança representar a quantidade através de desenho. Essa atividade também está relacionada à outra habilidade, a de discriminação visual.

Outro tipo de atividade que destaque é aquela em que há a repetição de determinados movimentos e/ou formas, porém sem um modelo já iniciado para ser continuado (Fig. 17).

Esther Grossi, coordenadora do GEEMPA, em sua coleção *Didática da Alfabetização*, apresenta a concepção teórica de alfabetização do seu referido grupo bem como a sua didática,

que é baseada na concepção psicogenética de Ferreiro e Teberosky (1989)²⁹, como já referi no capítulo anterior. Nas obras, Grossi, também, relaciona os níveis de alfabetização e suas fases, com as demais matérias curriculares de maneira em que elas estabeleçam conexões a fim de contribuir nesse processo de aprendizagem.

Na obra, a coordenação visomotora também está presente e surge a partir da seguinte afirmativa: “O GEEMPA utiliza desde 1974 uma **atividade de reprodução de traçados** que tem revelado sistemicamente uma correlação positiva entre a **competência dos alunos** em realizar esta prova e o seu **progresso na alfabetização**” (GROSSI, 1999, p. 35, grifos meu). Os destaques justificam a proposta do GEEMPA e a aproximação com a coordenação visomotora. Essa atividade do GEEMPA, citada por Grossi, é realizada pelo aluno a partir da reprodução de 12 diferentes figuras (anexo 4) com traçados retos, traçados que se aproximam com losangos e círculos – remetendo a figuras geométricas. Atividades de cópias de traçados (provavelmente ocorrem a partir de uma produção feita em quadro pela professora) também estão relacionados à coordenação visomotora. Então pode-se perceber que, nesse caso, há um suporte teórico vinculado às chamadas teorias construtivistas e, mesmo assim, atividades dessa natureza são propostas, revelando que a habilidade de coordenação visomotora se mantém, mesmo que não naquela compreensão advinda da orientação *lourenciana*.

O exemplo a seguir demonstra essa relação. Na atividade da Figura 20 nota-se que há elementos copiados de forma sequencial, mas sem terem sido propriamente iniciados pela professora ou a partir de algum modelo pré-estabelecido. A atividade provavelmente tenha ocorrido de maneira individual; o aluno teve que entender o elemento para depois reproduzi-lo respeitando os limites das linhas.

²⁹ A coleção é composta por três volumes que são intitulados: *Didático do Nível Pré-silábico*; *Didática do Nível Silábico* e *Didática do Nível Alfabético*. Tais níveis foram elaborados por Ferreiro e Teberosky (1989) a partir de seus estudos e Grossi através do GEEMPA reforça a concepção através das didáticas publicadas e difundidas no estado do Rio Grande do Sul (sede do grupo) e também no Brasil.

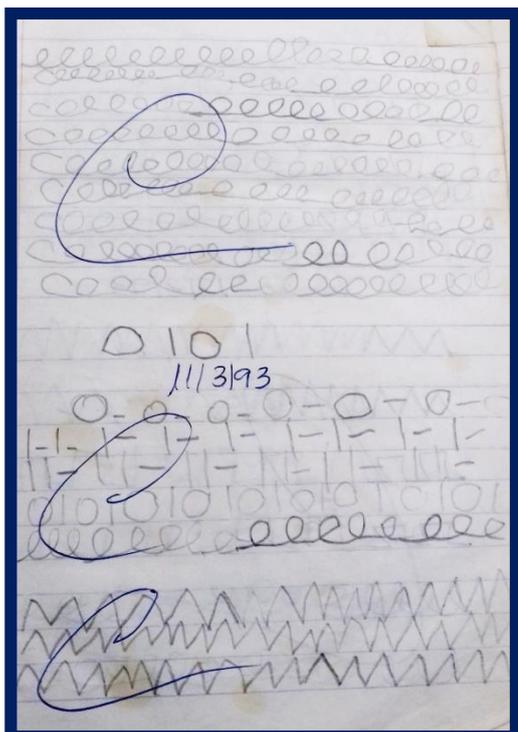


Figura 20: C2 – 1993

Fonte: Acervo de Cadernos de Alunos HISALES

Para a autora, a finalidade dessa atividade:

[...] é reveladora sobretudo das competências das crianças na compreensão operadora do inter-relacionamento entre linhas do plano, que se avalia a partir da execução motora de motivos lineares. Porém, não interessa nesta prova a habilidade manual para reproduzi-las, como se isso fosse isolado do que se passa a nível cognitivo. Muito pelo contrário, estamos interessados no vínculo profundo que existe entre o corpo e inteligência, o que só é possível avaliar através de inter-relações a nível de conhecimento específicos [...] (GROSSI, 1999, p. 36).

Dessa forma, o modo operacional da escrita é o que interessa à autora, ou seja, a atividade visa revelar como a criança desenvolve a escrita em um determinado suporte, podendo identificar a relação dos limites entre linhas e pautas, além da reprodução da escrita linear³⁰, mas sempre enfatizando os aspectos cognitivos e a relação da inteligência e corpo, como afirma. Nesse sentido ocorre a relação da atividade com a alfabetização e a Matemática, que se dá justamente pela compreensão de espaço revelada pela criança. Diz a autora:

³⁰ Isso também vai ao encontro de outra habilidade do período preparatório que é a percepção espacial, abordada adiante nesse texto.

O espaço concreto em que nos movemos tem três dimensões: comprimento, largura e profundidade. Porém, propriedades similares a este têm o espaço a duas dimensões (as superfícies) ou a uma dimensão (as linhas). As pessoas podem dominar estes aspectos como “teoremas em ação”, isto é, como conhecimentos implícitos para a orientação e movimentação do corpo e dos seus membros, desde muito antes dos 7 anos. É, porém, necessário propiciar a explicitação destes conhecimentos implícitos, pois eles avançam na construção do edifício do pensamento em faixas mais amplas, como é o caso da criança que se alfabetiza (GROSSI, 1999, p. 35).

As atividades com labirintos, diretamente associadas ao período preparatório e ao desenvolvimento motor, conforme já abordei anteriormente, também foram recorrentes nos cadernos que compõe o *corpus* dessa pesquisa. Assim, como as atividades de traçados, os labirintos relacionam movimentos dos olhos aos dos traçados pelas mãos, bem como se associam à faceta espacial, já que para passar o lápis no labirinto o aluno tem que respeitar os limites estabelecidos.

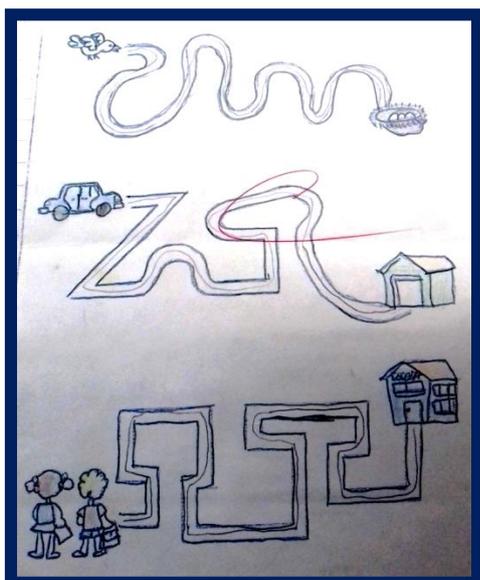


Figura 21: C6 -1990

Fonte: Acervo de cadernos de alunos HISALES

Em outra perspectiva de labirinto, Esther Grossi (1999), propõe um jogo (anexo 5) que se diferencia das atividades recorrentes, como a figura anterior retrata. O jogo proposto envolve, além dos aspectos motor e espacial, outras habilidades como a discriminação visual. Nas palavras da autora esse jogo se difere dos labirintos tradicionais, normalmente associados à ideia de princípio de mecanização da escrita (SANTOS, 1966), pois o trabalho com traçados acontece, em um formato lúdico, de “[...] maneira interessante e complexa no contexto das

noções de aberto e fechado, que estão envolvidas em muitas situações de vida, inclusive na da escrita e reconhecimento dos diversos tipos de letras” (GROSSI, 1999, p. 38).

Desse modo, a ideia do jogo realmente se difere do trabalho motor que aparece nos cadernos, no entanto, a ideia também pode ser associada ao período preparatório, fundamentalmente por trabalhar desenvolvimento motor relacionado à percepção espacial, já visando um desenvolvimento que colabora no reconhecimento de letras e na escrita.

Como nota-se, a coordenação visomotora é a que possui mais atividades atribuídas à ela, somando 188, e, por isso, os desdobramentos de suas atividades são maiores e diferenciados. A seguir apresento a segunda que mais apareceu nos cadernos, a discriminação visual.

3.2 Discriminação Visual

As atividades de discriminação visual (as quais foram encontradas um total de 22 nos cadernos) exploram imagens, sendo ou não de um mesmo campo semântico, diferentes tamanhos, cor, forma, detalhes para que seja desenvolvida a “capacidade de comparar objetos, figuras ou símbolos, percebendo semelhanças ou diferenças” (PIEDADE, s/d, p. 96). De um modo geral, “essas atividades de percepção de semelhanças e diferenças, têm como objetivo levar a criança a perceber, posteriormente, semelhanças e diferenças entre as palavras” (GROSSO; BELLOTTI, 1970, p. 52), o que é básico para a aprendizagem da escrita e da leitura.

Complementando, essas atividades também “consistem em identificar características específicas a partir de relações apresentadas, tais como: grande-pequeno, curto-comprido, grosso-fino, mais-menos, leve-pesado, maior-menor, muito-pouco, alto-baixo [...]” (FERREIRA, 1985, p. 4). Esses exemplos são os mais comuns localizados nos cadernos e podem mostrar que o modo do aluno apresentar a sua resposta pode ser através de marcações (como “x”) ou pinturas. Vale ressaltar que, geralmente, essas atividades aparecem com imagens integrantes do universo infantil ou de objetos domésticos. A Figura 22 retrata a afirmação anterior. Através da pintura o aluno deveria indicar a cenoura maior.

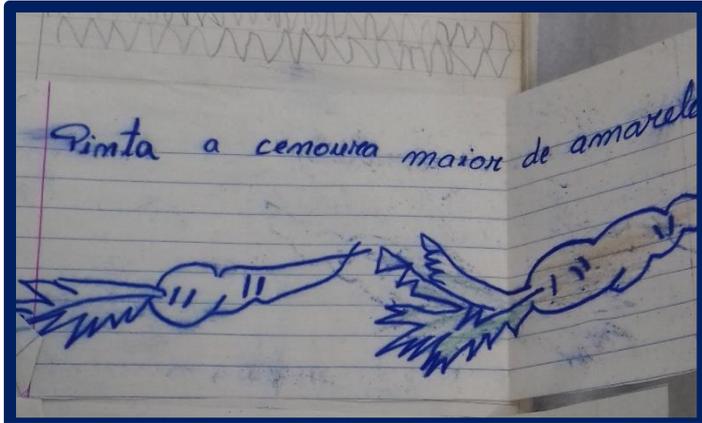


Figura 22: C5-1990

Fonte: Acervo de Cadernos de Alunos HISALES

Desse modo, as atividades foram consideradas na medida que seus enunciados solicitavam que a criança localizasse comparações e relações, conforme a atividade da Figura 23. No enunciado dessa mesma atividade, nota-se que a professora também faz a indicação do tipo de atividade, nesse caso a discriminação visual. Esse caderno, em específico, é um caso diferente dos demais, pois nas atividades os enunciados são claros e explícitos, como se pode ver a seguir:

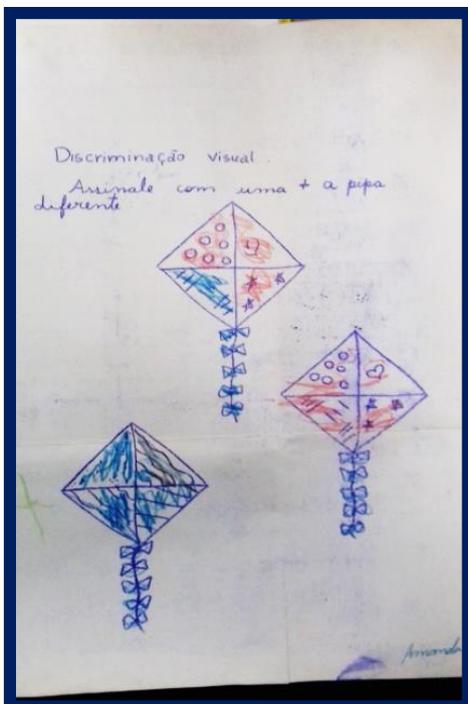


Figura 23: C2-1998

Fonte: Acervo HISALES

Gordo (1975) aborda que a discriminação visual pode ser organizada em três fases. A primeira é compatível com a ideia inicial referente a capacidade da criança de identificar semelhanças e/ou diferenças (Figuras 22 e 23). No entanto, é um momento de atividade sem a utilização de suporte de escrita no qual os alunos podem indicar as relações através dos seus colegas ou materiais concretos ou objetos oferecidos pela professora. A segunda fase é realizada com gravuras, desenhos ou fotografias que tenham semelhanças ou diferenças e diz a autora:

O importante dessa fase é dosar o nível de semelhanças e diferenças que devem ser percebidas [...] os alunos devem observar gravuras que apresentem diferenças e igualdades mais impressionantes, por exemplo, quanto à forma, ao tamanho e à posição. Em seguida [...] os alunos observam as mesmas figuras, mas com pormenores – internos e externos – diferentes. (GORDO, 1975, p. 19).

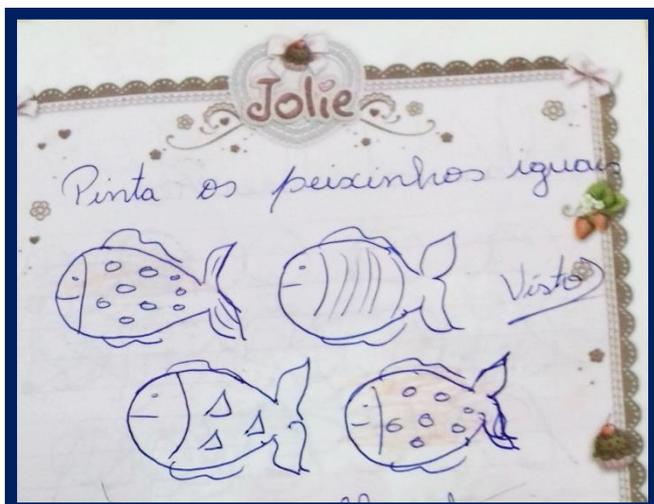


Figura 24: C28-2010
Fonte: Acervo HISALES

O exemplo anterior, da Figura 24, se aproxima a ideia de Gordo (1975) no que se refere à segunda fase do desenvolvimento da discriminação visual, pois trabalha com uma imagem (peixe), com as mesmas dimensões, porém se diferem internamente (os detalhes da imagem). A fase subsequente, a terceira, já ocorreria quando a criança atingiria a “prontidão” para a escrita, e assim, ela ficaria “capacitada a discriminar diferença e igualdade entre palavras” (GORDO, 1975, p. 20).

O fato da criança ser colocada em situação a qual tenha que identificar e/ou caracterizar semelhanças ou diferenças refere-se, também, ao dito por Grosso e Bellotti (1970, p. 55): “só através de experiências variadas e repetidas a criança pode ‘conhecer’ a forma e o tamanho real

dos objetos, pessoas e figuras, independentemente da posição, distância e tamanho em que se apresenta no momento”.

A relação indicada por Grosso e Bellotti (1970), sobre o objeto e seu tamanho real, pressupõe uma antecipação quanto aos aspectos gráficos e de segmentação da escrita (respeitar limites de linhas ou margens e letras) bem como o conhecimento prévio de objetos e seu nome.

Em um modo de estabelecer relações entre objeto e escrita, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 198) dizem que “a correspondência se estabelece entre os aspectos quantificáveis do objeto e aspectos quantificáveis da escrita”, ou seja, quando a criança, no estágio inicial de alfabetização, pensa sobre a escrita do nome de um determinado objeto ela cria sua hipótese a partir da relação tamanho do objeto e escrita.

Outros exemplos de atividades de discriminação visual foram localizados nos cadernos pesquisados e são os conjuntos. Geralmente essas atividades eram compostas por diferentes conjuntos, com desenhos ou formas geométricas diferentes entre eles ou não, e os alunos deveriam indicar o maior ou/e o menor, conforme a solicitação do enunciado. ou seja, nesse caso, a noção de quantidade está associada à discriminação visual.

No caderno 3 de 1994 nota-se uma atividade (Figura 25) em que a professora, no primeiro momento, pede que o aluno marque a árvore mais alta e, posteriormente, em vez de solicitar ao aluno a marcação de alguma figura menor, ela insere a relação maior/menor através de conjuntos. Assim sendo, essa atividade pode abranger a discriminação visual e a percepção espacial, pelo fato de o aluno poder considerar o conjunto menor em relação a sua dimensão em um espaço delimitado ou também a relação quantitativa dos elementos em cada conjunto.

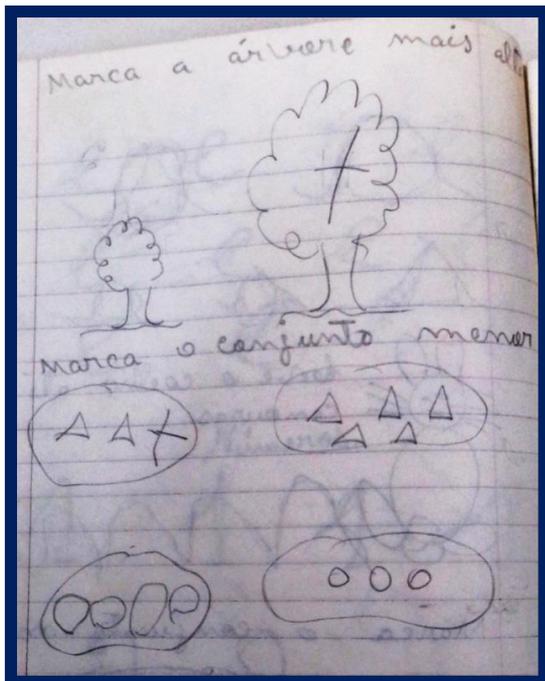


Figura 25: C3-1994

Fonte: Acervo Cadernos de Alunos HISALES

Além de atividade como a anterior, de localizar o conjunto representativo à quantidade menor, também é possível considerar a discriminação visual à representação quantitativa realizada pelo aluno. De maneira mais complexa, pois se sabe que a Matemática possui capacidades e habilidades próprias à sua aprendizagem, o aluno visualiza o número e o representa quantitativamente através de desenhos, como no exemplo da figura abaixo. No caso do exemplo da Figura 26 a professora anuncia sobre o que se trata a atividade (conjuntos, números e quantidades), escreve o numeral (também por extenso) e determina o espaço no qual o aluno deveria representar o conjunto.

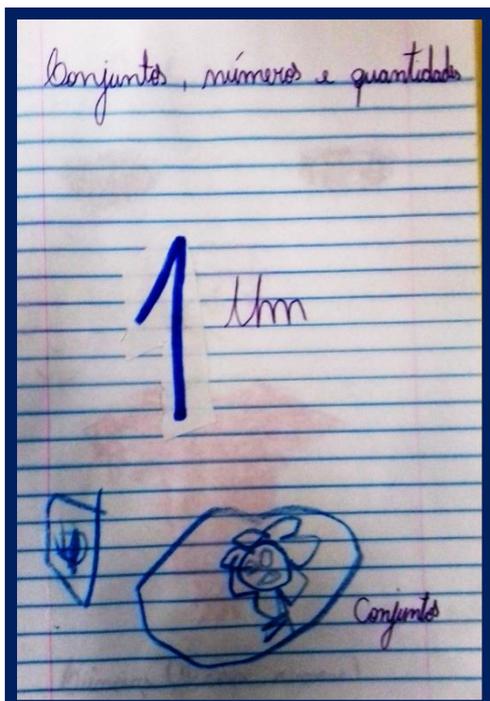


Figura 26: C2- 1998
Fonte: Acervo de Cadernos de Alunos HISALES

Também foi possível localizar atividades que tinham como características propriedades da discriminação visual, bem como da coordenação visomotora, no qual o aluno deveria localizar as formas geométricas iguais e ligá-las. Em duas décadas foi possível localizar esse tipo de atividade e de forma muito semelhante, como no exemplo das figuras a seguir.



Figura 27: C3-1999
Fonte: Acervo de Cadernos de Alunos HISALES HISALES

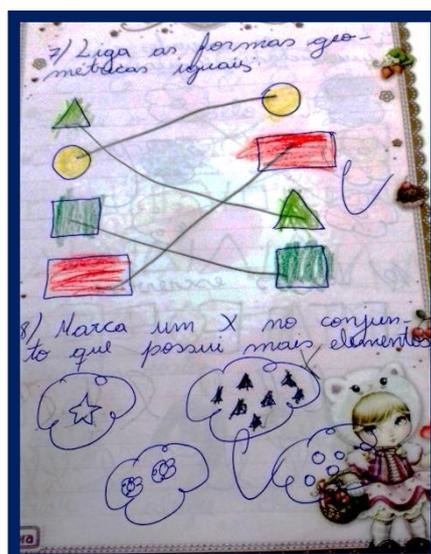


Figura 28: C28 - 2010
Fonte: Acervo de Cadernos de Alunos

Apesar de as duas atividades anteriores terem sido realizadas em um intervalo de quase dez anos é possível observar que as figuras geométricas são praticamente as mesmas, também são coloridas, possivelmente elaboradas pelas professoras (visto as letras e a uniformidade das formas) e seus enunciados são escritos em letra cursiva. A primeira atividade da Figura 27 é seguida por outra da mesma natureza, discriminação visual, e faz referência aos conjuntos, como abordado anteriormente. Dessa forma, nota-se uma continuidade nas atividades de período preparatório, no caso, as de discriminação visual.

As atividades de figura fundo – com apenas uma recorrência nos cadernos pesquisados - são também relacionadas ao desenvolvimento da percepção visual, muito próxima às características da discriminação visual. Para Fusco (2013), as atividades de figura fundo auxiliariam na capacidade de deter a atenção e a concentração em estímulos relevantes. São muito importantes durante o período preparatório, pois “têm como objetivo levar a criança a, futuramente, focalizar a atenção em uma palavra (ou grupo de palavras), dentro de um texto, e em letras, dentro de uma palavra” (GROSSO; BELLOTTI, 1970, p. 54).

A única atividade localizada com esse tipo de proposta encontra-se no Caderno 1 do ano de 2001. Esse caderno é de um aluno da Educação Infantil e a referida atividade foi realizada no mês de março, ou seja, ainda no início do ano letivo e, seguida dela, aparecem outras atividades referentes ao período preparatório relacionadas à coordenação motora e a discriminação visual. A próxima figura foi retirada do caderno citado e está associada à figura-fundo, como se pode ver:



Figura 29: C1-2001

Fonte: Acervo HISALES

As atividades de figura-fundo são muito recorrentes em cartilhas - principalmente as da década de 1970-1980 como *Brincar e aprender* (1972), *Caminho Suave* (1984) e *Escadinha* (1987), e partindo dessa constatação considere que propostas vinculadas à ideia de figura-fundo fossem aparecer nos cadernos de maneira mais significativa. Entretanto, não foi o que ocorreu, pois somente uma atividade foi localizada, como mostrei.

Há algumas possibilidades para refletir o caso da ausência dessa atividade nos cadernos, principalmente relacionadas aos usos de materiais da cultura material escolar, como os livros didáticos e as folhas mimeografadas ou fotocopiadas. Assim, há possibilidade de as crianças terem acesso às cartilhas/livros didáticos e as atividades terem sido realizadas direto nelas. Também há probabilidade do uso de outros recursos para a realização de atividades que são justamente as folhas mimeografadas ou fotocopiadas que talvez não tenham sido coladas nos cadernos. Isso tudo são hipóteses, porém relevantes para supor a ausência no caderno das atividades de figura-fundo.

No total foram 22 atividades encontradas relacionadas à discriminação visual, sendo essa a segunda mais recorrente. Na sequência apresento os exemplos localizados nos cadernos que se vinculam ao período preparatório: as de esquema corporal e lateralidade.

3.3 Esquema corporal/ lateralidade

O esquema corporal e a lateralidade estão relacionadas, principalmente, com o desenvolvimento de consciência do corpo e das suas partes. Assim, com atividades que estimulassem essa habilidade pretendia-se que as crianças localizassem partes do corpo e estabelecessem “a relação esquerda - direita no próprio corpo, no corpo de outras pessoas e em objetos localizados em algum ambiente específico” (FERREIRA, 1985, p. 5). A seguir há a imagem de uma página de caderno da década de 2010, referente a uma das relações citadas:



Figura 30: C28-2010

Fonte: Acervo de Cadernos de Alunos HISALES

As atividades presentes no exemplo da Figura 30 seguem um padrão de lateralidade em específico, pelo fato de que, comumente, a criança deveria identificar o meio, a esquerda e a direita. De certa forma é possível considerar a atividade também de esquema corporal, visto que a criança poderia fazer referência ao seu corpo para poder identificar tais posições na execução das atividades.

Para Lourenço Filho, “os exercícios deve seguir uma graduação e exigem observação rigorosa do professor para que, em todos eles, seja obedecida a direção da escrita: da esquerda para a direita” (LOURENÇO FILHO, 2008 [1934], p. 134), demonstrando assim a sua rigidez quanto à segmentação no desenvolvimento dos testes, presentes no livro *Testes ABC*. Na obra supracitada há uma parte destinada ao relato do trabalho realizado pela professora Ofélia Boisson Cardoso³¹ a partir dos pressupostos de Lourenço Filho. Uma das conclusões realizadas pela professora vai ao encontro das orientações de Lourenço Filho referente à direção da escrita, o qual argumenta que “a direção do traçado é também de importância; quando sempre orientada

³¹ Ofélia Boisson Cardoso foi uma ilustre psicóloga, professora e pesquisadora na área da psicologia da aprendizagem (Homenageada pela Revista Psicologia: Ciência e Profissão). Considerou os *Testes ABC* como instrumento da Psicologia Clínica afim de caracterizar casos de crianças com dificuldades escolares, seja para além dos aspectos didáticas, ampliando ao aspecto social e humano. Com alguns dos seus resultados, Ofélia realizou o Simpósio da Associação Brasileira de Educação, em 1953, no Rio de Janeiro, onde abordou sobre assunto, além de ter sido um evento que comemorou o 25º ano da publicação dos *Testes ABC* (LOURENÇO FILHO, 2008 [1934]).

da direita para a esquerda, além de revelar deficiência de maturidade, pode denunciar uma situação de conflito que exige mais séria pesquisa” (LOURENÇO FILHO, 2008 [1934], p. 157).

Nogueira, Carvalho e Pessanha (2007) afirmam que “[...] o corpo é o ponto de partida para a construção da personalidade e, assim, para a construção da lecto-escritura”. A lecto-escritura tem o seu destaque justamente no momento em que o período preparatório ainda estava em evidência, baseada principalmente nos estudos psicológicos da aquisição da leitura e da escrita. Relacionado a esse pensamento, Fonseca (1996) aborda sobre a importância do contato da mão da criança com outros objetos, pois esse contato poderia melhorar o seu conhecimento sobre o corpo, ajudá-la a se orientar no espaço e reconhecer as relações com os objetos que manipula, e, dessa forma, isso se tornaria um processo mais aceitável do que “aprender a distinguir um *d* de um *b*, onde entram relações nacionais de verticalidade e horizontalidade, de esquerda e direita” (FONSECA, 1996, p. 89).

Para além, o esquema corporal é importante para a tomada de consciência de corpo pela criança, pois é primordial esse conhecimento “[...] para que ela possa se situar no espaço, controlar o tempo e desenvolver habilidades e coordenação de gestos e movimentos” (ALBUQUERQUE, 2012, p.9). Completando com a ideia de Le Boulch:

A imagem do corpo representa uma forma de equilíbrio entre as funções psicomotoras e sua maturidade. Ela não corresponde a uma só função, mas sim a um conjunto funcional cuja finalidade é favorecer o desenvolvimento. [...] É através das relações mútuas do organismo e do meio que a imagem do corpo organiza-se como núcleo central da personalidade. A atividade motora e sensório-motora, graças à qual o indivíduo explora e maneja o meio, é essencial na sua evolução. (LE BOULCH, 1992, p. 15)

Associada à essa ideia e o que considero sobre o período preparatório, de acordo com a citação de Le Boulch, pode-se pensar, então, que o esquema corporal está intrinsecamente ligado ao objeto desse estudo, principalmente pela relação estabelecida entre as funções de imagem de corpo, função psicomotora e maturidade conforme o autor:

Se é verdade que um certo número de dificuldades escolares está relacionado a problemas na lateralidade, a atitude mais correta a este respeito, a fim de ajudar a criança a conquistar e consolidar sua lateralidade, é uma ação educativa facilitadora permitindo-lhe exercer sua motricidade global (LE BOULCH, 1992, p. 131).

O próprio desenvolvimento de habilidades corporais também é considerado importante na aprendizagem da escrita. Grossi (1999) estabelece algumas relações entre o nível pré-silábico³² da alfabetização com outras áreas do conhecimento, com a intenção de mostrar a importância dessas com a aprendizagem. Uma das áreas é a Educação Física, que propicia a criança:

[...] aprender a se servir do seu corpo, a fazer com ele coisas interessantes – como virar cambalhota, saltar e correr cada vez melhor, pôr seus movimentos a serviço de atividades dirigidas pelas regras de um jogo [...] Conseguir fazer isso deve dar ao aluno confiança na sua capacidade de coordenar seu corpo na direção que seu desejo lhe indica (GROSSI, 1999, p. 51).

Muito próxima às ideias de alguns manuais de alfabetização, como os escritos por Grosso e Bellotti (1970, 1978), o momento de práticas lúdicas que se associam ao desenvolvimento corporal também compete às condições da aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, apesar de considerar o desenvolvimento das funções corporais relevante à alfabetização, a concepção de Esther Grossi muito se assemelha ao psicogenético, então para a autora “[...] uma pessoa que tem essas funções corporais em forma pode ter melhores condições de desempenho cognitivo. Não há, entretanto, uma relação de causa-efeito entre ambas [...]” (GROSSI, 1997, p. 51); de tal modo contraria a concepção de base psicológica, bastante forte no campo da alfabetização nas décadas anteriores à de 1980, em que um período preparatório com atividades percepto-visomotoras era não só preciso, como condição necessária e imprescindível para essa aprendizagem.

Para tanto, as Figuras 31, 32 e 33, exemplificam três atividades (uma em cada década) em que uma atividade de lateralidade, a partir da figura do corpo, é proposta às crianças. Importante reparar que as atividades dos cadernos, referentes a três diferentes períodos (1998-2007-2010), retratam o corpo de forma diferente: uma é representada por formas geométricas (tronco – quadrado; cabeça – quadrado e triângulo; braços e pernas – retângulos), a outra por um desenho que faz parte do universo infantil, o Pinóquio, e a última apresenta a cabeça de um cantor de Hip Hop brasileiro em evidência naquele momento.

³² Primeiro nível da alfabetização conforme os estudos iniciais de Ferreiro e Teberosk (1989). Nesse nível os alunos ainda não criam hipótese ou relação entre quantidade de letras, sílabas (nessa fase também pode-se agregar alunos que ainda mesclam a escrita com números, letras, desenhos ou escrevem com garatujas). Os outros níveis são: silábico, silábico-alfabético, alfabético.



Figura 31: C2-1998
Fonte: Acervo HISALES



Figura 32: C40-2007
Fonte: Acervo HISALES



Figura 33: C28-2010
Fonte: Acervo HISALES

É interessante ressaltar que são atividades desenvolvidas em períodos iniciais do ano letivo. As Figuras 31 e 32 são de cadernos de turmas de Educação Infantil, nos quais as atividades são localizadas no início do ano letivo (em específico nos meses de abril e março respectivamente) e revelam, entre outras, coisas o uso precoce do cadernos nessa etapa da escolarização e a perspectiva de uma “preparação” para a 1ª série/1º ano e para a aprendizagem da leitura e da escrita; já a Figura 33 é de um caderno de 1º ano, mas a atividade também foi desenvolvida no início do ano letivo, no mês de março.

Nos cadernos que compõe o *corpus*, foram localizadas 11 atividades de esquema corporal/lateralidade. Sendo o terceiro número maior de atividades correspondentes ao período preparatório, ela fica um número bem abaixo da primeira, coordenação visomotora, já indicando uma disparidade entre as diferentes atividades registradas. Longe de fazer generalizações essa constatação serve apenas como indicador, para o caso desse conjunto de cadernos, das atividades mais recorrentes.

As propostas das atividades seguem um mesmo padrão, qual seja, para identificação das partes do corpo através da imagem corporal representada. Entre algumas atividades localizadas para o período é possível observar que na década de 1990 e 2000 as atividades são desenvolvidas a partir de recursos de recorte e colagem, além da pintura.

Um caderno de 1996, por exemplo, apresenta uma atividade (Figura 34) em que o aluno usa somente o lápis de escrever para completar o corpo das imagens da folha. Apesar de o recurso ser diferente da colagem, a proposta se mantém na sua essência. Nesse caso, contudo, a criança não completa o desenho do corpo a partir de uma reflexão baseada na lateralidade, mas seguindo um modelo prévio.

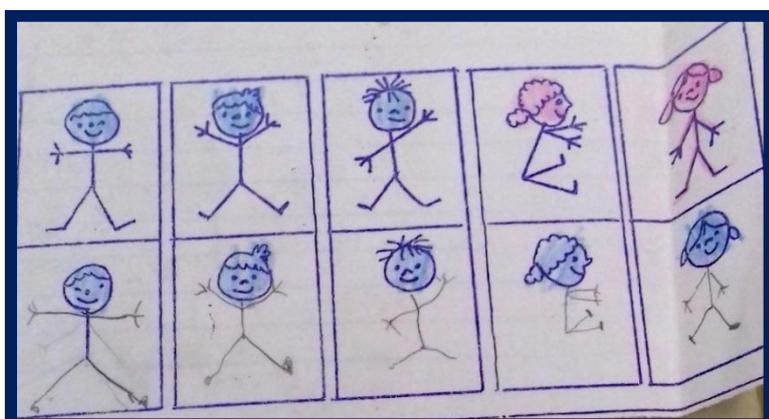


Figura 34: C13-1996

Fonte: Acervo de Cadernos de Alunos HISALES

Nos anos de 2010, a única atividade desse tipo localizada apresenta outra abordagem, que considerava a criatividade e a habilidade do aluno em representar o corpo humano, através de um desenho feito à lápis, principalmente tomando a ideia de lado, o direito e o esquerdo. Sendo assim,

[...] é importante lembrar que a progressão esquerda-direita e de cima para baixo, que usamos para ler e escrever, é inteiramente convencional. A criança pequena não tem a menor ideia de que ‘deve’ começar a olhar para uma

palavra ou frase, partindo da esquerda. Ao olhar para uma cena qualquer, os olhos fazem movimentos em várias direções. Para ajudar a criança a formar a progressão esquerda-direita e de cima para baixo, o professor deve, ele próprio, tomar as seguintes precauções:

- sempre que ordenar elementos em uma linha, fazê-lo da esquerda para a direita;
- usar setas indicando a direção esquerda-direita, em jogos e cartazes;
- ao contar histórias, usando gravuras em sequência, no quadro de pregas, ordená-las da esquerda para a direita;
- ao escrever no quadro de giz, começar no canto superior esquerdo de uma área delimitada;
- ao ler frases ou palavras escritas no quadro de giz, acompanhar a leitura com uma varinha, rapidamente, da esquerda para a direita;
- ao apontar figuras em painéis, seguir a direção esquerda-direita[...]

Estas atividades têm como objetivo preparar a criança para, posteriormente, coordenar os movimentos dos olhos (esquerda-direita, retorno) nas atividades de leitura e de escrita (GROSSO; BELLOTTI, 1970, p. 64 – 66).

Referente à ordem de escrita (esquerda-direita), Ferreiro e Teberosky (1999) alegam que essa é uma das características da escrita mais arbitrária. Para as autoras da teoria psicogenética da alfabetização:

Nada nos surpreenderia se descobríssemos que as crianças da idade pré-escolar não soubessem qual é a orientação correta (e esta vez ‘correto’ é sinônimo de convencionalmente ‘correto’, não o esqueçamos). Para poder sabê-lo, não é suficiente saber o que é a esquerda e a direita, o que é acima e abaixo numa página. Faz falta, além disso, que algum informante tenha transmitido esta informação, seja verbalmente, seja tendo lido textos às crianças, enquanto assinalava com os dedos as palavras lidas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 64).

As palavras de Ferreiro e Teberosky já anunciam a proximidade entre o esquema corporal/lateralidade e a percepção espacial através da relação que as autoras estabelecem entre a segmentação e a direção (esquerda - direita) com a disposição no espaço (em cima – abaixo). Nesse sentido, 11 atividades dessa natureza foram identificadas nos cadernos dos alunos. Na próxima seção apresento a relação já indicada anteriormente, noção de direita e esquerda e disposição do espaço, onde discuto sobre a percepção espacial.

3.4 Percepção espacial

A percepção espacial deveria se iniciar com atividades que explorassem materiais concretos para que a criança vivenciasse o espaço através do seu corpo para depois identificar esse espaço nas atividades em livros ou cadernos (FERREIRA, 1985). Sua capacidade “consiste

em perceber relações dentro de um espaço delimitado” (FERREIRA, 1985, p. 4) e, assim, conseguir ordenar em cima – em baixo, frente - atrás, primeiro - último, dentro - fora e etc., como o exemplo a seguir:

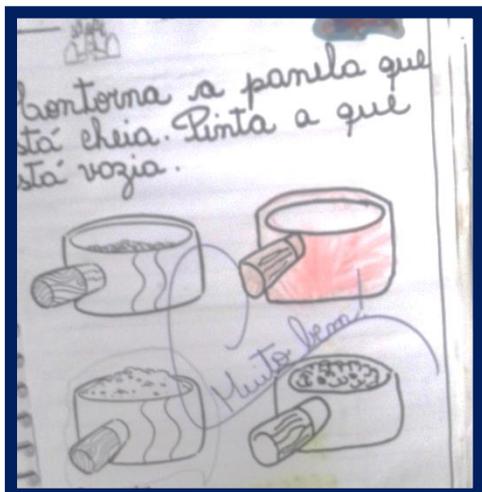


Figura 35: C12-2006
Fonte: Acervo HISALES

O exemplo da atividade revela que o aluno deveria fazer duas associações de percepção espacial: cheio e vazio.

O desenvolvimento da percepção espacial no período preparatório é considerado muito importante para o ensino da leitura e da escrita, pois “para escrever é preciso que se tenha orientação espacial suficiente para situar as letras no papel, para adequá-las em tamanho e forma ao espaço de que se dispõe” (PEREIRA; CALSA, 2007, p. 160).

Assim como as atividades que exigem treino motor, como as de coordenação visomotoras ou as atividades de lateralidade e a sua relação com a segmentação e direção da escrita, as atividades de percepção espacial seriam fundamentais também para permitir que a criança, futuramente, percebesse, com segurança a orientação dos símbolos gráficos (GROSSO; BELLOTTI, 1970). Para as autoras, isso poderia ser possível em propostas em que os alunos conseguissem relacionar objetos mais próximos ou mais distantes, conforme o exemplo a seguir:

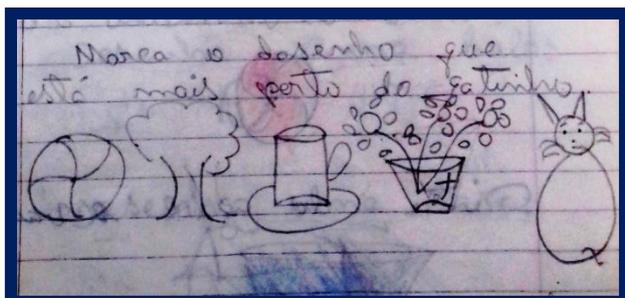


Figura 36: C3 - 1994

Fonte: Acervo HISALES

O exemplo anterior mostra a relação entre as atividades de esquema corporal e as de noção espacial. De acordo com Poppovic (1968), ambas deveriam ser desenvolvidas juntas, pois na aprendizagem da escrita a sua importância ocorre principalmente para “[...] o reconhecimento e controle do próprio corpo e da simetria com os lados em relação ao espaço disponível para a ação motora” (POPPOVIC, 1968, p. 33). Assim sendo, proporcionaria uma habilidade que contribuiria na compreensão da segmentação e da direção da escrita ou o próprio reconhecimento espacial na orientação gráfica.

A referida autora estabelece relações para além da organização manual do espaço ou corpo, para ela a capacidade espacial atinge esferas da fala, do espaço e da lateralidade. Em suas palavras:

[...] analise-se a capacidade de orientação no espaço que se exige de uma criança que está começando a falar, para que conceitue um objeto que está ‘em cima’ ou ‘abaixo’. Verificar-se-á que esta potencialidade é bem diversa da automatização de direção da esquerda para a direita exigida na leitura, e ainda diferente da orientação espacial necessária para calcular com antecedência o tamanho e a separação de uma palavra na margem final de uma página escrita: são três manifestações do mesmo sistema funcional, apesar de se apresentarem organizadas de modos diferentes por servirem a funções diversas (POPPOVIC, 1968, p. 34).

Portanto, de modo geral, as atividades de percepção espacial deveriam exigir do aluno um conhecimento prévio sobre o esquema corporal e a lateralidade, baseada principalmente no seu autoconhecimento, pois a partir da consciência da relação corpo/espaço físico a criança poderia estabelecer relações com as formas da escrita. No mais, lembro que com apenas 4 atividades nos cadernos analisados, as atividades de esquema corporal e lateralidade foram as menos encontradas.

Concluída, assim, a apresentação dos dados da pesquisa com as categorias estabelecidas a partir desses, a seguir, faço uma síntese, antes das considerações finais.

Nesse capítulo foi possível estabelecer algumas relações entre o aporte teórico e os dados localizados nos cadernos de alunos do acervo do grupo de pesquisa HISALES escolhidos para a realização da investigação. Assim, elenco algumas considerações que pude fazer durante a escrita reflexiva desse capítulo, não com o intuito de antecipar as finais considerações da pesquisa, mas como uma melhor forma de visualizar o que pretendi discutir:

- Aspectos relacionados aos dados levantados e os *Testes ABC*.

Considero esse tópico um dos mais importantes, pois os Testes elaborados pelo professor Lourenço Filho foram um marco na década de 1930 e foi um percurso difícil relacionar as atividades, realizadas nos últimos 25 anos nos cadernos dos alunos, com a obra. Acredito que com os dados levantados foi possível fazer algumas relações e mostrar indícios de como a perspectiva *lourenciana* se mantém até os dias atuais.

- Aspectos relacionados aos dados levantados nos cadernos e algumas discussões de base psicogenéticas.

Foi possível perceber que, especialmente a produção de Esther Pillar Grossi, indica para uma relação entre inteligência e corpo no processo de alfabetização. Assim, as atividades de 1990 e de 2015 podem, também, ser associadas a esse debate. Com isso, indico, nas considerações finais, o período preparatório, quando aparece nos cadernos (60 em 339 consultados) independe do método de alfabetização ou da proposta adotada.

- O tempo de duração das atividades (primeiros meses de aula, tanto na educação Infantil, quanto na 1ª série/1º ano), os recursos didáticos – materiais- utilizados em algumas atividades (como as folhas fotocopiadas e lantejolas) e o uso de letras e numerais em atividades do período preparatório (embora não fosse o propósito inicial levantar os dados de atividades com letras, supondo já um período posterior ao preparatório, qual seja, na alfabetização a introdução mesma do ler e do escrever).

Esses aspectos observados foram destacados principalmente pela importante relação com os pressupostos do período preparatório, em especial aqueles que constatei nos manuais pedagógicos específicos de alfabetização, que em alguns momentos estão em consonância com

com alguns autores defensores do período preparatório [D'ÁVILA (1955); AGUAYO (1964; 1966); SANTOS (1966); CASASSANTA (1968); GROSSO e BELLOTTI (1970, 1978); GORDO (1975)], ou outras que, muitas vezes, seguem na direção de novas perspectivas de alfabetização [FERREIRO e TEBEROSKY (1999); CAGLIARI (2005, 2009); SOARES (2015)]. Também são aspectos importantes para as considerações finais diante de uma possível alegação de ressignificação da proposta do período preparatório nessas duas últimas décadas e meia.

- A constatação de que a preparação para a escrita e leitura se inicia ainda na Educação Infantil, e, assim, identifica-se uma certa continuidade e não um abandono dessa perspectiva entre um e outro nível de ensino.

Casassanta no manual *O período preparatório e a aprendizagem da leitura* (1968), já reforçava a importância do período preparatório iniciar no jardim de infância. Essas considerações não são passíveis de confirmações, mas como trato de indícios e hipóteses, diante da expressividade de atividades localizadas em cadernos de etapas da Educação Infantil, percebe-se que há um forte investimento no início da alfabetização nessas turmas que, visto os cadernos de 1º ano, continua nos primeiros meses do ano letivo nessa série.

Apresento, por fim, as considerações finais do estudo feito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de fazer pesquisa é árduo, ainda mais quando se aprende a fazer pesquisa durante ele, fazendo de fato. Pesquisar e escrever sobre o período preparatório na História da Alfabetização, em especial do estado do Rio Grande do Sul, não foi tarefa fácil, ainda mais por se tratar de uma atividade que para nós, professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras da educação, é considerado como um “ritual de passagem” (CORAZZA, 1989), porém é aparentemente silenciada nas concepções mais atuais da alfabetização. Não só silenciadas, mas quando referidas podem ser tratadas como algo que perdeu o sentido. Para tanto, o intuito aqui não foi de criticar o período preparatório, mas justamente dar visibilidade à essa prática em tempos atuais e compreender se e como ela ainda é proposta.

Com a temática desenvolvida nesse estudo, então, busquei contribuir com a historiografia da alfabetização, principalmente no contexto do Rio Grande do Sul em um delimitado recorte temporal que, apesar de recente, é marcado por “revoluções”, ideias e conceitos que, teoricamente, “afastariam” a alfabetização do período preparatório.

Os cadernos escolares de aluno do acervo do HISALES foram importantes fontes na construção do objeto de estudo dessa dissertação; e para isso, tomamos os cadernos como dispositivo da cultura escolar (CHARTIER, 2002; VIÑAO FRAGO, 2008), além de ser “[...] um produto da ‘cultura da alfabetização escolar’” (PERES, 2012, p. 103).

Diante dos dados obtidos nos cadernos escolares de alunos pertencentes ao acervo do HISALES, não posso afirmar que há o desaparecimento do período preparatório da alfabetização. Entretanto é importante ressaltar que, de um universo de 339 cadernos datados entre 1990 e 2015 referentes à etapa da Educação e Infantil e 1ª série/1º ano, 17,7 % dos cadernos apresentou propostas referentes ao período preparatório e 82,3 % não apresentou, demonstrando, assim, um certo declínio dessa prática.

É possível refletir sobre algumas possíveis decorrências que revelam a diminuição do período preparatório, a partir do *corpus* da pesquisa. Para tanto, questiono, teria mesmo a perspectiva de Lourenço Filho entrado em declínio e desuso?; O GEEMPA (muito influenciado pelos estudos psicogenéticos) e as políticas públicas acerca da alfabetização teriam feito com que o período preparatório perdesse força ou fosse ressignificado?

Referente a primeira pergunta, é possível considerar que as perspectivas *lourencianas* estão presentes, de certa forma, em algumas atividades analisadas, apesar de não serem mais consideradas em sua perspectiva original. As ideias permanecem na medida em que é possível

identificar relações e semelhanças entre a teoria de Lourenço Filho e as atividades, principalmente aos aspectos visomotores (capacidade de copiar figuras simples) e a segmentação da escrita (direção dos traçados). Contudo, levando-se em consideração a pouca expressividade no conjunto dos cadernos pesquisados de atividades de período preparatório, acredito ser possível alegar a existência de um certo declínio da perspectiva *lourenciana*, apesar da sua teoria revelar importantes aspectos que compõe a proposta do período preparatório.

Não é possível afirmar que o GEEMPA e as políticas públicas acerca da alfabetização fizeram com que a prática perdesse sua força, porém é necessário considerar que as propostas do referido grupo em alguns momentos vão ao encontro do que considero sobre o período preparatório, principalmente por algumas de suas propostas de atividades serem semelhantes às encontradas nos cadernos e, supostamente, estarem atreladas ao desenvolvimento de habilidades características ao período preparatório, apesar do fato de Esther Grossi não afirmar ou confirmar tal relação.

Assim, no geral, a pesquisa também indicou que:

- O período preparatório ainda está presente nos cadernos escolares de alunos, apesar da sua pouca expressividade se tomarmos o conjunto deles para o período (1990-2015) e para o acervo específico. As atividades ocorrem em um período que antecede, propriamente, o ensino da leitura e da escrita e/ou por suas características semelhantes às habilidades que histórica e pedagogicamente se atrelam ao período preparatório;
- Há o predomínio de atividades que propiciam o desenvolvimento motor (aspecto relacionado diretamente à técnica da escrita). As 188 atividades visomotoras, das 225, é o dado mais relevante da pesquisa. Demonstra, entre outras coisas, que escrever ou aprender a escrever continua sendo, na escola, uma atividade sensorial, visomotora mesmo. Ou seja, quando o período preparatório comparece nos cadernos ele revela uma concepção de escrita que se circunscreve ao treino dos olhos (viso) e das mãos (motor);
- Apesar de as características das atividades destacadas na análise se assemelharem às propostas do período preparatório em algumas situações elas não estão relativamente associadas à isso diretamente, pois ocorrem quando o aluno aparentemente já apresenta uma escrita regular e segmentada, desassociando a concepção de maturidade e prontidão, a qual, dependendo do nível de maturidade do aluno, seria o momento ideal para começar de fato o ensino da leitura e da escrita; ou seja, embora os conceitos de maturidade e prontidão, advindos da Psicologia, foram os suportes da proposição do período preparatório, não necessariamente eles estão na base teórica daquilo que se faz nos dias atuais;

- É possível considerar que ainda há uma provável relação entre as atividades propostas com um determinado tipo de letra a ser ensinado, ou seja, ainda se nota atividades associadas com o treino de letras, sejam elas bastão ou cursiva. Novamente as 188 atividades das 225 revelam isso.

A pesquisa sobre o período preparatório em cadernos escolares de alunos não termina aqui. Ainda há muito o que conhecer, desvendar, aprofundar e estudar sobre essa prática histórica que está atrelada a tantas concepções durante muitos anos. Espero que, futuramente, o período antecessor do recorte temporal também seja estudado e compreendido, a fim de realizar possíveis comparações e constatações entre as décadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABI-SÁBER, N. F.. *O período preparatório e a aprendizagem da leitura*. Editora A Grafiquinha/MG, 3 ed, 1968.

AGUAYO, A. M. *Pedagogia científica: psicologia e direção de aprendizagem*. São Paulo: Editora Nacional, 1964, 10 ed. 18v.

AMÂNCIO, L. N. de B. *Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso: contribuições para o estudo de um discurso institucional no início do século XX*. São Paulo: 2000. Tese de Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista.

AVANZINI, A. El sentido y el papel que desempeña el alfabeto en Comenio. In: *Revista História da Educação da ASPHE*. v. 13, n. 28, 2009.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassannezi (org). *Fontes Históricas*. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2010.

BARRA, V. M. L. da. *Da pedra ao pó: o itinerário da lousa na escola paulista do século XIX*. Dissertação (Mestrado em Educação: História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BASTOS, M. H. C. Um manual e suas diferentes apropriações. “Noções de história da educação” de Theobaldo Miranda Santos (1945). In: *V Congresso Brasileiro de História da Educação: O ensino e a pesquisa em história da educação*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2008.

BERTOLETTI, E. N. M. Lourenço Filho e a Alfabetização: Um estudo da Cartilha do Povo e da Cartilha Upa, Cavalinho! Marília: Editora UNESP, 2006.

BERTOLETTI, E. N. M; SILVA, M. C. da. Cultura escrita na escola primária: a circulação de livros didáticos para ensino de leitura (1928-1961). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 16, n. 1, 2016.

BICA, A. C.; CORSETTI, B. O prelúdio das campanhas de alfabetização na era Vargas: a Cruzada Nacional de Educação. In: *Revista História da Educação da ASPHE*. v. 15, n. 33, 2011.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BOTO, Carlota. Apresentação do livro. In: MORTATTI, Maria do Rosário L. (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1997a., 10 volumes.

BRASIL, *Portaria nº 867* de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

BURKE, P. *A Escrita da História*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CAMPOS, R. H. de F.; ASSIS, R. M. de; LOURENÇO, E. Lourenço Filho, a Escola Nova e a Psicologia. In: LOURENÇO FILHO, M. *Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ. Conselho Federal de Psicologia, 14 ed., 2002.

CAGLIARI, L. C. *Algumas Questões de Linguística na Alfabetização*. 2005. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>>. Acesso em: jun/2016.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

CARDOSO, J. C. Cartilha *Ada e Edu*: de produção regional à circulação nacional (1977-1985). In: *Revista Brasileira de Educação*. v.18, n.54, pp.589-608, 2013.

CASASSANTA, T. Introdução. In: ABI-SÁBER, N. F. (org.) *O período preparatório e a aprendizagem da leitura*. Editora A Grafiquinha/MG, 3 ed, 1968.

CASTILLO GÓMEZ, A. Historia de la cultura escrita: ideas para el debate. In: *Revista brasileira de História da Educação*, n.5, jan/jun, 2003.

CHARTIER, A. M. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. Tradução: Marta Maria Chagas de Carvalho e Valdeniza Maria da Barra. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas/SP, n. 3, p. 9-26, jan/jun.,2002.

CHARTIER, A. M. Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os. In: *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 16, n. 32, p. 13-34, set./dez. 2007.

CHARTIER, A. M. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 16, n. 1, 2016.

CORAZZA, S. M. *O período preparatório na 1ª série do 1º grau em escolas municipais de Porto Alegre: ritual de passagem*. Porto Alegre: PG em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1989. 326p. (Dissertação de Mestrado).

DIETZSCH, M. J. M. *Alfabetização: propostas e problemas para uma análise de seu discurso*. São Paulo, 1979. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar de Desenvolvimento Humano).

FERRARO, A. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. In: *Revista Educação e Sociedade*. v.32 n.117. Campinas jan./mar. 2011.

FERREIRA, I. L. *Arco-íris. Prontidão para a leitura e escrita – exemplar do professor*. Editora Saraiva, 9ª ed, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FISCHER, M. C. B.; CARPES, F. O acervo do GEEMPA como fonte para a escrita da história da educação matemática em Porto Alegre, ao tempo da matemática moderna. In: *Seminário Temático: A Matemática Moderna nas Escolas do Brasil e de Portugal: Estudos Históricos Comparativos*. São Paulo: GHEMAT/PUC-SP, 2006.

FONSECA, V. da. *Psicomotricidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FONSECA, L. L. e PERES, E. *Infância, alfabetização e escrita: levantamento de frases escritas pelas crianças em "cadernos de alfabetização"*. Rio Grande: FURG, 2013.

FRADE, I. C. A. da. S. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. In: *Revista Brasileira de Educação*. v.15, n.44, pp.264-281, 2010.

FRADE, I. C. A. da S. História da alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. In: *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. Maria do Rosário Longo Mortatti (org.). São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011.

FRADE, I. C. A. da S. As configurações gráficas de livros brasileiros e franceses para ensino da leitura e seus possíveis efeitos no uso dos impressos (séculos XIX e XX). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 12, n. 2, 2012.

FRADE, I. C. A. ; MACIEL, F. I. P. (orgs). *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/ RS/ MT – Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: CEALE/FAPEMIG, CNPq/ UFMG/FaE, 2006.

FUSCO, N. *Elaboração de programa de intervenção com as habilidades percepto-visomotoras em escolares com dislexia do desenvolvimento* [dissertação]. Marília (SP): Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; 2013.

GALVÃO, A. M. de O.; LOPES, E. M. T. *Território plural: a pesquisa em história da educação*. São Paulo: Ática, 2010.

GORDO, N. *Curso Técnicas de Alfabetização*. Universidade de Passo Fundo. Sistema de Ensino Individualizado. São Paulo: Editora Victor Civita, 2 ed, 1975.

GROSSI, E. P. *Didática do nível pré-silábico*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 7 ed, 1999.

GROSSI, E. P. *Didática do nível silábico*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 7 ed, 1999.

GROSSO, L. D. J.; BELLOTTI, T. *Como preparar a criança para ler e escrever*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio. Coleção didática dinâmica, 2 ed, 1970.

GROSSO, L. D. J.; BELLOTTI, T. *Alfabetizando*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio. Coleção didática dinâmica. 4 ed, 1978.

GVIRTZ, S. *Del currículum prescripto al currículum enseñado*. Una mirada a los cuadernos de clase. Argentina: Aique Grupo Editor, 1995.

GVIRTZ, S; LARRONDO, M. El cuaderno de clase como fuente primaria de investigación: alcances y límites teóricos y metodológicos para su abordaje. In: *School Exercise Books: A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. Macerata, Italia, editora Polistampa, 2010; p. 11 – 22.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA., 1990.

HÉRBRARD, Jean. Por uma Bibliografia Material das Escritas Ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – Séculos XIX e XX). *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas/SP: Ed. Autores Associados, nº 1, p.115- 141, jan./jun. 2001.

HERREIRA, T.; RAMIL, C. *O Uso da Coleção de Livros Didáticos Estrada Iluminada: Levantamento das Personagens em Cadernos de Alunos (Rio Grande do Sul, 1940-1980)*. Asphe, 2016.

HOBSBAWM, E. *Sobre história*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LABORDA, X. Cuadernos de la niña Sol Albizu en el tardofranquismo (1970-1974). In: MEDA, J; MONTINO, D; SANI, R. *School Exercise Books A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. Macerata, Itália, Editora Polistampa, 2010.

LANZA, A. A. X. *Fracasso Escolar e Alfabetização: uma crítica ao período preparatório*. Belo Horizonte: PG em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1988. 244p. (Dissertação de Mestrado).

LE BOULCH, Jean. *O desenvolvimento psicomotor - Do nascimento até 6 anos*. Trad. de Ana G. Brizolara, 7ª ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ. Conselho Federal de Psicologia, 14 ed., 2002.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 13 ed., 2008.

LUZ, I. M. Alfabetização e escolarização de trabalhadores negros no Recife oitocentista: perfis e possibilidades. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 13, n. 1, 2013.

MACIEL, F. I. P. *Lucia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. 2001 (Tese de Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais.

MAGALHÃES, J. O manual escolar como fonte historiográfica. In: Costa, Jorge Vale; Felgueiras, Margarida Louro & Correia, Luís Grosso (Coord.). *Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/ Faculdades de Letras do Porto, pp.11-15. 2008

MAGNANI, M. do. R. M. *Os sentidos da alfabetização: a questão dos métodos e a constituição do objeto de estudo. (São Paulo 1876-1994)*. Presidente Prudente, UNESP, 1997 (Tese de Livre docência).

MARROU, Henri-Irénée. *Do conhecimento histórico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, 45-60.

MARTINS, M. M. L. R. P. *Maturidade e Prontidão para a Leitura: Estudos de Validade com o Teste ABC de Lourenço Filho*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade de Coimbra. 2010.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP: Mercado das Letras. São Paulo: FAPESP, 1999.

MATHIESON, L. C. Educação na Primeira República: alfabetização e cultura escolar na Revista de Ensino (1902-1910). In: *Revista História da Educação da ASPHE*. v. 17, n. 41, 2013.

MIGNOT, Ana Chrystina. Um objeto quase invisível. In: MIGNOT, Ana Chrystina Mignot (org.). *Cadernos à vista*. Escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Ed. EdUERJ, 2008.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Um certo objeto-memória: apontamentos sobre cadernos escolares*. s/d Disponível em <<http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/commig.pdf>>. Acessado em 26/11/2015.

MONARCHA, C. *Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra*. Campinas, SP: Mercado das Letras, UNESP, Marília, 1997.

MONARCHA, C. "Testes ABC": origem e desenvolvimento. In: *Bol. - Acad. Paul. Psicol.* v.28 n.1 São Paulo jun. 2008

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;

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização?. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (org.) *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORTATTI, M. do R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. In: *Revista Brasileira de Educação*. v.15, n.44, pp.329-341, 2010.

MORTATTI, M. do R. L.(org.) *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília, 2011.

MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*. São Paulo: Editora Unesp, Marília, 2014.

NOGUEIRA, L. A.; CARVALHO, L. A de; PESSANHA, F. C. L. A psicomotricidade na prevenção das dificuldades no processo de Alfabetização e Letramento. In: *Perspectivas online*. Campos dos Goytacazes, v. 1, n. 2, p. 9-28, 2007.

PEREIRA, B. C. Um estudo sobre a leitura analytica (1909), de Theodoro de Moraes (1877-1956). In: *Revista História da Educação da ASPHE*. v. 13, n. 27, 2009.

PEREIRA, L. A.; CALSA, G. C. O desenvolvimento psicomotor e sua contribuição no desempenho em escrita nas séries iniciais. In: *CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS*. 3, 2007, Maringá. *Anais...* Maringá, 2009, p. 1598-1606.

PERES, E. T.. 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.

PERES, E. Um estudo da História da Alfabetização através de cadernos escolares (1943-2010). In: *Cadernos de História da Educação*, v. 11, n. 1 – jan./jun. 2012.

PERES, E. *A Produção Da Crença”: Políticas De Alfabetização No Brasil Na Última Década (2006-2016)*. Trabalho Encomendado – Eixo 7 – Alfabetização e Letramento. XI ANPED SUL. Curitiba, 2016.

PERES, E.; BARUM, S. T. *O ditado escolar sob o enfoque histórico: um estudo a partir de cadernos de crianças em processo de alfabetização (1943-2007)* 14ª ASPHE (Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação), Pelotas/RS, 2008.

PERES, E.; BARUM, S. T. *O ditado escolar sob o enfoque histórico: um estudo a partir de cadernos de crianças em processo de alfabetização*. In: Anais do IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino Americana. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. v. 1. p. 1-8.

PERES, Eliane; DIETRICH, Mara Denise Neitzke e BARUM, Sylvia Tavares. Lindo! Expressões e frases de “incentivo” feitas por professoras-alfabetizadoras em cadernos escolares (anos de 1940-2000). Congresso Brasileiro de História da Educação - CBHE, Vitória/ES, 2011.

PERES, Eliane e NOGUEIRA, Gabriela. “Registros Marginais”: escritas de crianças em cadernos escolares de pré-escola e 1º ano (1930-2010). II Simpósio Luso-Brasileiro em estudos da Criança. UFRGS, 2014.

PERES, E.; RAMIL, C. de A. A constituição dos acervos do grupo de pesquisa história da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares e sua contribuição para as investigações em educação. *Revista História da Educação*. Porto Alegre. v. 19, n. 47, set./dez, 2015, p. 297-311. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/57961/pdf_105> Acesso em: out/2015.

PERES, E. T.; VAHL, M. .; THIES, V. G. Aspectos editoriais da cartilha "Caminho Suave" e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 16, n. 1, 2016.

PIEIDADE, G de G. *Hora alegre da criança – período preparatório – pré-escrita – 1ª série*. IBEP.

POPPOVIC, A. M. *Alfabetização – Disfunções Psiconeurológicas*. Editora Vetor, 1968.

POPPOVIC, A. M. Alfabetização: um problema interdisciplinar. In: *Cadernos de Pesquisa*. n. 36. São Paulo, 1981.

PORTO, G. C. *A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por alfabetizadoras formadas na FaE/UFPel*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2011.

PORTO, G. C.; PERES, E. T. Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças?. In: 32ª Reunião da ANPED, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5894--Int.pdf>>. Acesso em: jan, 2016.

PORTO, G. C.; PERES, E. T. Concepções e práticas de alfabetização vistas através de cadernos escolares. In: *Cadernos de Educação*. Fae/UFPel, nº 40, 2011.

ROSA, M. da; TEIVE, G. M. G. Manuais Didáticos Como Patrimônio Histórico-Educativo: Artefatos da Cultura Material Escolar. In: *Roteiro*, v. 41, p. 407-430, 2016.

SANTOS, T. M. *Manual do professor primário: O professor. A escola. O aluno. Os métodos. As medidas. As instalações*. São Paulo: Editora Nacional, 1966, 7 ed. 11v.

SANTOS, A. A. C. e. *Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental: um olhar da psicologia escolar crítica*. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SAVEDRA, Vera Lucí Alves. *Difusão da perspectiva construtivista na FaE - UFPel (Décadas 80-90)*. 120f. Faculdade de Educação – FaE. Universidade Federal de Pelotas – UFPel, 2007. Dissertação (mestrado).

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2 ed. 2008.

SCHWARTZ, Cleonara; PERES, Eliane; FRADE, Isabel C. A. S.. (Org.). *Estudos de História da Alfabetização e da Leitura na Escola*. 1 ed. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Aprendizagem da leitura e da escrita: variáveis e interferentes 2*. 1981.

SGUISSARDI, V. Decifrando a história e o estigma do analfabetismo no Brasil. In: *Revista Educação e Sociedade*. v.32 n.114. Campinas jan./mar. 2011.

SILVA, V. B. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930 – 1971). *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Editora Autores Associados, 2003, nº 6, p. 28 – 58.

SILVA, V. B.; CORREIA, A. C. da L. Saberes em viagem nos Manuais Pedagógicos (Portugal – Brasil). *Revista Cadernos de Pesquisa*. v. 34, n. 123, p. 613-632, set/dez. 2004

SILVA, F. C. da; SAMPAIO, M. N. Cinquentenário das "40 horas de Angicos": memória presente na educação de jovens e adultos. In: *Revista Brasileira de Educação*. v.20, n.63, pp.925-947, 2015.

SILVEIRA, A. A. Cultura gráfica: um estudo de cadernos de crianças em fase de alfabetização. Projeto de Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2016.

SILVEIRA, A; PERES, E. *Enunciações das professoras alfabetizadoras: em cadernos de alunos*. II Congresso Brasileiro de Alfabetização - Conbalf, Recife, 2015.

SILVEIRA, A. A.; VIEIRA, C. M.; COSTA, L. L. N. Descrição do acervo de cadernos de alunos do grupo de pesquisa História da Alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares (HISALES): pesquisas realizadas e possibilidades de estudos.. In: *22º Encontro da Associação Sul Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação*, 2016, Bagé.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. In: *Cadernos de Pesquisa*. n. 52. São Paulo, 1985.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

SOARES, M; MACIEL, F I. P. *Alfabetização no Brasil: O Estado do conhecimento*. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOARES, E. V. A Institucionalização do pensamento de Jean Piaget na Pedagogia : uma análise sociológica. In : *XXIII Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu, 1999.

STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.) 27. História, Memória e História da Educação. IN: *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

STEPHANOU, M.; SOUZA, M. V. P. Abecedários em circulação: entre dicionários, impressos e cartilhas escolares. In: *Revista História da Educação da ASPHE*. v. 20, n. 50, 2016.

TREVISAN, A. T. O ensino da leitura e escrita segundo Antônio d'Ávila: Práticas escolares (1940). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 9, n. 2, 2009.

TRINDADE, I. M. F. A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. *Queres ler?* Programa de pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2001 (Tese de Doutorado).

VINCENT, D. Alfabetização e desenvolvimento. In: *Revista Brasileira de Educação*. v.19, n.58, pp.539-560, 2014.

VIÑAO FRAGO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, A. C. V. (org.) *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

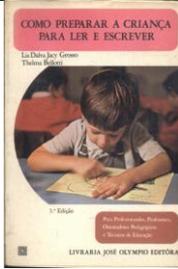
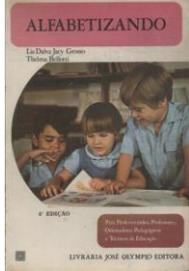
APÊNDICES

APÊNDICE 1 – MANUAIS PEDAGÓGICOS CONSULTADOS

QUADRO 1 MANUAIS PEDAGÓGICOS	
ANO/ EDIÇÃO	REFERÊNCIA DO MANUAL
1936 – 2ª ed	BACKHEUSER, Everaldo. Técnica da Pedagogia Moderna (Teoria e prática da Escola Nova). Biblioteca brasileira de cultura/RJ.
1955 – 7ª ed	D'ÁVILA, Antônio. Práticas Escolares. De acordo com o programa de prática de ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário. Editora Acadêmica. v 1.
1957 – 6ª ed	SANTOS, Theobaldo Miranda. Metodologia do Ensino Primário. Companhia Editora Nacional. Curso de Psicologia e Pedagogia. v 10.
1963 - 9ª ed (1ª ed – 1955)	FONTOURA, Afro do Amaral. Metodologia do Ensino Primário. A escola viva. Editora Aurora/RJ. v 3.
1964 – 10ª ed	AGUAYO, Alfredo Miguel. Pedagogia Científica: Psicologia e direção da aprendizagem. Editora Nacional. Atualidades Pedagógicas. v 18.
1965 - 3ª ed (1ª ed – 1958)	FONTOURA, Afro do Amaral. O planejamento no Ensino Primário. A escola viva. Editora Aurora/RJ. v 8
1966 – 13ª ed	AGUAYO, Alfredo Miguel. Didática da Escola Nova. Editora Nacional/SP. Atualidades Pedagógicas. v 15
1966 – 7ª ed	SANTOS, Theobaldo Miranda. Manual do professor primário. O professor, a escola, o aluno, os métodos, as medidas, as instalações. Editora Nacional. Curso de Psicologia e pedagogia. v 11
1967	MICHAELIS, John U.; DUMAS, Enoch. A escola primária: princípios gerais - direção de classe. Editora ao livro técnico/RJ.
1970 – 7ª ed	LUZURIAGA, Lorenzo. Pedagogia. Editora Nacional/SP. Atualidades Pedagógicas. v 56
1972 – 2ª ed (1ª ed – 1966)	SPERB, Dalila C. Problemas gerais de currículo: Uma obra destinada a servir

	faculdades de educação, escolas normais e cursos de pós-graduação em educação. Editora Globo/Porto Alegre.
1978 – 19ª ed (1ª ed – 1961)	FONTOURA, Afro do Amaral. Didática geral. A escola viva. Editora Aurora/RJ. v 9.

**QUADRO 2
MANUAIS DE ALFABETIZAÇÃO**

ANO/ EDIÇÃO	REFERÊNCIA DO MANUAL	CAPA
1968 – 3ª ed	ABI-SÁBER, Nazira Féres. O período preparatório e a aprendizagem da leitura. Editora A Grafiquinha/MG	
1970 – 2ª ed	GROSSO, Lia Dalva Jacy; BELLOTTI, Thelma. Como preparar a criança para ler e escrever. Livraria José Olympio/RJ. Coleção didática dinâmica.	
1975 – 2ª ed	GORDO, Nívia. Curso Técnicas de Alfabetização. Universidade de Passo Fundo. Sistema de Ensino Individualizado. Editora Victor Civita/SP.	
1978 – 4ª ed	GROSSO, Lia Dalva Jacy; BELLOTTI, Thelma. Alfabetizando. Livraria José Olympio/RJ. Coleção didática dinâmica.	

APÊNDICE 3 – LEVANTAMENTO REALIZADO EM PERIÓDICOS

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino - *Anne-Marie Chartier*

Aspectos editoriais da cartilha "Caminho Suave" e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático - *Eliane Teresinha Peres, Mônica Maciel Vahl, Vania Grim Thie*

Cultura escrita na escola primária: a circulação de livros didáticos para ensino de leitura (1928-1961) - *Estela Natalina Mantovani Bertolotti, Márcia Cabral da Silva*

Alfabetização e escolarização de trabalhadores negros no Recife oitocentista: perfis e possibilidades - *Itacir Marques Luz*

As configurações gráficas de livros brasileiros e franceses para ensino da leitura e seus possíveis efeitos no uso dos impressos (séculos XIX e XX) - *Isabel Cristina Alves da Silva Frade*

O ensino da leitura e escrita segundo Antônio d'Ávila: *Práticas escolares* (1940) - *Thabatha Aline Trevisan*

REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA ASPHE

Um estudo sobre a leitura *analytica* (1909), de Theodoro de Moraes (1877-1956) - *Bárbara Cortella Pereira*

El sentido y el papel que desempeña el alfabeto en Comenio - *Alessandra Avanzini*

O prelúdio das campanhas de alfabetização na era Vargas: a Cruzada Nacional de Educação - *Alessandro Carvalho Bica, Berenice Corsetti, Brasil*

Educação na Primeira República: alfabetização e cultura escolar na Revista de Ensino (1902-1910) - *Louisa Campbell Mathieson, Brasil*.

A constituição dos acervos do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares e sua contribuição para as investigações em educação -
Eliane Teresinha Peres, Chris de Azevedo Ramil.

Abecedários em circulação: entre dicionários, impressos e cartilhas escolares -
Maria Stephanou, Mariana Venafre Pereira Souza, Brasil

REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Decifrando a história e o estigma do analfabetismo no Brasil - *Valdemar Sguissardi*

A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000 – *Alceu Ferraro*

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX – *Isabel Cristina Alves da Silva Frade.*

Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados – *Maria do Rosário Longo Mortatti.*

Cartilha *Ada e Edu*: de produção regional à circulação nacional (1977-1985) – *Cancionila J. Cardoso.*

Alfabetização e desenvolvimento – *Davi Vincent.*

Cinquentenário das "40 horas de Angicos": memória presente na educação de jovens e adultos – *Francisco Canindé da Silva e Marisa Narcizo Sampaio.*

ANEXOS

ANEXO 1 – TABELA COM A QUANTIDADE DE LIVROS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PRESENTES NO ACERVO DO HISALES

LIVROS PARA ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM LÍNGUA NACIONAL	
Data de atualização: dezembro 2016	
Década	Quantidade
1910	01
1940	02
1950	09
1960	10
1970	39
1980	81
1990	310
2000	439
2010	158
Sem identificação	86
TOTAL	1135

Fonte: Banco de dados HISALES. Disponível em:
<<http://wp.ufpel.edu.br/hisales/>>

ANEXO 2 – TESTE 1: TESTES ABC

▲ a) Teste 1

Material

Três pequenos cartões, cada um dos quais tem impressa uma das figuras abaixo; cada figura será mostrada por sua vez. Meia folha de papel branco, sem pauta. Lápis preto nº 2. Relógio que marque segundos.

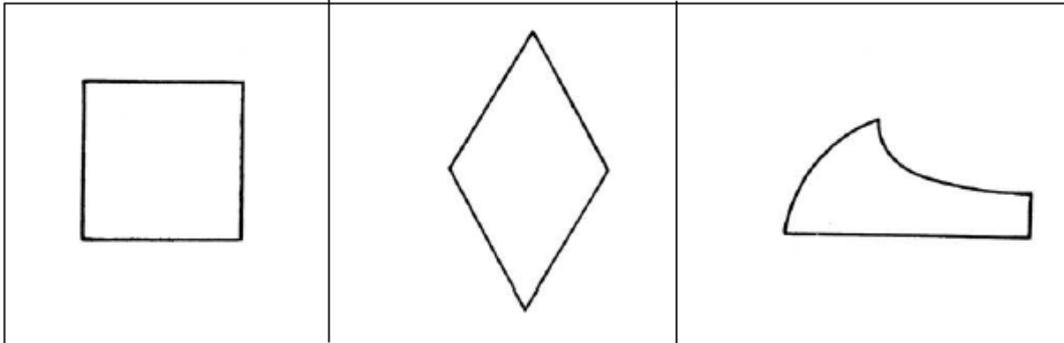


Figura 8 – Cartões com figuras para o Teste 1

Fórmula verbal

Tome este lápis. Faça, neste papel, uma figura igual a esta. (Tempo máximo de espera, para reprodução à vista do modelo, um minuto). Muito bem! Agora, faça outra, igual a esta. (Tempo máximo, um minuto). Agora, esta última. (Tempo máximo, um minuto). Muito bem!

Fonte: LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes ABC*: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Brasília: INEP, 13 ed, 2008.

ANEXO 3 – TESTE 7: TESTES ABC

g) Teste 7

Material

Uma folha de papel, com os desenhos da Figura 15. A impressão ou risco deve atingir os dois bordos do papel, tal como está indicado, e no mesmo tamanho. Uma tesoura comum tamanho médio, de preferência com pontas que não sejam agudas. Relógio que marque segundos.

Fórmula verbal

Você vai cortar este desenho, o mais depressa que você puder, passando a tesoura bem pelo meio do risco. Assim! (indica-se a operação, dando um ligeiro corte no início do traço sinuoso; coloca-se a tesoura sobre a mesa). *Pode começar.* (Marca-se um minuto) *Pare! Muito bem. Agora corte no outro risco. Pode começar.* (Marca-se um minuto) *Pare! Muito bem.* (Se acaso, de início, a criança não compreender a ordem, devemos repetir a fórmula verbal, sem alterá-la).

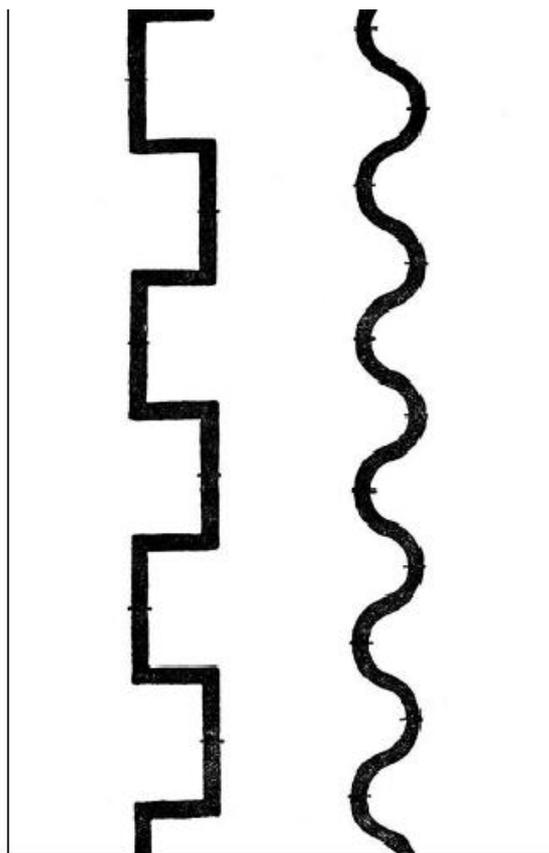
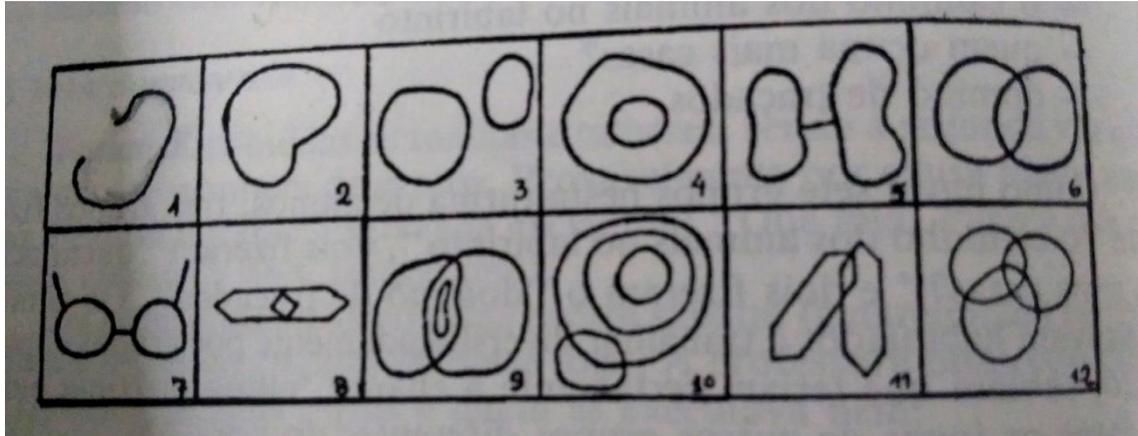


Figura 15 – Modelo para o recorte (tamanho natural) do Teste 7

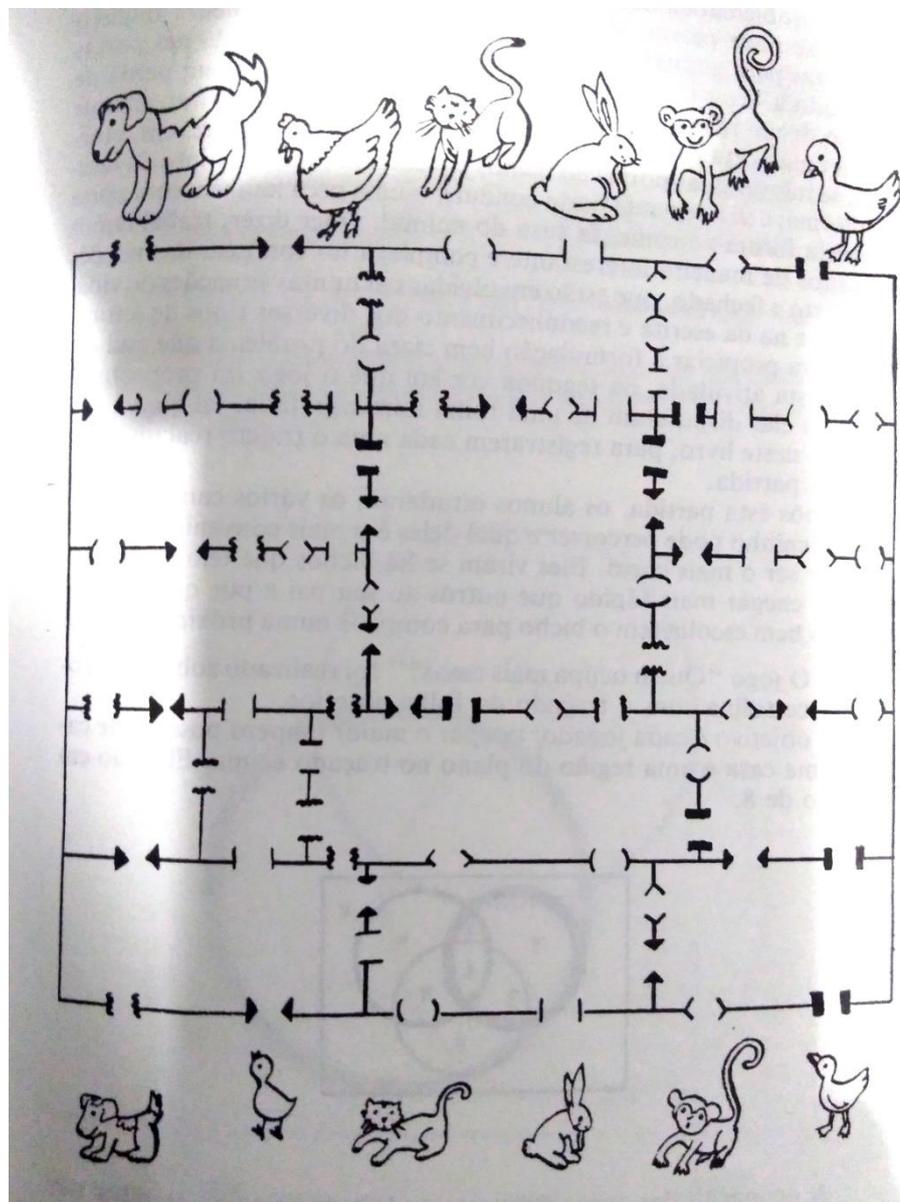
Fonte: LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita.* Brasília: INEP, 13 ed, 2008.

ANEXO 4 – ATIVIDADE DE REPRODUÇÃO DE FIGURAS - GEEMPA



Fonte: GROSSI, E. P. *Didática do nível silábico*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 7 ed, 1999.

ANEXO 5 – JOGO PROPOSTO PELO GEEMPA



Fonte: GROSSI, E. P. *Didática do nível silábico*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 7 ed, 1999.

ANEXO 6 – CARTILHA DADO MÁGICO

de do dia

dói Du du da

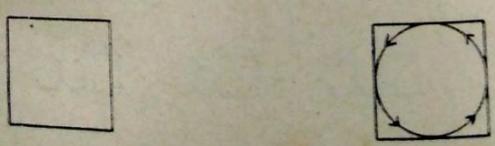
Di di duas

da Da da Da

Exercício preparatório da escrita

Podemos pôr uma bola dentro de uma caixa quadrada, do mesmo tamanho?

Pois vamos fazer uma caixa quadrada e dentro dela vamos colocar uma bola. Assim:



Fonte: JUVELE, A. L. *O dado mágico*. Editora Brusque e CIA, 1950.