



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

*"Método da Abelhinha" em
Pelotas : contribuições à História da
Alfabetização
(1965 a 2007)*

Janaína Soares Martins Lapuente

Pelotas, 2008

JANAÍNA SOARES MARTINS LAPUENTE

**“MÉTODO DA ABELHINHA” EM PELOTAS:
CONTRIBUIÇÕES À HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO
(1965 a 2007)**

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Eliane Teresinha Peres

Pelotas, 2008

Dados de catalogação na fonte:
Aydê Andrade de Oliveira CRB - 10/864

L317m Lapuente, Janaína Soares Martins.
“Método da Abelhinha” em Pelotas: contribuições à
História da Alfabetização / Janaína Soares Martins
Lapuente. - Pelotas, 2008.
189f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de
Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. História da Educação. 2. História da Alfabetização.
3. Métodos de Ensino. I. Peres, Eliane Teresinha,
orient. II. Título.

CDD 372.414

GUARDAR

Antonio Cícero

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.

Em cofre não se guarda coisa alguma.

Em cofre perde-se a coisa à vista.

Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.

Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela.

Por isso melhor se guarda o vôo de um pássaro
Do que um pássaro sem vôos.

Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,
por isso se declara e declama um poema:

Para guardá-lo:

Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:

Guarde o que quer que guarda um poema:

Por isso o lance do poema:

Por guardar-se o que se quer guardar.

Agradecimentos

A querida Eliane Peres, orientadora dessa dissertação, pelas suas contribuições em todas as etapas da pesquisa e, especialmente por ter acompanhado os meus “primeiros passos” no campo da História da Alfabetização. Obrigada pelo apoio, confiança e entusiasmo e, também, por ter compreendido os meus limites e possibilidades.

As professoras Lázara Nanci de Barros Amâncio, Lúcia Maria Vaz Peres e Cristina Maria Rosa, que colaboraram no processo de qualificação e contribuíram com essa dissertação através das valiosas considerações, questionamentos e sugestões.

A amiga Gilceane Porto, grande incentivadora e colaboradora desse estudo, sempre disponível para ouvir os meus questionamentos, contribuindo e trocando idéias sobre a pesquisa. Obrigada pela parceria, pelo carinho e pelos sonhos e projetos compartilhados desde a graduação.

As colegas do grupo de pesquisa HISALES pela socialização de estudos e localização de algumas fontes de pesquisa. Agradeço a amizade, ajuda e companheirismo.

As professoras-alfabetizadoras entrevistadas pela acolhida e pelos importantes depoimentos que re-significaram o estudo sobre o “Método da Abelhinha” em Pelotas.

A Renata Barros e Suzana Barros pela “guarda” e disponibilização dos seus acervos escolares para essa investigação. Agradeço a confiança e o carinho!

As professoras e funcionárias da Escola Estadual de Ensino Fundamental Procópio Duval Gomes de Freitas, especialmente as amigas e companheiras de profissão Rosana Verneti, Emília Nachtgal, Ana Lúcia Falcade e Deise Amado que entenderam as minhas ausências e incentivaram a minha caminhada.

A Irmã Anita Pastore, diretora do Colégio São José e as colegas Maria Elisa Silveira, Sibeles Miralhete e Ana Beatriz Souza pela confiança e apoio.

Aos professores e professoras da Faculdade de Educação que contribuíram com a minha formação docente desde o Curso de Pedagogia, incentivando os meus estudos, descobertas e aprendizagens.

Aos meus familiares que acompanharam os meus sonhos de menina e me incentivaram para que se tornassem realidade. Em especial, ao vô Dirceu e a vó Diles (in memoriam) pela presença constante em minha vida.

A família do meu marido que me “adotou” como filha querida. Agradeço o apoio e dedicação na retaguarda da pesquisa, principalmente pelos cuidados com o meu filho Vinícius.

Ao meu pai Milton, a minha mãe Jane pelo amor incondicional e aos meus irmãos Renata, José Milton, Juliana e Natália por compreenderem a minha ausência nos encontros de família e nas rodas de chimarrão. Agradeço o afeto e a preocupação pelas poucas horas de sono e muitas de trabalho.

E, especialmente, agradeço e dedico esse estudo aos grandes amores da minha vida: Eduardo, Vinícius e Otávio que entenderam a minha luta diária em conciliar a vida em família, o trabalho e os estudos e compreenderam melhor do que ninguém, os meus silêncios, desafios e alegrias.

Resumo

Esta dissertação investiga o processo de divulgação e permanência do “Método da Abelhinha” em Pelotas e, principalmente, a sua utilização pelas professoras-alfabetizadoras pelotenses, entre os anos de 1965 e 2007. A periodização deste estudo considerou o ano de 1965, em função da criação do método e estendeu-se até 2007 em razão da localização de professoras que alfabetizaram com o método, seguindo as orientações teórico-metodológicas das autoras contidas no Guia do Mestre e no Guia de Aplicação, até esse período. A análise dos dados foi realizada através do entrecruzamento das fontes orais e escritas. Em relação às fontes orais, foram consideradas as onze entrevistas realizadas com as professoras-alfabetizadoras pelotenses que utilizaram o “Método da Abelhinha” e dentre as fontes escritas, as seguintes: os Guias do método, três diários de classe, sete cadernos de aula de alunas alfabetizadas pelo referido método, materiais didáticos produzidos pelas professoras-alfabetizadoras e correspondências (bilhetes e cartas) trocadas entre uma professora e a pesquisadora durante a investigação. Os resultados deste trabalho pretendem contribuir com as pesquisas em História da Alfabetização.

Palavras-chave: História da Educação, História da Alfabetização, métodos de ensino.

Abstract

This research ascertains the process of the dissemination and permanence of the “Little Bee Method” (“Método da Abelhinha”) in Pelotas and, mainly, the utilization for the alphabetize teachers from Pelotas, between the years of 1965 and 2007. This study considered the year of 1965, because it was the year of the creation of this method and, goes through 2007 because of the location of the schoolteachers that had used the method, paying attention to the orientations theoretical and methodological of the authors, in the teacher’s guide and in the guide application, until this period. The data analysis came from the crossing between oral and written sources. In relation to the oral sources, have been considered the eleven interviews with the alphabetize teachers from Pelotas that used the “Little Bee Method”, and among written sources: the teacher’s guide, three dailies class, seven class notes of the pupils that were alphabetized by the referred method, didactic materials made for the alphabetize teachers and correspondences (cards and letters) exchanged between a teacher and the researcher during the ascertainment. The results of this work intend to contribute to the researches into History of Alphabetization.

Keywords: History of Education, History of Alphabetization, Methods in education.

Relação de figuras e anexos:

Figura 1- Capa do Guia do Mestre.....	33
Figura 2- Capa do Guia de Aplicação.....	33
Figura 3- Capa do livro de atividades “Minha Abelhinha”.....	33
Figura 4- Primeiro cartão mural do “Método da Abelhinha”.....	33
Figura 5- Código de Sons.....	34
Figura 6- Capa do Guia do Professor do livrinho “Minha Abelhinha”.....	34
Figura 7- Capa do livrinho “Minha Abelhinha”.....	34
Figura 8- Orientação de uma atividade no Guia de Aplicação.....	36
Figura 9- Primeira atividade do livro de atividades “Minha Abelhinha”.....	36
Figura 10- Recomendações do “Método da Abelhinha”.....	37
Figura 11- Disposição da coleção de cartões murais.....	41
Figura 12- Orientação de uma atividade no Guia de Aplicação.....	42
Figura 13- Atividade do livro de atividades “Minha Abelhinha”.....	42
Figura 14- Recomendações do “Método da Abelhinha”.....	45
Figura 15- Orientação de uma atividade no Guia de Aplicação.....	45
Figura 16- Atividade do livro de atividades “Minha Abelhinha”.....	45
Figura 17- Leitura do livro de atividades “Minha Abelhinha”.....	48
Figura 18- Orientação para a leitura do Guia do Professor.....	51
Figura 19- Atividade de leitura do livrinho “Minha Abelhinha”.....	51
Figura 20- Orientação para a leitura do Guia do Professor.....	53
Figura 21- Atividade de leitura do livrinho “Minha Abelhinha”.....	53
Figura 22- Frente do envelope enviado pela professora Maria do Carmo..	72
Figura 23- Verso do envelope enviado pela professora Maria do Carmo...	72

Figura 24- Bilhete manuscrito pela professora Maria do Carmo.....	72
Figura 25- Primeira carta escrita pela professora Maria do Carmo.....	74
Figura 26- Segunda carta escrita pela professora Maria do Carmo.....	74
Figura 27- Diploma do Colégio Normal São José da professora Maria do Carmo.....	77
Figura 28- Fotografia do ano de 1978.....	79
Figura 29- Primeira página do plano de ação do “Treinamento de Recursos Humanos para a melhoria da aprendizagem na 1ª série do Ensino de 1ª Grau”.....	80
Figura 30- Certificado de frequência do “Curso de Aperfeiçoamento para os professores do 1º ano”, do ano de 1969.....	81
Figura 31- Página de apresentação do álbum de Didática de Linguagem da professora Sônia Martins.....	83
Figura 32- Atividades do álbum de Didática de Linguagem da professora Sônia Martins.....	83
Figura 33- Reprodução mimeografada do “Código de Sons” do “Método da Abelhinha”.....	84
Figura 34- Fotografia do ano de 1978.....	89
Figura 35- Fotografia do ano de 1983.....	89
Figura 36- Folha de rosto do primeiro diário de classe da professora Sônia Martins, do ano de 1987.....	100
Figura 37- Listagem do nome dos alunos da professora Sônia Martins, no ano de 1987.....	100
Figura 38- Atividades do diário de classe da professora Sônia Martins.....	101
Figura 39- Página do primeiro diário de classe da professora Sônia Martins.....	103
Figura 40- Página do primeiro diário de classe da professora Sônia Martins.....	104
Figura 41- Página do primeiro diário de classe da professora Sônia Martins.....	104
Figura 42- Folha de rosto do segundo diário de classe da professora Sônia Martins, do ano de 1987.....	104
Figura 43- Folha de avaliação de leitura anexa ao diário de classe da professora Sônia Martins.....	104

Figura 44- Folha de atividade mimeografada.....	105
Figura 45- Sugestão de cartaz do álbum de Didática de Linguagem da professora Sônia Martins.....	105
Figura 46- Folha de atividade mimeografada.....	106
Figura 47- Folha de atividade mimeografada.....	106
Figura 48- Primeira página do diário de classe da professora Gládys Pizarro, do ano de 1979.....	108
Figura 49- Página do diário de classe da professora Gládys Pizarro.....	110
Figura 50- “Planejamento dos comportamentos de saída” colado no diário de classe da professora Gládys Pizarro.....	111
Figura 51- Páginas do diário de classe da professora Gládys Pizarro.....	112
Figura 52- Fotografia do ano de 1978.....	112
Figura 53- Página do diário de classe da professora Gládys Pizarro.....	113
Figura 54- Página do diário de classe da professora Gládys Pizarro.....	113
Figura 55- Certificado de participação no “Treinamento de Recursos Humanos para a 1ª e 2ª série”, no ano de 1979.....	113
Figura 56- Certificado de participação no “Treinamento de Recursos Humanos para a 1ª e 2ª série”, no ano de 1979.....	113
Figura 57- Folha de atividade desenvolvida pela aluna Renata Barros....	117
Figura 58- Página do primeiro caderno de aula da aluna Renata Barros, no ano de 1993.....	118
Figura 59- Páginas do caderno de aula da aluna Renata Barros.....	119
Figura 60- Folha de atividade desenvolvida pela aluna Renata Barros....	120
Figura 61- Página do caderno de aula da aluna Renata Barros.....	120
Figura 62- Folha de atividade desenvolvida pela aluna Renata Barros....	120
Figura 63- Página do caderno de aula da aluna Renata Barros.....	121
Figura 64- Página do caderno de aula da aluna Renata Barros.....	121
Figura 65- Folha de atividade desenvolvida pela aluna Renata Barros....	121
Figura 66- Folha de atividade desenvolvida pela aluna Renata Barros....	122
Figura 67- Página do caderno de aula da aluna Renata Barros.....	122
Figura 68- Página do caderno de aula da aluna Renata Barros.....	122
Figura 69- Página do primeiro caderno de aula da aluna Suzana Barros, no ano de 1991.....	126
Figura 70- Página do caderno de aula da aluna Suzana Barros.....	128

Figura 71- Página do caderno de aula da aluna Suzana Barros.....	128
Figura 72- Página do caderno de aula da aluna Suzana Barros.....	128
Figura 73- Página do caderno de aula da aluna Suzana Barros.....	129
Figura 74- Página do caderno de aula da aluna Suzana Barros.....	130
Figura 75- Página da Cartilha Aquarela, D' Olim Marote.....	130
Figura 76- Página da Cartilha Aquarela, D' Olim Marote.....	130
Figura 77- Página do caderno de aula da aluna Suzana Barros.....	131
Figura 78- Página do caderno de aula da aluna Suzana Barros.....	131
Figura 79- Folha de atividade desenvolvida pela aluna Suzana Barros....	132
Figura 80- Folha de atividade desenvolvida pela aluna Suzana Barros....	132
Figura 81- Folha de atividade desenvolvida pela aluna Suzana Barros....	132
Figura 82- Folha de atividade desenvolvida pela aluna Suzana Barros....	132
Figura 83- Página do caderno de aula da aluna Suzana Barros.....	133
Figura 84- Página do caderno de aula da aluna Suzana Barros.....	133
Figura 85- Matriz de atividade produzida pela professora Gládys Pizarro.....	134
Figura 86- Folha de atividade mimeografada produzida pela professora Elna da Rosa.....	135
Figura 87- Matriz de atividade produzida pela professora Gládys Pizarro.....	137
Figura 88- Folha de atividade mimeografada produzida pela professora Elna da Rosa.....	137
Figura 89- Folha de atividade mimeografada produzida pela professora Elna da Rosa.....	138
Figura 90- Folha de atividade mimeografada produzida pela professora Elna da Rosa.....	138
Figura 91- Matriz de atividade produzida pela professora Gládys Pizarro.....	139
Figura 92- Matriz de atividade produzida pela professora Gládys Pizarro.....	139
Figura 93- Matriz de avaliação produzida pela professora Gládys Pizarro.....	140
Figura 94- Matriz de atividade produzida pela professora Gládys Pizarro.....	140

Figura 95- Folha de avaliação mimeografada produzida pela professora Elna da Rosa.....	140
Figura 96- Folha de leitura produzida pela professora Elna da Rosa.....	141
Figura 97- Capa da “cartilha artesanal” da aluna Renata Barros, do ano de 1993.....	142
Figura 98- Página da “cartilha artesanal” da aluna Renata Barros	144
Figura 99- Página da “cartilha artesanal” da aluna Suzana Barros	144
Figura 100- Páginas da “cartilha artesanal” da aluna Suzana Barros.....	145
Figura 101- Página da “cartilha artesanal” da aluna Renata Barros	145
Figura 102- Página da “cartilha artesanal” da aluna Suzana Barros	146
Figura 103- Página da “cartilha artesanal” da aluna Renata Barros	147
Figura 104- Página da “cartilha artesanal” da aluna Renata Barros	147
Figura 105- Página da “cartilha artesanal” da aluna Suzana Barros	147

Anexos

Anexo 1 - “História da Abelhinha”

Anexo 2 - Ficha de entrevista

Anexo 3 - Roteiro de entrevista

Anexo 4 - Autorização das entrevistas

Sumário

Resumo
Abstract

Introdução

Origem e percurso da pesquisa 1

Capítulo 1

História da Alfabetização: alguns estudos e reflexões7

1.1 Pesquisas historiográficas na literatura internacional e nacional: algumas
considerações.....9

1.2 Os métodos de ensino da leitura e da escrita 17

1.3 Métodos, metodologias e didáticas de alfabetização23

Capítulo 2

O “Método da Abelhinha”29

2.1 Os Guias do “Método da Abelhinha”49

Capítulo 3

A metodologia da pesquisa e os bastidores do processo investigativo56

Capítulo 4

O “Método da Abelhinha” em Pelotas77

4.1 O conhecimento do “Método da Abelhinha” pelas professoras-alfabetizadoras
pelotenses77

4.2 A utilização e permanência do “Método da Abelhinha”86

Capítulo 5

A utilização do “Método da Abelhinha” em sala de aula96

5.1 - Os diários de classe da professora Sônia Martins: reescrevendo o “Método da
Abelhinha” em Pelotas.....97

5.2 - Os diários de classe da professora Gládys Pizarro: o “Método da Abelhinha” no cotidiano escolar	106
5.3 - Os cadernos de aula da aluna Renata Barros: da proposta de ensino ao dia-a-dia da sala de aula.....	114
5.4 - Os cadernos de aula da aluna Suzana Barros: a alfabetização através do “Método da Abelhinha”.....	125
5.5 – A arte de produzir escritos: matrizes e folhas mimeografadas do “Método da Abelhinha”.....	134
5.6 - Sons, personagens e histórias: as “cartilhas artesanais” do “Método da Abelhinha”	142
Considerações Finais	148
Referências	153
Anexos	
Anexo 1 - “História da Abelhinha”	160
Anexo 2 - Ficha de entrevista	178
Anexo 3 - Roteiro de entrevista	179
Anexo 4 - Autorização das entrevistas	180

Origem e percurso da pesquisa

A origem desta dissertação traz consigo o compromisso e o desafio de reconstruir uma história de vida. Abrir as “portas da alma”, arejar as lembranças, remexer nas gavetas e retirar lá do fundo memórias e trajetórias de uma menina que acalentou, desde a infância, o sonho de ser professora.

Lembro que, ainda pequena, observava meu pai lendo jornais, revistas e alguns materiais dos encontros de formação das Comunidades Eclesiais de Base e a forma como ele lia e recitava versos e poesias gaudéias. Também não esqueço de quando meu pai e minha mãe reuniam os quatro filhos (atualmente cinco) para ler e contar histórias infantis ou aquelas do tempo em que eram crianças - muitas engraçadas e divertidas - que até hoje lembro com saudade. Dentre tantas, lembro de minha mãe, ao recordar os seus sonhos de menina em se tornar uma professora, e que, aos poucos, foram sendo compartilhados e somados aos meus.

Antes de ingressar na escola, brincava de colégio com as crianças maiores da vizinhança e com elas aprendi a escrever meu nome e algumas letras, além de desenhar, pintar e recortar. Gostava tanto que não via o tempo passar, até que o escurecer me dava sinais da necessidade do retorno para casa.

Dormia embalada com muitas músicas, sonhando com as brincadeiras do dia seguinte, com a correria na rua e com a perspectiva de entrar na primeira série. Enquanto isso revirava a casa e a estante procurando coisas para ler e passava a folhear livros e inventar histórias.

E os anos foram passando... Chegou o grande dia! Bolsa na mão, coração batendo forte e muitas idéias sobre o que seria a escola. Muitos encantos marcados por histórias repletas de personagens, sons e letras, fazendo a imaginação voar mais alto, ultrapassando as paredes da sala de aula. Lembro com saudades da professora entrando na sala, passos lentos, olhar tranqüilo e alguns materiais que segurava nos braços: livros, cadernos, atividades. Enfim, coisas que as professoras costumam carregar. No entanto, nenhum dia de aula foi o mesmo depois que a professora abriu uma agenda preta, que estava entre os seus materiais, e nos disse

mais ou menos assim: *“Hoje vamos conhecer uma abelhinha, ela tem muitos amigos que vão nos ajudar a aprender.”* Então, ela começou a contar a “História da Abelhinha” e nos apresentou alguns personagens: a abelhinha, a escova, o índio, o óculos e o urso.

A menina tímida e bem comportada que não saía do lugar nem para apontar o lápis, conseguiu viajar através dessa história, em um mundo de fantasia e curiosidade, no qual a leitura e a escrita se tornaram elementos essenciais.

Na década de 80, mais especificamente no ano de 1983, fui alfabetizada pelo “Método da Abelhinha” e, remexendo nas gavetas da alma, empoeiradas pelo tempo, lembrei desse método de ensino também em minha formação docente durante o Curso de Magistério no Instituto de Educação Assis Brasil, principalmente quando, em 1994, fiz o meu estágio em uma turma de alfabetização, experiência frustrante e dolorosa, pois diante de uma formação frágil, os métodos e as técnicas ensinados durante o Curso não foram suficientes para alfabetizar trinta e três crianças com reduzido acesso ao mundo da leitura e da escrita.

Dando continuidade a minha formação, ingressei no Curso de Pedagogia, em 1996, e, posteriormente, no Curso de Especialização em Educação, no núcleo de Alfabetização e Letramento, ambos realizados na Universidade Federal de Pelotas. O interesse na área de alfabetização surgiu também nesses espaços acadêmicos através da prática docente desenvolvida no Projeto de Extensão de Alfabetização de Jovens e Adultos¹ durante o Curso de Pedagogia e também como alfabetizadora da rede estadual da cidade de Pelotas desde 2001.

Durante essa trajetória, as inquietações da prática estiveram relacionadas com a teoria, na tentativa de agregar reflexões e estudos que me permitissem qualificar o meu trabalho como alfabetizadora. No desejo de partilhar e enriquecer os meus conhecimentos e aprendizagens, retornei à universidade, em 2005, para

¹ O Projeto de Extensão – Alfabetização e Cidadania (FaE/UFPeL) incluía estudos em grupo a respeito das temáticas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), planejamento e desenvolvimento das aulas, registro escrito de falas, depoimentos e histórias de vida dos alunos, além de observações e avaliações escritas realizadas individualmente pelas educadoras. A minha participação no projeto ocorreu nos seguintes locais da cidade de Pelotas/RS e períodos: Vila Francesa (1996/1997), Vila Santos Dumont (1998/1999) e Areal (2000), tendo como coordenadoras as professoras Eliane Peres e Cristina Rosa, em momentos diferenciados. Atualmente, está registrado como Projeto de Extensão “Alfabetização e Cidadania: Projeto integrado para melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental na zona sul do Estado do RS”, aprovado pelo Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão - COCEPE sob o número 52435136, coordenado pela professora Cristina Rosa.

participar do grupo de pesquisa História da Alfabetização da FaE/UFPeL, que teve em sua gênese o objetivo de investigar a História da Alfabetização em Pelotas.

Desde 2006, esse grupo é denominado HISALES – História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares e constitui-se, ao mesmo tempo, um amplo projeto de pesquisa desenvolvido na FaE/UFPeL que abarca vários sub-projetos e um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq (PERES, 2006a). O grupo HISALES reúne jovens pesquisadoras, alunas do PPGE da FaE/UFPeL (mestrado e doutorado), da graduação do Curso de Pedagogia e do Curso de Especialização em Educação: Alfabetização e Letramento, e, também, pesquisadoras de outras instituições de ensino superior da região sul: FURG, UNIPAMPA E URCAMP, sob a coordenação da professora Dra. Eliane Peres.

Os estudos realizados no grupo e a socialização dos dados das pesquisas em andamento contribuíram na definição do tema e na localização de algumas fontes de pesquisa, que culminaram na seleção e no ingresso no PPGE da FaE/UFPeL em maio de 2006. Naquele momento, apresentei o projeto de pesquisa que tinha como objeto de estudo **A utilização do “Método da Abelhinha” por professoras-alfabetizadoras pelotenses.**

No decorrer da pesquisa e na ocasião da defesa do projeto de qualificação em dezembro de 2006, o estudo ficou intitulado **A difusão e permanência do “Método da Abelhinha” em Pelotas (décadas de 60-90)**, com o objetivo de compreender como o método foi difundido na cidade e a permanência dessa proposta de ensino desde a década de 60 até meados de 90. O recorte temporal desse estudo considerou 1960, período de criação do método, até 1997, devido à localização de professoras que alfabetizaram com o método até aquela data.

Desde então, a pesquisa foi se apresentando para mim como algo instigante e envolvente e, durante todo ano de 2007, foram surgindo novas fontes de pesquisa: cadernos de alunas alfabetizadas pelo “Método da Abelhinha”, Guias de orientação do método, localização de uma escola da rede particular de Pelotas que, até hoje, utiliza o método em estudo e outras tantas fontes orais e escritas que me conduziram a fazer um outro recorte na investigação.

Dessa forma, a dissertação ficou denominada **“Método da Abelhinha” em Pelotas: contribuições à História da Alfabetização (1965 a 2007)** com o objetivo de compreender o processo de divulgação e permanência do “Método da Abelhinha” em Pelotas e, principalmente, a sua utilização pelas professoras-alfabetizadoras

pelotenses, entre os anos de 1965 e 2007, cujos resultados pretendem contribuir com as pesquisas históricas na área da alfabetização. A periodização deste estudo considerou o ano de 1965 como momento de criação do método e estendeu-se até 2007, em função da localização de professoras que alfabetizaram com o método, na sua “versão original”, ou seja, seguindo as orientações teórico-metodológicas das autoras contidas no Guia do Mestre e no Guia de Aplicação².

É preciso salientar que esse estudo foi desenvolvido no âmbito de uma pesquisa interinstitucional mais ampla *“Cartilhas Escolares – ideários, práticas pedagógicas e editoriais: construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a História da Alfabetização e das cartilhas (MG/RS/MT, 1870-1996)”*, que tem como objetivo geral compreender a História da Alfabetização nos três estados, particularmente a partir da produção voltada para o ensino da leitura e da escrita, no nível primário – no período situado entre 1870 e 1996³.

Os resultados dessa dissertação foram organizados em cinco capítulos. O primeiro capítulo aborda os estudos e reflexões sobre a História da Alfabetização, com o intuito de apresentar e divulgar os trabalhos desenvolvidos em âmbito internacional e nacional, que vêm colaborando na consolidação das pesquisas históricas nesse campo. Esse capítulo, inicialmente apresentado no projeto de qualificação, foi ampliado e revisado e, para fins deste estudo, organizado em três seções. Na primeira seção, apresento um breve panorama das pesquisas historiográficas desenvolvidas em nível internacional e nacional, cujo enfoque, principalmente no Brasil, refere-se aos métodos de ensino da leitura e da escrita e às cartilhas escolares. Na segunda seção, abordo algumas considerações sobre a história dos métodos de alfabetização, buscando evidenciar as classificações em torno dos métodos sintéticos, analíticos e mistos, as vantagens e desvantagens na sua utilização e os movimentos de oposição e disputa em torno da questão do melhor método para alfabetizar. Na terceira seção, continuo a discussão sobre os métodos de alfabetização, através da apresentação de alguns resultados de pesquisas e estudos atuais sobre métodos, metodologias e didáticas da

² O Guia do Mestre e Guia de Aplicação orientam a utilização do “Método da Abelhinha”, apresentam os materiais indicados pelas autoras, sugestões de atividades e a “História da Abelhinha” na íntegra.

³ A pesquisa interinstitucional é coordenada pela professora Isabel Cristina Alves da Silva Frade (MG) e tem como coordenadoras de cada estado: Francisca Maciel (MG), Eliane Peres (RS), Canciolina Cardoso (UFMT) e sua colaboradora Lázara Nanci de Barros Amâncio (FRADE e MACIEL, 2006).

alfabetização que contribuem para os estudos na área da História da Alfabetização e, conseqüentemente, para o aprofundamento dessa dissertação.

No segundo capítulo, apresento alguns aspectos históricos do “Método da Abelhinha” e as orientações teóricas e metodológicas das autoras para sua utilização, ou seja, a sistematização das etapas e fases do método e os materiais indicados para a sua aplicação. Também analiso comparativamente o Guia do Mestre, o Guia de Aplicação e o Guia do Professor, com a finalidade de apresentar as orientações comuns nos três Guias, que foram extremamente importantes para a compreensão do método em estudo. O objetivo desse capítulo é familiarizar o leitor com o “Método da Abelhinha” para subsidiar a compreensão dos capítulos seguintes, ou seja, o “Método da Abelhinha” em Pelotas.

No terceiro capítulo, trato da metodologia da pesquisa e do caminho percorrido no processo investigativo, através da apresentação das escolhas teórico-metodológicas, da exploração das técnicas e dos instrumentos de investigação e da explicitação das aprendizagens, dificuldades e emoções da jovem pesquisadora.

No quarto capítulo, analiso o processo de divulgação às professoras, utilização e permanência do “Método da Abelhinha” em Pelotas, através da fala das onze professoras entrevistadas associadas a algumas fontes escritas localizadas durante a investigação: documentos oficiais, fotografias, álbum de Didática de Linguagem, o Guia do Mestre e o Guia de Aplicação. Esse capítulo foi organizado em duas seções: na primeira, apresento como as professoras tomaram conhecimento do “Método da Abelhinha” e, conseqüentemente, como esse foi divulgado na rede pública e particular de ensino e, na segunda seção, analiso a utilização e a permanência do referido método pelas professoras-alfabetizadoras pelotenses.

No quinto capítulo, apresento a utilização do “Método da Abelhinha” em sala de aula, através do entrecruzamento das fontes orais e escritas que se constituíram grandes “achados de pesquisa”. Devido à riqueza e à diversidade das fontes disponibilizadas para a investigação, organizei o capítulo em seis seções. Na primeira e segunda, analiso três diários de classe; um deles foi utilizado pela professora Gládyz Croce Pizarro, em 1979, e, os outros dois, pela professora Sônia Margarida Martins de Castro, em 1987, em Pelotas. Os diários possibilitaram uma aproximação com o cotidiano escolar das turmas de alfabetização, pois através do acesso aos conteúdos e atividades foi possível compreender como as professoras-

alfabetizadoras utilizaram o “Método da Abelhinha” na prática. Na terceira e quarta seção, analiso os cadernos de aula de duas irmãs e alunas: Suzana da Conceição de Barros e Renata da Conceição de Barros, que foram alfabetizadas pelo “Método da Abelhinha”, em uma Escola Municipal, na cidade de Pelotas, em 1991 e 1993, respectivamente. Os cadernos de aula, somados a outras fontes de pesquisa, ajudaram a compreender o dia-a-dia de duas turmas de alfabetização através do acompanhamento dos conteúdos e das atividades desenvolvidas pelas alunas, bem como perceber a forma como as professoras sistematizaram as orientações do “Método da Abelhinha”. Na quinta e sexta seção, analiso os materiais didáticos produzidos pelas professoras-alfabetizadoras pelotenses: matrizes de atividades⁴, folhas mimeografadas e “cartilhas artesanais” do “Método da Abelhinha”, elaboradas durante a utilização do referido método em sala de aula, entre as décadas de 70 a 90 do século XX. A análise desses materiais evidenciou a criatividade e a capacidade das alfabetizadoras em transformar orientações teóricas do referido método em atividades que facilitassem e/ou aprimorassem o conhecimento dos alunos durante a alfabetização.

Por fim, abordo as considerações finais dessa dissertação através da apresentação de aprendizagens e reflexões da pesquisadora, bem como dos principais resultados da pesquisa.

⁴ O “**Mimeógrafo (1876)**, um dos instrumentos mais usados pelas escolas, foi idealizado por Thomas Edison, o inventor da luz elétrica. Edison criou um dispositivo que simplificava a duplicação de desenhos e de escritos no mimeógrafo. A possibilidade de reprodução em série de textos e documentos, com o uso do estêncil a álcool, chegou até a ser reprimida inicialmente, mas não impediu que o mimeógrafo acabasse se tornando um aliado da rotina escolar” (PORTAL MULTIRIO. *Os seculares parceiros do professor*).

1 - História da Alfabetização: alguns estudos e reflexões

A História da Alfabetização tem se constituído um importante campo de pesquisa no Brasil nos últimos anos, enfatizando, entre outras coisas, métodos e processos de ensino da leitura e da escrita, materiais de alfabetização, com destaque para as cartilhas escolares, histórias e trajetórias de vida de professoras alfabetizadoras etc.

A pesquisa história é uma tendência que vem se acentuando nos estudos sobre educação e ensino nas últimas décadas no Brasil, principalmente na área da alfabetização. De acordo com Magda Soares (2006a),

quanto mais problemática é a área no presente, mais se busca recuperar o passado, na tentativa de encontrar, no caminho já trilhado, pegadas que expliquem o presente e assim orientem a solução de problemas e o avanço em direção ao futuro. E a aprendizagem inicial da língua escrita, no contexto escolar, se apresenta, atualmente, como um grande e grave problema que, não é novo, já que temos sido reincidentes em nosso fracasso em alfabetizar crianças (...). (2006a, p.7)

Neste sentido, a História da Alfabetização vem ganhando espaço na produção brasileira, especialmente na última década. Embora ainda sejam limitados os trabalhos nessa perspectiva, as projeções são bastante promissoras.

No período de 1954 – 1986, segundo a investigação desenvolvida por Soares (1989), apenas um estudo histórico foi identificado na produção científica e acadêmica brasileira analisada, através de uma dissertação de mestrado desenvolvida por Dietzsch (1979). Na continuidade dessa pesquisa, Soares e Maciel (2001) analisam o período de 1961 – 2001 e revelam que, de um total de setecentas e noventa e nove teses e dissertações, há seis trabalhos históricos sobre a alfabetização, que são: Dietzsch (1979); Magnani (1997); Carvalho (1998); Amâncio (2000); Maciel (2001) e Trindade (2001).

De acordo com essas pesquisas, até meados da década de 80, estudos e investigações sobre a alfabetização voltavam-se quase exclusivamente para as temáticas psicológicas e pedagógicas. Referente aos processos psicológicos, destacam-se os aspectos fisiológico e neurológico e as questões pedagógicas, os problemas dos pré-requisitos (prontidão) para a alfabetização e os métodos de ensino. A partir dos anos 80, os processos de inserção das crianças no mundo da escrita vêm passando por mudanças paradigmáticas que estão exigindo uma reconfiguração do próprio conceito de alfabetização, das concepções e práticas dos métodos, da natureza dos materiais didáticos e das alternativas de formação de alfabetizadores (SOARES, 2003; 2006a).

Nos últimos anos, também foi possível acompanhar um maior interesse na área da História da Alfabetização, através das publicações em revistas da área da História da Educação, como apontam os dados do estudo realizado por Peres (2005), que analisou os artigos publicados na Revista História da Educação, primeira do gênero no Brasil e um dos periódicos mais importantes da área, identificando aqueles que se caracterizavam como trabalho no campo da História da Alfabetização. A investigação evidenciou que, ao longo de nove anos (1997 – 2004), a revista publicou em seus dezesseis números editados até 2004, um total de cento e trinta e cinco artigos e, dentre eles, dez relacionados à área da História da Alfabetização, que se referem fundamentalmente a métodos de ensino da leitura e da escrita e a materiais pedagógicos, ou seja, à produção e à circulação de cartilhas escolares, excluindo os artigos referentes à história da leitura ou artigos sobre livros escolares. Dentre as conclusões do estudo, a autora salientou a importância do periódico como veículo de divulgação de trabalhos nessa área e que têm colaborado para o fomento das pesquisas em um campo ainda timidamente desenvolvido no Brasil.

Entendendo a multiplicidade dos aspectos pelos quais o fenômeno da alfabetização pode ser considerado, Maciel (2003) destaca a complexidade que envolve a temática em seus aspectos conceituais, culturais, sociais, políticos, educacionais e psicológicos, determinando “a configuração do campo de pesquisa como uma área que necessariamente precisa fazer interfaces com outros campos de conhecimentos científicos e acadêmicos” (p.230).

Nesse sentido, Frago (1993,1999) remete-nos ao estudo da cultura escrita e da alfabetização através da importância da constituição de um campo interdisciplinar

de estudo, através da convergência de investigadores de diferentes áreas académicas e científicas, trazendo efervescência nas discussões, sem torná-las obsoletas e isoladas.

As pesquisas historiográficas presentes na literatura internacional ajudam-nos a constituir um panorama sobre as definições de alfabetização e as avaliações de seu impacto social, cultural e histórico, através de estudos sobre a alfabetização e o avanço sócio-econômico (GRAFF, 1994). Destacam, ainda, as pesquisas de Frago (1993,1999) e Magalhães (2005). O primeiro tem ampliado seus estudos sobre as culturas e as práticas escolares e o segundo ajuda-nos a repensar a História da Alfabetização no Brasil com base nos estudos realizados em Portugal, no Antigo Regime (entre o século XVI e a primeira metade do século XIX).

Diante da importância desses estudos e dos seus desdobramentos no campo da produção acadêmica, torna-se necessária a ampliação dessas reflexões, desenvolvidas na próxima seção.

1.1 - Pesquisas historiográficas na literatura internacional e nacional: algumas considerações

As pesquisas de âmbito internacional divulgadas no Brasil localizam-se em meados da década de 1980. Entre os autores destacam-se as contribuições de Harvey Graff (1994), como um dos pioneiros a questionar a complexidade da alfabetização e os elos entre o avanço sócio-econômico, a criminalidade, o desenvolvimento escolarizado da leitura e da escrita.

No livro “Os labirintos da Alfabetização” (1994), Graff reuniu ensaios que examinaram os contextos sociais e econômicos nos quais a alfabetização se ampliou, desafiando a idéia de que o processo industrial dependia da difusão da alfabetização e, ainda, lançou atenção cuidadosa para com as mensurações e as definições variáveis de alfabetização e as relações entre essas definições e os conceitos de escolarização.

Nessa obra, Graff (1994) salienta que índices mais altos de alfabetização não mostraram ser estimuladores ou propulsores de desenvolvimento econômico, “contrariando a sabedoria popular ou acadêmica”.

(...) A industrialização inicial, como concordam as evidências de uma série de estudos, deveu pouco à alfabetização ou à escolarização; suas demandas sobre a força de trabalho foram raramente de natureza intelectual ou cognitiva. Na verdade, a industrialização, com frequência, reduziu oportunidades para a escolarização e, conseqüentemente, as taxas de alfabetização caíram à medida que ela cobrava seus direitos sobre o “capital humano” de que se alimentava. Em grande parte da Europa e certamente da Inglaterra (...) o desenvolvimento industrial (a “Primeira Revolução Industrial”) não foi construído em cima dos ombros de uma força de trabalho alfabetizada, nem serviu para aumentar os níveis da alfabetização popular, ao menos a curto prazo (p.44).

Além desse estudo, destacam-se as pesquisas realizadas por Frago (1993,1999) que vêm salientando a interação e as relações entre o oral e o escrito, a história da leitura e da escrita como práticas sociais e a conceptualização e caracterização da alfabetização e do analfabetismo. Esse autor também indica o deslocamento do foco de atenção do analfabetismo para a alfabetização como processo, “para as suas instâncias ou agentes, evolução e difusão, meios e procedimentos, objetivos e conseqüências, práticas e usos. (...) Também o recurso a novas fontes e o debate em torno dos problemas de quantificação” (1993, p.82).

Nesse sentido, Magalhães (2005) discute os conceitos de alfabetização e letramento, fazendo um mapeamento da historiografia da alfabetização em Portugal, trazendo algumas perspectivas de investigação que colaboram para repensar os estudos realizados no Brasil. Diante de uma “historiografia que busca caminhos, muito enredada em problemas específicos e resultantes de abordagens muito condicionadas pelo tipo de fontes e pela formação dos historiadores; uma historiografia ligada a estímulos e necessidades de natureza acadêmica” (p.132). O autor alerta, ainda, para a necessidade de estruturação de linhas de investigação de maior fôlego e sistematicidade, como as utilizadas em Portugal no estudo do Antigo Regime. Uma das linhas de investigação seguida toma por base uma classificação sumária do tipo de assinaturas e a outra apóia-se na reconstituição demográfica de comunidades paroquiais, alargando o estudo para a dimensão social e cultural da alfabetização. As fontes paroquiais são os registros de nascimento, casamento e óbito, que, em resumo, permitem a identificação de todos os sujeitos naturais e residentes e o estabelecimento das datas que marcam os atos dos sujeitos, parte das quais ficaram assinaladas por marcas autobiográficas.

Desse modo, a História da Alfabetização na Europa e nos Estados Unidos difere-se daquela realizada no Brasil. Com relação aos **estudos internacionais**, os pesquisadores investigam principalmente o surgimento da alfabetização, as

definições e avaliações do seu impacto e a identificação dos períodos longínquos para a definição dos alfabetizados: quem eram, quem são ou não alfabetizados.

No Brasil, a área da História da Alfabetização está vinculada mais diretamente aos estudos da escola, aos métodos de ensino e às cartilhas escolares; intimamente relacionada com as características dos acervos e fontes de pesquisa disponíveis. Segundo Clarice Nunes (1998), os pesquisadores brasileiros na área da História da Educação têm utilizado fontes especificamente pedagógicas, como “regulamentos, programas de ensino, relatórios de pesquisa, relatórios de diretores, professores e inspetores, cartilhas, livros de matrícula, álbuns de formatura, livros didáticos, manuais escolares e publicações do corpo docente e discente” (p. 19).

Nesse sentido, Frade e Maciel (2006) salientam que a investigação dos aspectos históricos precisa ser construída a partir de diversas fontes, não só pelas possibilidades de se conhecer os primeiros materiais didáticos destinados à alfabetização da população brasileira, como, também, para desvendar a história da alfabetização na perspectiva dos livros, da edição, das metodologias utilizadas, da autoria e divulgação dessas cartilhas no processo de escolarização e instrução no Brasil.

Para a análise da **produção bibliográfica nacional**, utilizo o estudo realizado por Francisca Maciel (2003), no qual priorizou os resultados de pesquisas de autores brasileiros que vêm desenvolvendo trabalhos sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Do conjunto de teses e dissertações analisadas na pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”, a autora afirma que três delas têm como foco o estado de São Paulo: Dietzsch (1979); Magnani (1997); Carvalho (1998); e, as demais, uma em Mato Grosso, Amâncio (2000); uma em Minas Gerais, Maciel (2001); e uma no Rio Grande do Sul, Trindade (2001).

Além das teses e dissertações, Maciel (2003) fez um levantamento das comunicações e conferências realizadas em congressos de História da Educação⁵, encontrando dez trabalhos voltados especificamente para a História da Alfabetização. Diz a autora: “é uma produção pequena, se tomarmos como referência a totalidade das apresentações; entretanto, esse dado demonstra a emergência da discussão da proposição de pesquisas nesse campo” (p.233). Em

⁵ As conferências e os congressos de História da Educação a que a autora se refere são quatro Luso-Brasileiros de História da Educação e dois Congressos da Sociedade Brasileira de História da Educação.

síntese, nas pesquisas e nos trabalhos apresentados em congressos, a problematização em torno da alfabetização é agrupada pela autora em dois eixos temáticos: os métodos de leitura e escrita e os manuais escolares (cartilhas). Esses eixos constituem-se na ênfase dos estudos brasileiros.

Diante do atual crescimento bibliográfico e acadêmico em torno da área da História da Alfabetização, torna-se necessário conhecermos um pouco desses trabalhos. Para tanto, realizei uma busca em livros, artigos e pesquisas que apresentam estudos voltados para o processo de ensino da leitura e da escrita. Entre eles destaco algumas das dissertações e teses citadas anteriormente por Maciel (2003) e alguns trabalhos recentes que considero importantes pela relevância e aprofundamento do tema.

A dissertação de mestrado de Dietzch (1979) é considerada a primeira pesquisa em uma perspectiva histórica, que analisa cartilhas utilizadas em São Paulo, ao longo do período de 1930 – 1970, buscando verificar o discurso presente nas lições das cartilhas. Em trabalho posterior, Dietzsch (1990) apresenta uma proposta para o estudo do discurso da alfabetização, por meio da análise de oito cartilhas, usadas em São Paulo no mesmo período analisado anteriormente. Através do exame de diferentes edições das oito cartilhas, a autora demonstra que não ocorrem, ao longo do tempo, mudanças significativas, a não ser em sua apresentação gráfica.

A tese de livre-docência de Magnani (1997), também focaliza o estado de São Paulo, apresentando um repertório das cartilhas mais utilizadas no período de 1876 – 1994. Dada a importância desse trabalho, Maria do Rosário Magnani Mortatti (2000a) redimensionou o projeto inicial que resultou na publicação do livro “Os Sentidos da Alfabetização”, explorando os sentidos que foram sendo atribuídos à alfabetização em decorrência das tematizações, normatizações e concretizações produzidas em São Paulo, entre 1876-1994, relativamente à “questão dos métodos” de ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização das crianças.

Em outro trabalho, Mortatti (2000b) problematiza a relação entre cartilha de alfabetização e cultura escolar e seus desdobramentos na História da Educação e da Alfabetização em nosso país. Nesse artigo, a autora aborda o movimento histórico sobre a questão dos métodos associada ao uso das cartilhas e enfatiza a consolidação desses materiais como um instrumento de concretização dos métodos de ensino em uma prática secular.

Outra produção significativa no campo da História da Alfabetização são os trabalhos desenvolvidos por Iole Trindade (2002, 2004a, 2004b) a respeito das cartilhas usadas no Rio Grande do Sul na Primeira República. Dentre seus estudos, destaco o artigo sobre a adoção da Cartilha Maternal na Instrução Pública gaúcha, que objetiva analisar as orientações deste material do poeta português João de Deus, entre o final do século XIX e início do século XX (1890-1930) no estado. Nesses trabalhos, Iole Trindade (2002, 2004a) apresenta e discute os discursos do governo republicano gaúcho, através das “vozes” impressas daqueles(as) que eram responsáveis pela orientação política e pedagógica da instrução gaúcha da época. Em outro trabalho, Trindade (2004b) contempla o estudo das cartilhas de alfabetização adotadas na Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul e examina o circuito de produção e circulação de cartilhas e primeiros livros adotados no período de 1890 a 1930.

Maciel (2001), em sua tese de doutorado, reconstrói a trajetória de formação e atuação da professora Lúcia Casasanta, na Escola de Aperfeiçoamento, em Minas Gerais, e problematiza o uso do Método Global de Contos nesse Estado.

Dando continuidade aos seus estudos sobre a História da Alfabetização no Brasil, Maciel (2002) produziu um artigo dedicado a uma discussão aberta aos pesquisadores de diferentes áreas do campo das Ciências Sociais. Nesse trabalho, realizou um levantamento de títulos de cartilhas produzidas até 1960, e encontrou, naquele momento da pesquisa, cento e quarenta e sete títulos referentes ao período de 1870-1960. Dessa forma, selecionou e analisou cinco cartilhas nacionais, que foram utilizadas nas instituições brasileiras, em diferentes épocas. No entanto, esse aspecto não é tomado como marco divisório de uso de um método e/ou cartilha em detrimento de outra. O que a autora constatou na história da produção didática para a aprendizagem da leitura e na prática pedagógica foi a “coexistência de diversas tendências metodológicas nas escolas brasileiras” (p.150). Para análise das cartilhas a autora não utilizou nenhum critério a priori; o próprio material escrito indicou as categorias de análise, “tendo em vista as diferenças em relação à época de publicação, editoração, perspectiva teórico-metodológica e os interlocutores” (p.150, 151). As cinco cartilhas analisadas foram: *Methodo Pinheiro Ba-ca-da-fa* ou *Methodo de Leitura Abreviada*, de Antonio Pinheiro de Aguiar; *O Primeiro Livro de Leitura*, de Felisberto de Carvalho; *O Livro de Lili*, de Anita Fonseca; *Upa, Cavalinho!*, de Lourenço Filho e *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima.

Amâncio (2000), em sua tese de doutorado, analisa a História da Alfabetização, no estado do Mato Grosso, através do discurso institucional sobre o ensino inicial da leitura, nas primeiras décadas do século XX. Nesse trabalho, a autora faz um levantamento dos Relatórios de Inspetores da província de Mato Grosso e das cartilhas enviadas para as escolas, relacionando às cartilhas veiculadas no estado de São Paulo no mesmo período. Como procedimentos metodológicos principais realizou recuperação, seleção e organização das fontes documentais primárias e secundárias⁶, procedendo à análise da configuração textual dos documentos oficiais considerados emblemáticos ao estudo: o *Relatório da Escola Normal do estado de Mato Grosso e Modelo Anexa* – 1911 e a *Ata do Conselho Superior da Instrução Pública*, de 21 e 28 de agosto de 1915. A tese de Amâncio destacou-se pelo seu “caráter pioneiro”, oferecendo uma primeira abordagem sobre a história do ensino de leitura em Mato Grosso, além de abordar de forma clara e organizada os dados analisados e problematizados no decorrer do estudo.

O trabalho de Cardoso e Amâncio (2004) apresenta os resultados de uma pesquisa na área da História da Alfabetização e do livro no Brasil, realizada em Mato Grosso, especialmente nas três primeiras décadas do século XX. As autoras encontraram os títulos das cartilhas mais recorrentes, produzidas e introduzidas por professores paulistas nesse estado. Em meados da década de 70 do mesmo século, localizaram a Cartilha Ada e Edu, produzida em Mato Grosso, e que teve circulação nacional. Esse estudo faz parte de uma pesquisa vinculada ao projeto interinstitucional (UFMG, UFPeL, UFMT) envolvendo pesquisadores de outras regiões, intitulado: Cartilhas Escolares: ideários, práticas pedagógicas e editoriais: construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS/MT, 1870-1996).

No âmbito desse projeto foi articulado um grupo de pesquisa com o objetivo de localizar fontes, constituir acervos e realizar estudos que aprofundem a temática da História da Alfabetização nos três estados. De acordo com Frade e Maciel (2006), a pesquisa conjunta apresenta as seguintes vantagens: o mapeamento e a constituição de acervos, a evidência de contrastes e semelhanças, a circulação de

⁶ As fontes documentais primárias são documentos produzidos pelos sujeitos do momento focalizado pelo estudo (sujeito de época) e as fontes secundárias são os documentos produzidos por sujeitos de um outro momento, mas contendo informações e interpretações relativas ao momento do estudo (MORTATTI, 2000a).

livros e práticas entre regiões, como uma forma de socializar e integrar dados, dando-lhes maior visibilidade.

No âmbito dos objetivos desse projeto interinstitucional, foi produzido o livro “História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – séc. XIX e XX)”, no qual as autoras Isabel Frade, Francisca Maciel, Eliane Peres, Lazara Nanci Amâncio e Canciolina Cardoso (2006) apresentam um trabalho analítico em torno de fontes de pesquisa e de dados sobre livros de alfabetização. O livro está organizado em quatro partes: as três primeiras reúnem as pesquisas realizadas em cada estado e permitem a consulta do material por região. A quarta parte é constituída por um repertório geral de cartilhas, em que as autoras apresentam um conjunto de livros conservados, com a sua localização em acervos regionais, para a consulta de pesquisadores interessados. Os primeiros capítulos de cada grupo de pesquisa buscam uma problematização sobre as fontes existentes em cada estado e os seguintes estudos de casos sobre livros, seus autores, divulgadores e usuários, envolvendo dados sobre impressos, sua produção, circulação e uso (FRADE e MACIEL, 2006).

Em Pelotas, desde 2002, há produção em nível de Especialização e Mestrado em torno das temáticas da História da Alfabetização, dos livros didáticos e de práticas de leitura e escrita na FaE/ UFPeL (PERES, 2006a). A pesquisa desenvolve-se em torno de três eixos principais: “a) os pressupostos do ensino da leitura e da escrita em diferentes momentos da história da escola primária gaúcha; b) estratégias de divulgação de métodos e propostas de alfabetização no Estado; c) memórias e trajetórias de professoras-alfabetizadoras” (PERES e CÉZAR, 2003a, p.174).

Dessa forma, apresento alguns estudos desenvolvidos por Peres (1999, 2003a, 2003b, 2004) nesse campo de análise. Em 1999, realizou o estudo sobre a produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul, enfatizando as cartilhas: *Queres ler?* e *Quero ler*. O Primeiro Livro de Leitura *Quero Ler* “provavelmente indica o momento de introdução do método global no Rio Grande do Sul para o ensino da leitura” (p.101). Os dados iniciais culminaram com um estudo denominado “A divulgação e adoção do método global do ensino da leitura no Rio Grande do Sul”, cujos primeiros resultados apresentados por Peres e César (2003a) indicam que, tanto o CPOE, quanto a Revista do Ensino e a Escola Normal de Porto Alegre

foram importantes na difusão do Método Global de ensino da leitura no Rio Grande do Sul.

Em outro trabalho desenvolvido sobre o Método Global, Peres e Porto (2004) apresentam algumas instituições/agentes responsáveis pela divulgação do referido método no estado. As autoras também fazem considerações importantes sobre uma das mais importantes cartilhas do Método Global de Contos, Sarita e seus amiguinhos (1950), e suas similaridades com O Livro de Lili (1940), de Minas Gerais, e a cartilha do método Nossos Brinquedos, produzida em Pelotas, em 1978. Em outro trabalho, “O Ensino da linguagem na escola pública primária gaúcha no período da renovação pedagógica (1930-1950)”, Peres (2003b) analisa algumas das orientações para o ensino da Linguagem sob o aporte do discurso da renovação pedagógica. Nesse sentido, afirma: “esse discurso foi produzido e divulgado principalmente pelo Centro de Pesquisa e Orientações Educacionais (CPOE), órgão vinculado à Secretaria de Educação do estado e criado em 1943”.

No âmbito do projeto interinstitucional (UFMG, UFPeL, UFMT) anteriormente referido, a primeira dissertação de mestrado concluída em Pelotas é de autoria de Gilceane Caetano Porto (2005), sobre a divulgação e utilização do Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil. O estudo desenvolvido teve por objetivo compreender como foi divulgado e utilizado o referido método por professoras alfabetizadoras no IEAB, entre os anos de 1940 e 1970, na cidade de Pelotas. Porto (2003, 2004) também produziu outros trabalhos sobre o tema, apresentados no Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, que buscam contribuir com as pesquisas históricas na área da alfabetização.

Diante desse breve panorama sobre as pesquisas historiográficas desenvolvidas em nível internacional e nacional, foi possível perceber o enfoque dos pesquisadores em estudos sobre **métodos de leitura e escrita e cartilhas escolares**, principalmente no Brasil. Dessa forma, pretendo fazer algumas considerações sobre a história dos métodos de ensino da leitura e da escrita, buscando evidenciar as suas características gerais, as vantagens e desvantagens da sua utilização e os movimentos de oposição e disputas em torno da questão dos métodos de alfabetização.

1.2 – Os métodos de ensino da leitura e da escrita

Estudos nessa área evidenciam os principais períodos da história da leitura e da escrita relacionados ao movimento histórico em torno da questão dos métodos de alfabetização (BRASLAVSKY, 1971; BELLENGER, 1979; RIZZO, 1986; BARBOSA, 1994; MORTATTI, 2000b; CORRÊA, 2003; SOARES, 2003; FRADE, 2005; 2007). A discussão sobre os métodos de ensino da leitura e da escrita surgiu com a necessidade de ensinar a leitura a grandes massas (BRASLAVSKY, 1971). De acordo com Frade (2007), a história permite-nos situar esse período através da formação dos sistemas escolares ocidentais, quando a escola passa a ter que criar estratégias para ensinar a todos, num mesmo espaço e tempo, especialmente no século XIX.

Segundo Rizzo (1986) e Braslavsky (1971), os métodos de ensino da leitura e da escrita estão agrupados em **métodos sintéticos** e **métodos analíticos**. Os **métodos sintéticos** levam o aluno a combinar elementos isolados da língua: sons, letras e sílabas em todos maiores - palavras e frases - através de um distanciamento da situação de uso e significado. Os **métodos analíticos** levam o aluno a destacar as unidades lingüísticas maiores: palavras, frases e contos. Esses métodos procuram romper com o princípio de decifração através da defesa do trabalho com sentido na alfabetização. De acordo com Bellenger (1979), Mortatti (2000 a/b) e Corrêa (2003), os pontos de contato entre essas duas correntes aparentemente contraditórias deram origem aos chamados **métodos ecléticos** ou **mistos**.

Dessa forma, apresento primeiramente a classificação em torno dos métodos **sintéticos** e **analíticos**, descritos segundo seus procedimentos didáticos, vantagens e desvantagens que são destacas por Rizzo (1986) e Braslavsky (1971) e, posteriormente, abordo as características principais dos **métodos mistos**, já que analiso nessa dissertação o “Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita”, mais conhecido como “Método da Abelhinha”.

Os **métodos sintéticos** de alfabetização têm mais de dois mil anos. A utilidade das letras e seu conhecimento precoce atendiam a uma necessidade durante a Antigüidade: as letras serviam para marcar as notas musicais. (BELLENGER, 1979). Dentre os métodos sintéticos que partem das partes para o todo, destacam-se os métodos: **alfabético**, **fônico** e **silábico**.

O **método alfabético** foi empregado desde os tempos da Grécia e Roma antigas até o fim da Idade Média e persistiu em uso em alguns países, no século XIX, com maior ou menor duração. Nesse método, o aluno aprendia o nome das letras e depois realizava combinações com as vogais, formando gradativamente sílabas e palavras (RIZZO, 1986). Mais tarde, criou-se o procedimento de soletração, que gerou exaustivos exercícios de “cantilenas” (cantorias com o nome das letras e suas combinações) e também o treino com possíveis combinações de letras em silabários (FRADE, 2005). Conforme os estudos de Rizzo (1986), a aprendizagem enfatizava muito mais a repetição e o reconhecimento dos sons da palavra, que a apreensão do seu significado, e, apesar da simplicidade e da facilidade de sua aplicação, o método alfabético foi, gradativamente, abolido e suplantado por outros mais efetivos.

De acordo com Rizzo (1986), o **método fônico** passou a ser adotado no lugar do alfabético na tentativa de superar a dificuldade existente entre o nome e o som da letra. Segundo Braslavsky (1971), a origem do referido método toma como ponto de partida o som para ensinar. Em seu estudo sobre problemas e métodos no ensino da leitura abordou que, por volta de 1803, apareceu, em uma revista de pedagogia alemã, um artigo do Dr. Enrique Stephani que “produziu uma verdadeira revolução na metodologia da matéria de que nos ocupamos”. O método estendeu-se aos Estados Unidos, passando à Colômbia e, logo, ao México e ao Chile, aproximadamente por volta de 1884. Depois, percorreu a França, por volta de 1890, tendo êxito também na Áustria e Suíça.

No método fônico primeiramente são ensinados os sons das vogais e simultaneamente o ensino da forma da letra e a maneira correta de pronunciá-la. Depois, as consoantes são introduzidas numa ordem pré-estabelecida e seus sons são combinados com cada vogal. Posteriormente, as sílabas são apresentadas e logo combinadas, formando palavras. Dentre as vantagens do método, são destacadas a facilidade na aplicação e a economia de materiais didáticos e, entre as desvantagens, a dificuldade através da decifração som por som, interferindo na habilidade de apreender a idéia contida nas palavras, ou seja, o seu significado (RIZZO, 1986).

A referida autora também enfatiza que o método fônico passou por “uma acentuada evolução” em conseqüência do avanço da Psicologia e da Lingüística, visando dar mais “prazer ao aluno” na memorização dos sons das letras através da

apresentação das mesmas com apoio nas gravuras⁷, que começaram a aparecer coloridas e as letras ganharam destaque da cor, tornando o ensino mais atraente. Também houve uma preocupação com a compreensão da leitura, o que resultou na tendência de introduzir frases no lugar de palavras isoladas. O “Método da Abelhinha” é considerado de tipo fônico⁸ e, portanto, baseado nesses procedimentos didáticos. Com relação à insuficiência de significado no ensino da leitura e da escrita, Frade (2007, p.24) traz a seguinte contribuição:

Para atenuar a falta de sentido e aproximar os alunos de algum significado é que foram criadas variações do método fônico e o que difere uma modalidade da outra é a maneira de apresentar os sons: seja a partir de uma palavra significativa, de uma palavra vinculada à imagem e som, de um personagem associado a um fonema, de uma onomatopéia ou de uma história para dar sentido à apresentação dos fonemas.

De acordo com Rizzo (1986) e Braslavsky (1971), o método fônico originou o **método silábico**. Os introdutores desse método basearam-se nos princípios lingüísticos de maior aceitação entre os estudiosos da Fonética, pois como a consoante só pode ser emitida apoiada na vogal, a sílaba, e não a letra, serve como unidade lingüística para o ensino.

No método silábico a sílaba é estabelecida como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita, que combinadas com as vogais formam as “famílias silábicas” - ba be bi bo bu – e então as palavras. No desenvolvimento do método, geralmente é escolhida uma ordem de apresentação que, segundo Frade (2007, p.24), parte “do mais fácil para o mais difícil”, ou seja, das sílabas “simples” para as “complexas”. Em várias cartilhas do método silábico geralmente “são apresentadas palavras-chave, utilizadas apenas para apresentar as sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas”. Essas são recombinações para formar novas palavras e frases, apenas com as sílabas já conhecidas pelas crianças.

Para Frade (2005), uma das vantagens do método silábico é o trabalho com as sílabas, pois suprime uma etapa tortuosa pela qual o aluno passa ao tentar transformar letras ou fonemas em sílabas, como no método alfabético ou fônico. Já

⁷ Com o objetivo de aperfeiçoar o método passaram a ser usadas gravuras, com o desenho da letra sobreposto, tornando “mais concreta” a evocação do som (Rizzo, 1986).

⁸ As autoras do “Método da Abelhinha” apresentam-no como método misto do tipo fônico, como veremos no capítulo 2 desta dissertação.

as desvantagens, apontadas por Rizzo (1986), acentuam-se na ausência de significado das sílabas e no processo penoso e abstrato de formação de palavras alheias ao vocabulário infantil.

No final do século XIX, surge a reação mais forte contra os postulados do **método sintético**, passando a ser considerado por muitos educadores como mecânico e artificial. Os argumentos usados pelos defensores do **método analítico**, para se contrapor ao já tradicional sintético, eram a desconsideração do primeiro ao significado do texto no início da aprendizagem e a idéia de que a palavra e não os seus componentes é que poderia ser mais facilmente reconhecida (CORRÊA, 2003).

Os **métodos analíticos** também são conhecidos como **globais** e, de acordo com Bellenger (1979), os seus primeiros passos foram difíceis, pois não se eliminam as rotinas com tanta facilidade. Segundo o autor, os métodos globais para se desenvolverem

tinham necessidade de apoio de uma corrente filosófica nova e de uma explicação psicológica que pudessem ajudar a justificá-los. Do século XIX ao XX, essa corrente passaria por Claparède, Ernest Renan, Decroly, Montessori, Piaget, Wallon, Freinet. Foi Decroly quem fez o esforço mais complexo de adaptação do ensino da leitura à nova corrente de pensamento (p.61).

Dentre os métodos analíticos que partem do todo para as partes, os mais conhecidos são **palavração**, **sentenciação**, de **historietas** ou de **contos**. Para Rizzo (1986), Comênio é apontado como introdutor do **método da palavração**, que consiste na apresentação de palavras em agrupamentos, em que os alunos aprendem a reconhecê-la pela visualização gráfica. De acordo com essa autora, para superar a forma monótona e cansativa de apresentação e memorização de palavras, uma série de procedimentos foram sendo criados ao longo dos anos, como cartões para fixação, com a palavra de um lado e a gravura de outro e exercícios cinestésicos para o ensino do movimento da escrita, dos olhos e memorização da palavra completa.

A ênfase no significado e o desenvolvimento do interesse pela leitura como fonte de prazer e de informação são destacados como vantagens desse método. Como desvantagens aparecem as dificuldades em enfrentar palavras novas, principalmente quando os professores não propiciam a análise e o reconhecimento de partes das palavras.

No **método de sentencição**, a unidade é a sentença que, depois de reconhecida e compreendida, será composta em palavras e depois em sílabas. Nos procedimentos didáticos desse método a atenção é dirigida a algum assunto ou atividade do interesse da turma. O tema é discutido e o segundo passo é a realização do registro de uma das afirmações geralmente obtidas dos alunos. Posteriormente, os alunos são orientados a procurar palavras semelhantes dentro da sentença e depois da segunda ou terceira lição, começam a formar grupos de palavras semelhantes às primeiras. E, finalmente, os educandos são levados, através da análise comparativa, a enfrentar a leitura de palavras novas (RIZZO, 1986).

De acordo com Frade (2007), no Brasil, embora haja menção aos métodos analíticos, desde o final do século XIX, surge, na década de 30, a denominação **método global de contos ou de historietas**. O método global de contos, na denominação de Rizzo (1986), representa uma extensão do método de sentenças e foi organizado no sentido de ampliar as vantagens de desenvolvimento dos hábitos de leitura. Conforme Maciel (2001, p.121):

O Método Global de Contos tem como principal característica iniciar o processo de alfabetização por textos com sentido completo, por um todo, isto é, por frases ligadas pelo sentido, formando um enredo, constituindo uma unidade de leitura. Para atender a essa característica, a historieta ou conto deveria ser sobre um tema estimulador e de acordo com interesses infantis: vida familiar, brinquedos, aventuras reais e maravilhosas com outras crianças.

O ponto de partida, então, com algumas variações, é o reconhecimento global de um texto que é memorizado e “lido” durante um período, para o reconhecimento de sentenças, seguido do reconhecimento de expressões (porção de sentido), de palavras e finalmente de sílabas. Vários manuais dos métodos globais vão prescrever que o ingresso em cada fase do método é realizado quando o professor perceber que as crianças já fazem algum tipo de análise (da frase, das palavras ou das sílabas) (FRADE, 2007).

Na história dos métodos analíticos ocorreram movimentos de oposição e disputas em torno das variações dos métodos globais, como evidenciou Frade (2007, p.28):

Alguns adeptos mais radicais do método global vão defender que o processo de análise seja realizado espontaneamente pelo próprio aluno e que não seria preciso intervir apontando unidades menores. Outros adeptos dos métodos globais, considerado como método global analítico, serão menos radicais e vão defender o sentido e a inteireza como ponto de partida, mas não vão prescindir do ensino da análise de unidades menores, o que os faz aproximar-se, em algum momento, de uma estratégia de decifração.

As cartilhas produzidas no início do século XX passaram a se basear programaticamente no método de marcha analítica, a partir das contribuições da pedagogia norte-americana, divulgadas inicialmente no estado de São Paulo pelas reformas da instrução pública na década de 1890, e, posteriormente, disseminadas para outros estados brasileiros (MORTATTI, 2000b), como o caso de Mato Grosso⁹ (AMÂNCIO, 2000).

No início do século XX, também ocorreram disputas acirradas entre os simpatizantes dos métodos sintéticos e analíticos que culminaram com o advento do **método eclético** (CORRÊA, 2003).

Na bibliografia sobre os métodos de ensino da leitura e da escrita, os métodos sintéticos e analíticos são apresentados com maior ênfase. Já os **métodos ecléticos** ou **mistos** são pouco trabalhados no referencial estudado, uma vez que, para alguns autores, eles não constituem um novo método, mas “apresentam algumas características de diferentes métodos, tais como a de trabalhar simultaneamente a análise e a síntese ou (...) várias unidades de análise sem se preocupar com o tempo rígido para cada fase” (FRADE, 2005, p.31). De acordo com Bellenger (1979), a orientação mais freqüente para os métodos mistos é a opção por um ponto de partida global, passando depois à análise-síntese. A duração da etapa global serve de critério para diferenciar os referidos métodos e a “leitura não é apresentada desde o início como um meio autêntico de compreensão de um simbolismo imediato através dos olhos.” (BELLENGER, 1979, p.72)

De acordo com Mortatti (2000b), a partir dos anos de 1930, aproximadamente, as cartilhas passam a se basear em métodos mistos ou ecléticos

⁹ Em sua tese de doutorado Amâncio (2000) abordou a (re)organização do ensino primário, enfocando a reforma da instrução pública de 1910 e as iniciativas dos professores paulistas junto à organização dos grupos escolares. Na investigação, a autora concluiu que a apropriação do discurso paulista pelos matogrossenses, relativamente ao ensino de leitura, foi determinante na configuração de um discurso institucional “moderno” sobre o ensino inicial de leitura, que possibilitou elevar Mato Grosso à condição de outros estados “mais desenvolvidos”, sobretudo o estado de São Paulo.

(analítico-sintético e vice-versa), devido a uma somatória de fatores que são analisados pela autora:

(...) em decorrência da disseminação e da repercussão dos testes ABC, de Lourenço Filho, cuja finalidade era medir o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, visando à maior rapidez e eficiência na alfabetização. Verifica-se, então um processo de secundarização da importância do método, uma vez que o como ensinar encontra-se subordinado à maturidade da criança e as questões de ordem didática, às de ordem psicológica. (...) embora com outras bases teóricas, a permanência da função instrumental de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras; e começam a se produzir os manuais do professor acompanhando as cartilhas, assim como se dissemina a idéia da necessidade de um “período preparatório” (p.45).

A História da Alfabetização foi marcada por movimentos de oposição e disputas acirradas em torno do melhor método para alfabetizar. Nesse contexto, os **métodos sintéticos, analíticos e mistos** atravessaram os séculos e vigoraram no cenário educacional, agregando defensores e simpatizantes. Segundo Mortatti (2000a), esses movimentos históricos não devem remeter a um conceito operativo de história como temporalidade linear. Nesse campo, devemos relacionar dialeticamente diferenças e semelhanças, continuidade e descontinuidade, passado, presente e futuro.

Dando continuidade à discussão sobre os métodos de alfabetização, na próxima seção, pretendo trazer alguns resultados de pesquisas e estudos atuais em torno dos métodos, metodologias e didáticas de alfabetização, com o intuito de compreender as relações entre essas terminologias e as suas contribuições para a área da alfabetização e, de forma específica, para o aprofundamento da temática dessa dissertação que estuda o “Método da Abelhinha” em Pelotas.

1.3 - Métodos, metodologias e didáticas de alfabetização

A pesquisa acadêmica e científica já mencionada anteriormente (SOARES, 1989) referente ao período de 1954 – 1986, evidenciou que a questão do método foi objeto de estudos e pesquisas em todas as décadas, mas a sua predominância ocorreu nos anos 50 e 60. Nesse período, o tema ocupou um terço da produção nos

anos 50, e um quarto da produção nos anos 60. Nos anos 70 e 80, essa produção decresceu acentuadamente, crescendo significativamente a produção sobre o tema *proposta didática*, denominação atribuída, segundo a autora, aos novos paradigmas didáticos que rejeitam ou buscam superar os modelos metodológicos tradicionais (SOARES, 2003).

Nesse período (anos 70 e 80), o Brasil e a América Latina acompanharam o grande interesse pelo tema da alfabetização inicial, através da difusão das idéias de Emília Ferreiro e colaboradores, dirigindo grande parte da reflexão teórica e da discussão sobre a alfabetização. As investigações de Ferreiro representaram uma revolução conceitual nas referências teóricas com que se tratava a alfabetização até então, iniciando a instauração de um novo paradigma para a interpretação da forma pela qual a criança aprende a ler e a escrever (AZENHA, 1994), modificando o enfoque de sujeito passivo, dependente de estímulos externos para aprender, para o sujeito ativo, capaz de construir e interagir com o objeto de conhecimento e com seus pares (crianças, professores, adultos alfabetizados etc.).

De acordo com Mortatti (2000a), a hegemonia do construtivismo, cuja base teórica no campo da linguagem são os estudos de Emília Ferreiro, também ajudou a fortalecer um discurso de “desmetodização”, buscando uma ruptura com o pensamento e as práticas tradicionais de alfabetização que defendem, em uma perspectiva pedagógica: a metodologia como sendo a solução para todos os problemas e em uma perspectiva psicológica: uma lista de capacidades e aptidões (prontidão) necessárias à aprendizagem.

Nas últimas décadas do século XX, a discussão sobre os aspectos metodológicos da alfabetização cedeu lugar ao debate em torno dos conceitos de alfabetização e letramento. O conceito de letramento é definido por Magda Soares (1998, 47) como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Segundo a autora, o acesso ao mundo da escrita faz-se basicamente por duas vias: uma através do aprendizado de uma “técnica” (alfabetização), pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons e letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. A outra via consiste em desenvolver as práticas de uso dessa técnica (letramento). Esses dois processos são simultâneos e interdependentes, apesar de serem diferentes em termos de processos cognitivos e de resultados (SOARES, 2006b).

Sendo assim,

não basta apenas ensinar a decifrar o sistema de escrita estabelecendo relações entre sons e letras. Também não é suficiente que os alunos leiam textos completos pertencentes a uma esfera escolar ou literária: é necessário que façam uso da escrita em situações sociais e que se beneficiem da cultura escrita como um todo, apropriando-se de novos usos que surgirem. Temos então uma dupla questão para a escola: precisamos tratar da língua como objeto de reflexão e como objeto cultural e isto, às vezes, implica em metodologias diferentes (FRADE, 2007, p.32).

Em decorrência dessas mudanças conceituais, surgiu a idéia de que não seria preciso haver método de alfabetização. De acordo com Magda Soares (2003; 2006b), o método na área da alfabetização tornou-se um conceito estereotipado, pois o termo está vinculado aos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita (sintéticos e analíticos), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas e como se método fosse sinônimo de manual, de artefato pedagógico que tudo prevê e que transforma o ensino em uma aplicação rotineira de procedimentos e técnicas. Segundo a autora, isso foi uma consequência errônea dessa mudança de concepção de alfabetização, pois se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método.

Nesse caso, uma interpretação equivocada da teoria construtivista levou muitos alfabetizadores a abandonarem os métodos, como se fosse possível desenvolver um bom trabalho, na alfabetização, sem a orientação da teoria e do método. Para Soares (2006b, p.2), “de qualquer teoria educacional tem que derivar um método que dê um caminho ao professor. É uma falsa inferência achar que a teoria construtivista não pode ter método, assim como é falso o pressuposto de que a criança vai aprender a ler e escrever só pelo convívio com textos”. Portanto, não basta que a criança conviva com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que se favoreça a apropriação do sistema escrito em um processo conjunto com o letramento. No entanto, essa aprendizagem sistemática e significativa parece que não está ocorrendo, visto que o fracasso escolar e a falta de orientação sistemática da criança estão crescendo nas escolas brasileiras (SOARES, 2006b).

Dessa forma, este contexto de não explicitação clara de procedimentos metodológicos tem favorecido a emergência de um discurso conservador de volta ao

método (FRADE, 2007), tal como publicou a Folha de São Paulo, reiniciando o debate sobre “os métodos de alfabetização”.

O Ministério da Educação (MEC) vai revisar o processo de alfabetização para as primeiras séries do ensino fundamental e abrir uma polêmica pedagógica. O ponto mais discutido desse debate divide educadores da linha construtivista, (...) e defensores do método fônico, priorizado hoje em vários países desenvolvidos. A discussão surge do preparo das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para as séries iniciais do Ensino Fundamental, que ganhou um ano a mais nesta semana com a nova lei que amplia para nove anos o tempo mínimo desse nível de ensino. O ministro Fernando Haddad pediu à Secretaria de Educação Básica que se inicie a discussão com educadores de várias correntes (11/02/06).

As polêmicas recentes colocam em oposição os defensores do método fônico e da teoria construtivista e promovem uma série de estudos e debates sobre o tema, momento oportuno para os educadores brasileiros repensarem as bases teóricas e metodológicas que norteiam o seu trabalho em turmas de alfabetização. Sobre esse aspecto Soares (2006b) alerta sobre a necessidade de recuperarmos a especificidade da alfabetização, mas que a mudança não deve ser um retrocesso, mas um avanço.

Tendo em vista que o debate em torno dos métodos de alfabetização contribui para o aprofundamento dessa dissertação, considero importante recuperar alguns diferentes significados da palavra método, abordados por alguns autores como Magda Soares (2003), Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (2001), buscando esclarecer e contribuir com a discussão.

Método, na área do ensino, é um conceito genérico sob o qual podem ser abrigadas tantas alternativas quanto quadros conceituais existirem ou vierem a existir. Particularmente no campo do ensino das línguas (maternal ou estrangeira, oral ou escrita), um “método” é a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, lingüísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos *objetivos* a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos *paradigmas conceituais* (psicológico, lingüístico, pedagógico), da definição, enfim de *ações, procedimentos, técnicas* compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas (SOARES, 2003, p.93).

A palavra método designa, freqüentemente, tanto um pequeno livro fabricado por um editor e destinado às crianças, como um conjunto de princípios pedagógicos, psicológicos ou lingüísticos, que definem objetivos e meios adequados para atingi-los. (ANNE-MARIE CHARTIER e JEAN HÉBRARD, 2001, p.142).

Analisando as definições dos autores, considero que a palavra método abarca e vincula teoria e prática em diferentes fazeres pedagógicos, permeados por escolhas conceituais e metodológicas incorporadas por diferentes alfabetizadores que permanecem ou inovam a sua prática de acordo com as suas competências, saberes, necessidades e reflexões.

De acordo com Frade (2005; 2007), os conceitos sobre os modos de alfabetizar foram ampliados e serão continuamente transformados, pois atualmente o termo método de alfabetização abarca os termos *metodologias e/ou didáticas da alfabetização*. Segundo a referida autora, a noção de metodologia se ampliou, pois o professor alfabetizador, além de entender os “métodos clássicos” de alfabetização, necessita tomar decisões relativas à organização do tempo e do espaço na sala de aula, à escolha dos melhores materiais e situações de ensino, à definição de conteúdos e do ambiente de uso da cultura escrita na sala de aula; além de pesquisar o desenvolvimento dos alunos e o conhecimento que esses e suas famílias possuem sobre as práticas de leitura e escrita, bem como realizar constantes avaliações dos alunos e do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Nesse sentido, é válido ressaltar que os processos de aprendizagem dos sujeitos não dependem apenas dos métodos/metodologias e didáticas da alfabetização, pois de acordo com Emília Ferreiro (1985), a criança compreende e se apropria do sistema de escrita muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por diversos caminhos que, para além dos métodos, dos manuais e dos recursos didáticos, existe um sujeito em busca da aquisição do conhecimento. Para Frade (2005, p.18), o alfabetizador deve escolher diversos caminhos e não seguir apenas uma direção e, principalmente, “não deve confundir método com controle de aprendizagem, com ausência de teorias, com escolha rígida de um só caminho e um só material didático”.

Através da “conversa” com esses diferentes autores e da reflexão constante do meu fazer pedagógico como alfabetizadora, posso afirmar corajosamente que o método em alfabetização é essencial, à medida que o acúmulo histórico em torno da alfabetização nos ajuda a aprender com o passado, incorporando aprendizagens e descobertas do presente. Nesse sentido, a defesa em torno dos métodos de alfabetização não implica em voltar a utilizar os métodos tradicionais, mas sim em conciliar a descoberta de como a criança aprende a ler e escrever com os estudos e

práticas bem sucedidas na área da alfabetização, que indicam que é possível alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando.

Tendo em vista os estudos e reflexões sobre a História da Alfabetização e métodos de ensino da leitura e da escrita desenvolvida nesse capítulo, apresento, no próximo, alguns aspectos históricos do “Método da Abelhinha” e as orientações teóricas e metodológicas das autoras para a sua utilização, com o objetivo de familiarizar o leitor com o referido método e subsidiar a compreensão dos capítulos seguintes.

2 – *O “Método da Abelhinha”*

O “Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita” é de autoria de **Almira Sampaio Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso**, educadoras que criaram o método que foi experimentado na Escola Guatemala, na cidade do Rio de Janeiro, em 1965. Escola criada por Anísio Teixeira, era um centro de referência para inovações pedagógicas e recebia apoio do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) (CARVALHO, 2005). O referido método ficou conhecido como “Método da Abelhinha” devido à referência à “História da Abelhinha” (Anexo 1) que acompanha o Guia do Mestre e o Guia de Aplicação, cujos personagens possuem formas semelhantes às iniciais dos sons que são apresentados.

Na folha de rosto do Guia do Mestre encontra-se a apresentação das autoras do método, contendo dados relevantes sobre a formação profissional e a atuação dessas educadoras em diversas áreas ligadas à educação, evidenciando a diversidade de funções exercidas na área de ensino e pesquisa. **Almira Sampaio Brasil da Silva** foi ex-orientadora de primeiro ano do Estado da Guanabara e diretora da Escola Experimental Guatemala; **Lúcia Marques Pinheiro**, licenciada em Pedagogia e em Filosofia pela Universidade do Brasil, foi técnica em Educação do Ministério da Educação e da Cultura e coordenadora da divisão do aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do INEP, também realizou o Curso de Psicologia Escolar na Sorbonne e de Currículo, Supervisão e Pesquisa na Universidade da Califórnia, USA; **Risoleta Ferreira Cardoso** foi ex-diretora de Escola Primária, chefe de Distrito Educacional e Assistente do Diretor do Departamento de Educação Primária da Guanabara. Coordenadora dos Cursos de Formação de Professores de Prática de Ensino e de Formação de Orientadores do primeiro ano do centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do INEP (SILVA et al., 1973).

Em 1955, as autoras assumiram a coordenação dos Cursos do INEP, com o encargo de realizar a orientação geral do trabalho na Escola Guatemala. Até 1963, foi desenvolvido o ensino da leitura por sentencição, partindo das experiências infantis e dos projetos em andamento. Durante os oito anos que durou a experiência (1955-1963), as crianças que se alfabetizavam anualmente, segundo afirmam, variavam entre 71 e 91%, índices que superavam a média do Rio de Janeiro e do Brasil. No entanto, esses dados não satisfaziam as educadoras, que decidiram tentar uma via nova, baseadas em uma experiência que haviam desenvolvido no início da vida profissional, em observações realizadas na Itália sobre o ensino pelo método global ou natural e em leituras sobre a Psicologia envolvida no ato de ler (SILVA et al., 1973). Nesse sentido, as educadoras criaram um método misto, pois

reúne contribuições de vários outros métodos, assumem papel saliente os recursos fônicos e audiovisuais que, segundo pesquisas feitas nos Estados Unidos, têm influência muito favorável na aprendizagem em causa. Outro aspecto a ressaltar é que o método favorece desde logo à criança o código da leitura – a correspondência entre letras e sons (SILVA et al., 1973, p.16).

Para verificar a eficácia do método misto foi organizada uma amostra de duzentos e oitenta crianças, que haviam cursado o primeiro ano na Escola Guatemala, em 1964, 1965 e 1966, distribuídas em dois grupos – um com as crianças que tinham sido alfabetizadas pelo método misto e outro com as que haviam aprendido por sentencição, “de modo que em cada um houvesse crianças de seis e sete anos, sem problemas e com problemas (de inteligência, emocionais e familiares, socioeconômicos, de saúde e de freqüência às aulas)” (SILVA et al., 1973, p.17). Com os resultados obtidos, foi verificado que o “Método da Abelhinha” apresentava uma diferença favorável com relação à leitura, à ortografia e à redação (SILVA et al., 1973).

De acordo com as autoras, em 1968, o método ainda foi experimentado nas seguintes unidades federadas: Espírito Santo, Brasília, Guanabara e Rio Grande do Sul (SILVA et al, 1973, p.19) com 84% de aprovação. E em 1969, o método misto também foi utilizado em quatro escolas do Rio de Janeiro, com populações desfavorecidas do ponto de vista socioeconômico e cultural, atingindo 70% de aprovação (SILVA et al., 1973, p.19).

Na década de 70, o método foi largamente empregado em escolas públicas do Rio de Janeiro, com resultados muito satisfatórios: 80 e 95% de alunos aprovados em escolas de população desfavorecida e taxas mais elevadas em escolas de classe média (SILVA et al., s/d). Nos anos 80 e 90, continuava a ser aplicado, embora por um menor número de professoras (CARVALHO, 2005, p. 25).

Na utilização do “Método da Abelhinha” são usados prioritariamente recursos fônicos e visuais, tendo como atividade principal a “História da Abelhinha”, organizada de forma continuada e dividida em sete capítulos, cujos personagens são associados a sons e letras, criando um universo de imaginação e fantasia. Segundo Carvalho (2005, p.26), “os personagens são desenhados para sugerir o todo ou partes das formas estilizadas das letras. Há, portanto, uma associação de três elementos: personagem – forma da letra – som da letra (fonema)”.

Os sons são apresentados como “barulhos” que ocorrem, o mesmo acontecendo com a reunião de dois sons em sílabas. Da reunião de dois sons, a criança passa a três, e vai lendo palavras cada vez mais extensas; depois expressões, sentenças e historinhas (SILVA et al., s/d, p.7).

A personagem Abelhinha, que dá nome ao método, tem uma grande importância no enredo da história, pois através das situações que são criadas pelas autoras a partir da perda de uma de suas asinhas, os demais personagens são apresentados, criando um clima de magia e envolvimento através da narração. Segundo as informações do Guia do Mestre (SILVA et al., 1973), a tarefa de elaborar uma história com todos esses requisitos foi dada a **Risoleta Ferreira Cardoso**, autora da “História da Abelhinha” e **Mahylda Bessa** foi encarregada das ilustrações, **Lúcia Marques Pinheiro** foi incumbida da base teórica e **Almira Sampaio Brasil da Silva** foi responsável pela orientação prática da aplicação do método.

De acordo com o Guia do Mestre (SILVA et al., 1973) e o Guia de Aplicação (SILVA et al., s/d), as vantagens do método estão associadas a diversos fatores, entre eles a facilidade na aplicação e a redução das dificuldades das crianças, favorecida pelo apoio permanente da “História da Abelhinha”, dos cartazes e da graduação das dificuldades. Conforme as autoras:

Para o professor

- é de fácil aplicação e possibilita a diminuição de trabalho, oferecendo muitas sugestões de atividades;
- assegura o interesse das crianças desde a primeira fase do trabalho, permitindo-lhes enfrentar com maior facilidade as situações de leitura;
- assegura menor diversidade de tipos de dificuldades enfrentadas pelas crianças, o que facilita o trabalho do professor;
- evita a fixação do erro na escrita de palavras e favorece a implantação de hábitos de trabalho independente, levando a criança a recorrer mais ao material individual e ao alfabeto mural do que ao professor (SILVA et al., 1973).

Para os pais e administração

- o método misto vem permitindo uma alta taxa de alfabetização em escolas de população desfavorecida e de classe média;
- reduz os graves efeitos da reprovação e da evasão.

Para os alunos

- reduz as dificuldades encontradas na alfabetização, oferecendo apoio permanente, por meio da “História da Abelhinha”, dos cartazes e da graduação das dificuldades;
- permite a alfabetização, em um ano, inclusive de crianças com problemas psicológicos e de saúde;
- interessa até mesmo alunos com mais de dez anos (SILVA et al., s/d).

Além das vantagens, as autoras também apresentam os materiais necessários para a utilização do “Método da Abelhinha”: o Guia do Mestre e o Guia de Aplicação, o livro de atividades “Minha Abelhinha”, a coleção de cartões murais ou o alfabeto mural [cartazes], o código de sons, o livrinho “Minha Abelhinha” e respectivo Guia do Professor e o livro de leitura “As aventuras da Abelhinha e outras aventuras”. Nesse sentido, apresento as imagens dos referidos materiais coletados durante a pesquisa, bem como as orientações teóricas e metodológicas.

O Guia do Mestre e o Guia de Aplicação

orientam a utilização do método e das atividades, apresentam a “História da Abelhinha” e várias recomendações. Segundo as autoras, o Guia do Mestre foi enriquecido de grande número de atividades (64) de fixação, especialmente visando a união de sons e ao atendimento das crianças com maiores dificuldades na aprendizagem; também foram acrescentados exemplos de planos de aula nas várias etapas do método, com o objetivo de esclarecer melhor o professor sobre duração, ritmo e alternância das atividades. O Guia de Aplicação orienta a aplicação do **livro de atividades “Minha Abelhinha”**, que segue as orientações do método e ajuda a intercalar atividades de movimentação e concentração.

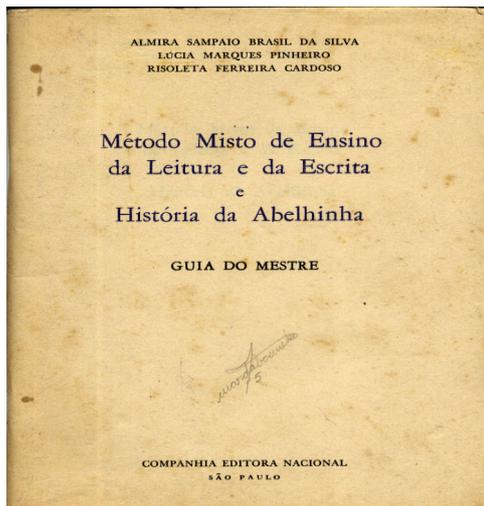


Figura 1



Figura 2

O livro de atividades “**Minha Abelhinha**” acompanha as fases do método para cada etapa, até a leitura de pequenas frases e textos em letras de imprensa. Segundo as autoras, esse livro permite descobrir a situação de cada criança, através da realização das (94) atividades, pois através do diagnóstico da dificuldade poderá melhor atendê-la.

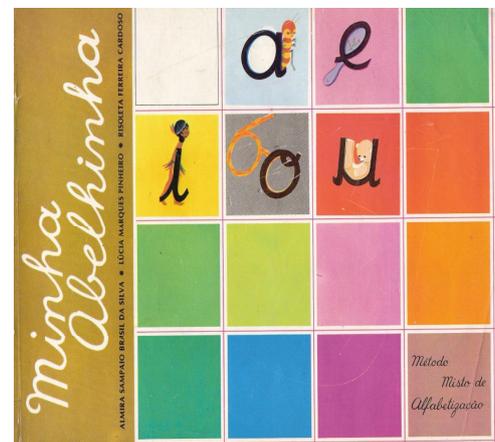


Figura 3

A coleção de cartões murais ou alfabeto mural [cartazes] é composta de vinte e três cartões coloridos, com as letras integradas aos desenhos dos personagens da “História da Abelhinha”. À medida que essa história vai sendo contada, os cartões murais devem ser colocados na parede em frente às crianças e mantidos, durante todo o ano, para consulta dos alunos. A imagem refere-se ao primeiro cartaz apresentado aos alunos seguindo a ordem da “História da Abelhinha”.



Figura 4

O **código dos sons** reproduz os cartões murais em tamanho pequeno e são utilizados para atividades de fixação de sons. De acordo com os Guias, o professor deve procurar ter um ou dois códigos extras para recortar e utilizar com os alunos mais fracos, oportunizando atendimento individual ou em grupos (SILVA et al., 1973, p.39).



Figura 5

O livrinho “**Minha Abelhinha**” tem o objetivo de ajudar na fixação da forma das letras e seus sons ou, após a “História da Abelhinha”, para leitura dos textos. Segundo as autoras, o livro possui um texto simples, em letra cursiva, e deve ser aplicado conforme a orientação do **Guia do Professor**. Devido à relevância deste Guia para a compreensão do método, farei uma análise comparativa com o Guia do Mestre e o Guia de Aplicação na próxima seção.

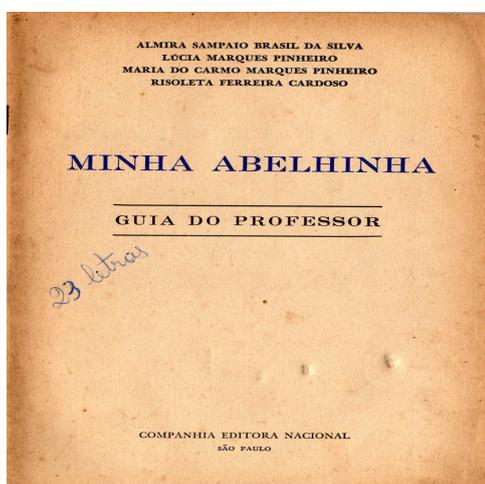


Figura 6

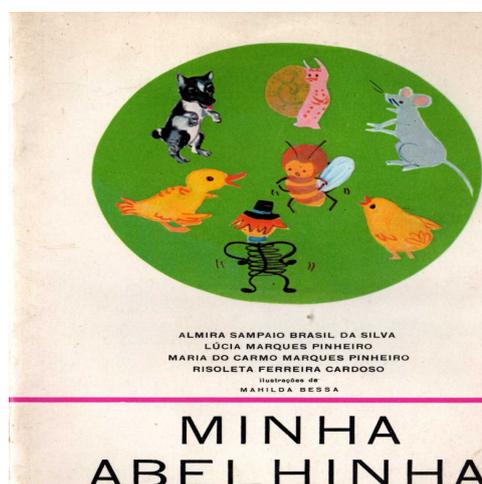


Figura 7

O livro de leitura “**As aventuras da Abelhinha e outras aventuras**”¹⁰ pode ser introduzido depois da 3ª etapa (Completando a alfabetização), quando a criança já lê, seguindo a orientação do Guia respectivo. Este livro pode ser utilizado

¹⁰ O livro de leitura “As aventuras da Abelhinha e outras aventuras” não foi localizado no decorrer da pesquisa, por isso não apresentei as imagens desse material e do guia respectivo.

pela criança alfabetizada por qualquer método (SILVA et al., 1973, p.40) e possui textos mais longos, em letra de imprensa.

De acordo com Carvalho (2005, p. 26), a primeira edição do livro com os fundamentos do método apareceu em 1969, pela Companhia Editora Nacional; mais tarde, por interesse da editora, foi lançada uma cartilha muito bem ilustrada, que acompanhava a narração da história, que deixou de ser editada porque não se tornou rentável.

Segundo o Guia do Mestre (SILVA et al., 1973), o “Método da Abelhinha” apresenta oito fases que perpassam as três etapas e os sete capítulos da “História da Abelhinha”. As fases são as seguintes:

- 1- Análise de histórias ou de trechos relacionados com a vida da turma, para levar às seguintes compreensões básicas ao ato de ler com apreensão do sentido: a) tudo que se diz se escreve; b) tudo que se escreve pode ser lido e diz algo; c) o que se escreve igual se lê igual e d) o que se lê do mesmo modo se escreve de igual maneira.
- 2- Atividades em situação de jogo visando habituar a análise dos sons iniciais das palavras e a concentrar atenção nos fonemas que compõem as palavras.
- 3- Apresentação da *História da Abelhinha*, em 7 capítulos, com o objetivo de interessar a criança, levá-la à análise de sons iniciais das palavras e à fixação das letras e dos sons correspondentes.
- 4- Atividades em que, dentro de uma situação lúdica, a criança combina sons formando sílabas significativas e palavras curtas, exercitando-se na síntese.
- 5- Atividades com palavras escritas para habituar a ver as letras combinadas em palavras e exercitar as combinações de fonemas.
- 6- Leitura simples e intensificação da escrita, na qual há também oportunidade de análise de palavras, o que indiretamente concorre para o domínio do mecanismo da leitura.
- 7-Leitura de ordens [enunciado de atividades] para fixar a atitude de ler para compreender e agir.
- 8- Leitura de pequenos trechos no quadro e em livros. (SILVA et al., 1973, p. 35-36)

As três etapas do “Método da Abelhinha”, de acordo com o Guia do Mestre (SILVA et al., 1973) e o Guia de Aplicação (SILVA et al., s/d), são: **Período Preparatório ou Integração da Criança, História ou Início da Alfabetização e Completando a Alfabetização.**

Durante a primeira etapa – **Período Preparatório ou Integração da Criança** - a criança deve ser integrada ao ambiente da escola, através de atividades que desenvolvem as habilidades fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita e a socialização entre os colegas e o professor. A duração dessa etapa deve

ocorrer de cinco a dez dias e, nesse período, o professor procura conhecer as crianças e estar atento às suas características e interesses. Para atender as necessidades dos alunos, as autoras sugerem que os professores desenvolvam as seguintes atividades indicadas no Guia do Mestre e de Aplicação (Figuras 1 e 2): histórias lidas ou contadas, dramatizações, conversas, modelagem, recreação, jogos na sala, desenho, recorte e colagem, criação de histórias pelas crianças, música, modelagem, teatro de fantoches, mímica e dramatizações. De acordo com as autoras

as crianças têm necessidade de afirmar-se, de aprovação social, de movimentar-se, de mudar com frequência de atividade. Tem interesse por atividades lúdicas, por dramatizações, por animais, etc. Entretanto elas se cansam facilmente. Por isso, não desenvolva atividades com mais de vinte e cinco minutos de duração; alterne atividades de concentração com outras que descansam (...) (SILVA et al., s/d, p.10).

Nessa etapa, também deve ocorrer a iniciação ao mecanismo de leitura e escrita através do primeiro exercício do **Livro de atividades “Minha Abelhinha”** (Figura 3). De acordo com o Guia de Aplicação, que orienta a utilização do referido livro, o professor deve escrever no quadro duas ou três sentenças, ligadas à história do dia ou a uma conversa realizada em sala de aula, em letra manuscrita cursiva¹¹. Observe comparativamente as instruções do Guia de Aplicação (SILVA et al., s/d, p.13) e a página correspondente no Livro de atividades “Minha Abelhinha” (SILVA et al., 1981, p.1) respectivamente:

ATIVIDADES NO "MINHA ABELHINHA" (31)		
Página	Objetivos	Instruções (4)
I	Noção de que a mesma palavra se escreve sempre de maneira igual.	Circule a palavra <i>ursinhos</i> toda vez que ela aparecer. A primeira já está marcada.

Figura 8



Figura 9

¹¹ As recomendações das autoras para o uso da letra cursiva serão analisadas na próxima seção.

Depois de escritas no quadro, o professor lê as sentenças, apontando cada palavra, à medida que vai lendo. Em seguida, as autoras sugerem: “faça as crianças “lerem”, enquanto você aponta as palavras. Conduza os alunos a descobrirem onde está a palavra *ursinhos* na primeira sentença e circule essa palavra” (SILVA et al., s/d, p.13). À medida que o professor orienta a leitura, os alunos devem identificar que a palavra *ursinhos* está escrita também nas outras sentenças. Com este tipo de exercício os alunos devem concluir que (SILVA et al., s/d, p.13):

o que se fala pode ser escrito;
a mesma palavra é escrita sempre do mesmo modo;
por isso, ler não é difícil.

Com relação à escrita no Período Preparatório ou Integração da Criança, as autoras sugerem ao professor que preparem tiras de cartolina em forma de um telhado com o primeiro nome de cada aluno, escrito dos dois lados em letra cursiva, e coloque sobre as mesas respectivas. De acordo com o Guia do Mestre, essa atividade permite identificar os alunos logo nos primeiros dias, pois através do desenho livre o professor poderá pedir que esses copiem seu nome ao lado do desenho. Durante a primeira etapa do “Método da Abelhinha”, a cópia não é exigida, pois as crianças “irão aprender letra por letra durante a narração da história. A cópia não é uma atividade desejável, porque pode habituar as crianças a escrever sem os movimentos adequados” (SILVA et al., 1973, p.47). Logo abaixo dessas sugestões, encontram-se as seguintes recomendações, escritas em uma caixa de texto, com letras em negrito:

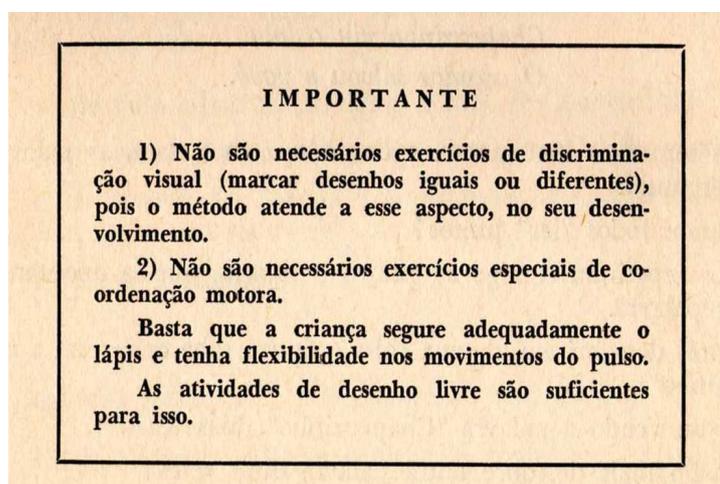


Figura 10

As autoras finalizam as orientações do Período Preparatório ou Integração da Criança com a descrição de um dia de aula, realizada por uma professora no decorrer dessa etapa. A aula foi organizada em dezoito itens e em cada um deles encontra-se a descrição da atividade e a duração prevista para ser desenvolvida pelos alunos. As somatórias da carga horária dessas atividades totalizam quatro horas e vinte e cinco minutos. Abaixo transcrevo algumas atividades que considere mais relevantes para a compreensão desta etapa e que evidenciam as orientações para a utilização do método em sala de aula (SILVA et al., 1973, p.48-49).

1) **Entrada e acomodação das crianças** (5 minutos)

2) **Hora das novidades** (15 minutos)

O objetivo principal que eu tinha em vista era a ambientação das crianças. Algumas crianças trouxeram brinquedos e os mostraram aos colegas, explicando como brincam com eles, que nomes têm, de quem os receberam. Outras crianças contaram apenas suas experiências fora da escola: um caso ocorrido, algo sobre sua família. (...)

3) Perguntei se haviam gostado da história contada na véspera. Todas, com entusiasmo, responderam afirmativamente. (20 minutos)

Disse-lhes que iria escrever, no quadro, alguma coisa sobre a história e escrevi o seguinte:

*Era uma vez Chapeuzinho.
A vovó morava longe.
Chapeuzinho viu o lobo.
O caçador salvou a vovó.*

Li as sentenças lentamente, apontando, com a vara, as palavras. E depois perguntei:

- Vamos todos "ler" juntos? (...)

Vocês descobriram alguma coisa? Quem sabe onde está a palavra "Chapeuzinho"?

Estou vendo a palavra "Chapeuzinho" duas vezes.

Quem mais descobre outra palavra duas vezes?

(...)

6) **Desenho** (20 minutos)

Distribuí papel às crianças para desenharem o que eu queria pedir, uma coisa de cada vez:

a) do lado *esquerdo* da folha, a casa de Chapeuzinho Vermelho;

b) *longe*, do lado *direito*, uma casa *menor*, a da vovó;

c) as árvores da floresta e o caminho de Chapeuzinho para ir de sua casa até a casa da vovó;

d) o rio da floresta.

13) **Matemática** (20 minutos)

Distribuí nova folha de papel e pedi às crianças que dividissem em quatro partes (primeiro ao meio, bem certinho, e depois novamente ao meio) e tracejassem as dobras, com lápis de cor, a gosto de cada um.

Em seguida disse:

- Vamos desenhar as coisas de que Chapeuzinho gosta?

No 1º quadrinho: 2 flores; no 2º quadrinho: 3 maçãs; no 3º: 1 anel; no 4º: 4 bolas.

14) Verifiquei se todos haviam cumprido as ordens. Depois fiz os desenhos no quadro (...) como os papéis, e, ao lado de cada desenho, escrevi o número correspondente, tendo o cuidado de fazer o algarismo lentamente

para as crianças observarem o movimento certo. Os alunos fizeram o movimento no ar e depois escreveram os números. (10 minutos)
(Grifos das autoras).

Na segunda etapa - **História ou Início da Alfabetização**, a criança deve fixar os sons e a forma da letra que os representam, escrevendo os sons com os movimentos corretos e unindo os sons das consoantes com as vogais através da “História da Abelhinha” que está no final do Guia do Mestre e de Aplicação. Essa etapa é considerada o ponto central do método, pois através da apresentação da “História da Abelhinha”, organizada em seqüência e dividida em sete capítulos, os personagens são apresentados e associados a sons e letras. Dessa forma, sistematizei e organizei as informações desta etapa na tabela abaixo, com o intuito de facilitar a compreensão e a comparação das informações contidas nos Guias.

Tabela 1 – A segunda etapa do “Método da Abelhinha”

O “Método da Abelhinha”	Os personagens da “História da Abelhinha”	Guia do Mestre e o Guia de Aplicação
<p>2ª Etapa – História ou Início da Alfabetização</p> <p>Capítulo 1 – Vogais <i>a, e, i, o, u</i>.</p> <p>Capítulo 2 – Consoantes <i>v, d, l, m</i>. Apresentação do <i>q</i></p> <p>Capítulo 3 – Consoantes <i>p, g, r, t</i>.</p> <p>Capítulo 4 – Consoantes <i>b, s, j, n</i>.</p>	<p>abelha, escova, índio, óculos, urso.</p> <p>vaga-lume, dália, lobo, minhoca. Palavra mágica quadiduvivu.</p> <p>pipa, gato, rato, torre.</p> <p>bule, sapo, jacaré, neném.</p>	<p>Objetivos: apresentar, fixar e unir as vogais. Apresentar as consoantes e unir consoantes e vogais. Escrever os sons com os movimentos corretos.</p> <p>Duração: 5 dias em média.</p> <p>Duração: 3 a 5 dias.</p> <p>Duração: 3 a 4 dias.</p> <p>Duração: 3 dias.</p>

Capítulo 5 – Consoantes <i>f, c, z, x</i> .	faca, caracol, zebra, Xaveco.	Duração: 2 dias.
Capítulo 6 – Apresentação do h e dos dígrafos <i>ch, nh, lh</i> .	harpa.	Duração: 3 dias.
Capítulo 7 – Fim da história. Apresentação da abelhinha com as novas asas.	Introdução dos sons: Ah! Oh!	Duração: 1 mês.

As autoras do “Método da Abelhinha” apresentam em cada capítulo quatro letras em uma história integrada, bem como os objetivos, as orientações, as recomendações e a duração provável.

A primeira recomendação feita pelas autoras com relação à “História da Abelhinha” é que o professor “antes de iniciar a leitura, esclareça aos alunos que, com essa história, eles aprenderão a ler, pois a história vai ensinar-lhes o *código da leitura*” (SILVA et al., s/d, p.18). A história não deve ser contada, mas lida com graça e expressão e à medida que os sons forem sendo apresentados, o professor deve dizê-los de maneira exagerada, levando os alunos a repetir o som adequadamente (SILVA et al., s/d). Assim, são enfatizados os recursos fônicos do método, pois os alunos são conduzidos a fixar o som e não o nome da letra.

No decorrer de cada capítulo devem ser apresentados os personagens e os respectivos cartões murais ou alfabeto mural [cartazes] (Figura 11), que deverão ser fixados à parede, em frente à turma, um ao lado do outro, à altura de um metro e oitenta e cinco centímetros, onde serão mantidos até o final do ano letivo (SILVA et al., s/d). Os cartões murais

permanente à frente das crianças oferece auxílio imediato e constante em qualquer caso de dúvida sobre a forma ou o som da letra. Este é um dos recursos mais valiosos do método: a presença constante das letras diante dos alunos. O professor deve criar nos alunos o hábito de consultar o alfabetário mural [cartazes] sempre que surgir uma dúvida. (Grifos das autoras) (SILVA et al., 1973, p.74).

A ordenação dos cartões murais segue a seqüência de apresentação dos personagens da “História da Abelhinha” e a disposição orientada pelas autoras é a seguinte (SILVA et al., 1973, p.85):

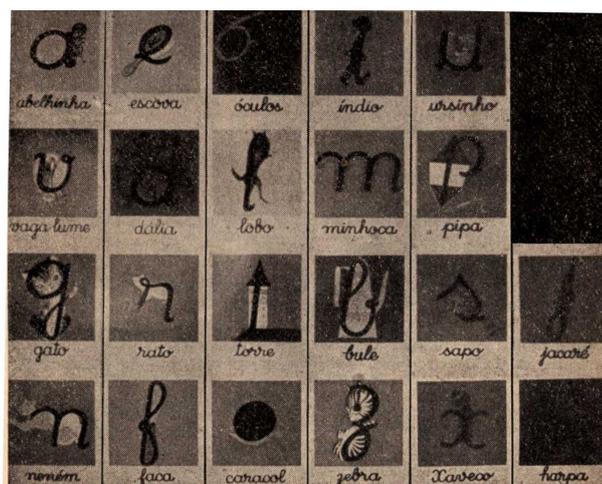


Figura 11

Nessa etapa do método também deve ser introduzido o Código Sons (Figura 5), logo após a leitura do capítulo um da “História da Abelhinha”, pois nessa fase “as crianças já dominam a noção de que o mesmo som é representado pela mesma letra, e à mesma letra corresponde ao mesmo som, graças ao trabalho feito na fase preparatória” (SILVA et al., 1973, p.62). As autoras do método sugerem que o professor conte uma história intitulada *A carta misteriosa*, envolvendo três personagens: o *ursinho*, o *índio* e a *escova mágica*. Durante a história, o *índio* escreve uma carta misteriosa ao amigo *urso*, mas o *urso* não consegue decifrá-la, pois na carta só havia desenhos. Então, ele procura a *escova mágica* que consegue, na mesma hora, ler tudo. Em seguida, o *ursinho* responde à carta do pequeno *índio*, que, ao recebê-la, também não entende nada. A *escova mágica* aparece e ajuda o *ursinho* a compreender o que está desenhado e explica que, para escrever cartas com desenhos, eles precisam:

(...) combinar antes para saber o que querem dizer os desenhos. Só combinando é que a gente pode saber o código para decifrar o que o outro escreveu. Sem ele não se entende nada. O código é como uma chave que permite abrir uma porta (SILVA et al., 1973, p.64).

Na história, o *ursinho* e o *índio* resolveram, então, combinar um código mais fácil e ensinaram a muitos amigos, que passaram a escrever muitas cartas. Depois da história, as autoras sugerem que o professor proponha aos alunos que escrevam cartas com códigos simplificados combinados com toda a turma. E também explique

que ouvindo a “História da Abelhinha”, irão aprender o Código para ler qualquer coisa, com ajuda do Código de Sons (SILVA et al., 1973, p.62-65).

Com relação à expressão oral e à redação, na segunda etapa do “Método da Abelhinha”, os Guias orientam o incentivo à expressão oral (através de histórias, de conversas etc.), pois a realização dessas favorece a redação, que deve ser iniciada somente após a terceira etapa do método (Completando a Alfabetização). Observe comparativamente a orientação do Guia de Aplicação (SILVA et al., s/d, p.27) que sugere uma atividade a partir de uma história no Livro de atividades “Minha Abelhinha” (SILVA et al., 1981, p. 32).

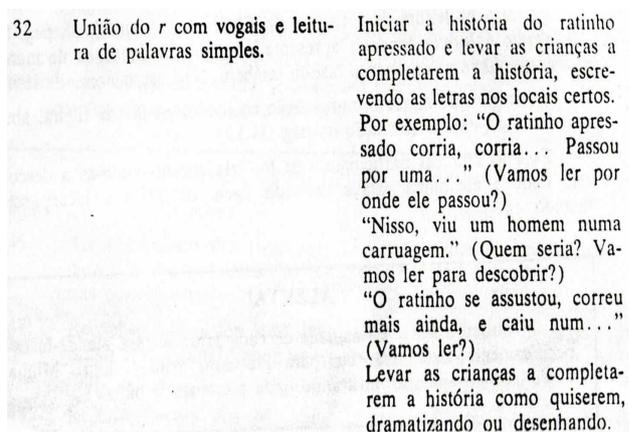


Figura 12

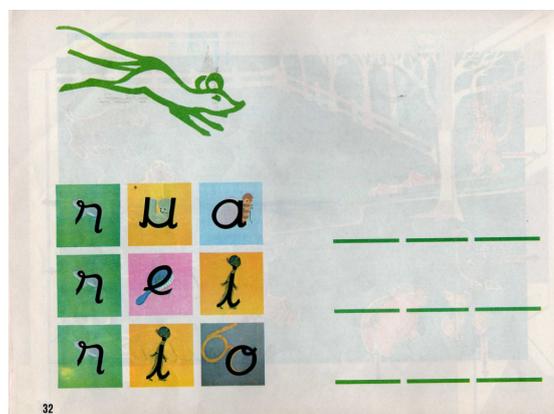


Figura 13

As autoras orientam sobre a variação e a duração das atividades e também sobre a atenção dispensada pelo professor para atender os alunos que estão com dificuldades. Sobre esses aspectos destaquei os seguintes fragmentos do Guia do Mestre (SILVA et al., 1973, p.53):

O segredo do êxito do professor está em conhecer as dificuldades da criança e, o mais cedo possível, resolvê-las. Por vezes, um encontro de 15 minutos com uma ou duas crianças resolve uma dificuldade que as impediria de aprender. (...)

As atividades sugeridas para fixação apresentam certa variedade mas, ao mesmo tempo, procurou-se, em várias delas, manter traços comuns para facilitar a adaptação das crianças. (...)

Uma atividade de 1º ano deve durar, no início do ano, no máximo 20 minutos e, já para o final, às vezes até 30.

No término do capítulo um e do capítulo seis, as autoras apresentam o relato de uma aula, contendo, em cada uma, a descrição de quatorze atividades e a

duração prevista para ser desenvolvida pelos alunos. Dentre as atividades selecionei algumas que exemplificam melhor o método em sala de aula (SILVA et al., 1973, p.65,82-84).

Capítulo 1

1) **Entrada e acomodação** (5 minutos)

2) **Hora das novidades** (15 minutos)

(...)

3) **História da Abelhinha** (30 minutos)

a) Li o capítulo 1 da história, pelo guia, com participação das crianças. Os cartões murais foram colocados no suporte do quadro, na ordem em que apareciam na história.

b) Conversei com os alunos sobre a história: - Quem apareceu? Que som fazia? De quem mais gostaram? Que acharam dele? Por quê?

c) Quantos eram os personagens? – As crianças escreveram o número 5 no quadro.

(...)

Capítulo 6

1) **Entrada e hora das novidades** (20 minutos)

(...)

2) **Escrita**

Distribuí folhas de papel e pedi que escrevessem, no alto à esquerda, a data escrita no quadro por mim: (Dia...de.....) e o nome.

Em seguida, avisei os alunos que iria dizer sons para que eles anotassem em seus papéis. E fui emitindo vários sons: j, p, v, r etc.

Escrevi depois essas letras no quadro de um lado e, de outro, as vogais. As crianças deviam encontrar palavras combinando vogais com as consoantes dadas.

3) **Matemática** (20 minutos)

Conceito de adição e subtração:

- Vamos descobrir as contas?

Apresentei várias situações – problemas de adição e de subtração – para as crianças descobrirem se se tratava de juntar ou tirar.

Resolveram no final apenas problemas muito simples da vida real.

(...)

7) **Análise** (20 minutos)

Aproveitei as palavras correspondentes aos desenhos [xale, saia, mesa, anel, colar, bolsa, vestido, pulseira] para fazer análise dos sons no mural.

(...)

13) **Atividades de síntese** (20 minutos)

Conversa com os amiguinhos: cinco crianças receberam os cartões murais das vogais e seis, de consoantes. Ia pedindo que a consoante e a vogal por mim indicadas fossem passear e as demais crianças dissessem o som que fizeram ao conversar. Quando este não correspondia a uma palavra, pedia que as crianças dissessem palavras iniciadas pela sílaba formada.

(...)

Na terceira etapa - **Completando a Alfabetização** - há orientação para que os alunos separem sons nas palavras e unam sons na leitura e na escrita e também desenvolvam a leitura e a escrita de forma gradual. A duração dessa etapa deve ocorrer em um mês e nesse período “haverá ainda muitas oportunidades de expressão oral, a propósito de conversas, da novidade do dia (trazidas pelas

crianças), de histórias” (SILVA et al., s/d, p.35). Segundo as autoras do método a redação será retomada no final dessa etapa, quando houver maior velocidade e domínio da escrita, para que a crianças não caiam em “sentenças pobres”.

Durante essa etapa também devem ocorrer as atividades de “análise” e de “síntese” “– geralmente enfrentadas juntas – no Método Misto são vencidas separadamente, pois a divisão das dificuldades muito facilita a alfabetização” (SILVA et al., s/d, p.7). A “síntese”, que significa a união de sons, inicia no capítulo dois da segunda etapa e é enfatizada em todos os capítulos, culminado com o final da “História da Abelhinha”, no capítulo sete. A “análise” somente começa na terceira etapa através da análise das palavras em sons e separação dos sons nas palavras, conforme explicação das autoras (SILVA et al., 1973, p.89):

Terminada a história, o professor pode dizer-lhes que, agora, já estão capazes de ler e escrever qualquer palavra: conhecem todos os sons de que são formadas as palavras e as letras que os representam.

- Vamos experimentar? Quantos sons há na palavra *pé*?

- P...e: 2!

- E na palavra *pá*?

- P...a: 2!

Para a realização dessa atividade o professor convida um aluno que, com o auxílio de uma vara, aponta os cartões murais [cartazes] correspondentes aos sons solicitados pelo professor. Outra criança escreve o som no quadro, as demais escrevem em folhas de papel e todas lêem a palavra escrita. Através dessa atividade ocorre a “análise” das palavras em sons e a “síntese” imediata pela leitura e escrita de palavras (SILVA et al., 1973, p.89). Nesse momento de leitura e escrita de palavras, ocorre a culminância da “análise” e da “síntese”, embora as autoras enfatizem que essas atividades ocorrem em etapas separadas do “Método da Abelhinha”, facilitando a alfabetização.

Com relação à leitura, as autoras sugerem ao professor que não deixem as crianças se preocuparem apenas com o mecanismo, pois a “leitura é compreensão”. Para tanto, deve conversar com seus alunos sobre as palavras lidas. Por exemplo: a palavra “pó” - Como se tira o pó? Quem ajuda a tirar o pó? Sobre esse aspecto recomendam (SILVA et al., 1973, p.89):

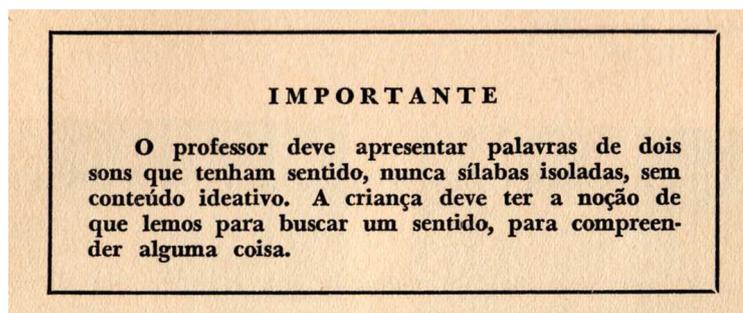


Figura 14

A apresentação dos sons no “Método da Abelhinha” ocorre prioritariamente através da “História da Abelhinha”, mas também pela vinculação do personagem – forma da letra - som da letra. Em atividades mais específicas são lidas pequenas histórias e, em outras, são enfatizados os sons das notas musicais, das vozes de animais e os sons onomatopaicos¹² como: “pá, pé, pó, má , au, ai, oi, ei, cá, dê, dá, já, lá, lê, mé, nó, ri, só, tu, vá, vê, vi, li” (SILVA et al., 1973, p.89).

De acordo com as orientações do Guia do Mestre e de Aplicação, depois da leitura das palavras de dois sons, o professor passa logo à leitura das de três e de quatro sons com ajuda dos cartões murais. Nessa fase de leitura, as palavras devem ser sempre novas e diferentes, “a fim de evitar a leitura pela visualização, o que prejudica a atitude necessária de análise” (SILVA et al., 1973, p.90). A atividade abaixo foi indicada pelas autoras, conforme o Guia de Aplicação (SILVA et al., s/d, p.38) e o Livro de atividades “Minha Abelhinha” (SILVA et al., 1981, p. 66), para a segunda etapa do método, seguindo a lógica de complexidade para a leitura, ou seja, leitura de palavras curtas e, gradualmente, palavras maiores, frases e textos.

Figuras 15 e 16

- 66 Leituras de palavras curtas terminadas em *ão*. Ler e desenhar o que está indicado.



¹² Onomatopaico ou onomatopéico significa um som natural ou ruído, por exemplo: miau, tique-taque. (HOUAISS, 2004, p.532)

A terceira etapa - Completando a Alfabetização é finalizada com a descrição de um dia de aula realizado por uma professora durante essa etapa. A aula foi organizada em dezessete itens e em cada um encontra-se a descrição da atividade e a duração prevista para ser desenvolvida pelos alunos. As somatórias da carga horária destas atividades totalizam quatro horas e quarenta minutos. Abaixo transcrevo algumas atividades que considere mais importantes para a compreensão da análise e da síntese consideradas essenciais nessa etapa (SILVA et al., 1973, p.95-97).

1) **Entrada e acomodação das crianças** (5 minutos)

2) **História de Pinóquio** (20 minutos)

O interesse pelas histórias é constante. Assim continuo contando histórias que às vezes são escolhidas na véspera pelas crianças e delas decorrem as atividades do dia. Ontem a escolhida foi “Pinóquio”, que hoje contei resumida.

(...)

6) **Escrita** (30 minutos)

Dei também a cada criança uma tira de papel para que escrevessem uma frase sobre o que aconteceu com o Pinóquio.

Tanto as tiras como os desenhos seriam colocados no nosso painel de trabalhos.

(...)

11) **Leitura** (20 minutos)

Escrevi, no quadro, para que as crianças lessem silenciosamente e completassem oralmente com a história contada:

Pinóquio é um pau

Ele gosta da boneco

Pinóquio é feito de..... fada

O grupo que ainda não lê frases fez leituras de palavras de 4 sons, comigo, usando ainda o alfabetário [cartazes], isto é, fazendo análise, apontando os desenhos que representam os sons nos cartões murais.

As demais crianças copiaram as sentenças, completando-as com as palavras ao lado.

Depois, desenharam livremente sobre o que lembraram da história de Pinóquio.

12) **Matemática** (20 minutos)

Subtrair 9 números entre 10 e 19, concretamente. As crianças separam de um lado a dezena e do outro as unidades isoladas (13 – 10 e 3 etc.) e iam tirando 9 palitos do conjunto dezena. Orientei-as para que descobrissem que tirando 9 fica sempre 1 e que este deve juntar-se ao número das unidades isoladas.

Concluída a terceira etapa, encontra-se um novo item - **A criança já sabe ler**, que está associada à sétima e à oitava fase do “Método da Abelhinha”. Através da análise dos Guias foi possível inferir que esse item está relacionado à terceira etapa do método descrita anteriormente, pois continua o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma gradual. Acredito que, devido à relevância do assunto,

principalmente com relação à leitura, foi exposto separadamente pelas autoras para maior destaque, acentuando a atenção dos professores.

De acordo com o Guia do Mestre e o Guia de Aplicação, nesse item o professor deve apresentar muitas situações de leitura. *“Nunca dará para leitura palavras que não tenham interesse para as crianças”* (SILVA et al., 1973, p. 99). A princípio palavras curtas e, aos poucos, mais longas; depois, expressões e pequenas histórias, para a criança entender o que está lendo. Segundo as autoras, o professor pode, ainda, preparar fichas de leituras suplementares, copiadas de livros ou organizadas por ele, sobre assuntos de interesse das crianças, para uso em sala de aula ou em casa. As fichas e outros livros com leituras curtas e simples devem ser colocados ao alcance dos alunos na mesa do professor, no “cantinho da leitura” ou na biblioteca da turma (SILVA et al., 1973, p. 99-101). Além da leitura, são desenvolvidas atividades de escrita e redação tendo em vista que:

- a) durante a narração da história as crianças aprenderam a “desenhar” todas as letras;
- b) desde a primeira etapa do “Início da Alfabetização” – nas atividades de união e separação de sons -, escreveram muitas e muitas palavras, conforme vimos (SILVA et al., s/d, p.40).

De acordo com os Guias do “Método da Abelhinha”, a escrita tem grande papel na aprendizagem da leitura, pois através da composição de palavras na escrita, a criança se desembaraça na leitura. Quando chegam nessa etapa do ano letivo, as crianças já sabem o necessário para escrever qualquer palavra. Isso porque

não foram levadas a redigir prematuramente. Não escrevem por exemplo: “Mamãe é boa”; “O vestido é de seda”. Essa pobreza, muito comum na primeira série, decorre do fato de as crianças serem forçadas a escrever sentenças antes de poderem representar todos os sons com facilidade (SILVA et al., s/d, p.40).

Segundo as autoras, as crianças começam a escrever frases curtas e surge, naturalmente, o desejo de escrever o que sentem e o que pensam, a partir da novidade que trouxeram de casa, do pedacinho da história que mais gostaram, algo sobre os personagens da “História da Abelhinha”, ou uma sentença sobre o desenho que fizeram. A criança se habitua, a expressar por escrito o que antes contava oralmente (SILVA et al., s/d).

O Guia de Aplicação orienta para esse item vinte atividades que estão no Livro de atividades “Minha Abelhinha”, das quais dezesseis são especificamente de leitura. Nessa fase do método também ocorre a introdução da letra de imprensa e, na seqüência, foram indicados vários textos e atividades com esse tipo de letra. Dentre essas selecionei uma leitura do Livro de atividades “Minha Abelhinha” (SILVA et al., 1981, p. 90).



Figura 17

Concluída a análise dessa seção e mais especificamente das etapas e fases do “Método da Abelhinha”, gostaria de salientar que as etapas são claramente definidas, contendo em cada uma, como já foi exposto: objetivos, duração, recomendações e sugestões de atividades com a intenção de tornar o método de fácil utilização em sala de aula. A variedade e a quantidade de atividades do Guia do Mestre e de Aplicação explicitam a preocupação com a “atuação do professor” em sala de aula, com a graduação das dificuldades do “simples” para o “complexo” (partir de leitura de poucos sons para frases curtas e fáceis / escrita de palavras curtas para posteriormente sentenças e pequenos textos) e, também, visam “simplificar” o trabalho do professor. Nesse sentido, além da compreensão das fases e etapas do método, as autoras destacam alguns pontos chaves para a sua utilização: a “História da Abelhinha”, a utilização dos cartões murais e a atenção individual dispensada pelo professor para atender os alunos que estão com dificuldades.

Na próxima seção, apresento uma análise do Guia do Professor, que orienta a utilização do livrinho “Minha Abelhinha”, comparativamente ao Guia do Mestre e de Aplicação, no intuito de evidenciar algumas orientações que são comuns nos três Guias e que são extremamente importantes para a compreensão do “Método da Abelhinha”.

2.1 – Os Guias do “Método da Abelhinha”

O Guia do Mestre, o Guia de Aplicação e o Guia do Professor já foram apresentados na seção anterior, mas devido à relevância conceitual e metodológica que esses materiais possuem para o entendimento do “Método da Abelhinha”, alguns aspectos ainda necessitam ser analisados com atenção. Primeiramente, apresento uma caracterização do Guia do Professor (Figura 6) e, posteriormente, analiso os aspectos mais significativos desse material, cruzando com as informações do Guia do Mestre e do Guia de Aplicação (Figura 1 e 2).

O Guia do Professor que orienta a utilização do livrinho “Minha Abelhinha” é de autoria de **Almira Sampaio Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro, Risoleta Ferreira Cardoso** e, além delas, uma outra autora: **Maria do Carmo Marques Pinheiro**.

Na apresentação do Guia do Professor, as autoras justificam que “este livrinho foi preparado para poder ser utilizado por professores que empregam o Método Misto e outros métodos de ensino da leitura e da escrita” (SILVA et al., 1973) e que contém algumas inovações, baseadas nos estudos mais modernos de Psicologia e na prática docente, como: o uso da letra cursiva e a utilização de recursos variados para atrair e manter o interesse infantil: histórias, jogos, dramatizações, adivinhações etc.

O referido Guia apresenta quatro capítulos. No primeiro, as autoras fornecem informações sobre a escolha do método de alfabetização e a forma de utilização do livrinho “Minha Abelhinha”; no segundo capítulo, apresentam as orientações para a leitura dos textos pelos alunos; no terceiro, uma lista de palavras para atividades de fixação e, no quarto capítulo, outras considerações teóricas e metodológicas.

Primeiramente, as educadoras apresentam as altas taxas de reprovação e de repetência que ocorrem no primeiro ano nas escolas brasileiras e atribuem a causa dessa situação à falta de segurança do professor na escolha de um método de alfabetização e à ausência de domínio dos recursos que atendem as dificuldades dos alunos e tornam atrativa a aprendizagem. Para tanto, o Guia do Professor (Figura 6) e o respectivo livrinho “Minha Abelhinha” (Figura 7) foram elaborados para oferecer material de iniciação à leitura em conjunto com o método que o professor sinta mais segurança, iniciando o ensino por contos, sentenças, palavras ou sons

(SILVA et al., 1973, p.11 e12). No entanto, as autoras não sugerem o seu emprego com o método de soletração, porque “a apresentação do nome das letras dificulta a aprendizagem e porque é fácil quem use tal método passar ao de fonação” (SILVA et al., 1973, p.12).

Os professores que utilizam o “Método da Abelhinha” podem usar o livrinho “Minha Abelhinha” desde o final do capítulo um da segunda etapa, pois a seqüência dos textos nesse livro corresponde à ordem da apresentação dos fonemas da “História da Abelhinha” (ver tabela 1). De acordo com as autoras, o professor que tiver uma turma constituída de alunos muito capazes poderá também, sem mudar o método, ter outra opção: após desenvolver as atividades previstas para cada capítulo, levar a criança à leitura dos textos que se destinam a fixar os fonemas apresentados no capítulo. E poderá, ainda, utilizar o livrinho após a leitura da “História da Abelhinha”, na terceira etapa do método, quando a criança já domina os sons das letras (SILVA et al., 1973, p.15).

De acordo com o Guia do Professor, o livrinho “Minha Abelhinha” também pode ser utilizado em outros métodos, desde que se atenda a certos cuidados ao aplicá-lo: o professor vai contando os capítulos da “História da Abelhinha” e, após as atividades de fixação dos sons previstas para o capítulo (excetuando as que envolvem síntese), leva às leituras que utilizem os fonemas apresentados no capítulo, atendendo à orientação específica para cada lição. “Está, assim, assegurando às crianças a capacidade de leitura com independência e criando condições para que cada aluno progrida no grau em que seja capaz” (SILVA et al., 1973, p.43).

Para comparar o resultado obtido por crianças submetidas ao Método Misto com o de alunos que aprendem por métodos predominantemente analíticos, empregando-se os mesmos recursos audiovisuais e fônicos, as autoras cogitaram uma nova pesquisa, comparando o rendimento dos dois grupos. Os primeiros percentuais indicaram, até a data de publicação do Guia, que todas as turmas tiveram bons resultados (SILVA et al., 1973, p.43 e 44).

As aulas de leitura, utilizando o livrinho “Minha Abelhinha”, devem ser acompanhadas do Guia do Professor, que orienta as trinta e duas situações de leitura que, de acordo com as autoras, são contextualizadas através de histórias, conversas, brincadeiras que dão sentido e promovem o interesse dos alunos. Estas situações de leitura apresentam, individualmente, uma caixa de texto, à esquerda,

contendo a leitura do livrinho “Minha Abelhinha”. Primeiramente, o professor lê a história para os alunos ou segue as instruções do Guia do Professor, em seguida, conduz a leitura silenciosa para que os alunos descubram o trecho da história a que se referem e, depois, escreve parte do texto ou todo ele no quadro, levando os alunos a lerem novamente. Observe comparativamente as orientações do Guia do Professor (SILVA et al., 1973, p.22) e a leitura correspondente no livrinho “Minha Abelhinha” (SILVA et al., 1973, p.6).

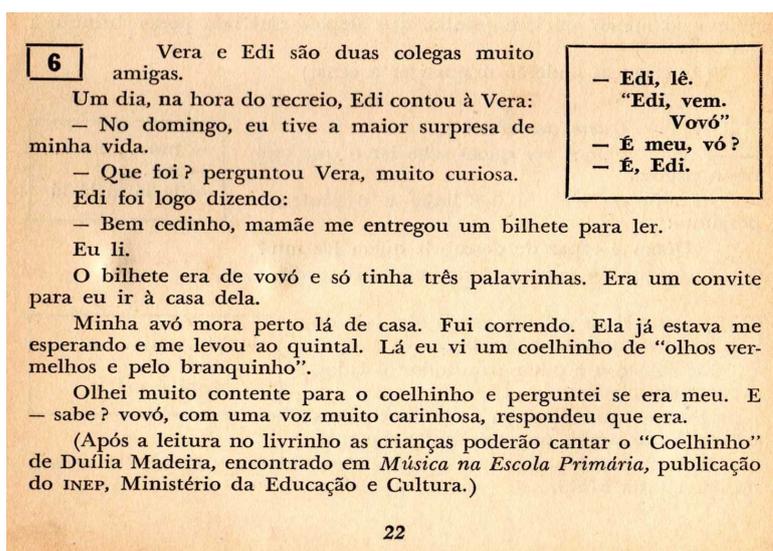


Figura 18



Figura 19

Através das diversas situações de leitura propostas pelo “livrinho”, o professor deve conduzir os alunos a darem expressão e sentido ao que lêem, empregando os sinais de pontuação adequadamente (SILVA et al., 1973, p.15). Nesse sentido, as autoras recomendam que a utilização do Guia do Professor é imprescindível, pois, sem as orientações do mesmo, as leituras ficam sem sentido e fora do contexto infantil. Nesse caso, as autoras ainda sugerem ao professor “com pleno domínio da arte de alfabetizar e que consegue criar seus próprios textos, atendendo aos interesses das crianças e à graduação da aprendizagem” (SILVA et al., 1973, p.12) que utilize o livrinho “Minha Abelhinha” como material suplementar, levando as crianças a elaborarem os seus livrinhos com as outras lições.

De acordo com as autoras, as situações de leitura propostas no livrinho “Minha Abelhinha” apresentam de forma graduada os fonemas e a extensão das leituras, também utilizam os recursos audiovisuais e fônicos que favorecem a

aprendizagem da leitura e da escrita e buscam atender aos interesses infantis por animais, vida das crianças, brincadeiras, músicas, dramatizações etc. Com relação a esse último aspecto, realizei um levantamento dos tipos de atividades que são sugeridas paralelamente ao desenvolvimento das trinta e duas leituras, organizando-as na tabela a seguir:

Tabela 2 – Situações de leitura oferecidas pelo livrinho “Minha Abelhinha”

Tipos	Quantidade	Número da leitura
Envolvendo animais	27	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 27; 28; 29; 32.
Dramatização	2	2; 10
Música	4	6; 21; 22; 27
Brincadeira	7	8; 9; 16; 20; 21; 30 e 31 ¹³ ; 32
Sugestões	6	15; 17; 19; 21; 29; 30 e 31

As situações de leitura apresentadas na tabela acima, evidenciam a preocupação das autoras em manter o interesse infantil e envolver os alunos nas atividades sugeridas, tendo como objetivo o desenvolvimento da leitura e a “obtenção do melhor rendimento escolar”. Dentre os tipos de atividades oferecidas pelo livrinho “Minha Abelhinha”, destacou-se aquela que envolve animais e que corresponde a quase totalidade das leituras do referido “livrinho”. Através dos diversos enredos, os animais são apresentados e as crianças são convidadas a repetir os sons que emitem (au, au; mu, mu; có, có; zum, zum etc.) ou a participar de adivinhações e dramatizações. No entanto, alguns animais já são conhecidos das crianças, pois fazem parte da “História da Abelhinha”, como: abelhinha, gato, sapo, rato, ursinho, caracol e zebra.

¹³ Os números 30 e 31 referem-se a uma situação de leitura distribuída em duas páginas do livrinho “Minha Abelhinha”, as demais são apresentadas cada uma em uma página.

As figuras a seguir, exemplificam essa análise e trazem na mesma cena três animais que fazem parte da “História da Abelhinha”: a abelhinha, o caracol e o rato. Acompanhe as orientações no Guia do Professor (SILVA et al., 1973, p.30) e, respectivamente, a leitura e as ilustrações no livrinho “Minha Abelhinha” (SILVA et al., 1973, p.22).

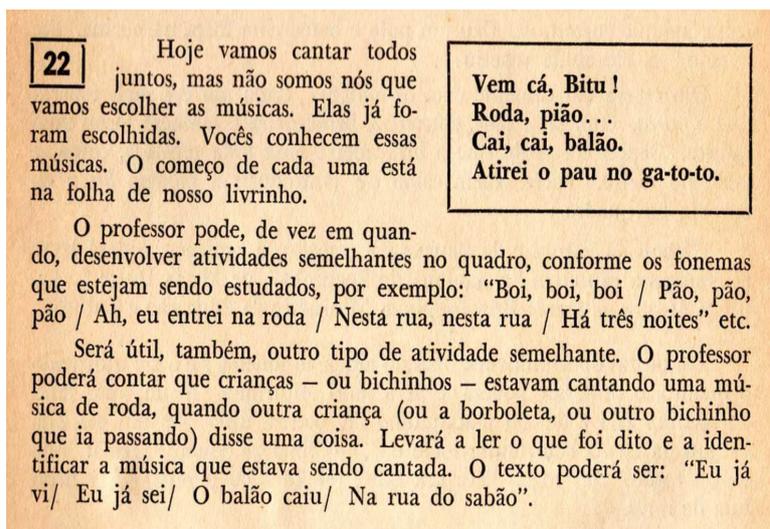


Figura 20



Figura 21

Através das diversas situações de leitura, um outro aspecto pode ser destacado: o uso da letra cursiva que faz parte da fundamentação teórica do Guia do Mestre, do Guia de Aplicação e do Guia do Professor. De acordo com o Guia do Mestre, a criança que começa o seu aprendizado com letra cursiva facilmente transfere o que aprendeu para a leitura em letra de imprensa. “A letra cursiva, sendo ligada, favorece a escrita rápida e a visão da palavra como um todo” (SILVA et al., 1973, p.36). As autoras também evidenciam que as crianças ao utilizarem a letra cursiva:

não encontram nenhuma dificuldade em escrever graças ao alfabetário mural [cartazes], no qual as letras aparecem integradas nos desenhos, e à possibilidade de que dispõem de consultá-lo sempre que tiverem dúvida (SILVA et al., 1973, p.36).

Seguindo a mesma orientação, no Guia de Aplicação enfatizam: “Só use letra manuscrita cursiva. O uso da letra de imprensa (...) cria problemas, no momento e mais tarde” (SILVA et al., s/d, p.11). A letra de imprensa só deve ser introduzida após a terceira etapa do método, para não criar interferências. No Guia

do Professor as autoras sugerem que as crianças observem a forma das letras e o movimento necessário para escrevê-las, em vez de usar a atividade de cópia ou de cobrir letras pontilhadas, pois o professor não pode “perder de vista que grande parte dos resultados deficientes em escrita decorre de letras mal feitas, o que deve levá-lo a uma grande preocupação com a grafia correta das mesmas” (SILVA et al., 1973, p.15).

Outro aspecto que pode ser salientado e que faz parte das orientações dos três Guias é a utilização do Código de Sons (Figura 5), que pode ser empregado de duas maneiras principais: ou pronunciando de maneira exagerada os sons das letras, o que ajuda muito as crianças com problemas de linguagem, ou apenas para lembrar à criança os sons quando tenham alguma dúvida na leitura ou na escrita. A forma de introduzir esse recurso segue as orientações do Guia do Mestre e do Guia de Aplicação, em que as autoras sugerem que o professor conte uma história, intitulada *A carta misteriosa*, envolvendo três personagens: o *ursinho*, o *índio* e a *escova mágica*, conforme foi exposto no capítulo anterior.

O Guia do Mestre e o Guia do Professor também apresentam as possibilidades de uso dos recursos do “Método da Abelhinha” com outros métodos de alfabetização. Segundo o Guia do Mestre, os recursos mais significativos do método são: a análise fonética e a presença constante das letras integradas em desenhos que podem ser empregados no auxílio a outros métodos. Por isso, as autoras, no Guia do Professor, sugerem que o uso combinado do livrinho “Minha Abelhinha” com o Código de Sons ajuda na fixação da forma das letras e na introdução imediata da análise (no uso de métodos analíticos) ou da síntese (no caso dos métodos predominantemente sintéticos), “permitindo ao aluno vencer com mais facilidade e eficiência a aprendizagem da leitura e da escrita” (SILVA et al., 1973, p.43).

Apesar das autoras apresentarem argumentos e sugestões metodológicas que possibilitam a utilização dos recursos do “Método da Abelhinha” com outros métodos e até mesmo garantirem, através da pesquisa, que o rendimento dos alunos que utilizaram o método misto ou analítico foi considerado satisfatório, percebi que as autoras tentam convencer o professor justamente do contrário, ou seja, da superioridade do Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita – “Método da Abelhinha”, conforme referem as autoras no Guia do Mestre e no Guia do Professor respectivamente:

Acreditamos que a eficácia que o método misto apresenta com respeito à ortografia só será mantida, porém, na medida em que se dê ênfase à análise fonética.

Acreditamos também que a ênfase na síntese favorece todas as crianças e as mais fracas em especial. (...) (SILVA et al., 1973, p.37)

(...) Nos métodos analíticos, a criança é conduzida desde logo a decifrar algo apresentado pronto; sua atitude é, portanto, até certo ponto, passiva. Já nas atividades de síntese, o aluno tem maior oportunidade de agir, de fazer, de criar algo. Isso se nota principalmente na escrita. Nos métodos que se valem mais da síntese [como o “Método da Abelhinha”], a criança redescobre a escrita, graças ao domínio do Código. Isso produz uma sensação de afirmação e estimula o esforço (SILVA et al., 1973, p.44-45).

As considerações das autoras sobre a utilização dos recursos do “Método da Abelhinha” e a eficácia do Método Misto levam-me a inferir que essas educadoras pretendiam difundir o “Método da Abelhinha” através dos recursos fônicos e audiovisuais, conquistando tanto os professores que usam o método sintético, analítico ou misto.

Depois de exposta a proposta do “Método da Abelhinha”, o objetivo é abordar o referido método em Pelotas. Para isso, em primeiro lugar, apresento a metodologia da pesquisa e o percurso do processo investigativo, através das escolhas teórico-metodológicas e da localização das fontes orais e escritas.

3. A metodologia da pesquisa e os bastidores do processo investigativo

Neste capítulo, apresento o caminho percorrido no processo da pesquisa, através da abordagem das escolhas teórico-metodológicas e da exploração das técnicas e instrumentos de investigação, incluindo as aprendizagens e as emoções da jovem pesquisadora.

Na etapa inicial da pesquisa, que culminou com o ingresso no Curso de Mestrado, em 2006, já havia entrevistado as professoras Neusa Maria Gusmão Costa e Sônia Margarida Martins de Castro, que utilizaram o “Método da Abelhinha” em Pelotas e coletado alguns documentos impressos e manuscritos: o Guia do Mestre, o Guia de Aplicação, o livro de atividades “Minha Abelhinha”, o conjunto de cartões murais [cartazes] e dois diários de classe¹⁴ do ano de 1987.

Na continuidade da investigação, novos e constantes desafios foram surgindo e entre eles a localização de professoras-alfabetizadoras que tinham utilizado o “Método da Abelhinha” por um período significativo na sua prática como alfabetizadoras, já que as professoras entrevistadas na etapa inicial da pesquisa utilizaram o método durante um pequeno espaço de tempo (ver tabela 3).

Para tanto, realizei um levantamento das professoras que alfabetizaram pelo “Método da Abelhinha”, primeiro através do cadastro de professoras alfabetizadoras da Região Sul do RS. A organização do cadastro está sendo feita pelo grupo de pesquisa HISALES (FaE/UFPeL/CNPq), que também vem realizando entrevistas, coleta e catalogação de cartilhas escolares, com o objetivo de trabalhar coletivamente na constituição de acervos e na coleta de dados que possam subsidiar pesquisas futuras (PERES, 2006b). No cadastro há mais de cem professoras-alfabetizadoras relacionadas que atendem ao critério de mais de dez

¹⁴ Trata-se de planejamentos diários manuscritos de professoras, chamados também de diários de classe. A análise desses diários foi realizada no capítulo 5 dessa dissertação, devido à importância dessa fonte de pesquisa para a compreensão da utilização do “Método da Abelhinha” em sala de aula.

anos de experiência em classes de alfabetização. Nesse material foi possível encontrar as seguintes informações: nome, tempo de magistério, tempo de alfabetização, endereço, telefone residencial e contato da pessoa que preencheu cada cadastro.

O cadastro das professoras-alfabetizadoras constituiu um instrumento de pesquisa muito valioso, pois facilitou a localização das professoras e a observação/comparação do tempo de atuação no magistério e o tempo com turmas de alfabetização.

Com esse material em mãos, realizei diversos contatos telefônicos, explicando o motivo da ligação, os objetivos da pesquisa e a forma como as professoras foram localizadas através do cadastro. Esses momentos foram marcados pela angústia e apreensão, já que as respostas do outro lado da linha não traziam retornos positivos: *“Não, não usei o método.” “Ligue mais tarde que ela [professora] não está em casa.” “Não nunca usei e não conheço ninguém não, minha filha, que tenha usado.” “Ela [professora] não está em casa, quem sabe na escola ou mais tarde (...).”* (Diário de campo, 28/03/2006).

Depois de nove tentativas frustradas localizei a professora Maria do Carmo da Costa Benites que calmamente me relatou por telefone *“Usei o método por muito tempo, até a aposentadoria em uma escola estadual.”* (Diário de campo, 28/03/2006). Do outro lado da linha, a emoção da pesquisadora iniciante quase assustou a professora, pois naquele momento não foi possível disfarçar a alegria e o entusiasmo em localizar uma professora que havia utilizado o “Método da Abelhinha” por vinte e dois anos.

Através do cadastro encontrei mais duas professoras-alfabetizadoras que utilizaram o “Método da Abelhinha” em Pelotas: Gládyz Crocce Pizzarro e Janete Martins Cunha e, na continuidade da pesquisa, outras professoras foram localizadas através da indicação de colegas do grupo de pesquisa HISALES e até mesmo por sugestão das professoras durante as entrevistas.

Durante o contato inicial por telefone ou pessoalmente, expliquei os propósitos da pesquisa e verifiquei a possibilidade de realização da entrevista, as datas e os locais sugeridos pelas professoras. A maioria das entrevistas foi realizada na casa das professoras, o que criou um ambiente mais informal durante a conversa; algumas foram realizadas na escola, em espaços mais tranquilos, que evitassem interrupções: refeitório, biblioteca e sala de aula desocupada. Duas ainda

ocorreram em lugares diferenciados, uma na Praça Coronel Pedro Osório, durante a 34ª Feira do Livro em Pelotas e a outra, na Biblioteca Pública Pelotense.

As entrevistas em que as professoras obtiveram informações preliminares sobre o objetivo da pesquisa facilitaram o diálogo e contribuíram para um clima de maior descontração durante a conversa. A respeito da “introdução do pesquisador no campo”, Minayo (1992) sugere que “o princípio básico em relação a isso é que uma pessoa de confiança do entrevistado (...) faça a mediação entre ele e o pesquisador” (p.124). Também observei que dizer que havia sido alfabetizada pelo “Método da Abelhinha” e que sou alfabetizadora “configurava-se como chave de acesso a uma conversa mais demorada” (FISCHER, 2001), propiciando relatos sobre a profissão, lembranças dos alunos e as alegrias e dificuldades encontradas no magistério.

A escolha das entrevistadas foi feita, portanto, seguindo apenas um critério: ter utilizado o “Método da Abelhinha”, em Pelotas, com turmas de alfabetização. Nesse sentido, localizei e entrevistei onze¹⁵ professoras-alfabetizadoras, com experiências singulares, que puderam ser ouvidas e compartilhadas durante as entrevistas. Relatando a sua experiência como pesquisadora, Amado (1997) descreve que:

a grande maioria dos indivíduos concorda em conceder entrevistas por um motivo principal: a oportunidade de ter a própria história registrada, podendo transmiti-la, por meio da fita e da tese / livro do historiador, a outras pessoas, contemporâneas e futuras, em especial às pertencentes a círculos diversos dos alcançados pelo próprio informante (p.153).

De acordo com Ecléa Bosi (1994), todo sujeito que lembra, inclusive o historiador tem dificuldade de reviver o passado tal e qual e refazer, no discurso presente, os acontecimentos pretéritos. “Posto o limite fatal que o tempo impõe ao historiador, não lhe resta senão *reconstruir*, no que for possível, a fisionomia dos acontecimentos” (BOSI, 1994, p.59). Nesse sentido, organizei previamente as entrevistas, um conjunto de materiais sobre o “Método da Abelhinha”: cartazes, Guias, o livro de atividades “Minha Abelhinha”, para que, durante a conversa, as

¹⁵ No decorrer do processo investigativo também entrevistei a professora Iara Regina Nickel, que utilizou o “Método da Abelhinha”, durante um ano, mas que apesar do seu empenho e interesse pela pesquisa, não conseguiu lembrar de fatos relevantes que pudessem contribuir com o estudo. No entanto, gostaria de registrar os meus sinceros agradecimentos à professora que gentilmente me recebeu na escola em que trabalha no dia vinte e um de março de 2007.

professoras pudessem manusear os materiais, olhar novamente os cartazes e relembrar momentos da alfabetização.

Nesse esforço de rememorar o passado, esses materiais fizeram “uma ponte” entre as lembranças, permitindo revisitar o “cotidiano escolar através dos evocadores de memória, buscando nas recordações passadas informações importantes que podem estar adormecidas” (FISCHER, 2005).

A propósito, Thomson (1997) aborda que, nos últimos anos, historiadores orais de vários países vêm desenvolvendo métodos de entrevistas e abordagens analíticas que envolvem uma compreensão mais ampla da identidade e das reminiscências, que “são passados importantes que compomos para dar sentido mais satisfatório à nossa vida, à medida que o tempo passa, e para que exista maior consonância entre as identidades passadas e presentes” (p.57). As reminiscências e a identidade sugerem novas e interessantes maneiras de tirar o máximo proveito das memórias, em benefício da pesquisa histórica e sociológica. Segundo o autor:

Na verdade, geralmente estamos tão interessados na natureza e nos processos de afloramento de lembranças quanto no conteúdo das reminiscências que registramos, e a relação entre as imagens e o conteúdo das reminiscências tornou-se de extrema importância na análise e no uso do testemunho oral (p.54).

Os “evocadores de memória” “mexeram” com as lembranças e os sentimentos das professoras, oportunizando um clima de volta ao passado, em que as situações do cotidiano escolar puderam, em muitos momentos, ser relembradas com detalhes: trechos da “História da Abelhinha”, músicas cantadas com os alunos, etapas do método, atividades produzidas com os alunos e, até mesmo, confidências e fatos pessoais que fizeram o gravador ser desligado por alguns instantes, afinal o respeito e a sensibilidade são partes constituintes de uma pesquisa.

Para Ecléa Bosi (1994, p.38), a “pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa”, em que é preciso uma compreensão sedimentada no trabalho comum, na convivência, nas condições de vida muito semelhantes. Para Montenegro (92/93, p.57), a postura do pesquisador “deve ser de um parteiro que não conhece a pressa e a impaciência e está disponível a ouvir as histórias do entrevistado com o mesmo cuidado, atenção e respeito, tenham estas significado ou não para a pesquisa em tela” (p.57).

Depois dessa conversa inicial e manuseio dos materiais sobre o “Método da Abelhinha”, utilizei outro instrumento de pesquisa, ou seja, a ficha de entrevista (Anexo 2) que contém itens sobre dados pessoais, formação e experiência profissional das professoras. A análise desses dados possibilitou uma visão geral de cada entrevista, além de ser um documento utilizado para consulta e comparação de informações.

As duas primeiras entrevistas realizadas com as professoras Neusa Maria Gusmão Costa e Sônia Margarida Martins de Castro foram abertas, nas quais as professoras foram convidadas a falar sobre a sua experiência com o “Método da Abelhinha”. Nesse caso, o objetivo era que falassem livremente sobre o método através da prática com turmas de alfabetização. Durante a degravação das fitas, deparei-me com um universo de informações amplo e variado, tornando difícil a análise destes dados.

Para colaborar nesse processo, elaborei um roteiro (Anexo 3) que orientou a conversa, no qual a ordem das perguntas não seguiu uma seqüência rígida; pelo contrário, as entrevistas foram conduzidas a partir da fala e dos acontecimentos relatados pelas professoras-alfabetizadoras, caracterizadas como entrevistas semi-estruturadas. De acordo com Minayo (1992), as qualidades da entrevista semi-estruturada consistem em enumerar de forma mais abrangente possível as questões que o pesquisador quer abordar no campo, a partir das hipóteses e do objeto de investigação.

Das onze entrevistas realizadas, nove foram gravadas com o consentimento das professoras e, posteriormente, degreadas e digitadas. Segundo Lüdke e André (1986, p.37), “a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado.” O momento da degravação, apesar de cansativo, foi “insubstituível” e “imprescindível” (ALCÁZAR I GARRIDO, 92/93), pois permitiu revisar as entrevistas e identificar aspectos importantes que ficaram em aberto. Nesse caso, recorri ao contato telefônico para confirmar ou acrescentar informações que estavam faltando, além de conversar informalmente com as professoras sobre assuntos diversos, mantendo os vínculos afetivos criados através desse estudo. Com relação a esse momento da pesquisa, escrevi no diário de campo em janeiro e julho de 2007:

Durante a gravação, percebi que além de cada professora ter uma história de vida e profissional diferente, trazem na fala (através do tom e ritmo da voz) marcas da sua personalidade e do seu modo de ser e viver, porque ao escutá-las durante as entrevistas e depois na gravação, percebi claramente as diferenças: falas rápidas e agitadas, outras tranquilas, quase silenciosas e outras ainda fortes e precisas. Ao escutar as fitas, relembro de cada uma, do som ao fundo (tv, chaleira apitando, movimento dos carros, cachorros latindo, alguém da família que chega na casa) e, apesar de ser trabalhosa a gravação, me divirto muito com os trechos engraçados em que eu e as professoras damos belas gargalhadas! Também há momentos de socialização em que trocamos idéias sobre a alfabetização, dividimos preocupações e contamos fatos pessoais que estão para além da entrevista, estão nas entrelinhas da vida (30/01/2007).

Hoje comecei a gravar a entrevista da professora Elna e me peguei pensando sobre a gravação, de como é difícil! É como um mergulho profundo, precisa de equipamentos, vontade, persistência, ir, voltar, escutar novamente. No início parece impossível, muitos trechos são quase imperceptíveis, mas aos poucos vou entrando no clima da entrevista novamente, lembro do lugar, da professora e a voz começa a ficar mais nítida e a gravação mais prazerosa (04/07/2007).

Depois de gravadas e digitadas, as entrevistas foram novamente apresentadas às professoras para que realizassem a leitura e pudessem acrescentar ou retirar informações. Junto a este material, encaminhei um documento de autorização (Anexo 4), que consente, mediante assinatura, a divulgação do nome das professoras e dos materiais impressos e manuscritos disponibilizados para fins de pesquisa.

Nesse sentido, algumas professoras após a leitura do material manifestaram que não havia necessidade em modificar o conteúdo de suas falas, autorizando o uso da entrevista, outras ainda, apesar de inúmeras tentativas, não foram localizadas e, neste caso, considereei apenas a autorização gravada. Contudo, a maioria das professoras entrevistadas expressou uma grande preocupação com as marcas da oralidade presentes durante a conversa (né, tá, aí, etc.) e pediram que estas fossem retiradas. Acredito que esta apreensão esteja associada à carreira profissional e ao compromisso de expressar-se corretamente, por esse motivo aceitei a solicitação que em nada comprometeu o conteúdo das entrevistas. Além disso, as professoras Neusa Maria Gusmão Costa e Maria do Carmo da Costa Benites entraram em contato comigo durante a pesquisa, manifestando certa apreensão sobre a entrevista gravada, conforme registrei no diário de campo:

Liguei para a professora Neusa no dia sete de maio de 2007 para perguntar se podia deixar a entrevista gravada e o documento de autorização em seu apartamento no dia oito de maio. Combinamos tudo e fiquei de ligar para saber da autorização.(07/05/2007)

A Professora Neusa me ligou no dia quatorze de maio de 2007 preocupada com a transcrição da entrevista e afirmou: “Está tudo sem nexo! Nem parece que fui eu que disse tudo aquilo!” Então, me disse que fez por escrito dez perguntas sobre o “Método da Abelhinha” e respondeu, com o objetivo de esclarecer algumas informações e orientações que não ficaram claras. Expliquei como fazia o “recorte” das falas e ela insistiu com a sua preocupação, então percebi que realmente estava embaraçada e resolvi marcar um dia para buscar o material (...) (14/05/2007).

Dia dezesseis de maio de 2007, fui até o apartamento da professora Neusa, conversamos e rimos bastante, como de costume. Ela me mostrou o material manuscrito que preparou para mim e me explicou tudo. Depois conversamos sobre a pesquisa e ela colocou-se a minha disposição (16/05/2007).

No dia vinte e oito de junho de 2007 enviei pelo correio um bilhete para a professora Maria do Carmo, a entrevista gravada e a autorização. No dia dois de julho de 2007, a professora me ligou um pouco apreensiva com a entrevista, ou seja, as marcas de oralidade (pra, né, etc.). Expliquei para ela como iria utilizar a mesma na dissertação e Maria me perguntou: “Será que eu posso escrever como era o método, porque lendo a entrevista não ficou muito claro.” Expliquei que poderia e que outra professora tomou a mesma atitude. (...) (02/07/2007).

A autorização chegou pelo correio no dia cinco de julho de 2007 e o material sobre a entrevista no dia dois de agosto de 2007. (02/08/2007)

Dessa forma, o material manuscrito elaborado pelas duas professoras também foi considerado como fonte de pesquisa, sendo utilizado para confrontar e/ou confirmar informações da entrevista, bem como colaborar no processo de análise dos dados sobre o “Método da Abelhinha”. Neste caso, no decorrer da dissertação, a fala das referidas professoras aparece com datas diferenciadas, respeitando dois momentos: a entrevista gravada¹⁶ e o material manuscrito¹⁷.

Também foram realizadas duas entrevistas sem o uso do gravador, ou seja, registrei por escrito os aspectos mais importantes da fala das professoras e, ao final destas, fiz as anotações necessárias, complementando e enriquecendo as informações obtidas. A esse respeito, Lüdke e André (1986, p.38) sugerem que o pesquisador faça os seus registros enquanto a memória ainda está “quente”, pois

¹⁶ A entrevista com a professora Neusa Maria Gusmão Costa, ocorreu no dia 26/09/2005 e com alfabetizadora Maria do Carmo da Costa Benites no dia 05/04/2006.

¹⁷ O material manuscrito das duas professoras não possui o período da sua realização, portanto, considerei a data de entrega do material pela professora Neusa Maria Gusmão Costa (16/05/2007) e para a professora Maria do Carmo da Costa Benites, a data do recebimento da correspondência pelo correio (02/08/2007).

“se deixar passar muito tempo, certamente será traído por ela, perdendo aspectos importantes da entrevista que lhe custou tanto esforço.” A decisão de não gravar as entrevistas ocorreu nos momentos iniciais da mesma, pois percebi que as professoras não se sentiriam à vontade diante do gravador, o que impediria uma conversa mais fluida e descontraída.

Dentre as entrevistas, uma foi associada a uma observação em sala de aula, no ano de 2007, em uma escola particular da cidade de Pelotas. Essa observação foi sugerida pela professora entrevistada e atual coordenadora pedagógica da referida escola e foi extremamente importante para complementar as informações relatadas.

Outro aspecto interessante e difícil com relação à entrevista foi resolver, durante as mesmas, o momento certo para intervir ou fazer uma pergunta, sem truncar as falas ou comprometer a seqüência dos relatos. Em relação a esse aspecto, Demartini (1988, p.60) aborda que o pesquisador necessita:

um amplo conhecimento prévio dos problemas e da época que pretende investigar, pois só assim ele conseguirá, através da habilidade em fazer algumas questões ou interessar-se por alguns pontos que o entrevistado tocou rapidamente, ou não abordou, abrir novos espaços na memória e obter novas informações, às vezes inesperadas.

As entrevistas tiveram como questão principal “fazer o discurso escrito ser o mais fiel possível ao discurso falado” (DEMARTINI, 1988, p.62), no entanto, os gestos, as emoções, os silêncios são difíceis de serem registrados, mas extremamente importantes para a interpretação do que foi realmente dito, pois esta é uma “tarefa árdua”:

e, pode-se mesmo afirmar, às vezes quase impossível; é muito difícil retratar no texto transcrito o clima da entrevista, os gestos, a voz, a entonação, as ênfases do entrevistado. Assim, uma pontuação errada, uma vírgula ou exclamação a menos, muda o sentido do que foi dito; um gesto feito, que não é gravado, mas visualizado, permitiria entender melhor uma frase que, escrita, fica às vezes ininteligível, perde o sentido (DEMARTINI, 1988, p.62-63).

Para colaborar nesse processo, utilizei o diário de campo, que foi essencial para registrar “observações que um gravador jamais conseguiria captar” (FISCHER, 2005), como: encontros e desencontros entre a pesquisadora e as professoras entrevistadas, contatos telefônicos, recebimento de cartas, dúvidas, anseios e

alegrias. Nesse sentido, esse instrumento de pesquisa constitui-se num “poderoso auxiliar”, pois ao término de cada entrevista, na primeira oportunidade, registrei “impressões significativas” ou fatos inusitados que marcaram a trajetória da pesquisa.

Para Neto (1994, p.63), o diário de campo “é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina de trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um “amigo silencioso” que não pode ser subestimado quanto a sua importância.” Esse autor também evidencia que o seu uso deve ser sistemático para registrar os diferentes momentos da pesquisa, que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação, pois “quanto mais rico em anotações for esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado” (NETO, 1994, p.64).

O tempo de realização de cada entrevista variou de uma a três horas de duração, somando vinte e duas horas e quarenta e cinco minutos de gravação, convertidas em noventa e seis páginas digitadas. Durante a degravação já fui realizando as primeiras análises entre as falas das professoras e registrando essas informações e/ou percepções no diário de campo. A esse respeito, Demartini (1988) aborda que se as entrevistas são ricas e cheias de elementos novos, que vão se apresentando aos poucos, à medida que se escuta várias vezes cada gravação, por outro lado, o material transcrito possibilita uma visão de conjunto, isto é,

permite que visualizemos simultaneamente as várias informações de todos os entrevistados a respeito de um determinado assunto, o que é praticamente impossível com as gravações (DEMARTINI, 1988, p.63-64).

Depois desta análise inicial, passei por algumas etapas com o propósito de explorar as falas sem perder as informações particulares, pertencentes a cada professora e ao contexto geral a partir do conjunto das onze entrevistas. As etapas interligadas entre si foram as seguintes: leitura geral do conjunto das entrevistas, outras leituras com registro de anotações à margem do material analisado e agrupamento de informações por temáticas. Nesse caso, selecionei dez perguntas do roteiro de entrevista e, usando o recurso “recorta e cola” no computador, reorganizei os dados, criando um conjunto de subtemas para colaborar no processo de análise. Os subtemas também são denominados pelos pesquisadores de tipologias ou categorias, e, segundo Lüdke e André (1986, p.42),

a construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.

A primeira sistematização das entrevistas resultou em uma tabela comparativa das professoras-alfabetizadoras pelotenses que utilizaram o “Método da Abelhinha” em Pelotas. Os dados foram organizados através das fichas de entrevistas (Anexo 2), da análise do diário de campo e de alguns documentos oficiais (certificados de cursos de aperfeiçoamento, históricos e diplomas escolares das professoras). Os nomes das professoras e as informações sobre a investigação são apresentados com o consentimento das mesmas.

Tabela 3- Professoras-alfabetizadoras pelotenses entrevistadas na pesquisa

Nome	Idade	Escolaridade	Local	Período	Tempo de Magistério	Tempo como Alfabetizadora	Tempo que utilizaram o “Método da Abelhinha”
Neusa Maria Gusmão C.	63	Magistério	Colégio São José	1960 a 1963	25	10	6 anos (1969 a 1974)
Sônia Martins	53	Magistério	Colégio Santa Margarida	1984 a 1987	2	2	2 anos (1987 a 1988)
Maria do Carmo da C. Benites	58	Magistério	Colégio São José	1967 a 1970	25	25	22 anos (1975 a 1997)
Gládyz Pizarro	77	Magistério	Escola Imaculada Conceição	1956 a 1959	30	9	6 anos (1971 a 1976/79)
Rosângela Ilha	49	Magistério	Instituto de Educação Assis Brasil	1975 a 1978	28	28	12 anos (1979 a 1990)
		Pedagogia	PEFPS ¹⁸	2002 a 2006			

¹⁸ Programa Especial de Formação de Professores em Serviço FaE/UFPeL.

Rosimeri Vieira dos Anjos	46	Magistério Pedagogia	Instituto de Educação Assis Brasil PEFPS	1978 a 1981 2002 a 2006	26	26	6 anos (1982 a 1987)
Janete Martins Cunha	50	Magistério Pedagogia Pós-graduação	Colégio São José PEFPS Modalidade à distância	1992 a 1994 1997 a 2000 2005	29	24	8 anos (1989 a 1997)
Rose Mary de Araújo Sottoriva	41	Magistério Pedagogia	Instituto de Educação Assis Brasil PEFPS	1980 a 1984 1998 a 2001	16	10	3 anos (1991 a 1993) 6 anos (1994 a 1999) método adaptado base fônica
Elna Schuch da Rosa	67	Magistério Artes Plásticas	Colégio Santa Margarida UFPeL	1967 a 1970 1979 a 1985	24	6	4 anos (1972 a 1974 e 1988)
Lúcia Helena Campeato Pereira	51	História	UCPeL	1889 a 1993	25	25	17 anos (1978 a 1995)
Jaqueline Gomes Batista	42	Magistério Estudos Sociais Pedagogia Pós-graduação	UCPeL UFPeL UCPeL	1985 1989 2000 2003	22	16	16 anos (1987 a 2003)

Os dados da tabela evidenciam a importância do entrecruzamento das **fontes orais e escritas**, pois através da análise dos depoimentos e materiais escritos apresentados anteriormente foi possível complementar e enriquecer as informações coletadas.

De acordo com Fischer (2005), o trabalho com as fontes orais e escritas ocorre em um processo de idas e vindas, sem cronogramas rígidos que determinem quem ou o que deve vir em primeira instância. A autora também esclarece que complementar a pesquisa com a investigação documental torna-se uma tarefa imediatamente necessária, sem a qual é impossível aprender as práticas permanentes que, em determinadas circunstâncias, atravessam as experiências relatadas.

Nesse sentido, além das **fontes orais**, torna-se essencial apresentar as **fontes escritas** da investigação, que foram localizadas através do levantamento de **materiais impressos e manuscritos** disponibilizados, para a pesquisa, pelas professoras entrevistadas¹⁹ e alunas alfabetizadas pelo “Método da Abelhinha”.

Como **materiais impressos**, considerei o Guia do Mestre, o Guia de Aplicação, o Guia do Professor, o livro de atividades “Minha Abelhinha”, o livrinho “Minha Abelhinha”, a coleção de cartões murais [cartazes], o código de sons, os documentos oficiais (certificados de cursos de aperfeiçoamento, diplomas e históricos escolares das professoras e algumas listas de chamada de alunos) e fotografias. Entre esses materiais saliento o Guia do Mestre e o Guia de Aplicação, pois ajudaram a compreender as orientações teórico-metodológicas do “Método da Abelhinha” e a sistematização das etapas enriquecidas com sugestões de atividades e jogos. Também destaco as cento e vinte fotografias disponibilizadas pelas professoras, que ajudaram a contextualizar a história das alfabetizadoras e a utilização do “Método da Abelhinha”, bem como manter viva a memória dos tempos passados e presentes. Dentre as fotografias reunidas ao longo da pesquisa, selecionei algumas imagens que permitiram retratar ou ilustrar acontecimentos vividos em sala de aula e, devido a sua importância, foram incorporadas a essa dissertação. Segundo Le Goff (1996, p.465-466), a fotografia revoluciona a memória: “multiplica-a e democratiza-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca

¹⁹ A maioria dos materiais impressos foi disponibilizado pelas professoras entrevistadas; no entanto, o livro Minha Abelhinha, o Guia do Professor que orienta a utilização do referido livro e o código de sons foram doados à pesquisadora pela professora Eunice dos Santos, através do contato realizado pela alfabetizadora Maria do Carmo da Costa Benites.

antes atingidas, permitindo assim guardar a memória do tempo e da evolução cronológica”.

Como **materiais manuscritos** considerei três diários de classe das professoras-alfabetizadoras, um arquivo organizado para a disciplina de Didática de Linguagem, sete cadernos de aula e folhas de atividades de duas alunas alfabetizadas pelo “Método da Abelhinha”, duas “cartilhas artesanais”, materiais didáticos produzidos pelas alfabetizadoras e correspondências (bilhetes e cartas). Esses materiais foram localizados nos acervos pessoais das professoras-alfabetizadoras ou nos acervos escolares das alunas alfabetizadas pelo referido método e foram gentilmente disponibilizados para a investigação. Como acervo pessoal, denomino o conjunto de materiais guardados pelas professoras ao longo da vida privada e profissional, como: bilhetes, cartas, rascunhos, matrizes, relatórios, diários de classe etc. Como acervo escolar, denomino o conjunto de materiais utilizados e/ou produzidos na escola, conservados geralmente pelos familiares de alunos durante o processo de escolarização, como: boletins, folhas de atividades, cadernos de aula, livros didáticos etc.

Entre os documentos manuscritos destaco três diários de classe, que são planejamentos diários de professoras, elaborados em cadernos contendo os conteúdos, as atividades e as rotinas da aula. Um dos diários foi utilizado pela professora Gládys Croce Pizarro, em 1979, e os outros dois pela professora Sônia Margarida Martins de Castro, no ano de 1987, em Pelotas. Estes materiais foram guardados ao longo de vários anos e permanecem preservados pelas professoras como um “objeto relicário”, que permite recordar a prática em sala de aula utilizando o “Método da Abelhinha”. De acordo com Mignot e Cunha (2006):

os escritos que povoam as caixas de guardados de professores/as permitem compreender a importância da escrita na vida de cada um e de todos. Tais documentos registram uma particular experiência profissional: a primeira escola, a primeira turma, um aluno que aprendeu a escrever, um curso realizado, uma festa promovida, um embate para colocar em prática uma proposta, os dilemas e acertos provocados por uma nova metodologia empregada, (...).

No entanto, não é muito comum encontrar esse tipo de material como mostrou a pesquisa realizada por Porto (2005), sobre a divulgação e a utilização do Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil (IEAB), de Pelotas. Neste estudo, das sete professoras alfabetizadoras entrevistadas, apenas uma

guardou dois de seus diários de classe do ano letivo de 1971. A forma singular e original que a pesquisadora utilizou para examinar os diários possibilitou-me novos e diferentes “olhares” sobre o meu objeto de estudo e fontes de pesquisa, em um movimento que exigiu estudo e (re)invenção de metodologias de análise.

Também saliento o acervo escolar de duas irmãs: Suzana da Conceição de Barros e Renata da Conceição de Barros, que foram alfabetizadas pelo “Método da Abelhinha”, em diferentes anos, 1991 e 1993, respectivamente. O acervo disponibilizado para pesquisa foi guardado por mais de uma década e organizado pela família das duas irmãs em duas caixas contendo em cada uma: cadernos de aula, folhas de atividades, avaliações, uma “cartilha artesanal” do “Método da Abelhinha” produzida pela professora e alunos e outras cartilhas impressas do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outros materiais.

A localização destas fontes de pesquisa foi resultado de uma busca incessante, tendo em vista as dificuldades para encontrar esses materiais de investigação. Durante o desenvolvimento da investigação, procurei localizar cadernos de alunos(as) alfabetizados(as) pelo “Método da Abelhinha”, como descrevi no diário de campo, no dia treze de abril de 2007:

No horário do recreio na Escola Procópio Duval Gomes de Freitas [local em que trabalho como professora-alfabetizadora], na sala das professoras, uma livraria da cidade estava expondo livros e corri para ver. Logo em seguida, entrou uma moça que estava começando o seu estágio na nossa escola pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas e disse que me conhecia de lá, perguntou-me pela pesquisa e comecei a contar tudo. Para minha surpresa ela me disse que tinha sido alfabetizada pelo “Método da Abelhinha”, então fiz a pergunta que sempre faço em uma oportunidade como essa: Por acaso tu guardaste os teus cadernos? Como na maioria das vezes, a resposta recebida era negativa não criei expectativas, mas, para minha surpresa, ela respondeu com a maior calma: “Guardei. Guardei todos os meus cadernos, livros e alguns trabalhos. Os meus e da minha irmã, estão todos em uma caixa na minha casa”. Quase não acreditei! Até que depois de alguns dias ela me trouxe o material prometido. A minha reação foi a de descobrir um tesouro, uma relíquia!

Durante o ano de 2007, tive o privilégio de conviver com Renata Barros, devido a sua prática de estágio do Curso de Pedagogia da FaE/UFPeL ter ocorrido no primeiro semestre do referido ano na Escola Estadual Procópio Duval Gomes de

Freitas²⁰. Os laços de carinho e respeito nos aproximaram e ela depositou em mim a guarda de um bem muito precioso, talvez por compreender os propósitos da pesquisa e ter a certeza de que o acervo escolar permaneceria cuidado e protegido como foi entregue. Ainda em 2007, tive a oportunidade de conhecer pessoalmente a mãe de Renata e sua irmã, Suzana Barros, em uma Festa Junina na referida escola. Nesta ocasião, elogiei a iniciativa da família em organizar e guardar o acervo das duas jovens e também agradei a confiança em disponibilizar o material para pesquisa.

A família das alunas, ao reunir essas fontes escritas, conservou papéis que guardam histórias individuais e familiares que trazem marcas da escolarização e permitem pensar diferentes interpretações da escola e da educação (MIGNOT e CUNHA, 2006). Segundo Mignot e Cunha (2006, p.41), guardar é diferente de esconder. “Guardar consiste em proteger um bem da corrosão temporal para melhor partilhar; é preservar e tornar vivo o que, pela passagem do tempo, deveria ser consumido, esquecido, destruído, tornado lixo.”

Tendo em vista os documentos manuscritos, também destaco os materiais didáticos produzidos pelas professoras-alfabetizadoras pelotenses que compreendem: matrizes, folhas de atividades mimeografadas e “cartilhas artesanais” do “Método da Abelhinha”. A professora Gládys Croce Pizarro preservou, entre outros materiais, cinquenta e sete matrizes e a professora Elna Schuch da Rosa conservou sessenta e três folhas de atividades mimeografadas, ambas embasadas nas orientações do referido método.

As “cartilhas artesanais” foram guardadas nos acervos escolares das alunas Suzana Barros e Renata Barros e foram confeccionadas em um caderno pequeno, através de folhas mimeografadas coladas e organizadas, seguindo a ordem de apresentação dos personagens da “História da Abelhinha”.

As matrizes, as folhas de atividades mimeografadas e as páginas das cartilhas foram produzidas, na maioria das vezes, no “silêncio e no anonimato”, na casa das professoras ou até mesmo na escola, através de um exercício que exigiu tempo e dedicação. Segundo Cunha (2007), esses documentos são decorrência de práticas cotidianas do fazer escolar que envolvem atos de escrita. Eles são resultado

²⁰ A Escola Estadual de Ensino Fundamental Incompleto Dr. Procópio Duval Gomes de Freitas está localizada no bairro Lindóia, na zona norte da cidade de Pelotas. Desde 2001, trabalho como professora-alfabetizadora nessa escola.

da necessidade de testemunhar o vivido, porém desvalorizados a cada mirada, são relidos, selecionados, quase sempre destruídos e não raro desprezados.

E, finalmente, saliento as correspondências (bilhetes e cartas) que a professora Maria do Carmo da Costa Benites trocou com a pesquisadora em um período que iniciou em maio de 2006 e se prolongou até agosto de 2007.

O primeiro contato para a sua residência foi possibilitado pelo cadastro de professoras-alfabetizadoras da Região Sul do RS e, por telefone, combinamos o dia e o local da entrevista, que ocorreu no dia cinco de abril de 2006, como escrevi no diário de campo:

Saí no dia cinco de abril de 2006, de uma reunião na escola Procópio Duval Gomes de Freitas e atravessei a cidade ansiosa em conhecer e saber a história da professora Maria do Carmo. Encontrei no endereço combinado uma professora calma, com voz suave e disponível em ajudar-me. Mostrei a ela o material que já tinha encontrado: o Guia do Mestre e de Aplicação e os cartazes do “Método da Abelhinha”. Ela sentou-se imediatamente ao meu lado e começamos a conversar (...). Depois, passamos para entrevista gravada com muitos detalhes importantes sobre a utilização do “Método da Abelhinha” em Pelotas. No final da entrevista, Maria ficou de tentar conseguir os diários de classe que ficaram na Escola Estadual Lima e Silva e combinamos de continuar conversando por telefone. Nos despedimos com um abraço amigo, de quem parecia se conhecer há muito tempo. Olhei para a professora e disse: “Muito obrigada!” E ela respondeu: “*Nós estamos na vida para isso! Para ajudar os outros!*” (Diário de campo, 05/04/2006).

Na mesma semana da entrevista, liguei para Maria, com o intuito de tirar algumas dúvidas, depois de ouvir a entrevista gravada. No final de abril, liguei novamente para saber se a professora tinha conseguido recuperar o seu último diário de classe deixado na escola estadual em que trabalhou, mas Maria ainda não tinha notícias deste. No entanto, havia encontrado certificados dos cursos de aperfeiçoamento e seu diploma do Curso de Magistério. Fiquei feliz da vida! Aproveitei para perguntar se tinha algumas fotos, então ela ficou de procurar e me mandar pelo correio. Insisti em buscar, mas reafirmou que estava acostumada a enviar cartas para as suas irmãs. No início de maio me ligou para pedir o endereço (...). No dia dezesseis de maio chegou a carta, um envelope “bem gordinho” e ao abri-lo quase não acreditei!!” (Diário de campo, 16/05/2006).

Figura 22

A correspondência enviada pela professora foi endereçada à pesquisadora como mostra a imagem do envelope (frente e verso), contendo vários documentos oficiais que foram selecionados e xerocados cuidadosamente por Maria do Carmo: diploma do Curso Primário da Escola São Pedro (1961), diploma de professor primário do Colégio Normal São José (1970), certificado de conclusão do Curso Normal (2º ciclo) no Colégio São José (1970), histórico de conclusão do Curso Normal no Colégio São José, certificado de participação do treinamento para professores alfabetizadores (1977), boletim de promoção por antiguidade e merecimento (1976), listas de alunos das turmas de alfabetização matriculados na escola nos seguintes anos: 1987 e 1989. Também foi enviado um cartão de boas festas recebido de uma aluna no ano de 1983/1984, sete fotografias xerocadas coloridas e um bilhete manuscrito:

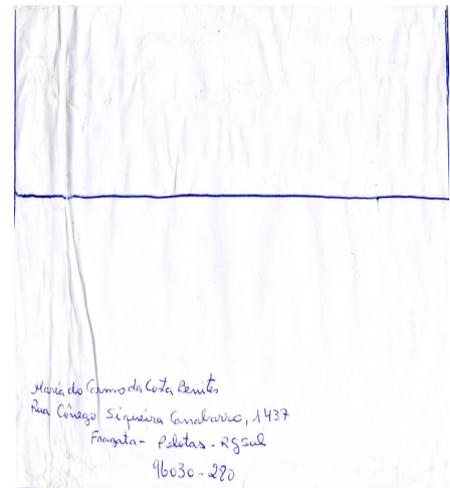


Figura 23

Janaina!

Se conseguir mais, te remeto por carta.

O caderno ainda não tenho nenhuma notícia.

Se precisares de algo mais, me liga

beijo

M.^a Carmo

Espero que o que ^{Mod. 37.183 V04} estou te remetendo, possa te servir para o que pretendes fazer.

Achei importante, o que te mandei.

É uma pena que não guardei as listas de ^{Nome do usuário} alunos. Desde que conheci em 1970 com a 1ª série

Figura 24

Passados alguns meses, continuamos mantendo contato telefônico, até que apresentando a metodologia da pesquisa para o grupo HISALES, a professora Eliane Peres, orientadora da pesquisa, questionou-me: *“Quando foi que ela te escreveu?”* Respondi. *“E o que tu estás esperando para responder essa correspondência, não te destes conta, mas ela está te pedindo uma resposta.”* Realmente não havia percebido que Maria do Carmo estava abrindo um outro canal de comunicação e talvez estivesse dizendo nas entrelinhas: vamos conversar de outro jeito, do meu jeito (Diário de campo, 23/10/2006). Acreditando na possibilidade de retomar essa comunicação escrevi uma carta no dia vinte e seis de outubro de 2006 e enviei ao correio no outro dia. Enquanto aguardava ansiosa a resposta, escrevi no diário de campo algumas emoções, reflexões e pensamentos:

Hoje é dia primeiro de novembro e me peguei pensando na carta que enviei à professora Maria do Carmo. Será que já chegou? Será que ela vai responder? Seria tão bom! Nunca havia pensado nesta possibilidade! Olho a caixinha do correio quando chego em casa e penso: será que chegou alguma coisa para mim? Por enquanto somente contas a pagar e a espera continua... (Diário de campo, 1º/11/2006).

A carta chegou!! Quando cheguei em casa da escola, no dia quatorze de novembro, me surpreendi com dois envelopes grandes, contendo muitos bilhetes xerocados oferecidos pelas crianças e guardados pela professora (...). Além dos bilhetes carinhosos, enviou cartões recebidos das mães e dos alunos e convites de formatura. Em um dos envelopes Maria escreveu um bilhete e no outro uma carta. Fiquei muito feliz! Liguei para ela na mesma hora. Conversamos bastante e ela me contou que havia perdido o meu telefone e já tinha até tentado, através da lista telefônica, localizar os meus vizinhos para pedir o meu número. Depois, liguei para a Eliane [orientadora da pesquisa], precisava dividir a minha alegria com alguém que além de torcer junto comigo, compreendia essa possibilidade de pensar e fazer pesquisa através da correspondência. (Diário de campo, 14/11/2006).

Conforme registrei no diário de campo, a resposta da professora Maria do Carmo chegou no dia quatorze de novembro de 2006 e, desta vez, recebi dois envelopes, contendo uma carta e um bilhete dirigido a mim e quarenta e nove escritas epistolares (bilhetes, cartas, convites e cartões) ofertados pelas crianças, pais e professores a Maria do Carmo, que foram guardados ao longo da sua carreira de magistério.

Desde então, trocamos correspondências com o intuito conversarmos sobre o “Método da Abelhinha” através das cartas e bilhetes, além de estreitar os laços afetivos e profissionais que nos unem: o magistério, a alfabetização e a pesquisa sobre o método em estudo. Dessa forma, a alfabetizadora escreveu três bilhetes e

duas cartas à pesquisadora e, em contrapartida, enviei duas cartas e um bilhete à professora Maria do Carmo.

A primeira carta (Figura 25) escrita no dia dez de novembro de 2006, apresentou dados significativos sobre o “Método da Abelhinha” e o cotidiano escolar. A segunda carta (Figura 26), escrita no dia dezesseis de maio de 2007, evidenciou um conteúdo mais afetivo, vinculado aos laços de amizade entre a professora e a pesquisadora. As duas cartas foram cuidadosamente preparadas e enfeitadas com lindos adesivos que coloriram as longas linhas e os meus olhos ao recebê-las. Logo nas saudações iniciais, fui acolhida com um tratamento cativante: “Querida Janaína! Espero que ao receber esta cartinha esteja tu e tua família muito bem de saúde. Eu e os meus estamos bem. Graças a Deus.” (1ª Carta de Maria do Carmo, 10/11/2006). “Querida Janaína! Esta mensagem é para ti.” (2ª Carta de Maria do Carmo, 16/05/2007).

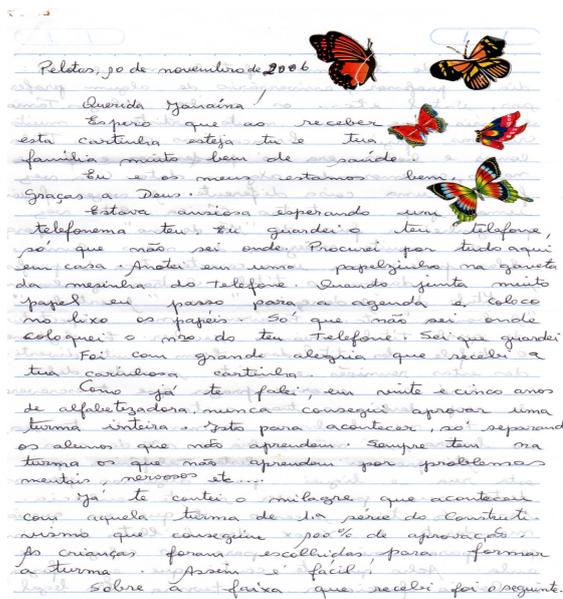


Figura 25

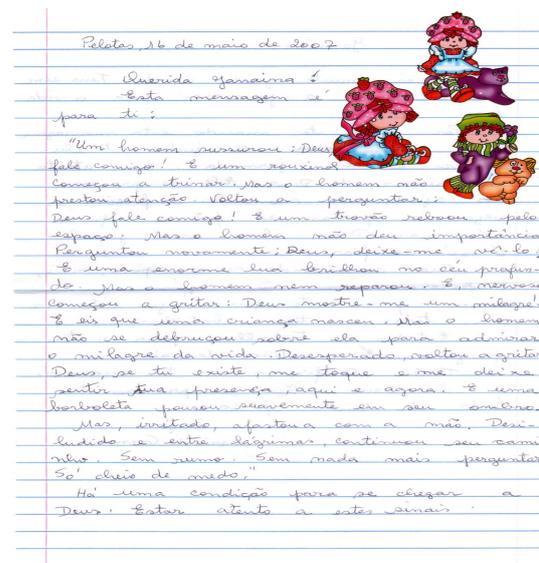


Figura 26

Na análise das correspondências endereçadas a mim, encontrei uma “parceira” de pesquisa, pois desde o primeiro bilhete escrito, a professora Maria do Carmo mostrou-se interessada em colaborar com a investigação através da localização do seu último diário de classe deixado na escola em que trabalhou. Logo abaixo reproduzi os trechos da primeira e segunda carta que tratam deste assunto:

Até agora não recebi nenhuma notícia dos cadernos que deixei na escola. Acho difícil que achem. Alguém pode ter pego e não devolveu para a escola. É uma pena. Se soubesse que iria precisar eu teria te guardado. (1ª Carta de Maria do Carmo, 10/11/2006).

Tenho procurado me lembrar de algumas colegas que tenham usado o processo da “Abelhinha”, mas até agora não achei ninguém que tivesse guardado.

E na escola, já te contei no telefone o que aconteceu com os materiais antigos. Botaram fora. Ou alguém pegou para si.

Sinto muito. Se conseguir algo te mando. Já andei em alguns sebos para procurar algo da “Abelhinha”, mas não achei. (2ª Carta de Maria do Carmo, 16/05/2007).

Dessa forma, a professora realizou algumas tentativas com colegas de magistério e em sebos localizados no centro de Pelotas, buscando encontrar outros materiais que ajudassem na pesquisa. Depois de alguns meses, me ligou contando as novidades:

No dia vinte e nove de agosto de 2007, Maria do Carmo me ligou para dizer que tinha conseguido materiais sobre o “Método da Abelhinha” com uma professora conhecida (Eunice dos Santos) e que eu poderia buscar no seu trabalho²¹, mas me avisou: “É um monte de coisas!” Combinamos que no dia quatro de setembro iria lá pela manhã. (...) A professora também me contou que seguidamente pede ao seu filho para ir aos sebos na tentativa de encontrar algo que possa ser útil à pesquisa. (Diário de campo, 29/08/2007).

No dia quatro de setembro de 2007, saí da Faculdade de Educação, da aula de História da Alfabetização, com a professora Eliane Peres, e subi a pé até o endereço do trabalho da professora Maria do Carmo. Cheguei às onze e trinta, bati na porta e entrei. À minha frente, a professora quase não me reconheceu, afinal desde março de 2006 não tínhamos nos encontrado pessoalmente. Sentei um pouco, ela me mostrou os materiais que estavam em duas grandes sacolas e às doze horas nos despedimos, pois não queria atrapalhar o seu atendimento no consultório médico.

Maria tem sido mais que um sujeito de pesquisa, uma grande colaboradora e interlocutora no processo de pesquisa. Através do seu contato com a professora foi possível encontrar vários materiais e, entre eles, alguns intimamente relacionados com a investigação:

Guia do Mestre – sétima edição- 1973;

Guia do Professor – Minha Abelhinha – quarta edição – 1973;

Minha Abelhinha - sexta edição – 1973;

Alguns cartazes e o código de sons. (Diário de campo, 04/09/2007).

Através do esforço e da dedicação da professora Maria do Carmo, foram localizados importantes fontes escritas para a pesquisa que até então não tinham sido encontradas: o livro Minha Abelhinha, o Guia do Professor que orienta a

²¹ Em uma conversa telefônica, no dia dois de julho de 2007, a professora me contou que estava trabalhando como secretária, em um consultório médico, no centro de Pelotas.

utilização do referido livro e o código de sons. Através deste “achado”, esses materiais foram apresentados e analisados no capítulo dois dessa dissertação.

Nas linhas e entrelinhas dessas escritas epistolares, observei “o traço das duas faces”, que para Lemos (2008) são constituídas pela correspondência examinada, ou seja, “a face de quem escreve pode ser melhor percebida se conseguirmos saber o que motiva tal escrita, quem se mobiliza nesse e com esse gesto, e o que provoca tal mobilização.”

A motivação da pesquisadora esteve relacionada com a possibilidade de exercitar uma nova forma de pensar e fazer pesquisa através da correspondência, intimamente mobilizada com o gesto e o desprendimento da professora que disponibilizou fontes e se tornou uma grande interlocutora desta investigação. Por outro lado, as motivações da professora podem ser compreendidas como uma forma de aproximar distâncias e exercitar a escrita, pois segundo Maria do Carmo “(...) *gosto de escrever as minhas mensagens e comentá-las*” (2ª Carta de Maria do Carmo, 16/05/2007). A escrita de cartas da professora para a pesquisadora também foi marcada pela continuidade de uma prática já exercida na família, pois Maria do Carmo está acostumada a escrever para suas irmãs, que também moram na cidade Pelotas.

Assim, o gênero epistolar permitiu a expressão de idéias e sentimentos, constituindo uma forma instigante e envolvente de comunicação. Para Mignot e Cunha (2006), o olhar direcionado para cartas, fotografias, rascunhos, textos inéditos e bilhetes busca:

realçar as possibilidades interpretativas que esses documentos representam para a compreensão da vida desses/as educadores/as na História e na História da Educação. Aparentemente banais, eles iluminam posicionamentos políticos, redes de sociabilidade e espaços de legitimação (p.43).

Dessa forma, as correspondências trocadas com a alfabetizadora Maria do Carmo, contribuíram para compreender aspectos importantes do método em estudo que foram incorporados a essa dissertação.

Contudo, importa situar que a diversidade das fontes orais e escritas colaborou para ampliar o conhecimento sobre o “Método da Abelhinha”, articulando-o ao contexto da sala de aula, como mostra a análise dos capítulos a seguir.

4 - O "Método da Abelhinha" em Pelotas

Este capítulo analisa o processo de divulgação às professoras, utilização e permanência do "Método da Abelhinha" em Pelotas, através da fala das onze professoras entrevistadas, associadas a algumas fontes escritas, localizadas durante a investigação: documentos oficiais, fotografias, álbum de Didática de Linguagem e o Guia do Mestre e o Guia de Aplicação.

Para fins de organização deste capítulo, organizei-o em duas seções: na primeira seção, apresentei como as professoras tomaram conhecimento do "Método da Abelhinha" e, conseqüentemente, como este foi divulgado na rede pública e particular de ensino e, na segunda seção, analisei a utilização e a permanência do referido método pelas professoras-alfabetizadoras pelotenses.

4.1 O conhecimento do "Método da Abelhinha" pelas professoras-alfabetizadoras pelotenses

As professoras-alfabetizadoras entrevistadas fizeram o Curso Normal (atual Magistério) em diferentes instituições de ensino pelotense: Colégio São José, Colégio Santa Margarida, Escola Imaculada Conceição e Instituto de Educação Assis Brasil (IEAB), entre as décadas de 50 a 80, do século XX. Dentre as onze entrevistadas, cinco realizaram o Curso de Graduação em

Figura 27



Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), nos anos 2000. Duas professoras realizaram o Curso de Graduação em outras licenciaturas: Artes Plásticas e História, e duas professoras entrevistadas concluíram o Curso de Pós-graduação.

Através das entrevistas as professoras relataram que tomaram conhecimento do método através do Curso Normal, nas aulas de Didática de Linguagem, em cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), pela 5ª Delegacia de Ensino (DE)²², ou subsidiado pela própria escola, no caso, da rede particular:

Eu conheci o processo de alfabetização da Abelhinha fazendo um curso que a 5ª DE, hoje 5ª Coordenadoria, proporcionou às professoras de primeira série da rede estadual. Quem ministrou o curso foi a professora Neusa Isacson, que nos mostrou vários processos de alfabetização, como o de contos etc mas ela era muito entusiasmada com o processo da “Abelhinha”. Eu fiquei encantada e comecei a utilizá-lo em minha sala de aula. Achei que seria de interesse das crianças, porque elas gostam de história e fantasia e quando comecei a utilizá-lo, vi que dava certo, então continuei usando-o. (Maria do Carmo, 02/08/2007).

Eu aprendi o método em cursinhos de treinamento tanto no município, que agora é SME e também na Delegacia de Ensino pelo estado (...). No curso eram turmas bem grandes, porque na SME, no Departamento de Ensino e na Delegacia de Ensino eles também convidaram as professoras das escolas particulares. (Gladys Pizarro, 12/04/2006).

Eu conheci o método no Curso de Magistério do Assis Brasil. (Rosângela Ilha, 27/04/2006).

Eu vi [referindo-se à aprendizagem do método] no Curso de Magistério no Assis Brasil, assim tudo por alto, então quando eu entrei lá [na escola], eu comecei a aprender, uma colega me ensinou também o como trabalhar e então deslanchou (Rosimeri dos Anjos, 17/05/2006).

²² Atualmente 5ª Coordenadoria de Educação do Estado do RS (5ª CRE).

Figura 28

O conhecimento do método também ocorreu, segundo as professoras entrevistadas, nas escolas, com o auxílio de outras professoras, que conheciam o “Método da Abelhinha”, e orientavam as professoras “novas” no planejamento e na preparação das atividades. Em relação a esse aspecto, a professora Rosângela Ilha relatou que conheceu a professora Gládys Pizarro em uma escola assistencial, da cidade de Pelotas, no período em que realizou o estágio do Magistério. A imagem ao lado mostra a professora Rosângela à esquerda e a professora Gládys à direita juntamente com alunos vestidos para a Festa Junina desta referida escola, no ano de 1978. Relembrando esse momento, a professora Rosângela expressou o auxílio e o apoio dado a ela:



Figura 28

A professora Gládys foi a “minha mãe” no Magistério, ela que me ajudou e me ensinou, porque o método a gente até viu algumas coisas no Magistério, depois quando eu fui para a escola particular, eu tive mais acesso a cursos, encontros, congressos, mas até então, quem me ajudou e muito foi a Gládys, Gládys Pizarro. (Rosângela Ilha, 27/04/2006).

Por outro lado, outras alfabetizadoras entrevistadas relataram a forma como repassavam os conhecimentos adquiridos nas escolas em que trabalhavam, fortemente influenciadas pelos cursos de capacitação. De acordo com a professora Neusa Maria Gusmão Costa, em 1969, ela foi “convocada para assistir um curso sobre alfabetização promovido pela SME e 5ª DE”. Durante o curso

foi nos apresentado o “Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita” – História da Abelhinha (Método Sintético – processo fônico) que parte de sinais ou sons elementares, isto é, parte de elementos mais simples que serão combinados formando palavras ou sentenças (processo alfabético, silábico, fônico). Após realização do curso sobre alfabetização, tivemos que aplicar este processo em nossas turmas. O processo fônico continuou a ser aplicado por vários anos nas escolas tanto municipais como estaduais (Neusa Costa, 16/05/2007).

A professora ainda relatou que o “Método da Abelhinha” era o que havia de “mais moderno na época. Estava surgindo e era uma coisa tão nova que a própria Secretaria Municipal tinha toda a fundamentação, todo o estudo teórico, mas nunca ninguém tinha aplicado” (Neusa Costa, 26/09/2005). Depois do curso, a professora Neusa Costa foi convidada para divulgar a sua experiência com o referido método para algumas alfabetizadoras de outra escola: “foi uma reuniãozinha mais informal para aquelas que tinham vontade de aplicar o método” (Neusa Costa, 26/09/2005). A professora Elna Schuch da Rosa também fez um curso no final de 1970 e, apesar de não ter guardado os certificados, lembra com detalhes o compromisso assumido em alfabetizar durante dois anos com o método escolhido durante a capacitação:

Em 1970 surgiu sabe o quê? Um cursinho de professores-alfabetizadores. Nesse curso tiveram representados diversos métodos, inclusive o da Irmã Luiza Maria do Colégio São José, o “Método da Abelhinha”, e outros três métodos que a gente tomou contato e eu depois optei pelo da “Abelhinha”. O curso foi oferecido pelo Departamento de Ensino Primário da Prefeitura de Pelotas. As professoras tinham que fazer o curso e lecionar no mínimo dois anos com primeira série, saí da direção da escola e trabalhei um turno só com primeira série. Chegou o início do ano seguinte, peguei primeira série e tinha o compromisso assinado de lecionar dois anos com primeira série, porque só fez o curso quem gostava dessa série e que já tinha experiência (Elna da Rosa, 14/03/2007).

A professora Gládis Pizarro guardou cinco certificados de cursos de capacitação e treinamento promovidos pela 5ª DE e pelo Departamento de Ensino Primário da Prefeitura de Pelotas realizados nos seguintes anos: 1970, 1972 e 1979. Segunda a professora, através destes cursos conheceu o “Método da Abelhinha” e aprendeu a utilizá-lo com suas turmas de alfabetização. Do último curso realizado por ela, também conservou o plano de ação que foi desenvolvido, contendo: os dados de identificação, justificativa, objetivos, operacionalização, recursos, materiais, avaliação e cronograma de execução (Figura 29). No entanto, na listagem de conteúdos não encontrei informações específicas sobre o “Método da Abelhinha”, embora tenha identificado assuntos relacionados,

Figura 29

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
5ª DELEGACIA DE EDUCAÇÃO-PELOTAS

TREINAMENTO DE RECURSOS HUMANOS PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM
NA 1ª SÉRIE DO ENSINO DE 1º GRAU.

PLANO DE AÇÃO

1 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1.1. Programa: Ensino de 1º Grau
1.2. Sub-programa: Ensino Regular
1.3. Projeto: Capacitação de Recursos para o Ensino de 1º Grau
1.4. Coordenador: Regional de Educação
1.5. Órgão Executor: 5ª Delegacia de Educação
1.6. Área de Abrangência: 8 municípios
1.7. Clientela: Supervisores, Orientadores Educacionais, Professores de 1ª série e de 2ª série das Escolas Especiais de 1º Grau, e em distribuição:
10 Grupos: Elementos dos 7 municípios e das escolas do Interior e rede - Pelotas (20 professores)
20 Grupos: Escolas de rede (20 professores)

1.8. Local de realização do treinamento: SENAC "Tonca Duarte"
1.9. Município: Pelotas
1.10. Duração: 52 horas/sala
1.11. Períodos de realização: 10 Grupos: 19/03/79 e 27/03/79
20 Grupos: 02/04/79 e 10/04/79

2 - JUSTIFICATIVA:

Considerando que:
- a 1ª série é o principal foco de estrangulamento do sistema escolar;
- evidenciou-se um baixo nível de progresso nas 1ªs séries, constatado através de dados estatísticos;

...

como: *Fonética-Fonologia; período preparatório; recursos utilizados pelo professor na alfabetização; métodos em alfabetização, método misto, análise de cartilha.* A professora Gladys também relatou que os cursos colaboraram para enriquecer o trabalho desenvolvido em sala de aula, no entanto, priorizava o seu processo criador, de, a cada ano, planejar e realizar atividades diferentes com seus alunos:

Não eu sempre disse todo esse trabalho que eu fiz que as professoras até levavam para o Assis Brasil [Instituto de Educação Assis Brasil] era um trabalho que eu até nem aproveitava, porque eu não gostava de fazer o mesmo trabalho no ano seguinte. Se eu tivesse que criar uma folhinha eu não fazia igual. Eu não tenho assim folhas, os meus cadernos, os meus diários eram sempre diferentes, eu procurava (...) fazer exercícios diferentes. Aí eu fui também tendo novas idéias, foi estalando idéias na minha cabeça e fui criando. Eu não gosto assim sempre a mesma coisa, sempre a mesma coisa, tem gente que copia o diário eu não sabia copiar diário, porque eu sempre fazia os meus e não eram repetidos, porque a criança também é diferente. (Gladys Pizarro, 12/04/2006).

Dessa forma, através dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e treinamento disponibilizados por três professoras entrevistadas (Neusa Costa, Glády Pizarro e Maria do Carmo Benites), foi possível perceber o investimento e a contribuição da SME e da 5ªDE, principalmente durante a década de 70, em divulgar o “Método da Abelhinha” através da capacitação e/ou formação continuada das alfabetizadoras. O documento ao lado traz informações sobre o curso de aperfeiçoamento para professores de primeiro ano realizado pela alfabetizadora Neusa Costa, que dentre os certificados analisados foi o único realizado na década de 60 em Pelotas.

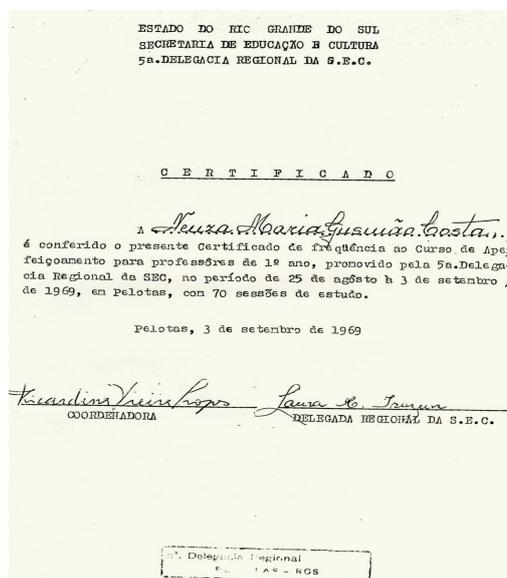


Figura 30

Além dos cursos de capacitação, o Curso Normal também teve um papel importante na divulgação do “Método da Abelhinha”, pois através das aulas de Didática de Linguagem as alunas recebiam a fundamentação teórica e metodológica do referido método para utilização em sala de aula e, muitas delas, ao ingressarem na rede de ensino, repassavam essas “novas aprendizagens” às outras professoras.

A professora Neusa Costa alfabetizou com o método em estudo durante seis anos (1969 a 1974) e foi professora de Didática de Linguagem do Instituto de Educação Assis Brasil durante quatorze anos (1976 a 1990) e Supervisora de Estágio de primeira série nessa mesma escola, desenvolvendo com as suas turmas a fundamentação teórica de vários métodos, dando ênfase ao “Método da Abelhinha”.

Segundo a professora:

Eu dava a fundamentação de todos os métodos. Eu dava Didática de Linguagem, eu dava ortografia, gramática e, no segundo ano, era alfabetização. Então, eu dava todos os métodos, uma pincelada porque não dava para aplicar tudo e fazer as alunas aplicarem e observarem (...). Dava a denominação de todos e como na época o fônico estava mais na moda e as colegas de ensino (...) usavam mais o “Método da Abelhinha”, eu me detinha (...) mais no fônico (...) no estágio as alunas podiam usar o método que quisessem (Neusa Costa, 26/09/2005).

E hoje, até hoje, eu encontro as alunas na rua, agora não usam o método porque nem deixam ou não tem mais, nem sei mais como é que está, elas passaram anos aplicando. Eu tenho alunas que até hoje dizem: “Professora, eu nunca mais saí da primeira série! Professora, até hoje aquele álbum de Didática de Linguagem, como eu uso, como eu tiro idéias”. Aquele álbum que eu fazia [nas aulas de Didática de Linguagem], eu procurava colocar muitos exercícios. (Neusa Costa, 26/09/2005).

As aulas de Didática de Linguagem foram lembradas por muitas professoras, principalmente pelos materiais produzidos, como: jogos, cartazes, brinquedos e sugestões de atividades. Estas últimas eram organizadas em um álbum, servindo de auxílio para elaborar planos de aula e atividades, conforme lembrou a professora Rose Mary Sottoriva:

Eu aprendi o fonético no Magistério, nas aulas de Didática de Linguagem. Nós [alunas] fazíamos o álbum com atividades todo baseado no fonético (...). Quando eu cheguei na escola (...), a escola trabalhava (...) quem dava a aula era quem seria depois a minha coordenadora [pedagógica] (...), então ela já usava aquele método [“Método da Abelhinha”], aí eu continuei. (Rose Mary, 22/11/2006).

A professora Sônia Martins guardou o seu álbum²³ organizado para a disciplina de Didática de Linguagem (Figura 31), do ano de 1986, contendo folhas manuscritas e mimeografadas anexadas e ordenadas conforme o andamento da referida disciplina. Neste material observei informações teórico-metodológicas sobre o “Método da Abelhinha”, sugestões de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula, modelos de cartazes (aniversariantes do mês, ajudante do dia, datas comemorativas etc.) e indicações de jogos e músicas. A imagem ao lado (Figura 32) mostra a ilustração e a respectiva explicação de duas atividades para serem utilizadas em sala de aula: álbum coletivo e álbum individual. Além destas, localizei alguns jogos: víspora, dominó, disco de palavras, fichas relâmpago e material individual do aluno. Com relação a este último, a professora Neusa Costa lembrou o seguinte:

Figura 31

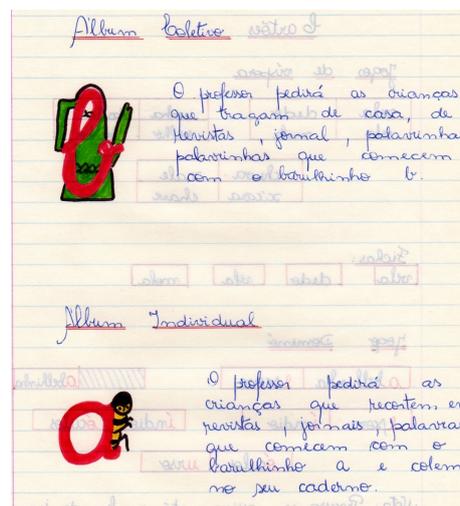


Figura 32

o material individual do aluno é aquele com a letra integrada ao desenho. Eu mimeografava, (...) botava no envelopinho (...) os fonemas. Eu dizia: “Então, vamos brincar agora!” Cada um forma a palavrinha e a professora vai passando e vai vendo a palavrinha formada, tem que ler e tem que dizer. (...) As vogais eu dava em maior quantidade. (Neusa Costa, 26/09/2005).

²³ O álbum de Didática de Linguagem foi explorado na seção 5.1 do capítulo 5 desta dissertação, juntamente com a análise dos diários de classe e da entrevista realizada com a professora Sônia Martins.

O referido material também é chamado pelas autoras do “Método da Abelhinha” de *código de sons*, que reproduz os cartões murais [cartazes] em tamanho pequeno e são utilizados para atividades de fixação de sons. De acordo com os Guias, “o professor procurará ter um ou dois códigos extra para recortar e utilizar com os alunos mais fracos, em atividades de síntese, ao dar-lhes atendimento individual ou em grupos” (SILVA et al., 1973, p.19). A figura ao lado foi extraída do álbum de Didática de Linguagem que tinha como finalidade servir de modelo para as futuras alfabetizadoras.

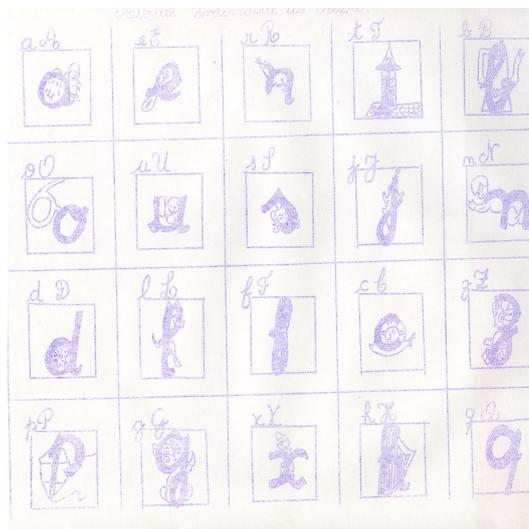


Figura 33

Conforme foi exposto no decorrer desta dissertação, o Guia do Mestre e o Guia de Aplicação possuem várias sugestões de atividades, entre elas histórias lidas ou contadas, dramatizações, conversas, modelagem, recreação, jogos na sala, desenho, recorte e colagem, criação de histórias pelas crianças, música, modelagem, teatro de fantoches, mímica e dramatizações. A esse respeito, a professora Neusa Costa listou uma série de atividades que desenvolvia com seus alunos na primeira série e que repassou para as alunas do Curso Normal:

Cartão relâmpago;
Cartaz de silabação;
Cartilha;
Álbum coletivo;
Jogos didáticos (pescaria, dominó, bingo, memória);
Gravuras para destacar som inicial;
Quadro mural;
Material individual do aluno (fichas com sílabas e palavras);
Fichas com palavras para discriminar sons;
Canções (ênfase em rimas);
Momento da caligrafia;
Palavra surpresa;
Tipos variados de ditados;
Hora da novidade;
Leitura e interpretação de pequenos textos;
Leitura de lições da cartilha;
Leitura coletiva e individual;
Cópia de pequenas sentenças;

Exercícios variados: separação de sílabas, lê e desenha, coloca nome nos desenhos, formação de palavras com auxílio de cartões com sílabas etc. (Neusa Costa, 16/05/2007).

As professoras explicaram, durante as entrevistas, como utilizavam essas atividades, principalmente os jogos, as músicas e o teatro de fantoches. Apesar de terem passado muitos anos, as alfabetizadoras lembram com detalhes a forma como que preparavam os materiais, sem esquecer da emoção dos alunos e da diversão em sala de aula:

Eu preparava jogos de dominó, víspera, memória, pescaria, bingo, sempre com os fonemas em vermelho nos joguinhos, nas fichinhas. Eu também fazia com os alunos um álbum coletivo, cada um tinha o seu em um caderninho de 30 folhas. Então eu dava a folhinha do “a”, colavam no caderno e embaixo eles botavam o barulhinho, o som, e o álbum ia crescendo. (Neusa Costa, 26/09/2005).

Eu gostava muito de trabalhar com teatrinho de fantoches, eu fazia o teatro de papelão e uns bonequinhos, pegava aqueles bonequinhos de plástico, botava um tecido na volta, então no primeiro dia eu fazia a história, depois eram eles que queriam contar, chegavam a brigar entre eles para quem iria primeiro apresentar no teatrinho. No final da aula também cantavam alguma musiquinha e nos divertíamos muito! (Maria do Carmo, 05/04/2006).

Na fala das professoras entrevistadas foi possível perceber a pluralidade de experiências e vivências realizadas em sala de aula em torno do “Método da Abelhinha”, que, associadas aos documentos oficiais, às fotografias e ao álbum de Didática de Linguagem, ajudaram a compreender como as professoras tomaram conhecimento do método em Pelotas.

Nesse sentido, foi possível identificar que o conhecimento do referido método ocorreu entre as décadas 60 a 80, do século XX, através do Curso Normal, nas aulas de Didática de Linguagem, em cursos de capacitação oferecidos pela SME, 5ª DE, ou subsidiados pela própria escola, no caso da rede particular, e, também, nas escolas, com o auxílio de outras professoras que conheciam o “Método da Abelhinha”. Conseqüentemente, a adoção e a divulgação do método estiveram associadas à formação profissional das professoras entrevistadas, principalmente, através das aulas de Didática de Linguagem e dos cursos de capacitação promovidos pela SME e pela 5ª DE.

4.2 – A utilização e permanência do “Método da Abelhinha”

As professoras alfabetizadoras entrevistadas utilizaram o “Método da Abelhinha” no decorrer de várias décadas, em escolas públicas e particulares da cidade de Pelotas, em períodos que variaram de um a vinte e dois anos, mais precisamente do ano de 1969, do século XX, até o ano de 2007, do século XXI, ano em que encerrei a coleta de dados da pesquisa. A professora Neusa alfabetizou com o método entre as décadas de 60 e 70. Na década de 70, a professora Gládis utilizou o método e, na década de 70 e 80, a professora Elna. Entre as décadas de 70 e 90, três alfabetizadoras: Maria, Rosângela e Lúcia Elena. Na década de 80, as professoras Sônia e Rosimeri usaram o método em sala de aula e, na década de 80 e 90, somente a professora Janete. Na década de 90, a professora Rose Mary alfabetizou com o “Método da Abelhinha” e, entre os anos 80 a 2000, a professora Jaqueline Batista.

A diversidade dos depoimentos dessas professoras constituiu-se na riqueza deste estudo, pois a partir da história de cada professora, do seu “olhar” e de sua experiência fui reunindo informações sobre o “Método da Abelhinha” que, associadas a outras fontes escritas, permitiram compreender o objeto de estudo. Para Cardoso e Amâncio (2006), através história oral é possível perceber aspectos das atividades escolares cotidianas, dos saberes dos professores, das práticas escolares. Conforme as autoras:

Uma das principais vantagens da história oral é a possibilidade de ouvir a versão de pessoas comuns, mas que participaram e vivenciaram a história. Sendo assim, estas são capazes de revelar acontecimentos mais sistematizados não contemplados em outros registros, possibilitando novas versões da história, ganhando voz, assim, múltiplos e diferentes narradores (CARDOSO e AMÂNCIO, 2006, p.224).

Dessa forma, durante as entrevistas, as professoras relembrou aspectos importantes sobre o “Método da Abelhinha”: as orientações e as recomendações das autoras, a utilização e a permanência do método em sala de aula e a organização do trabalho no cotidiano escolar. Para tanto, analisei essas informações associadas às fotografias e ao Guia do Mestre e de Aplicação.

De acordo com os Guias, as orientações do método estão relacionadas a três etapas: **Período Preparatório** ou **Integração da Criança, História ou Início da**

Alfabetização e Completando a Alfabetização. No entanto, as alfabetizadoras raramente mencionaram essas etapas, embora tenham salientado as orientações do método e as atividades desenvolvidas com os alunos. Nesse sentido, as falas das professoras apresentadas a seguir são fruto de um trabalho intenso de análise e sistematização.

Na primeira etapa do método - **Período Preparatório ou Integração da Criança** – os alunos são integrados ao ambiente da escola, através de atividades que desenvolvem a leitura, a escrita e a socialização entre colegas e o professor. (SILVA et al., 1973). Em relação a essa etapa, as alfabetizadoras explicaram que:

Eu fazia o Período Preparatório, mas não tão longo quanto. Uns quinze a vinte dias, mas aí nós preparávamos (...) até a coordenação ampla, trabalhava muito mais que atualmente. (Rosângela Ilha, 27/04/2006).

Naquele tempo, as turmas que eu recebia tinham mais ou menos 4 a 5 alunos que haviam freqüentado o jardim ou pré. A maioria vinha de casa e nunca tinham pego uma tesoura, um lápis. Eu fazia o Período Preparatório com a história do Coelho Pimpão que tinha uma seqüência e mostrava para os alunos o sentido da responsabilidade, amor, segurança etc. (Maria do Carmo, 02/08/2007).

Na segunda etapa, intitulada de **História ou Início da Alfabetização**, foi recorrente a lembrança da “História da Abelhinha”, em que as professoras desenvolviam o trabalho da seguinte forma:

Através da “História da Abelhinha” contada por capítulos. Em cada capítulo apresenta-se quatro fonemas, por exemplo: no primeiro capítulo, apresenta-se as vogais. Trabalha-se dependendo do rendimento da turma, dois ou três dias para cada fonema. Desenvolve-se atividades variadas tanto escritas como orais. Integra-se as atividades também nas aulas de Educação Artística, Musical e de Educação Artística. No segundo capítulo [da história] apresenta-se as quatro consoantes: “v, d, l, m” e assim continua nos outros capítulos. No último capítulo, não se apresenta fonemas, só a conclusão da história: a abelhinha consegue o par de suas asinhas que tinha perdido. Geralmente a apresentação da história dá-se no primeiro semestre. (Neusa Costa, 16/05/2007).

No primeiro capítulo “v, d, l, m” (...). Eu sempre trabalhei um personagem de cada vez, o som e a letra, mas dizendo para a criança que a letra era o personagem, por exemplo, “v” – vaga-lume. Depois eu ia para outro capítulo (...) “p, g, r, t”, se a turma estava indo bem eu ia dando uma consoante por dia, ou de dois em dois dias. Em dois dias dava o “p”, depois em mais dois dias dava o “g”. Em agosto ou setembro tinha terminado a história, então a abelhinha criava a outra asinha com ajuda da escova. Então, ela iria voar e conhecer outros horizontes. Aprender mais! Neste momento explicava para as crianças que a história tinha terminado e cada personagem tinha uma letra. Começava a ensinar o nome da letra com as maiúsculas. (Maria do Carmo, 02/08/2007).

Era feito uma novela, todos os dias tinha um pedacinho. Adoravam! E quando no final da historinha que a abelhinha criava asa, era uma festa mesmo, uma festa! A gente decorava a sala com abelhinha e as crianças amavam! (Rosângela Ilha, 27/04/2006).

De acordo com as alfabetizadoras a “História da Abelhinha” também despertava o desejo em aprender a ler e a escrever e, através dos capítulos, criava uma expectativa para o surgimento de novos personagens e sons. Apesar desses aspectos, as professoras faziam modificações e acréscimos nas histórias, dependendo da motivação e da realidade da turma, como dizem:

A história a gente contava (...) eu acho que a história desse método ajudou muito pra eles (...) aprenderem mais. Ajudava e motivava muito! Eu costumava contar a história e ir mostrando os personagens (...). Eu adorava fazer! (Rosimeri dos Anjos, 17/05/2006).

Ah! Eu contava a historinha, mas de vez em quando, aparecia uma coisa muito fantasiosa, (...) do quadiduvivu [palavra mágica do método], as crianças perguntam coisas que eu ficava de “calça curta” pra responder. Eu dizia assim como tem a historinha, tem a invenção, tem que dizer pra criança, como é que tu vai mentir. (...) Às vezes eu também trocava, zebra, xaveco, por outros sons. Os sons frami uma coisa boa, que a abelhinha [“Método da Abelhinha”] trouxe pra explicar para os alunos as dificuldades ortográficas e para a fixação que eu ainda uso hoje em dia. (Janete Cunha, 3/11/2006).

Segundo as autoras do “Método da Abelhinha”, os professores têm autonomia para criar e inventar, fazendo com que o método “crie vida, adaptando-o às condições de seus alunos, enriquecendo-o com sua criatividade e sua experiência” (SILVA et al., 1973, p.12), pois “se o mundo mágico da Abelhinha ajudar nossas crianças a se alfabetizarem, em tempo mínimo, com menor esforço e resultados significativos, ficarão muito felizes” (SILVA et al., 1973, p.12).

As orientações das autoras para a terceira etapa, denominada de **Completando a Alfabetização**, geralmente ocorriam no segundo semestre letivo, pois de acordo com as alfabetizadoras, naquele momento intensificava-se o trabalho com as demais disciplinas escolares, porque os alunos já estavam com maior desenvoltura na leitura e na escrita. Nesta etapa do ano, também desenvolviam “exercícios com dígrafos, encontros consonantais e com as dificuldades ortográficas tanto de natureza visual como auditiva” (Neusa Costa, 16/05/2007).

O Guia do Mestre e os cartazes foram os materiais mais usados pelas professoras, segundo elas mesmas disseram, para compreender a proposta do

método e a forma de utilização. Algumas alfabetizadoras entrevistadas compraram esse material em livrarias, outras receberam da escola ou conseguiram emprestado com colegas e assim realizavam a leitura das orientações e reproduziam os cartazes manualmente. Em relação a este aspecto destacaram:

Olha eu acho que eu comprei numa livraria. Eu comprei esse aqui o livrinho [Guia do Mestre] com o processo todo para ler (...). Eu acho que o preço era médio. Eu pude comprar então, eu acho que não era muito caro. Esse aqui [Livro de atividades Minha Abelhinha] não veio eu acho que esse aqui tinha que comprar separado. Esse eu não tinha, só tinha essa cartilha pequeninha [Guia do Mestre]. (Maria do Carmo, 05/04/2006).

eu não tinha quando eu entrei lá [na escola] eu não tinha, eu não tinha o material, então essa colega que trabalhava ela me cedeu, ela me emprestava e eu desenhava para mim. (...) Por que só tinha um livro, só tinha um livro da história também, então era assim que a gente se trocava (Rosimeri dos Anjos, 17/05/2006).

Na última vez que usei já tinha xérox, algumas já xerocavam, outras desenhavam com perfeição porque não tinha como comprar, então passava por cima numa folha, desenhava, pintava e fazia os cartazes porque muitas vezes não tinha. (Lúcia Elena, 11/06/2007).

Figuras 34 e 35

O uso dos cartazes em sala de aula foi considerado pelas professoras como um elemento facilitador no processo de alfabetização, principalmente na fixação da forma da letra e do som correspondente. De acordo com as professoras, os cartazes eram afixados na parede acima do quadro da sala de aula, como mostram as imagens ao lado, e permaneciam neste local durante todo o ano letivo, pois, dessa forma, facilitavam a visualização dos sons e auxiliavam na formação de palavras e atividades de leitura oral. Além dos cartazes, as duas fotografias retratam momentos festivos ocorridos em sala de aula. A primeira reproduz a imagem da professora Gládyz Pizarro, à esquerda, com uma professora estagiária e a sua turma caracterizada para a



Festa Junina, no ano de 1978. A segunda foto preservou o momento do aniversário de sete anos de uma aluna da professora Rosângela Ilha, comemorado em sala de aula com toda a turma, no ano de 1983.

De acordo com as professoras entrevistadas, a utilização dos cartazes, o incentivo pela “História da Abelhinha”, a facilidade do método, a realidade dos alunos, a experiência da professora e o apoio e o incentivo dos pais promoviam um bom rendimento das turmas de alfabetização. Nesse sentido, algumas professoras expressaram os fatores que consideravam essenciais para a aprendizagem e a aprovação dos alunos:

Além dos fatores como idade cronológica, fatores físicos, ambientais, emocionais e intelectuais. Há um outro fator de grande importância para se obter êxito no trabalho de alfabetização, que diz respeito à escolha do método de alfabetização a ser utilizado. Também influi a segurança, o domínio, a metodologia aplicada, a motivação e o gosto do professor em trabalhar com a alfabetização, pois é um trabalho, na minha opinião, dos mais gratificantes dentro da docência. (Neusa Costa, 16/05/2007).

Dependia de tudo. De mim, da escola, deles mesmos, dos pais. (...) No meu tempo as crianças não eram separadas por QI. As turmas eram misturadas. Tive aluno quase cego, com dificuldades na fala que começou a estudar na minha turma em agosto e foram aprovados, com banca de leitura no final do ano. (Maria do Carmo, 02/08/2007).

Os dados sobre o rendimento dos alunos, coletados durante as entrevistas, são um pouco diferenciados daqueles apresentados no Guia do Mestre e no Guia de Aplicação do “Método da Abelhinha”, pois para a maioria das alfabetizadoras entrevistadas, na rede pública, os índices ficavam entre 70 a 80% e na rede privada 95 a 100%; já nos Guias, as autoras apontaram uma aprovação em torno de 80% a 95%, nas escolas públicas, e mesmo superior a 95%, nas escolas de classe média. Portanto, teoricamente, nas escolas de “população desfavorecida”, como defende o método, os resultados pareciam ser inferiores aos divulgados, embora não haja estudos em relação ao rendimento dos alunos alfabetizados pelo “Método da Abelhinha” em Pelotas. Em relação à aprovação, as professoras lembraram que:

A aprovação da minha turma nunca foi menor que 80%, nunca. Dificilmente foi menos de 80%. Eu já tive um ano, e foi da “Abelhinha” que aprovei 100% foi uma daquelas fotografias que eu te dei. E eu nunca, nunca mais peguei uma turma como aquela, nunca! Pra mim foi inédito quando eu percebi que a abelhinha realmente funciona! (Janete Cunha, 3/11/2006).

Não tem método que seja 100%, não tem, não existe de jeito nenhum. E nesse método [“Método da Abelhinha”] há falhas também. Há falhas porque na escola particular eu tinha quarenta alunos de manhã e quarenta e dois alunos à tarde, então eu me sentia um pouco desestimulada, um pouco assim de pés amarrados, porque fazer um bom trabalho com esse excesso de crianças não dá. Na escola pública nós ainda tínhamos naquela época vinte, vinte e cinco alunos no máximo, então já era melhor de trabalhar na primeira série. Em média, na rede pública, eu tinha 70%, 80% e às vezes até mais. (Rosângela Ilha, 27/04/2006).

Sempre tive 100% de aprovação até pelo fato de ser escola particular, os pais são muito presentes e eu também fazia umas aulinhas de apoio para aqueles que estavam com mais dificuldades, a gente chamava no horário inverso. Mas, o que eu notava era a dificuldade das crianças que às vezes começavam a ler depois das férias, ler com fluência, se libertar dos cartazes. Até porque a gente fazia eles se fixarem nos cartazes. (Rose Mary, 22/11/2006).

No Guia do Mestre e no Guia de Aplicação há, logo após a apresentação, as vantagens do “Método da Abelhinha” para administradores, professores, alunos e pais. Dentre elas destacam-se a facilidade na aplicação, os índices de aprovação, a redução das dificuldades encontradas através do apoio permanente da “História da Abelhinha”, dos cartazes e da graduação das dificuldades.

Confrontando essas informações com o depoimento das professoras, podemos perceber que para Rosângela “a vantagem mais importante do método (...) é o convívio com sons”; Neusa acrescenta, “a rapidez, a motivação pela história e a riqueza de exercícios (...)”; e Gládys lembra “(...) a gente via sempre eles tão bem entrosados, tinham motivação, tinham interesse no trabalho com o Método da Abelhinha”. Contudo, duas professoras que ainda estão atuando e utilizando outras metodologias para alfabetizar ressaltaram a sua opinião sobre as vantagens, para a época, relacionando aos dias atuais:

Para te falar assim, na época, as vantagens eu não vejo agora, mas na época eles aprendiam com mais rapidez, (...) porque tu vê, tinha a história que fascinava eles, a abelhinha perdeu uma asinha, (...) acho que isso fazia eles entrarem para dentro da história, acho que aquilo auxiliou muito, colaborou muito para eles se incentivarem. (...) Eu acho que a história ajudou muito a fazer eles fixarem as letras e ir adiante, depois com texto, com tudo. (Rosimeri dos Anjos, 17/05/2006).

Sempre tem vantagens né?! O problema é que agora eu não consigo retroceder. (...) Claro, faz tempo que eu não uso, já tenho assim outra visão, mas eu não vejo vantagem nenhuma, com as nossas crianças atualmente não teria como utilizar. Pela minha realidade, que eu tenho hoje de sala de aula, que todos os dias eu estou levando texto novo, todo dia música, todo dia trabalhinho. (Rose Mary, 22/11/2006).

As professoras entrevistadas também expressaram diferentes posicionamentos sobre as desvantagens do método; entre elas, a dificuldade na diferenciação de alguns sons e a restrição no aprendizado:

(...) segundo os psicólogos, é melhor começar pelo todo, para visualizar primeiro, começar pelas partes maiores, porque todo processo de alfabetização é analítico-sintético. A desvantagem desse método é começar por porções menores, bem menores, que são as letras. (Neusa Costa, 26/09/2005).

A desvantagem do método, que eu acho que não tem como sanar, é a nossa língua portuguesa, o som como o “ch” e o “x”. E essa é uma dificuldade bastante grave no método. (Rosângela Ilha, 27/04/2006).

Primeiro, é que as crianças ficavam restritas, presas aos cartazes com espaço restrito de aprendizagem porque tinha que ser uma coisinha de cada vez. Parece que eles custavam mais a avançar no processo, principalmente por causa das histórias, tu não poderia ir além, tem que esperar uma letrinha depois a outra. E também às vezes o fônico, por exemplo, quando eles iam escrever eles ficavam assim “ffffff” [som do f], sabe, muitas crianças ficavam assim: “é o “ffffff” da faca professora?” É! Parecia que eles tinham que ter a aprovação do é. Isso eu notava muito. (Rose Mary, 22/11/2006).

A maioria das professoras entrevistadas deixou de utilizar o método ou, em alguns casos, fez adaptações, aproximando-o da realidade das crianças em função das supostas desvantagens:

Não deixei de usar por minha causa, mas todo mundo dizia caiu de moda, não se usa mais o método fonético e eu até tentei outros, mas de vez em quando eu volto ao fonético. Nós até confeccionamos outras histórias, não a abelhinha, mas com o fonético, outras histórias nossas. (Rosângela Ilha, 27/04/2006).

Foi porque entrou essa professora nova, (...) recém formada, entrou com novidades. Cabeça nova e então nós resolvemos trocar. (Rosimeri dos Anjos, 17/05/2006).

Eu entrei num dilema, porque fui à procura de outras coisas porque aquilo não estava me satisfazendo. Me dava algum respaldo, mas não era suficiente, então eu fui procurar outra maneira e ver se dava certo e deu certo. (Janete Cunha, 3/11/2006).

Mudou a coordenação [na escola] e nós começamos a conhecer outros métodos (...) e também porque não funcionava mais! Era muito assim, fora da realidade: abelhinha, escova. (Rose Mary, 22/11/2006).

Por outro lado, algumas professoras permaneceram utilizando o “Método da Abelhinha” por longos anos, entre elas gostaria de salientar: Maria do Carmo da

Costa Benites, Lúcia Helena Campesato Pereira e Rosangela Ilha. A alfabetizadora Maria do Carmo utilizou o referido método por vinte e dois anos, desde o seu conhecimento, em um curso promovido pela 5ª Delegacia de Ensino, em 1975, até a sua aposentadoria, em 1997. A professora Lúcia Helena usou o método por dezessete anos, desde o seu ingresso no magistério, em 1978, na zona rural, até 1995, período em que a mesma, juntamente com outras alfabetizadoras, reformularam a proposta de alfabetização da escola. A professora Rosangela Ilha utilizou o método por doze anos, desde a primeira turma que alfabetizou, em 1979, até o ano de 1990, pois após este período aplicou outras metodologias de alfabetização.

Como foi possível observar, as professoras conheceram o método em situações diferenciadas, utilizando-o em suas turmas de alfabetização, entre as décadas 70 a 90, do século XX. De acordo com essas professoras, a permanência por longos anos foi justificada pelo sucesso do trabalho e o bom rendimento dos alunos.

A localização das onze professoras entrevistadas para esta pesquisa e principalmente das que utilizaram o “Método da Abelhinha” por um período significativo na sua prática como alfabetizadora, me incentivaram a continuar buscando uma alfabetizadora e/ou escola que permanecesse utilizando o método até os dias atuais.

Nesse sentido, localizei uma escola particular da cidade de Pelotas que utilizou o método em estudo por vinte anos, ou seja, de 1987 a 2007. O contato e a realização da entrevista ocorreram em outubro de 2007 e nessa ocasião, a professora Jaqueline Batista, atual coordenadora pedagógica da escola, sugeriu a realização de uma observação em sala de aula, que ocorreu em novembro do respectivo ano. A referida professora utilizou o “Método da Abelhinha” até o ano de 2003, e, após esse período, outras professoras continuaram utilizando o método adotado pela escola.

De acordo com a professora entrevistada, a escola adotou o “Método da Abelhinha” em 1987, no momento da implantação da primeira série no estabelecimento de ensino (antes havia apenas Educação Infantil). No período, Jaqueline Batista era professora do pré-escolar e foi convidada pela diretora a assumir a primeira turma de alfabetização da escola. O conhecimento do método ocorreu

através de uma reunião na 5ª CRE sobre alfabetização. A professora palestrante veio de Caxias e, posteriormente, matriculou o filho na minha turma. Devido a este fato, eventualmente me auxiliava com informações sobre o “Método da Abelhinha”. Com os desafios da primeira série, comecei a estudar, fiz Pedagogia na UFPeL e Psicopedagogia na UCPeL, além de ter licenciatura em Estudos Sociais. (Jaqueline Batista, 23/10/2007).

A entrevista com a professora ocorreu no turno inverso, na sala da primeira série, pois, segundo ela, seria uma oportunidade para que eu conhecesse os materiais dos alunos. Nesse sentido, tive a oportunidade de manusear os cadernos de: Português, Matemática, Religião, História e Geografia, Caligrafia e o livro de alfabetização Porta de Papel. Segundo Jaqueline, *“a escola escolheu o livro Porta de Papel porque traz texto e trabalha com a letra cursiva”* (Jaqueline Batista, 23/10/2007).

De acordo com a professora, a “História da Abelhinha” é contata aos alunos conforme a original, porém são realizadas algumas adaptações, tendo em vista que a ordem de apresentação dos sons segue a seqüência do livro Porta de Papel:

A professora lê a “História da Abelhinha” com emoção e entonação e trabalha muito com os sons que vão sendo apresentados. Usamos a história do livrinho [Guia do Mestre], mas fazemos algumas adaptações, pois seguimos a apresentação do livro Porta de Papel. Por exemplo, o primeiro som trabalhado depois das vogais é o “p”, apresentamos o som e colocamos o cartaz no painel da sala. (...) Pelo método seria o “v, d, l, m”, então deixamos aquele espaço do painel reservado, para que no momento em que forem trabalhados possamos colocar os cartazes. (Jaqueline Batista, 23/10/2007).

Como foi possível observar na sala de aula da primeira série, os cartões murais [cartazes] são afixados na parede na posição indicada pelas autoras do “Método da Abelhinha”, porém os desenhos que integram as letras passaram por algumas modificações, pois, segundo a professora, *“a idéia é a mesma, só trocamos os desenhos por figuras mais modernas e coloridas”*. (Jaqueline Batista, 23/10/2007).

Ao longo desses vinte anos em que a escola adotou o “Método da Abelhinha”, somente uma criança reprovou na primeira série, pois, conforme a professora Jaqueline, *“o método é explorado com muita ludicidade, exercitando os sons. Trabalhamos muito com o espelho, com a visualização da posição da língua na boca, com os sons labiais”*. Paralelamente à alfabetização, as crianças têm aulas de Inglês, Educação Física, computação e trinta minutos de recreação livre no pátio

todos os dias. (Jaqueline Batista, 23/10/2007). Nesse sentido, a escolha e a permanência do método pela escola se justificam *“pelo sucesso que o “Método da Abelhinha” apresentou em todos estes anos e pela facilidade na sua utilização, pois o método fonético tem uma relação muito íntima com a Língua Portuguesa”*. (Jaqueline Batista, 23/10/2007).

Assim, esse capítulo analisou o processo de conhecimento, utilização e permanência do “Método da Abelhinha” em Pelotas, tendo como base as fontes escritas estudadas e, principalmente, as entrevistas com as professoras-alfabetizadoras.

5 - A utilização do "Método da Abelhinha" em sala de aula

Este capítulo apresenta a utilização do "Método da Abelhinha" em sala de aula através da análise das fontes orais e escritas disponibilizadas para essa pesquisa, especialmente as entrevistas realizadas com as professoras-alfabetizadoras pelotenses e o acesso aos arquivos pessoais e escolares que possibilitaram o estudo dos documentos oficiais, fotografias, diários de classe, cadernos de alunas alfabetizadas pelo referido método e materiais didáticos produzidos pelas alfabetizadoras.

Essas fontes de pesquisa ganharam "estatuto de relíquia", pois enriqueceram as possibilidades de compreender a utilização do "Método da Abelhinha" em sala de aula. De acordo com Mignot e Cunha (2006, p.52-53), esses documentos "carregam traços e vestígios de um outro tempo e a perda aparente de sua função, na atualidade, é compensada com a polissemia de suas significações para a História da Educação e das práticas escolares".

Na primeira e segunda seção, analiso três diários de classe, que são planejamentos periódicos manuscritos de professoras. Esses diários de classe são elaborados em cadernos contendo os conteúdos, as atividades, as rotinas, ou seja, são os roteiros elaborados pelas professoras previamente ao momento da aula.

Primeiramente, analiso os dois diários da professora Sônia Martins, porque compreende o primeiro semestre do ano letivo de 1987, envolvendo as seguintes etapas do método em estudo: Período Preparatório ou Integração da Criança e História ou Início da Alfabetização. Posteriormente, passo ao estudo do diário da alfabetizadora Gládyz Pizarro, que abarca o segundo semestre letivo do ano de 1979, através da terceira etapa, Completando a Alfabetização.

Na terceira e quarta seção, analiso o acervo escolar de duas irmãs: Suzana da Conceição de Barros e Renata da Conceição de Barros, que foram alfabetizadas pelo "Método da Abelhinha", em uma Escola Municipal na cidade de Pelotas, em

1991 e 1993, respectivamente. Inicialmente, analiso os cadernos de aula da aluna Renata Barros, pois envolve as três etapas do “Método da Abelhinha” e, em seguida, abordo os cadernos da aluna Suzana Barros, que abrange a segunda e a terceira etapa do método.

A exploração dos cadernos foi realizada paralelamente às demais fontes de pesquisa, incluindo uma análise geral dos materiais, a separação e o agrupamento dos dados de acordo com o mês, a comparação das atividades desenvolvidas e a categorização das informações.

O estudo de Silvina Gvirtz (1999) destaca a relevância do uso do caderno como fonte privilegiada do registro do ensino e da aprendizagem. De acordo com a autora, o caderno não é um mero suporte físico, pelo contrário, um dispositivo cuja articulação gera efeitos na dinâmica da sala de aula, através da interação dos alunos e professores na realização da tarefa escolar, além de um instrumento fortemente normatizado e ritualizado, que contempla em sua estrutura o ensinado, o conhecimento do aluno e a sua avaliação.

Na quinta e sexta seção, estudo os materiais didáticos produzidos pelas professoras-alfabetizadoras pelotenses, que compreendem: matrizes, folhas de atividades mimeografadas e “cartilhas artesanais” do “Método da Abelhinha”.

Primeiramente, trato das matrizes e folhas de atividades mimeografadas, articulando os dados com as entrevistas das professoras-alfabetizadoras Gládys Croce Pizarro e Elna Schuch da Rosa e com as orientações do Guia do Mestre e do Guia de Aplicação. Posteriormente, analiso as “cartilhas artesanais”, relacionando as orientações dos Guias com o depoimento das professoras-alfabetizadoras entrevistadas, especialmente, a professora da aluna Renata Barros, Lúcia Elena Campesato Pereira.

5.1 – Os diários de classe da professora Sônia Martins: reescrevendo o “Método da Abelhinha” em Pelotas

Os diários de classe da professora Sônia Martins foram guardados durante vinte e um anos, como recordação da sua primeira experiência como alfabetizadora. Os diários foram utilizados no seu estágio do Curso de Magistério no Colégio Santa

Margarida, em Pelotas, no ano de 1987, realizado com uma turma de alfabetização em uma Escola Assistencial da cidade, no qual a professora utilizou o “Método da Abelhinha”.

A exploração desses diários foi realizada paralelamente à análise do álbum de Didática de Linguagem, do ano de 1986, e da entrevista, incluindo uma análise geral dos diários, o agrupamento dos dados coletados e a comparação das atividades desenvolvidas segundo as orientações do “Método da Abelhinha” contidas no Guia do Mestre e no Guia de Aplicação.

Tendo em vista o “olhar” da professora sobre a sua prática e os planejamentos de aula, foi possível detalhar as etapas do “Método da Abelhinha”, o tempo de duração e as atividades desenvolvidas. Nesse sentido, organizei e sistematizei esses dados conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 4 – A utilização do “Método da Abelhinha” através dos diários de classe da professora Sônia Martins

Etapas do “Método da Abelhinha”	Guia do Mestre e Guia de Aplicação	Diários de Classe do ano de 1987
<p>1ª Etapa - Período Preparatório ou Integração da Criança</p>	<p>Objetivos: levar a criança a integrar-se ao ambiente escolar e desenvolver o desejo de aprender a ler e a escrever.</p> <p>Duração: 5 a 10 dias em média.</p>	<p>Objetivos: desenvolver a coordenação motora, as noções de semelhança, de posição, de lateralidade, de tamanho, de forma e discriminação auditiva.</p> <p>Duração: 9 de março a 1º de abril.</p>
<p>2ª Etapa – História ou Início da Alfabetização</p>	<p>Objetivos: apresentar, fixar e unir as vogais. Apresentar as consoantes e unir consoantes e vogais. Escrever os sons com os movimentos corretos.</p>	<p>Objetivos: identificar o som inicial, unir as consoantes às vogais, distinguir e escrever corretamente as vogais e as consoantes maiúsculas e minúsculas.</p>

<p>Capítulo 1 – Vogais a, e, i, o, u (abelha, escova, índio, óculos, urso).</p>	<p>Duração: 5 dias em média.</p>	<p>Duração: 2 de abril a 15 de abril.</p>
<p>Capítulo 2 – Consoantes <i>v, d, l, m</i> (vaga-lume, dália, lobo, minhoca) e a palavra mágica quadiduvivu.</p>	<p>Duração: 3 a 5 dias dias.</p>	<p>Duração: 22 de abril a 11 de maio.</p>
<p>Capítulo 3 – Consoantes <i>p, g, r, t</i> (pipa, gato, rato, torre).</p>	<p>Duração: 3 a 4 dias.</p>	<p>Duração: 14 de maio a 27 de maio.</p>
<p>Capítulo 4 – Consoantes <i>b, s, j, n</i> (bule, sapo, jacaré e neném).</p>	<p>Duração: 3 dias.</p>	<p>Duração: 1º de junho a 17 de junho.</p>
<p>Capítulo 5 – Consoantes <i>f, c, z, x</i> (faca, caracol, zebra, Xaveco).</p>	<p>Duração: 2 dias.</p>	<p>Duração: 22 de junho a 16 de julho.</p>
<p>Capítulo 6 – Apresentação do h (harpa) e dos dígrafos <i>ch, nh, lh</i>.</p>	<p>Duração: 3 dias</p>	<p>Duração: não consta no diário de classe.</p>
<p>Capítulo 7 – Fim da história. Apresentação da Abelhinha com as novas asas (Introdução dos sons Ah! Oh!).</p>	<p>Duração: 1 mês</p>	<p>Duração: não consta no diário de classe.</p>

No primeiro diário de classe, consta o registro de quarenta e seis aulas que iniciaram no dia nove de março e terminaram no dia dezenove de maio. No segundo diário foi possível observar o registro de quarenta e cinco aulas, distribuídas no período de vinte de maio a dezesseis de julho, totalizando noventa e um dias letivos registrados e distribuídos no primeiro semestre letivo de 1987. Estes dois diários apresentam a mesma estruturação ao longo do período de estágio, denominada pela professora de plano de aula e organizada da seguinte forma:

- I- Dados de Identificação
- II- Objetivos
- III- Conteúdos
- IV- Atividades
- V- Integração
- VI - Recursos
- VII - Técnicas
- VIII- Avaliação
- Observação

O primeiro diário de classe apresenta uma folha de rosto com o nome da escola no alto da página e, logo abaixo, uma mensagem: “Para que todos tenham vida é preciso que as pessoas sejam vistas como seres humanos e não como números ou objetos; que todos recebam as condições necessárias e a liberdade para viver e não somente sobreviver”. No centro da folha, em destaque, está escrito com letra cursiva “Diário de Classe” e, em seguida, o nome da professora, a série, a turma e o ano.

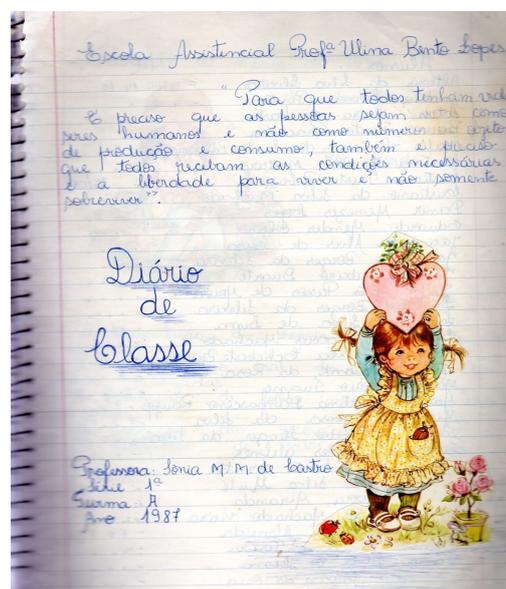


Figura 36

Na página seguinte, consta uma listagem com os nomes dos alunos e alunas da turma, em ordem alfabética, escrita à caneta e, segundo informações da professora Sônia, ao final, o nome de mais quatro crianças escrito a lápis, pois ingressaram na turma posteriormente, a pedido da direção da escola, totalizando trinta e cinco alunos matriculados. Ao lado, foi possível observar o acompanhamento da frequência dos primeiros dias de aula, atribuída pelo sinal de pontuação (.) para os alunos presentes.

Alunos	9/87
Altair da Silva Silveira	F 13/04 14 15
Andrea Pereira Pinto
Andreia Vieira de Castro
Bruno Bastos Macanha
Carlos Vinícius dos Santos Barroigana	F
Christina Jansen Medeiros
Christiane Prates Ribeiro
Christiane da Silva Machado 15/05/
Daniel Meneses Lopes
Edson de Mendos Otano
Francimara Alves de Souza
Janaina Borges da Silveira
Janete Ribeiro Duarte
Jorge Luis Passos de Moura
Leandro Borges da Silveira
Leonardo Silva de Lima
Luciana Javarez Machado
Lucia Andrea Echibeate Braga
Marcelo Wamk da Rosa	F
Marcia Osório Souza
Maria Albertina Damasceno Raupp	F
Michelle Barbosa da Silva	F
Paulo Roberto Braga da Silva
Paulo Marcelo Alves
Roger dos Santos Alves
Tatiane da Silva Melo
Tatiane Louca Miranda
Yago Luis Machado Vieira
Vanessa Maria Almeida
Vanessa Soares Pereira
Fabio Silva de Lima
Vanessa Oliveira da Rosa
Manoel Gomes da Rosa
Ismael Pereira
Luiz Antonio

Figura 37

A partir da terceira folha, começaram a ser apresentados os planos de aula em folhas ricamente enfeitadas com figuras, acompanhadas da letra bem desenhada da professora, que parece ter se esmerado ao máximo para sistematizar as aprendizagens do Curso de Magistério no decorrer do estágio. No primeiro dia de aula, foi possível observar conteúdos e atividades próprios da primeira etapa do “Método da Abelhinha”, denominada pelas autoras de **Período Preparatório ou Integração da Criança**. Nesta etapa, as autoras sugerem que o professor conheça as crianças e integre-as ao ambiente escolar, estando atento às características, aos interesses e às necessidades da idade, oportunizando jogos com rimas e atividades para a compreensão do mecanismo da leitura e da escrita e desenvolvendo alguns hábitos de trabalho: “atender a ordens, esperar a vez de falar, levantar a mão para pedir a palavra, levar as atividades até o fim” (SILVA et al., s/d, p.10).

No diário de classe, foi possível acompanhar o Período Preparatório, através dos conteúdos listados, como: hábitos e atitudes, expressões de cortesia, noções de higiene, grupo familiar, moradia e também através das atividades propostas, entre elas, exercícios para desenvolver a coordenação motora, as noções de semelhança, de posição, de lateralidade, de tamanho, de forma e discriminação auditiva. Também foram utilizadas no planejamento músicas, audição e interpretação de histórias - oralmente e através de desenhos.



Figura 38

De acordo com a professora Sônia Martins, “o Período Preparatório era realizado durante um mês. Era meio desgastante um mês”, e, ainda justifica que “as etapas do método estavam previstas e tinham que ser cumpridas”. Assim,

no [Colégio] Santa Margarida ensinavam o “Método da Abelhinha”, na época todas as alunas ensinavam no estágio com o método. Elas [professoras de Didática] diziam o que tinha que seguir, os conteúdos, mas os exercícios a gente tinha que criar e elaborar. E também no material do curso tinha como buscar os tipos de exercícios para elaborar. (Sônia Martins, 27/12/2005).

A fala da alfabetizadora elucida o que foi observado nos diários de classe, no que diz respeito ao tempo de duração do Período Preparatório, trabalhado de nove de março a primeiro de abril, enquanto que, no Guia do Mestre e de Aplicação, a previsão era de cinco a dez dias. Diante da análise destes dados, percebemos que a professora seguia as orientações do Curso de Magistério, fortemente vinculadas ao método, conteúdos e valores da instituição de ensino que estava sendo formada.

Na segunda etapa do “Método da Abelhinha” denominada de **História ou Início da Alfabetização**, a professora desenvolveu os seus planos de aula até o capítulo cinco, pois os capítulos seis e sete e a terceira etapa não foram realizados pelo término do estágio e conclusão do Curso de Magistério.

No álbum de Didática de Linguagem da professora Sônia Martins organizado durante o Curso de Magistério do Colégio Santa Margarida, em Pelotas, observei orientações sobre o “Método da Abelhinha”, bem como sugestões de atividades, jogos e músicas para serem realizados em sala de aula. Com relação à introdução da “História da Abelhinha”, verifiquei que os princípios do referido método encontrados no Guia do Mestre e de Aplicação foram reforçados através das indicações teórico-metodológicas contidas no álbum:

Cada capítulo da estória será contado de uma só vez pelo professor com o máximo de expressão e enfatizando o som inicial das palavras. (...)
 Como pode ser introduzida a estória:
 - comentário do professor sobre a estória, será contada em pedacinhos dos quais faremos uma porção de trabalhos;
 - é a estória de um bichinho que voa e nos dá duas coisas: uma gostosa, e outra útil (mel e cera);
 - contar com bastante expressão o 1º capítulo da estória onde aparecem 5 personagens: abelhinha, escova mágica, índio, óculos, urso (a, e, i, o, u);
 - canto da quadrilha da escova mágica (música da ciranda, cirandinha):
 Minha amiga 4 asas
 Você ainda terá
 Posso ajudar de verdade
 Espere e um dia verá.
 (...)
 -contagem dos personagens. Descoberta do som inicial do desenho. Reconhecimento (pelo alfabeto figurado) das palavras que representam o nome dos personagens. Cópia dos nomes dos personagens;
 - desenhar a abelhinha ou outro personagem;
 (...) (Álbum de Didática de Linguagem, 1986).

No dia dois de abril, a professora começou a desenvolver o primeiro capítulo da “História da Abelhinha”, introduzindo as vogais separadamente. No entanto, as autoras do método e as informações do álbum de Didática de Linguagem

orientam que as vogais e consoantes sejam apresentadas juntas nos seus capítulos respectivos. A esse respeito a professora Sônia justificou que

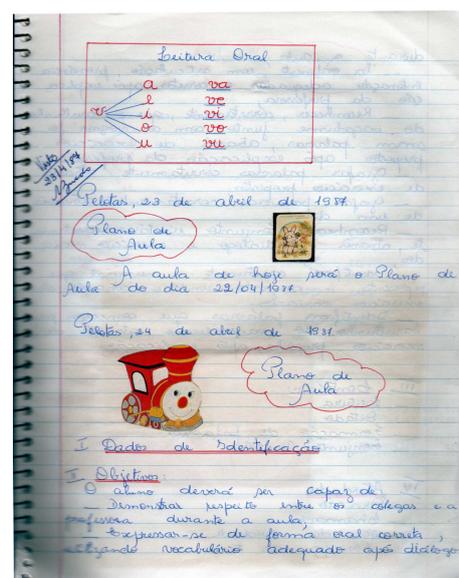
contava a história som por som [um fonema de cada vez], porque as crianças não conseguiam prestar atenção em todo o capítulo, a história era muito longa (Sônia Martins, 27/12/2005).

Do segundo ao quinto capítulo da História ou Início da Alfabetização, as consoantes foram apresentadas seguindo a seqüência do “Método da Abelhinha”. No entanto, foram introduzidas uma de cada vez e, paralelamente, foram realizados exercícios de fixação, interligando os sons aos personagens da história. Dentre as atividades realizadas, podemos destacar: leitura oral, cópia de sons, identificação do som inicial, união de consoantes e vogais, ditado e identificação das vogais e consoantes maiúsculas e minúsculas.

Figura 39

Através da análise dos diários de classe foi possível inferir que a professora supervisora do estágio aprovou essa forma de sistematização do método, realizada pela professora Sônia, pois nas páginas do referido material visualizamos o seu acompanhamento, através do seguinte registro: visto, data e rubrica, encontrados doze vezes no decorrer dos planos de aula, como pode ser visualizado na figura ao lado. Segundo Cunha (2007), esses sinais indicam a aprovação do trabalho desenvolvido e permitem pensar nas práticas de vigilância de que eram alvo professoras e professores, haja vista a sua periodicidade.

No decorrer da segunda etapa, também observei que os dias previstos para a apresentação de um “novo som” eram acompanhados do trecho da “História da Abelhinha”, copiado no diário de classe, com a finalidade de servir de suporte para a leitura e comprovar o conteúdo e a forma como estava sendo conduzida a história, conforme evidenciam as figuras a seguir.



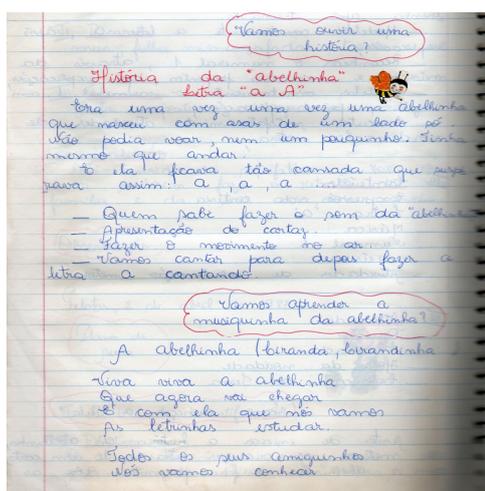


Figura 40

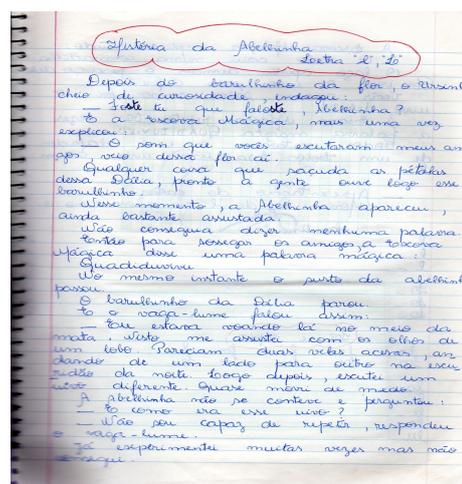
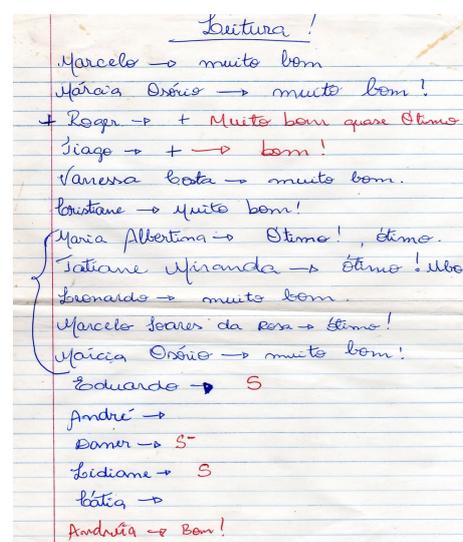


Figura 41

No segundo diário de classe, também encontrei uma folha de rosto delicadamente decorada que “guarda, emoldura recortes e constrói memórias de um tempo escolar” (CUNHA, 2007). Além dos planos de aula, localizei quatro envelopes contendo aulas de recuperação realizadas aos sábados: uma em maio, uma em junho e duas em julho, para aqueles alunos que necessitavam aperfeiçoar o seu aprendizado na leitura e na escrita. No primeiro envelope, em uma folha separada do planejamento, encontrei uma avaliação de leitura, que possivelmente foi realizada no dia, tendo em vista que a listagem envolve dezessete, do total de trinta e cinco alunos, e apenas dois estão sem nenhuma consideração escrita. De acordo com o álbum de Didática de Linguagem, no final do ano, os alunos já devem estar lendo e escrevendo com segurança e rapidez, devendo sempre ser estimulados a progredir, porque não devemos esquecer que



Figuras 42 e 43

o crescimento, em leitura, é um processo evolutivo e contínuo. As diversas etapas de sua aprendizagem são como degraus de uma escada, apoiados uns nos outros, implicados entre si e interdependentes, igualmente importantes e conduzidos todos ao mesmo fim. (Álbum de Didática de Linguagem, 1986).

Figura 44

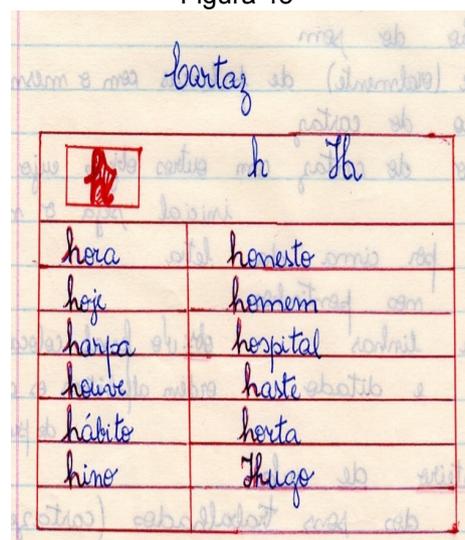
Para diversificar o trabalho no dia-a-dia da sala de aula, a professora utilizava músicas, folhas mimeografadas com as letras integradas aos desenhos dos personagens da “História da Abelhinha” (Figura 44) e a coleção de cartões murais [cartazes], dos quais a professora Sônia Martins não dispunha, tendo que confeccioná-los manualmente. Nesse sentido, a alfabetizadora explicou que as crianças



gostavam bastante dos cartazes porque eu pedia para elas fazerem no caderno os desenhos. Não vinha material pronto. Eu tinha que copiar, diminuir e passar para a matriz. Os cartazes eram mimeografados e pintados. Não vinha nada pronto! Era muito trabalhoso! (Sônia Martins, 27/12/2005).

Figura 45

De acordo com o que foi exposto anteriormente, os capítulos seis e sete da segunda etapa não foram realizados pelo término do estágio, em julho de 1987. No entanto, identifiquei no álbum de Didática de Linguagem algumas sugestões de atividades, cartazes e jogos para serem realizados no decorrer dos mesmos. Para a introdução do “h” (harpa) e dos dígrafos “ch, nh, lh” (capítulo 6) foi proposta a confecção do cartaz (Figura 45) e a realização da atividade de união dos dígrafos com as vogais (Figura 46) e, para o desfecho da “História da Abelhinha”, foi sugerida a leitura do capítulo sete e a apresentação da “Abelhinha” com as novas asas, utilizando a folha de atividade (Figura 47) para decoração da sala de aula em uma festinha.



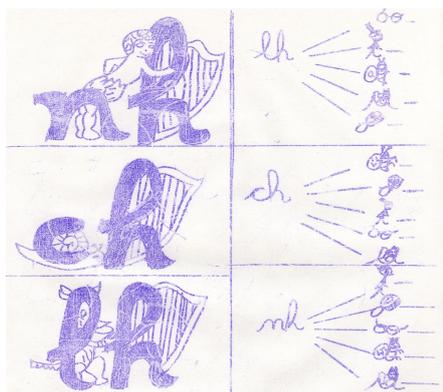


Figura 46



Figura 47

Durante o período de estágio, utilizando o “Método da Abelhinha”, a professora demonstrou um grande empenho para alfabetizar os seus alunos. No entanto, *“quando chegou em julho, eu tinha 80% das crianças alfabetizadas, pois a realidade era muito difícil e tinha em aula crianças de 5 a 8 anos de idade”* (Sônia Martins, 27/12/2005). Nesse sentido, destacou como desvantagem *“a falta de relação de alguns sons com as letras ensinadas”* e, como vantagem, o envolvimento da professora: *“não era só dar a aula, tinha que gerar um movimento para conquistar os alunos. Eu acabava virando uma artista na frente da turma!”* (Sônia Martins, 27/12/2005).

Através da análise dos diários da professora Sônia Martins foi possível compreender a utilização do método através do cotidiano escolar, em uma sala de aula composta por trinta e cinco alunos e uma professora-alfabetizadora iniciando a sua prática docente.

5.2 - Os diários de classe da professora Gládys Pizarro: o “Método da Abelhinha” no cotidiano escolar

Durante a entrevista na casa da professora Gládys Pizarro tive acesso ao seu acervo pessoal, guardado em uma caixa acondicionada no armário da sala, contendo matrizes, folhas de atividades²⁴, fotografias, certificados de cursos de

²⁴ As folhas de atividades da professora Gládys serão analisadas neste capítulo, na seção 5.5.

capacitação e um diário de classe do ano de 1979, conforme registrei no diário de campo.

Chegando na casa da professora Gládys fui recebida pela sua irmã (...). Sentei no sofá da sala primeiramente distante da professora, expliquei o motivo da entrevista e depois começamos a conversar de tudo um pouco: saúde, família, escola etc até que a professora buscou uma caixa repleta de materiais no armário da sala, então me dirigi ao sofá em que ela estava e sentei ao seu lado maravilhada! A professora teve o carinho e a paciência de mostrar cada material (matrizes, folhas de atividades, fotos, certificados e um diário de classe de 1979) e as circunstâncias de como foram produzidos. As fotos foram selecionadas pela professora, que ao meu lado escondeu embaixo da perna aquelas que julgou inapropriadas para a pesquisa. (Diário de campo, 12/04/2006).

O diário da professora Gládys foi disponibilizado para a pesquisa com muitas recomendações, pois este foi guardado como lembrança da sua última prática em sala de aula utilizando o “Método da Abelhinha”, constituindo um elo afetivo entre a alfabetizadora e os seus trinta anos de magistério.

Guardei esse último diário porque foi o último que usei, às vezes pego ele e fico lembrando das crianças e da sala de aula (...) Têm muitos exercícios de Matemática eu gostava de variar e pesquisar coisas diferentes. (Gladys Pizarro, 12/04/2006).

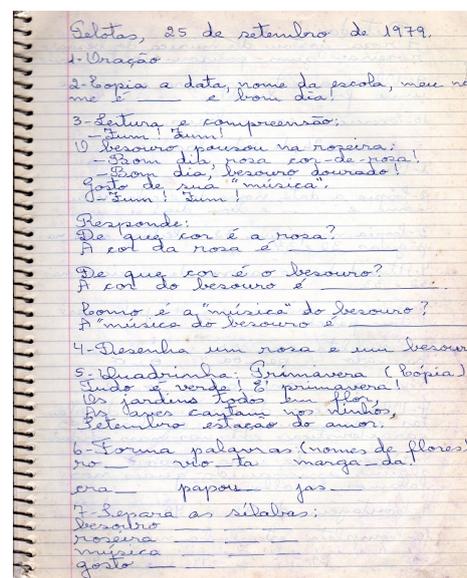
A análise desse diário foi associada ao conjunto das quinze fotografias da década de 60 e 70, aos certificados dos cursos de capacitação para professores e a entrevista, envolvendo o estudo geral do diário, o registro dos dados coletados e a comparação das atividades realizadas com as orientações do “Método da Abelhinha”. No diário de classe consta o registro de cinquenta e cinco aulas que iniciaram no dia vinte e cinco de setembro e terminaram no dia vinte de dezembro, compreendendo o segundo semestre letivo do ano de 1979. Nesse período, ocorre, segundo as autoras do método, a terceira etapa, denominada de **Completando a Alfabetização**. Para tanto, organizei os dados referentes aos objetivos e duração, conforme a tabela a seguir.

Tabela 5 – A utilização do “Método da Abelhinha” através dos diários de classe da professora Gládis Pizarro

Etapas do “Método da Abelhinha”	Guia do Mestre e Guia de Aplicação	Diário de Classe do ano de 1979
<p>3ª Etapa – Completando a Alfabetização</p> <p>Uso da cedilha, til, <i>r</i> e <i>rr</i>, <i>s</i> e <i>ss</i>, <i>qu</i>.</p>	<p>Objetivos: analisar as palavras em sons e unir os sons e letras na leitura e escrita das palavras. Preparar as crianças para vencer as dificuldades da língua: <i>r</i> e <i>rr</i>, <i>s</i> e <i>ss</i>, <i>qu</i>, etc.</p> <p>Desenvolver a leitura e a escrita de forma gradual.</p> <p>Duração: 1 mês</p>	<p>Objetivos: desenvolver a leitura e a escrita, formar palavras e frases e trabalhar as dificuldades ortográficas.</p> <p>Duração: 25 de setembro a 20 de dezembro.</p>

Figura 48

O diário de classe da professora Gládis apresentou, ao longo de suas páginas, uma organização precisa, em que as atividades foram numeradas e organizadas com riqueza de detalhes: páginas de livros, avisos, lembretes e observações que colaboraram no planejamento e encadeamento dos conteúdos. Além desses aspectos, os três primeiros itens mantêm a mesma disposição no decorrer das cinquenta e cinco aulas: “Data, 1-Oração, 2- Cópia a data, nome da escola, meu nome é _____ e bom dia!”



Nesse sentido, foi possível inferir que a data no alto da folha cumpre a finalidade de situar a professora quanto ao dia letivo; no entanto, para os alunos, a aula começa a partir da oração. De acordo com Anne-Marie Chartier (2002, p.19), esse “ritual de “fazer páginas” faz parte das memórias de ontem e de hoje, já que, nesse ponto,

nada mudou, nem mesmo a mania dos professores: data do dia “no alto e à direita” (ou à esquerda), título do exercício (...).”

Desde a primeira folha do diário (Figura 48) foi possível observar conteúdos próprios da terceira etapa - **Completando a Alfabetização**, na qual a professora desenvolveu atividades de leitura e compreensão e também trabalhou com outras “dificuldades da língua” (*s* som de *z*, *que/qui*, *gue/gui*, *sons do x*, *ce/ci*, *fl* etc.) sistematizadas em leituras, cópias e exercícios de fixação. Segundo as autoras do método, nesta etapa a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma gradual, através do trabalho com sons, palavras e frases.

Nesse sentido, realizei um levantamento das atividades referentes à leitura e à escrita desenvolvidas no diário de classe de setembro a dezembro de 1979, buscando evidenciar a variação e a intensidade das mesmas ao longo dos meses letivos, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 6 – A terceira etapa do “Método da Abelhinha”: atividades de leitura e escrita desenvolvidas em 1979.

	Dias Letivos	Leitura oral	Leitura e compreensão	Cópia	Formação de palavras	Formação de frases
Setembro	4	2	2	2	2	3
Outubro	19	8	8	5	5	9
Novembro	19	4	11	2	4	11
Dezembro	13	0	11	0	1	10
Total	55	14	32	9	12	33

Durante a terceira etapa, o trabalho com a leitura e a escrita foi intenso, principalmente com relação às atividades de leitura e compreensão e formação de frases, que, na maioria das situações planejadas, ocorreram em dias alternados. A professora Glády relatou, durante a entrevista, que passava as leituras no quadro para que os alunos copiassem e realizassem a compreensão do texto. Posteriormente, eram realizados os seguintes exercícios: resposta, completa, marca a resposta certa, sublinha, desenha etc. Por outro lado, as atividades de formação de frases eram solicitadas a partir de gravuras e palavras isoladas, intercaladas com exercícios de cópia e leitura oral, como mostra a figura ao lado.

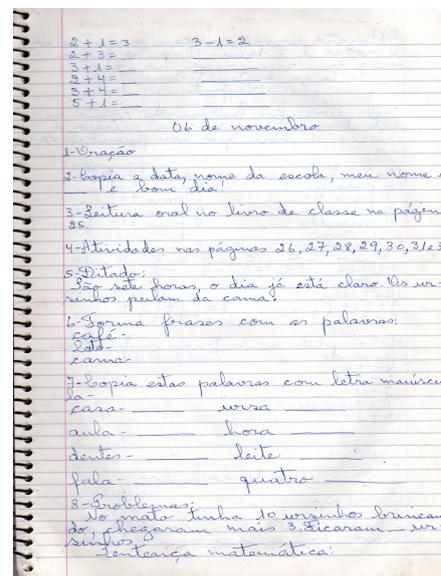


Figura 49

A leitura oral, a formação de palavras e a cópia também foram exploradas, embora em menor intensidade. Analisando essas atividades, percebi que a leitura oral foi aos poucos sendo substituída pela leitura silenciosa realizada pelos alunos para desenvolver as atividades de compreensão de texto. A formação de palavras, com ênfase na junção dos sons, foi realizada eventualmente, enquanto que os exercícios envolvendo as “dificuldades da língua” foram ganhando espaço no diário de classe. A cópia foi promovida através do registro escrito de músicas, quadrinhas²⁵ e textos do livro da classe. A professora faz referência ao livro da classe e ao caderno de exercícios, através da enunciação de diversas atividades, contendo inclusive o número das páginas; no entanto, não citou os respectivos títulos e autores. Contudo, observei na última página do diário algumas anotações escritas a lápis sobre cartilhas e livros didáticos, contendo observações que possivelmente foram registradas após avaliação dos mesmos pela professora.

Cartilha Escolhinha/ Luciana M. Passos Átila (Atende as necessidades dos alunos repetentes) – 1ª
Cartilha Maravilhosa - 1ª
Brincando com números - 2ª
O Problema é Nosso (Por ser um livro atualizado) - 3ª
Tempo presente (Comunicação e Expressão) - 4ª
Brincando com números (Melhor se adapta ao nível da clientela) - 4ª

²⁵ A professora denomina de quadrinhas os versos trabalhados com seus alunos.

Figura 50

A ênfase em determinadas atividades está diretamente associada às orientações da terceira etapa do “Método da Abelhinha”, principalmente aos conhecimentos que os alunos devem atingir no decorrer da primeira série. A esse respeito, localizei no término do mês de novembro um “Planejamento dos comportamentos de saída”, colado no diário de classe contendo os objetivos, as atividades e como foi realizada a avaliação no término do ano letivo de 1979. Sobre a aprendizagem dos alunos na, primeira série, a professora Gládys relatou o seguinte, durante a entrevista:

Planejamento dos comportamentos de saída

Dados de identificação:
Escola: Grupo Escolar Adolfo Felber.
Período: 03/10 a 03/12-79
Professora: Gládys Broce Pizarro
Série: 1ª - A
Título: "Vamos recordar?"

Objetivos	Atividades	Avaliação
Ler e interpretar textos adequados a seu nível. (102)	Leitura oral e lidas escritas, com interpretações de textos.	Ler e interpretar textos com 3 questões corretas das 5 apresentadas.
Elaborar frases curtas de acordo com seu nível.	Composição	Elaborar 3 frases apresentando pontuação correta, uso de letra maiúscula e escrita legível.
Escrever palavras com as dificuldades estudadas.	Realização de ditados e exercícios variados.	Escrever corretamente 6 das 10 palavras ditadas.
Realizar problemas reais envolvendo adição e subtração	Execução de problemas	Solucionar 2 problemas certos dos 3 apresentados.
Realizar operações de adição e subtração dos 10 de 1 a 99 em todos os casos.	Adição e subtração.	Acertar no mínimo 8 operações das 10 apresentadas.

(...) a criança que sabe ler que aprendeu a ler na primeira série, essa está pronta porque hoje em dia parece que estão passando crianças que ainda não estão bem alfabetizadas. "Ah! completa na segunda série!" Eu acho que não! Ou passa bem ou então vamos repetir para sair bem da 1ª série. (Gladys Pizarro, 12/04/2006).

O referido planejamento foi realizado durante o mês de dezembro, prioritariamente para os alunos que necessitaram fazer a recuperação da primeira série, conforme anotações da professora no diário de classe, referentes ao dia seis e sete de dezembro. No decorrer do diário de classe, observei algumas anotações que acompanharam o registro das aulas, através de observações, lembretes, reuniões, cursos de capacitação e festividades realizadas na escola. Nas páginas abaixo, percebi que, ao término do planejamento do dia onze de outubro, a professora registrou uma gincana realizada com as mães; no dia doze de outubro, atividades em comemoração ao dia da criança e, no dia treze de outubro, reunião das professoras.

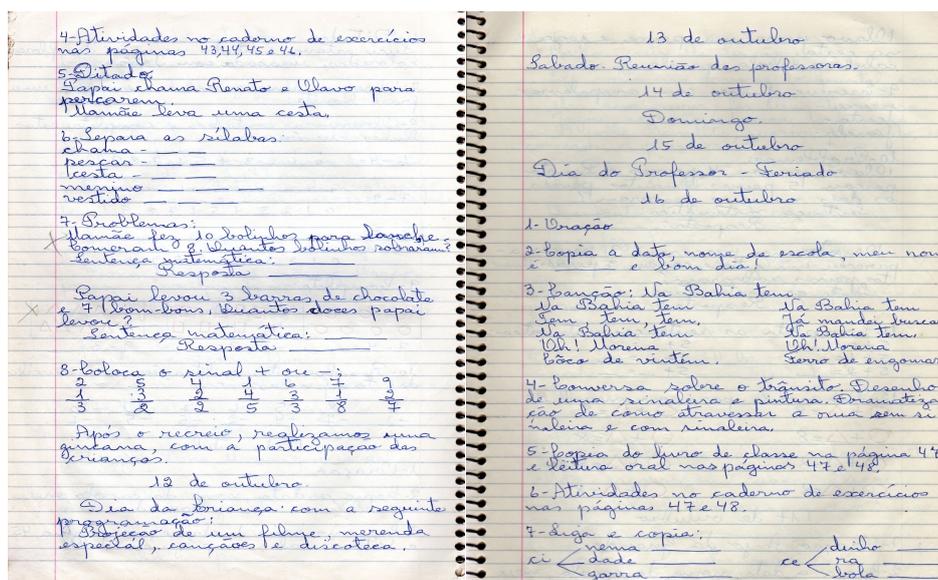


Figura 51

Figura 52

As comemorações e homenagens na escola foram registradas em algumas fotografias selecionadas pela professora, como mostra a imagem ao lado, no final do ano letivo de 1978, em que a aluna presenteia a professora Glády com uma flor. No verso da foto, a seguinte dedicatória: “A minha professora com todo o carinho da sua aluna Andrea Elizabete. Pelotas 30 de novembro de 1978.” De acordo com Mignot e Cunha (2006, p.46-47), as fotos são “artifícios inventados para fixar a memória, evitar o esquecimento, garantir um lugar de posteridade (...). Eternizam momentos significativos, revelando espaços de atuação e desvelando estratégias adotadas para que a voz feminina se fizesse ouvir no debate educacional.”



Além das comemorações, o diário de classe também preservou informações importantes quanto aos momentos de formação e capacitação das professoras da escola, através do registro de três reuniões ocorridas aos sábados e dois cursos de capacitação, denominados “Treinamento de Recursos Humanos para 1ª e 2ª série”. Comparando as datas registradas no diário, com os documentos oficiais localizados no acervo pessoal da professora Gládis, localizei dois certificados do ano de 1979 a que a professora também se referiu durante a entrevista (Figuras 55 e 56).

Figura 53

Reunião das professoras
30 de setembro
Domingo
1º de outubro
Treinamento de Recursos Humanos para
1ª e 2ª série.

06 de outubro
Sábado: Reunião das professoras
07 de outubro
Domingo
08 de outubro
Treinamento de Recursos Humanos
para 1ª e 2ª série.

Figura 54

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

ORGÃO PROMOTOR SA 12

CERTIFICADO

O presente certificado é conferido a

GLÁDIS CUNHA FILGUEIRO

tendo em vista sua participação no TREINAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

MEMBRIA APRENDIZAGEM NA 1ª SÉRIE realizado no período de

19 de março de 1979 a 27 de março de 1979.

Porto Alegre, 27 de março de 1979.

[Assinatura]
Coordenador

[Assinatura]
Chefe do Orgão Promotor
Vera Lúcia (ex-Ima Nafel)
Colaboradora Assessoria
C/ Educac - F/ Educac

Figura 55

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

ORGÃO PROMOTOR SA 12

CERTIFICADO

O presente certificado é conferido a

GLÁDIS CUNHA FILGUEIRO

tendo em vista sua participação no TREINAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

MEMBRIA APRENDIZAGEM NA 2ª SÉRIE realizado no período de

21 e 25/04/79, 28 e 25/04/79 e 02 e 09/10

Porto Alegre, 18 de novembro de 1979.

[Assinatura]
Coordenador

[Assinatura]
Chefe do Orgão Promotor
Vera Lúcia (ex-Ima Nafel)
Colaboradora Assessoria
C/ Educac - F/ Educac

Figura 56

Como foi possível perceber, o entrecruzamento do diário com outras fontes de pesquisa deu inteligibilidade e sentido aos planejamentos da professora,

principalmente pelo esforço em compreender e comparar as orientações da terceira etapa do “Método da Abelhinha” com as aulas planejadas no diário de classe.

5.3 - Os cadernos de aula da aluna Renata Barros: da proposta de ensino ao dia-a-dia da sala de aula

O acervo escolar da aluna Renata Barros está organizado em uma caixa forrada com papel vermelho, a mesma cor do capuz da personagem Chapeuzinho Vermelho que, acompanhada de passarinhos e borboletas, compõe uma figura na parte superior da caixa. Ao lado, um adesivo em forma de balão de São João com o nome completo da aluna, a série e a turma; abaixo, escrito de caneta, o nome da professora “*Tia Lúcia*” e da escola. Na parte inferior, a figura do lobo mau com roupas remendadas e coloridas, trazendo um pedaço de pau na mão. A apresentação da caixa revela o cuidado e a preocupação da família em deixar o material escolar protegido, bonito e agradável para a menina Renata cursar a primeira série no ano letivo de 1993. A primeira vez que abri essa caixa foi como encontrar um “tesouro”, algo “secreto”, que admirei por longos minutos. Peguei os materiais nas mãos um por um, folhei as páginas e me encontrei nelas, pois a pesquisadora que agora mira cada detalhe também foi aluna do mesmo método e, apesar de não guardar cadernos para contar histórias, guarda muitas lembranças de sua alfabetização. De acordo com CUNHA (2007, p.80):

Poucos preservados e secretamente guardados, documentos/materiais escritos produzidos em âmbito escolar e materializados em objetos como cadernos, boletins, quadros de formatura, manuais, álbuns de poesias, fotografias, ego-documentos ganham estatutos de relíquia e, como tal, criam registros de memória que carregam traços e vestígios de vivências e práticas que se constituem como uma dada cultura escolar em diferentes temporalidades.

O conjunto de materiais de Renata Barros compreende três cadernos de aula, um caderno de tema, um caderno de Estudos Sociais e Ciências, uma “cartilha artesanal” do “Método da abelhinha”, uma cartilha de alfabetização impressa do PNLD de 1992, um livro de Matemática de 1993, noventa e três folhas com

atividades de Alfabetização, Matemática, Artes e avaliações e um envelope com atividades artísticas e trabalhos de datas comemorativas realizados na pré-escola.

Dentre esses materiais analisei os três cadernos de aula e as folhas de atividades, associadas às orientações do Guia do Mestre e do Guia de Aplicação e a entrevista da professora Lúcia Elena Campesato Pereira, que alfabetizou a aluna Renata Barros, no ano de 1993, e utilizou o “Método da Abelhinha” durante dezessete anos, entre as décadas de 70 e 90 do século XX.

O contato, para a entrevista, com a professora, foi possibilitado por Renata Barros, aluna e sobrinha de Lúcia Elena, que conseguiu o número do telefone e “abriu as portas” para uma conversa prazerosa e descontraída. Apesar da professora não ter guardado materiais dos seus vinte e cinco anos como alfabetizadora, contribuiu e enriqueceu trazendo detalhes e informações sobre o “Método da Abelhinha”.

No primeiro caderno de aula consta o registro de setenta aulas que iniciaram no dia cinco de março e terminaram no dia dezenove de agosto. No segundo caderno foi possível observar o registro de vinte e oito aulas, distribuídas no período de vinte de agosto a quatorze de outubro e, no terceiro caderno de aula, apenas quatorze aulas registradas, que compreendem o período do dia dezoito de agosto ao dia dezessete de novembro. Cruzando essas informações com as folhas de atividades, com os cadernos de tema e de Estudos Sociais e Ciências, que também possuem as datas de cada aula especificadas, encontrei mais treze dias de aula, totalizando cento e vinte e cinco dias letivos registrados.

As folhas de atividades também permitiram identificar o dia três de março como o primeiro dia de aula de 1993, embora a aluna não tenha registrado a data no caderno. Nesse sentido, gostaria de evidenciar o trabalho minucioso da professora Lúcia Elena que escreveu a data à caneta, na maioria das folhas de atividades e permitiu uma análise comparativa dos cadernos de aula.

Na intenção de compreender a utilização do “Método da Abelhinha” no cotidiano escolar, analisei as atividades desenvolvidas comparativamente às orientações de cada etapa do método: **Período Preparatório** ou **Integração da Criança, História ou Início da Alfabetização** e **Completando a Alfabetização** indicadas pelas autoras no Guia do Mestre e de Aplicação.

Nesse sentido, sistematizei na primeira e segunda coluna as orientações do Guia do Mestre e do Guia de Aplicação, retirando desses materiais as informações

sobre etapas, objetivos e tempo de duração e, paralelamente, apresentei, na terceira coluna os dados analisados dos cadernos de aula dessa aluna, em um esforço de síntese do conjunto do material.

Tabela 7 - A utilização do “Método da Abelhinha” em sala de aula (1993)

Etapas do “Método da Abelhinha”	Guia do Mestre e Guia de Aplicação	Cadernos de aula do ano de 1993
<p>1ª Etapa - Período Preparatório ou Integração da Criança</p>	<p>Objetivo: levar a criança a integrar-se ao ambiente escolar e a desenvolver o desejo de aprender a ler e a escrever.</p> <p>Duração: 5 a 10 dias em média.</p>	<p>Atividades: exercícios para desenvolver a coordenação motora, as noções de lateralidade e a discriminação visual.</p> <p>Duração: 3 de março a 29 de março.</p>
<p>2ª Etapa – História ou Início da Alfabetização</p> <p>Capítulo 1 - Vogais a, e, i, o, u (abelha, escova, índio, óculos, urso).</p> <p>Capítulo 2 – Consoantes v, d, l, m (vaga-lume, dália, lobo, minhoca) e a palavra mágica quadiduvivu.</p> <p>Capítulo 3 – Consoantes p, g, r, t (pipa, gato, rato, torre).</p> <p>Capítulo 4 - Consoantes b, s, j, n (bule, sapo, jacaré e neném).</p>	<p>Objetivos: apresentar, fixar e unir as vogais. Apresentar as consoantes e unir consoantes e vogais. Escrever os sons com os movimentos corretos.</p> <p>Duração: 5 dias em média.</p> <p>Duração: 2 a 3 dias.</p> <p>Duração: 3 a 4 dias.</p> <p>Duração: 3 dias.</p>	<p>Atividades: união das consoantes e vogais, fixação das consoantes já trabalhadas e identificação das vogais e consoantes minúsculas e maiúsculas. Leitura e interpretação.</p> <p>Duração: 8 de março a 31 de março.</p> <p>Duração: 2 de abril a 11 de maio.</p> <p>Duração: 13 de maio a 31 de maio.</p> <p>Duração: 1º de junho a 25 de junho.</p>

<p>Capítulo 5 - Consoantes <i>f, c, z, x</i> (faca, caracol, zebra, Xaveco).</p> <p>Capítulo 6 - Apresentação do h (harpa) e dos dígrafos <i>ch, nh, lh</i>.</p> <p>Capítulo 7 - Fim da história. Apresentação da Abelhinha com as novas asas (Introdução dos sons Ah! Oh!).</p>	<p>Duração: 2 dias.</p> <p>Duração: 3 dias.</p> <p>Duração: 1 mês.</p>	<p>Duração: 28 de junho a 4 de agosto.</p> <p>Duração: 12 de agosto a 9 de setembro.</p> <p>Duração: Não foi possível identificar.</p>
<p>3ª Etapa – Completando a Alfabetização Uso da cedilha, <i>til, r e rr, s e ss, qu</i>.</p>	<p>Objetivos: analisar as palavras em sons e unir os sons e as letras na leitura e na escrita das palavras. Desenvolver a leitura e a escrita de forma gradual.</p> <p>Duração: 1 mês</p>	<p>Atividades: apresentação e fixação das “<i>dificuldades da língua</i>”. Leitura e interpretação</p> <p>Duração: 10 de setembro a 26 de outubro.</p>

Figura 57

As primeiras atividades realizadas estão associadas ao **Período Preparatório**. Entre essas atividades destaco exercícios para desenvolver a coordenação motora (Figura 57), as noções de lateralidade - direita e esquerda – e a discriminação perceptivo-visual. Para as autoras dos referidos Guias, neste período, o professor deve conhecer as crianças, estando atento às características, aos interesses e às necessidades da idade, procurando desenvolver jogos com rimas e atividades para a compreensão do mecanismo da leitura e da escrita (SILVA et al., s/d, p.11-12).



De acordo com a professora Lúcia Elena, as atividades do Período Preparatório eram muito importantes no desenvolvimento do referido método. A alfabetizadora também salientou que apesar de seguir todas as etapas e as orientações deste método, fazia modificações de acordo com as necessidades das

crianças e da realidade da turma. A respeito da flexibilidade no trabalho com o “Método da Abelhinha” disse que:

Nos primeiros anos o trabalho não era flexível, seguíamos todas as orientações porque tinha as coordenadoras que cobravam, agora, nos últimos anos, tu apresentava teu plano, mas nenhuma coordenadora mais olhava teu diário de classe, a gente tinha aquilo impecável era o plano, era tudo! (Lúcia Elena, 11/06/2007).

A fala da professora esclarece o que foi observado nos cadernos de aula, no que diz respeito ao tempo de duração do Período Preparatório, trabalhado durante o mês de março, concomitantemente ao capítulo um da segunda etapa, ou seja, segundo Lúcia Elena “se respeitava naquela época um mês de período preparatório (...), mas, com o passar dos anos, já se fazia junto a alfabetização” (Lúcia Elena, 11/06/2007).

No dia oito de março de 1993, uma sexta-feira, a professora começou a trabalhar a segunda etapa do “Método da Abelhinha”, intitulada pelas autoras de **História ou Início da Alfabetização**. No caderno de aula, foi possível observar o desenho da aluna Renata referente ao primeiro capítulo da História, em que a professora apresenta a personagem abelhinha e seu som correspondente “a”. A partir desses elementos, percebe-se que a professora seguia as recomendações contidas no Guia do Mestre:

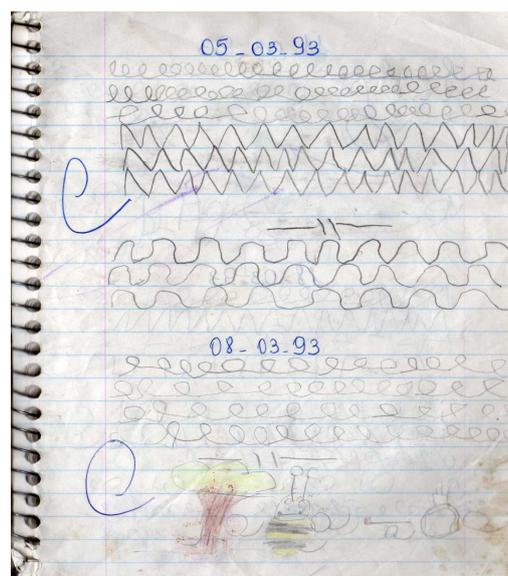


Figura 58

O professor desenha no quadro, a giz de cor, a figura de um elemento da história, começando pelo contorno da letra, para que as crianças descubram o que vai aparecer. Assim, o professor começa o desenho da abelhinha pelo a (que é a asa da abelhinha), a giz de cor se destaca bem no fundo preto ou verde do quadro, ou, na falta deste, com um traço bem grosso (SILVA et al., 1973, p.56).

No decorrer do mês de março, também foram apresentadas as vogais “e, i, o, u” e desenvolvidas atividades de identificação do som relacionando ao

personagem da “História da Abelhinha”: e- escova, i – índio, o – óculos, u – urso e realizados exercícios de junção de vogais e escrita destes sons com os movimentos corretos. Sobre a “História da Abelhinha”, a professora Lúcia lembra com empolgação que *“as crianças adoravam a historinha! A gente fazia aqueles sons e era muito bom! (...) aqueles sons de dobrar a língua e eles escutavam”* (Lúcia Elena, 11/06/2007). Pelos cadernos, vê-se que também foram realizados exercícios de junção de vogais e escrita destes sons com os movimentos corretos.

Nessa segunda etapa do método, a professora demonstrou pleno conhecimento das orientações e recomendações do “Método da Abelhinha”, pois em cada capítulo dedicou um período específico para apresentação e fixação dos sons e união das consoantes às vogais. Analisando os cadernos de aula, foi possível identificar com facilidade o início e o término de cada capítulo, com exceção do sétimo, no qual não identifiquei atividade alguma sobre a apresentação da abelhinha com as novas asas. Para ilustrar essa situação, apresento a imagem do caderno de aula no momento da transição do capítulo dois (v, d, l, m), no dia onze de maio, para o capítulo três (p, g, r, t), no dia treze de maio de 1993.

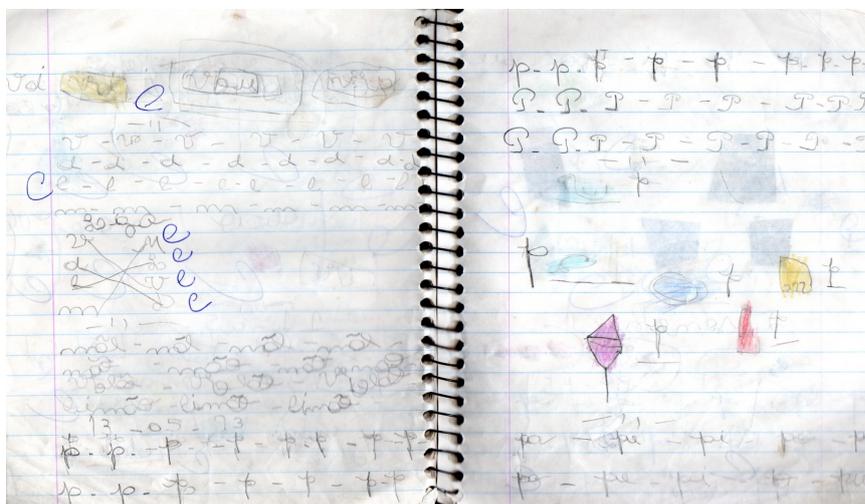


Figura 59

Também podemos observar, na figura ao lado, as consoantes do capítulo dois em um exercício que solicita interligar a letra aos respectivos personagens da “História da Abelhinha”, bem como atividades de identificação do som inicial e reconhecimento das vogais e das consoantes minúsculas e maiúsculas. De acordo com os Guias, nesta etapa devem ser realizadas atividades de reconhecimento do som inicial e de união de sons, as quais devem ser usadas até o sexto capítulo (SILVA et al., s/d, p.23).

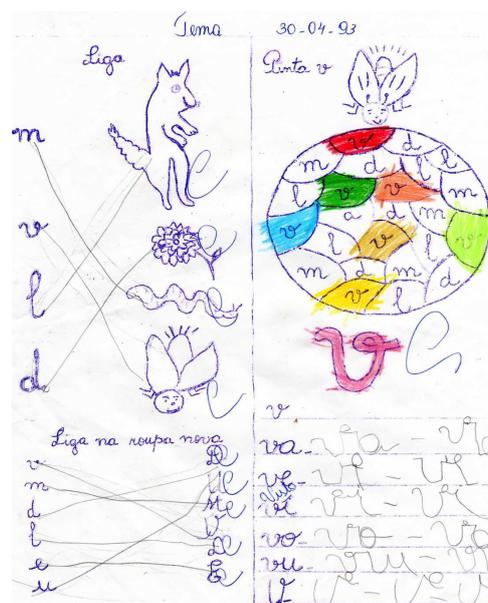


Figura 60

No decorrer da segunda etapa, a professora também realizou atividades de fixação das consoantes já trabalhadas, como mostra a análise do caderno de aula e da folha de atividade de um mesmo dia letivo: dois de julho de 1993. No referido dia, a aluna Renata desenvolveu atividades de leitura e escrita, enfatizando o som “z”, que corresponde ao capítulo cinco e de tema fixou os sons “b, s, j, n” do capítulo quatro. A esse respeito, as autoras do método enfatizam que o professor não deve esperar que todos os alunos conheçam perfeitamente os sons para ir adiante, porque as crianças perdem o interesse pela história (SILVA et al., 1973, p.54).

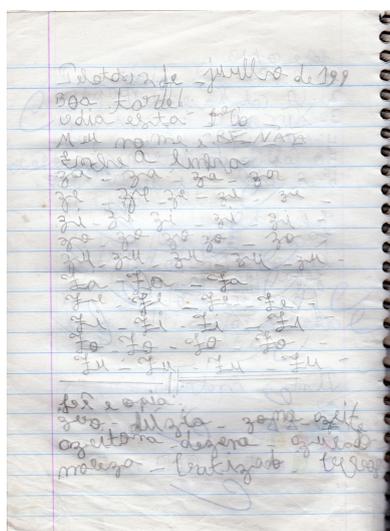


Figura 61



Figura 62

A partir do dia dez de setembro, foi possível observar a apresentação e a fixação de algumas “dificuldades da língua”, como o uso do *r* e *rr*, *s* e *ss*, *ce* e *ci*, *ge* e *gi* etc. (Figura 63), que se estenderam até o dia vinte e seis de outubro. Essas atividades são próprias da terceira etapa do método, intitulada pelas autoras de **Completando a Alfabetização**.

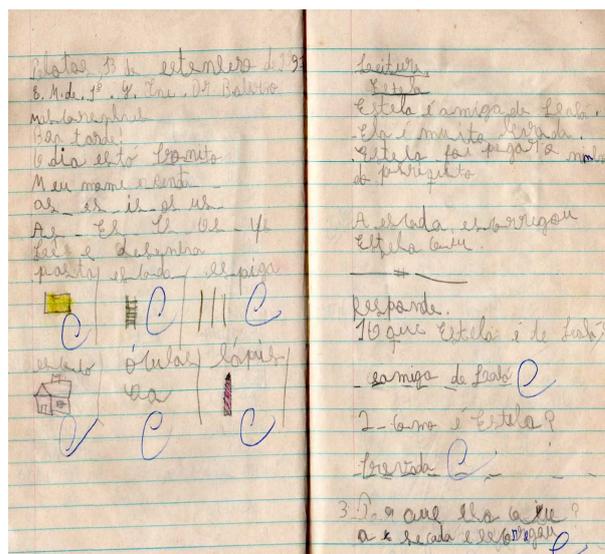
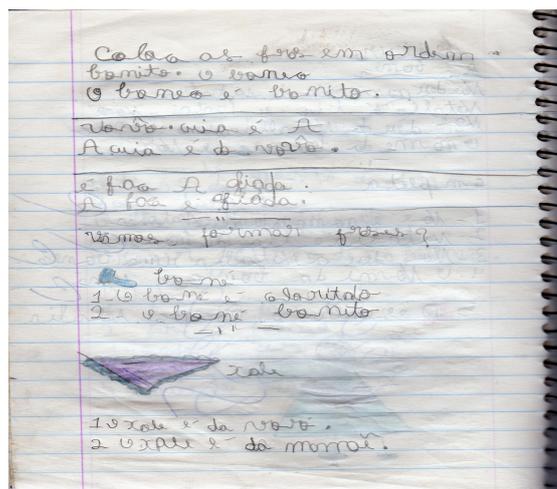


Figura 63

Figuras 64 e 65

No Guia do Mestre e de Aplicação as autoras sugerem que nesta etapa os professores trabalhem a leitura e a escrita de forma gradual. No entanto, a escrita de palavras e frases ocorreu desde a segunda etapa e intensificou-se no término do capítulo cinco, com a atividade de formação de frases a partir de figuras (Figura 64), e, paulatinamente, a escrita de pequenas histórias. No dia dois de agosto, a aluna Renata realizou a primeira atividade de formação de frases e, no dia dezessete de setembro, a primeira produção escrita (Figura 65), na qual escreveu o seguinte: “O cachorro está assustando os pinhos [pintinhos]. O cachorro corre os pintinhos. A galinha picou a cola do cachorro.” No decorrer da terceira etapa, a escrita de outras histórias ganhou



o espaço no caderno de aula, através de folhas mimeografadas coladas e pintadas pela aluna (Figura 66).



Figura 66

Com relação à atividade de leitura, encontrei no caderno de aula no dia quinze de abril, a primeira atividade registrada de leitura oral (Figura 67), e no dia dezessete de junho, o primeiro registro de leitura e interpretação (Figura 68), correspondendo respectivamente aos capítulos dois e quatro da segunda etapa do “Método da Abelhinha”. Nesse sentido, percebe-se que a professora considerou o nível de aprendizagem dos alunos e antecipou o trabalho sistemático com a leitura e a escrita, pois, segundo a professora Lúcia Elena, através do método “eles aprendiam muito rápido a escrever e a ler, muito rápido mesmo!” (Lúcia Elena, 11/06/2007).

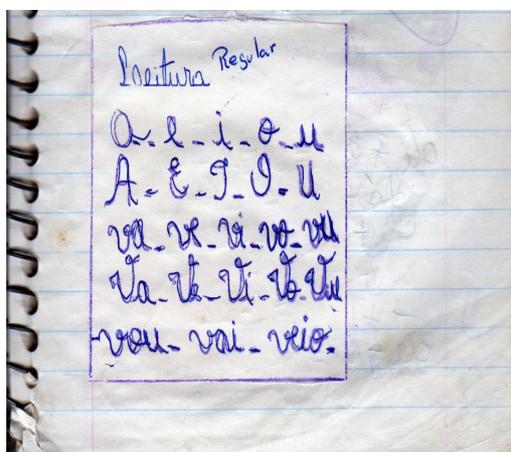


Figura 67

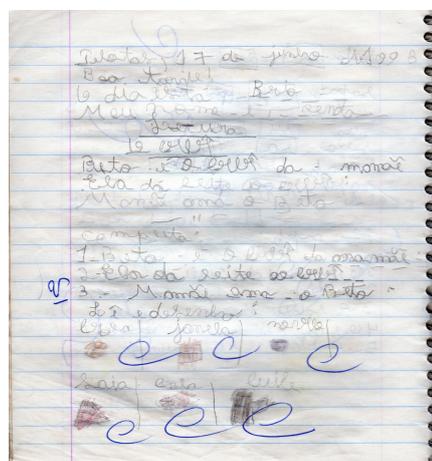


Figura 68

A professora Lúcia Elena elencou alguns elementos que considera essenciais para a rapidez na aprendizagem com o “Método da Abelhinha”, entre eles a utilização dos cartazes, o trabalho conjunto realizado pelas cinco alfabetizadoras da escola e a alfabetização através dos recursos fonéticos. Também comentou sobre as vantagens do método:

As vantagens que eu via era que eu conseguia alfabetizar, porque como era pelo som eles tinham muita facilidade de gravar e reproduzir aquilo ali, mas com o passar do tempo, que eu te disse que eu dei uma mudada eu achava para mim outros métodos bem melhores, claro que se eu fosse trabalhar hoje valeu pra época, pra época pra mim era um dos melhores, a abelhinha na época! Tudo tem épocas na vida, valeu! (Lúcia Elena, 11/06/2007).

Apesar do aprendizado desenvolver-se com rapidez, a professora Lúcia também abordou que o ensino através do “Método da Abelhinha” era limitado, pois as leituras eram restritas às consoantes já trabalhadas e o material era produzido pelas professoras e entregue pronto, sem possibilidade de criação por parte dos educandos. Também fez uma avaliação do seu trabalho nos últimos anos, no qual o grupo de professoras alfabetizadoras da escola arriscou-se na criação de outra proposta de trabalho:

(...) como é que eu vou te explicar, as coisas vão mudando, (...) na nossa época era bom, mas depois a gente foi vendo mais tarde foi muito melhor, aí tu vê as crianças não criavam nada, elas recebiam tudo pronto, já nos últimos anos que eu tive de alfabetização elas criavam histórias, criavam as leituras delas, a gente pedia uma palavra, para elas falarem, contarem uma historinha. Elas criavam as próprias histórias delas, mas também eram outras crianças, não eram as mesmas crianças que eu lidei em 79, 80. (Lúcia Elena, 11/06/2007).

(...) Na época valeu muito, sem muita criatividade, não tinha criatividade porque tu dava pronto para as crianças e elas pegam isso o “a” da abelhinha, o “e” da escovinha, o “i” do índio, o “o” do óculos, o “u” do urso, então eles não saiam daquilo ali. Quando chegava na segunda série as professoras iam fazendo um outro trabalho, mas às vezes eles iam até a terceira série ainda ligados nos personagens da abelhinha, o que incomodava muito a professora, eu digo assim tudo tem época, pra mim a época ali eu gostava muito, mas depois a gente foi mudando, até que um dia eu disse: “Agora gurias vamos nós mesmas decidir, vamos sair, já está na hora, isso não serve mais” e a gente foi mudando. (Lúcia Elena, 11/06/2007).

O saber docente dessa alfabetizadora foi sendo construído na prática pedagógica, apoiado no trabalho conjunto desenvolvido pelo grupo de alfabetizadoras da escola. Segundo Cardoso e Amâncio (2006, p.237), “o fazer

pedagógico” também ocorre na “estratégia de o professor iniciante se ancorar nos saberes das colegas mais experientes ou bem formadas e, por outro lado, as colegas dispostas a contribuírem com as iniciantes”. Assim comentou Lúcia Elena:

Na escola tinham professoras excelentes, como eu te disse da Joanir²⁶ ela era uma professora do Magistério, muito conhecida em Pelotas e ela tinha uma experiência muito grande com alfabetização e a gente trabalhava muito em grupo e éramos muito unidas, nós éramos cinco alfabetizadoras e as cinco trabalhavam juntas, a gente fazia, claro, alguma coisa diferenciada, cada uma tinha a sua didática de dar aula. Foi um aprendizado! Uma ajudava a outra e o tempo foi passando. (Lúcia Elena, 11/06/2007).

Para Cardoso e Amâncio (2006), aprender a ser professor vai além de se apropriar dos conteúdos e dos métodos trabalhados nos cursos de formação. Nesse sentido, torna-se necessário reconhecer que os professores são detentores de saberes específicos que se desenvolvem, se acumulam, se transformam no contato com a profissão, balizados por aspectos pessoais, sociais e profissionais.

A entrevista com a professora Lúcia Elena forneceu elementos significativos para entender a utilização do “Método da Abelhinha” em sala de aula e, ainda, apontou situações vividas no cotidiano da escola, como o trabalho coletivo desenvolvido pelas alfabetizadoras, que serviu de apoio para desenvolver o planejamento e a prática, bem como para modificar o método de alfabetização nos seus últimos anos como alfabetizadora.

Dessa forma, a entrevista com a professora Lúcia, a exploração dos cadernos e demais materiais escritos disponibilizados pela família da aluna Renata Barros permitiram compreender a utilização do método em uma turma de alfabetização, através do acompanhamento das etapas e dos cento e vinte e cinco dias letivos registrados em 1993.

²⁶ A professora Joanir alfabetizou a irmã de Renata Barros, Suzana Barros, no ano de 1991.

5.4 – Os cadernos de aula da aluna Suzana Barros: a alfabetização através do “Método da Abelhinha”

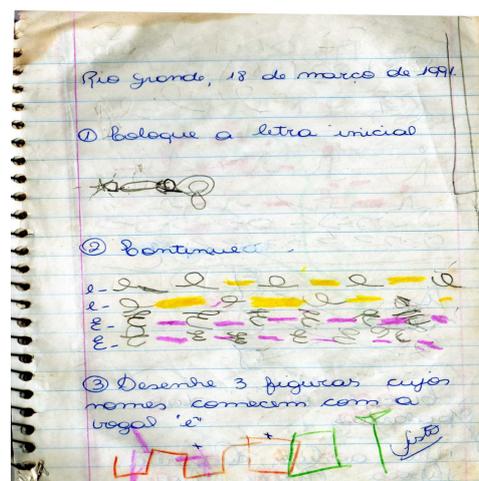
O acervo escolar da aluna Suzana Barros foi organizado em uma caixa forrada com papel fantasia que ilustra uma cena com vários coelhinhos pintando belas embalagens de presente. No alto da caixa está escrito o seu nome completo, a série e o apelido da professora “*Tia Jô*”²⁷ e, no centro, o nome da escola. Apesar de terem passado dezessete anos, o material dentro da caixa permanece intacto, protegido e cuidadosamente organizado e inclui: quatro cadernos de aula da primeira série, “uma cartilha artesanal” do “Método da abelhinha”, uma cartilha de alfabetização impressa do PNLD de 1991, trinta e seis folhas de atividades, duas avaliações, quatro livros de história produzidos pela professora e alunos de forma artesanal, cinco trabalhos artísticos de datas comemorativas, o boletim escolar da primeira série e, ainda, dois cadernos de Estudos Sociais: um da segunda série e outro da terceira série. Dentre esses materiais analisei os cadernos de aula, as folhas de atividades e a cartilha impressa.

No primeiro caderno de aula, do ano letivo de 1991, consta o registro de vinte e oito aulas que iniciaram no dia oito de março e terminaram no dia doze de junho. No segundo caderno, foi possível observar o registro de vinte e uma aulas, distribuídas no período de dezessete de junho a dezoito de agosto; no terceiro caderno, vinte e seis aulas registradas, que compreendem o período do dia vinte e sete de agosto ao dia quinze de outubro; e no quarto caderno, vinte e seis aulas distribuídas no período de dezessete de outubro a onze de dezembro. Cruzando essas informações com as folhas de atividades localizei mais dois dias letivos: primeiro de março e quatro de março. No entanto, não há registro dessas datas no caderno de aula. Reunindo todas as informações encontrei cento e três dias letivos registrados.

²⁷ A professora de Suzana Barros, identificada nos materiais da aluna como “*Tia Jô*”, chama-se Joanir. Esta informação foi obtida na entrevista com a professora Lúcia Elena, que trabalhou com a referida alfabetizadora na mesma escola municipal em Pelotas. No decorrer da investigação, a professora Joanir não foi localizada para realização da entrevista.

Figura 69

Durante os três primeiros meses de aula da 1ª série do ano letivo de 1991, a aluna Suzana Barros morava com a família na cidade de Rio Grande/RS e na escola em que estudava não era utilizado o “Método da Abelhinha”, conforme informações da sua irmã Renata Barros e da análise do caderno de aula como mostra a figura ao lado. Com a vinda da família para Pelotas, a aluna foi transferida para uma



Escola Municipal, na qual a professora utilizava o método em estudo; portanto, realizei a análise dos cadernos de aula a partir do dia seis de junho, data em que localizei a primeira aula com o “Método da Abelhinha”. Nesse sentido, não foi possível analisar a primeira etapa do método denominada de **Período Preparatório** ou **Integração da Criança**.

Dessa forma, novamente sistematizei na primeira e segunda coluna as orientações do Guia do Mestre e do Guia de Aplicação, através da segunda e da terceira etapa do “Método da Abelhinha”: **História ou Início da Alfabetização** e **Completando a Alfabetização** e, paralelamente, apresentei os dados analisados sobre os cadernos de aula.

Tabela 8 – A utilização do “Método da Abelhinha” em sala de aula (1991)

Etapas do “Método da Abelhinha”	Guia do Mestre e Guia de Aplicação	Cadernos de aula do ano de 1991
2ª Etapa – História ou Início da Alfabetização	Objetivos: apresentar, fixar e unir as vogais. Apresentar as consoantes e unir consoantes e vogais. Escrever os sons com os movimentos corretos.	Atividades: união das consoantes e vogais, fixação das consoantes já trabalhadas, traçado correto dos sons. Leitura e interpretação.

<p>Capítulo 1 – Vogais a, e, i, o, u (abelha, escova, índio, óculos, urso).</p> <p>Capítulo 2 – Consoantes v, d, l, m (vaga-lume, dália, lobo, minhoca) e a palavra mágica quadiduvivu.</p> <p>Capítulo 3 – Consoantes p, g, r, t (pipa, gato, rato, torre).</p> <p>Capítulo 4 – Consoantes b, s, j, n (bule, sapo, jacaré e neném).</p> <p>Capítulo 5 – Consoantes f, c, z, x (faca, caracol, zebra, Xaveco).</p> <p>Capítulo 6 - Apresentação do h (harpa) e dos dígrafos ch, nh, lh.</p> <p>Capítulo 7 – Fim da história. Apresentação da Abelhinha com as novas asas (Introdução dos sons Ah! Oh!).</p>	<p>Duração: 5 dias em média.</p> <p>Duração: 3 a 5 dias.</p> <p>Duração: 3 a 4 dias.</p> <p>Duração: 3 dias.</p> <p>Duração: 2 dias.</p> <p>Duração: 3 dias</p> <p>Duração: 1mês</p>	<p>Duração: 6 de junho a 12 de julho.</p>
<p>3ª Etapa – Completando a Alfabetização</p> <p>Uso da cedilha, til, r e rr, s, ss, qu.</p>	<p>Objetivos: analisar as palavras em sons e unir os sons e letras na leitura e na escrita das palavras. Desenvolver a leitura e a escrita de forma gradual.</p> <p>Duração: 1 mês</p>	<p>Atividades: apresentação e fixação das “<i>dificuldades da língua</i>” e das vogais e das consoantes maiúsculas e minúsculas. Cópia, leitura e interpretação.</p> <p>Duração: 3 de agosto a 11 de dezembro.</p>

No desenvolvimento da segunda etapa do “Método da Abelhinha”, não foi possível identificar, nos cadernos de aula, um período específico para apresentação, fixação e união dos sons, pois observei que primeiramente a professora fixou as vogais trabalhadas e, posteriormente, introduziu as consoantes na seqüência do método (Figura 70), reunindo no mesmo exercício os sons das vogais e das consoantes apresentadas (Figura 71). Dessa forma, não especifiquei na tabela acima o início e o término de cada capítulo, somente o período em que a professora começou e finalizou a segunda etapa.

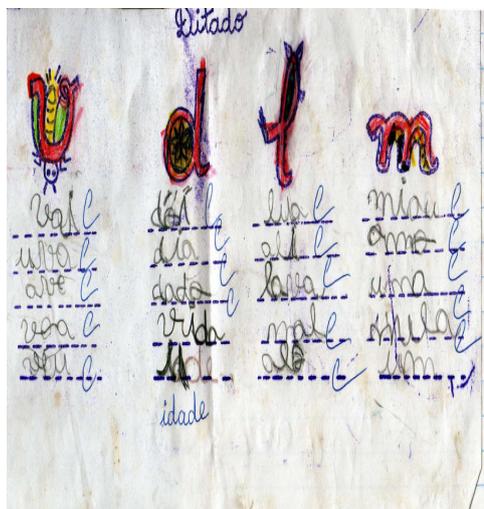


Figura 70

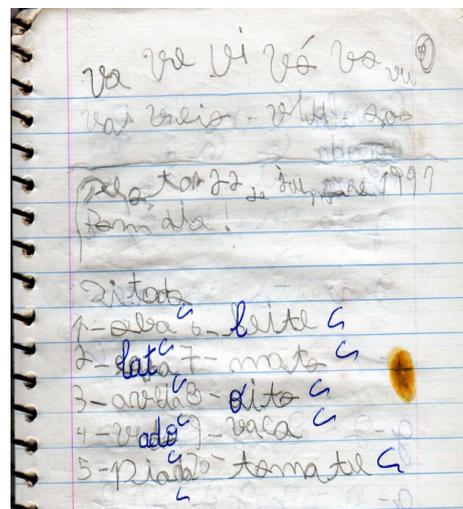
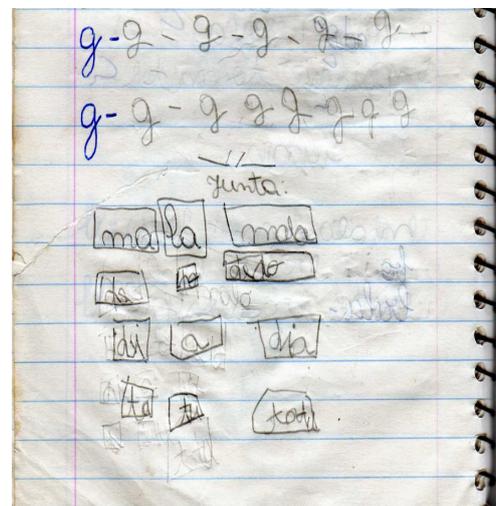


Figura 71

Figura 72

No Guia do Mestre e no Guia de Aplicação as autoras do método ressaltam que “durante a narração da História da Abelhinha, o professor deve preocupar-se em levar a criança a escrever as letras – correspondentes aos sons que vai aprendendo – com os movimentos certos” (SILVA et al., 1973, p.55). Essa recomendação foi seguida pela professora, ao longo da segunda etapa, através de atividades para desenvolver o traçado da letra (Figura 72) e



na escrita de palavras durante os exercícios de fixação (Figura 71), nos quais a correção é utilizada para evidenciar o movimento correto das vogais e consoantes.

No dia doze de junho, Suzana Barros escreveu no seu caderno “*Hoje o dia está frio e ventoso*” e, logo abaixo, a seguinte frase “*O aniversário da Abelhinha*”, seguida do desenho de alguns personagens da “*História da Abelhinha*”, indicando o final da história e o término do capítulo sete. Seguindo a ordenação do caderno, o próximo registro foi realizado no dia dois de agosto, provavelmente após o período de férias.

No dia três de agosto, a professora realizou um ditado no qual foram trabalhadas palavras como: jarra e torrada (Figura 73), que segundo o Guia do Mestre e de Aplicação corresponde à terceira etapa do método denominada pelas autoras de **Completando a Alfabetização**. De acordo com as mesmas, nesta etapa as crianças devem vencer as “dificuldades da língua”: uso de cedilha, til, r, e rr, s e ss, qu, etc. e também separar os sons nas palavras e unir sons e letras na leitura e na escrita de palavras (SILVA et al., s/d, p.35).

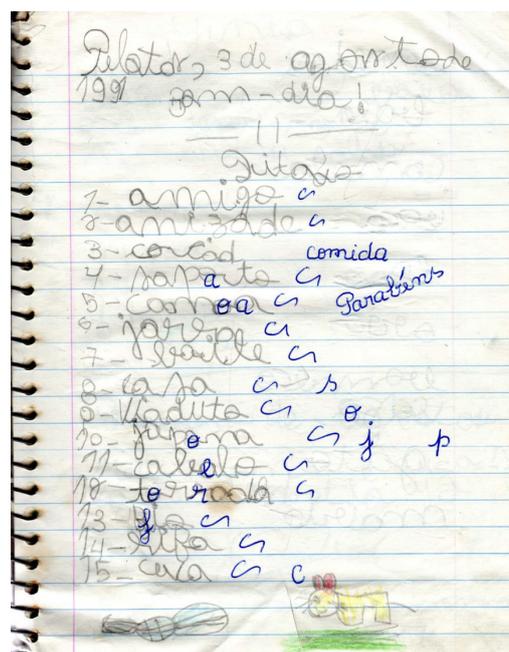


Figura 73

No Guia do Mestre e de Aplicação as autoras também sugerem que nesta etapa os professores trabalhem a leitura e a escrita de forma gradual. Nesse sentido, encontramos, no caderno de aula, no dia cinco de agosto, o primeiro registro de leitura e, no dia trinta de agosto, a primeira leitura com interpretação escrita.

Paralelamente às atividades da terceira etapa do “Método da Abelhinha”, a professora utilizou a Cartilha Aquarela, de D’ Olim Marote (1991), localizada junto ao acervo escolar de Suzana Barros, para desenvolver atividades de cópia, leitura e interpretação. Analisando comparativamente os cadernos de aula e a Cartilha Aquarela, observei que algumas histórias dessa cartilha foram copiadas no caderno de aula: Sueli e o sapo (p.39), Zazá e o boi Zebu (p.45), A arara de Aurora (p.46), A garrafa de suco (p.48), Cenoura para o vovô (p.53), como é possível observar nas figuras abaixo.

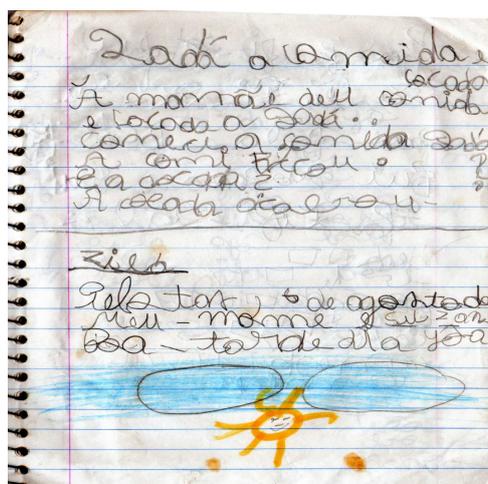


Figura 74



Figura 75

A Cartilha Aquarela fundamenta-se na concepção sintética para o ensino da leitura e da escrita, ou seja, começa o processo de alfabetização pelas unidades menores da língua, neste caso, letras e sílabas. A ênfase é dada na palavra-chave e na família silábica correspondente (Ex: bala – ba, be, bi, bo, bu), depois aparece uma lista com palavras isoladas, frases e pequenos textos (Figura 76).

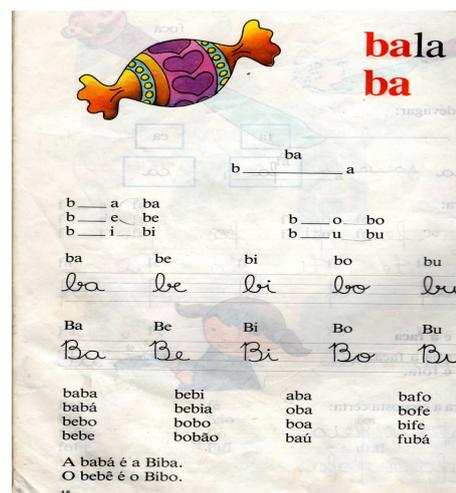


Figura 76

Nesse sentido, foi possível observar, a partir do material analisado, que a professora utilizou as orientações do “Método da Abelhinha” e, paralelamente, usou a cartilha como recurso para facilitar e diversificar as situações de ensino. Dessa forma, as escolhas conceituais e metodológicas da alfabetizadora indicam que o seu

trabalho em sala de aula foi sendo mesclado, a partir das necessidades e das exigências da alfabetização. De acordo com Frade (2007, p.32), essa “associação de metodologias” indica que:

não se trata de o professor alfabetizador entender de métodos clássicos de alfabetização, mas de tomar decisões relativas a diversas ordens de fatores (...), à organização da sala de aula, (...) a definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, (...)

Assim, a alfabetizadora procurou conciliar as orientações do método em estudo com as atividades da Cartilha Aquarela, como analisei nos seguintes registros do caderno de aula para a apresentação da consoante “qu” (palavra mágica “quadiduvivu”): no dia onze de novembro, a alfabetizadora apresentou a palavra mágica da “História da Abelhinha” “quadiduvivu” (Figura 77) e, na folha seguinte do caderno, observei o desenho do aquário, conforme a Cartilha Aquarela (p.76) (Figura 78), seguida de uma história copiada no caderno. A Cartilha também foi usada como modelo de “boa aparência” e organização para os alunos, pois percebi que a aluna Suzana tentou reproduzir os desenhos e as cores das ilustrações da Cartilha para o seu caderno de aula. Para Jean Hébrard (2001, p. 127) “o caderno se esmera em imitar o livro”.

Figura 77

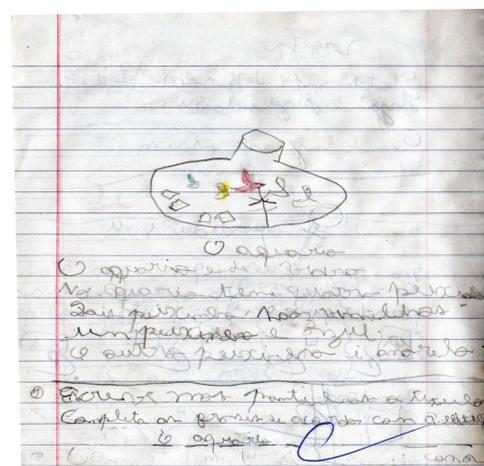
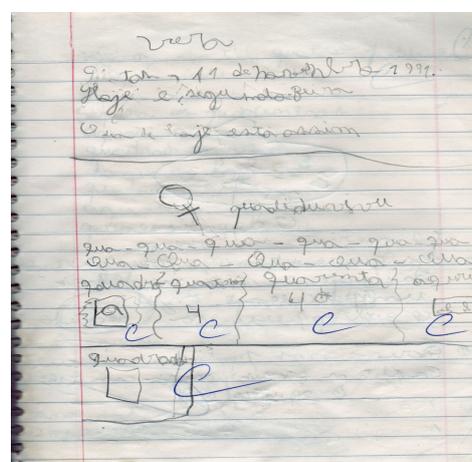


Figura 78

Figura 79

Outro aspecto relevante foi o emprego das letras maiúsculas que durante a segunda etapa foi utilizado para escrever o nome da professora, da aluna e em atividades de leitura e escrita, como nas palavras ao lado: Pelotas, Paulinho, Paula (Figura 79). Nesse sentido, foi possível inferir que, no decorrer da terceira etapa, as letras maiúsculas ganharam maior destaque devido à necessidade de escrever nomes próprios na maioria das leituras propostas pela professora. As atividades com o uso da maiúscula também foram observadas em folhas de atividades coladas no caderno de aula (Figura 80), realizadas no dia treze de setembro, em que a aluna Suzana realizou uma atividade de união de consoantes e vogais e escrita da letra maiúscula correspondente.

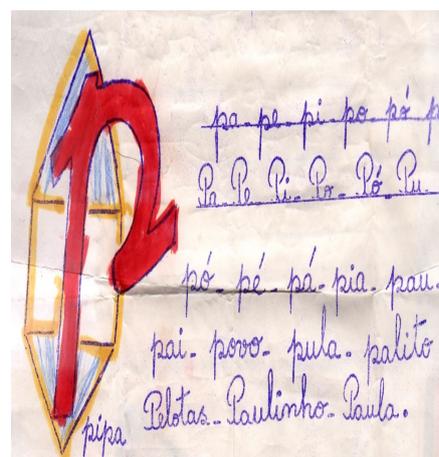


Figura 80

As letras maiúsculas foram denominadas pela professora de “roupa nova”, termo muito comum entre as alfabetizadoras que utilizam o “Método da Abelhinha”. No dia quatorze de novembro, foram desenvolvidas duas atividades (Figuras 81 e 82) em que a professora utilizou essa terminologia, sendo que na segunda atividade também foi possível identificar o número de alunos (22) da sala de aula, que em 1991 foram colegas de Suzana Barros.



Figura 81

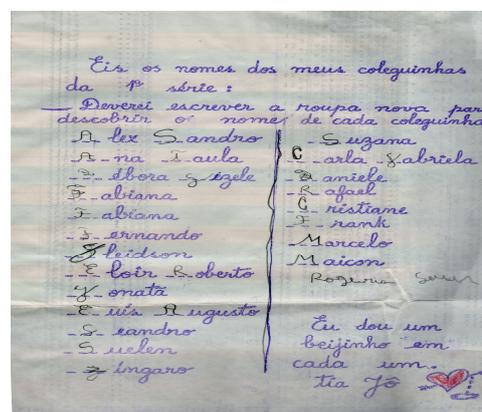


Figura 82

Nos dias vinte e oito de novembro e três de dezembro, identifiquei duas atividades semelhantes, que indicam o término do ano letivo e, conseqüentemente, o encerramento das atividades envolvendo o “Método da Abelhinha”. Na primeira, o desenho intitulado “Os amiguinhos da Abelha” (Figura 83) e, na segunda, “Os personagens da Abelhinha” (Figura 84) permitiram perceber que a professora, apesar de utilizar a Cartilha Aquarela para diversificar o trabalho, não deixou de seguir as orientações do método para conduzir o processo de alfabetização.

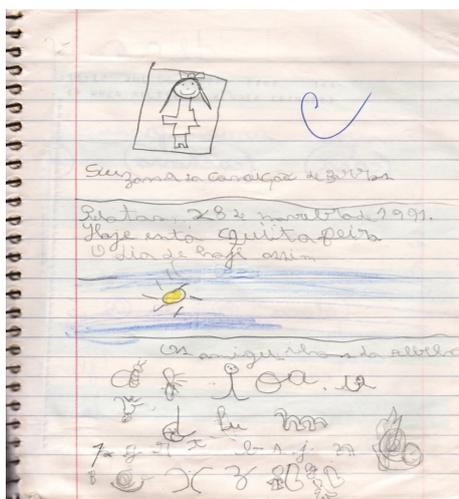


Figura 83

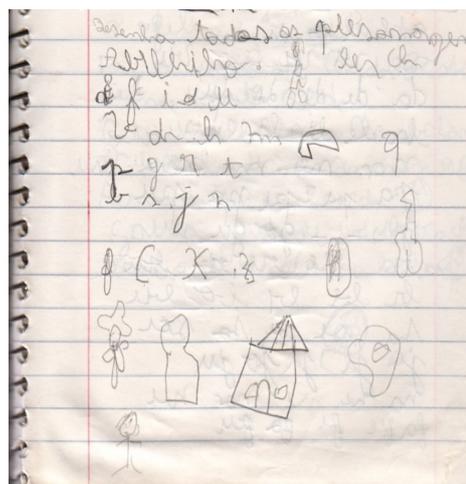


Figura 84

O espaço de escrita nos cadernos de Suzana Barros é predominantemente ocupado por páginas de cópias, intercaladas por atividades de leitura e interpretação, fixação dos sons, ordenação de palavras e frases e ditado de palavras. De acordo com Jean Hébrard (2001), a “cópia” está no centro da alfabetização quando esta se propõe a ensinar não somente a ler, mas também a escrever. No decorrer dessa análise, também observei o aprendizado de outros saberes, manifestados no uso e cuidado com os cadernos de aula, desde a evolução do traçado das palavras até a manutenção do estado de limpeza e organização. Diz ainda o autor:

O estudo dos cadernos escolares parece mostrar que, por meio do exercício, passa a acontecer não somente uma técnica do corpo, mas também uma técnica intelectual específica do saber de fazer *gráficos*. Fazer exercícios é aprender a apresentar. É preciso aprender a tomar essa expressão em todos os sentidos. Apresentar, isto é, guiado por uma preocupação constante de limpeza, de boa manutenção, de elegância ingênua ou afetada, fazer do caderno o pequeno teatro do saber escolar (HÉBRARD, 2001, p.137).

Segundo Hébrard (2001), o caderno escolar cumpre, também, o importante papel de “apresentar” o trabalho escolar para a família, servindo como um objeto de controle que ordena o espaço e o tempo do trabalho na escola. Por isso, a análise dessa fonte de pesquisa exige um trabalho minucioso através da constante leitura nas linhas e entrelinhas do seu conteúdo.

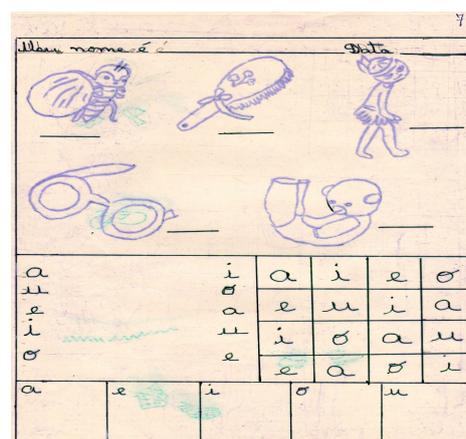
Através da exploração dos cadernos de aulas foi possível perceber que, apesar das duas alfabetizadoras, Lúcia Elena e Joanir, trabalharem na mesma escola e desenvolverem um trabalho conjunto seguindo orientações do “Método da Abelhinha”, realizavam um trabalho diferenciado em sala de aula, pois a primeira apresentou os sons correspondentes à “História da Abelhinha”, de acordo com a ordenação e a recomendação das autoras do método, sendo possível identificar com facilidade o início e o término de cada capítulo. Em contrapartida, a segunda alfabetizadora introduziu os sons na seqüência do método, porém não destinou um período específico para cada capítulo da história, reunindo no mesmo exercício os sons das vogais e consoantes já trabalhados e, também, utilizou a Cartilha Aquarela como recurso para facilitar e diversificar as situações de ensino.

Nesse sentido, os cadernos de aula “criam registros de memória” e ajudaram a compreender o cotidiano escolar de duas turmas de alfabetização em Pelotas, através do acompanhamento das etapas do “Método da Abelhinha” e do registro dos dias letivos registrados no ano de 1991 e 1993.

5.5 – A arte de produzir escritos: matrizes e folhas mimeografadas do “Método da Abelhinha”

As matrizes produzidas pela professora Gladys Pizarro foram elaboradas quase que cotidianamente com o intuito de diversificar o planejamento escolar na apresentação e/ou fixação de conteúdos e também para tornar mais atrativo o dia-a-dia em sala de aula. A professora selecionou e guardou junto com outros materiais cinquenta e sete matrizes. A maioria delas foi

Figura 85



elaborada, segundo a alfabetizadora, em 1979, como recordação da sua última turma de primeira série. Em algumas o ano identifica-se escrito acima e à direita da matriz, como mostra a imagem ao lado.

A professora Elna da Rosa guardou sessenta e três folhas de atividades mimeografadas da última turma com que trabalhou como alfabetizadora, no ano de 1988: *“Eu voltei para primeira série para trabalhar com o “Método da Abelhinha”; foi no final da minha carreira, pois em 89 eu me aposentei (...)”*. A esse respeito a professora também relatou que:

os materiais do magistério eu joguei fora! Me aposentei em 89, (...) como é que eu ia levar tudo para o meu apartamento? Eu fico só recordando aquelas coisas que não tenho mais, mas como é que ia carregar a vida inteira. Quando eu me aposentei muita coisa dessas da abelhinha que eu tinha uns cartazes (...) que eu tinha aumentado, todos eles em cartolina com canetinha hidrocor, foi tudo! Eu botei fora eu não tinha porque guardar eu estava me aposentando, me aposentei em 89. Coisa séria né? E agora quando eu fiz a mudança do apartamento para casa, já tinha outras tantas coisas que eu botei fora. Essas aqui [folhas mimeografadas] só ficaram porque estavam dentro de uma pasta que eu fiquei pensando assim, isso aqui é a recordação de um trabalho histórico da minha vida (Elna da Rosa, 14/03/2007).

Figura 86

As folhas mimeografadas que restaram na pasta da professora Elna foram preservadas com a intenção de recordar fragmentos da sua história de vida relacionada à alfabetização, mas também permitiram perceber que a alfabetizadora reuniu ao longo dos anos os conhecimentos adquiridos no Magistério e na Licenciatura de Artes Plásticas, como mostram os traços, os detalhes e os coloridos da imagem ao lado.



Os materiais didáticos das professoras Gládys e Elna foram classificados tendo em vista os dois conjuntos: matrizes e folhas mimeografadas. No conjunto das matrizes da professora Gládys localizei: oito de Matemática, sete de Estudos Sociais e quarenta e duas de Alfabetização. No conjunto das folhas mimeografadas da professora Elna identifiquei: duas de Matemática, três de Estudos Sociais e Ciências e cinquenta e oito de Alfabetização.

Posteriormente, selecionei somente os materiais didáticos de Alfabetização, por estarem diretamente relacionados com o objeto de estudo desta pesquisa e, em seguida, analisei em cada etapa do método as matrizes e as folhas de atividades, comparando as orientações do “Método da Abelhinha” com a atividade proposta pela professora. A tabela abaixo foi organizada para facilitar a visualização dos dados e contribuir no processo de análise.

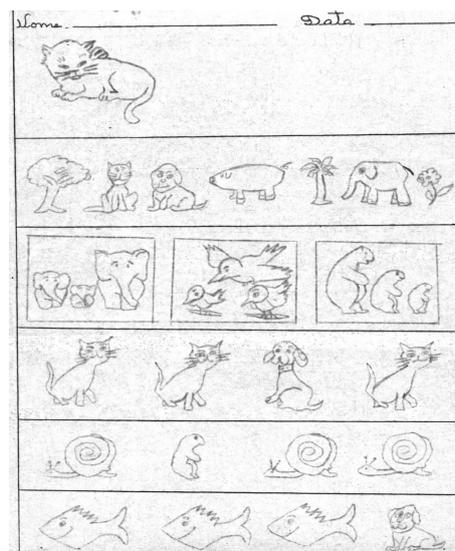
Tabela 9 – Os materiais didáticos de alfabetização

Etapas do “Método da Abelhinha”	Matrizes da professora Gladys	Folhas mimeografadas da professora Elna
1ª Etapa - Período Preparatório ou Integração da Criança	9	3
2ª Etapa – História ou Início da Alfabetização		
Capítulo 1 – Vogais a, e, i, o, u (abelha, escova, índio, óculos, urso)	9	9
Capítulo 2 – Consoantes v, d, l, m (vaga-lume, dália, lobo, minhoca) e a palavra mágica quadiduvivu.	1	7
Capítulo 3 – Consoantes p, g, r, t (pipa, gato, rato, torre).	9	7
Capítulo 4 – Consoantes b, s, j, n (bule, sapo, jacaré e neném).	1	8
Capítulo 5 – Consoantes f, c, z, x (faca, caracol, zebra, Xaveco).	3	3
Capítulo 6 - Apresentação do h (harpa) e dos dígrafos ch, nh, lh.	2	3
Capítulo 7 – Fim da história. Apresentação da Abelhinha com as novas asas (Introdução dos sons Ah! Oh!).	1	0

3ª Etapa – Completando a Alfabetização	7	18
Uso da cedilha, <i>til, r e rr, s, ss, qu.</i>		

Figura 87

Na primeira etapa do método: **Período Preparatório ou Integração da Criança** a professora Gladys elaborou matrizes com o objetivo de desenvolver a coordenação motora e noções de: semelhança, lateralidade, forma e posição. Na imagem ao lado, a alfabetizadora explicou oralmente a ordem para cada exercício: *“Desenha a família da gatinha; Marca um “x” nos animais que estão perto das árvores; Pinta o animal maior e marca uma “+” no menor, Pinta somente o animal diferente”*.



Tendo em vista as três folhas de atividades da professora Elna, que localizei nesta etapa do método, pude verificar que a alfabetizadora estava preocupada em trabalhar a coordenação motora através do traçado correto das linhas e também a pintura dos desenhos, identificando formas e cores, como mostra a figura ao lado.

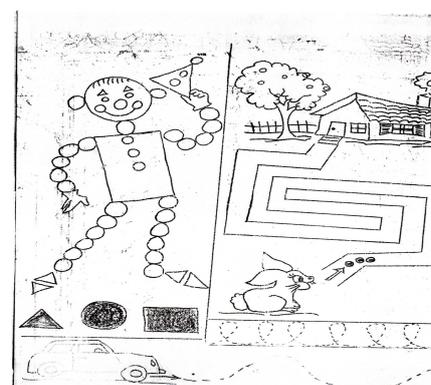


Figura 88

De acordo com as orientações do Guia do Mestre para a primeira etapa do método, não são necessários exercícios de discriminação visual (marcar desenhos iguais ou diferentes) e atividades especiais de coordenação motora, pois as atividades de desenho livre são suficientes para isso (SILVA et al., 1973). No entanto, as professoras realizavam modificações de acordo com a necessidade da turma e a experiência como alfabetizadoras:

Eu me identifiquei bastante com o método [“Método da Abelhinha”] já no cursinho [cursos de capacitação para professores]. Depois eu ia fazendo as folhinhas, aprendendo com o desenvolvimento da alfabetização, eu fui criando com bastante criatividade (...). Tanto é que depois que eu fiz a parte de expressão plástica na Licenciatura Plena em Artes eu me dei bem (...) (Elna da Rosa, 14/03/2007).

Eu usava o Guia do Mestre, eu lia e muita coisa eu me valia, no início, porque no fim quase que a gente não precisa, a não ser que tivesse alguma coisa de diferente (...). O som não tem como treinar a partir do Guia, o treino que eu fazia era de noite em casa depois que todos dormiam. Assim, eu ficava mais preparada para apresentar os sons no dia seguinte (...) (Gladys Pizarro, 12/04/2006).

As duas alfabetizadoras utilizavam o Guia do Mestre para relembrar algumas orientações e sugestões apresentadas nos cursos de capacitação e também para realizarem a leitura da “História da Abelhinha”.

Na segunda etapa do método, **História ou Início da Alfabetização** a professora Elna preparou várias folhas mimeografadas. Entre essas selecionei duas: na primeira folha apresentada (Figura 89), a professora elaborou uma atividade de junção de vogais e identificação do som inicial dos desenhos, e, na segunda, (Figura 90), uma atividade envolvendo os personagens do segundo capítulo da “História da Abelhinha” (**v**aga-lume, **d**ália, **l**obo, **m**inhoca), através da identificação do som inicial e escrita das consoantes minúsculas e maiúsculas.

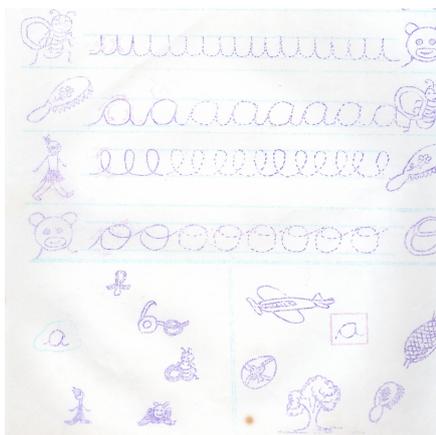


Figura 89



Figura 90

Nessa etapa do método, a professora Gládyz também preparou diversas matrizes, entre elas apresento duas; a primeira (Figura 91) envolve o capítulo três e a segunda (Figura 92), o capítulo cinco da “História da Abelhinha”. Nesses materiais a alfabetizadora elaborou atividades de identificação e escrita do som inicial, união das consoantes às vogais, escrita correta das consoantes maiúsculas e minúsculas e leitura de palavras.

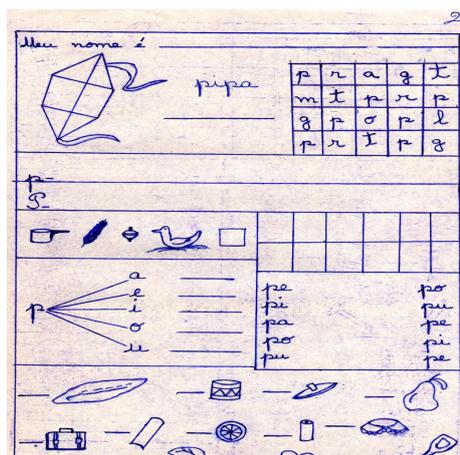


Figura 91

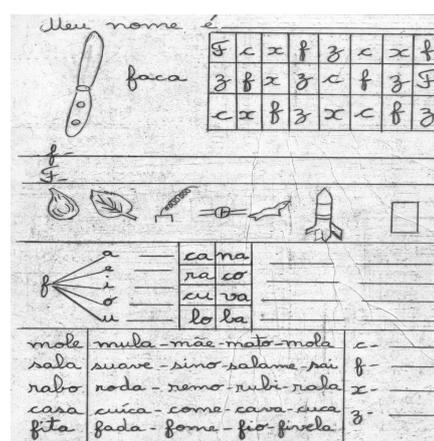


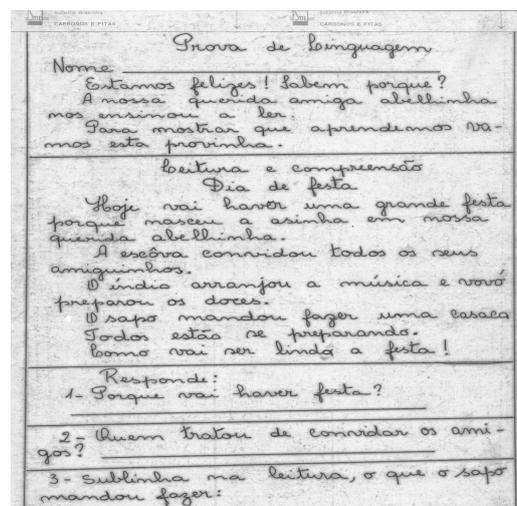
Figura 92

Para tanto, as autoras do “Método da Abelhinha” aconselham que o professor não utilize exercícios mimeografados ou impressos de tipo rotineiro, como cobrir letras ou marcar desenhos de objetos com determinado som etc., tendo em vista que o método oferece recursos para atender às necessidades infantis, assegurando maior interesse e participação das crianças (SILVA et al., 1973).

Nesse sentido, as professoras vão de encontro a essas orientações do método, produzindo os seus próprios materiais didáticos, pois foi possível inferir que as sugestões de atividades no Guia do Mestre priorizam o jogo e a movimentação dos alunos em sala de aula; no entanto, não proporcionam modelos de exercícios escritos para serem realizados no caderno ou em folhas de atividades, exigindo que as alfabetizadoras, ao produzirem seus materiais didáticos, criem e inventem.

Figura 93

A inventividade e a imaginação estão estampadas nas matrizes e nas folhas de atividades mimeografadas, evidenciando a capacidade das alfabetizadoras de transformar orientações teóricas em atividades que facilitassem a alfabetização através do método em estudo. A imagem ao lado exemplifica essa situação, em que a professora Gládys aproveitou o término da “História da Abelhinha”, que se refere ao capítulo sete da



segunda etapa, para apresentar aos alunos uma leitura sobre a comemoração do nascimento das asas da “Abelhinha” em uma avaliação de Linguagem.

Figuras 94

A maioria das matrizes e folhas de atividades que identifiquei na terceira etapa do “Método da Abelhinha”, **Completando a Alfabetização**, foi elaborada para exercitar a leitura e a escrita através exercícios de formação de palavras, frases e interpretação escrita como mostram as imagens. Também gostaria de destacar que a segunda imagem (Figura 95) se refere à primeira página de uma avaliação elaborada em 1988 pela professora Elna, que contém oito folhas grampeadas envolvendo as seguintes disciplinas: Português, Estudos Sociais, Matemática, Ciências. Com relação à avaliação a alfabetizadora explicou que:

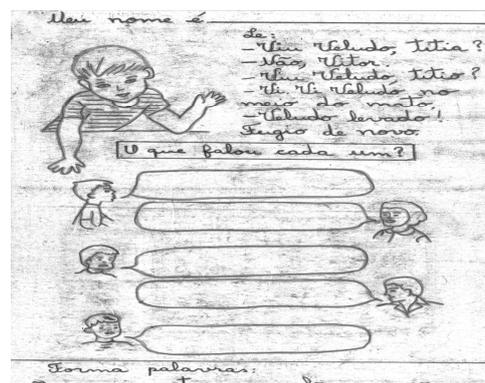


Figura 95

Eu dava as provas em dias diferentes, cada dia uma disciplina, primeiro Português, depois as outras (...), depois eu juntava tudo e grampeava para entregar aos pais e ficar mais organizado. (Elna da Rosa, 14/03/2007).

De acordo com as autoras do método em estudo, nesta etapa os alunos já são capazes de “ler e escrever qualquer palavra, pois já conhecem todos os sons de que são formadas as palavras e as letras que os representam” (SILVA et al., s/d, p.35). Para tanto, as alfabetizadoras criavam muitas oportunidades em sala de aula para aprimorar a leitura oral e silenciosa dos alunos, como: leitura utilizando os cartazes do “Método da Abelhinha”, jogos com formação de palavras para leitura, leitura individual na mesa da professora utilizando folhas mimeografadas ou cartilha etc.

No conjunto de materiais didáticos da professora Elna, localizei onze folhas de atividades mimeografadas que se referem ao material de leitura dos alunos, mas que se aproximavam do formato das páginas das “cartilhas artesanais”. A esse respeito a alfabetizadora comentou:

eu aprendi a fazer as cartilhas do método no curso. Podia fazer no caderno de aula, mas podia também fazer separado. Dava para fazer também grampeando, mas eu fazia no próprio caderno (...) eu colava no caderno e depois fazia os exercícios e, pelo número das páginas, colava sempre na seqüência. Eu fazia a leiturinha e passava no quadro algumas atividades para eles trabalharem, às vezes eu ia na classe e também chamava para ler por fila, assim já fazia a leitura. (Elna da Rosa, 14/03/2007).

Dessa forma, a alfabetizadora não utilizou a “cartilha artesanal” em um caderno separado, pelo contrário, elaborou as folhas como material de leitura seguindo a ordem dos capítulos da “História da Abelhinha”, dando destaque ao personagem e ao som correspondente (Figura 96). Para facilitar a organização do trabalho, numerou as folhas no alto e à direita para, posteriormente, colar nos cadernos dos alunos e desenvolver atividades diversificadas.

Figura 96

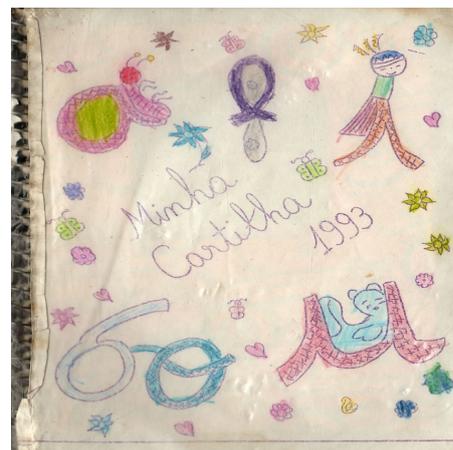


Nesse sentido, foi possível compreender que a produção das matrizes e folhas de atividades mimeografadas das professoras Gládys e Elna basearam-se nas orientações do “Método da Abelhinha”. No entanto, as alfabetizadoras realizaram modificações que puderam ser observadas nos depoimentos e materiais elaborados, aproximando o método da realidade de cada turma.

5.6 – Sons, personagens e histórias: as “cartilhas artesanais” do “Método da Abelhinha”

As cartilhas das alunas Suzana Barros e Renata Barros chegaram até mim atravessadas por lembranças da minha alfabetização. Na primeira vez que observei a cartilha de Renata (Figura 97), me vi no início da minha vida escolar, na primeira série, como relatei no diário de campo, no dia 25 de abril de 2007:

Figura 97



Abri a caixa e logo observei um caderno que me chamou a atenção, talvez pelos desenhos delicados e o colorido alegre da aluna Renata. De “cara” percebi que se tratava da cartilha do “Método da Abelhinha” e sem perceber folhei as páginas e viajei no tempo. Me vi ali, sentada na minha classe com o meu caderno de aula, cuidadosamente enfeitado por desenhos feitos por mim, minha mãe e minha vó, três gerações valorizando a prática escolar. Recordei que ficava olhando a professora, maravilhada pela forma que conduzia as suas aulas e lia através de sua agenda preta, a “História da Abelhinha”. No decorrer das aulas fomos compondo a cartilha, que, na primeira série, foi o meu “xodó”, como um livro de cabeceira atualmente. Lembrei também de mim e da minha irmã, ambas sentadas na guarda da porta e eu “lendo” para ela as palavras e frases da cartilha. Foi assim que lembro ter aprendido a ler, passando das lições memorizadas da cartilha às leituras com sentido pleno.

As “cartilhas artesanais” das irmãs Suzana Barros e Renata Barros foram confeccionadas em um caderno pequeno, através de folhas mimeografadas coladas e organizadas, seguindo a ordem de apresentação das vogais e consoantes da “História da Abelhinha”. De acordo com a professora Lúcia Elena Campesato Pereira, as cartilhas eram produzidas:

porque as crianças tinham que ter algum material de leitura e também de fixação para saberem ler. Tinham que ter um material (...), uma cartilha que fosse do método. Então, o que a gente fez? Vamos usar um caderno e do caderno a gente faz a cartilha. A gente fazia a matriz, passava no mimeógrafo, as crianças pintavam. Era tudo confeccionado pela gente (Lúcia Elena, 11/06/2007).

No Guia do Mestre e no Guia de Aplicação as autoras recomendam a utilização dos materiais de leitura do método: o livrinho “Minha Abelhinha” e o livro “As aventuras da Abelhinha e outras aventuras”²⁸ que deveriam ser introduzidos levando em consideração as características e as necessidades da turma. Segundo as autoras, os referidos livros apresentam leituras simples, progressivamente mais extensas, com o objetivo de levar as crianças a lerem sem esforço e, assim, desenvolverem o gosto pela leitura (SILVA et al., s/d). Esses materiais eram vendidos em livrarias, no entanto, não foram mencionados e tampouco utilizados pelas alfabetizadoras entrevistadas.

Dessa forma, as professoras-alfabetizadoras entrevistadas não tiveram acesso às orientações teóricas e metodológicas dos livros de leitura do “Método da Abelhinha” através do manuseio desse material. Pelo contrário, receberam informações sobre o aprendizado da leitura utilizando o referido método, no Curso de Magistério, nos cursos de capacitação ou na escola em que trabalhavam como alfabetizadoras. Nesses espaços foram apreendidas várias sugestões de atividades entre elas a confecção da “cartilha artesanal”, que poderia ser feita, segundo as professoras entrevistadas, em um caderno separado, no próprio caderno dos alunos e em blocos grampeados ou enfeitados com fita mimososa.

Nesse sentido, a produção da “cartilha artesanal” surgiu como um material alternativo de leitura do “Método da Abelhinha”, já que as professoras entrevistadas não possuíam os exemplares sugeridos pelas autoras do método em estudo. Para

²⁸ O livrinho “Minha Abelhinha” foi analisado na seção 2.1 e o livro “As Aventuras da Abelhinha e outras aventuras” foi apresentado no capítulo 2 dessa dissertação, embora não tenha sido localizado no decorrer da pesquisa.

isso, utilizaram a criatividade e também as sugestões de outras alfabetizadoras da escola, como explicou a professora Lúcia:

as escolas sempre tiveram livros que podiam usar, mas usava as professoras de segunda série. Para a primeira série, pelo menos nas escolas que eu trabalhei as professoras faziam as cartilhas com os alunos. Eu aprendi a fazer a cartilha com as professoras, a gente trabalhava muito em conjunto, uma ajudava a outra dando idéias (...). Deveria ter outras escolas que não trabalhavam com o “Método da Abelhinha”, mas nas escolas que eu passei o método era muito usado, eu acho que eu peguei bem a época do “Método da Abelhinha” (Lúcia Elena, 11/06/2007).

Figura 98

As páginas das cartilhas foram organizadas de acordo com a ordem de apresentação dos sons e respectivos personagens da “História da Abelhinha”, contendo em cada uma o desenho reduzido do cartaz do “Método da Abelhinha”, que busca associar o personagem, a forma e o som da letra como mostra a imagem ao lado.

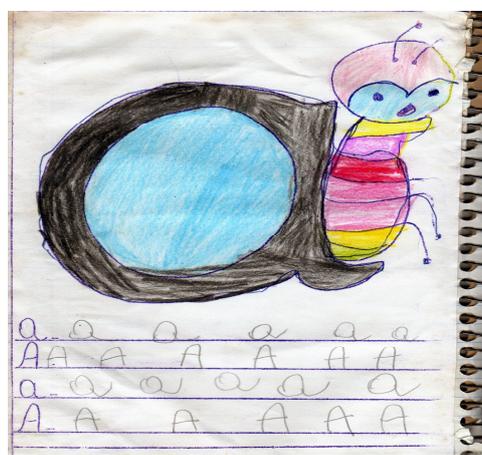


Figura 99

Nas primeiras páginas das “cartilhas artesanais” observei que as professoras apresentaram as vogais (a, e, i, o, u) e os respectivos personagens (abelha, escova, índio, óculos, urso), seguindo as orientações do capítulo um do “Método da Abelhinha”. Na cartilha da aluna Renata, abaixo dos desenhos dos referidos personagens, foi realizada uma atividade de escrita das vogais maiúsculas e minúsculas (Figura 98). Em contrapartida, na



cartilha da aluna Suzana, a alfabetizadora apresentou as vogais maiúsculas e minúsculas em letra cursiva e a aluna recortou de jornais ou revistas estes sons e colou abaixo da folha mimeografada (Figura 99). Em seguida, localizei uma atividade

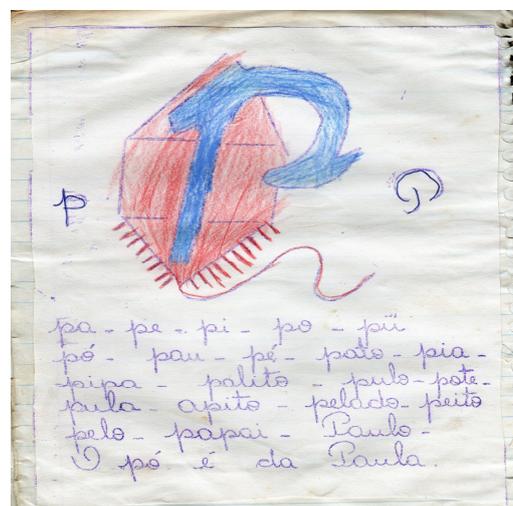
de união de vogais, que tinham o objetivo de favorecer a fixação da forma da letra e do som correspondente (Figura 100).



Figura 100

Figura 101

Na cartilha da aluna Renata, observei que, na maioria das páginas do capítulo dois e três, aparece, além do desenho do personagem, a apresentação de sílabas isoladas, e, posteriormente, uma lista de palavras e algumas frases com os sons já trabalhados, como ilustra a imagem ao lado. A esse respeito a professora Lúcia Elena explicou que:



se trabalhava só o som e no final [da "História da Abelhinha"] a gente falava o nome da letra. Era só pelo sonzinho dos personagens, então quando eu ia ditar uma palavra já fazia o som com a ajuda dos cartazes, por isso não tinha como eles errarem (Lúcia Elena, 11/06/2007).

O comentário da professora Lúcia Elena favorece a compreensão de que as sílabas foram formadas através da união dos sons das consoantes com as vogais,

com o auxílio dos cartazes do “Método da Abelhinha”; portanto, foi possível perceber que a alfabetizadora enfatizava o som como recomendam as autoras do método.

De acordo com o Guia do Mestre e o Guia de Aplicação, nos capítulos da “História da Abelhinha”, ainda usando “apenas a letra cursiva e o som das letras (e não seu nome), o professor prosseguirá com a atividade de fixação dos novos sons apresentados, dos que ainda precisem de treino e com as atividades de síntese [união de sons]” (SILVA et al., 1973, p.77). Contudo, essas atividades devem ser realizadas sem finalidade de sistematização de leitura de sílabas, para isso, o professor deve levar a criança a ver a sílaba dentro de uma palavra, pedindo exemplos de palavras com as sílabas dadas. “Isso é essencial para que as crianças venham a ler rápido e para manter o interesse. O estudo sistemático de sílabas (va-ve-vi-vo-vu) não deve ser feito em hipótese alguma.” (SILVA et al., 1973, p.77).

Figura 102

Nas páginas da cartilha da aluna Suzana identifiquei o som inicial maiúsculo e minúsculo e a lista de palavras. A introdução de frases com os sons já trabalhados somente foi observada a partir do quinto capítulo do método em estudo.



As “cartilhas artesanais” das alunas Renata e Suzana são finalizadas com as páginas do capítulo seis da “História da Abelhinha”, que apresentam h (harpa) e os dígrafos (*nh*, *ch*, *lh*). O Guia do Mestre e o Guia de Aplicação trazem as orientações e recomendações das autoras:

Os dígrafos *ch*, *nh*, *lh*, pela própria situação em que aparecem, são facilmente fixados.

Quando se tratar do *ch*, o professor não deve deixar que as crianças tragam figuras à vontade ou digam palavras que comecem com esse som, a fim de evitar confusão com o *x*. Deve-se dizer que é um exercício diferente: vão procurar o que ele, professor, pedir.

A propósito da harpa – representando o *h* – o professor explica que somente tem som quando alguém a toca e, por isso, a letra que a representa é muda quando sozinha (SILVA et al., 1973, p.81).

Na “História da Abelhinha” o som do (ch, nh, lh) surge quando os personagens (caracol, neném e lobo) se aproximam da harpa e resolvem tocar uma música. Ao tocar as cordas da harpa produzem o som correspondente, que deve ser emitido pelo professor e repetido pelos alunos (SILVA et al., 1973, p.119-123). As imagens ao lado e abaixo proporcionam a visualização do “encontro” desses personagens e a lista de palavras escolhidas pelas alfabetizadoras para facilitar a fixação e desenvolver a leitura.



Figura 103



Figura 104



Figura 105

Por fim, vale salientar que a proposta de elaboração das cartilhas foi difundida nos Cursos de Magistério e cursos de capacitação para professores e aos poucos ganhou o espaço da sala de aula como um material alternativo de leitura do “Método da Abelhinha”. Por isso, foram produzidas artesanalmente, em colaboração com professoras e alunos, pois as primeiras elaboravam as leituras, enquanto que os alunos pintavam os desenhos, colavam as folhas e utilizavam a cartilha em sala de aula, como material de consulta e leitura.

Considerações finais

O presente estudo procurou trazer contribuições às pesquisas em História da Alfabetização através da investigação sobre o processo de divulgação e permanência do “Método da Abelhinha” em Pelotas e, principalmente, a sua utilização pelas professoras-alfabetizadoras pelotenses, entre os anos de 1965 e 2007.

A escolha do objeto de investigação esteve vinculada ao interesse pela área da alfabetização, através da minha formação docente e prática pedagógica como alfabetizadora na rede estadual de Pelotas. Contudo, as memórias da aluna alfabetizada pelo “Método da Abelhinha” e os estudos realizados no grupo de pesquisa HISALES também contribuíram para a delimitação da pesquisa por meio de uma abordagem histórica.

Nesse sentido, o processo investigativo ocorreu em diversos espaços de formação e pesquisa, oportunizando aprendizagens, questionamentos, inquietações e emoções que necessitam ser apresentadas como fruto do trabalho de reflexão da pesquisadora, que pretende colaborar com outros pesquisadores interessados na área de estudo.

No ingresso ao Curso de Mestrado surgiram os primeiros desafios pessoais e acadêmicos: leituras, escrita de artigos e apresentação de trabalhos em encontros na área da História da Educação, que exigiram estudos e conhecimento dos autores que produzem nessa área, bem como o domínio e a utilização de programas (powerpoint) e recursos tecnológicos (e-mail, internet) até então usados eventualmente. Os conhecimentos em informática apreendidos também foram usados para a criação e o preenchimento do currículo lattes, para a formatação de trabalhos segundo as normas científicas e, principalmente, para facilitar a comunicação entre os participantes do grupo de pesquisa.

As leituras e os estudos realizados durante o Curso de Mestrado também contribuíram para qualificar a minha formação e prática como alfabetizadora, pois as disciplinas cursadas e, principalmente, as reuniões do grupo de pesquisa se

constituíram em fóruns de debate e socialização de conhecimentos e aprendizagens.

Em relação ao processo de coleta e análise dos dados, saliento a utilização do cadastro das professoras da Região Sul do RS e o uso do diário de campo. O primeiro facilitou a localização das professoras-alfabetizadoras que declararam utilizar o “Método da Abelhinha” em Pelotas e o segundo colaborou no registro da trajetória da pesquisa, evidenciando os bastidores do processo investigativo, através das minhas emoções, dúvidas e reflexões que foram socializadas com o leitor no decorrer do trabalho.

Além desses aspectos, destaco a escrita e a apresentação de artigos, que oportunizaram as primeiras análises e a divulgação dos resultados iniciais da pesquisa que, no decorrer do processo investigativo, foram aprofundadas e ampliadas, transformando-se em seções e capítulos do projeto de pesquisa e, posteriormente, da dissertação.

O momento da defesa do projeto de qualificação também se constituiu como um espaço de formação e aprendizado, já que a banca composta pelas professoras doutoras: Lázara Nanci de Barros Amâncio (UFMT), Lúcia Maria Vaz Peres (UFPel) e Cristina Maria Rosa (UFPel) realizou uma leitura minuciosa do trabalho e contribuiu, trazendo considerações, questionamentos e sugestões para a dissertação.

Dentre as sugestões, destaco o parecer da professora Lázara Nanci de Barros Amâncio, no qual chamou a atenção sobre o interesse em investigar o “efetivo aprendizado dos alunos” alfabetizados pelo “Método da Abelhinha”, pois investigar esse tema exigira outros procedimentos de pesquisa, não previstos no projeto de qualificação.

Por outro lado, a professora Lúcia Maria Vaz Peres sugeriu que fossem incorporadas ao trabalho as autorizações das entrevistas realizadas com as professoras-alfabetizadoras pelotenses, para que fosse possível a divulgação do nome das mesmas e dos materiais impressos e manuscritos disponibilizados para fins de pesquisa.

A professora Cristina Maria Rosa também enumerou algumas sugestões, entre elas, solicitou a diferenciação entre métodos de alfabetização e metodologia de ensino e também maiores esclarecimentos sobre a origem do método misto.

Tendo em vista a relevância das sugestões da banca, procurei atendê-las no decorrer desse estudo, através da ampliação das leituras e dos estudos na área da História da Alfabetização, da revisão dos instrumentos de pesquisa e de uma análise do objeto e finalidade da investigação.

Nesse sentido, procurei apresentar na dissertação as orientações teóricas e metodológicas do “Método da Abelhinha”, o processo de divulgação e permanência do método em Pelotas e a sua utilização pelas professoras-alfabetizadoras. Contudo, ainda se torna necessário explicitar algumas considerações resultantes desse trabalho, ou seja, os principais resultados da pesquisa.

Em primeiro lugar, destaco que as entrevistas realizadas com as professoras-alfabetizadoras pelotenses foram essenciais para a realização desse trabalho, pois através dos seus depoimentos trouxeram a vida e o “movimento” da sala de aula, além do conhecimento e da experiência na utilização do “Método da Abelhinha”.

As professoras também colaboraram disponibilizando várias fontes escritas para a pesquisa, que permitiram analisar e compreender as orientações do método em estudo, os materiais indicados pelas autoras, as sugestões de atividades e a “História da Abelhinha”. Em especial, saliento o esforço e a dedicação da alfabetizadora Maria do Carmo, que localizou fontes e tornou-se uma grande interlocutora dessa investigação.

Além das professoras, gostaria de registrar a iniciativa das famílias das alunas Renata Barros e Suzana Barros em organizar e guardar o acervo escolar das irmãs por mais de uma década, disponibilizando esses materiais para a pesquisa.

Dessa forma, a localização de materiais, como diários de classe, cadernos de alunas, livros, atividades, avaliações e outros documentos escolares, foram resultado de uma busca incessante, tendo em vista que esses materiais são facilmente descartados devido à mudança de residência, à falta de espaço e ao desconhecimento da sua importância para as pesquisas em História da Educação e História da Alfabetização. No entanto, a diversidade de materiais coletados também evidenciou motivações em “conservar o vivido”, geralmente relacionadas à preservação de histórias pessoais, profissionais e escolares.

Nesse sentido, os diários de classe, os cadernos de alunas alfabetizadas pelo “Método da Abelhinha” e os materiais didáticos produzidos pelas professoras-alfabetizadoras possibilitaram “enxergar” as concepções teórico-metodológicas das

professoras, do método em estudo e dos materiais por elas produzidos e/ou utilizados.

O estudo dessas fontes de pesquisa exigiu dedicação e (re)invenção de metodologias de análise, em um movimento que buscou captar nas falas e nos materiais impressos e manuscritos, as orientações do método e a sua utilização em sala de aula, através dos objetivos, conteúdos e atividades desenvolvidas pelas professoras.

Em segundo lugar, convém explicitar que as fases e etapas do “Método da Abelhinha” apresentadas nos Guias do Mestre e de Aplicação estão vinculadas à idéia de “facilidade na aplicação e redução do trabalho do professor”; contudo, considero que o método possui um detalhamento e uma complexidade que exige um estudo aprofundado por parte do professor.

Nesse sentido, a divulgação do “Método da Abelhinha” às professoras, através do Curso Normal e dos cursos de capacitação, pode ter colaborado na compreensão da fundamentação teórico-metodológica, através da especificação das etapas e dos aspectos lúdicos do método, através da produção de jogos, brinquedos e cartazes que enfatizavam a análise fonética. Apesar disso, algumas professoras realizavam modificações e adaptações nas suas orientações e no enredo da “História da Abelhinha”, com o intuito de facilitar o processo de alfabetização e de aproximar o método da realidade da turma.

Outra forma que encontraram para diversificar o cotidiano escolar foi a produção dos seus próprios materiais didáticos, através da transposição das orientações teóricas do Guia do Mestre em atividades diversificadas e atrativas aos alunos. Nesse caso, o “Método da Abelhinha” foi criado e recriado pelas professoras devido às necessidades e exigências da alfabetização, ou seja, a organização do espaço e tempo da sala de aula, a seleção dos conteúdos, materiais e procedimentos de ensino.

Em quarto lugar, saliento a possibilidade de exercitar uma nova forma de pensar e fazer pesquisa através da correspondência. A experiência e a emoção de escrever e receber cartas tornou-se para mim uma das grandes aprendizagens desta pesquisa, pois as possibilidades de análise foram sendo construídas ao longo da investigação, através do registro das emoções e reflexões no diário de campo, das conversas telefônicas, dos documentos, fotografias, bilhetes e cartas recebidas

e enviadas e do respeito e cumplicidade que a professora Maria do Carmo e a pesquisadora mantiveram durante esse processo.

E, por último, o estudo constatou que, ao longo do período histórico estudado, houve movimentos de rupturas e continuidades que fizeram o “Método da Abelhinha” cair em desuso, em decorrência do discurso de secundarização da importância do método e da instauração de novos paradigmas para a interpretação de como a criança aprende a ler e a escrever. Contudo, a investigação também evidenciou a permanência do método entre várias décadas, principalmente através da localização de uma escola que utiliza o método até os dias atuais, evidenciando que não há hegemonia teórico-metodológica absoluta e que as professoras criam e recriam seus saberes e fazeres pedagógicos.

Assim, essa investigação procurou analisar o “Método da Abelhinha” em Pelotas, através das histórias e trajetórias das professoras-alfabetizadoras entrevistadas e da localização e estudo de documentos e materiais guardados nos acervos pessoais e escolares de professoras e alunas, oportunizando que essas fontes de pesquisa fossem socializadas e reconhecidas pela sua contribuição aos estudos em História da Alfabetização.

Referências

ALCAZAR I GARRIDO, Joan del. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. Vol.13, n. 25/26, set.1992 /agosto, 1993. p.33-54.

AMADO, Janaína. A culpa nossa de cada dia: Ética e História Oral. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC-SP**. São Paulo, SP, Brasil, n.15, p.145-155, abril 1997.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Ensino de Leitura na escola primária no Mato Grosso: contribuição ao estudo de aspectos de discurso institucional no início do século XX**. Presidente Prudente: UNESP, 2000. (Tese de doutorado).

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo – De Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1994.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BELLENGER, Lionel. Os métodos de alfabetização. In: **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASLAVISKY, Berta P. de. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Melhoramentos e Editora da USP, 1971.

CARDOSO, Canciolina Janzkovski; AMÂNCIO, Lazara Nanci de Barros. Políticas educacionais e práticas pedagógicas em alfabetização: um estudo a partir da circulação de cartilhas em Mato Grosso – 1910 a 2000. In: LEAHY- DIOS, Cyana. **Espaços e Tempos de Educação**. Brasa / C.L. Edições, 2004.

CARDOSO, Canciolina Janzkovski; AMÂNCIO, Lazara Nanci de Barros. Memórias da Trajetória docente de uma alfabetizadora: entrecruzando vozes e tecendo fios. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira (orgs). **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/ RS/ MT – Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.

CARVALHO, Silvia A S. de. **O ensino da leitura e da escrita: o imaginário republicano (1890 – 1920)**. São Paulo: PUC São Paulo, 1988. (Dissertação de mestrado).

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHARTIER, Anne-Marrie; HÉBRARD, Jean. Método Silábico e Método Global: alguns esclarecimentos históricos. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE/UFPeL, n.10, p.142-154, outubro, 2001.

CHARTIER, Anne-Marrie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas/SP: Editora Autores Associados, nº3, p.9 - 26, jan. / jun. 2002.

CORRÊA, Vilma Reche. Método Silábico: do passado à atualidade. **Alfabetização: práticas e reflexões; subsídios para o alfabetizador**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 29-33, 2003.

CUNHA, Maria Teresa Santos. No tom e no tema: escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século XX). In: BENACOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMON, Olga R. Moraes (org.). **Experimentos com a história de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988.

DIETZSCH, Mary Júlia. **Alfabetização: propostas e problemas para uma análise do seu discurso**. São Paulo: USP, 1979. (Dissertação de mestrado).

DIETZSCH, Mary Júlia. Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 75, p.35-44, novembro 1990.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. Cotidiano de Pesquisadora: detalhes dos bastidores. In: Anais do VII- Encontro Sul-Rio-Riograndense de Pesquisa em História da Educação. **Pesquisa em História da Educação: Perspectivas Comparadas**. Pelotas, Seiva, ASPHE, 2001.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. **Professoras: Histórias e Discursos de um passado presente**. Pelotas: Seiva, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas da alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Coleção Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira (orgs). **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/ RS/ MT – Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação/ Revista do Centro de Educação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v.32, n.1, p.21-38, 2007.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, Antonio Viñao. Alfabetización y cultura escrita: notas sobre la interdisciplinariedad de su estudio y el papel de la historia. In: FRAGO, Antonio Viñao. **Leer y escribir. Historia de las prácticas culturales**. México: Fundación Educación voces e vuelos, 1999.

GOIS, Antônio. MEC discute a volta do “vovô viu a uva”. **Folha de São Paulo**, 11 fev. 2006. Disponível em: <http://www.1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18359.shtml>>. Acesso em: 14 abr. 2006.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

GVIRTZ, Silvina. **El discurso escolar a traves de los cuadernos de clase: Argentina 1930/1990**. Buenos Aires: UNBA, 1999.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas/SP: Editora Autores Associados, nº 1, p.115- 141, jan. / jun. 2001.

HOUAISS, Antonio Instituto. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. 907p.

LE GOOF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LE MOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. **Mui Respeitosamente: escrita de protesto dos professores no século XIX**. Disponível em <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/dancav.pdf>. Acesso em: 30 out. 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Lúcia Casasanta e o método global de contos; uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2001. (Tese de doutorado).

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE/UFPeL, vol.6, n.11, p. 147-168, abril, 2002.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. História da alfabetização: perspectivas de análise. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e FONSECA, Cynthia Greice Veiga. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MAGALHÃES, Justino. Alfabetização e História: Tendências e perspectivas. In: BATISTA, Antonio A & GALVÃO, Ana Maria (orgs). **Leitura: práticas, impressos, letamentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MAGNANI, Maria do Rosário. **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).

MAROTE, D' Olim. **Cartilha Aquarela**. São Paulo: Ática, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1992.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n.11, p. 40-61, jan./abr.2006. Disponível em www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/revista25.htm Acesso em 8 de julho de 2007.

MONTENEGRO, Antonio Torres. História oral, caminhos e descaminhos. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. Vol.13, n. 25/26, set.1992 /agosto, p.55-65, 1993.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000 (a).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Caderno Cedes**. Campinas, UNICAMP, ano XIX, n. 5, p.41-54, novembro, 2000 (b).

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NUNES, Clarice. I Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Leitura e escrita em Portugal e no Brasil (1500-1970). In: FILHO, Luciano Mendes de Faria (org.). **Modos de ler/Formas de escrever: estudos de História da Leitura e da Escrita no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

PERES, Eliane. A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres Ler? e Quero Ler. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE/UFPeL, n.6, p.89-103, outubro, 1999.

PERES, Eliane; CÉZAR, Thais Moreira. Divulgação e a adoção do método global de ensino da leitura no Rio Grande do Sul (1940-1970). **História da Educação, Literatura e Memória**. Porto Alegre: ASPHE, p.173-185, junho, 2003 (a).

PERES, Eliane ; TAMBARA, Elomar (orgs.). **Livros Escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)**. Pelotas: Seivas, 2003 (b).

PERES, Eliane; PORTO, Gilceane Caetano. A produção e a circulação de cartilhas do Método Global de Contos de ensino da leitura no Rio Grande do sul (décadas de 40-70). In: LEAHY-DIOS, Cyana (Org.). **Espaços e tempos de educação**. Rio de Janeiro: Brasa/C.L. Edições, 2004.

PERES, Eliane. A revista História da Educação e a produção no campo da História da Alfabetização. **Anais do XI Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da educação**. São Leopoldo: UNISINOS, 2005. Disponível em CD-ROM.

PERES, Eliane. Apresentação. In: PERES, Eliane; GONÇALVES, Renata Braz (orgs.). **Caderno Hisales**. Pelotas: UFPeL, v.1, n.1, jul./dez., 2006 (a).

PERES, Eliane. Desenvolvimento do Projeto de Pesquisa Cartilhas Escolares em Pelotas (RS): organização do trabalho, fontes e questões de investigação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira (orgs.). **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/ RS/ MT – Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006 (b).

PORTAL MULTIRIO. Os seculares parceiros do professor. Disponível em <http://www.multirio.rj.gov.br/portal/area.asp?box=N%F3s+da+Escola&area=Na+sala+de+aula&objeto=na+sala+de+aula&id=2744>

PORTO, Gilceane. Divulgação e utilização do Método Global de Contos em Pelotas. **Anais do IX Encontro Sul-rio-grandense de pesquisadores em História da Educação: História da Educação, Literatura e Memória**. Porto Alegre, ASPHE, junho de 2003, p.222-227.

PORTO, Gilceane. A produção do pré-livro “Nossos Brinquedos” por alfabetizadoras do Instituto Educacional Assis Brasil. **Anais do X Encontro Sul-rio-grandense de pesquisadores em História da Educação: História da Cultura Escolar: escritas e memórias ordinárias**. Gramado, ASPHE, junho de 2004, p.153 a162.

PORTO, Gilceane Caetano. **Divulgação e utilização do Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil (1940 – 1970)**. Pelotas: UFPeL, 2005 (Dissertação de Mestrado).

RIZZO, Gilda Menezes. **Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita**. Rio de Janeiro: Papelaria América, 1986.

SILVA, Almira Sampaio Brasil da; PINHEIRO, Lúcia Marques; CARDOSO, Risoleta Ferreira. **Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita e História da Abelhinha – Guia do Mestre**. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

SILVA, Almira Sampaio Brasil da; PINHEIRO, Lúcia Marques; CARDOSO, Risoleta Ferreira. **Método Misto de Alfabetização – Guia de Aplicação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, s/d.

SILVA, Almira S. Brasil da; PINHEIRO, Lúcia Marques; PINHEIRO, Maria do Carmo Marques; CARDOSO, Risoleta Ferreira. **Minha Abelhinha - Guia do Professor**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

SILVA, Almira S. Brasil da; PINHEIRO, Lúcia Marques; PINHEIRO, Maria do Carmo Marques; CARDOSO, Risoleta Ferreira. **Minha Abelhinha**. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

SILVA, Almira S. Brasil da; PINHEIRO, Lúcia Marques; CARDOSO, Risoleta Ferreira. **Minha Abelhinha**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1981.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília. Inep/Reduc, 1989.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília. Inep/ Comped, 2001.

SOARES, Magda. Alfabetização: em busca de um método? In: SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Apresentação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira (orgs). **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/ RS/ MT – Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006 (a).

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Revista Pedagógica, julho/agosto, 2003. Disponível em: www.editoradimensao.com.br. Acesso em: 10 abr. 2006 (b).

THOMSON, Alistair. Reconstituo a Memória. Questões sobre a relação entre a História oral e as memórias. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Puc-SP**. São Paulo, n.15, p. 51-84, abril 1997.

TRINDADE, Iole Maria Faveiro. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?** Porto Alegre: UFRS, 2001. (Tese de doutorado).

TRINDADE, Iole Maria Faveiro. A adoção da Cartilha Maternal na Instrução Pública Gaúcha. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE/UFPeL, n.12, p.67-86, setembro, 2002.

TRINDADE, Iole Maria Faveiro. A Cartilha maternal e algumas marcas de sua aculturação. **Revista Brasileira de História da Educação**. SBHE, n.7, jan./jun., 2004 (a).

TRINDADE, Iole Maria Faveiro. O circuito cultural das cartilhas no primeiro governo republicano sul-rio-grandense. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE/UFPeL, n.16, p.91-106, setembro, 2004 (b).

Anexos

Anexo 1 - "História da Abelhinha"

Capítulo 1

Introdução dos fonemas²⁹: a, e (fechado), i, o (aberto), u.

Apresentação da abelhinha, da escova mágica, do índio, dos óculos quebrados e do ursinho.

Era uma vez uma abelhinha que nasceu com asas de um lado só.

Não podia voar, nem um pouquinho. Tinha mesmo de andar. E ela ficava tão cansada que suspirava assim: a...

**O professor emitirá o som a (som aberto) e perguntará:
- Quem sabe fazer o som da abelhinha?**

A abelhinha tinha tanta vontade de voar...

Se ela pudesse voar, quantas coisas maravilhosas havia de fazer!

A abelhinha contava tudo que pensava a uma escova, amiga dela. A escova era mágica, mas a abelhinha não sabia.

Um dia, a escova encantada disse à abelhinha:

- Você ainda há de ter asas deste lado também. Espere com paciência, minha amiga!

A abelhinha nem queria acreditar em tanta felicidade. Então a escova mágica explicou:

- Eu sou uma escova mágica. Posso fazer muita coisa boa. Eu vou ajudar você.

Desde esse dia, a abelhinha pensava muito na promessa da amiga. Quando a escova via abelhinha pensando, dizia com uma voz muito rouca e misteriosa: ê...

**O professor emitirá o som e (som fechado) e dirá:
- Vamos imitar a escova?**

Ou então dizia estes versinhos:

²⁹ Chamam-se fonemas os sons simples. O Congresso Lingüístico Internacional de 1930 definiu-se como unidades fonológicas, não suscetíveis de dissociação em outras unidades inferiores ou mais simples. Os fonemas são representados graficamente pelas letras; às vezes, porém, se necessita de mais uma letra para representar um fonema (ex.: lh). Por vezes também, uma letra pode representar dois fonemas (e aberto e fechado). Fonema é a letra ou conjunto de letras pronunciadas numa só emissão de voz.

- Querida amiga abelhinha,
 Vou fazer você voar.
 Eu ajudo de verdade
 Mas você tem de esperar.

Nessa hora, a abelhinha dava uma risada gostosa. Depois, conversava, conversava. Por fim, pedia licença para dormir um soninho, bem escondida nos pelos da escova mágica.

Todas as manhãs, a abelhinha costumava brincar perto de um mato muito alto.

Uma vez, ela viu as folhas do mato se mexerem. E no mesmo instante escutou um barulhinho assim: i ...

O professor emitirá o som *i*, agindo como nas vezes anteriores.

A abelhinha olhou para um lado, olhou para outro e não viu nada. Nada, nada, nada... Começou a sentir um pouquinho de medo. Pensou em voltar correndo para junto da escova mágica. Nisto saiu do mato um pequeno índio, todo enfeitado de penas.

A abelhinha, muito espantada, perguntou:

- Foi você que fez aquele barulhinho, foi?

- Eu mesmo! Por quê?

A abelhinha disse logo:

- Porque eu estava com medo. Mas agora já passou. Sabe de uma coisa?

Estou gostando muito de você. Quer ser meu amigo, indiozinho?

- Feito, falou o pequeno índio.

Na mesma hora, os dois combinaram um a porção de brincadeiras boas.

Uma tarde, a abelhinha e o índio brincavam no quintal de uma casa grande.

A abelhinha viu no chão uma coisa muito esquisita.

Olhou... Olhou... Tornou a olhar... Nunca tinha visto aquilo. Parecia um bicho mas não era. Que é que podia ser?

A abelhinha resolveu perguntar:

- Como é o seu nome?

Mas a tal coisa esquisita só fez um barulhinho assim: ó...

O professor emitirá o som *o* (som aberto), agindo como nas vezes anteriores.

Foi aí que a abelhinha viu que a tal coisa esquisita eram uns óculos quebrados.

Cheia de pena, ela indagou:

- Que foi que aconteceu com você, amigo óculos? Você escorregou? Tropeçou numa pedra? Caiu de algum lugar?

Os óculos não disseram uma palavra.

Então a abelhinha achou que os óculos estavam precisando de ajuda. Para consolar o amigo, falou com muito carinho:

- Eu vou ajudar você, ouviu? Vou pedir à minha amiga, a escova mágica, que concerte você. Quer ir comigo a casa dela? Amigo índio, quer vir conosco?

O indiozinho logo aceitou o convite. Apanhou os óculos e acompanhou a abelhinha. Andaram... andaram... andaram...

De repente, que é que eles viram junto de uma árvore? Um ursinho! O ursinho era muito levado. Quis logo fazer uma travessura. Escondeu-se atrás da árvore e para assustar os amigos ele fez assim: u...

O professor emitirá o som *u*, agindo como nas vezes anteriores.

A abelhinha nem nada. Continuou calma. Há muito tempo ela já conhecia as brincadeiras do ursinho.

O pequeno índio deu uma corrida para agarrar o ursinho. Foi quando a abelhinha reclamou muito aborrecida:

- Ursinho! Amigo índio! Parem com essa brincadeira. Não podemos perder tempo. Os óculos quebrados estão precisando de ajuda. Temos de achar depressa a escova mágica. Você quer vir conosco, ursinho?

- Quero sim, abelhinha! Eu também gosto de ajudar, respondeu o ursinho.

A abelhinha, os óculos quebrados, o pequeno índio e o ursinho foram procurar a escova mágica.

Capítulo 2

Introdução dos sons: v-d-l-m.

Apresentação do vaga-lume, da dália, do lobo e da minhoca.

A abelhinha, os óculos, o pequeno índio e o ursinho acabaram encontrando a escova mágica.

- Boa tarde! Cumprimentou a abelhinha.

Em seguida, ela apresentou os óculos:

- Este aqui é meu novo amigo. Ele também precisa de sua ajuda. Você quer consertar meu amiguinho? Ele está todo quebrado.

Então a escova mágica olhou para os óculos e disse (ou cantou) assim:

*- Eu prometo que você
Como novo vai ficar.
Eu ajudo de verdade
Mas você tem de esperar.*

O professor poderá recitar ou cantar a quadrinha, levando as crianças a repeti-la.

Já estava ficando noite.

- bem, falou a abelhinha. Acho que hoje vou dormir aqui mesmo. Posso?

E, sem esperar resposta, deitou-se no meio dos pelos da escova encantada. E logo tirou um soninho.

De repente a abelhinha acordou e começou a gritar:

- Socorro! Socorro! Socorro! Por favor, me acudam!

- Que é que aconteceu com você? Perguntou o ursinho.

A abelhinha respondeu com voz de choro:

- A escova mágica está pegando fogo!

A escova, dando uma risada, explicou:

- Não é fogo não, abelhinha! É um bichinho! Ele ficou preso nos meus pelos.

- E a brasa que eu vi? Então não é fogo? Perguntou a abelhinha com os olhos arregalados.

- Brasa? Que brasa?! Você se enganou, abelhinha. O que você viu foi um bichinho que tem uma luz... Parece até uma lanterninha!

Ele também está com medo.

A escova encantada sacudiu os pelos. O bichinho saiu voando.

- Como é seu nome? Quis saber a abelhinha.

O bichinho muito afobado, só conseguiu fazer um barulhinho assim: v...

O professor emitirá o som do v, agindo como nas vezes anteriores.

A escova mágica explicou:

- Este bichinho é um vaga-lume, minha gente! Ele não pode falar direito, porque levou um susto muito grande. Agora ele precisa descansar um pouco. Tudo vai acabar bem, vocês vão ver.

Nesse instante o vaga-lume voou para o lado da abelhinha e ascendeu a luz pisca-pisca. A abelhinha se assustou tanto que quase desmaiou. Tratou de procurar um lugar para se esconder. E... Que foi que a abelhinha viu? Uma dália caída no chão. A abelhinha, mais que depressa, se meteu embaixo da flor. E desapareceu...

O pequeno índio, muito desconfiado com o sumiço da abelhinha, chamou bem alto:

- Abelhinha! Abelhinha!

Ninguém respondeu.

Aí o ursinho perguntou:

- Onde é que você está, abelhinha? Por favor, diga pra mim.

Nessa hora a abelhinha compreendeu que seus amigos já estavam aflitos. Resolveu, por isso, aparecer. Mas a abelhinha se remexeu com tanta força que a dália fez um barulhinho assim: d...

O professor emitirá o som d, agindo como nas vezes anteriores.

O ursinho, cheio de curiosidade, indagou:

- Foi você que falou, abelhinha?

E a escova mágica, mais uma vez, explicou:

- O som que vocês escutaram, meus amigos, veio dessa flor aí. Qualquer coisa que sacuda as pétalas dessa dália, pronto: a gente ouve logo esse barulhinho.

Nesse momento, a abelhinha apareceu, ainda bastante assustada. Não conseguia dizer uma palavra.

Então, para sossegar os amigos, a escova mágica disse uma palavra mágica: QUADIDUVIVU.

No mesmo instante o susto da abelhinha passou. O barulhinho da dália parou. E o vaga-lume falou assim:

- Eu estava voando lá no meio da mata. Nisto me assustei com os olhos de um lobo. Pareciam duas velas acesas, andando de um lado para outro, na escuridão da noite. Logo depois, escutei um uivo diferente.

Quase morri de medo!

A abelhinha não se conteve e perguntou:

- E como era esse uivo, hein?

- Não sou capaz de repetir, respondeu o vaga-lume. Já experimentei muitas vezes, mas não consegui.

A escova explicou tudo:

- O lobo caiu numa armadilha. O laço apertou demais o pescoço dele. Por isso o uivo saiu diferente. Vocês querem saber como foi o uivo?

A escova repetiu, três vezes, a palavra mágica: QUADIDUVIVU.

Todos escutaram o uivo abafado de um lobo. Era um uivo assim: l...

O professor encostará a língua no céu da boca e colocará a mão no pescoço para emitir o som do / fazendo-o como se estivesse preso num laço. Em seguida, agirá como nas vezes anteriores.

- Igualzinho! Gritou o vaga-lume

A abelhinha queria logo saber:

- E depois, que aconteceu?

- Tratei de fugir depressa e acabei perdido no meio da mata.

E depois? Perguntou o pequeno índio.

- Depois? Continuei voando. Voei, voei... Fiquei tão cansado que caí no chão. E que é que havia de aparecer na minha frente? Uma minhoca! Uma minhoca comprida, muito vagarosa, cheia de requebros, cheia de dengos... Uma simpatia de minhoca! Ela chegou até junto do meu ouvido e começou a fazer um barulhinho engraçado. Eu acho que ela ia me contar algum segredo! Mas não entendi nada. Ah! Se eu pudesse descobrir o que a minhoca queria me dizer...

Naquela hora a abelhinha, o pequeno índio e o ursinho olharam para a escova encantada. Ela adivinhou o pensamento de seus amigos e disse de novo, três vezes: QUADIDUVIVU.

Mal acabou de falar a palavra mágica, saiu do chão uma fumacinha muito branca que foi subindo, subindo. Por fim, desapareceu no ar.

E naquele mesmo lugar todos viram, de repente, a minhoca aparecer. A minhoca, se requebrando toda, começou logo a fazer um som engraçado, assim: m...

O professor emitirá o som do m, agindo como nas vezes anteriores.

Então a escova mágica explicou:

- O que a minhoca queria vaga-lume, era ensinar a você onde ficava a casa da vovó.

- Que pena! Exclamou ele, suspirando. Eu já podia ter chegado lá. Mas de que jeito? Não fui capaz de entender o tal barulhinho...

A escova mágica achou que era hora de ajudar o vaga-lume e ensinou a ele o caminho da casa de Dona Júlia.

O vaga-lume se despediu dos amigos:

- Bem... Vocês me dão licença que eu já vou. Preciso chegar ainda hoje à casa da vovó.

E lá se foi ele, dizendo assim:

- Obrigado, meus amigos! Muito obrigado! Adeus! Adeus!

Capítulo 3

Introdução dos sons: p-g-r-t.

Apresentação da pipa³⁰ do gato, do rato e da torre.

Um dia, a abelhinha viu lá no céu uma pipa balançando pra lá, pra cá, pra lá, pra cá. Quando o vento batia na pipa com força, ela fazia um barulhinho assim: p...

O professor emitirá o som p, levando as crianças a repeti-lo.

A abelhinha estava tão distraída ouvindo o barulhinho que não viu o gato Golias chegar.

- Abelhinha, que é que você está fazendo? – perguntou o gato muito curioso.

- Ah! Eu estou sonhando, amigo Golias... Sabe o quê? Com as asas que vou ganhar deste lado. Quando isto acontecer, eu poderei voar... voar... voar...! A escova mágica me prometeu ajuda, mas disse que eu tenho de esperar.

O gato, para alegrar a abelhinha, perguntou:

- Você quer dar um passeio lá onde está a pipa?

- Quero sim! Respondeu ela bem depressa.

Então o gato puxou a pipa. A abelhinha segurou-se nela e a pipa subiu outra vez.

Golias prendeu a linha da pipa numa pedra e foi tirar uma soneca. Logo depois, o gato roncava fazendo um barulhinho assim: g...

O professor emitirá o som do g, agindo como nas vezes anteriores.

Perto dali, no buraco de um muro velho, vivia escondido Raque-Raque.

Raque-raque era um rato levado como quê.

Ele tinha escutado a conversa do gato e da abelhinha e achou que podia divertir-se à custa do bichano.

³⁰ A pipa é uma variedade de papagaio de papel.

O papagaio é um “brinquedo que consiste num pedaço de papel fino colocado sobre uma cruzeta de cana ou de madeira leve, e que os meninos soltam ao vento, preso a um cordel”.

(Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira, pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.)

Esse brinquedo é conhecido também pelos nomes de pandorga e barrilete. Para atender à situação regional, o professor poderá dizer que, no lugar em que a abelhinha vive, as crianças chamam a esse brinquedo de pipa.

Brincar com a abelhinha, não: ela estava lá no alto, passeando na pipa... Mas o gato Golias estava dormindo ali, bem perto dele. Bastava uma corridinha e pronto!

Sem fazer barulho para não acordar o bichano, Raque-Raque saiu do buraco. Deu um puxão na cauda do Golias e quis voltar depressa para a casa. Mas não conseguiu. Ficou tão atrapalhado que começou a fazer um barulhinho assim: r...

O professor emitirá o som do r, agindo como nas vezes anteriores.

Com isso o gato abriu os olhos. Espiou em volta: não viu ninguém. Ele ainda estava com muito sono e acabou dormindo outra vez.

Raque-Raque aproveitou a ocasião para nova brincadeira: deu um peteleco nas orelhas do bichano e fez cócegas no focinho dele.

Depois procurou um lugar para se esconder. Não queria medir forças com o gato Golias, não! O ratinho não era tolo.

Escondeu-se atrás de uma pedra e lá ficou muito quietinho. Mas agora Golias saiu miando com raiva, querendo descobrir que é que tinha mexido com ele. E assim a pipa ficou abandonada, balançando de um lado para outro.

A força do vento foi aumentando, aumentando e a linha da pipa arrebentou. A pipa, levada pela ventania, acabou ficando presa alto de uma torre.

O vento soprava cada vez mais forte! E como batia na torre! ... E como batia na pipa! ... E como sacudia a abelhinha! ...

De vez em quando, por causa da força do vento, a torre parecia que estalava, fazendo um barulhinho assim: t ...

O professor emitirá o som do t, agindo como nas vezes anteriores.

Raque-Raque escutou o barulho. Olhou para cima e viu a pipa presa na torre.

O ratinho começou a pensar: “Coitada da abelhinha! Ela deve estar com medo, lá em cima. Como é que vai descer de lá? Tenho de ir agora mesmo ajudar a minha amiga”.

Raque-Raque saiu correndo. Entrou pelo buraco de um portão que só ele conhecia. Pulou um muro. Roeu uma porta. Subiu uma escada muito comprida. Atravessou um corredor escuro. Correu, correu. Só parou no alto da torre.

Aí, Raque-Raque puxou a pipa, bem ligeiro. Mas quando viu a abelhinha teve uma surpresa. Ela não estava com medo, nem um tiquinho, e até ria muito satisfeita. Nem queria sair de lá. Foi quando o ratinho disse à abelhinha que a escova mágica e os outros companheiros iam ficar com saudades dela.

Então a abelhinha deu um pulo nas costas de Raque-Raque e voltou para junto dos amigos. Mal chegou, ela foi logo contando as coisas maravilhosas que tinha visto.

Todos estavam gostando muito de ouvir o que a abelhinha dizia.

De repente ela ficou séria e perguntou à escova:

- Falta muito tempo pra nascerem as minhas asas novas?

O professor poderá recitar ou cantar a quadrinha, levando as crianças a repeti-la.

Capítulo 4

Introdução dos sons: b-s-j-n.

Apresentação do bule, do sapo, do jacaré e do neném.

Num dia de sol bem quente, a abelhinha estava com muita sede. Então a abelhinha entrou numa casa. Viu em cima do fogo um bule e pensou: “Talvez eu ache água para beber, neste bule”. A abelhinha chegou mais perto. Parecia que o bule estava resmungando. Ela ouviu um barulhinho assim: b...

O professor emitirá o som do *b*, agindo como nas vezes anteriores.

A abelhinha começou a pensar: “Ué! Que coisa engraçada! Um bule resmungando... não pode ser. Bobagem! Com certeza eu que não ouvi direito. Vou prestar mais atenção.”

A abelhinha olhou de novo para o bule. Aí, ela compreendeu tudo: a água estava fervendo e a tampa do bule é que fazia barulho.

“Água fervendo... eu não vou beber não!” pensou a abelhinha, “Vou mata a minha sede em outro lugar.”

O professor, para levar as crianças a usarem da imaginação, fará os alunos participarem da história, incentivando-os a sugerir onde a abelhinha poderia ter ido beber água. (por exemplo: na pia, na bica, no copo, na xícara, numa poça d'água etc.) Valorizará as contribuições infantis depois, continuará a leitura.

A abelhinha bebeu água na pia.

Depois ela foi até a janela.

Olhou para fora e viu perto da lagoa um sapo de olhos esbugalhados. O sapo espiava um papel que estava no chão. Depois fechava os olhos, punha a língua de fora, balançava a cabeça devagarinho e fazia assim: s...

O professor emitirá o som do *s*, agindo como nas vezes anteriores.

A abelhinha não conseguia entender o ar misterioso do sapo, nem porque ele fazia tantas caretas.

E não foi só a abelhinha que não entendeu.

Um jacaré, que morava na lagoa, achou também o sapo bem esquisito. E perguntou:

- Porque é que você olha tanto para esse papel, amigo sapo?

Por que fecha os olhos a toda hora? Por que sacode a cabeça? Por que é que está fazendo esse barulhinho?

O sapo fingiu que não tinha ouvido nada. Há muito tempo ele queria dar uma lição no jacaré, que era muito mentiroso. Por isso continuou fazendo caretas, cheio de mistério.

Morrendo de curiosidade, o jacaré se aproximou do sapo.

Foi aí que o sapo, ligeiro como um raio, virou para baixo a folha de papel e perguntou:

- Você já viu esta figura?

Na mesma hora o jacaré balançou a cabeça dizendo que sim.

- Você viu mesmo, amigo jacaré?

Um pouco envergonhado por ter pregado uma mentira, o jacaré fez apenas uma barulhinho assim: j...

O professor emitirá o som do *j*, agindo como nas vezes anteriores.

O sapo fingiu que não estava reparando na atrapalhação do jacaré. E fazia uma pergunta atrás da outra:

- Você já viu como ele é gordinho? Viu como é comprido? Viu que ele não tem dentes?

O jacaré, cada vez mais afobado, só conseguia repetir o barulhinho: j...

Por fim, o sapo perguntou:

- Você já falou com ele?

- J... foi só o que o jacaré disse.

- Ah! Agora tenho certeza: você está mentindo! Gritou o sapo com pose de vencedor. Você não falou com ele, jacaré! Pois se ele não sabe falar...

E rindo muito, mostrou a figura ao mentiroso.

Aí, o jacaré ficou sem jeito mesmo. Deu uma corrida e ... tchibum! Mergulhou, bem depressa, na lagoa.

O sapo foi embora muito contente e deixou o papel no chão.

A abelhinha resolveu ver de perto a figura que estava no papel. Ela queria saber que é que era gordinho, comprido, sem dentes e não sabia falar.

O professor, visando à maior interesse pelo desenvolvimento da história, poderá pedir aos alunos que ajudem a descobrir de quem o sapo e o jacaré estavam falando. Valorizará as contribuições dos alunos e os levará a refletir. Depois, continuará a leitura.

A figura nada mais era do que o retrato do neném, o neto de dona Júlia.

A abelhinha achou que devia levar o retrato para casa da vovó. Mas como retrato era grande e pesado! Sozinha, ela não ia agüentar. Pensou em pedir ajuda ao vaga-lume.

No mesmo instante o vaga-lume apareceu e foi logo fazer o que a abelhinha queria. Chamou alguns companheiros para levarem, juntos, o retrato do neném à casa da vovó.

Na hora da partida, a abelhinha reclamou:

- E eu? Vocês se esqueceram de mim? Ou não sabem que eu também quero ir?

Os vaga-lumes responderam logo:

- Você também vai, abelhinha! Dê um pulo pra cima do retrato. Temos de ir embora, porque já está anoitecendo.

Os vaga-lumes voaram pelo céu afora. Voaram... Voaram...

De vez em quando ascendiam às lanterninhas para iluminar a escuridão da noite.

Por fim, chegaram à casa da vovó. Ele brincava sozinho, na cama. Viu os vaga-lumes e gostou da luz que eles traziam. Mas como não sabia falar, o neném começou a fazer assim: n...

O professor emitirá o som do *n*, agindo como nas vezes anteriores.

Os vaga-lumes não compreenderam o que o neném queria dizer. Por isso foram procurar a vovó, na sala de jantar.

Capítulo 5

Introdução dos sons: f-c-z-x.

Apresentação da faca, do caracol, d zebra e do xaveco.

A vovó estava preparando torradas. Ela cortava as fatias do pão com muita dificuldade, porque a faca estava cega. Todas as vezes que a faca roçava na casca do pão fazia assim: f...

O professor emitirá o som do *f*, agindo como nas vezes anteriores.

Quando as torradas ficaram prontas, dona Júlia quis descansar um pouco. Sentou-se na cadeira de balanço e acabou dormindo.

Foi aí que os vaga-lumes entraram, voando, na sala. Sem fazer barulho, puseram, no colo da vovó, o retrato do neném e a abelhinha. Depois os vaga-lumes foram embora.

A abelhinha se escondeu numa dobra da saia de xadrez de dona Júlia.

De repente a abelhinha viu um caracol encostado no pé da cadeira e começou a pedir baixinho:

- Caracol, bota o “chifre” de fora.

- Caracol, bota o “chifre” de fora.

O caracol, nem nada!

“Será que o meu amigo está zangado?” pensou a abelhinha. “Ou quem sabe ele não me ouviu direito? Talvez esteja dormindo...”

Nisto o caracol, lá dentro de sua casa, fez assim: c...

O professor emitirá o som do *c*, agindo como nas vezes anteriores.

A abelhinha ouviu o som que o caracol fazia e ficou um pouco espantada. Agora é que ela não estava entendendo nada.

Nesse momento o caracol pôs a cabeça de fora.

A abelhinha, muito curiosa, perguntou:

- Foi você que fez o barulhinho que eu ouvi ainda há pouco, amigo caracol?

- Fui eu, sim, respondeu ele muito alegre. Às vezes eu gosto de falar sozinho.... É que tenho este costume, sabe? Mas... Por que é que você me chamou abelhinha?

- Eu? Ah! Veja só, caracol, não é que com a nossa conversa quase me esqueço do que queria dizer?

- Pois então diga logo, minha amiga. Não faça cerimônia...

- Você costuma brincar com o neném? Perguntou a abelhinha.

O caracol respondeu:

- Brinco com ele sim, minha amiga. Mas no outro dia, fiquei muito zangado com neném. Imagine que ele jogou os óculos da vovó pela janela. Os óculos caíram no chão, lá no quintal.

- E a vovó? Quis logo saber a abelhinha.

- A vovó, respondeu o caracol, pediu à lavanderia que apanhasse os óculos. A lavanderia procurou por todos os cantos do quintal e não achou nada. Os óculos tinham desaparecido. Um verdadeiro mistério.

A abelhinha interrompeu o caracol para dizer:

- Óculos quebrados da vovó, no quintal... Depois sumiram? Mistério... É isso mesmo! São os óculos que eu encontrei outro dia...

A abelhinha ficou com muita pena da vovó.

Ela chamou, então, três vezes a escova mágica. Na mesma hora a escova apareceu.

- Que é que você quer de mim, abelhinha? Perguntou a escova.

- Ah! Minha grande amiga! Suspirou a abelhinha. Você prometeu ajudar os óculos quebrados, não foi? E disse que eles tinham de esperar um pouco. Acontece que esses óculos agora mesmo, eu ficaria tão contente...

- Você é de fato uma boa abelhinha, falou muito satisfeita a escova encantada. Por isso vou fazer o que você me pediu.

A escova disse, três vezes, a palavra mágica: QUADIDUVIVU. E logo apareceram os óculos de Dona Julia, já concertados.

- Obrigada, obrigada! Agradeceu muito feliz a abelhinha.

A escova mágica tratou de ajeitar os óculos no nariz da vovó e foi embora, porque ainda tinha o que fazer.

A abelhinha e o caracol ficaram calados.

De repente a abelhinha perguntou:

- Que é aquilo ali, caracol?

- Aquilo? Ah! Ah! Aquilo... Você não está vendo, abelhinha? É um brinquedo do neném: a zebra ziguezague.

- Ziguezague?! Que nome engraçado! Disse a abelhinha.

- É que essa zebra é de corda e só anda fazendo ziguezague, explicou o caracol. Vou mostrar a você como é, abelhinha.

O caracol deu um empurrão, de leve, na zebra. Ela ainda tinha um pouco de corda e começou a andar em ziguezague, fazendo um barulhinho assim: z...

<p>O professor emitirá o som do z, agindo como nas vezes anteriores.</p>

A zebra Ziguezague andou, andou... Até a corda acabar.

Nessa ocasião a abelhinha, que estava olhando para outro brinquedo, perguntou ao caracol:

- E aquele lá, quem é?
- Aquele?! Aquele é Xaveco, o boneco de molas mais travesso do mundo! Lá no canto do quarto, Xaveco começou a pular, fazendo um som assim: x...

O professor emitirá o som do x, agindo como nas vezes anteriores.

Nisto o caracol avisou a abelhinha:

- O neném está choramingando. A vovó acaba de acordar.
- Caracol, veja só como a vovó ajeita os óculos no nariz, falou baixinho a abelhinha. Ih! Agora ela começou a rir para o retrato do neném. Repare bem! Ela se levantou caracol! Pra onde será que ela vai?
- Dona Julia está indo para o quarto do netinho, respondeu o caracol.
- Uf! Que susto que eu levei! Reclamou a abelhinha. O melhor é a gente ir para o outro lado da sala. Nada de ficar na passagem, amigo caracol. É muito perigoso!

Nessa hora, o neném choramingou de novo. Vovó pôs Xaveco perto dele, na caminha azul e começou a dizer:

*- Fique bem quietinho,
Xaveco endiabrado,
deixe o meu netinho
Dormir sossegado.*

O professor poderá cantar com uma música de ninar, ou então recitar esta quadrinha, levando as crianças a repeti-la.

Capítulo 6

*Introdução dos sons: nh-ch-lh³¹
Apresentação da harpa.*

l.(nh)

A abelhinha e o caracol entraram no quarto do neném.

Ele estava dormindo na sua caminha azul.

A abelhinha foi logo perguntando o caracol:

- Como é o nome daquilo que está ali?
- É uma harpa de brinquedo, respondeu o caracol.
- Para que serve uma harpa? Tornou a perguntar a abelhinha.
- A harpa serve para tocar música, abelhinha! Ela é da família do violão.

Basta à gente puxar uma corda e pronto: ouve logo um som bonito.

- Como você é sabido, caracol! Eu nunca tinha visto uma harpa. Depois, muito entusiasmada, a abelhinha gritou:

- Eu quero ouvir a harpa tocar! Eu quero ouvir agora mesmo!

³¹ O professor, de acordo com o nível de seus alunos, apresentará estes sons no mesmo dia, ou então em dois dias, ou ainda um som em cada.

A abelhinha fez uma algazarra tão grande que acordou o neném. A cama dele era muito baixinha: ficava bem perto do chão. O neto de Dona Julia desceu da cama devagarinho e começou a engatinhar, muito contente. Ele engatinhou até ficar ao lado da harpa de brinquedo, assim:

O professor, em silêncio, escreverá no quadro o dígrafo *nh*.

Então, o neném puxou as cordas da harpa e os dois juntos, o neném e a harpa, fizeram assim: *nh...*

O professor, apontando o dígrafo escrito no quadro, pronunciará o som correspondente, uma ou mais vezes. Depois, levará as crianças a repetirem este som.

A abelhinha gostou tanto do som *nh* que começou a bater palmas.

O professor pedirá às crianças que repitam o som que o neném e a harpa fizeram juntos. Em seguida, mostrará os cartões do neném e da harpa (do alfabetário mural), colocando-os um ao lado do outro e pedirá aos alunos que também batam palmas para o neném e a harpa.

O neném ouviu as palmas da abelhinha. Largou a harpa e começou também a bater palminhas.

Nesse instante todos escutaram o barulho dos chinelos da vovó. A abelhinha e o caracol procuraram logo uma porta para sair. Eles tinham tanto medo de levar uma pisadela...

Dona Julia entrou no quarto e viu o neném engatinhando. Com muito carinho, a vovó pôs o neto no colo e foi passear com ele no jardim.

A harpa ficou esperando que o outro amigo aparecesse para brincar com ela.

II. (ch)

Um, dia, o caracol foi visitar o neném. Ele não estava no quarto. O caracol viu a harpa de brinquedo e quis tocar uma música. O caracol ficou bem perto da harpa, assim:

O professor, em silêncio, escreverá no quadro o dígrafo *ch*.

Então o caracol puxou as cordas da harpa e os dois juntos, o caracol e a harpa, fizeram um som igual ao som do Xaveco, assim:

O professor, apontando o dígrafo escrito no quadro, emitirá o som correspondente, levando as crianças a repeti-lo, uma ou mais vezes.

Nesse momento Xaveco apareceu na porta e reclamou:

- Não! Isto não! Este som é meu! Eu sou o dono dele. Não vou deixar ninguém tomar o que é meu. Era só o que faltava... Não sei por que o caracol e a harpa querem imitar o som que eu gosto de fazer. Por que será?

O caracol continuou puxando as cordas da harpa sem dar importância ao boneco de mola. Parecia até que nem era com ele que Xaveco estava falando.

Então o boneco, muito zangado, disse ao caracol e à harpa:

- Acho melhor vocês pararem com já com este som. Eu não estou gostando disso nem um pouquinho.

Nesse instante a abelhinha entrou no quarto do neném. Ela queria ver a harpa mais uma vez. Ouviu as reclamações do boneco e falou com voz muito meiga:

- Calma Xaveco! Você não tem razão para fazer tanto barulho... Não é nada do está pensando. Você quer me ouvir? Você vai compreender tudo, agora mesmo.

A delicadeza da abelhinha conseguiu logo acalmar o boneco de mola. Com muito jeito, ela começou a explicar:

- Sabe de uma coisa, Xaveco? Quando o caracol e a harpa tocam juntos, os dois fazem um som igual ao que você faz. É só isso! O caracol e a harpa não querem tirar nada de ninguém. Pode ficar sossegado, meu amigo!

Nessa hora, o caracol puxou mais uma vez as cordas da harpa.

E qual foi o som que o caracol e a harpa fizeram juntos?

O professor apontando de novo o dígrafo escrito no quadro levará as crianças a repetir o som correspondente.

O boneco de mola, nessa altura, já não estava mais aborrecido. Por isso, ele pulou de alegria, bateu palmas e virou cambalhotas.

De repente... zás... Xaveco deu um pulo e saiu pela janela do quarto.

O caracol quis ver o que o boneco de molas estava fazendo lá fora. Largou a harpa e saiu do quarto se arrastando.

O professor pedirá a opinião das crianças sobre o que Xaveco estaria fazendo. Valorizará cada idéia apresentada dizendo que poderia mesmo ter sido aquilo. Depois escolherá uma das idéias para terminar a historia, justificando que Xaveco estava realmente fazendo isso. Em seguida, continuará a leitura.

A harpa ficou, outra vez, esperando que um amigo aparecesse para brincar com ela³².

³² O professor poderá dizer algumas palavras que comecem por ch. Depois pedira aos alunos que desenhem o que estas palavras representam e que procurem, em casa, gravuras, como vêm fazendo com os demais fonemas. Usará, por exemplo: chapéu, chaleira, charuto, chicote, chinelo, chicote, chofer, chuchu, chuveiro etc.

III. (lh)

Uma vez, a escova encantada foi ao quarto do neném. A harpa estava sozinha. A escova teve pena dela e pensou: “Eu preciso ajudar a minha amiga: Ah! Já sei o que vou fazer...”

A escova repetiu, três vezes, a palavra mágica: QUADIDUVIVU.

No mesmo instante, apareceu ao lado da harpa uma caixa de papelão deste tamanho, embrulhada num papel dourado.

A escova abriu a caixa e falou:

- Aqui está um presente. Amiga harpa! Eu acho que você vai gostar muito.

A escova mágica disse isto e foi embora. Então o presente começou a se mexer: primeiro devagarinho, depois depressa... De repente, deu um pulo e zás... saiu da caixa.

Que é que vocês pensam que a escova mágica deu de presente à harpa?

O professor, valendo-se da imaginação das crianças, levará aos alunos e participarem da história, incentivando-os a responder à pergunta, como na vez anterior. Valorizará as idéias apresentadas dizendo que poderia mesmo ter sido aquilo. Em seguida continuará a história.

O presente era um lobo de brinquedo: um lobo de pelo bonito, olhos brilhantes e língua vermelha.

O lobo ficou logo juntinho da harpa, assim:

O professor, silêncio, escreverá no quadro o dígrafo lh.

O lobo puxou as cordas da harpa e os dois juntos, o lobo e a harpa, fizeram assim: lh...

O professor, apontando o dígrafo escrito no quadro, agirá como nas vezes anteriores.

O lobo tocou harpa durante muito tempo.

De repente ele disse à harpa:

- Agora, vou descansar um pouco, minha amiga. Mais tarde eu brinco de novo, esta bem?

O lobo entrou na caixa de papelão. E a harpa ficou quietinha esperando que o lobo voltasse.

Capítulo 7

Apresentação da abelhinha com as novas asas.

Introdução dos sons: Ah! Oh!

Um dia, a abelhinha estava no jardim da casa de Dona Julia.

De repente ela ouviu um barulho. Parecia que o barulho vinha da janela do quarto do neném. A abelhinha olhou para lá e ficou assustada. Quis falar e não pôde. Quis correr e não saiu do lugar. Quis pedir ajuda e não viu ninguém. Quis chamar a escova mágica e não conseguiu.

Que teria a abelhinha visto na janela do quarto do neném?

Se o professor desejar poderá, visando à participação das crianças, levá-las a se manifestarem sobre o que a abelhinha teria visto na janela do quarto do neném. Valorizará as idéias apresentadas, dizendo que poderia mesmo ter sido aquilo o que a abelhinha viu. Em seguida continuará a história.

O que a abelhinha viu foi à harpa de brinquedo. A harpa estava bem na beira da janela.

“Que perigo!” pensou a abelhinha. “A harpa pode cair a qualquer momento. Ela vai ficar em pedaços.”

Nisso o vento começou a balançar a harpa de um lado para o outro.

De repente o vento empurrou a harpa com tanta força que ela despencou da janela.

A abelhinha fechou os olhos e sentiu seu coração bater assim: tuque-tuque, tuque-tuque, tuque-tuque. As pernas da abelhinha começaram a tremer e a cabeça a rodar, rodar... Cada vez mais aflita, a abelhinha pensou: “Não quero nem ver como ficou minha amiga harpa. Ela deve estar toda espatifada. Que pena!”

A abelhinha não pôde resistir à curiosidade: foi abrindo os olhos devagarinho, devagarinho... Primeiro abriu um olho, depois abriu o outro... Olhou para o chão, olhou para o lado, olhou para frente e não viu a harpa, nem inteira, nem quebrada. A abelhinha pensou: “Como é que a harpa pôde desaparecer assim? Que coisa esquisita!... Eu tenho de descobrir o que foi que aconteceu.”

Nesse instante o vento soprou com mais força ainda. E a abelhinha tornou a ouvir um barulho vinha de uma árvore, perto da janela do quarto do neném.

A abelhinha olhou para lá e... Sabe o que ela viu? A harpa pendurada num galho de árvore, presa por uma das cordas. Estava cai... não cai...

A abelhinha via tudo lá do chão e queria ajudar a harpa. Mas a árvore era tão alta...

Nesse instante a abelhinha quis tanto voar! Ela batia as asinhas... Mas só tinha asas de um lado... Não saía do chão!

A abelhinha fechou os olhos e começou a pensar “Ah! Como seria bom se as minhas asas já tivessem nascido!... Eu iria voando pra junto da harpa e garanto que arranjava logo um jeito de socorrer minha amiga.”

Foi aí que a abelhinha ouviu três vezes: QUADIDUVIVU! Pensou logo: “A escova mágica está aqui! Ela vai salvar a harpa.”

Nessa hora ela teve uma grande surpresa. Não é que ela, a abelhinha, estava lá em cima, no galho da árvore, juntinho da harpa? Como é que tinha chegado até ali? Ela não podia voar...

Justamente nesse momento, a abelhinha ouviu a escova mágica dizer:

- *Você agora, abelhinha,
Tem tanto o que queria.
Mereceu bem este prêmio:
Voe, agora, voe todo dia.*

**O professor poderá recitar ou cantar a quadrinha, levando as crianças a repeti-la.
Depois continuará a leitura.**

Então a abelhinha entendeu tudo: já tinha quatro asas. Agora podia voar para onde quisesse. A abelhinha quase chorou de alegria. Mas não levou o tempo todo só pensando na sua felicidade. Lembrou-se também de que a harpa que estava presa no galho da árvore.

A harpa deu um pulo e zás... Caiu num canteiro de folhagens macias. A abelhinha foi pra lá voando... Voando... Que delícia!

A abelhinha olhou bem para a harpa e ficou muito espantada: a harpa não estava quebrada, nem um pouquinho. Não tinha mesmo um arranhão.

Então a abelhinha, bem junto da harpa, fez assim: ah!

O professor escreverá, no quadro, a interjeição *ah!* E pronunciará, num tom de surpresa, cheia de alegria, o seu respectivo som.

Fará uma pausa e, em seguida, apontando a palavra, perguntará às crianças:

- Como foi mesmo que a abelhinha fez quando viu a harpa sem um arranhão?

Após a resposta das crianças continuará a leitura.

A abelhinha estava muito feliz. Ela falava tão alto, fazia tanto barulho, que chamou a atenção de indiozinho e dos óculos. Eles estavam brincando ali perto e vieram depressa. Quiseram logo saber por que a abelhinha fazia aquela algazarra!

A abelhinha contou o que havia acontecido com a harpa, mas fez segredo das asas novas. Ela queria que os amigos descobrissem sozinhos o motivo da sua grande alegria.

Os óculos não podiam acreditar no que acabavam de ouvir. Resolveram ver a harpa, bem de perto. E ficaram admirados: a harpa estava mesmo perfeita.

Então os óculos, juntinhos da harpa, fizeram assim: oh!

O professor escreverá, no quadro, a interjeição *oh!* E pronunciará, num tom de admiração, o respectivo som.

Depois agirá de maneira idêntica à vez anterior.

Nessa hora a escova mágica anunciou:

- Vou dar, lá em casa, uma festa de arromba. Uma festa que vai durar três dias e três noites!

Perto da harpa o ursinho e a minhoca disseram quase ao mesmo tempo:

- Hum... Será mesmo verdade?

O indiozinho quis logo saber:

- Festa? Por causa de quê?

A abelhinha achou que devia responder:

- Por minha causa, indiozinho. Quer ver uma coisa?

E, muito feliz, a abelhinha começou a voar em voltas dos amigos.

Foi quando o indiozinho gritou:

- Que maravilha! A abelhinha já pode voar minha gente!

A abelhinha, muito prosa, voava sem parar.

A escova olhou para a abelhinha e pensou: “Ela bem que merece esta felicidade, bem que merece...”

Se o professor julgar oportuno, pedirá então às crianças que digam por que a escova achou que a abelhinha mereceu ganhar asas. Deverá levá-las, do modo mais natural possível, a citar as qualidades da abelhinha. Depois continuará a leitura.

- O melhor é irmos andando, disse a escova mágica. Temos de preparar a festa: arrumar a casa, fazer os doces, arranjar música. Vamos precisar que todos ajudem e... Não podemos perder tempo.

O indiozinho disse logo:

- Pode contar comigo!...

Então a escova mágica falou:

- Vocês querem convidar os outros amigos? E pedir que eles venham também ajudar? Essa festa tem que ser mesmo de arromba. Uma festa como ninguém ainda viu. Uma festa para a abelhinha!

E então a abelhinha gritou:

- Esta festa é da escova também! Viva a escova!

O professor poderá levar as crianças a comemorar também o nascimento das asas novas da abelhinha.

Anexo 2 - Ficha de entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE ESTUDOS E INVESTIGAÇÃO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

ENTREVISTA COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Nome: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: ____ / ____ / ____ Local de nascimento: _____

Local de residência atual: _____

Filiação e profissão dos pais:

Estado civil e profissão do/a esposo/a:

Número de filhos e profissão:

Escolaridade - Local - Período:

Ano que começou a lecionar: _____ Ano de aposentadoria: _____

Local(is) em que trabalhou (Cidade - Escola - Data e Série):

Anexo 3 - Roteiro de entrevista

- 1 - Como aprendestes o “Método da Abelhinha” ?
- 2 - Quanto tempo alfabetizastes com o método? De que ano até que ano?
- 3 - Por que começaste a usa-lo?
- 4 - Por que deixou de utilizá-lo?
- 5 - Realizastes algum curso de capacitação sobre o método?
- 6 - Utilizavas que tipo de materiais no cotidiano da sala de aula?
- 7 - As crianças gostavam da “História da Abelhinha”? Por quê?
- 8 - O período preparatório era realizado com os alunos?
- 9 - As crianças faziam cartilhas do método?
- 10 - Como era o rendimento da turma?
- 11 - Quais as vantagens e desvantagens do método?
- 12 - Conhece outras professoras que utilizavam o método?
- 13 - Guarda materiais ou fotos?

Anexo 4 - Autorização das entrevistas



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA**



**HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA
E DOS LIVROS ESCOLARES**

AUTORIZAÇÃO:

Eu Neuza Maria Gusmão Costa autorizo o uso de minha entrevista e a divulgação de meu nome, assim como a divulgação das fotografias e dos materiais impressos e manuscritos para fins de pesquisa, podendo apresentar os resultados da pesquisa em eventos científicos, artigos, trabalhos e outras publicações acadêmicas.

Local e Data: Pelotas 16 de Maio de 2007

Entrevistadora: Janaína Soares Martins Lapuente

Assinatura: Neuza Maria Gusmão Costa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA



HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA
E DOS LIVROS ESCOLARES

AUTORIZAÇÃO:

Eu SÔNIA MARGARIDA MARTINS DE CASTRO autorizo o uso de minha entrevista e a divulgação de meu nome, assim como a divulgação das fotografias e dos materiais impressos e manuscritos para fins de pesquisa, podendo apresentar os resultados da pesquisa em eventos científicos, artigos, trabalhos e outras publicações acadêmicas.

Local e Data: Pelotas, 11 de maio de 2008.

Entrevistadora: Janaína Lapuente

Assinatura: Sônia Castro



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA



HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA
E DOS LIVROS ESCOLARES

AUTORIZAÇÃO:

Eu Maria do Carmo da Costa Benites autorizo o uso de minha entrevista e a divulgação de meu nome, assim como a divulgação das fotografias e dos materiais impressos e manuscritos para fins de pesquisa, podendo apresentar os resultados da pesquisa em eventos científicos, artigos, trabalhos e outras publicações acadêmicas.

Local e Data: Pelotas, 5 de abril de 2006.

Entrevistadora: Janaína Lapuente

Assinatura: Maria do Carmo da Costa Benites



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA**



**HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA
E DOS LIVROS ESCOLARES**

AUTORIZAÇÃO:

Eu Rosimeri Vieira dos Anjos autorizo o uso de minha entrevista e a divulgação de meu nome, assim como a divulgação das fotografias e dos materiais impressos e manuscritos para fins de pesquisa, podendo apresentar os resultados da pesquisa em eventos científicos, artigos, trabalhos e outras publicações acadêmicas.

Local e Data: Pelotas, 17 de maio de 2006.

Entrevistadora: Manaiã Lapuente

Assinatura: R. Anjos



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA**



**HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA
E DOS LIVROS ESCOLARES**

AUTORIZAÇÃO:

Eu Rose Mary de A. Obhoruia autorizo o uso de
minha entrevista e a divulgação de meu nome, assim como a divulgação das fotografias e
dos materiais impressos e manuscritos para fins de pesquisa, podendo apresentar os
resultados da pesquisa em eventos científicos, artigos, trabalhos e outras publicações
acadêmicas.

Local e Data: Pelotas, 06 de Março de 2007.

Entrevistadora: Janaína Soares Martins Lapuente

Assinatura: Rose Mary Obhoruia



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA



HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA
E DOS LIVROS ESCOLARES

AUTORIZAÇÃO:

Eu Elna Schuch da Rosa, autorizo o uso de minha entrevista e a divulgação de meu nome, assim como a divulgação das fotografias e dos materiais impressos e manuscritos para fins de pesquisa, podendo apresentar os resultados da pesquisa em eventos científicos, artigos, trabalhos e outras publicações acadêmicas.

Local e Data: Pelotas, 20 de junho de 2008.

Entrevistadora: Janaína Aponte

Assinatura: Elna Schuch da Rosa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA**



**HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA
E DOS LIVROS ESCOLARES**

AUTORIZAÇÃO:

Eu Jacqueline Gomes BATISTA autorizo o uso de minha entrevista e a divulgação de meu nome, assim como a divulgação das fotografias e dos materiais impressos e manuscritos para fins de pesquisa, podendo apresentar os resultados da pesquisa em eventos científicos, artigos, trabalhos e outras publicações acadêmicas.

Local e Data:

Pelotas, 18 de junho de 2008

Entrevistadora:

Janaína Lapuente

Assinatura:

[Handwritten Signature]



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA



HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA
E DOS LIVROS ESCOLARES

AUTORIZAÇÃO:

Eu Lúcia Elena Campos Pereira autorizo o uso de
minha entrevista e a divulgação de meu nome, assim como a divulgação das fotografias e
dos materiais impressos e manuscritos para fins de pesquisa, podendo apresentar os
resultados da pesquisa em eventos científicos, artigos, trabalhos e outras publicações
acadêmicas.

Local e Data: Pelotas, 11 de junho de 2007.

Entrevistadora: Janaína Lapuente

Assinatura: Lúcia Elena C. Pereira



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA



HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA
E DOS LIVROS ESCOLARES

AUTORIZAÇÃO:

Eu Renata da Conceição de Barros autorizo o uso de minha entrevista e a divulgação de meu nome, assim como a divulgação das fotografias e dos materiais impressos e manuscritos para fins de pesquisa, podendo apresentar os resultados da pesquisa em eventos científicos, artigos, trabalhos e outras publicações acadêmicas.

Local e Data: Pelotas, 12 de junho de 2007

Entrevistadora: Janaína Aponte

Assinatura: Renata Barros



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA



HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA
E DOS LIVROS ESCOLARES

AUTORIZAÇÃO:

Eu Suzana da Conceição de Barros autorizo o uso de minha entrevista e a divulgação de meu nome, assim como a divulgação das fotografias e dos materiais impressos e manuscritos para fins de pesquisa, podendo apresentar os resultados da pesquisa em eventos científicos, artigos, trabalhos e outras publicações acadêmicas.

Local e Data: Pelotas, 12 de junho de 2007

Entrevistadora: Janaina Lapuente

Assinatura: Suzana Barros