

INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS MORRINHOS

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

SUELLEM FERREIRA DO AMARAL OLIVEIRA

**HISTÓRIA DA PRÁTICA DE ALFABETIZADORES MORRINHENSES: UMA
ANÁLISE DE CARTILHAS**

MORRINHOS-GO

2016

SUELLEM FERREIRA DO AMARAL OLIVEIRA

**HISTÓRIA DA PRÁTICA DE ALFABETIZADORES MORRINHENSES: UMA
ANÁLISE DE CARTILHAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto Federal Goiano – campus
Morrinhos como requisito parcial à obtenção
do título de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Michelle Castro Lima

MORRINHOS-GO

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

O48h Oliveira, Suellem Ferreira do Amaral.

História da prática de alfabetizadores murrinhenses: uma análise de cartilhas. / Suellem Ferreira do Amaral Oliveira. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2016.

61 f. : il. color.

Orientador: Dra. Michelle Castro Lima.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Licenciatura em Pedagogia, 2016.

1. História da educação - Morrinhos. 2. Alfabetização - Métodos. 3. Aquisição da leitura e escrita. I. Lima, Michelle Castro. II. Instituto Federal Goiano. Curso de Licenciatura em Pedagogia. III. Título

CDU 37(817.3)(091)

SUELLEM FERREIRA DO AMARAL

**HISTÓRIA DA PRÁTICA DE ALFABETIZADORES MORRINHENSES: UMA
ANÁLISE DE CARTILHAS**

Trabalho de Conclusão apresentado como
requisito parcial para a obtenção do grau
de Licenciatura em Pedagogia no
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia
Goiano – Campus Morrinhos.

Orientadora: Dra. Michelle Castro Lima

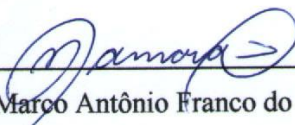
Morrinhos, 06 de dezembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª. Dra. Michelle Castro Lima - Orientadora

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos



Prof. Me. Marco Antônio Franco do Amaral

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos



Prof.ª. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que iluminou meu caminho durante esta caminhada.

Ao Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos, seu corpo docente, direção e administração.

Meu profundo reconhecimento a minha orientadora, professora Dr^a Michelle Castro Lima, que me ajudou a trilhar o caminho da pesquisa científica, pela paciência nas orientações, revisões, críticas e sugestões.

Agradecimento especial ao meu esposo Thiago Luiz de Oliveira, meu maior incentivador. Obrigada pela compreensão, atenção e dedicação dispensada durante toda esta jornada.

Agradeço grandiosamente a todos os meus familiares, em especial meu pai, Edivanio Santos Ferreira e minha querida mãe, Maria de Fátima do Amaral Ferreira pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

Aos sujeitos desta pesquisa, professoras alfabetizadoras Apolinário, Boaventura, Silva, Barros, Alves e Vieira, sendo esta última em especial por ter sido minha alfabetizadora. Vocês alimentaram a história advinda das fontes documentais, resgatando aspectos do passado sobre a alfabetização no município de Morrinhos-GO.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente estiveram ao meu lado durante todo este tempo. A todos vocês meu muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco desvendar o cenário global e local que motivou a aquisição e utilização das cartilhas e métodos de alfabetização. Assim, nesta busca do resgate histórico tem-se como objetivo construir uma história da Alfabetização morrinhense por meio do material didático e das práticas vivenciadas pelas alfabetizadoras. Metodologicamente, a pesquisa realizada teve uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório. Utilizou-se o cruzamento de fontes orais, (história oral) e impressas (bibliográfica), e para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturada temática com as docentes, como forma de identificação da prática das alfabetizadoras, cujas narrativas ampliam de forma significativa a perspectiva dessa pesquisa na construção da história da alfabetização. Pode-se concluir, a partir da realização desse estudo, que na cidade de Morrinhos o método sintético é o que foi mais utilizado na alfabetização no contexto da pesquisa, sendo que no decorrer do tempo, os professores foram incorporando novas formas de trabalho, mas sem deixar de lado as formas tradicionais.

Palavras-chave: Alfabetização. Métodos. Cartilha.

ABSTRACT

The present research aims to unveil the global and local scenario that motivated the acquisition and use of primers and literacy methods. Thus, in this quest for historical rescue, the objective is to construct a history of the Morrinhense Literacy through the didactic material and practices experienced by the literacy teachers. Methodologically, the research carried out had a qualitative, exploratory approach. Cross-referencing of oral (oral history) and printed (bibliographic) sources was used, and data collection was performed using a semi-structured thematic interview with teachers, as a way of identifying the practice of literacy teachers, whose narratives range from The perspective of this research in the construction of the history of literacy. It can be concluded from the study that in the city of Morrinhos the synthetic method is the one that was most used in literacy in the context of the research, and that in the course of time teachers were incorporating new forms of work, but Without neglecting traditional forms.

Keywords: Literacy. Methods. Primer.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Imagem de capa do Livro Mundo Mágico- edição de 1985 | 32 |
| Figura 2: Tipos de atividades | 33 |
| Figura 3: Imagem da cartilha Mundo Mágico – 19ª edição – São Paulo, 1991. | 35 |
| Figura 4: Imagem da cartilha Mundo Mágico, de Lídia Maria de Moraes, 1991, p. 10 e 11... | 37 |
| Figura 5: Imagem da cartilha Mundo Mágico, de Lídia Maria de Moraes, 1991, p. 26, 27, 28. | 39 |
| Figura 6: Imagem da cartilha Mundo Mágico, de Lídia Maria de Moraes, 1991, p. 50. | 41 |
| Figura 7: Imagem da cartilha Mundo Mágico, de Lídia Maria de Moraes, 1991, p. 43. | 42 |
| Figura 8: Imagem da cartilha Mundo Mágico, de Lídia Maria de Moraes, 1991, p. 105. | 43 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1: Grupo de pesquisadoras e escolas investigadas no município de Morrinhos-GO... | 48 |
| Quadro 2: Alfabetizadoras que atuaram na Escola Estadual Alfredo Nasser – 1980 a 2015... | 50 |
| Quadro 3: Alfabetizadoras que atuaram na Escola Estadual Gertrudes Lutz – 1980 a 2015.. | 50 |
| Quadro 4: Alfabetizadoras que atuaram na Escola Estadual Silvio Gomes de Melo Filho – 1980 a 2015 | 51 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CBA - Ciclo Básico de Alfabetização

FAFICH - Faculdade de Filosofia e Ciências de Goiatuba

FECLEM - Faculdade de Educação Ciências e Letras de Morrinhos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF Goiano – Instituto Federal Goiano

SESI - Serviço Social da Indústria

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação e Ciência e a Cultura

UNIVERSO - Universidade Salgado de Oliveira

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| I INTRODUÇÃO | 11 |
| II A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL | 16 |
| 2.1 Caminhos metodológicos: a História Oral | 21 |
| III INTERFACES DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: AS CARTILHAS | 28 |
| 3.1 Métodos de ensino da leitura e da escrita | 28 |
| 3.2 Cartilha Mundo Mágico: uma análise | 31 |
| 3.3 Entrevista com a autora da Cartilha Mundo Mágico | 44 |
| IV CAMINHOS TRILHADOS: MODOS DE APRENDER E ENSINAR | 48 |
| 4.1 Percurso de Localização das Alfabetizadoras até a Realização das Entrevistas | 48 |
| 4.2 Pesquisa de campo realizada nas escolas estaduais | 49 |
| 4.3 Alfabetizadoras entrevistadas | 52 |
| 4.3.1 Vieira – a primeira entrevistada | 52 |
| 4.3.2 Apolinário | 55 |
| 4.3.3 Boaventura | 56 |
| 4.3.4 Silva | 57 |
| 4.3.5 Barros | 58 |
| 4.3.6 Alves | 59 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 61 |
| REFERÊNCIAS | 63 |

I INTRODUÇÃO

Ao estudar a História da Alfabetização observa-se que o ensino inicial da leitura e da escrita tem sofrido diversas transformações ao longo de sua história. Nas últimas três décadas os debates em torno do tema têm se acentuado e influenciado o desenvolvimento de novas propostas pedagógicas, verificadas, principalmente, por meio dos materiais didáticos e pedagógicos, notadamente nos livros didáticos que, ao longo do tempo, têm passado por inúmeras reformulações a fim de se adequar às propostas de ensino vigente em cada período.

Com o passar dos anos, as pesquisas realizadas no Brasil registram elevados índices de fracasso escolar, e evidencia-se essa situação em praticamente todos os estados da federação. Em virtude de críticas sobre a problemática que se encontra no âmbito da alfabetização de crianças, bem como a dificuldade de inserção no mundo da escrita, verifica-se no contexto escolar uma necessidade de se averiguar historicamente os processos utilizados e os resultados alcançados neste processo.

Frade e Maciel (2006) salientaram a necessidade de investigar o tema:

A investigação de aspectos históricos torna-se necessária 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. (FRADE; MACIEL, 2006, p. 14).

Nesse contexto, conhecer as cartilhas, principal meio de divulgação e disseminação das diversas visões metodológicas, apresenta-se como um elemento essencial que nos ajudará aclarar quais concepções sobre ensinar a ler e escrever orientava o processo de alfabetização.

Assim, esta temática motivou a pesquisadora a investigar a História da alfabetização. Este estudo surgiu por ocasião da experiência como aluna pesquisadora de iniciação científica do curso de Pedagogia do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) - campus Morrinhos, cujo projeto teve como tema: Um estudo das cartilhas de Alfabetização. Portanto, neste trabalho de conclusão procura-se dar continuidade nesta pesquisa.

Os reexames das teorias e práticas atuais de alfabetização tornam-se necessários na tentativa de descobrir, identificar e problematizar o caminho percorrido, no intuito de atualizar e reconfigurar os paradigmas da alfabetização, que consistem nas concepções e práticas de métodos, na natureza dos materiais didáticos e ainda nas estratégias de formação de alfabetizadores.

A pesquisa tem como foco desvendar o cenário histórico global e local que motivou a aquisição e utilização das cartilhas e métodos de alfabetização. O período estudado foi entre 1980 a 2014, e os locais pesquisados foram os atuais primeiro ano do Ensino Fundamental no município de Morrinhos – GO. Iniciamos a pesquisa em 1980, pois com a publicação do livro “Psicogênese da Língua Escrita” tem-se uma significativa mudança nos modos de pensar a alfabetização a partir desse período.

O estudo em questão foi realizado no município de Morrinhos, que se encontra no interior do estado, cuja população atual, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é de 44.204 habitantes.

Morrinhos é uma cidade localizada na região Sul do estado de Goiás, situada em uma localização privilegiada, pois se encontra às margens da rodovia BR-153, a 128 km de Goiânia, capital do estado. Geograficamente, a cidade está bem posicionada e possui diversos municípios limítrofes, e se destaca dentre eles devido às suas diversas vias de acesso (ROSA, 2015).

Assim, definiu-se o seguinte problema: por meio da análise das cartilhas e métodos de alfabetização é possível identificar os métodos utilizados nas escolas primárias do município de Morrinhos para o ensino da alfabetização de crianças?

Tem-se como objetivo geral estudar as cartilhas de alfabetização e seus desdobramentos na história da educação e da alfabetização, na busca do resgate histórico e da memória das cartilhas e métodos de alfabetização utilizados na cidade de Morrinhos-GO. Tem-se como objetivos específicos: identificar quais foram as cartilhas e métodos de alfabetização que circularam em Morrinhos no período de 1980 a 2014; analisar as cartilhas, cadernos de anotações e diários dos alfabetizadores.

O presente estudo busca refletir o ponto de vista da história, memória e representação da educação, os sentidos inscritos nas cartilhas, bem como os seus métodos de ensino.

Deste modo, refletir historicamente

o fenômeno pode ser uma resposta indicada para o enfrentamento desses problemas, uma vez que se olha o passado para também entender o presente e se construir o futuro. Entendo que, pensar historicamente o processo de alfabetização é importante porque compreender e explicar o passado propicia o questionamento da “naturalização” desse processo: pensar por que a escola ensina o que ensina; por que se alfabetiza desse modo e não de outro, leva a entender que não é “natural”, por exemplo, conceber a leitura como silabação e a escrita como caligrafia, como prevalece/prevaleceu em certo tempo e lugar. (BERTOLETTI, 2012, p. 95).

Assim, conforme destaca Delgado (2006), a memória é a sustentação de identidades e a consolidação da consciência individual e coletiva. É um componente constitutivo de auto reconhecimento como pessoa ou como elemento de uma comunidade pública ou privada.

Neste sentido, segundo Bobbio (1997):

O relembrar é uma atividade mental que não exercitamos com frequência por que é desgastante ou embaraçosa. Mas é uma atividade salutar. Na rememoração reencontramos a nós mesmos e a nossa identidade, não obstante muitos anos transcorridos, os mil fatos vividos [...]. Se o futuro se abre para a imaginação, mas não nos pertence mais, o mundo passado é aquele no qual, recorrendo a nossas lembranças, podemos buscar refúgio dentro de nós mesmos, debruçar-nos sobre nós mesmos e nele reconstruir nossa identidade. (BOBBIO *apud* DELGADO, 2006, p. 38).

Segundo Chartier (2002), representações dizem respeito ao modo, como ele se dá em diferentes tempos e lugares. A realidade social é construída por meio de classificações, divisões e delimitações que podem ser mudadas e determinadas pelas relações de poder e pelos grupos sociais.

Apesar do campo da história da alfabetização ainda estar se constituindo no Brasil nas últimas décadas, contribuições de diversos estudos buscam a elucidação de fenômenos complexos relacionados entre os seguintes fatores: pensamento e a linguagem; linguagem e o fracasso escolar; interação verbal e a aprendizagem; relação de ensino, natureza e aquisição da linguagem escrita, dentre outros, conforme relata Amâncio (2002).

O presente estudo busca refletir diversos pontos de vista, correspondendo à história, a memória e a representação da educação conforme o conteúdo das cartilhas, bem como nos seus métodos de ensino. Mediante a busca de respaldo teórico das tendências que classificam as diferentes abordagens do tema, classifica-se este estudo quanto aos objetivos como uma pesquisa explicativa.

Define-se como pesquisa “o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, cujo objetivo fundamental é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 2008, p. 26).

Já as pesquisas explicativas têm como

[...] preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente. (GIL, 2008, p. 27).

Considerando a complexidade dos elementos que integram o objeto de estudo, e que garantem sua identidade, é que se permite a classificar a estrutura de estudo elaborada sob a ótica qualitativa.

Entende-se como estudo qualitativo aquele que considera:

[...] que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 26).

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a pesquisa utilizou como foco metodológico o cruzamento de fontes orais (história oral) e impressas (bibliográfica), tais como cartilhas, folhas mimeografadas e ainda anotações diversas realizadas pelos alfabetizadores, constituindo-se de documentos que possam ser aproveitados como registro das experiências subjetivas e individuais, narradas pelos alfabetizadores/as que vivenciaram o processo de instituição e escolha das cartilhas utilizadas no município. Segundo Gil (2008),

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. (GIL, 2008, p. 50).

Delgado (2006), afirma que:

A história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. (DELGADO, 2006, p. 15).

Na coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas temáticas, cujas narrativas ampliam de forma significativa a perspectiva dessa pesquisa na construção da história da alfabetização. Conforme Gil (2008),

[...] a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais. Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação. (GIL, 2008, p. 109).

A partir dos resultados esperados, tem-se o intuito de desvendar as circunstâncias históricas globais e locais que motivaram a aquisição e utilização das cartilhas e métodos de alfabetização em Morrinhos, no período compreendido entre 1980 a 2014.

Assim, esta pesquisa busca novos aportes teóricos para a história da alfabetização no centro sul de Goiás, bem como sua perspectiva teórico-metodológica. Compreendendo-a no sentido histórico, em relação aos sujeitos, ao tempo, espaço e local.

Este trabalho foi dividido em quatro seções. Inicialmente faz-se uma introdução que contempla a exposição do tema na qual se apresentou como surgiu o interesse pela pesquisa, delimitou-se o foco da pesquisa, o local de realização e o período a ser estudado, bem como a apresentação da pergunta problema, a definição dos objetivos e dos procedimentos metodológicos utilizados. Em seguida, estruturaram-se os demais textos da seguinte forma: Seção II, Seção III, Seção IV, considerações finais e Referências bibliográficas.

Na seção II fez-se uma breve retrospectiva sobre a alfabetização no Brasil e uma reflexão relacionada ao uso da história oral.

Na seção III identificou-se os métodos de alfabetização sintético, analítico e eclético, expondo suas principais características. Realizou-se a análise da cartilha “*Mundo Mágico*” e apresenta entrevista feita com a autora desse material didático.

Na seção IV apresentam-se o percurso de localização das alfabetizadoras e suas narrativas, bem como os métodos de alfabetização utilizados por elas e suas relações com os manuais das cartilhas.

Finalizando este estudo, apresentam-se as análises e interpretação da pesquisa realizada com as considerações finais relativas à pesquisa. No final, encontram-se as referências da pesquisa.

II A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo iremos fazer uma retrospectiva da alfabetização no Brasil e ainda, apresentar a História Oral como o caminho metodológico.

A História da Alfabetização no Brasil foi centrada basicamente na História dos Métodos de Alfabetização, uma vez que o “ensino inicial” era baseado no uso de cartilhas escolares e em métodos tradicionais de alfabetização.

Até meados dos anos 80 do século passado, a alfabetização escolar no nosso país destacou-se por uma variação entre métodos sintéticos e métodos analíticos¹. Tais métodos tinham como objetivo ensinar a criança a dominar o sistema de escrita. Sendo considerado pré-requisito para o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita. Primeiramente apreende-se a ler e a escrever verbos nesta etapa, considerados intransitivos, para em seguida atribuir complementos a esses verbos. Assim, neste período, foi detectado um número enorme de analfabetos funcionais, pessoas que decodificam os signos linguísticos, mas não conseguem compreender o que leram.

Em nosso país, desde o final do século XIX, a dificuldade de inserção no mundo letrado incitou debates e reflexões. Buscando explicar e resolver esses problemas, as práticas de leitura e de escrita ganharam força no final desse século, principalmente a partir da Proclamação da República, sendo considerada neste período uma das utopias da modernidade. Organizada pela necessidade de uma nova ordem política e social, o ambiente se consolidava como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações tendo como objetivo atender aos princípios do Estado republicano.

Assim, a educação passou a ganhar ênfase, pois de acordo com os ideais republicanos, saber ler e escrever constituía como um instrumento privilegiado de aquisição de saber e esclarecimento, sendo indispensáveis para a modernização e desenvolvimento social. Até então, as práticas de leitura e escrita eram restritas e ocorriam por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos a poucos indivíduos nos ambientes privados do lar ou nas “escolas” do Império em suas “aulas régias”, tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados.

No período conhecido como Primeira República, de 1889-1930, a alfabetização da população tornou-se o problema mais importante da nacionalidade brasileira a ser resolvido,

¹ O conceito dos métodos sintéticos e analíticos será abordado na próxima seção.

fundamentando-se no entendimento de que só pela educação das massas populares as dificuldades econômico-financeiras seriam superadas. São inseridos novos padrões de pensamento que são difundidos progressivamente, tendo como consequência o surgimento de novas aspirações educacionais. Assim, o apelo à educação tornou-se mais intenso e com ele as iniciativas em torno das reformas e da difusão do ensino.

Nesse período, a ação do poder público nos estados da federação volta-se para a organização da escola primária, com a criação dos Grupos Escolares. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram a ser submetidas a um ensino organizado, sistemático e intencional, demandando para isso a preparação de profissionais especializados.

O método intuitivo era visto como um elemento importante para a renovação do ensino. Ele apresentava três dimensões: a intuição sensível, a intuição intelectual e a intuição moral. A intuição sensível corresponde ao ensino em que as crianças são levadas a ver, ouvir, tocar a fim de educar os sentidos para depois exercê-los; a intuição intelectual é a que desenvolve a inteligência, levando a abstração; a intuição moral consistia em educar moral e socialmente o indivíduo. Essas dimensões seriam essenciais para a formação do cidadão, de forma a respeitar e consolidar o novo regime político.

De modo geral, o contexto histórico do Brasil no final do século XIX e início do século XX foi marcado por mudanças políticas as quais influenciaram diretamente na organização da educação, na formação do professor, na forma de ver e tratar o aluno, e principalmente na metodologia adotada. A liderança política desse momento, certa da necessidade de consolidação do regime republicano, viu no método intuitivo um auxiliar para seus objetivos.

Todavia, essa preocupação em torno do ensino da leitura e da escrita não fez com que esse ensino fosse de fato consolidado, pelo menos de maneira tão eficaz quanto se pretendia, sendo marcado por fracassos que se estendem, em certa medida, até a atualidade.

Por um longo período da história da educação no Brasil, as discussões em torno da alfabetização foram pautadas nas questões dos métodos e abordagens de ensino. Segundo Soares (1986), na década de 1950 houve uma tentativa de aferir como andava realmente a alfabetização pelo mundo, assim a Organização das Nações Unidas para Educação e Ciência e a Cultura (Unesco) – órgão das Nações Unidas – nomeou uma comissão de especialistas para definir o que seria uma pessoa alfabetizada. Em 1951, este mesmo órgão convocou uma comissão de especialistas para criar normas de levantamentos estatísticos escolares. A autora

mostra que essa comissão definiu o alfabetizado pelo critério do bilhete, considerando-se alfabetizado aquele que sabe ler e escrever um bilhete simples.

Em 1960, os especialistas da Unesco reunidos na II Conferência Mundial sobre Educação de Adultos, em Montreal (Canadá), discutiram que apenas passar o código linguístico para as pessoas não bastava. Esse código era decorado de forma mecânica e, por falta de uso, os símbolos dos sons falados acabavam esquecidos (SOARES, 1986).

A necessidade de transmissão de mensagens simples acabava sendo preenchida por outros meios de comunicação, mais recentemente de massa, mais eficientes e rápidos, como o rádio e a televisão. Neste momento, começa a perceber-se que a alfabetização, que caberia à escola oferecer, só teria sentido e efeito duradouro como parte de uma programação que visasse à educação mais ampla e geral do indivíduo.

Nessa ligação do aprendizado com a vida em sociedade e a necessidade de compreensão do mundo, foi possível identificar novos conceitos de alfabetização. Isso se deu no Brasil na década de 1960, momento em que se dava a arrancada para o desenvolvimento econômico-político de substituição das importações por produtos nacionais e germinavam os ideais nacionalistas (movimentos de valorização da cultura brasileira) no qual o indivíduo instruído e participativo da vida social assumiu um modelo mais radical, de cidadão integrado, participante e mobilizado politicamente.

Em 1965, reúnem-se em Teerã (Irã), os ministros da Educação dos países ligados à Unesco e definem o ato de alfabetizar como preparar o homem para desempenhar um papel social, cívico e econômico.

Assim, a escola assume um papel mais complexo, o de integrar todos os indivíduos numa nova ordem mundial, marcada pelo desenvolvimento tecnológico e científico, sem ter chegado a dar conta do seu simples papel de transmitir os rudimentos da escrita para a maioria da população, visto o número de pessoas analfabetas que ainda havia na sociedade brasileira.

Essa nova e complexa tarefa da escola exigiria altos investimentos na formação de professores e na aquisição de equipamentos adequados e em grande quantidade. A ideia predominante neste momento era a de que o país que investe em educação tem retorno em desenvolvimento técnico, científico, econômico e social.

A partir de 1967 o Programa Experimental Mundial de Alfabetização, inserido no programa das Nações Unidas propunha-se basicamente a demonstrar as vantagens da alfabetização do ponto de vista econômico-social. Para a população, em geral, passava-se a ideia de que só era possível progredir na vida frequentando a escola e que o país só se desenvolveria economicamente se educasse seu povo (MEIRELES, 2000).

Em aproximadamente 10 anos, até a realização do Simpósio Internacional sobre Alfabetização, em Persépolis, no Irã, em 1975, predominou a visão da alfabetização ligada ao desenvolvimento individual e social. Neste momento, porém, uma realidade que já estava presente nos países pobres e que viviam em ditaduras militares, começou a preocupar os especialistas internacionais, visto que não bastava dominar o código da língua escrita, nem se comunicar por escrito, ou se desenvolver individualmente e se integrar à sociedade; a própria sociedade tinha que ser reconstruída. E novamente recorre-se à escola para tal fim. Para os educadores reunidos em Persépolis, a alfabetização não era só um processo que leva ao aprendizado das habilidades de leitura, escrita e aritmética, mas sim uma contribuição para a libertação do homem e seu pleno desenvolvimento.

Assim concebida, a alfabetização cria condições para a aquisição de uma consciência crítica, das contradições da sociedade e de seus anseios. Estimula ainda a iniciativa e participação na elaboração de projetos capazes de transformar o mundo e definir metas para um desenvolvimento humano autêntico. Pela primeira vez se fala em alfabetização como direito de todos os seres humanos.

A partir daí, expressões como mobilização, participação, comunidade e direitos, foram definitivamente ideias incorporadas à conceituação de alfabetização. Em 1979, em pleno processo de redemocratização da América Latina, os ministros da Educação e Planejamento, reunidos no México, estabeleceram uma relação direta entre o ato de ler e escrever, o desenvolvimento pessoal do indivíduo e a construção de uma sociedade mais justa.

Na década de 1980, as classes sociais menos favorecidas desses países, os quais começavam a reconstruir a democracia e a escola pública não conseguiu alfabetizar, passaram a ser o foco das atenções. Não se tratava mais de passar simplesmente os rudimentos da língua escrita ou estimular o investimento numa linha de desenvolvimento pessoal e social – subir na vida estudando – mas de formar leitores capazes de entender a realidade em que vivem e, por meio da sua participação afetiva, reconstruir e manter a democracia. Para votar conscientemente, compreender as leis que afetam sua vida e defender seus direitos, o indivíduo, agora chamado de cidadão, tinha que construir seu próprio conhecimento, trazendo para a escola a realidade do seu mundo. O Brasil nesta época foi influenciado pela pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita.

A perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, compreendida no pensamento construtivista de alfabetização, foi iniciada no Brasil a partir das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Começaram a aparecer nos textos sobre alfabetização o termo “letramento”, o qual se designa a capacidade de ler, escrever e fazer uso desses

conhecimentos em situações reais do dia a dia. Este pensamento propõe uma nova forma de ver a alfabetização, como um mecanismo processual e construtivo, com etapas sucessivas, sugerindo assim uma desmetodização.

A psicogênese da língua escrita trouxe significativas mudanças para área da alfabetização, alterando a concepção da aprendizagem do sistema escrito. Isto explica o processo em que a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala, por sinais gráficos; ademais, sugere condições em que adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança, com práticas e materiais reais de leitura e escrita, a fim de que ocorra o processo de conceituação da língua escrita.

O construtivismo sugere que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo a dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, dentre outros procedimentos. Segundo Soares,

[...] alfabetizar é dar condições para que o aluno tenha acesso ao universo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, mas propiciar as habilidades de codificação e decodificação do princípio da escrita, e, sobretudo, de fazer uso real e certo da escrita, com todas as funções que ela apresenta em nossa sociedade e como ferramenta na luta pela conquista da cidadania. (SOARES, 2003, p. 201).

Nos dias atuais, observa-se que os métodos de abordagem tradicional ainda estão presentes na maioria das escolas de nossa federação. E o construtivismo, na maioria das vezes, continua sendo mal concebido, executado e ludibriado de forma equivocada, isso quando utilizado. Sendo assim, além de se preocupar com a aquisição do sistema de escrita, a escola deve proporcionar atividades que visem ao letramento.

Segundo Mortatti,

[...] o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. A partir de então, verifica-se, por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, um esforço de convencimento dos alfabetizadores, mediante divulgação massivas de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo. (MORTATTI, 2006, p. 10).

Dentro deste contexto de mudanças teóricas do conceito de alfabetização é relevante compreendermos os impactos na prática das alfabetizadoras. Desta forma, para o desenvolvimento deste trabalho utilizamos a História Oral na tentativa de compreender como essas mudanças sociais do termo alfabetização influenciaram a sala de aula. Para melhor entendimento iremos abordar os conceitos e procedimentos metodológicos adotados nessa pesquisa.

2.1 Caminhos metodológicos: a História Oral

Iremos realizar algumas reflexões relacionadas ao uso da história oral como metodologia para a produção do conhecimento histórico e sua articulação com a memória, procurando assim, entender suas características fundamentais. Nesse sentido, apresenta-se:

Um grande desafio para a comunidade de historiadores, antropólogos e sociólogos que se propõe a reconstruir testemunhos e histórias de vida, utilizando a metodologia da história oral, consiste na definição do que seja a própria história oral. (DELGADO, 2006, p. 15).

Assim, buscar-se-á apresentar definições dos tipos de história oral na perspectiva de diversas bibliografias. Verificou-se que há um consenso no meio acadêmico que a classifica como uma metodologia de pesquisa. Delgado (2006) reforça a afirmação e ressalta que,

[...] a história oral é um procedimento integrado a uma metodologia que privilegia a realização de entrevistas e depoimentos com pessoas que participaram de processos históricos ou testemunharam acontecimentos no âmbito da vida privada ou coletiva. Objetiva a construção de fontes ou documentos que subsidiam pesquisas ou formam acervos de centros de documentos e de pesquisa. (DELGADO, 2006, p. 18).

Para Meihy e Holanda (2010), história oral define-se como:

[...] um conjunto de procedimento que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definições de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 15).

Segundo Meihy e Holanda (2010), os procedimentos relativos à história oral se subdividem em três espécies: história oral de vida; história oral temática; e, tradição oral. Já

Delgado (2006) refere-se a estes procedimentos como “trajetória de vida”, “entrevistas temáticas” e “entrevista de trajetória de vida”, respectivamente.

Ambos os procedimentos fazem da memória e das narrativas partículas essenciais para a reconstituição de versões, representações e interpretações de um passado vivido pelos depoentes. Neste sentido, é necessário conhecer melhor estes gêneros de entrevista e suas características para uma melhor condução e definição do estudo em história oral. Assim, torna-se importante definir cada um deles.

De acordo com Delgado (2006), a história de vida é um gênero da história oral que se baseia em depoimentos aprofundados e prolongados, orientados por roteiros estruturados e semi-estruturados, que busca a reconstrução de uma trajetória de vida, desde a infância até os dias atuais, por meio de diálogo do entrevistador com o entrevistado. Compõe-se geralmente de uma série de entrevistas, as quais serão definidas conforme a disponibilidade de tempo de ambos envolvidos no processo.

Assim, é possível reconhecer as histórias de vida de três tipos: o depoimento biográfico único, a pesquisa biográfica múltipla e a pesquisa biográfica complementar. O primeiro é “referente a um único personagem histórico, que constituíra a unidade totalizante da pesquisa” (DELGADO, 2006, p. 22); já a pesquisa biográfica múltipla “trata-se de um conjunto de depoimentos de história de vida” (DELGADO, 2006, p. 22) e por fim, a pesquisa biográfica complementar tem o propósito de “complementar informações recolhidas de outras fontes” (DELGADO, 2006, p. 22).

Na perspectiva de Meihy e Holanda (2010), a história oral de vida é um gênero da história oral que se baseia em narrativas e experiências de uma pessoa, preocupa-se com toda a trajetória de vida do entrevistado até o momento atual. O qual deve possuir liberdade para apresentar sua experiência pessoal, ficando o entrevistador o mais neutro possível para não interferir na fala do depoente.

Quando se tratar das entrevistas temáticas, é importante ressaltar que elas buscam compreender e analisar um determinado fato ou tema. Essas entrevistas são estruturadas e realizadas com pessoas que “fornecerão elementos, informações, versões e interpretações sobre temas específicos abordados pelos diversos estudos e pesquisas, dentre os quais se tem dissertações e teses” (DELGADO, 2006, p. 22).

Segundo Meihy e Holanda “a história oral temática tem características bem diferentes da história oral de vida. Detalhes da história pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central”. (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 40).

De acordo com Delgado (2010, p. 23), “Trajetória de vida são depoimentos de história de vida mais sucintos e menos detalhados”. Esta modalidade de entrevista é feita quando o entrevistador ou o entrevistado possuem pouco tempo para a entrevista, porém é diagnosticada a importância de se recuperar a trajetória de vida de determinado sujeito para os objetivos do projeto. Este tipo de entrevista ainda não foi adotado com um procedimento consistente por alguns pesquisadores oralistas, mas pode ser utilizado quando necessário.

Para Meihy e Holanda (2010, p. 40), a tradição oral é “mais difícil, intrincada e bonita forma de expressão da história oral”. “A tradição oral trabalha com o pressuposto do reconhecimento do outro em suas possibilidades mais dilatadas”, não se restringindo apenas na realização de entrevistas. Um dos segredos da tradição oral é “viver junto ao grupo, estabelecer condições de apreensão dos fenômenos de maneira a favorecer a melhor tradução possível do universo mítico do segmento”. Assim, são considerados procedimentos imprescindíveis para tradição oral, a observação frequente e o registro detalhado do cotidiano do grupo. São consideradas relevantes para estudos sobre tradição oral:

Explicações sobre a origem dos povos; crenças referentes às razões vitais do grupo e ao sentido da existência humana, enquanto experiência que imita a vida; e o comportamento, bem como o destino de deuses, semideuses, heróis e personagens malditos, fantásticos e “históricos”, são aspectos caros aos estudos das tradições orais. (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 41).

E também matérias relacionadas ao “calendário, as festividades, os rituais de passagem, as cerimônias cíclicas, as motivações abstratas de tragédias eventuais e doenças endêmicas ou epidêmicas”. (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 41).

Diante dos conceitos supracitados, entende-se que a história oral é um procedimento metodológico pelo qual é possível registrar depoimentos referentes à história de vida, com o intuito de produzir conhecimento histórico.

Nesse sentido, Delgado (2006) analisa a memória salientando que ela e a fonte principal que subsidia e alimenta as narrativas que constituirão o documento final, a fonte histórica produzida.

Para Thompson (1992),

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a

compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical do sentido social da história. (THOMPSON, 1992, p. 44).

Assim, a história oral na visão de Thompson (1992) pode ou não ser instrumento de mudanças, porém pode ser um meio de transformação de conteúdo e finalidade da história, revelando um novo campo de investigação, pois pode dar voz às pessoas que vivenciaram sua própria história, por meio de suas próprias palavras.

Neste sentido, os trabalhos com fontes orais nos possibilitam, por meio de entrevistas, valorizar a memória dos indivíduos, ou seja, pessoas que de certa forma foram excluídas e colocadas no anonimato. O passado espelhado no presente reproduz, por meio de narrativas, um processo de recordação e reconstituição daquilo que se vivenciou na visão dos depoentes.

A memória é a base construtora de identidades e solidificadora de consciências individuais ou coletivas. É elemento constitutivo do auto-reconhecimento como pessoa e / ou como membro de uma comunidade pública, como uma nação, ou privada, como uma família. (DELGADO, 2006, p. 38).

Assim, fica evidente que a memória é a principal fonte dos depoimentos orais, pois as lembranças são de fundamental importância em estudos que tenham como método a história oral. Delgado (2006) salienta que a memória está permeada de variáveis temporais que podem nos revelar lembranças individuais ou coletivas de formas implícitas ou explícitas, de acordo com a situação vivida pelo ser humano. Podem ainda ser traduzidas em proteção de dores, traumas e sentimentos transcorridos em determinado período.

Em se tratando da memória, Halbwachs (2006) ressalta que o ser humano possui duas memórias: uma individual e outra coletiva. As memórias individuais alimentam-se da memória coletiva e histórica. O convívio com diferentes grupos sociais faz com que nossas lembranças sejam construídas a partir de experiências vividas junto aos indivíduos que nos cercam.

Dessa forma, esse passado nunca é individual, mas inserido em um contexto social. “Os sinais exteriores são referências e estímulos para afloramento de lembranças e recordações individuais que constituem o substrato do ato de rememorar” (HALBWACHS, 2006, p. 16). O autor salienta ainda que,

[...] uma ou muitas pessoas juntando suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e conseguem até reconstruir toda sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos de nada de tudo isso. (HALBWACHS, 2006, p. 31).

Como afirma Halbwachs (2006), as lembranças permanecem coletivas e são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós participamos e objetos que somente nós presenciamos. Estando sujeita a alterações conforme as relações estabelecidas nos grupos sociais de convívio.

Delgado (2006) reforça a afirmação de Halbwachs e salienta que,

A convicção de que tempo da memória ultrapassa o tempo de vida individual exclusivo do depoente, já que esses, inúmeras vezes, trazem gravados em si as histórias dos amigos, das instituições ou comunidades às quais estão vinculadas, faz do processo de construção do documento oral um procedimento delicado e complexo, que requer esforço de conhecimento amplo que só mesmo uma contribuição interdisciplinar pode oferecer. (DELGADO, 2006, p. 63).

Para Halbwachs (2006), recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras para nós.

Assim, para que essas narrativas possam ser alimentadas pela memória do passado se faz necessário

introduzir um germe em um meio saturado para que ele cristalize, o mesmo acontece neste conjunto de testemunhas exteriores a nós, temos de trazer uma espécie de semente de rememoração a este conjunto de testemunhos exteriores a nós para que ele vire uma consistente massa de lembranças. (HALBWACHS, 2006, p. 32).

Memória e história, memória coletiva e individual, tempo e espaços caminham juntos, e são dotadas do poder da lembrança, do silêncio, da omissão de fatos, estando sempre ligados a um grupo social. Assim, na visão de Benjamim (1994), torna-se um desafio para história oral,

[...] contribuir para que as lembranças continuem vivas e atualizadas, não se transformando em exaltação ou crítica pura e simples do que passou, mas, sim, em meio de vida, em procura permanente de escombros, que possam contribuir para estimular e reativar o diálogo do presente com o passado. (BENJAMIM apud DELGADO, 2006, p. 31).

Sendo assim, lembranças são sempre interligadas a uma base social envolvida de pensamentos, imagens e sentimento. São acontecimentos distantes no tempo, são histórias vividas em um determinado período.

Para Halbwachs (2006), a visão do homem no tempo e através do tempo faz com que sejam construídas representações das diferentes temporalidades e acontecimentos que marcaram seus caminhos, levando-os a construir sua própria historicidade. Assim, o passado é influenciado pelas marcas do tempo. Contudo, ao reproduzi-las, os historiadores são influenciados pelas representações do tempo vivido, o que os leva a reinterpretá-las sem modificá-las.

Segundo Chartier (2002), representações dizem respeito ao modo, como ele se dá em diferentes tempos e lugares. A realidade social é construída por meio de classificações, divisões e delimitações que podem ser mudadas e determinadas pelas relações de poder e pelos grupos sociais.

Diante dessas colocações, verifica-se que trabalhar com história oral é de suma importância para desvendar o cenário histórico das práticas utilizadas por alfabetizadoras murrinhenses. Assim, por meio de entrevistas, será possível desvendar o cenário histórico local que motivou a aquisição e utilização das cartilhas e métodos de alfabetização, com a realização de uma análise das cartilhas utilizadas no período compreendido entre 1980 e 2014 no 1ª ano do Ensino Fundamental.

Memória, história: longe de serem sinônimas, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história liberta, e a torna sempre prosaica. (NORA, 1981, p. 9).

Assim, buscar-se-á nas narrativas produzidas pelas alfabetizadoras e em suas representações, investigar as formas de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, suas indagações e observações sobre as cartilhas e os métodos utilizados nesse período, para assim tentar compreender o que ocorreu no espaço escolar. Destarte, na próxima seção iremos

discorrer sobre os principais métodos de alfabetização utilizados no período, bem como as principais cartilhas utilizadas no período pesquisado.

III INTERFACES DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: AS CARTILHAS

Nesta seção iremos dissertar sobre os métodos de alfabetização, apresentar e analisar a cartilha “Mundo Mágico” que foi a cartilha mais utilizada no período pesquisado segundo as alfabetizadoras entrevistadas.

3.1 Métodos de ensino da leitura e da escrita

Nos séculos XV e XVI, com o Renascimento, a imprensa se espalhou pela Europa e este acontecimento ampliou a produção de livros, aumentando o número de leitores, e assim, diante desse contexto, a alfabetização ganhou maior ênfase. Conseqüentemente, houve a preocupação de se ensinar as pessoas a lerem. “Nessa época, surgem as primeiras gramáticas das línguas neolatinas” (CAGLIARI, 1998, p. 19), fato esse que motivou “gramáticos a se dedicarem também a alfabetização: era preciso estabelecer uma ortografia e ensinar o povo a escrever nas línguas vernáculas, deixando de lado, cada vez mais, o latim” (CAGLIARI, 1998, p. 19).

Assim, pode-se dizer que os gramáticos foram os primeiros profissionais a produzirem as cartilhas e que estas surgiram a partir da necessidade de material para se ensinar a ler e a escrever.

A palavra cartilha derivou do diminutivo da palavra carta. Nos séculos XVI a XVIII surgiram às primeiras cartilhas que usavam o método das cartas para alfabetizar. Este método era utilizado basicamente para o catecismo, já que nesse período a alfabetização não era para todos. O importante era apenas a garantia de que todos fossem catequizados. Dessa forma, a alfabetização se tornou uma questão de escolaridade a partir do século XVI. (LIMA, 2011, p. 56).

Os primeiros livros para a alfabetização que chegaram ao Brasil foram elaborados por gramáticos portugueses, sendo que, a primeira gramática e a primeira cartilha² a chegarem ao país foi a de João de Barros, ambas publicadas em 1540.

Tal fato somente se modificou no período republicano, quando as primeiras cartilhas nacionais foram produzidas por professores fluminenses e paulistas, baseadas no movimento sobre a questão dos métodos de alfabetização. Inicialmente, foram fundamentadas nos processos de soletração e silabação, preconizada pelo *método de marcha sintético*.

² O nome da primeira cartilha era “Cartinha de João de Barros”.

Os *métodos sintéticos* iniciam-se das partes para o todo, de modo a privilegiar as correspondências fonográficas, que correspondem a letra, o fonema e as sílabas (alfabético, fônico e silábico), sempre em ordem crescente de dificuldade. Em seguida, juntavam-se as letras ou os sons em sílabas, as conhecidas famílias silábicas. Ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras, sons, sílabas, para depois ensiná-las agrupadas ou isoladamente. Naquele período, o ensino da escrita era concebido utilizando a caligrafia e ortografia, mediante atividades relacionadas à cópia, ditados e formação de frases.

No Brasil, no final do século XIX, com a organização republicana da instrução pública, verificou-se um movimento de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita e sua relação com os métodos utilizados. O ensino inicial da leitura é concebido mediante uma problemática já existente no acesso ao mundo letrado. Assim, destacam-se as tematizações, normatizações e concretizações referentes a esse ensino, sobretudo quando se analisa um tipo específico de livro didático utilizado naquela época, as cartilhas, nas quais eram estabelecidos os métodos e as matérias a serem ensinadas. O livro didático, ao longo da história da alfabetização e da educação em geral, tornou-se um suporte presente tanto nas políticas públicas, em razão dos diferentes programas, quanto no espaço escolar, como material didático dos alunos.

Os primeiros livros de alfabetização, sobretudo as cartilhas, são representativos das práticas e ideários pedagógicos, assim como das práticas editoriais e, historicamente vêm-se constituindo como primeira via de acesso à cultura do impresso, uma vez que em nossa sociedade grandes parcelas da população vieram constituindo suas “bibliotecas” e seus modos de ler a partir da escola. (FRADE; MACIEL, 2006, p. 14).

Posteriormente, no início do século XX, com as contribuições pedagógicas norte-americanas, as cartilhas produzidas no Brasil foram baseadas no *método da marcha analítica*. Esse método foi divulgado inicialmente no estado de São Paulo, em 1890, pelas reformas da instrução pública. Em seguida, foi disseminado para outros estados brasileiros, por meio do movimento conhecido por missões de professores.

Esse movimento defendia programaticamente o método para o ensino da leitura, e ainda contribuiu para a institucionalização dele, tornando obrigatória sua utilização nas escolas públicas paulistas.

Os *métodos analíticos*, ao contrário do sintético, iniciam-se do todo para as partes, buscando eliminar os princípios da decifração. Nele, executa-se a ideia de que primeiro se aprende a palavra (método da palavração), em seguida a frase (método da sentençação) e por

fim o texto (método global de contos ou de historietas), pois desse modo tem-se a compreensão reconhecida globalmente, para depois ser analisada em partes como letras e sílabas. Ambos os métodos na prática se resumiam ao uso das cartilhas, nas quais se encontravam dispostos o método a ser seguido e o conteúdo a ser ensinado.

Diante da necessidade de se adaptar e atualizar o método analítico de ensino às necessidades biológicas e psicológicas, face aos aspectos linguísticos e pedagógicos na alfabetização de crianças, em 1915 a Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo publicou o documento intitulado *Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições*. Esse documento utilizava como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura.

Em seguida (1920), com a reforma conhecida por “Sampaio Dória”, surge a proposta de autonomia didática para utilização dos métodos em sala de aula. Diante disso, os professores manifestaram resistência quanto ao método analítico de ensino e buscaram novas soluções para os problemas referentes ao ensino inicial da leitura e escrita.

Deste modo, nas décadas seguintes, buscou-se compilar os métodos de ensino sintéticos e analíticos por meio de diversas tematizações. Assim, em 1930 inicia-se o movimento de disseminação, repercussão e institucionalização das novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização. Os chamados Testes do ABC, de Lourenço Filho, foi um método cuja finalidade foi medir o nível de maturidade da aprendizagem da leitura e escrita, no intuito de reestruturar classes, de modo mais homogêneo, visando uma maior produtividade dos alunos da alfabetização.

Neste período, as cartilhas passaram a ser alicerçadas pelos métodos ecléticos, também conhecidos como método misto, que trabalhavam com os princípios dos métodos analíticos e sintéticos simultaneamente, na busca de uma maior eficiência no processo de alfabetização. Neste sentido, começaram a distribuir junto às cartilhas, manuais para o auxílio dos professores.

No início da década de 1980, em virtude de políticas e movimentos sociais, surge a necessidade de mudanças na educação. Deste modo, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, no intuito de buscar soluções para o fracasso escolar de crianças. Isso se deu em decorrência de pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, de autoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosk.

Nos últimos tempos o construtivismo se apresenta como uma revolução de conceitos, que visa o abandono das teorias e práticas tradicionais e questiona a necessidade das cartilhas

e seu processo de alfabetização. Assim, inicia-se uma disputa entre os partidários do construtivismo frente aos defensores dos métodos tradicionais das cartilhas de alfabetização.

[...] a cartilha é um recurso didático que foi incorporado ao processo de ensino da leitura e da escrita como algo “natural”. Usada como único recurso ou apenas como material complementar, ela tem sido um instrumento indispensável em sala de aula, para a grande maioria dos professores. (AMÂNCIO, 2002, p. 14).

As cartilhas sofreram várias alterações conceituais, aperfeiçoamentos e avanços em seus métodos ao longo dos anos. Mesmo com as modificações físicas e de conteúdo (gráficas e didáticas), conservou-se intocada

sua condição de imprescindível instrumento de concretização dos métodos propostos e, em decorrência, da configuração de determinado conteúdo de ensino, assim como de certas práticas silenciosas, mas operantes, concepções de alfabetização, leitura, escrita, cuja finalidade e utilidades se encerram nos limites do significado de leitura e escrita construindo pela e na escola e cuja permanência se pode observar até os dias atuais. (MORTATTI, 2000, p.41).

Esse modelo permanece silenciosamente até os dias atuais na prática dos alfabetizadores.

3.2 Cartilha Mundo Mágico: uma análise

Diante das entrevistas realizadas, buscou-se investigar as cartilhas utilizadas ao longo do período compreendido entre 1980 a 2014. Porém, verificou-se que no período mencionado foram encontradas uma grande diversidade de cartilhas, e, assim para direcionar o estudo, optou-se pela análise da cartilha “Mundo Mágico”, que foi utilizada em um longo período nas escolas do município de Morrinhos-Goiás, segundo o relato das professoras alfabetizadoras.

Por conseguinte, nas buscas realizadas foram encontradas duas cartilhas *Mundo Mágico*, sendo respectivamente *Mundo Mágico: comunicação e expressão, livro 1, primeiro grau, 7ª edição* e *Mundo Mágico, 19ª edição*. Ambas pertencentes à editora Ática, sendo que a 7ª edição foi de autoria de Lídia Maria de Moraes e Mariana Andrade e a 19ª edição escrita apenas pela autora Lídia Maria Moraes, contendo a informação na capa: “totalmente reformulada”.

Figura 1: Imagem de capa do Livro Mundo Mágico- edição de 1985




Fonte: Livro cedido pela alfabetizadora Vieira (2015)

Nessa 7ª edição, o livro possui 64 páginas. Ao analisá-lo, observou-se que o livro possui uma sequência ordenada de atividades, ideias e questionamentos. Ele apresenta 7 poesias e 11 histórias, sempre alternadas entre si.

Assim, intercala-se, no seu decorrer, poesias e histórias, atividades relacionadas à compreensão. Para isso, os alunos marcam a resposta correspondente ao texto com um (x). Observa-se que esse livro busca trabalhar o significado de palavras presentes no texto. Em seguida, apresenta-se ao aluno algum conceito de gramática no tópico “gramática aplicada” e “resumindo e recordando” o conteúdo, que se encontram predisposto em retângulos. Ademais, trabalha-se também com expressão artística e composição de textos.

Figura 2: Tipos de atividades



Meu livrinho querido

Este livro tão querido
Que hoje vamos receber,
É um prêmio para todos
Que aprenderam logo a ler.

Ó livrinho abençoado
Fonte de luz e saber,
Para mim, és um tesouro!
Pois agora já sei ler.

Meu livrinho tão amigo!
Vou guardar-te com carinho!
Quero ver-te sempre, sempre
Mesmo quando eu for velhinho!

MARIA DULCE S. ANTUNES. Em: *Música na escola primária*. MEC, set. 1962 v. 6.

VAMOS ENTENDER MELHOR A POESIA?

1. Assinale com um **X** a resposta certa:
A poesia fala de:

caneta. livro. lápis.

O livrinho é um tesouro porque:

terminei o livro. já sei ler.

2. Ordene as frases:
3 4 1 5 2
é tão Meu amigo! livrinho

.....

4 5 6 3 1 2 7
de luz e fonte Ele é saber.

.....

3. Complete com **carinho** ou **tesouro**:
O livrinho deve ser guardado com

.....

TRABALHANDO COM PALAVRAS

1. Leia e assinale com um **X**:
Tesouro é o mesmo que:

carinho. riqueza. amigo.

3

2. Complete com **r** e leia:

| | | | |
|-------------------|---------|-----------|-----------|
| livr <u>in</u> ho | p. êmio | ap. ender | semp. e |
| b. aço | ped. a | g. ade | c. uzeiro |
| t. avesseiro | tig. e | p. ego | c. eme |
| f. uta | g. ilo | vid. o | b. inco |

3. Continue completando com **r**:

| | | | |
|--------------|-------|-------|-------|
| pata | pegar | fio | banco |
| <u>prata</u> | | | |
| tio | gude | como | temer |
| | | | |


4. Escreva o nome destes desenhos:



.....

livro


.....



.....

.....

.....



.....

.....




.....

.....




.....

.....




.....

.....



.....

.....



.....

.....

GRAMÁTICA APLICADA

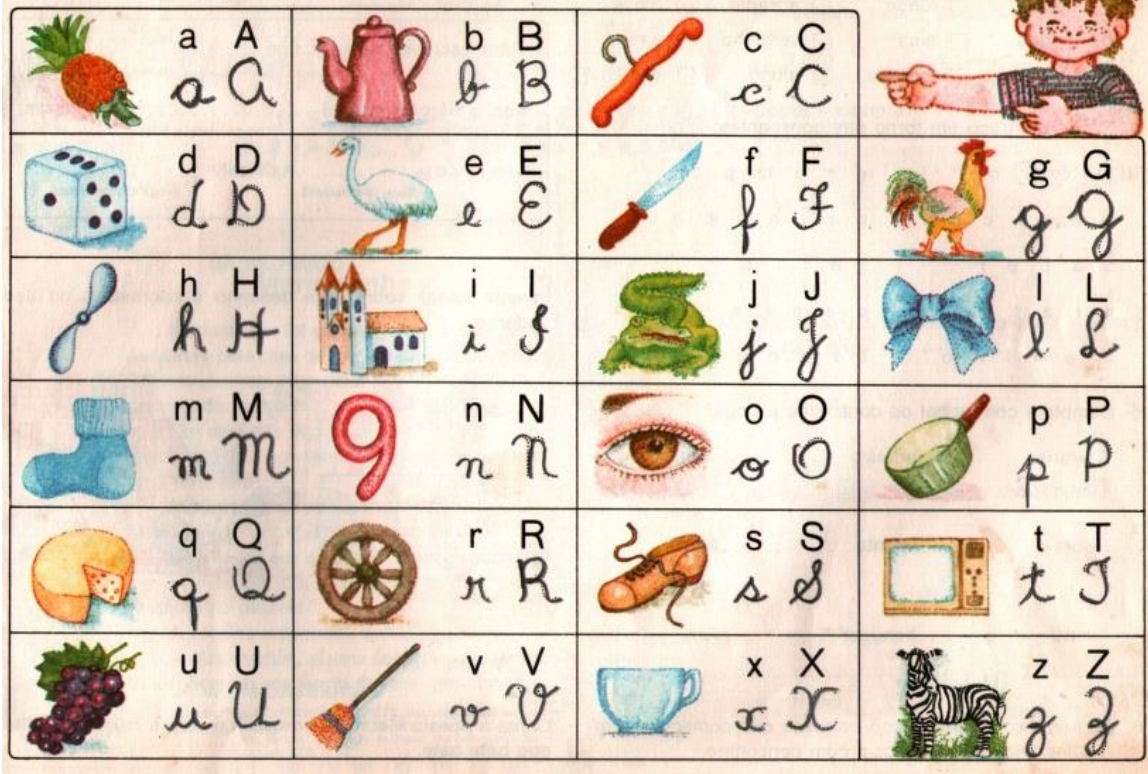
1. Leia:

Para escrever as palavras nós usamos **letras**.
Vinte e três letras formam o nosso **alfabeto**.
Nosso alfabeto possui **cinco vogais** e **dezoito consoantes**.

Vogais: A, E, I, O, U.

Consoantes: B, C, D, F, G, H, J, L, M, N, P, Q, R, S, T, V, X, Z.

2. Observe o alfabeto de letras maiúsculas e minúsculas.
Cubra as letras:



Fonte: Livro cedido pela alfabetizadora Vieira (2015)

Porém, observa-se que as atividades disponíveis são muito superficiais e o modelo proposto pelo livro impede que as crianças se apropriem de regras discursivas necessárias para a construção de textos mais ricos, superando uma concepção ingênua e avançando para uma compreensão mais crítica.

Figura 3: Imagem da cartilha Mundo Mágico – 19ª edição – São Paulo, 1991.



Fonte: Cedida pela alfabetizadora Vieira (2015)

Dando sequência à investigação, utilizou-se para esta segunda etapa deste estudo a 19ª edição da cartilha *Mundo Mágico*, publicada pela editora Ática em 1991, escrita pela autora Lídia Maria de Moraes, a qual possui 128 páginas.

Verificou-se que esta cartilha utilizou o método sintético para o ensino da escrita. Este método baseia-se num pressuposto de que a compreensão do sistema escrita se faz sintetizando/ juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita. Essas unidades de análise podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, que se juntam formando um todo. Esse método prioriza a decodificação ou decifração, demonstrando pouca ênfase no sentido dos textos e no uso social da escrita.

Ressalta-se que o método sintético foi dividido em três processos: o alfabético, o fônico e o silábico.

Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (MORTATTI, 2006, p.5).

A cartilha investigada apresenta todas as características do método alfabético, o qual tem como principal unidade a ser analisada a análise das letras do alfabeto, que é feita pelos alunos, que, ao se juntarem umas às outras, formavam sílabas ou partes que dariam origem às palavras. Os alunos deveriam decorar o alfabeto para encontrar as partes que formariam a sílaba ou outro segmento da palavra, para depois entender que esses elementos poderiam se transformar em uma palavra. Segundo Frade (2005), o método alfabético gera uma vantagem:

O próprio nome de cada letra do alfabeto (com algumas exceções) remete a pelo menos um dos fonemas que ela representa na escrita. Entretanto, no momento de leitura das palavras, na junção das partes feita mediante a pronúncia do nome da letra, ocorria um percurso torturoso. Era preciso pronunciar primeiro o nome da letra, mas também tentar abstrair os outros sons existentes em seu nome. Isso era necessário porque, ao se pronunciar o nome da letra, entravam sons que não pertenciam à sílaba ou palavra. Tente imaginar a abstração necessária ao aprendiz, para retirar o excesso de sons na palavra que se soletra assim: “bê-a-ba, ene-a-na, ene-a-na = banana”. (FRADE, 2005, p.24).

É importante ressaltar a confusão relacionada aos nomes dos métodos, mencionada tanto por Vieira (2015) quanto por Apolinário (2016), que disseram que “fizeram uma confusão, pois o método trabalhado na cartilha Mundo Mágico é o sintético alfabético e não sintético silábico” segundo narraram.

A cartilha inicia a aprendizagem nas páginas 3 a 6 com o jogo das letras apresentando o alfabeto, propondo recortá-lo e brincar. Em seguida, como atividades introdutórias trabalha-se a letra inicial do nome da criança e também de objetos.

Nas páginas de 10 a 19 são apresentadas as vogais, em letra cursiva e de imprensa, nas versões maiúsculas e minúsculas. Todas as vogais são apresentadas associadas a imagens coloridas, sendo que os desenhos se remetem a vogal trabalhada na lição.

Figura 4: Imagem da cartilha Mundo Mágico, de Lília Maria de Moraes, 1991, p. 10 e 11.

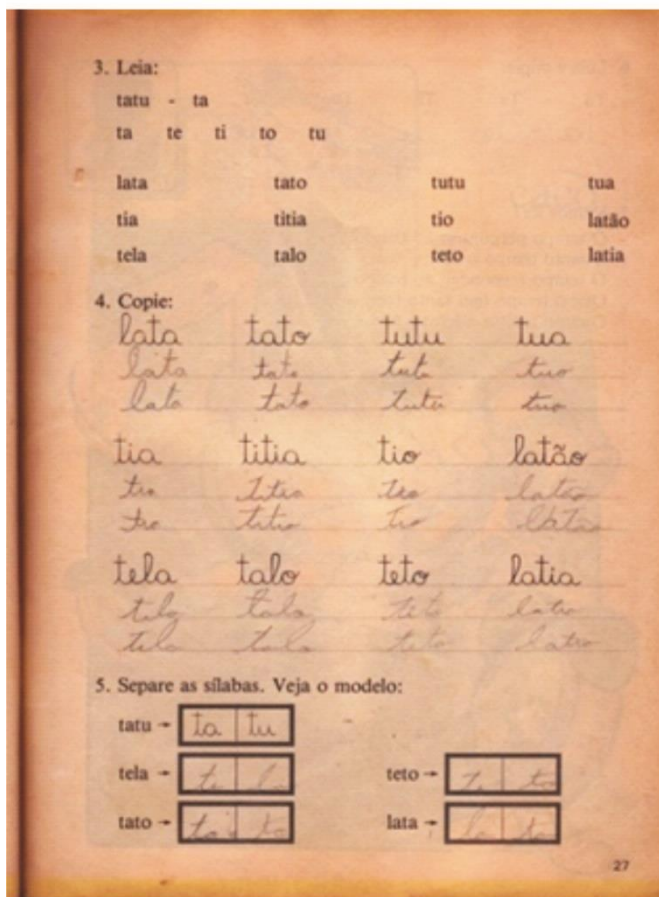


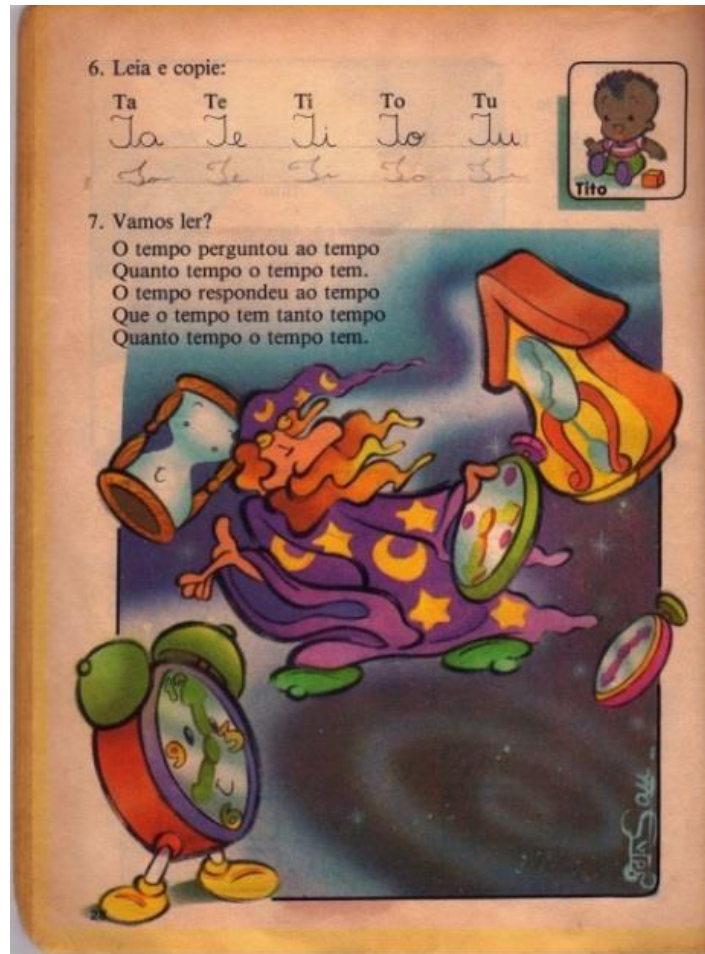
Respectivamente, são mostradas as formas que as letras podem ser escritas, atividades de circular e sublinhar as vogais, atividades de colorir pontos com as letras para formar figuras, pontilhado para trabalhar a coordenação motora da criança e colagem de palavras iniciadas com as vogais trabalhadas, assim se segue na apresentação de todas as vogais. Sendo que na letra (U) ao final da lição é apresentada uma história, com cinco palavras, expressas apenas por vogais.

Nas páginas 20 e 21 trabalham-se os encontros vocálicos (ã e ão). As atividades encontradas são de simples localização de sílabas em palavras, pontilhados, cópia, separação de sílabas e de circular palavras, que dão nome aos desenhos. Em seguida, são apresentadas respectivamente as famílias das letras L, T, M, C, F, D, P, V, N, B. A formulação dos exercícios se repete, sem nenhuma variedade, ocorrendo na realidade mera repetição de habilidades e exercícios.

Ao final de cada lição sempre há um texto curto, muitas vezes repetitivo, sem nenhum sentido explícito, mas que utiliza as sílabas trabalhadas. O texto não sugere ao aluno nenhuma análise de relações que leve a interpretação e a inferências. Em todas as lições, a partir da letra trabalhada, cria-se um personagem com um nome ou apelido como a exposta na figura 3, porém não foi verificada nenhuma relação do nome com a lição ensinada, nem mesmo nos textos presentes ao final de cada lição. Os textos são artificiais (Cagliari, 1992), são textos que não fazem parte da realidade da criança.

Figura 5: Imagem da cartilha Mundo Mágico, de Lídia Maria de Moraes, 1991, p. 26, 27, 28.





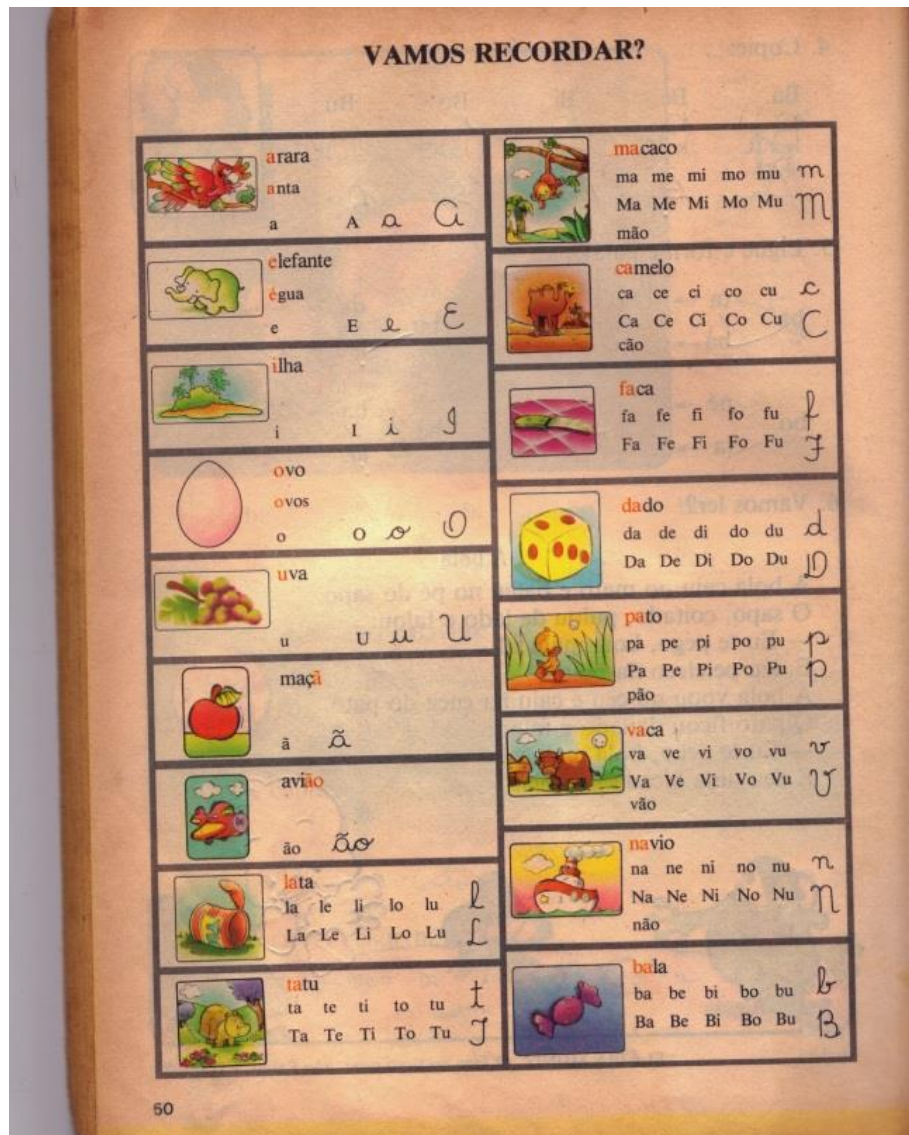
Fonte: Cedida pela alfabetizadora Vieira (2015)

Observa-se que no desenvolvimento deste método são apresentadas palavras-chave, utilizadas apenas para indicar as sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas. Ademais, são recompostas para formar palavras e pequenos textos que são apresentados apenas para mostrar as combinações entre sílabas já estudadas.

Na figura 5, observou-se o exemplo de uma lição na qual a preocupação com a sílaba a ser ensinada é maior do que a preocupação com o sentido do texto.

Após a apresentação dessas famílias, a cartilha sugere a recordação das famílias estudadas até aquele momento com as ilustrações de acordo com as iniciais de cada sílaba.

Figura 6: Imagem da cartilha Mundo Mágico, de Lúcia Maria de Moraes, 1991, p. 50.



Fonte: Cedida pela alfabetizadora Vieira (2015)

Em seguida, é feita a apresentação das famílias do J, G, R (e a utilização do RR), G (e a utilização do GUE e do GUA), S (e a utilização do SS), Z, trazendo palavras com a letra S que, ao serem pronunciadas, possuem som de Z. Trabalha-se também as famílias do C, Ç, H, LH, NH, X.

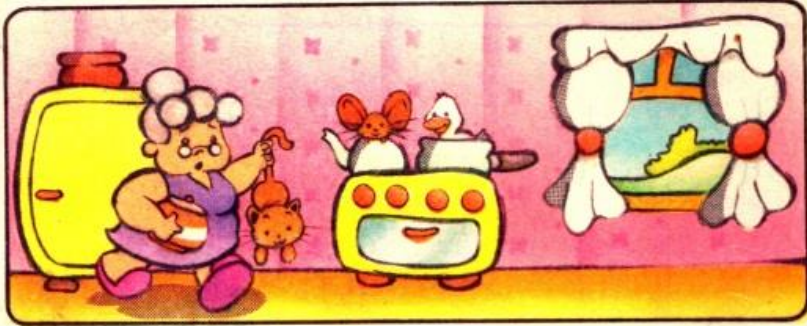
Observa-se a existência da precedência das vogais e encontros vocálicos sobre as consoantes. Primeiro, são apresentadas as consoantes “mais fáceis”, para depois dar continuidade com as consoantes “mais difíceis”, e, por fim, os dígrafos.

A partir da página 70 encontram-se textos no início de algumas lições, estruturados com duas a três frases. Estes textos usam palavras com sílabas que estão sendo estudadas. Nas páginas 88, 89, 96, 98, 101, também contém esse tipo de texto.

Apesar de todas as lições conterem textos, nas atividades são trabalhadas apenas sílabas e palavras. No decorrer da cartilha analisada encontrou-se apenas 13 atividades relativas à formação de frases, que se inicia na página 43, com apresentação de frases tracejadas para que o aluno cubra e copie (Figura 7).

Figura 7: Imagem da cartilha Mundo Mágico, de Lília Maria de Moraes, 1991, p. 43.

8. Vamos ler?



O pote de melado

E o gato pulou na lata, o rato pulou no bule, o pato pulou na panela.
 A vovó viu o rabo do gato. Viu o rabo do rato. Viu o rabo do pato.
 A vovó pegou o gato pelo rabo. Pegou o rato pelo rabo. Pegou o pato pelo rabo.
 E a vovó deu, para eles, um pote de melado.

MARY FRANÇA E ELIARDO FRANÇA. *O pote de melado*. São Paulo, Ática, 1988.

9. Cubra e copie a frase:

O pato pulou na panela.
 O rato pulou no bule.

43

Fonte: Cedida pela alfabetizadora Vieira (2015)

Este tipo de atividade também foi verificada na página 47, divergindo apenas pelo fato da atividade apresentada na Figura 5 sugerir o complemento da frase, de acordo com o texto.

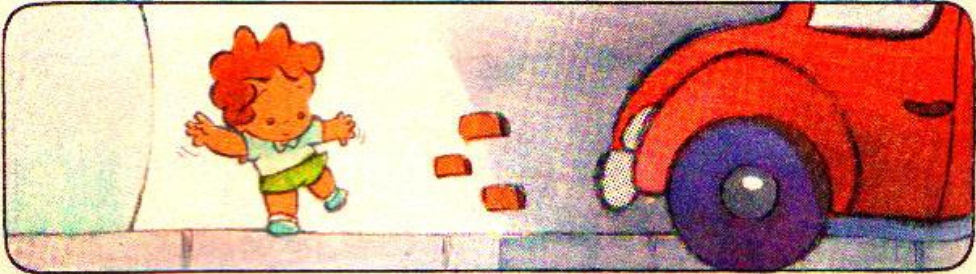
Outras atividades como “copie a frase trocando os desenhos por palavras” e “ordene as palavras e forme frases”, são atividades recorrentes, encontradas no decorrer da cartilha Mundo Mágico.

Vieira (2016) salienta que normalmente os dígrafos eram trabalhados por último, no final do ano letivo, pois era considerado “as dificuldades silábicas”, sendo que neste momento se fazia apenas uma introdução, dando continuidade do ensinamento na série seguinte, o que também foi observado na cartilha analisada.

Vale destacar que algumas dessas atividades são meramente cópias das frases expostas anteriormente, como é visto na figura 7, pois sugere que o aluno complete a lacuna e forme frases (Figura 8), não incentivando a criatividade do aluno, mas supervalorizando atividades mecânicas, como a cópia.

Figura 8: Imagem da cartilha Mundo Mágico, de Lúcia Maria de Moraes, 1991, p. 105.

1. Leia:



Alex pegou um táxi próximo a sua casa.
No espelho do táxi, Alex viu o reflexo de seu rosto.
O motorista do táxi tinha um crucifixo.
Alex achou o crucifixo muito bonito.

2. Agora, complete as frases:

a) _____ pegou um _____

b) Alex achou o _____ muito bonito.

Fonte: Cedida pela alfabetizadora Vieira (2015).

Na sequência, constata-se que os exercícios propostos ao longo da cartilha “*Mundo Mágico*” são repetitivos e artificiais, apresentando em toda sua estrutura atividades básicas, por exemplo, complete, copie, cubra, ligue, marque as palavras certas com x, forme palavras, separe sílabas, coloque os nomes, dentre outras. Tais atividades não contribuem para o desenvolvimento da aquisição da linguagem, mas deixam marcas no processo de alfabetização da criança e interferem posteriormente em sua produção escrita.

A partir da página 112 a autora traz textos complementares, sendo 7 histórias e 3 poesias. Porém, verifica-se que não há gradação das habilidades ao longo da cartilha. As habilidades de leitura solicitadas são as mesmas, sem nenhum aumento de complexidade.

Nesta parte ocorre uma estruturação similar de atividades referentes aos textos desta seção. Após a exposição do texto, é apresentado um “vocabulário”, no qual são apresentadas palavras contidas no texto e seus significados. Em seguida, sugerem-se atividades denominadas “Trabalhando com palavras”, e nelas se trabalha acentuação, sinônimos, cópias de palavras e significados presentes no vocabulário, além da localização de letras no texto.

Todos os textos complementares sugerem-se ao aluno “vamos entender melhor a história?” ou “vamos entender melhor a poesia?”, sendo que nestas atividades são propostas perguntas relativas ao texto.

Observa-se que na tentativa de “simplificar” as atividades, a autora reduz as orações, períodos, parágrafos e textos, que são elementos significativos constituintes das unidades linguísticas, tornando-os enfadonhos e sem significado.

As propostas das cartilhas têm finalidade meramente escolar, sobre o uso da escrita e não visam à ampliação do processo comunicativo, cognitivo, nem ao desenvolvimento do processo de produção dos conhecimentos da língua escrita. A autora não se preocupa em desenvolver textos de acordo com o interesse das crianças, com a idade e sua experiência, pois a aquisição da linguagem escrita é vista como um processo repetitivo, mecânico, predominando a técnica de ler e escrever sobre a compreensão e significado, transformando a alfabetização em mera transcrição grafofônica.

3.3 Entrevista com a autora da Cartilha Mundo Mágico

Foi realizada entrevista via e-mail com Lídia Maria de Moraes, autora da cartilha *Mundo mágico*. A entrevistada se mostrou feliz em colaborar com a pesquisa, além de satisfeita pelo fato da pesquisadora ter sido alfabetizada por esse material didático.

Conforme Moraes (2016), antes de sua formação superior, fez o Curso Normal ou Magistério, considerado "bom" naquela época. Para cursá-lo, era necessário fazer uma prova eliminatória, uma "espécie de vestibular". A autora relata que começou a atuar no magistério em 1966, na rede de Escola Pública Estadual de São Paulo, através de concurso. Em 1968, ingressou-se no Serviço Social da Indústria - SESI, também por concurso.

A partir de 1970, após aprovação em vestibular, iniciou o curso de Letras Clássicas (Latim e Grego) na Universidade de São Paulo (USP) (1970-1974), período no qual sua formação de professora se consolidava e que se estende até os dias atuais.

Terminado o curso de Letras, a autora relata que passou a entender melhor a complexidade da língua portuguesa. Em 1973, começou a dar aulas de língua portuguesa no SESI. Em 1975, ingressou-se no curso de pedagogia, o qual concluiu em 1979. Durante esse último período, foi convidada a trabalhar na Editora Ática, pedindo, assim, sua demissão da rede estadual, para compor um grupo de professoras que tinha por objetivo criar uma coleção de livros para alunos e professores do antigo curso primário (hoje, Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano).

Na época, foram convidadas quatro professoras, cujas formações profissionais eram a matemática, ciências ou biologia, história, geografia e língua portuguesa, sendo esta última disciplina ocupada por Moraes (2016). Como requisito, as profissionais deveriam possuir experiência com alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Essa coleção recebeu o título *Escolinha Integrada*, composta de livros especificamente produzidos para dez Estados brasileiros.

Moraes (2016) passou a acumular atribuições, sendo aulas no SESI (período da manhã); o trabalho com criação de livros na Editora Ática (período da tarde) e, à noite, cursando pedagogia.

Entre os anos de atuação profissional, além dos trabalhos já mencionados, foi convidada a lecionar em faculdades, na área da educação e em diversos colégios (públicos e particulares), atuando na alfabetização ou no ensino da língua portuguesa.

Na década de 1990, ingressou-se em cursos de pós-graduação, na área da educação (didática do curso superior; alfabetização sem cartilha, entre outros). Em 1998, concluiu na Universidade Mackenzie o curso de mestrado em Formação do Professor Alfabetizador. Em 2012 ingressou-se no curso de doutorado em Literatura Brasileira na USP, cujo foco de pesquisa é a literatura e jornalismo, na obra de Raul Pompeia, ainda em andamento.

Profissionalmente, Moraes (2016) deixou de trabalhar na Editora Ática e no SESI em 1987, mas continuou a realizar trabalhos de criação de livros na sua área de formação. Assessorou diversos autores de livros didáticos de outras editoras. Em 1988, retornou ao magistério da rede estadual. Trabalhou ainda como coordenadora pedagógica, professora de língua portuguesa, vice-diretora, dentre outras atribuições, até a aposentadoria, que se deu em 2015.

Moraes (2016) informou que se aposentou, mas ainda desempenha algumas atividades inerentes à sua formação. A autora relata que possui alguns livros elaborados (didáticos e literários), que ainda não foram publicados, além de trabalhar com revisão de textos, como avaliadora de redação de vestibular, além de realizar trabalhos voluntários de revisão e edição de um jornal mensal, dentre outras.

Sobre a Cartilha *Mundo Mágico*, Moraes (2016) conta que a primeira edição ocorreu em 1983, e após este período, foram escritas várias edições e reimpressões. A última edição ocorreu por volta de 2002.

Conforme Moraes (2016), a Cartilha *Mundo Mágico* teve várias reformulações: começou no formato horizontal, acompanhando a Coleção *Mundo Mágico*; depois passou a ser vertical e com capas diferenciadas.

A cartilha era acompanhada por um alfabetário, fichas ou cartazes com as palavras-chave (com letras cursivas e de imprensa), manual de acompanhamento para o professor e livro do professor (MORAES, 2016).

Quanto ao método empregado na Cartilha *Mundo Mágico*, Moraes (2016) informou que após um levantamento feito com professores alfabetizadores, naquela época o método misto (analítico-sintético) era considerado o mais apropriado e eficaz para alfabetizar.

Os métodos de alfabetização mais conhecidos eram: o alfabético, o fônico ou fonético e o da silabação – métodos de natureza sintética. Tais métodos partiam de unidades menores, como as letras, as sílabas, os sons e se completavam com o ensino mais significativo das palavras, frases e textos (MORAES, 2016).

A alfabetização deve ser restabelecida como um processo de aquisição da língua escrita, que é um sistema de representação da linguagem. Assim entendida, a aprendizagem da escrita se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, objeto esse que é uma produção humana, que simboliza uma das formas do homem transformar a realidade para se comunicar com os outros homens (MORAES, 2016).

Se concebermos o processo de alfabetização como aprendizagem da leitura e da escrita, precisamos pensar na complexidade que envolve a transferência do sistema fonológico para o sistema da escrita; a transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita; a transferência da forma sonora, percebida pela audição e emitida pelos órgãos do aparelho fonador, para a forma gráfica, percebida pela visão e registrada pelos movimentos das mãos (MORAES, 2016).

Conforme Moraes (2016), os métodos escolhidos foram os de natureza analítica. Os métodos analíticos mais conhecidos são o de palavração, sentencição e os chamados

processos de contos. Tais métodos tinham como princípio preparar o aluno para uma leitura mais fluente e compreensiva.

Com relação aos pontos positivos que Moraes (2016) observa nesse método, ela enfatiza que

Víamos como positivo, na época, que o método da palavrção começava com a apresentação de algumas palavras-chave, que constituíam unidades básicas do pensamento. Essas palavras deveriam ser memorizadas pelo aluno. Posteriormente, passava-se para a decomposição da palavra em sílabas. Por exemplo: bola = [bo] [la]. Conhecendo a sílaba, o aluno vai aprendendo a formar novas palavras, como: boca, boneca, bolo etc. (MORAES, 2016).

Hoje em dia, Moraes (2016) ressalta que não defende este ou aquele método. Ela acredita que a alfabetização envolve o grau de interesse que ela desperta nos alunos, a adequação à língua a ser ensinada, respeita a realidade da criança e está ligada diretamente ao desenvolvimento da cidadania. Destacando ainda a importância da leitura como veículo de intercomunicação social e de desenvolvimento da cidadania. Visto dessa forma, hoje em dia, o ato de alfabetizar caminhou para a mudança do conceito do ato de ler e passou-se a questionar como ocorre a aquisição da leitura e da escrita pela criança, sem que ela necessite memorizar regras, símbolos etc.

IV CAMINHOS TRILHADOS: MODOS DE APRENDER E ENSINAR

Buscamos reconstruir a história da alfabetização morrinhense a partir do material didático utilizado e das práticas das alfabetizadoras. Assim, nessa seção iremos apresentar nosso os caminhos trilhados nessa pesquisa e quem foram as professoras alfabetizadoras entrevistadas. Iremos dissertar sobre a trajetória profissional e a prática das alfabetizadoras entrevistadas.

4.1 Percurso de Localização das Alfabetizadoras até a Realização das Entrevistas

Este estudo busca fazer uma reflexão dos diversos pontos de vista, correlacionando a história, a memória e a representação da educação conforme os relatos de alfabetizadoras que atuaram no primeiro ano do ensino fundamental, no período compreendido entre os anos de 1980 a 2014.

Para o desenvolvimento da pesquisa realizou-se uma parceria com o projeto “Prática e Formação de Alfabetizadoras de Morrinhos – GO”, que almeja investigar acerca do campo da história e historiografia, práticas e a formação das alfabetizadoras que atuaram no município. Desta forma, busca-se desvendar em sentido mais amplo a história da alfabetização morrinhense. Por meio da delimitação do tema e o período a ser estudado, buscou-se identificar a metodologia mais adequada para a pesquisa, história oral.

Sendo assim, neste projeto supracitado realizou-se uma investigação para encontrar todas as alfabetizadoras que atuaram no município, compreendendo as escolas municipais e estaduais, totalizando 21 escolas. Este estudo é parte integrante de uma pesquisa mais ampla, que foi dividida entre 2 grupos de pesquisadoras. Este estudo se dividiu entre quatro pesquisadoras, e esta etapa da pesquisa é parte integrante realizada pela pesquisadora (A), do Grupo 1.

Quadro 1: Grupo de pesquisadoras e escolas investigadas no município de Morrinhos-GO.

| GRUPO | PESQUISADORA | TIPO DE ESCOLA | INVESTIGAÇÃO | PERÍODO | QUANTIDADE |
|-------|--------------|----------------|---|-----------|------------|
| 1 | (A) Amaral | Estaduais | - Professores; - Cartilhas utilizadas; - Métodos. | 1980-2014 | 6 |
| | (B) Heiling | Municipais | - Professores; - Cartilhas utilizadas; - Métodos. | 1980-2014 | 5 |

| GRUPO | PESQUISADORA | TIPO DE ESCOLA | INVESTIGAÇÃO | PERÍODO | QUANTIDADE |
|-------|--------------|----------------|--|-----------|------------|
| 2 | (A) Santos | Estaduais | - Formação inicial e continuada dos professores; | 1996-2014 | 5 |
| | (B) Campos | Municipais | - Formação inicial e continuada dos professores; | 1996-2014 | 5 |

Fonte: Elaborado pela autora.

A subdivisão existente no Quadro 1 refere-se apenas a realização das entrevistas. A investigação foi dividida entre os grupos da seguinte forma: grupo 1 buscou investigar os métodos e cartilhas utilizadas; grupo 2 investigou a formação inicial e continuada das alfabetizadoras. Utilizando para tal o mesmo roteiro semi-estruturado, buscando abordar estes temas.

4.2 Pesquisa de campo realizada nas escolas estaduais

A pesquisa de campo ocorreu nos meses de outubro a dezembro do ano de 2015. Assim, inicialmente, buscou-se localizar todas as alfabetizadoras que atuaram durante o período determinado. Para isso, o ponto de partida foi uma pesquisa documental, a qual teve como propósito buscar nos diários e cadernos de ponto das instituições os nomes das alfabetizadoras que atuaram no período de 1980 a 2014.

Em seguida, buscou-se definir uma amostra das professoras a serem entrevistadas, pelo fato de ter sido verificado um alto índice de rotatividade de professores nas salas de alfabetização.

Para a realização das entrevistas, elaborou-se um roteiro com o foco em investigar como era o processo de alfabetização naquele período, bem como as cartilhas e métodos que eram utilizados no ofício de alfabetizar. As entrevistas ocorreram entre os meses de dezembro de 2015 a janeiro de 2016, momento em que foram realizados os levantamentos das fontes orais com as docentes em destaque (Quadros 2, 3 e 4).

Quadro 2: Alfabetizadoras que atuaram na Escola Estadual Alfredo Nasser – 1980 a 2015

| Alfabetizadora | | Atuação |
|-----------------------|---|---|
| 1 | Nelia Rosa Campos | 1980 |
| 2 | Divina Francisca de Jesus | 1980 a 1984; 1990; 1998 a 1999; 2003 a 2004 |
| 3 | Josete Silva Boaventura | 1980; 1982 a 1990; 1993; 1995 a 2004; |
| 4 | Maria Helena Chaves de Oliveira | 1980 a 1983 |
| 5 | Maria da Dores Ferreira | 1981 |
| 6 | Avani Vieira Rosa | 1981 |
| 7 | Maria Martins Guimarães | 1982 a 1985 |
| 8 | Dária Rodrigues Santomé Silva | 1984 |
| 9 | Marcia Abdala Chaves de Mendonça | 1985 |
| 10 | Dinorá Rodrigues Peixoto | 1985 a 1997; 2006 a 2007 |
| 11 | Eliana Maria Souza Silva | 1986 a 1988 |
| 12 | Dolores Maria de Carvalho Dias | 1986 a 1990; 1995 |
| 13 | Nilma S. Souza Arantes | 1988 |
| 14 | Gilsa Esmeraldina do Carmo Ferreira | 1989 |
| 15 | Joana D'arc de Souza | 1990 a 1991; 1994 |
| 16 | Divina Aparecida do Carmo | 1990 a 1991 |
| 17 | Angela Maria Morais Vieira | 1990 |
| 18 | Aparecida Apolinário | 1992 a 1998 |
| 19 | Loudes Ribeiro Ribeiro | 1993 a 1997 |
| 20 | Eliana Maria Souza Silva | 1999 a 2001 |
| 21 | Selma Aparecida da Silva | 1998 a 1999; 2008 |
| 22 | Carla Stefani Silva | 1998 a 1999 |
| 23 | Divina Elias Correia Machado | 2000 |
| 24 | Jesurana de Oliveira Castilho | 2000; 2005; 2011 |
| 25 | Debora Cristina de Souza Alexandre | 2000 |
| 26 | Lúcia Aparecida dos Santos Oliveira | 2000 a 2003 |
| 27 | Lúcia Aparecida dos Santos Almeida | 2000 |
| 28 | Orídia Francisca da Silva Vieira | 2000 a 2001 |
| 29 | Letícia Oliveira Campos | 2009 |
| 30 | Eliana Rosa Alexandre | 2010 |
| 31 | Bruna Luiza da Silva | 2011 |
| 32 | Elma Resende Leina Laranja | 2012 |
| 33 | Clézia Magalhães da Silva | 2013 |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela escola.

Quadro 3: Alfabetizadoras que atuaram na Escola Estadual Gertrudes Lutz – 1980 a 2015

| Alfabetizadora | | Atuação |
|-----------------------|-------------------------|----------------|
| 1 | Maria Badia de O. Gomes | 1980 a 1985 |
| 2 | Maria de Jesus Pereira | 1980 a 1981 |
| 3 | Marta M.B.Rossi | 1980 |

| Alfabetizadora | | Atuação |
|-----------------------|---------------------------|---------------------------------------|
| 4 | Divina Aparecida do Carmo | 1980 a 1983 |
| 5 | Osmarina R.S. Guimarães | 1980 a 1988; 1991 a 1994; 1998 a 2000 |
| 6 | Geneci L. Souza | 1981 a 1983; 1985 a 1989; 1992 |
| 7 | Marineire R. de Moura | 1984 |
| 8 | Lucinar S. M. Arantes | 1986 |
| 9 | Mara Célia de Moraes | 1986; 1988; 1991; 1993 a 1998 |
| 10 | Simone Pena do C. Vieira | 1990; 1992 a 1995; 2002 |
| 11 | Meire A. da Costa | 1996 |
| 12 | Euza A. de Souza | 1997; 1999 |
| 13 | Luciene M. de O. Rabelo | 1999 |
| 14 | Rosilene C. de Castro | 1999 |
| 15 | Rejane D.D. Souza | 1999 a 2000 |
| 16 | Livia M.R.S. Soares | 2000; 2005 |
| 17 | Nubia B.M.Silva | 2000 |
| 18 | Suleide T.da Silva | 2000 a 2005; 2007 a 2014 |
| 19 | Gracilene I. de Oliveira | 2001 a 2002 |
| 20 | Marinês V. Silva | 2001 |
| 21 | Georgeane S. Gonçalves | 2001 |
| 22 | Hêvila A. Rosa | 2003 |
| 23 | Sheila T. de Almeida | 2003 a 2005 |
| 24 | Renis C. de Souza | 2003 a 2004 |
| 25 | Ana Maria de S.Silva | 2004 |
| 26 | Vilma R.C. Silva | 2010 |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela escola.

Quadro 4: Alfabetizadoras que atuaram na Escola Estadual Silvio Gomes de Melo Filho – 1980 a 2015

| Alfabetizadora | | Atuação |
|-----------------------|------------------------------------|--------------------------|
| 1 | Ana Cláudia | 1989 |
| 2 | Aparecida Ana Nascimento Sousa | 2003 |
| 3 | Débora Alexandre | 1998 |
| 4 | Divina Ferreira | 1996 a 1998 |
| 5 | Eliete Silva | 1994 |
| 6 | Gracilene | 1999 |
| 7 | Glorimar Silva | 1990 a 1992; 1993 |
| 8 | Helen Cristina Costa | 1996 |
| 9 | Hilda Neres Pereira da Silva | 1989 |
| 10 | Leidimar | 1994 |
| 11 | Luzia Alves da Costa Barros | 1994 a 2000; 2003 a 2004 |
| 12 | Mara Cristina | 2002 |
| 13 | Maria Célia | 1999 a 2002; 2005 |
| 14 | Maria Sousa | 1990 |
| 15 | Maria Consuelo | 1993 |

| Alfabetizadora | | Atuação |
|-----------------------|------------------------------|-------------------|
| 16 | Maria Conceição Costa | 1995 |
| 17 | Renes Cleuma de Souza | 1993; 2006 a 2014 |
| 18 | Rosana Pires | 1993 |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela escola.

É importante ressaltar que não se conseguiu os nomes completos de algumas professoras da Escola Estadual Silvio Gomes de Melo Filho (Quadro 4), pois o acesso concedido aos dados secundários disponibilizados pela escola foi apenas os livros de ponto. Tal fato ainda dificultou na localização das alfabetizadoras para as entrevistas.

Dentre as limitações encontradas, destaca-se a dificuldade em localizar as alfabetizadoras que foram selecionadas em primeira instância, devido aos seguintes motivos: falecimento, aposentadoria, mudança de cidade e ainda à recusa de algumas em participar da entrevista, cuja principal alegação foi a falta de tempo.

Diante disso, foi necessário fazer a substituição de algumas entrevistadas selecionadas na amostra inicial. Após as entrevistas, a etapa seguinte foram as transcrições, que ocorreram em fevereiro de 2016.

4.3 Alfabetizadoras entrevistadas

Participaram das entrevistas as seguintes alfabetizadoras: Vieira (2015), Apolinário (2016), Boaventura (2016), Silva (2015), Barros (2015), Alves (2015), todas elas sendo alfabetizadoras de escolas estaduais. No tópico a seguir, realizou-se o levantamento das narrativas produzidas pelas alfabetizadoras, bem como suas representações sobre as experiências vivenciadas. Buscaram-se indícios para se compreender o que ocorreu no espaço escolar naquele período.

4.3.1 Vieira – a primeira entrevistada

A primeira entrevista foi realizada com a alfabetizadora Vieira, em uma manhã do mês de dezembro. Encontrá-la foi bem tranquilo, visto que ela foi professora da pesquisadora deste estudo e o endereço de sua residência já era conhecido há anos. Por sugestão da professora orientadora, e em sua companhia, retornamos à casa da alfabetizadora Vieira para realizar mais algumas perguntas e complementar a entrevista.

Vieira (2015) atuou como alfabetizadora durante 30 anos, na primeira série, na Escola Estadual Sylvio de Mello. Vieira (2015) nos relata como foi a sua formação, a começar pelo período de alfabetização, realizado na fazenda onde residia. Ela conta que seu pai contratou uma professora para lhe alfabetizar e logo depois montou uma escola na região. Disse ainda que se lembra de sua alfabetizadora, das lições contidas na cartilha utilizada por ela, intitulada *Caminho Suave*, e ainda como eram as avaliações que realizou naquela época.

Ao lhe questionar sobre sua formação como alfabetizadora, ela diz que fez o curso de Letras na Faculdade de Educação Ciências e Letras de Morrinhos (FECLEM), e diversos cursos de formação continuada na área. Ela relata como começou atuar: “Eu comecei a trabalhar alfabetizando os velhos no Mobral, na época em que ele existia, e assim tomei gosto pela alfabetização, e em momento depois eu comecei a alfabetizar crianças” (VIEIRA, 2015).

Vieira afirmou que utilizou várias cartilhas, pois as mudanças eram frequentes. Recordou-se de algumas utilizadas, como *Mundo Mágico*, *Pipoca e Alegria do Saber*. A entrevistada salientou que a cartilha mais completa em sua opinião era a *Mundo Mágico*, contudo, em nosso segundo encontro, houve algumas contradições em suas falas, salientando que os conteúdos da mesma deixavam a desejar, pois as atividades eram poucas.

Neste segundo momento, a entrevistada relatou que a cartilha escolhida era trabalhada nas duas turmas de alfabetização existentes na escola e que as duas professoras deveriam trabalhar os mesmos conteúdos, se norteando pelo mesmo planejamento, que era realizado semanalmente e aferido pela diretora ou a vice-diretora, que sempre verificavam os cadernos e o comparavam com as suas aulas.

Planejávamos as aulas e levávamos para a escola porque a diretora ou a vice-diretora olhavam os planos semanalmente e quando qualquer coisa que elas olhassem não estivesse de acordo com o nosso planejamento semanal, era chamado nossa atenção. (VIEIRA, 2016).

Além da Língua Portuguesa, Vieira trabalhava todas as outras disciplinas, como Matemática, História, Ciências e Ensino Religioso, o que é usualmente ensinado até os dias atuais nas escolas do nosso município.

No processo de alfabetização, Vieira (2016) utilizava atividades com as famílias silábicas para completar e formar palavras, dentre elas o auto-ditado, carimbos (para que os alunos pudessem escrever o nome do desenho), além de dedicar todas as sextas-feiras para a literatura, sendo que os alunos poderiam escolher o livro para leitura, visto que depois eles iriam recontar a história ou também poderia ser feita leitura das histórias presentes nas

cartilhas. Segundo Vieira (2016), os alunos deveriam acompanhar a leitura com os olhos, pois a qualquer momento ela poderia pedir o aluno para prosseguisse com a leitura.

Com intuito de memorização, a alfabetizadora relata também que costumava colocar os alunos para copiar as atividades novamente após a correção, o que nos reafirma que estes métodos priorizam a decodificação ou decifração, demonstrando pouca ênfase no sentido dos textos e no uso social da escrita.

Seu método preferido era o silábico, “o processo de alfabetização era desde o início a silabação, depois quando já não podia mais, teve um tal de CBA, que foi implantado nas escolas e para mim foi um sacrifício” (VIEIRA, 2015). O CBA, conhecido na época como Ciclo Básico de Alfabetização, segundo a professora, partia do todo, da palavra. Ela relatou que:

Para mim foi difícil, porque meus treinamentos mesmo, acho que o processo de silabação era um processo que não poderia ter saído de jeito nenhum. Porque as crianças tinham muita facilidade para estar aprendendo. Depois que passou para esses outros métodos foi difícil. Não foi tão fácil alfabetizar. (VIEIRA, 2015).

Segundo a alfabetizadora, era difícil trabalhar o método global, pois os alunos chegavam à escola sem nenhuma preparação, sendo que apenas alguns possuíam noções básicas de leitura e escrita. Salienta que a formação destas professoras foi um dos fatores que influenciaram esta dificuldade.

Destarte, Vieira destaca que apesar da obrigatoriedade de utilização do método de ensino exigido pelo governo, ela não deixou de trabalhar o método silábico, pois por meio dele ela preparava os alunos, ensinando-lhes as vogais, as consoantes para depois fazer suas junções.

Salienta também que no decorrer do ano, alguns alunos conseguiam escrever apenas com a letra de forma e outros já passavam para a cursiva, “quando eu via que o aluno já estava preparado eu já ia inserindo atividade para trabalhar com a letra cursiva” (VIEIRA, 2016), afirmando que era necessário “ter muito jogo de cintura para conseguir fazer com que eles ao findar do ano estivessem no mesmo nível” (VIEIRA, 2016).

Destacou que sempre trabalhou atividades diferenciadas com os alunos que tinham maior dificuldade, além de disponibilizar algumas horas do seu período de folga para dar aulas de reforço para esses alunos, afirmando que no final do ano “todos já sabiam ler e escrever” (VIEIRA, 2016). Quanto à escrita, de acordo com suas falas, se percebe que esta se

restringia à caligrafia e ortografia, ao seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

Atualmente, após sua aposentadoria, Vieira ainda trabalha ministrando aulas particulares para crianças que estão no período de alfabetização, afirmando que dar aula hoje para ela é um gesto de amor à profissão, e não apenas pela remuneração.

Ao final da entrevista ela falou um pouco sobre “o conceito de família”, salientando o quanto este mudou nos últimos tempos, “não há mais um padrão de família, e isso influi diretamente no comportamento e no desenvolvimento da criança em sala de aula”. Ela fala da diferença na estrutura das famílias de quando ela começou na profissão e nos últimos anos, “antes um de cada trinta alunos, um era filho de pais separados, hoje o que presenciamos nas escolas é o contrário” (VIEIRA, 2016).

Ela relatou que ser alfabetizadora “foi maravilhoso” pelo fato de que frequentemente encontra seus ex-alunos que foram alfabetizados por ela, lhe agradecendo pelo período em que ela foi sua professora. Além disso, Vieira fala com muito orgulho dos alunos que passaram pela sua sala de aula e hoje são juízes, jornalistas, médicos dentre outros, o que lhe deixa muito comovida e orgulhosa do trabalho que realizou.

4.3.2 Apolinário

Para encontrar a localização desta alfabetizadora, voltamos à escola na qual colhemos os nomes das professoras. Assim, conseguimos informações de seu endereço. No mesmo dia, fomos até sua casa e conseguimos realizar a entrevista.

Apolinário se alfabetizou na Escola Estadual Coronel Pedro Nunes e, segundo ela, poucas coisas eram lembradas daquele período, mas se recordou da cartilha *Sodré*, a qual lhe inseriu no mundo letrado. Ao questioná-la sobre o método utilizado em sua alfabetização, ela relata ser o silábico, iniciando com o estudo das letras, até a formação de palavras. Porém, ela destaca: “Eu não me lembro direito, era tão diferente, a professora mandava a gente estudar em casa. Na verdade, eu acho que quem alfabetizava mais era a própria mãe, e é isso que ficou mais presente em minha lembrança, eu estudando com a minha mãe.” (APOLINÁRIO, 2016).

Formada em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), com especialização em psicopedagogia, Apolinário atuou durante toda sua vida profissional na Escola Estadual Alfredo Nasser, na qual teve várias funções, dentre elas, destacou que trabalhou durante 10 anos no primeiro ano do ciclo de alfabetização. Para alfabetização de

seus alunos, relatou que utilizava muitos vídeos em suas aulas, pois gostava de despertar a curiosidade e criatividade dos alunos, discutindo assim os temas visualizados durante a aula.

Destacou algumas cartilhas utilizadas para preparar suas aulas, como *Vivendo e aprendendo*, *Arte do saber* e *Mundo mágico*. Salientou que neste período não existia programa de distribuição de livro didático. A professora preparava suas aulas baseando-se nas amostras de cartilhas enviadas para a escola. Ela utilizava para alfabetizar o método silábico com o auxílio de atividades lúdicas. A entrevistada destaca que ser professor é muito difícil,

[...] mas, eu sou apaixonada até hoje, quando eu vejo meus alunos já formados, vivendo na luta com suas profissões, aí eu lembro daquela mãozinha que eu fui ensinando, tenho muitos alunos que são meus amigos mesmo, é muito bom. Eu mexi muito com a educação inclusiva e hoje eu vejo alunos que entrou na escola tão arredios, e hoje você ver ele preparado para vida, é muito bom, fico muito feliz. Para mim é muito bom, muito gratificante. (APOLINÁRIO, 2016).

Ela se mostrou emocionada e bastante entusiasmada pelo fato de nunca ter concedido uma entrevista e por lembrar-se de uma época tão gratificante em sua vida. A professora já se encontra aposentada há cinco anos.

4.3.3 Boaventura

Boaventura cursou magistério no Centro de Formação de Catalão. Atuou durante 25 anos como alfabetizadora na Escola Estadual Alfredo Nasser, no período compreendido entre os anos de 1980 a 2005. Boaventura está aposentada há onze anos.

Boaventura, após se aposentar, buscou exercer outra atividade para complementar sua renda. Sempre muito disposta, estava fazendo quitandas para vender, aproveitando o seu tempo. Em meados de 2011, ela veio a sofrer um grave acidente e ficou por vários dias na UTI, além de passar meses em Goiânia-GO fazendo tratamentos e se recuperando. Atualmente, ela tem dificuldades de locomoção e anda com a ajuda de um andador, mas se encontra lúcida e se comunica normalmente.

Segundo sua narrativa, ela se alfabetizou em uma escola em Serrinhas, na Bahia, sem muito apoio da família. Seu pai era mestre de obras, e sua profissão os levava a mudanças constantes. Relatou que, diante desse motivo, ficou um ano sem estudar. Lembrou-se bem da cartilha utilizada em sua alfabetização, a *Cartilha do Povo*, a qual era baseada no método silábico.

Ela afirma ser uma pessoa realizada pela profissão escolhida. Segundo ela, trabalhar com crianças, é muito gratificante.

[...] a profissão apesar dos muitos contratempos, é boa. Eu escolhi porque gostava de criança, amava criança. Amava não, amo criança. Gosto demais de lidar com criança, pegar uma criança neutra, pegar uma criança de 5 anos, que não tinha nem o preparatório, nadinha, para ver meu aluno saindo lendo produzindo texto, foi uma marca que me deixou feliz. (BOAVENTURA, 2016).

Relatou que a escola dava toda liberdade para que os professores escolhessem o material para trabalhar em sala de aula. Infelizmente, ela não conseguiu se lembrar dos nomes das cartilhas utilizadas em seu ofício, mas relata que utilizava o método silábico, destacando que ele “era o que os meninos aprendiam mais” (BOAVENTURA, 2016).

4.3.4 Silva

Esta entrevista ocorreu em uma manhã de fevereiro, na Escola Estadual Gertrudes Lutz, na qual Silva atua como alfabetizadora há 16 anos.

Sua alfabetização iniciou-se de maneira informal e consolidou-se na Escola Professor José Cândido, sempre com a utilização do método silábico. De acordo com a alfabetizadora, ela sempre teve apoio familiar para realizar seus estudos, relatando sempre ter sido ótima aluna. “Antes de entrar na escola eu estudei por seis meses com uma professora particular. Então, quando eu cheguei a entrar na escola, eu já sabia ler e escrever e não tive dificuldade nessa etapa” (SILVA, 2016).

Ela possui formação em pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências de Goiatuba (FAFICH) e é especializada em educação infantil. Ao falarmos sobre sua formação, Silva relata que ser alfabetizadora foi uma escolha feita por ela ainda em sua infância “gosto dessa área da educação, sempre gostei, desde criança” (SILVA, 2016).

De acordo com a alfabetizadora, as avaliações escolares são feitas por meio de provas, por exigências superiores, mas ressalta que:

Nós fazemos avaliações todos os dias, avaliação contínua, do dia a dia, daquele momento que ele conseguiu aprender, porque eu trabalho com o aluno de carteira em carteira, então eu vejo o desenvolvimento de um por um, eu sei como que está o aprendizado de cada um deles. Não faço somente, essa prova, que a gente faz, igual hoje, que esta todo mundo fazendo a prova, porque a gente é obrigado dar essa prova, para dar aquela

nota, mas de acordo com o que eles fizeram, eu já sabia antes como ele vai sair, porque eu já conheço o aprendizado de cada um deles. (SILVA,2016).

Ao perguntá-la sobre os métodos utilizados para alfabetização das crianças, ela diz que não utiliza um método específico, mas busca ensinar de acordo com a característica de cada aluno.

Desde que eu estou aqui trabalhando, a gente faz uma mistura de métodos, não tem um método definido, a gente não trabalha só um, então depende do tipo de aprendizado do aluno, a gente identifica mais ou menos como ele aprende e a gente vai usando aquele método mais misturado, a gente não faz só o construtivismo, só o método tipo da cartilha, a gente usa todos os métodos, mas faz uma mistura, como diz uma salada. (SILVA, 2016).

Para o planejamento de suas aulas, a escola recebe um roteiro pré-estabelecido, chamado “matriz de habilidades, que vem de Goiânia”. Assim, destaca que é necessário seguir aquele roteiro, e o que ele prevê.

Nosso plano tem que ser de acordo com que eles já mandam tipo, dentro daquele programa que já vem pronto, a gente vai adequando as atividades de forma diferenciada. [...] algumas vezes eu pesquiso uma atividade que tem na cartinha, mas não é aquela cartilha antiga não, é os livros que vem agora, a gente aproveita algumas atividades deles. (SILVA, 2016).

Silva (2016) diz que sempre gostou dessa profissão, e que apesar das dificuldades enfrentadas, é apaixonada pelo que faz e não se vê fazendo outra coisa. “Eu amo o que faço”.

4.3.5 Barros

Esta entrevista foi realizada pelas integrantes do grupo 2 e aconteceu em uma manhã de fevereiro, na residência da entrevistada.

Barros (2016) atuou com alfabetizadora na Escola Silvio Gomes de Melo Filho, no período compreendido entre 1994 a 2000. Ela relata ter iniciado sua carreira como professora em uma fazenda da região, em 1986. Atualmente a entrevistada encontra-se aposentada e não desenvolve nenhuma atividade relacionada à educação.

De acordo com a alfabetizadora, sua alfabetização se iniciou de maneira informal, pois quando começou a estudar ela já sabia muita coisa que havia aprendido com a ajuda de sua mãe. Em relação ao seu período na escola, ela se recorda do nome da cartilha utilizada para formalizar sua alfabetização, intitulada *Vamos Estudar*, porém ela não cita o método proposto em seu estudo.

Ao questioná-la sobre sua formação profissional, ela diz que fazer pedagogia era seu sonho, pois já atuava como professora e diz que “enquanto não tiver o curso de pedagogia eu não faço, não faço faculdade, tanto é, que eu cursei uma faculdade e me formei depois das minhas filhas” (BARROS, 2016). Sendo assim, cursou pedagogia na Universidade Estadual de Goiás (UEG), no município de Morrinhos.

Deste modo, ela relata que esta formação lhe acrescentou muito, principalmente em relação às disciplinas “de filosofia né, gostei também da psicologia né, porque essas disciplinas eu não tinha conhecimento.”

Ao perguntá-la sobre os métodos de alfabetização que utilizava para alfabetizar suas crianças, ela comenta sobre os métodos de avaliações naquele período:

Naquela época começava com aquela mensal, as avaliações, depois devagar que foi aprendendo novos métodos né, aí no final agente trabalhou todos os tipos de avaliação, desde aquelas avaliações que agente mandava o alfabetizador, a gente dava provinha para eles sem dizer que era uma avaliação né, dava em forma de exercício, ele levava para casa, estudava, e a gente dava prova para ele de um jeito, só que agente não comentava que seria prova né, no início a gente sentia que estava fazendo errado, mas depois a gente descobriu que para a alfabetização isso era importante. (BARROS, 2016).

A professora relembra uma das cartilhas utilizadas, a cartilha *Eu Gosto*, relatando que nem sempre a cartilha escolhida pelo professor era a que a Subsecretária de Educação disponibilizava para ser usada com os alunos, mas que sempre utilizava uma paralela para complementação. De acordo com a alfabetizadora, ver seus alunos graduados, é muito gratificante.

Em seguida, segue o relato da entrevista com a alfabetizadora Alves (2015), que atua desde 2006 em turmas de primeiro ano.

4.3.6 Alves

Alves (2015), assim como Barros (2016), foi uma das alfabetizadoras entrevistadas pelas integrantes do grupo 2, também alunas do Projeto de Iniciação Científica Voluntária - Pivic.

Esta entrevista aconteceu em uma manhã de dezembro de 2015, na Escola Estadual Silvio Gomes de Melo Filho, na qual a alfabetizadora atua desde 2006. Conforme relatos de Alves (2015), sua alfabetização ocorreu na zona rural, em uma escola multisseriada, com a utilização do método silábico.

Formada em geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e especializada em educação infantil, pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). A docente relatou o quão importante foi sua especialização para sua profissão, pois ali ela aprendeu “a lidar especialmente com as crianças”.

Segundo sua narrativa, ela utiliza o método eclético para trabalhar em sala de aula, pois a junção de métodos atende a heterogeneidade da turma:

Então eu faço uma mistura: eu trabalho o construtivismo. Na verdade eu faço um misto entre o construtivismo né, que trabalha fonte de dados mais contextualizados que são os textos para as coisas menores e um misto também do tradicional não abandono porque eu acho que funciona não só um, mas os dois juntos. (ALVES, 2015).

Quando questionada sobre os pontos positivos e negativos visualizados nestes métodos ela discorre:

Então, o tradicional ele ajuda a criança a ler gradativamente da parte mais simples para a mais complexa, mas assim uma visão de mundo maior é mais no construtivismo, a gente trabalha mais textos, sequências didáticas, histórias, contos de fadas né, então assim, os dois tem os lados positivos e negativos por isso que eu acho importante fazer uma mistura porque não dá para você trabalhar só o construtivismo. É interessante, mas às vezes o aluno não consegue ler exatamente como deveria né, mas trabalhar só o tradicional também ele fica meio assim limitado né, então tem os dois lados. (ALVES, 2015).

Suas avaliações são realizadas por meio de provas, destacado por ela que essa forma de avaliar é uma obrigatoriedade. Disse que também avalia por meio de atividades desenvolvidas em classe e por meio de projetos.

Segundo suas narrativas, alfabetizar é muito gratificante, pois 95% dos alunos chegam na escola ‘totalmente cru’, sem saber ao menos para que serve um lápis, e ao final do ano, a grande maioria já sabem ler e escrever. “Quando você faz uma visão mental de como era no começo e visualiza esse desenvolvimento, pode parecer muito tempo, mas não é, pois um ano é muito pouco, e nesse tempo você já vê um grande avanço” (ALVES, 2015).

É importante destacar que a realização desta pesquisa não ofereceu desconforto ou risco algum para professores, já que esta foi realizada no ambiente escolar e os dados obtidos na mesma só foram utilizados para fins acadêmicos, garantindo a confidencialidade e preservação da identidade dos sujeitos investigados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa realizada junto às professoras alfabetizadoras das escolas estaduais do município de Morrinhos-Goiás, no período entre 1980 a 2014, verificou-se que foram utilizadas diversas cartilhas, sendo a “Mundo Mágico” uma das mais utilizadas.

A partir da análise da cartilha “Mundo Mágico” e ainda de entrevista realizada com a autora da cartilha, Lídia Maria de Moraes, constatou-se que esta cartilha tinha como foco a utilização do método sintético para o ensino da escrita, apesar da autora enfatizar que o método utilizado foi o misto (analítico-sintético).

Conforme relato das professoras entrevistadas, três delas (Vieira, Boaventura e Apolinário) utilizaram o método silábico para alfabetizar. Vieira (2015) trabalhava as atividades com as famílias silábicas para completar e formar palavras, dentre elas o auto-ditado, carimbos, além de dedicar todas as sextas-feiras para a literatura, dando a oportunidade aos alunos de escolher o livro para leitura, visto que depois eles iriam recontar a história. Esta alfabetizadora também trabalhava atividades de cópias, após a correção, com intuito de memorização.

A alfabetizadora Apolinário (2016) relatou que utilizava para alfabetizar seus alunos o método silábico, além de trabalhar com muitos vídeos em suas aulas, pois gostava de despertar a curiosidade e a criatividade dos alunos, discutindo assim os temas visualizados durante a aula, buscando usar de muita ludicidade em suas aulas.

Silva (2016) relatou que foi alfabetizada pelo método silábico, mas na alfabetização de seus alunos ela não utiliza um método específico, mas busca ensinar de acordo com a característica de cada aluno após uma avaliação diagnóstica, que busca identificar as intervenções pedagógicas que são necessárias para estimular o progresso de cada indivíduo.

Barros (2016) ressalta que uma das cartilhas mais utilizadas por ela é a cartilha *Eu Gosto*. Esta alfabetizadora salientou também que nem sempre a cartilha adotada era escolhida pelo professor, pois a Subsecretaria de Educação é quem disponibilizava o material didático para ser utilizado com os alunos. A alfabetizadora ressaltou que sempre utilizava uma cartilha paralela para complementação do ensino.

Alves (2015) relatou que usa o método eclético para trabalhar em sala de aula, pois a junção de métodos atende a heterogeneidade da turma. Deste modo, utilizando-se tanto do construtivismo quanto dos métodos tradicionais, como o sintético.

Na investigação realizada, foi possível perceber que as atividades que foram propostas pelas professoras revelaram que os exercícios aplicados pelas professoras eram baseados em

sílabas, ditados, cópia e leitura. Diante disso, pode-se concluir que na cidade de Morrinhos, o método sintético é o que foi mais utilizado na alfabetização, no período investigado. Observou-se que mesmo no decorrer do tempo com os professores incorporando novas configurações ao seu trabalho, as formas tradicionais de ensino não foram abandonadas. Destarte, verificamos na fala das alfabetizadoras que suas práticas de alfabetização eram baseadas em atividades tradicionais e nos métodos sintéticos de alfabetização.

Verificou-se que as cartilhas utilizadas para o ensino inicial da leitura e da escrita eram o principal recurso utilizado pela maioria das professoras em suas aulas, seguindo a mesma proposta metodológica, iniciando com as vogais, alfabeto e em seguida as sílabas, sendo dividida em grupos de sílabas simples e complexas, organização que demonstra uma gradação das dificuldades de aprendizagem. Mesmo nas atividades que foram adaptadas ou nas atividades em que a professora realizava a leitura de histórias para os alunos, a cartilha ainda era a principal referência, pois as modificações realizadas não alteraram de maneira significativa a proposta textual, que continuavam a seguir um modelo artificial.

Deste modo, ao procurarmos revelar a história e memória da alfabetização em Morrinhos-Goiás no período pesquisado, abriram-se as veredas e ampliou-se as possibilidades de outros estudos vindouros. Espera-se assim que esta pesquisa provoque outras inquietudes a respeito da temática, bem como outras discussões, outros olhares, a fim de que a história da alfabetização possa ser conhecida, reconhecida, descoberta e compreendida.

REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Cartilhas, para quê?** Cuiabá, EdUFMT, 2002.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 1998.
- CHATIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações.** 2. ed. Miraflores: Difel, 2002. 243 p.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral - memórias, tempos, identidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (orgs). **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG / RS / MT – Séc. XIX e XX).** Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006, 312p.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didática de alfabetização: história características e modos de fazer professores/ caderno do professor.** Coleção Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: Biblioteca da FaE/UFMG, 2005. 72 p.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- HALBWACHS, Maurice. Memória, história, historiografia. Dossiê Ensino de História. **Revista Brasileira de História.** ANPUH: Marco Zero, v. 13, n. 25/26, set.ago.1993.
- KAUARL, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa: guia prático.** Itabuna: Via Litterarum, 2010. p. 86.
- LIMA, Michelle Castro. **História de alfabetizadoras Uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus 1955 a 1971.** 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.
- MEIHY, J.C.S.B. **Manual de História Oral.** São Paulo: Loyola, 2000.
- MEIRELES, Eloísa. **Afinal, o que é alfabetizar?** São Paulo: Fundação Victor, 2000.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular.** Caderno CEDES, v.20 n.52 Campinas, nov.2000.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo / 1876-1994).** São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil.** In: Conferência promovida no Seminário de Alfabetização e Letramento em Debate. Brasília, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. 2ªed. São Paulo: Editora Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **SEMINÁRIO "ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE"**, 2006, Brasília. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2006. p. 1-16.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares trad. Yara Aun Khoury. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduação em História e do Departamento de História da PUC-SP**. São Paulo, SP, nº 10 de Dezembro de 1981, p.7 – 28.

ROSA, Silvia. **Relação entre educação e trabalho no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio**. 2015. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado, história oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FONTES ORAIS

ALVES, R. C. S. Entrevista cedida à pesquisa “Um estudo das cartilhas de alfabetização-1980 a 2014”. Morrinhos, 2015.

APOLINÁRIO, A. Entrevista cedida à pesquisa “Um estudo das cartilhas de alfabetização-1980 a 2014”. Morrinhos, 2016.

BARROS, L. A. C. Entrevista cedida à pesquisa “Um estudo das cartilhas de alfabetização - 1980 a 2014”. Morrinhos, 2015.

BOAVENTURA, J. S. A. Entrevista cedida à pesquisa “Um estudo das cartilhas de alfabetização- 1980 a 2014”. Morrinhos, 2016.

MORAES, L. M. Entrevista cedida à pesquisa. “História da prática de alfabetizadores murrinhenses: uma análise de cartilhas” Morrinhos, 2016.

SILVA, S. T. Entrevista cedida à pesquisa “Um estudo das cartilhas de alfabetização - 1980 a 2014”. Morrinhos, 2015.

VIEIRA, O. F. S. Entrevista cedida à pesquisa “Um estudo das cartilhas de alfabetização - 1980 a 2014”. Morrinhos, 2015.

VIEIRA, O. F. S. Entrevista cedida à pesquisa “História da Prática de Alfabetizadores Morrinhenses: uma análise de cartilhas ”. Morrinhos, 2016.