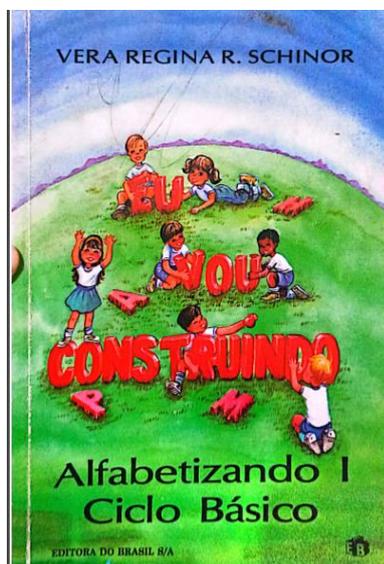
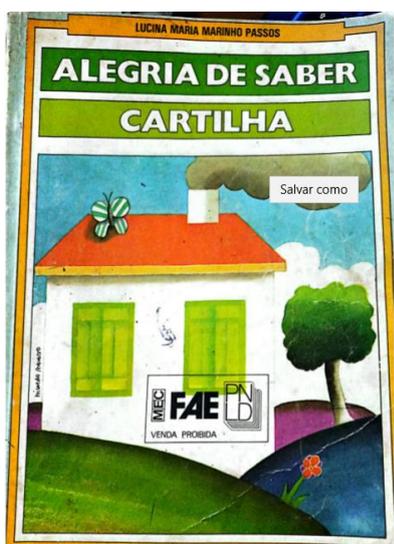


OS DISCURSOS DE ALFABETIZAÇÃO QUE CIRCULARAM NO MATO GROSSO DO SUL POR MEIO DE LIVROS DIDÁTICOS NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990





**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SILVANI VILAR

**OS DISCURSOS DE ALFABETIZAÇÃO QUE CIRCULARAM NO MATO GROSSO
DO SUL POR MEIO DE LIVROS DIDÁTICOS NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990**

DOURADOS/MS

2023

SILVANI VILAR

**OS DISCURSOS DE ALFABETIZAÇÃO QUE CIRCULARAM NO MATO GROSSO
DO SUL POR MEIO DE LIVROS DIDÁTICOS NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Thaise da Silva

DOURADOS/MS

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

V697d Vilar, Silvani
OS DISCURSOS DE ALFABETIZAÇÃO QUE CIRCULARAM NO MATO GROSSO DO
SUL POR MEIO DE LIVROS DIDÁTICOS NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990 [recurso eletrônico]
/ Silvani Vilar. -- 2023.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: THAISE DA SILVA.
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2023.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. LIVRO DIDÁTICO. 2. ALFABETIZAÇÃO. 3. MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO. I.
Silva, Thaise Da. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

SILVANI VILAR

**OS DISCURSOS DE ALFABETIZAÇÃO QUE CIRCULARAM NO MATO GROSSO
DO SUL POR MEIO DE LIVROS DIDÁTICOS NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Thaise da Silva – Orientadora
Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr.^a Estela Natalina Mantovani Bertolotti – Membro Titular
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-Unidade de Paranaíba

Prof. Dr. Marta Coelho Castro Troquez – Membro Titular
Universidade federal da Grande Dourados

Defesa em 12 de abril de 2023.

DOURADOS/MS
2023

AGRADECIMENTOS

Juntamente com o término deste trabalho, começo uma nova fase de minha trajetória e neste começo é preciso, sobretudo, conservar o que foi conquistado. O caminho trilhado nestes dois anos não foi fácil; o percurso foi marcado por inúmeros desafios e também conquistas, partilhado com pessoas especiais para mim. E a essas pessoas quero dizer: muito obrigada!

Primeiramente agradeço a Deus a oportunidade de me conceder a vida.

Ao meu esposo, Claudemir, o apoio desde o início e por acreditar sempre que eu seria capaz. A minha filha amada, Julia, por compreender minhas ausências e inquietações.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Thaise da Silva, por suas contribuições no percurso da pesquisa, na minha vida acadêmica e pessoal; por seu apoio, confiança, e por ter compreendido os meus limites e possibilidades. Agradeço sua humildade e paciência!

Aos meus pais, Mirian Alencar (*in memoriam*) e Renalson (*in memoriam*), por sempre acreditarem no meu potencial e por me incentivarem a nunca desistir.

Às amigas que me encorajaram a trilhar este caminho: Eliane de Fátima Triches, Ana Paula Oliveira dos Santos Matos e Sidinéia de Freitas Stropa. Agradeço o apoio e as orações.

Ao meu amigo Manoel Higino Filho, por acreditar que eu seria capaz, por seu carinho e cuidado comigo.

À querida Meire Luzia de Souza Pereira, colega de curso que se tornou uma grande amiga ao longo destes dois anos. Dividimos: cafés, diálogos, angústias, conquistas, leituras, aprendizado! Obrigada, minha amiga, por me ouvir e me incentivar. Seu apoio foi fundamental!

Aos professores do PPGEduc a dedicação, o olhar de possibilidades e ensinamentos.

Às técnicas da secretaria do PPGEduc, Valquíria e Eliza, a atenção e a dedicação nas dúvidas e informações.

Aos demais colegas que tive oportunidade de conhecer durante o mestrado, às pessoas que surgiram em meu caminho e aos familiares que não citei na oportunidade, porém não menos importantes, guardo todos em meu coração e expresso aqui meu carinho e agradecimento a vocês. Muitíssimo obrigada!

RESUMO

Esta dissertação tem como tema central os discursos da alfabetização das décadas de 1980 e 1990 no estado do Mato Grosso do Sul (MS). O objetivo geral é compreender como os discursos de alfabetização são representados nos livros didáticos distribuídos nas escolas públicas do MS nas décadas de 1980 (segunda metade) e 1990. Já os objetivos específicos consistem em identificar quais são os discursos de alfabetização presentes nos livros didáticos da época e entender como o livro didático, por meio das atividades propostas em suas páginas, colaborou ou não com a consolidação do discurso psicogenético de trabalho com a língua. Para melhor compreender o objeto de estudo, a investigação está pautada nas teorizações dos Estudos Culturais. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa, de cunho documental, sendo analisados quatro livros de alfabetização que circularam na década de 1980 e 1990 no MS. Após a análise dos materiais, pode-se concluir que a segunda metade da década de 1980 e a década de 1990 marcam uma efervescência discursiva no tocante à melhor forma de alfabetizar no MS, evidenciando-se um discurso de resistência, marcado pelos métodos tradicionais de alfabetização, e um discurso tido como inovador, marcado pelos materiais elaborados a partir das concepções psicogenéticas da língua escrita. Assim, acreditamos que os livros elaborados dentro de um viés construtivista acabaram por subjetivar as práticas docentes, apresentando uma nova forma de organização das atividades, do trabalho didático e de como trabalhar com o processo de alfabetização, sendo um artefato cultural importante na implementação e na consolidação do discurso construtivista no MS.

Palavras-chave: livro didático; alfabetização; métodos de alfabetização.

ABSTRACT

This dissertation has as its central theme the literacy discourses of the 1980s and 1990s in the state of Mato Grosso do Sul (MS). The general objective is to understand how literacy discourses are represented in the textbooks distributed in public schools in MS in the 1980s (second half) and 1990s. The specific objectives are to identify the literacy discourses present in the textbooks of that time and understand how the textbook, through the activities proposed in its pages, collaborated or not with the consolidation of the psychogenetic discourse of working with language. To understand the object of study, the investigation is based on the theories of Cultural Studies. The methodology used is qualitative, documentary research, analyzing four literacy books that were distributed in the 1980s and 1990s in MS. After analyzing the materials, it can be concluded that the second half of the 1980s and the 1990s marked a discursive effervescence regarding the best way to teach in the MS, showing a discourse of resistance, marked by the old literacy methods, and a discourse considered innovative, characterized by materials based on psychogenetic conceptions of the written language. Thus, we believe that the books developed within a constructivist perspective ended up subjectivizing teaching practices, presenting a new way of organizing activities, didactic work, and how to work with the literacy process, being an important cultural artifact in the implementation and consolidation of the constructivist discourse in the MS.

Keywords: textbook; literacy; literacy methods.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Alegria de saber</i> : capa.....	53
Figura 2 – <i>Alegria de saber</i> : diploma.....	56
Figura 3 – <i>Alegria de saber</i> : sumário	57
Figura 4 – <i>Alegria de saber</i> : período preparatório	60
Figura 5 – <i>Alegria de saber</i> : vogal A	61
Figura 6 – <i>Alegria de saber</i> : consoante B (1/2).....	62
Figura 7 – <i>Alegria de saber</i> : consoante B (2/2).....	64
Figura 8 – <i>Alegria de saber</i> : texto complementar	66
Figura 9 – <i>Alegria de saber</i> : produção textual	67
Figura 10 – <i>Mundo mágico</i> : capa.....	70
Figura 11 – <i>Mundo mágico</i> : sumário.....	74
Figura 12 – <i>Mundo mágico</i> : atividades introdutórias.....	76
Figura 13 – <i>Mundo mágico</i> : vogal A (1/2).....	77
Figura 14 – <i>Mundo mágico</i> : vogal A (2/2).....	78
Figura 15 – <i>Mundo mágico</i> : consoante B.....	80
Figura 16 – <i>Mundo mágico</i> : consoante L (1/2)	82
Figura 17 – <i>Mundo mágico</i> : consoante L (2/2)	83
Figura 18 – <i>Mundo mágico</i> : vamos recordar?.....	84
Figura 19 – <i>Mundo mágico</i> : textos complementares.....	85
Figura 20 – <i>Mundo mágico</i> : composição	87
Figura 21 – <i>Alfabetização e parceria</i> : capa.....	91
Figura 22 – <i>Alfabetização e parceria</i> : apresentação	93
Figura 23 – <i>Alfabetização e parceria</i> : sumário	94
Figura 24 – <i>Alfabetização e parceria</i> : crachá.....	95
Figura 25 – <i>Alfabetização e parceria</i> : alfabeto	96
Figura 26 – <i>Alfabetização e parceria</i> : consoante	98
Figura 27 – <i>Alfabetização e parceria</i> : jogo	100
Figura 28 – <i>Alfabetização e parceria</i> : texto	101
Figura 29 – <i>Alfabetização e parceria</i> : produção de texto	103
Figura 30 – <i>Eu vou construindo</i> : capa.....	106
Figura 31 – <i>Eu vou construindo</i> : segunda capa.....	107

Figura 32 – <i>Eu vou construindo</i> : índice (1/3).....	110
Figura 33 – <i>Eu vou construindo</i> : índice (2/3).....	110
Figura 34 – <i>Eu vou construindo</i> : índice (2/3).....	111
Figura 35 – <i>Eu vou construindo</i> : nome próprio.....	112
Figura 36 – <i>Eu vou construindo</i> : alfabeto	113
Figura 37 – <i>Eu vou construindo</i> : vogal A	114
Figura 38 – <i>Eu vou construindo</i> : texto	115
Figura 39 – <i>Eu vou construindo</i> : consoante B.....	116
Figura 40 – <i>Eu vou construindo</i> : produção textual	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções encontradas no período de 2013 a 2022.....	18
Quadro 2 – Campos direcionados dos estudos encontrados.....	21
Quadro 3 – Livros coletados.....	27
Quadro 4 – Livros selecionados para análise	29
Quadro 5 – <i>Mundo mágico</i> : manual do professor	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APCA	Associação Paulista de Críticos de Artes
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
EC	Estudos Culturais
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FAED	Faculdade de Educação
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
HISALES	Centro de Memória e Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SESI	Serviço Social da Indústria
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal de Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CAMINHOS DA PESQUISA	16
2.1	Caminhos bibliográficos	17
2.2	Caminhos metodológicos.....	24
3	BASES TEÓRICAS: Históricas e Conceituais	33
3.1	Estudos Culturais: conceitos fundamentais	33
3.2	A história da alfabetização e as disputas discursivas de uma época.....	39
3.3	Contextualizando a alfabetização no estado de Mato Grosso do Sul	46
4	ARTEFATOS EM ANÁLISE	52
4.1	<i>Alegria de saber: cartilha</i>	52
4.2	<i>Mundo mágico: cartilha</i>	68
4.3	<i>Alfabetização e parceria</i>	88
4.4	<i>Eu vou construindo: alfabetizando I: ciclo básico</i>	104
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
	REFERÊNCIAS	123

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a alfabetização tem passado por múltiplas transformações teóricas e epistemológicas. Os discursos que constituíram estas transformações acabam por se refletir nas práticas pedagógicas dos professores e nos materiais didáticos utilizados pelos docentes, sendo os livros didáticos de alfabetização¹ constituídos desses discursos.

Para discorrer sobre a história da alfabetização de nosso País, precisamos falar dos livros de alfabetização também conhecidos como cartilhas, pois suas páginas marcaram essa história. Esses impressos carregam consigo traços marcantes dos discursos enfatizados no decorrer de décadas no Brasil, concordando com Silva (2018): “Os livros escolares trazem consigo a história e os discursos que marcaram cada fase por que passou o ensino em nosso país, sendo artefatos importantes para o desenvolvimento de pesquisas” (SILVA, 2018, p. 20).

Com esta investigação, pretendemos lançar novos olhares ao campo da alfabetização, percebendo como, por meio dos livros didáticos, os discursos sobre alfabetização foram-se estabelecendo e passaram a influenciar no que diz respeito à “melhor” forma de alfabetizar as crianças.

Para tanto, serão analisados quatro livros de alfabetização que circularam no estado de Mato Grosso do Sul (MS) na segunda metade da década de 1980 e no início da década de 1990, período marcado pela entrada e consolidação do construtivismo no Brasil. Como afirma Silva e Hidelbrand (2023, no prelo),

A década de 80 e 90 é marcada por efervescências no campo da alfabetização. Os discursos construtivistas se espalham por todo o Brasil e as teorias da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) ganham força no campo da alfabetização, dando evidência ao “como se aprende”, referindo-se aos processos de aprendizagem, e não ao “como se ensina”, referindo-se aos antigos métodos de alfabetização². A partir destes discursos os materiais didáticos passam por um processo de reelaboração, uma vez que as antigas cartilhas passam a ser alvo de fortes críticas. Muitos professores passam a produzir seus próprios materiais de ensino (apostilados), embora os livros didáticos continuem circulando em todo o país.

De acordo com Silva e Hidelbrand (2023), os discursos construtivistas se espalharam pelo Brasil e ganharam força, dando evidência ao “como se aprende”. Neles, o aluno deixa de

¹ Neste estudo, os termos “livros didáticos de alfabetização” e “cartilhas” serão tomados como sinônimos. Mais adiante, estes conceitos serão melhor definidos.

² Denominação utilizada por Ferreiro e Teberosky (1985) para se referir aos métodos sintéticos, analíticos e mistos.

ser visto como um ser passivo, que recebe informações prontas, para ser um aluno ativo, pensante, protagonista do seu aprendizado. Assim, inicia-se um processo de reelaboração das cartilhas escolares que eram utilizadas nas classes de alfabetização, e os materiais produzidos a partir deste período passam a se chamar livros de alfabetização.

Para esclarecer o processo de construção do objeto de pesquisa apresentado e propiciar uma apreensão das motivações que desencadearam este estudo, apresento um breve relato da minha história como docente, o que influenciou na escolha do tema.

Minha trajetória profissional teve início no ano de 1998, em uma escola pública na cidade de Dourados, MS, onde fui contratada como professora de anos iniciais. Foi nesta unidade escolar que tive minha primeira experiência com uma classe de alfabetização, onde permaneci por 12 anos. Na época estava concluindo o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e a alfabetização foi um desafio. Precisei de auxílio de professoras mais experientes para que, aos poucos, fosse superando as dificuldades e aprendendo práticas de como alfabetizar. Entre essas práticas, a produção de materiais que auxiliasse no processo.

Como professora iniciante numa classe de alfabetização com alunos de 6 e 7 anos, eu queria muito descobrir a melhor forma de alfabetizar aquelas crianças, primeiro mito a ser desconstruído por mim depois de muito estudo, uma vez que hoje compreendo que esta busca por um método ideal de alfabetização faz parte do ideário da modernidade e, de fato, não existe (SILVA, 2012). Estava insegura e não me sentia preparada, não sabia qual método aplicar, nada estava claro. Minha coordenadora na época sentou-se comigo, passou-me um planejamento pronto da rede municipal, entregou-me o livro didático do professor, e então comecei a preparar minhas aulas, sendo subjetivada por estes dois artefatos culturais³.

Quero aqui dividir o relato de uma experiência que eu vivi quando iniciei minha carreira como educadora. Tudo aconteceu numa segunda-feira, no mês de abril do ano de 1998. Na tentativa de auxiliar meus alunos a aprender as sílabas de uma só vez, tive uma ideia: no início da aula, registrei no quadro negro as famílias silábicas de todas as consoantes e em voz alta as repetia, apontando com o dedo e direcionando aos alunos, que também repetiam o som de cada família apresentada. Naquele momento, olhei para a porta e vi a

³ Os artefatos culturais não têm significados únicos, fixos e intocáveis; seu significado depende do que eles significam em determinado contexto. Stuart Hall (1997) discute a relação entre sistemas de representação e política, aproximando a representação como o meio ou canal por meio do qual ocorre a produção de sentido. Ele assume que objetos, pessoas, fenômenos, não têm estabilidade uniforme; são na verdade significados de uma comunicação [...] produzidos por seres humanos, os participantes de uma cultura, que, especialmente, são os que têm o poder de fazer as coisas significarem ou não alguma coisa (DORNELES, 2010).

coordenadora pedagógica observando a minha prática. No mesmo momento, ela me olhou com um ar de reprovação, balançou a cabeça e disse que não era daquela forma que se alfabetizava. Fiquei em choque e, no final da aula, fui até a sala dela, que, ao conversar comigo, disse que aquele monte de sílabas não fazia sentido, que eu deveria partir de um texto significativo para os alunos, para depois chegar ao estudo das partes; dessa forma, eu teria sucesso.

Analisando esse relato, penso que, naquele momento de insegurança, o que fiz foi reproduzir a forma como fui alfabetizada nos anos de 1983 e 1984, quando o método de aprendizagem predominante na minha escola era o método sintético, e os professores utilizavam a silabação, algo que foi marcante para mim.

Voltando no ano de 1998, o livro didático de alfabetização era visto como um suporte para desenvolver o processo de alfabetização. A escola, localizada na área rural, era composta de uma comunidade muito carente, e os alunos não tinham sequer materiais escolares básicos para frequentar a instituição de ensino. Naquela época, o livro didático já era distribuído na rede municipal de forma consumível, e nós, professores, éramos incentivados a fazer o uso desse material, pois era um material pronto e de fácil acesso para os alunos. Naquele período, não tínhamos muitas opções de recursos para trabalhar; sendo assim, os docentes eram orientados a fazer o uso do livro didático o máximo possível, pois o material servia como guia dos conteúdos que precisavam ser desenvolvidos. Muitos dos conteúdos que eram tratados nos impressos didáticos eram de difícil compreensão para aqueles educandos, e era necessário produzir um outro tipo de material para aproximar os alunos do contexto em que eles viviam.

No ano de 1999, estávamos recebendo várias formações continuadas voltadas para a psicogênese da língua escrita. Havia uma parceria entre a UFMS, câmpus Dourados, e a Secretaria Municipal de Dourados, no intuito de ofertar aos docentes das classes de alfabetização formações contínuas. Essas reuniões de estudos se baseavam em leituras reflexivas e oficinas pedagógicas, tornando-se momentos de muita aprendizagem. Nesses encontros, professores faziam relatos de práticas desenvolvidas nas classes de alfabetização a fim de compartilhar experiências positivas.

Ao longo desses doze anos, vivenciei as disputas entre os antigos métodos de alfabetização e as teorias construtivistas. Por meio dos estudos, que foram fundamentais para o meu crescimento como profissional, fui construindo e desconstruindo discursos e analisando cada novidade que se apresentava.

Ao narrar minha trajetória, busco demonstrar os diferentes discursos que foram constituindo a minha prática docente. Conversas com professores e coordenadores pedagógicos mais experientes, formações continuadas e livros didáticos foram subjetivando o meu fazer pedagógico como professora alfabetizadora, fazendo com que, paulatinamente, eu abandonasse o trabalho com os métodos tradicionais e fosse adentrando e consolidando a minha prática dentro de uma perspectiva psicogenética.

Larrosa (1996) pontua que a identidade é algo que se aprende e modifica-se na gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida, e na conversação das e com as pessoas com as quais o indivíduo se relaciona. Algo parecido ocorre, também, com os objetos que são significados por nós.

Isto posto, em 2010, fui aprovada em um concurso público, onde passei a atuar como coordenadora permanente da rede municipal de ensino de Dourados, cargo que ocupo ainda hoje. Depois de 23 anos atuando na educação, no ano de 2021 ingressei no Programa de Pós-Graduação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FAED) para cursar mestrado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Como sempre gostei da área de alfabetização, senti a necessidade de realizar uma análise de como os livros didáticos de alfabetização são constituídos por discursos produzidos na e pela cultura. Como afirma Trindade:

Ao analisar as cartilhas como artefato cultural, discuto suas posições e relações em uma cadeia de produção cultural, na medida em que os artefatos culturais não interessam por si mesmos, mas pelo sentido que recebem nas práticas culturais e ao constituir outras mais. Nos Estudos Culturais, há um redobrado interesse pelas práticas e pelos artefatos culturais. Podemos examinar, então, as cartilhas como artefatos que cristalizam de certa forma significados e representações de determinadas épocas e de diversos grupos em cada época. Podemos examinar também em que cadeias de produção cultural elas se situam (TRINDADE, 2004, p. 36).

Os discursos sobre alfabetização passam a ser vistos como produtos culturais marcados por autorias de determinados contextos e épocas.

O objetivo geral desta investigação consiste em compreender como os discursos de alfabetização são representados nos livros didáticos distribuídos nas escolas públicas do MS nas décadas de 1980, segunda metade, e de 1990. Esse recorte temporal foi escolhido por ser neste período que a proposta pedagógica do construtivismo⁴ começa a se estabelecer na

⁴ Como apontado no texto, a psicogênese da língua escrita, fundamentada na teoria construtivista de Piaget, é a base teórica que fundamentou as discussões sobre este outro olhar lançado para a alfabetização. No entanto,

educação do nosso País e inicia a sua circulação pelo nosso estado. Como objetivos específicos, o estudo busca: identificar quais são os discursos de alfabetização presentes nos livros didáticos da época e entender como o livro didático, por meio das atividades propostas em suas páginas, colaborou ou não com a consolidação do discurso psicogenético de trabalho com a língua.

A metodologia utilizada nesta investigação é a pesquisa qualitativa, de cunho documental, sendo os materiais examinados quatro livros de alfabetização que circularam nas décadas analisadas no estado do MS.

Para melhor compreender o objeto deste estudo, foi efetuada uma análise com referenciais teóricos do campo dos Estudos Culturais, tendo como principais autores Hall (1997), Costa (2000), Rojo (1998), Silveira (2005), Trindade (2001, 2004), Silva (2006, 2018), Wortmann (2002); do campo da história da alfabetização, tendo como autores de referência Mortatti (2000, 2006, 2009), Soares (1998, 2004), Silva e Bertolotti (2017, 2019, 2020); e do campo do construtivismo, Ferreiro e Teberosky (1985), Becker (1993), Freitag (1993) e Vasconcelos (1996). Sobre o livro didático, tomam-se por base os estudos desenvolvidos por Silva (2012, 2018, 2020), Hallewell (2012), dentre outros autores. Esses aportes teóricos serão discutidos mais adiante.

A partir das considerações sobre a temática proposta, além desta introdução, elaboramos mais quatro capítulos que compõem este estudo, cada uma abordando aspectos que devem auxiliar na compreensão do objeto proposto. No próximo capítulo serão apresentados os caminhos traçados para realização da investigação, mediante levantamento bibliográfico que aponta os estudos realizados sobre o tema abordado e os caminhos metodológicos adotados para organização das análises. O terceiro capítulo discutirá a base teórica da pesquisa, constando os principais conceitos que servem de alicerce para estudos dentro do campo dos Estudos Culturais; a história da alfabetização no Brasil; e uma síntese da história da alfabetização no MS nas décadas de 1980 e 1990. No quarto capítulo serão feitas as análises das/dos cartilhas/livros didáticos de alfabetização que circularam nas escolas públicas no município de Dourados, MS, no período investigado. Por fim, as considerações finais trarão algumas reflexões acerca das análises aqui desenvolvidas.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

optamos por utilizar o termo construtivismo ao longo do texto, pois foi com este nome que ele se popularizou nas escolas brasileiras.

Neste capítulo apresentaremos os resultados do levantamento bibliográfico sobre produções já realizadas sobre a temática em investigação e detalharemos a metodologia utilizada para esta investigação.

2.1 Caminhos bibliográficos

Ao iniciar uma pesquisa, torna-se necessário que o pesquisador realize o levantamento bibliográfico das produções produzidas na área com o objetivo de descobrir o que outros pesquisadores já produziram. Com o intuito de verificar as lacunas e a relevância do tema desta investigação, foi feita uma revisão dos estudos que têm como propósito localizar os trabalhos de pesquisa dentro da temática da alfabetização a partir dos livros didáticos. Dentro da temática, já foram realizadas pesquisas que abarcam esta revisão bibliográfica, cujos dados são expostos no corpo desta investigação. Citamos, de forma breve, os estudos de Soares e Maciel (2000), a pesquisa de Batista e Rojo (2008) e a investigação feita por Silva (2012).

Soares e Maciel (2000), ao realizarem uma pesquisa sobre o estado do conhecimento no Brasil entre os anos de 1961 e 1989, identificam uma baixa produção sobre o tema. Segundo as autoras, até a década de 1960, não foi produzido nenhum estudo com o tema das cartilhas. Na década de 1970, foram localizados apenas dois estudos, e na década de 1980, dez, de um total de 219 trabalhos analisados.

A pesquisa realizada por Batista e Rojo (2008) analisa as produções que envolveram a temática dos livros didáticos e dos livros didáticos de alfabetização/cartilhas entre os anos de 1987 e 2003. Para isso, utiliza o portal da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação (MEC), tendo como descritores as palavras “livro didático”, “manual escolar”, “livros-texto”, “livros escolares”, “cartilhas e livros de alfabetização”. Como resultado, foram localizados 229 trabalhos, porém, destes, apenas 16 tratam do tema “cartilhas e livros de alfabetização”, o que corresponde a um percentual de 6,99% do total.

Tendo por base os estudos de Batista e Rojo (2008) e com vistas a complementar o período investigado, Silva (2012) analisa o período entre os anos de 2004 e 2012, utilizando a mesma fonte de busca e os mesmos descritores dos autores acima citados. Os resultados encontrados na investigação foram: 19 teses e 31 dissertações tendo por tema “livros didáticos”; e oito teses e 11 dissertações com o tema “cartilhas e livros de alfabetização”.

Se analisarmos os últimos dois trabalhos, o que corresponde ao período histórico que abrange os anos de 1987 a 2012, podemos dizer que nos últimos vinte e cinco anos, apenas 34 trabalhos foram produzidos dentro da temática “cartilhas e livros de alfabetização”.

Complementando os estudos de Batista e Rojo (2008) e de Silva (2012), optamos por dar continuidade analisando pesquisas referentes à temática no período de 2013 a 2023, tendo como referência a mesma base de dados e os mesmos descritores utilizados pelos autores mencionados. A busca foi realizada no banco de dados da Capes⁵, utilizando os seguintes descritores “livro didático”, “livro didático de alfabetização” e “cartilhas”. Analisando os resultados, chegamos ao total de 287 estudos, sendo 231 dissertações e 56 teses. Após a aplicação dos filtros e das leituras dos resumos, a busca foi reduzida a 15 produções que mais se aproximaram da temática, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Produções encontradas no período de 2013 a 2022

Universidades	Tipo de trabalho	Ano	Título	Autor
Universidade de Uberaba	Dissertação	2013	História e memória da alfabetização em Canápolis-MG: revisitando as cartilhas utilizadas no período de 1933–1971	Vanessa Ferreira Silva Arantes
Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação	2014	Práticas de ensino para a formação do leitor: o uso do livro didático e a exploração das estratégias de leitura no 1º ano do Ensino Fundamental	Albertisa da Silva Teles
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Dissertação	2014	Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades da produção do conhecimento histórico escolar	Adriana Soares Ralejo
Universidade Federal de Pelotas	Dissertação	2014	O uso de cartilhas no processo de alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983–2000)	Cícera Marcelina Vieira
Universidade Federal de Pelotas	Dissertação	2014	O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro – PLIDEF/INL (1971–1976): um estudo sobre as condições históricas e sociais e as paradas em jogo no campo Dissertação	Monica Maciel Vahl
Universidade Federal do Espírito Santo	Tese	2015	Perspectiva do letramento: mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização	Shenia Darc Venturim Cornélio
Universidade Estadual de Maringá	Dissertação	2016	Letramento, alfabetização e formação cultural (<i>bildung</i>): sobre métodos, propostas de aquisição da língua escrita e livro didático de alfabetização para o 1º ano do ensino fundamental	Vinicius Adriano de Freitas

⁵ Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 11 mar. 2022.

Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação	2016	O uso de recursos didáticos e os direitos de aprendizagem de apropriação do sistema de escrita alfabética por professores do 1º ano do ensino fundamental	Erika Souza Vieira
Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação	2017	A oralidade no Programa Nacional do Livro Didático (1998–2016): critérios de avaliação e perfil dos livros de alfabetização aprovados	Estephane Priscilla dos Santos Mendes
Universidade Federal do Piauí	Dissertação	2019	Livro didático na prática docente alfabetizadora: usos elaborados/reelaborados	Francisco Marcos Pereira Soares
Universidade Estadual de Santa Cruz	Dissertação	2019	Alfabetização e livro didático: o que pensam e fazem as professoras	Andhiara Leal Antunes Oliveira
Universidade de Brasília	Dissertação	2020	Entre os saberes a ensinar e o efetivamente ensinado: um estudo acerca da análise, escolha e uso do livro didático de alfabetização	Vania Marcia Silverio Perfeito
Universidade Federal de Catalão	Dissertação	2021	Concepção de alfabetização no livro didático e no manual do professor: legitimação de uma política pública curricular	Rosangela Carneiro Marques
Centro Universitário de Brasília	Dissertação	2021	História da alfabetização no Brasil e seus reflexos na alfabetização contemporânea	Albertisa da Silva Teles
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Tese	2021	As tiras nos livros didáticos de língua portuguesa: uma análise para o ensino da língua materna.	Keli Cristina Ireneo Mazzo

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar os trabalhos selecionados, podemos perceber que existem 13 dissertações e apenas duas teses voltadas para o tema “livro didático de alfabetização” ou “cartilha”. Nesta base de dados, não encontramos nenhum resultado no ano de 2022, até a data em que realizamos a busca.

No ano de 2013, foi encontrada uma dissertação voltada para história da alfabetização por meio do uso das cartilhas. Em 2014, localizamos quatro dissertações, as quais duas estavam direcionadas para o uso da cartilha e do livro didático no processo de alfabetização; uma voltada para os desafios e possibilidades da autoria de livros didáticos; e uma para o programa do livro didático para o ensino fundamental. Já no ano de 2015, há uma tese voltada para o tema do letramento no livro didático. De 2016, constam duas dissertações, uma voltada para letramento e alfabetização e outra sobre os recursos didáticos e o direito de aprendizagem. No ano de 2017, encontramos uma dissertação que trata da oralidade no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os critérios de avaliação do perfil desse livro didático. Em 2019, foram encontradas duas dissertações abordando a temática do livro

didático: uma analisando o livro didático na prática alfabetizadora e uma sobre a alfabetização no livro didático. No ano de 2020, localizamos uma dissertação voltada para a escolha e o uso do livro didático de alfabetização. E, por fim, no ano de 2021, foram encontrados três estudos: uma dissertação que tem como tema a concepção de alfabetização no livro didático, outra abordando a história da alfabetização e uma tese analisando os livros didáticos de língua portuguesa para o ensino da língua materna.

Partindo desse levantamento, é possível notar que nos últimos 10 anos poucas produções foram realizadas sobre o tema que envolve livro didático, livros de alfabetização e cartilhas, mostrando que a comunidade acadêmica tem pouco interesse nessas temáticas, mas que são fundamentais para discussões e reflexões sobre o processo educativo de nosso País. Dessa maneira, é possível dizer que esse campo de estudos precisa de mais exploração e mais atenção.

Com relação às universidades que serviram de base para o desenvolvimento destes estudos, percebemos que a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) foram as únicas instituições com mais de uma produção sobre o tema. Ao investigar a respeito desses dados, descobrimos que ambas as instituições têm um centro de estudos sobre a temática. A UFPE, desde 2004,

[...] conta com o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) que é um núcleo de pesquisa e extensão da universidade que desenvolve atividades com foco na melhoria da Educação Básica em escolas públicas e particulares. O CEEL/UFPE é composto por uma equipe de professores e alunos envolvidos com formação e pesquisa na área de Educação, Linguagem e Ensino de Língua Materna. O objetivo do Centro de Estudos é contribuir para a melhoria da formação docente através da formação continuada de professores de Língua Portuguesa nos mais diversos níveis de ensino, bem como o desenvolvimento de pesquisas em áreas relacionadas ao ensino da língua materna. A importância social deste Centro está no trabalho de integração das suas ações através de projetos direcionados a professores de diferentes áreas, gestores em educação e às secretarias municipais e estaduais de educação (UFPE, 2022).

A UFPEL também conta com um centro de estudos e pesquisas sobre o tema: o Centro de Memória e Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), sendo um órgão complementar da Faculdade de Educação da referida universidade, coordenado pelas professoras doutoras Eliane Peres, Vania Grim Thies e Chris de Azevedo Ramil, que reúne alunos de graduação e de pós-graduação e contempla ações de ensino, pesquisa e extensão. Sua política principal é fazer a guarda e a preservação da memória e da história da escola e realizar pesquisas. Trata-se de um arquivo especializado nas

temáticas da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares, constituído de diferentes acervos. Atualmente, três eixos são privilegiados nas investigações do HISALES: I) história da alfabetização e da escolarização; II) práticas escolares e não escolares de leitura e escrita; III) conteúdo, visualidade e materialidade em livros didáticos, impressos pedagógicos e materiais escolares.

A presença de centros de estudos e pesquisas que abordam a temática é importante pois nos dão a certeza de que as pesquisas na área vão ganhando espaço no cenário da pesquisa nacional e talvez um dia, com sua ampliação pelo País, este tema deixe de ser periférico e receba o merecido reconhecimento.

Analisando as temáticas que envolveram as produções da investigação feita, temos os seguintes assuntos tratados:

Quadro 2 – Campos direcionados dos estudos encontrados

Tema	Título
Produção do livro didático	História e memória da alfabetização em Canápolis-MG: revisitando as cartilhas utilizadas no período de 1933–1971
	O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro – PLIDEF/INL (1971–1976): um estudo sobre as condições históricas e sociais e as paradas em jogo no campo Dissertação
	Letramento, alfabetização e formação cultural (<i>bildung</i>): sobre métodos, propostas de aquisição da língua escrita e livro didático de alfabetização para o 1º ano do ensino fundamental
	Perspectiva do letramento: mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização
	Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades da produção do conhecimento histórico escolar
Utilização do livro didático em sala de aula	Livro didático na prática docente alfabetizadora: usos elaborados/reelaborados
	Alfabetização e livro didático: o que pensam e fazem as professoras
	Práticas de ensino para a formação do leitor: o uso do livro didático e a exploração das estratégias de leitura no 1º ano do ensino fundamental
	O uso de recursos didáticos e os direitos de aprendizagem de apropriação do sistema de escrita alfabética por professores do 1º ano do ensino fundamental
Avaliação do livro didático	As tiras nos livros didáticos de língua portuguesa: uma análise para o ensino da língua materna
	A oralidade no Programa Nacional do Livro didático (1998–2016): critérios de avaliação e perfil dos livros de alfabetização aprovados
	Entre os saberes a ensinar e o efetivamente ensinado: um estudo acerca da análise, escolha e uso do livro didático de alfabetização
	Concepção de alfabetização no livro didático e no manual do professor: legitimação de uma política pública curricular
	História da alfabetização no Brasil e seus reflexos na alfabetização contemporânea
	O uso de cartilhas no processo de alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983–2000)

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentro dos estudos encontrados, podemos dizer que 37,5% são voltados para o tema da avaliação do livro didático, 31,25% para produção do livro didático e 25% para o uso do

livro didático em sala de aula, lembrando que estamos considerando o contexto do livro didático na alfabetização. Como buscamos dar mais visibilidade para a temática dos livros didáticos de alfabetização, destacamos três dissertações e uma tese.

A primeira delas, intitulada *Concepção de alfabetização no livro didático e no manual do professor: legitimação de uma política curricular*, de Rosângela Carneiro Marques (2021), teve como objetivo geral compreender qual conceito de alfabetização sustenta as obras didáticas da coleção “Buriti Mais Português”, produzida pela Editora Moderna, que obteve o maior número de escolhas para o componente curricular Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD de 2019. Marques (2021) optou por fazer uma pesquisa qualitativa, recorrendo ao método conhecido como análise documental. Como objetivos específicos, o estudo buscou: identificar e caracterizar a estrutura do livro didático e do manual do professor do 1º e 2º anos do ensino fundamental; analisar textos, atividades e proposições contidas no livro didático e no referido manual; além de problematizar sua relação com a concepção de alfabetização delineada nas diretrizes curriculares de políticas públicas implementadas regularmente pelo governo federal, que agem como mecanismos de controle sobre a produção e o uso dos textos nos livros didáticos, a partir da definição de conteúdos e propostas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita.

A segunda pesquisa, realizada por Cícera Marcelina Vieira (2014), sob o título *Uso de cartilhas no processo de alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983–2000)*, traz uma análise que buscou mapear os livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita que serviram como apoio para preparação das aulas de uma professora, tendo como recorte temporal os anos de 1983 a 2000. Vieira (2014) apresenta como objetivo geral identificar e mapear quais livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita foram utilizados como apoio na preparação das aulas de uma professora alfabetizadora, que teve sua trajetória profissional ligada à classe unidocente da zona rural de um município da região sul do Rio Grande do Sul. O recorte temporal é justificado pelo acesso às fontes, e trata-se de uma análise longitudinal, possibilitando averiguar quais livros para o ensino inicial da leitura e da escrita foram utilizados ao longo dos 17 anos que a professora atuou como alfabetizadora. Os resultados da investigação indicaram que os cadernos de planejamento analisados traduzem uma representação da rotina da sala de aula e do cotidiano escolar. Foram observados nesses cadernos que a sequência metodológica buscava seguir o grau de dificuldade de aprendizagem, iniciando pelo período preparatório, vogais, encontros vocálicos e sílabas simples e complexas, sendo que os exercícios eram

voltados para a silabação, os ditados e as cópias de modelos. Foi mapeado um conjunto de 14 livros de alfabetização/cartilhas que eram utilizados como apoio para preparação das aulas, cujas lições eram organizadas com atividades que partiam das mais simples para as mais complexas. Apesar dos debates sobre alfabetização envolvendo a teoria da psicogênese da língua escrita (1999) e pelo conceito de letramento (1998), a professora continuava seguindo o modelo acartilhado.

O terceiro estudo trata-se de uma dissertação defendida por Vinícius Adriano de Freitas, em 2016, que tem por título *Letramento, alfabetização e formação cultural (bildung): sobre métodos, propostas de aquisição da língua escrita e livro didático de alfabetização para o 1º ano do ensino fundamental*. Freitas (2016) buscou compreender os novos encaminhamentos teórico-metodológicos presentes nos livros do 1º ano do ensino fundamental que se foram estabelecendo a partir da década de 1980, com a aquisição da língua escrita, dando ênfase ao construtivismo e ao letramento. Fundamenta-se na teoria crítica da sociedade e trabalha com conceitos de autonomia, homem unidimensional, pseudoformação, razão, formação cultural; conceitos esses que começaram a fazer parte do processo de alfabetização com a chegada das propostas da psicogênese da língua escrita e de letramento. Para responder a esses questionamentos, o autor analisou um livro didático de alfabetização intitulado *Aprender juntos*. Os resultados apontaram que o livro didático tem priorizado o letramento em por meio de atividades que enfatizam a leitura e a escrita.

A quarta pesquisa é a tese intitulada *Perspectiva do letramento: mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização*, de autoria de Shenía Darc Venturim Cornélio (2015). Este estudo teve como objetivo compreender as mudanças e permanências que o livro didático apresentou com a adoção da perspectiva do letramento na política de alfabetização no âmbito federal. Nele se observam os PNLDS de 2007 e 2010, nos quais se analisam os editais, os guias de livros didáticos, as obras mais e menos distribuídas pelo MEC e os manuais dos professores dos respectivos programas. As análises permitiram a identificação de que ambos os livros partem de textos para a realização de um trabalho com as relações de sons e letras, e para o ensino de conhecimentos sobre o sistema de escrita, havendo diferenças no modo como organizam o ensino, de forma sistemática e assistemática. Outro aspecto observado foi a busca de conciliação de princípios teóricos distintos para a organização das propostas de alfabetização, sendo que o primeiro, mais escolhido, evidencia o trabalho com a sílaba, e o segundo, menos escolhido, com a palavra.

Após realizada esta revisão bibliográfica, é possível identificar uma defasagem histórica no tocante às pesquisas que trabalham com os livros didáticos de alfabetização e as cartilhas. Se tomarmos por referências as pesquisas realizadas entre 2004 e 2023, percebemos que, se olharmos para o campo teórico dos Estudos Culturais, este número cai para quatro; e analisando os últimos 10 anos, não localizamos nenhum estudo de mestrado ou doutorado que trate da realidade sul-mato-grossense. Diante disso, justifica-se a relevância do estudo que aqui será desenvolvido.

2.2 Caminhos metodológicos

Para realizar a investigação proposta, procedemos a uma análise documental, com abordagem qualitativa, cujo propósito não é quantificar, mas compreender e explicar o dinamismo que há entre as relações sociais existentes. Segundo Minayo:

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere (MINAYO, 2012, p. 623).

Toda compreensão é inacabada e parcial, assim como os pesquisadores, que são limitados no compreender e no interpretar. Na busca do compreender, é preciso exercitar também o entendimento das contradições. Ao realizar a análise dos materiais coletados, é preciso levar em consideração todos esses fatores, que são fundamentais para o bom andamento da investigação.

Diante disso, a pesquisa qualitativa procura investigar o objeto de forma mais detalhada, olhando de maneira mais criteriosa o assunto estudado. Conforme Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 11), este tipo de pesquisa permite “[...] examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de relações de poder”.

Outrossim, a análise documental consiste numa visão crítica sobre o documento a ser averiguado. Quando queremos investigar algum fato ou acontecimento, sabemos que a capacidade de memória é limitada, e não teríamos como guardar tudo nela. Além disso, a memória pode falhar ou alterar fatos importantes. Logo, o documento escrito é uma fonte crucial para preservar acontecimentos que fazem parte da nossa história. “Por possibilitar

realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais” (CELLARD, 2008, p. 300), sendo insubstituível para toda e qualquer reconstituição de um passado relativamente distante.

Deste modo, a análise documental consiste em olhar criticamente para o documento escrito realizando um exame no “[...] momento de reunir todas as partes — elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (CELLARD, 2008, p. 303).

Cellard (2008) procura descrever os elementos de análise documental da seguinte forma:

Para isso, o pesquisador, ao realizar a análise documental, deve considerar o contexto social, a quem está sendo destinado, os autores do documento e a época que o mesmo foi produzido. Nesse sentido, o pesquisador precisa levar em conta o contexto social, político e cultural cujo documento faz parte. O exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seus autores aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito (CELLARD, 2008, p. 299).

Para nossa investigação, o documento escrito será fundamental para compreendermos os objetivos desta pesquisa. Para tanto, faremos a análise de quatro livros didáticos de alfabetização que circularam nas décadas de 1980 e 1990 no estado de MS, para, assim, compreender o cenário da época e os discursos/métodos que eram estabelecidos como os mais eficientes na alfabetização.

A cautela e a avaliação coerente são fundamentais para a documentação que se pretende analisar. O pesquisador é conduzido a produzir novos conhecimentos por meio de suas investigações, portanto, todo cuidado é necessário.

Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever. Esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social, de uma instituição? Parece, efetivamente, bem difícil compreender os interesses (confessos, ou não) de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem (CELLARD, 2008, p. 300).

Todo documento escrito é considerado fonte extremamente valiosa para o pesquisador e deve ser valorizado como tal. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2) deixam claro que “A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias

áreas das Ciências Humanas e Sociais”. Só é possível resgatar e valorizar toda uma produção por meio de documentos — no caso desta pesquisa, são os livros didáticos e as cartilhas de alfabetização. Por esses impressos, pretendemos ter acesso a informações relevantes referentes a todo um processo.

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores — cujos objetos são documentos — estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4).

Podemos afirmar que a pesquisa documental apresenta seus pontos favoráveis e os não tão favoráveis assim. São favoráveis para o pesquisador:

[...] o fato dos documentos constituírem uma fonte estável e rica de onde o pesquisador poderá retirar evidências que fundamentam suas afirmações; podem ser consultados várias vezes; possuem baixo custo financeiro (apenas tempo) permitindo ao pesquisador maior acessibilidade; servem para ratificar, validar ou complementar informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados (KRIPKA, 2015, p. 246).

Como pontos não favoráveis para pesquisa documental, podemos destacar:

a) os documentos são amostras não-representativas dos fenômenos estudados — por vezes os documentos não traduzem as informações reais, visto que não foram elaborados com o propósito de fornecer dados para uma investigação posterior ou a quantidade de documentos não permite fazer inferências; b) falta de objetividade e validade questionável — os documentos são resultados de produção humana e social e não há garantias dos dados serem fidedignos; c) representam escolhas arbitrárias, de aspectos e temáticas a serem enfatizados (KRIPKA, 2015, p. 246).

A análise de documentos é fundamental para a compreensão, a identificação e a classificação dos tipos de documentos utilizados. Esse cuidado também vale para o processo de seleção e coleta de dados, para possibilitar a fidedignidade com a realidade pesquisada. Após todo o caminho percorrido, o pesquisador precisa trabalhar com seriedade e rigor metodológico, prezando pela qualidade e validade de sua pesquisa,

A pesquisa documental precisa necessariamente passar por três fases para ser desenvolvida. São elas: pré-análise, organização do material e análise dos dados. A seguir

discorreremos sobre cada uma dessas fases, que são fundamentais para o desenvolvimento de nossa investigação.

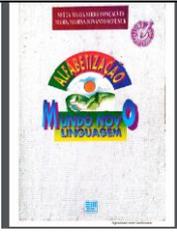
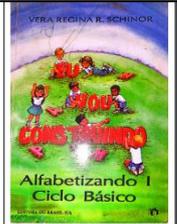
Pré-análise: nesta primeira etapa acontece a escolha e a separação do material para a realização da investigação, “[...] é o momento de reunir todas as partes — elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (CELLARD, 2008, p. 303). Desta forma, o pesquisador poderá estabelecer uma interpretação concisa do material que irá selecionar.

De acordo com Cellard (2008), é muito importante realizar um exame detalhado e compreender a realidade em que o documento está inserido. Entender a dimensão do contexto e conhecer a totalidade de como o documento foi constituído, checar a autenticidade e a confiabilidade de todas as informações recebidas. O autor explica que o pesquisador “[...] deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade” (CELLARD, 2008, p. 296).

Na etapa da pré-análise, coletamos oito livros didáticos de alfabetização que circularam no MS. Esses exemplares pertencem a professoras que trabalharam com alfabetização na década de 1980 e 1990, utilizando esses materiais para ministrarem suas aulas, e hoje os guardam como relíquias. Não foi uma tarefa fácil conseguir esses documentos, já que as bibliotecas das escolas municipais e estaduais da região não as possuem em seu acervo. Mediante buscas, conseguimos coletar alguns exemplares com três professoras que atuaram como alfabetizadoras na rede municipal de ensino. O Quadro 3 destaca esses livros de alfabetização/cartilhas que circularam no MS nas décadas de 1980 e 1990 aos quais tivemos acesso.

Quadro 3 – Livros coletados

Professoras	Nome do livro didático	Autor(a)	Ano de publicação do livro	Editora / Edição	Imagem do livro
Prof. ^a A	Tirando de letra: cartilha de alfabetização (livro do professor)	Carmem Lúcia Faraco Rodrigues	1997	Ática 7ª edição	

	Caminho suave (livro do aluno)	Branca Alves de Lima	1984	Caminho suave limitada 26ª edição	
Prof.ª B	Alegria de saber: cartilha (livro do aluno)	Lucina Maria Marinho Passos	1989	Scipione 13ª edição	
	Mundo mágico: cartilha (livro do professor)	Lídia Maria de Moraes	1991	Ática 9ª edição	
	Alfabetização mundo novo: linguagem (livro do professor)	Neuza Maria Serra e Maria Marina Bonanno	1993	Moderna	
	Carrossel (livro do aluno)	Erdna Perugine Nahum	1994	Scipione 5ª edição	
Prof.ª C	Vou construindo: alfabetizando I: ciclo básico (livro do professor)	Vera Regina R. Schinor	1989	Brasil 1ª edição	
	Alfabetização e parceria (livro do aluno)	Edna Maria Pontes <i>et al.</i>	1996	Módulo	

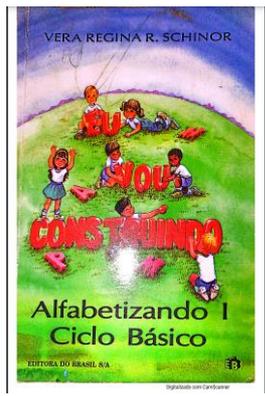
Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos perceber que a Prof.^a A (Quadro 3) preserva dois livros de alfabetização/cartilhas relativos a dois momentos significativos para a alfabetização, a cartilha *Caminho suave* (1984), que aborda o método sintético, e a cartilha *Tirando de letra* (1997), que retrata o método misto. Já a Prof.^a B apresenta quatro exemplares que se referem ao método misto, publicados nos anos de 1988, 1991, 1993 e 1994. A Prof.^a C traz dois exemplares (1989 e 1996) produzidos a partir da psicogênese da língua escrita. Diante dos materiais coletados, organizamos e selecionamos quais deles seriam analisados.

Organização do material: nesta segunda etapa, o material coletado foi organizado e classificado. Desse modo, “[...] o exame minucioso de alguns documentos ou bases de arquivos abre, às vezes, inúmeros caminhos de pesquisa e leva à formulação de interpretações novas, ou mesmo à modificação de alguns dos pressupostos iniciais” (CELLARD, 2008, p. 298).

Após a organização dos materiais, optamos por selecionar quatro livros para análise, dois deles cujo foco principal são os discursos em que os métodos estão presentes e os outros dois voltados prioritariamente para os discursos da psicogênese da língua escrita. O Quadro 4 apresenta os quatro livros eleitos para análise, sendo eles representativos do discurso que era estabelecido tanto na década de 1980 quanto na de 1990.

Quadro 4 – Livros selecionados para análise

Método		Psicogênese da língua escrita	
			
1989	1991	1989	1996

Fonte: Elaborado pela autora.

Os exemplares foram selecionados por serem artefatos que marcaram a transição do método para as concepções da psicogênese; por ambos os discursos conviverem no mesmo

momento histórico; por evidenciarem as lutas pelo poder-saber; e por serem materiais de ampla circulação entre os professores que atuaram na época, inclusive das professoras que nos forneceram esses materiais, conforme estas nos informaram.

Entre os materiais selecionados no Quadro 4, dois são livros do professor, denominado manual do professor, e dois são livros do aluno. O livro do professor é direcionado para o uso exclusivo do professor, com respostas prontas, elaboradas pelas editoras, aos exercícios propostos e orientações que devem auxiliar ou direcionar o trabalho docente. Já o livro do aluno se destina à realização dos exercícios propostos, cria a relação entre o que é ensinado e a prática, às vezes, até com a vida cotidiana do estudante. Dos livros selecionados, o livro *Mundo mágico: cartilha* (1991) é exemplar do professor. O livro *Eu vou construindo: alfabetizando I: ciclo básico* (1989), embora seja o exemplar do estudante, traz em suas páginas iniciais mensagens ao professor e ao final os referenciais teóricos que embasaram a obra. Os livros do aluno são *Alegria de saber: cartilha* (1989) e *Alfabetização e parceria* (1996). Nosso objetivo era analisar somente os livros do professor, porém a coleta de dados não nos permitiu localizar e padronizar a investigação, sendo necessário utilizar estas duas categorias. Após esta organização, partimos para a etapa da análise dos materiais.

Análise documental: nesta fase, o pesquisador busca discutir, analisar e interpretar os dados adquiridos, o que “[...] envolve um enriquecimento do sistema mediante um processo divergente, incluindo as seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 13). É o momento de desvendar o conteúdo latente que os documentos possuem.

Perscrutar esses livros permite verificar em que dimensões sociais, políticas e culturais esses materiais foram produzidos, pois eles carregam consigo o contexto de sua época. De acordo com esse entendimento, a produção, a circulação e as representações caracterizadas nesses impressos didáticos estão no domínio das práticas sociais de apropriação (GALVÃO; BATISTA, 2008). Assim, os materiais analisados contribuem para fomentar discussões sobre a produtividade discursiva em que esses documentos se embasavam, com apoio no aporte teórico das concepções que os orientaram.

Iniciaremos a análise dos referidos materiais identificando o título, o autor, a editora e o ano de publicação, uma vez que estas informações dizem muito a respeito do material em questão.

O autor, o livreiro-editor, o comentador, o censor, todos pensam em controlar mais de perto a produção do sentido, fazendo com que os textos escritos, publicados, glosados ou autorizados por eles sejam compreendidos,

sem qualquer variação possível, à luz de sua vontade prescritiva (CHARTIER, 1998, p. 7).

Consoante Chartier (1998), a produção desse artefato tem como intenção instituir uma ordem, e, para o autor, compreender a ordem de produção é compreender os efeitos produzidos pelos impressos.

Por meio da análise da capa “[...] é possível mostrar algumas regularidades discursivas representadas por textos não verbais” (SILVA, 2018, p.108). Podemos perceber características predominantes, com bases necessárias para interpretações posteriores e determinados elementos intrínsecos à obra.

Outro critério a ser observado é se o exemplar se caracteriza como livro do professor. Para Silva (2018), este livro apresenta os objetivos da aprendizagem da leitura, os métodos e os processos de aprendizagem e como deve ocorrer a avaliação da aprendizagem. O livro do aluno é destinado exclusivamente para o uso do educando, com atividades de completar, recortar, colorir e outros, podendo ou não ser consumível.

A identificação do/a método/teoria adotado/a pelo impresso didático é outro critério relevante, pois, a partir da sua definição, é possível reconhecer o embasamento teórico da/do cartilha/livro, as principais fundamentações que orientaram a organização das atividades propostas, as orientações pedagógicas, evidenciando-se as concepções de aprendizagem em voga em determinada época.

Outro critério de análise é a forma como a obra se estrutura. Observar o sumário permite compreender a ordem em que as letras são apresentadas, se o livro apresenta atividades em que o texto se faz presente desde as primeiras páginas, as recorrências de cada lição.

Cada cartilha/livro de alfabetização possui um padrão de organização sobre a ordem de apresentação das letras, dependendo da proposta metodológica adotada. Dentro da estrutura geral, é possível perceber se o material está dividido por unidades, se segue uma ordem de lições, se possui temas ou títulos, se apresenta ênfase em textos ou pseudotextos⁶, se está pautado em diversos gêneros textuais, se possui propostas de jogos, músicas e produções textuais.

O tipo de letra a ser utilizado no processo de alfabetização é outra categoria explorada nos exemplares selecionados, pois muitos questionamentos giram em torno desta. Sobre qual tipo de letra exigir da criança, Cereja e Magalhães (2009) esclarecem:

⁶ termo que será melhor expandido na página 82.

Uma das indagações recorrentes entre educadores-alfabetizadores é: qual é a melhor letra para alfabetizar: a cursiva ou a maiúscula? Na verdade, não existe uma regra ou uma única resposta. Há educadores que defendem a letra de forma maiúscula como a mais apropriada para ensinar leitura e escrita e há os educadores que consideram a letra cursiva adequada a esse propósito. [...] Embora a discussão acerca do tipo de letra a ser introduzido no início da alfabetização seja fundamental, o mais importante nessa questão é estar atento ao fato de que aprender a escrever não é simplesmente aprender a grafar letras. Portanto, o empenho do professor deve ser o de mediar a reconstrução do código escrito por seus alunos (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 13-14).

A decodificação e a contextualização são outro ponto que merece atenção. De acordo com (OLIVEIRA, 2010, p. 687),

Um dos carros-chefes dos métodos globais e de inspiração construtivista é o conceito de contextualização: a aprendizagem da leitura (decodificação) deve ocorrer no contexto de situações autênticas de leitura, a partir de textos denominados “autênticos”. O aluno aprende a decodificar elaborando hipóteses sobre o que leva uma palavra a ser escrita de uma ou outra forma. Como a palavra deve ser significativa para o aluno, as palavras escolhidas para decodificar devem ser contextualizadas. Portanto, cabe indagar em que medida as palavras usadas para atividades de decodificação estão relacionadas com o contexto da leitura.

Diante disso, nossa tarefa é observar se as palavras utilizadas dentro do artefato têm um esforço sistemático de contextualizar o universo da criança.

Outra categoria a ser analisada é a proposta metodológica para o ensino da leitura e da escrita abordada nas cartilhas ou nos livros de alfabetização, pois entender como ela se articula, permite perceber como o processo de alfabetização de uma criança ocorre.

Após detalhar a metodologia que pautou nosso estudo, no próximo capítulo apresentamos o campo teórico, abordando os conceitos fundamentais dos Estudos Culturais, as disputas dos métodos de alfabetização que prevaleciam nas décadas de 1980 e 1990 e, por fim, a contextualização da alfabetização no MS nas referidas décadas.

3 BASES TEÓRICAS: Históricas e Conceituais

Este capítulo se destina à apresentação das bases teóricas deste estudo. Para isso, optamos por dividi-lo em três seções: a primeira traz reflexões sobre o campo dos Estudos Culturais; a segunda aborda questões referentes a disputas dos métodos de alfabetização enfrentadas no âmbito educacional; e a terceira contextualiza a alfabetização no MS durante o recorte temporal desta investigação.

3.1 Estudos Culturais: conceitos fundamentais

Conceituar o campo dos Estudos Culturais (EC) não é tarefa fácil, muito menos simples, uma vez que desde a sua origem ele pretende ser liberto de amarras, transitando por várias esferas da sociedade e perpassando inúmeras áreas do conhecimento. Segundo Hall (1980, p. 7), “[...] os Estudos Culturais não são uma disciplina, mas sim uma área onde todas as disciplinas podem atuar estudando os aspectos culturais da sociedade”.

Por sua vez, Veiga Neto (1995) descreve esses estudos como heterogêneos, múltiplos e transdisciplinares, pois fazem usos de conceitos de vários campos, como linguística, literatura, filosofia, sociologia e muitas outras. Silva (1999) afirma que esse campo teórico abarca aspectos sociais, políticos, econômicos, educacionais e culturais. Já Escosteguy (1998, p. 88) pondera que

Os estudos culturais devem ser vistos tanto do ponto de vista político, na tentativa de constituição de um projeto político, quanto do ponto de vista teórico, isto é, com a intenção de construir um novo campo de estudos. Do ponto de vista político, é sinônimo de “correção política”, podendo ser identificado como a política cultural dos vários movimentos sociais da época de seu surgimento. Da perspectiva teórica, resultam da insatisfação com os limites de algumas disciplinas, propondo, então, a interdisciplinaridade.

Essa interdisciplinaridade permitiu ao campo olhar para questões da sociedade a partir de uma nova perspectiva. Silva (2012) aponta que os EC desconstróem várias certezas consolidadas pela modernidade. Dentro dessa nova forma de perceber a realidade, os binarismos (bem x mal, científico x senso comum, verdade x mentira, dentre outros) passam a ser questionados, construindo um novo enfoque contra divisões e julgamentos.

O conceito de cultura passa a estar no centro das discussões. Veiga Neto (2003) esclarece que, na sociedade moderna, a palavra cultura era classificada em alta e baixa. A alta

cultura era representada por um modelo a ser adotado, designava o conjunto de tudo que a humanidade produzia de melhor. A baixa cultura era relacionada à cultura de massa, não alcançando uma posição de destaque na sociedade. A partir do século XX, iniciaram os questionamentos a esse tipo de definição, haja vista que antropólogos, filósofos e sociólogos passaram a colocar em questão a epistemologia da palavra. Portanto, o conceito de cultura passa a ser questionado em vários campos teóricos, dentre eles o dos EC.

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36).

De acordo com os EC, a cultura perpassa todas as condutas sociais, livre da classe social, onde estão inclusos os significados de valores e costumes. Além disso, as culturas pleiteiam espaços e ganham destaques de acordo com a temporalidade. Trindade (2007) pondera que

Se, inicialmente, essa interpretação da cultura, ficou restrita às manifestações autênticas de grupos sociais subordinados, posteriormente, amplia-se para abranger as manifestações de massa, como livros populares, tabloides, rádio, televisão, a mídia em geral. Tal campo, ao enfatizar essas e outras contingências, privilegia análises que estejam imersas no seu meio, que sejam descritivas, históricas e contextualmente específicas. Privilegiam, assim, um entendimento da cultura, ou melhor, das culturas, reconhecendo-as como todas e quaisquer experiências que nos constituem e nos dão identidades diversas, fragmentadas (TRINDADE, 2007, p. 42).

Dentro desse contexto, tudo o que é produzido pela humanidade é considerado cultura, e os livros didáticos de alfabetização/cartilhas, materiais que antes eram descartados e vistos como impressos de pouco valor, passam a ser objetos de investigação. Nesse viés analítico, o livro didático é identificado como um artefato cultural, por ser o resultado de um processo de construção social (SILVA, 2012). Assim, uma reflexão teórica consoante os EC têm por tarefa desfazer todo o processo de naturalização, investigando as origens de toda e qualquer produção.

Hall (1997) afirma que toda prática social e cultural é produto de significação. Essas práticas sociais influenciam na construção da identidade e no modo de pensar e agir do ser humano frente a situações postas. O autor ainda menciona a ideia de que “[...] a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações

discursivas as quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997, p. 29). Com a abertura das discussões que tem por eixo os estudos pós-modernos, dentre eles os EC, surgem as discussões para desconstruir o conceito de cultura. A partir daí, cultura passa a ser um campo de disputa de poder.

Acerca dos EC, também se destaca que eles

[...] expressam, então, uma tentativa de “descolonização” do conceito cultura. Cultura não mais entendida como o que de “melhor foi pensado e dito”, não mais o que seria representativo como ápice de uma civilização, como busca de perfeição; não mais a restrição à esfera da arte, da estética e dos valores morais/criativos (antiga concepção elitista). Cultura, sim, como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, com base de nossas compreensões corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder) quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias etc.) (COSTA, 2011, p. 105).

Os EC demonstram, por meio de suas análises, a existência de uma diversidade discursiva que circunda uma época e um determinado lugar, evidenciando quais os discursos que se sobressaem nas disputas pelo poder-saber. Com isso, revela como aconteceu a invenção de verdades e os movimentos de disputas enfrentados nos campos dos conhecimentos científico, político, social e cultural (TRINDADE, 2007).

Nessa perspectiva, a cultura começou a ser pensada com um novo panorama denominada “virada cultural”. Em concordância com Hall (1997), o termo faz referência tanto à produção de conhecimento, por meio da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, formando práticas sociais e colocando-as em funcionamento.

A chamada “virada cultural” foi responsável por uma revisão e até mesmo por uma renovação teórica, a partir da evolução da definição antropológica da cultura, como a caracterização de um determinado modo de vida comum a um grupo ou a uma época. O entendimento, portanto, da cultura com ênfase no significado, na importância da formação de um senso comum, a partir de um conjunto de práticas estruturado pela produção e intercâmbio de significados, será central para o exame do conceito de representação (SANTI; SANTI, 2008, p. 2).

Após a virada cultural, a cultura passou por uma renovação e uma revisão teórica, começando a ser vista como designação de um determinado modo de vida comum a um grupo de determinado local e época. Nessa percepção, o conceito de linguagem começou a ser

revisto, ganhando mais visibilidade e ampliando a compreensão para a vida social. Conforme Guareschi e Hennigen (2006), a linguagem deixa de ser vista como simples ferramenta para narrar e descrever o que está dado no mundo, retratando com isenção os significados das coisas, e passa por um processo de ressignificação, visto que todas as práticas sociais comunicam um significado por meio de um discurso. A linguagem passa a ser considerada, então, como constituidora dos discursos, e sua aparente neutralidade é questionada, surgindo assim a “virada linguística”.

A concepção de verdade é revista após as viradas linguística e cultural, sendo tomada como temporária, dependendo do contexto histórico e cultural em que o objeto é analisado, e de quem o faz. De acordo com Silveira (2010),

[...] a virada linguística evidenciou o caráter opaco da linguagem e se centrou na maneira pela qual realidades e posições de sujeito são criadas dentro dela. Tal movimento, pois, sacudindo os pilares de estabelecimento das verdades, semeou a dúvida sobre a possibilidade de atingimento das certezas transcendentais, do estabelecimento da dicotomia verdade-falsidade, do ajuste objeto nomeação, voltando-se para a pluralidade e para a contingência dos discursos, para o prestígio de alguns e a exclusão de outros, para a forma com que, em determinados momentos e contextos, dados discursos são aceitos, celebrados, estudados e seguidos. Assim, ele nos apontou a verdade como uma construção discursiva, assim como o seriam outros construtos (SILVEIRA, 2010, p. 104).

A virada linguística relaciona-se de forma direta à virada cultural, uma vez que não seria difundido o conceito de cultura se a linguagem não abrangesse em seu significado o conceito de representação. Nessa perspectiva, a linguagem, por meio do discurso, conquistou uma posição de destaque, algo corroborado por Hall (1997, p. 33), que esclarece que “[...] toda prática social tem condições culturais ou discursivas de existência”.

Após essas viradas, novos discursos de poder passam a serem proferidos. Sobre esse poder, Foucault (1999) explica que

É concebido como uma positividade, como ação sobre outras ações possíveis, multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização, o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte (FOUCAULT, 1999, p. 88).

Veiga Neto (2000) afirma que o efeito do poder impõe a verdade, construída pelas lutas pelo saber-poder. E o poder se articula pelo discurso para fortalecer suas verdades.

Nesse sentido, Foucault (2014, p. 143) define discurso como “[...] um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva”. Para ele, os enunciados são colocados em exercício por meio dos discursos que se põem para nós como inúmeras verdades.

Já Costa (2010) alerta para as ordens dos discursos, pois definem o que deve ser colocado em destaque e o que deve ser silenciado.

As sociedades e as culturas em que vivemos são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos. A linguagem, as narrativas, os textos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso instituem as coisas, inventando sua identidade. O que temos denominado “realidade” é o resultado desse processo no qual a linguagem tem um papel constitutivo (COSTA, 2010, p. 133).

Quando esse discurso é posto em prática, explana suas certezas por meio de uma lógica que apresenta múltiplas verdades, onde se evidencia as de quem detém o poder. No entanto, a virada linguística fez com que enxergássemos que as verdades são diversas, semeando dúvidas, expandindo a pluralidade do discurso, destacando que este ganha saliência de acordo com determinado momento histórico e contexto social.

Este campo teórico associa a cultura ao poder, ao perceber que ela está presente em todas as práticas diárias e que as relações de poder acontecem nessas práticas. Elas “determinam” ao sujeito como ele deve proceder e posicionar-se perante as situações, fortalecendo o discurso de quem, naquele momento, detém o poder. Para melhor entender as práticas culturais, Guareschi e Hennigen (2006, p. 60) discorrem que

As práticas culturais ou práticas de significação tentam fazer valer certos significados, particulares de um grupo social, sobre todos os outros: os jogos de poder estão sempre implicados. As práticas culturais são interpelativas, buscam dizer ao indivíduo quem é ele, como deve ser, o que deve fazer; inventam as categorias das quais se ocupam, criam referentes que se constituem como marcadores pelos quais os sujeitos passam a se reconhecer e posicionar

As relações de poder estão difundidas no meio social e resultam na construção da identidade do sujeito por seu discurso, haja vista que a identidade é construída pelas representações presentes no intercâmbio da cultura com o meio social. Diante disso, os discursos formam-se como redes de significações que buscam dizer ao indivíduo quem é ele, como deve ser e o que deve fazer. Silva (2007, p. 20) esclarece que

O sujeito é produto significado social e culturalmente, tendo a linguagem um papel central na sua construção, sendo sua autonomia e sua consciência substituídas por um mundo precedente a ele, na e pela linguagem. Assim, os discursos produzem os sujeitos mais que os sujeitos produzem os discursos.

Sendo assim, os discursos produzem os sujeitos, e a linguagem tem papel central nessa construção. Cabe ressaltar que, nos EC, os termos “linguagem”, “discurso” e “poder” estão relacionados ao termo “representação”. Para Silva (2001, p. 32), “[...] a representação — compreendida aqui como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental — é a face material, visível, palpável do conhecimento”.

Nessa mesma perspectiva, Hall (1997, p. 25-26) completa dizendo que representação é uma prática “[...] que usa objetos e efeitos materiais, mas o significado depende não da qualidade material do signo, mas de sua função simbólica”. A linguagem, por decorrência, é o espaço cultural partilhado em que se dá a produção de significados por meio dessa representação.

A representação, no caso desta pesquisa, refere-se aos sistemas simbólicos presentes nos livros didáticos, produzindo, assim, identidades e subjetivando as práticas docentes. De acordo com Silva (2012, p. 31), “Esses sistemas produzem significados aos usuários dos livros didáticos, ou seja, produzem identidades que lhe são associadas”.

Para Veiga Neto (2004), os livros didáticos, dentre outros artefatos, são produtores e reprodutores de cultura que efetivam um discurso em um determinado momento histórico, subjetivando alunos e professores. Essa subjetividade é consolidada por meio de uma elaboração discursiva, sendo esse sujeito dependente de uma existência prévia de posições discursivas. As subjetividades, por intermédio de seus discursos, constituem a identidade de cada indivíduo. Larrosa (1994, p. 43) assim aborda a questão:

[...] a experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação na qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade.

A identidade do sujeito mostra uma instabilidade, pois varia de acordo com cada momento histórico, ou seja, a identidade é definida historicamente, e não biologicamente. Como explica Hall (2006), identidades não são unificadas ao redor de um “eu” coerente; nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

A teoria dos EC associa-se a esta investigação por se tratar da busca em entender como os discursos sobre a alfabetização foram-se compondo culturalmente e como estes são representados nos livros de alfabetização/cartilhas.

Os livros didáticos estão tomados de discursos de poder que visam constituir o sujeito e sua identidade, transferindo novos significados por meio de diferentes linguagens. Como afirma Silva (2012, p. 31), “[...] um artefato cultural como o livro didático participa da regulação da vida social, por meio das formas pelas quais ele é representado, das identidades com ele associadas ou por ele produzidas”. Os livros apresentam discursos de verdades produzidas pelas lutas de poder e saber que são construídas em um determinado momento.

Isto posto, a próxima seção abordará a história da alfabetização e as disputas discursivas pelas quais ela passou no período analisado.

3.2 A história da alfabetização e as disputas discursivas de uma época

Iniciamos contando a história da alfabetização no final do século XIX, período de instauração do regime republicano, levando em conta que desde esse fato histórico a educação passou a ter evidência e a escola foi vista como um local de institucionalização do saber e de preparação das futuras gerações. A leitura e a escrita eram consideradas pelos ideais republicanos como ferramentas privilegiadas para o desenvolvimento social, conforme afirma Mortatti (2004, p. 2):

Em nosso país, desde o final do século XIX, especialmente com a Proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas”.

De acordo com Mortatti (2004), os republicanos defendiam que a cultura letrada criava novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; além disso, a leitura e a escrita no início da escolarização propiciavam a transição para um novo mundo e, por consequência, para novos modos de pensar, agir e sentir. A autora aponta que, desde esse período, a escola passou a ser vista como lugar de qualificação das futuras gerações, garantindo pela alfabetização o acesso à cultura letrada. E ainda enfatiza que a alfabetização se tornou fundamento da escola obrigatória, laica e gratuita.

Quando mencionamos a história da alfabetização, lembramos prontamente das cartilhas, materiais impressos que alfabetizaram centenas de pessoas, vinculadas aos

considerados tradicionais métodos de alfabetização, assim denominados por Ferreira e Teberosky (1985). Por um longo período, esses livros eram o único ou o principal material utilizado para o ensino da leitura e da escrita em um País cuja maioria dos professores era leigo.

Silva (2012) nos conta que as primeiras cartilhas utilizadas em nosso País eram importadas de Portugal. Somente a partir de 1890, elas passaram a ser produzidas no Brasil na forma de cópias (contrafações⁷) das cartilhas portuguesas. Falar desses impressos é contar um pouco das histórias dos métodos, das teorias que revelam a história da alfabetização. Para Maciel (2002), por meio das cartilhas podemos analisar historicamente as tendências metodológicas, o ideário pedagógico e as políticas públicas de educação.

De acordo com Boto (2004), vem de cartinha, que se referia aos textos manuscritos que eram utilizados em Portugal, até o século XIX, o termo cartilha passa a ser definido como o desdobramento da palavra “cartinha”, que servia para identificar pequenos textos impressos cujo propósito seria o de ensinar a ler, a escrever e a contar, foram trazidas para o Brasil juntamente com os colonizadores. As cartilhas brasileiras foram produzidas só no final do século XIX. Apesar de ser um material que facilitava o ensinamento dos professores das escolas primárias, as cartilhas se restringiam ao uso de um método no qual a criança não era considerada.

As cartilhas eram elaboradas seguindo o método que preponderava no momento histórico. Sendo assim, a alfabetização em nosso País foi marcada por disputas metodológicas (MORTATTI, 2006). Mortatti (2006) explica que, até a segunda metade da década de 1980, três diferentes métodos se alternavam no cenário nacional, ora um, ora outro ganhando posição de destaque, ditando o que era considerado a melhor forma de alfabetizar. Esses métodos são denominados sintético, analítico e misto.

Os métodos de alfabetização coexistiram, mas com o intuito de dar um viés didático para a explanação e definição foram apresentados de forma linear.

As cartilhas com o método de marcha sintético, que poderia ocorrer de três formas, priorizavam o ensino da leitura e da escrita tendo como ponto de partida as unidades menores que a palavra, tal como explicado por Mortatti (2004, p. 5).

[...] métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons partindo das

⁷ Quando as cópias eram idênticas às cartilhas de origem, eram chamadas de contrafações convenientes. Quando o autor alterava algum aspecto tendo por base as cartilhas que serviram de inspiração, eram chamadas de contrafações inconvenientes.

sílabas). 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.

Esse método também consistia na junção de estímulos visuais e auditivos, priorizando a memorização. De acordo com Francioli (2013), ele é considerado um dos mais antigos métodos de alfabetização.

A maior crítica a este método, é que ele ensinava as partes isoladas, sem significação, impedindo desta forma uma melhor compreensão e análise, conseqüentemente prejudicava a produção de textos. Em sua defesa destacava-se que os alunos alfabetizados através do método sintético, adquiriam uma perfeita ortografia, por ser um ensino de regras e repetições (FRANCIOLI, 2013, p. 5).

Como o método sintético passou a ser duramente criticado, surge um segundo método se contrapondo ao primeiro: o método analítico. Segundo Mortatti (2000), este método tem como ponto de partida uma unidade de significado.

De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta” (MORTATTI, 2006, p. 7).

O analítico, que tinha como ponto de partida uma historieta, selecionava desta uma frase e depois uma palavra. Os que tinham como ponto de partida a frase destacavam desta uma palavra, que era analisada em detalhes, e os que partiam de uma palavra a tomavam como ponto de análise.

Os defensores da cartilha com esse método acreditavam que repetir, memorizar e copiar partes de palavras não fazia sentido para os alfabetizandos e que se deveria partir de uma unidade com significado.

As disputas ocorridas nesse segundo momento fundam uma nova tradição: no ensino da leitura envolve enfaticamente questões didáticas, ou seja, o como ensinar, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança a quem ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada as questões de ordem psicológica da criança (MORTATTI, 2006, p. 7).

Diferente do método de marcha sintética, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova

concepção de caráter biopsicofisiológico, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética.

Silva (2012) aponta que até a década de 1960 foram intensas as disputas entre os métodos analítico e sintético, sendo que toda a produção teórico-acadêmica buscava analisar qual deles era o mais eficiente. Durante esse período, métodos e técnicas se alternaram quanto ao seu reconhecimento e à sua eficácia, predominando ora um, ora outro nas turmas de alfabetização.

Como o problema da alfabetização não era solucionado com a utilização dos dois métodos anteriores, surge uma terceira via, que busca solucionar as dificuldades que envolviam o ensino e a aprendizagem que ainda persistiam. Este método era denominado misto ou eclético ou, ainda, sintético-analítico.

O método misto consistia na junção do método sintético com o método analítico, buscando conciliar os dois tipos de ensino. A importância do método passou a ser questionada devido à institucionalização das novas bases psicológicas de alfabetização contidas no livro *Testes ABC*, para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita (MORTATTI, 2006). A partir daí, muitas cartilhas passaram a ser criadas seguindo esse novo método. Francioli (2013, p. 5) pondera que:

[...] as cartilhas foram elaboradas com base no método misto, onde o ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças e a escrita continuava sendo entendida como habilidade de caligrafia e ortografia, que seria ensinada simultaneamente à habilidade da leitura. O aprendizado de ambas consistia em exercícios de discriminação, coordenação viso-motora e auditivo-motora, dentre outros.

Fazendo um retrospecto dos “tradicionalis” métodos de alfabetização, percebemos que muitos deles foram vistos, em determinados contexto e época, como “o melhor”, “o mais verdadeiro”. Marzola (2003) sugere que as implicações atribuídas à alfabetização, produzida como ação de ensinar a leitura e a escrita, fizeram com que ela se tornasse fundamental para o governo das populações, pois, de acordo com as concepções da escola da modernidade, a alfabetização marcaria a fronteira entre a “humanidade” e a “barbárie”. Sendo assim, a busca pelo método mais eficiente tornou-se uma das maiores preocupações e um objetivo a ser alcançado pelas pesquisas e ações no campo da educação.

O modismo, com a supervalorização da “última novidade” em matéria de método e com os constantes *revivals*, que dão novas roupagens ao antigo, instituiu-se como uma prática habitual, reguladora de expectativas e esperanças. Assim, a expectativa por um método de alfabetização que

resolva definitivamente os problemas ligados à aprendizagem da leitura e da escrita e que, ademais, alcance os resultados esperados da ação alfabetizadora [...] cria e define um lugar de busca permanente por novos métodos (MARZOLA, 2003, p. 210).

Silva e Bertolotti (2017), ao analisarem a história da alfabetização na região que hoje compreende o estado do MS, pertencente ao antigo estado do Mato Grosso, descrevem um cenário muito parecido ao das disputas metodológicas que ocorreram no Brasil, uma vez que as políticas educacionais deste estado sofriam influência direta das ideias defendidas no estado de São Paulo.

Até 1927, o método preponderante no MS era o sintético, mas a partir do Decreto n.º 759, de 22 de abril de 1927 (MATO GROSSO, 1927), o método oficial tornou-se o analítico. Embora oficial, as disputas entre os métodos nunca cessaram, assim como a utilização do método sintético não deixou de existir. Podemos perceber, na história da alfabetização do nosso estado, que os métodos sintéticos e analíticos se intercalavam e disputavam a eficiência de cada um deles, ora um, ora outro, ora os dois (métodos mistos) ganhando evidência tanto no cenário regional como nacional. Desde então, esses métodos seguem um movimento de contínua construção e desconstrução, tendo em vista que a cada período histórico surgem novidades que reprovam o que está sendo proposto; o velho passa a ser questionado, e o novo surge como a ideia de renovação e solução dos problemas.

Na segunda metade da década de 1980, difunde-se uma nova tradição de ensino da leitura e da escrita no Brasil: a teoria da psicogênese da língua escrita.

Na década de 1980 educadores brasileiros tiveram contato com a obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, intitulada *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), que foi produzida sob o aporte teórico construtivista. Na ânsia de resolver os problemas do fracasso escolar, essa obra é apresentada não como um novo método, mas como uma revolução conceitual (FRANCIOLI, 2013, p. 5).

Em virtude das urgências políticas e sociais que acompanharam as mudanças na educação e, sobretudo, o fracasso na alfabetização que ainda persistia, introduziu-se o pensamento construtivista na alfabetização. Segundo Mortatti (2006), a teoria construtivista não se apresenta como um método novo, mas como uma revolução conceitual, buscando desmontar as práticas tradicionais, desmetodizando o processo de alfabetização e questionando a necessidade das cartilhas.

A ideia de que a teoria da psicogênese seria algo novo para a alfabetização, foi tomado como princípio de uma proposta que se alastrou rapidamente para todo o país. Desde então, o campo da pesquisa sobre alfabetização foi dominado pela teoria construtivista que se consagrou entre os educadores brasileiros como a resolução revolucionária do problema do analfabetismo, pois deslocava o eixo do “como se ensina” adotado pelos métodos, então em vigor, para o “como se aprende”, característica da concepção de aprendizagem sustentada pela teoria construtivista (FRANCIOLI, 2013, p. 5).

A base da teoria da psicogênese da língua escrita é um sujeito cognoscente que busca aprender por meio de suas ações sobre o mundo. Segundo Ferreiro e Teberosky (1995, p. 29), sujeito cognoscente “Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência”. As pesquisadoras argumentam que os estímulos recebidos de um contexto precisam ser transformados pelo sistema de assimilação e acomodação para serem compreendidos.

Diante desse novo cenário, as disputas no campo da alfabetização deixaram de ocorrer entre os métodos analíticos, sintéticos e mistos, e passaram a acontecer entre os partidários da teoria construtivista e os defensores dos métodos tradicionais.

Os discursos de alfabetização até 1985 destacavam a aprendizagem do sistema convencional da escrita por meio da codificação e da decodificação. Os estudiosos da psicogênese da língua escrita (ou construtivismo) passaram, então, a considerar os métodos atrasados. A psicogênese da língua escrita teve por base a teoria construtivista e os estudos psicogenéticos que surgiram na Suíça, no ano de 1967, desenvolvidos por um psicólogo chamado Jean William Fritz Piaget, que viria a tornar-se um nome muito influente no campo da educação durante a segunda metade do século XX, devido ao seu trabalho sobre a inteligência e o desenvolvimento infantil, que serviu como base para estudos na área da psicologia e da pedagogia.

Mediante suas pesquisas, Jean Piaget percebeu que o desenvolvimento do ser humano ocorria por sua atuação no meio onde está inserido, influenciado por fatores biológicos e outras experiências anteriores adquiridas pelas situações da vida. Seu trabalho era baseado na observação minuciosa do desenvolvimento do conhecimento; suas teorias constataram que o raciocínio lógico de uma criança é diferente do de um adulto, por isso, é preciso criar uma abordagem educacional voltada para esse período, colocando o aluno como o centro do seu aprendizado e valorizando as hipóteses e os ensinamentos que já havia assimilado antes.

De acordo com a psicogênese da língua escrita, a criança começa a lidar com os aspectos gráficos durante o processo de apropriação da língua escrita.

Ferreiro (2001) pressupõe que a criança deva lidar com aspectos gráficos e construtivos durante o processo de apropriação da língua escrita. Referente aos aspectos gráficos, ela cita a qualidade do traço, sua distribuição espacial, bem como a orientação da escrita. Em se tratando de aspectos construtivos, a criança precisa distinguir a escrita icônica da não icônica, a variação dos eixos quantitativos e qualitativos para, finalmente, passar a buscar uma relação de fonetização da escrita (MELO; MARQUES, 2017, p. 333).

Para a psicogênese, a apropriação da língua escrita seria formulada por hipóteses que, de forma gradual, aproximam-se cada vez mais da escrita alfabética convencional, denominadas por Ferreiro e Teberosky (1985) de nível 1, 2, 3, 4 e 5, popularmente conhecidas no campo educacional brasileiro por pré-silábico 1⁸, pré-silábico 2⁹, silábico¹⁰, silábico-alfabético¹¹ e alfabético¹².

Silva (2012) explica que, dentro dessa nova proposta, mais importante do que o “como se ensina”, discurso típico dos métodos analíticos, sintéticos e mistos, está o “como se aprende”, com a criança no centro do processo de aprendizagem.

Com a psicogênese da língua escrita e a desmetodização, a figura do professor consiste em:

Ao professor cabe, então, não aplicar este ou aquele método de alfabetização, sintético, analítico ou eclético, mas conhecer as hipóteses criadas por seus alfabetizados a respeito da língua escrita e, a partir disso, desafiá-los a ir além, a colocar em jogo todos os seus conhecimentos. O objetivo é avançar e construir novos desafios e que precisam, ao mesmo tempo, instigar novas buscas, bem como ser passíveis de resolução pelo próprio educando, o que Lerner (2002) denomina de “desafios possíveis” (MELO; MARQUES, 2017, p. 333).

A partir de então tem início um esforço de pesquisadores, acadêmicos e autoridades educacionais para convencer alfabetizadores — mediante divulgações de artigos, dissertações, teses acadêmicas, livros, vídeos, livros didáticos, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem-sucedidas e ações de formações — a se apropriarem do construtivismo, com o objetivo de garantir a institucionalização na rede pública de ensino (MORTATTI, 2004). Com essa institucionalização, é notória a disputa entre os partidários do construtivismo e os

⁸ Nível em que a criança inicia seu processo de distinção entre desenho e escrita.

⁹ Já utiliza letras e assemelhados para escrever, no entanto, a quantidade de caracteres tem relação com o tamanho do objeto (realismo nominal). Nesta fase, a criança também desenvolve a hipótese de que para que algo seja escrito é necessária uma quantidade mínima de caracteres e uma variedade entre eles.

¹⁰ Nesta fase, a criança passa a relacionar a fala com a escrita; ao escrever, grava uma letra para cada sílaba.

¹¹ A criança passa a relacionar as sílabas faladas a mais de uma letra.

¹² Último nível desta evolução, que é quando a criança consegue perceber o valor sonoro das letras.

defensores dos métodos tradicionais e suas cartilhas, estabelecendo um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização.

Em um primeiro momento, as cartilhas foram duramente criticadas pelos defensores da teoria da psicogênese da língua escrita, mas, em seguida, elas passaram por reformulações incorporando o novo campo teórico. De acordo com Mortatti (2004, p. 11),

Quanto aos métodos e cartilhas de alfabetização, os questionamentos de que foram alvo parecem ter sido satisfatoriamente assimilados, resultando: na produção de cartilhas “construtivistas” ou “sócio construtivistas” ou “construtivistas-interacionistas”; na convivência destas com cartilhas tradicionais e, mais recentemente, com os livros de alfabetização, nas indicações oficiais e nas estantes dos professores, muitos dos quais alegam tê-las apenas para consulta quando da preparação de suas aulas; e no ensino e aprendizagem do modelo de leitura e escrita veiculado pelas cartilhas, mesmo quando os professores dizem seguir uma “linha construtivista” ou “interacionista” e seus alunos não utilizarem diretamente esse instrumento em sala de aula.

A partir dos fundamentos teóricos da psicogênese, as então conhecidas “cartilhas” passaram a ser denominadas “livros de alfabetização”, os quais até a década de 1980 eram um objeto de pouco valor para os historiadores, mas este cenário foi alterado, e pesquisas mostram que é um objeto de extrema relevância, pois suas páginas carregam marcas da história da nossa educação.

Segundo Bertolotti e Silva (2017), os livros didáticos carregam consigo a história e os discursos que marcaram cada período pelo qual passou o ensino em nosso País, sendo artefatos importantes para a realização de futuras pesquisas. Já Munakata (2009) afirma que o livro didático é um elemento fundamental no contexto da formação escolar e também na consolidação da cultura impressa, pois seu uso torna possível o ensino simultâneo, permitindo a sistematização dos saberes a serem repassados.

A seguir faremos uma breve contextualização da alfabetização no MS, especificamente nas décadas de 1980 e 1990, para melhor compreender nosso objeto de estudo.

3.3 Contextualizando a alfabetização no estado de Mato Grosso do Sul

A fim de contextualizar a história da alfabetização no estado de MS entre as décadas de 1980 e 1990, tecemos uma breve explanação baseada nos estudos desenvolvidos por Espíndola (1998)¹³, dentre outros pesquisadores que analisam este período.

O discurso da democratização no Brasil durante a década de 1980 era algo que se fazia presente em diversos espaços sociais, incluindo a educação. Ações de órgãos do ensino público enfatizavam o combate à exclusão e à discriminação, principalmente no que se refere à alfabetização, pois o alto índice de evasão¹⁴ e repetência eram dados alarmantes. No MS, esses índices também eram elevados, gerando preocupação e levando a Secretaria Estadual de Educação a elaborar vários projetos entre os anos de 1979 e 1990, cuja prioridade era o foco na alfabetização.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino de 1º grau foram criadas na década de 1980, no governo de Marcelo Miranda Soares. O documento é dividido em dois volumes: o primeiro contemplando a parte de fundamentação teórica, onde são apresentados aos professores os princípios que norteavam a concepção de educação proposta para o estado; e o segundo — publicado como um Manual para Operacionalização das Diretrizes Curriculares do Ensino de 1º grau: 1º a 4ª série — contendo sugestões metodológicas que deveriam ser utilizadas por professores.

Nesse documento, mesmo elaborado tendo como base legal a Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, já era possível identificar termos que poderiam marcar a gênese da teoria piagetiana no MS: “O indivíduo se desenvolve em dois sentidos: biológico e psicológico-intimamente relacionados e dependentes, apresentando uma característica comum: orientarem-se, essencialmente, para o equilíbrio” (MATO GROSSO DO SUL, 1980, p. 11). Como esses termos já estavam presentes na Lei n.º 5.692/71, é difícil afirmar se esses princípios eram para repensar o currículo ou por estarem presentes na Lei.

As Diretrizes eram exaustivas, sem muita consistência teórica, assemelhando-se a um receituário. Havia uma preocupação com os aspectos formais de planejamento, marcado por traços do tecnicismo pedagógico, base da Lei n.º 5.692/71, tendência predominante no cenário educacional da época. Elas também não recomendavam o uso de cartilhas específicas;

¹³ A referida autora desenvolveu uma pesquisa no ano de 1998 em nível de mestrado intitulada *A alfabetização no estado de Mato Grosso do Sul: 1979–1990 — limites e possibilidades das inovações nas propostas metodológicas*. A pesquisa apresenta um panorama da alfabetização em MS nos anos de 1979 a 1990, período que registra uma rica produção teórica por parte dos intelectuais ligados à educação e, ao mesmo tempo, uma série de propostas de mudanças metodológicas.

¹⁴ Grande problema relacionado à educação brasileira. As metas estipuladas pela Constituição Federal de 1988 que determinam a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo ainda não se concretizaram, mesmo sendo a educação um direito garantido e determinado em seu artigo 6º. Neste, a educação — juntamente com moradia, trabalho, lazer, saúde, entre outros — constitui um direito social (BRASIL, 1988).

acreditavam que os professores poderiam elaborar seus próprios materiais junto com seus educandos.

No entanto, a implementação dessas Diretrizes nas redes do MS não ocorreu de fato, sendo a equipe que a elaborou afastada, e outra designada para a função. Este novo grupo, por acreditar que o trabalho do professor estava muito disperso, resolve adotar uma cartilha para a rede estadual: *O barquinho amarelo*, com abordagem analítica. Segundo Espíndola (1998), mesmo com a adoção do referido material, pouco se alteraram as práticas de sala de aula e os aspectos formais de planejamento. Os professores da rede, em sua maioria, apresentaram imensa complexidade para realizar o trabalho em outra perspectiva, já que o método sintético era o mais difundido na época, gerando confusões e insatisfação em boa parte das escolas. Isso ocorria porque havia dificuldades de o professor alfabetizador compreender uma nova proposta, preferindo continuar com as práticas que dominavam e sentiam-se seguros.

Barbosa (1994) explica o que diferenciava a abordagem analítica, utilizada na cartilha *O barquinho amarelo*, da sintética, proposta por outras cartilhas:

As duas abordagens se opõem nitidamente quanto às operações básicas que envolvem: síntese e análise. Mas as duas têm um acordo em comum: para aprender a ler, a criança tem de estabelecer uma correspondência entre som e grafia. Tanto para uma como para outra, esta correspondência é a chave da leitura. Ou seja, a criança aprende a ler oralizando a escrita (BARBOSA, 1994, p. 46).

Em ambas as propostas, a escrita era vista apenas como um código de transcrição, e não um sistema de representação que precisa ser compreendido. A prioridade era direcionada às discriminações visuais e auditivas, tratadas como mecanismos para amadurecimento dos músculos do braço, da mão e dos dedos, por meio de cópias e traçados. Como supracitado, na maior parte das escolas a cartilha não foi usada de forma efetiva, e no ano de 1982 foi realizado um abaixo-assinado pelos professores pedindo o fim da execução das Diretrizes e da obrigatoriedade da utilização da cartilha *O barquinho amarelo*, terminando formalmente a tentativa da abordagem analítica no MS.

No final do governo de Pedro Pedrossian (1982), outro projeto foi desenvolvido, o *Projeto Alfa*, comercializado pela Editora Abril, mas este também foi interrompido devido aos custos elevados para o estado.

No ano de 1983, Wilson Barbosa Martins assume como governador do estado, o qual permaneceu até 1986. No início de seu mandato, Barbosa enfrentou vários obstáculos em sua

gestão, em decorrência da situação caótica deixada pelo governo anterior¹⁵. Em 1983, devido aos altos índices de reprovação¹⁶ constatados nas salas de 1ª série do 1º grau, a Secretaria de Educação, na tentativa de amenizar o problema no curto prazo, elaborou uma experiência-piloto denominada “Reforço a alfabetização”. O objetivo do projeto consistia em reduzir os indicadores de reprovação na 1ª série do 1º grau, por meio de reforço para essas crianças nas áreas de linguagem e de atividades de recreação envolvendo educação física e educação artística durante o período de férias escolares. No ano de 1984, foi constatado, por meio de avaliação, que os alunos que participaram do projeto “Reforço a alfabetização” tiveram êxito, sendo assim, a Secretaria de Educação viu a necessidade de priorizar medidas para solucionar problemas de alfabetização no médio e no longo prazo, como: a revisão critérios de promoção da 1ª para a 2ª série; o treinamento e o acompanhamento sistemático do alfabetizador; e, por fim, uma nova política de alfabetização com a necessidade de integração do 1º grau com o curso de Magistério, para preparar um novo perfil de professor alfabetizador (MATO GROSSO DO SUL, 1985, p. 2).

Partindo dessas constatações, novos projetos foram desenvolvidos para a alfabetização. O projeto “Alfabetização em Desdobramento” tinha como objetivo enfatizar novos critérios para a promoção de crianças da 1ª para a 2ª série, pois isso só deveria acontecer quando a criança demonstrasse “[...] habilidade de ler e escrever, com compreensão de textos envolvendo os padrões silábicos considerados simples” (MATO GROSSO DO SUL, 1985, p. 12). Ainda no ano de 1984, é implementado o “Programa de Acompanhamento Pedagógico”, outro projeto destinado à formação dos professores de 1ª e 2ª séries do 1º grau, desenvolvidos nas cidades de Campo Grande e Dourados, que também tinha como propósito discutir critérios de aprovação da 1ª para a 2ª série.

Com essas novas propostas metodológicas sendo discutidas, surge a demanda por uma reorganização curricular.

Frente à sistemática do Desdobramento do processo de Alfabetização, torna-se imprescindível a elaboração de uma proposta Curricular para as quatro primeiras séries do 1º grau, em consonância com os seus objetivos e procedimentos metodológicos (MATO GROSSO DO SUL, 1985, p. 13).

¹⁵ Bittar (1998) registra o artigo publicado pela *Folha de São Paulo*, de 13 de abril de 1984, que denuncia a situação caótica deixada por Pedrossian ao primeiro governador eleito de MS: “Especificamente, quanto à corrupção na área educacional, ficou comprovado, mais tarde, através do processo instaurado pelo governo Wilson Barbosa Martins, o uso de diárias ilegais, viagens fantasmas, conluio de firmas para controlar licitações, etc.” (BITTAR, 1998, p. 36).

¹⁶ Dos alunos que ingressavam na 1ª série, 50% não eram promovidos para a 2ª série, ou evadiam-se da escola para se dedicar-se ao trabalho, ou em virtude de outros problemas sociais (MIZIARA, 2014).

É possível observar que o projeto “Alfabetização em Desdobramento” impulsionou diferentes projetos. A Secretaria de Educação, de 1983 a 1985, implantou inúmeros projetos, embora muitos desses sofressem resistências por parte de professores, devido às várias propostas de mudanças e a não continuidade desses projetos. Também ocorre uma reorganização curricular, operacionalizada no ano de 1986 e depois transformada nas Diretrizes Curriculares discutidas por professores alfabetizadores. Sobre isso, a professora Elisa Cesco (1996), em entrevista realizada para Espíndola (1998), relata que

Uma das questões que eu acho que impede o professor de acreditar e de, inicialmente já falar sim às propostas da Secretaria é o que eu chamo do modismo ou da hora da novidade na Secretaria de Educação. [...] A Secretaria coloca algumas metas, alguns projetos, envolve [...] técnica e emocionalmente o professor [...] faz a proposta, esse professor diz sim, acredita e, imediatamente aquela administração é trocada, não precisa nem que o mandato de governador seja outro, se o secretário é trocado [...] os projetos se esvaem, eles não são terminados, não há uma avaliação dos projetos; aí chega outra equipe e pede para o professor começar a acreditar em tudo de novo (RODRIGUES, 1998, p. 99).

A maioria dos projetos pedagógicos tratam a questão educacional de forma fragmentada ou, muitas vezes, têm fins eleitoreiros. Devido a isso, poucos avanços são percebidos.

A partir do ano de 1987, sob a administração de Marcelo Miranda Soares, a equipe de 1ª a 4ª série começa a produzir documentos voltados para o construtivismo, redefinindo a ideia de alfabetização, baseada nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Um outro aspecto discutido neste ano [1987] foi quanto à redefinição da política de alfabetização no Estado. [...] Assim sendo, a equipe de 1ª e 4ª série definiu como pressuposto a teoria construtivista-interacionista, que irá nortear todo o trabalho pedagógico a ser desenvolvido no Ensino de 1º grau - 1ª a 4ª série na Rede Estadual de Ensino. Essa teoria surgiu a partir do trabalho psicológico realizado por Jean Piaget baseado no qual a pesquisadora Emília Ferreiro desenvolveu sua pesquisa na área de alfabetização (MATO GROSSO DO SUL, 1987, p. 7).

No ano de 1987, assessorias são oferecidas pela Secretaria de Educação aos técnicos regionais. É elaborado um curso tratando da evolução da aprendizagem, da leitura e da escrita segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky. A equipe propõe ações para desenvolver propostas pedagógicas fundamentadas na teoria construtivista de forma gradativa. Em 1987, as formações abordariam as questões teóricas, para que, em 1988, as mudanças metodológicas fossem implementadas em sala de aula. Em meados de 1988, com a mudança do secretário de

Educação, o projeto foi interrompido antes mesmo que houvesse uma avaliação dos resultados, gerando nos professores uma incerteza em novas propostas pedagógicas.

Podemos verificar que diferentes projetos foram criados tendo como prioridade a alfabetização, porém poucas mudanças ocorreram na prática, porque os projetos não tiveram continuidade, sendo abandonados após algum tempo de sua utilização e fazendo com que os professores resistissem a se arriscarem em novas propostas. Outro aspecto que dificultou a adesão às novas metodologias foi a fragilidade da efetiva fundamentação e capacitação dos docentes. O tratamento fragmentado oferecido aos problemas educacionais, que no caso eram políticos e econômicos, foi outro fator que resultou na não eficácia de novas propostas.

Como é possível perceber pelo breve recorte histórico realizado, a disputa pelo poder-saber é travada no campo discursivo. A cada novidade metodológica implementada, novas forças de adesão e resistência se estabelecem, em um movimento de adesão ou exclusão discursiva. Constatamos que a adesão às propostas de alfabetização com aporte teórico psicogenético foi gradual e sofreu resistência dos partidários dos métodos tradicionais de alfabetização. Por conseguinte, com esta pesquisa pretendemos mostrar como os livros didáticos de alfabetização foram elaborados dentro desta arena de disputas discursivas/teóricas/metodológicas.

Após descrever o campo teórico que pautou nosso estudo, no capítulo seguinte realizamos as análises dos artefatos que circularam no MS nas décadas de 1980 e 1990.

4 ARTEFATOS EM ANÁLISE

Este capítulo se destina a analisar quatro exemplares de materiais que fazem parte do corpo investigativo deste estudo, cujo objetivo é elucidar a forma como trabalhamos com as informações de cada exemplar, a fim de compreender os discursos de alfabetização que se estabeleceram nas décadas de 1980 e 1990. Foram selecionados os seguintes livros: *Alegria de saber: cartilha* (1989), *Mundo mágico: cartilha* (1991), *Alfabetização e parceria* (1996) e *Eu vou construindo: alfabetizando I: ciclo básico* (1989). A ordem de apresentação tem relação com o tempo histórico de cada discurso, demonstrando a consolidação dos métodos presentes nas cartilhas, sua transição para as concepções psicogenéticas e, finalmente, os livros pensados dentro de um viés construtivista.

4.1 *Alegria de saber: cartilha*

O exemplar escolhido para análise nesta seção chama-se *Alegria de saber: cartilha*, de autoria de Lucina Maria Marinho Passos (escritora de outros materiais didáticos). Este exemplar destina-se às turmas de alfabetização, denominadas de 1ª série no período analisado, e foi adquirido pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em convênio com a Secretaria de Educação desta unidade federada, para a distribuição gratuita pelo PNLD (1989). A edição a qual pertence é a décima terceira, publicada no ano de 1989, pela Editora Scipione, de São Paulo.

A Editora Scipione foi criada no início dos anos 1980 pelo professor Scipione Di Piero Netto, e em 1983 já vendia 100 mil exemplares. Portanto, está no mercado há mais de 40 anos, desenvolvendo produtos didáticos e literários de autores brasileiros e estrangeiros. Consolidou-se no mercado como uma marca inovadora e parceira dos professores, cujo objetivo é acompanhar as mudanças e necessidades do mundo da educação. Seu rico catálogo possui obras didáticas e literárias que lhe renderam diversos prêmios, como Jabuti, Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e Associação Paulista de Críticos de Artes (APCA).

Além do exemplar a ser analisado aqui, a coleção “Alegria de saber” contava com livros da 1ª a 4ª série do 1º grau¹⁷, nas áreas de língua portuguesa, matemática, estudos sociais e ciências. A Figura 1 apresenta a capa do nosso objeto.

Figura 1 – *Alegria de saber*: capa



Fonte: Passos (1989).

Observando a capa (Figura 1), é possível perceber que o ilustrador, Mauricio Azevedo, retrata um desenho com traços simples, podendo ser facilmente realizado ou reproduzido por uma criança na fase de alfabetização. Nela aparece uma casa branca, com duas janelas verdes e um telhado alaranjado, o gramado representado por três cores diferentes (verde, azul e lilás), uma árvore com traçado simples, com a copa verde e o tronco marrom claro, uma pequena flor na grama e uma borboleta branca, listrada de verde no telhado. Tudo indica que alguém mora nessa casa, pois sai fumaça pela chaminé. Aparentemente, o desenho retrata uma cena que acontece no campo, devido ao fundo ser azul e não haver outras casas e estradas ao redor. O ilustrador brinca com as cores da borboleta, as três cores do gramado, as do telhado e as

¹⁷ Regulamentado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, sua origem remonta ao ensino de 1º grau, que promoveu a fusão dos antigos curso primário (com quatro a cinco anos de duração).

cores de fundo da imagem, buscando aproximar a imagem da capa ao desenho infantil, com o objetivo de aproximar a criança deste universo. O título *Alegria de saber* está destacado em caixa alta, palavras essas que não aparecem por casualidade, mas resultam de um projeto enunciativo que visa

Expressar uma concepção de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita associada, também, a uma concepção de infância; ou seja, os títulos revelam uma intencionalidade pedagógica e produzem sentidos do que é ensinar e aprender a ler e a escrever, de como isso se processa (com alegria, suavidade, participação, magia, descoberta, etc.), produzindo, assim, lugares sociais e epistemológicos dos sujeitos dessa aprendizagem: as crianças-alunas. Nesse sentido, os títulos dos livros para ensino da leitura e da escrita refletem, ao mesmo tempo que produzem, uma concepção de infância, qual seja: uma fase de aprendizagem lúdica, mágica, da descoberta, do brincar, dos brinquedos. Entendendo a infância “não como objeto natural, mas uma instituição social produzida em práticas familiares e institucionais datadas” (HANSEN, 2002, p. 61).

Os enunciados almejam trazer um sentido de que, ao aprender a ler e a escrever, haverá uma transformação significativa, algo extraordinário, como se apenas isso fosse suficiente para que haja uma vida melhor. O projeto enunciativo que é aparente nos títulos dos livros de alfabetização da época intenta suavizar e romantizar o processo de alfabetização. No caso, o ato de saber ler e escrever desperta o sentimento de alegria.

Prosseguindo com a análise, a contracapa do livro traz uma história em quadrinhos com o seguinte texto:

CUIDADOS COM O LIVRO

Vou encapar meu livro e cuidar bem dele.

Ele é meu grande amigo!

E um grande amigo merece um lugar limpo e protegido para morar!

Eu trago sempre os meus livros bem protegidos na sacola! [...] (PASSOS, 1989).

Na contracapa é apresentada essa história em quadrinhos em preto e branco, provavelmente para a criança colorir. Desse modo, podemos ressaltar que o material analisado é consumível, ao contrário das antigas cartilhas que circularam por gerações (SILVA; BERTOLETTI, 2018), o que pode ser constatado também pelas atividades propostas de recorte e colagem, desenhos para colorir, atividades para completar, traçados de letras e linhas. Parece-nos contraditório que o livro traga várias atividades que o caracterizam como consumível, uma vez que neste período os livros eram distribuídos a cada três anos ou mais.

Perscrutando a história em quadrinhos, vemos uma menina com fenótipos de uma criança branca encapando seu livro didático e guardando-o em uma estante. No último quadrinho, um menino com fenótipo de uma criança negra acompanha a menina a caminho da escola. O menino afirma que ele mantém os livros protegidos na sacola como faz a menina, e ambos demonstram estar felizes.

O texto transmitido pela história em quadrinhos traz uma mensagem dos cuidados que as crianças deveriam ter com o livro didático, de acordo com o Decreto n.º 91.542, de 19 de agosto de 1985, que assim previa:

Art. 1º. Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.

Art. 3º. Constitui requisito para o desenvolvimento do Programa, de que trata este Decreto, a adoção de livros reutilizáveis.

§ 1º Para os efeitos deste artigo, deverá ser considerada a possibilidade da utilização dos livros nos anos subsequentes à sua distribuição, bem como a qualidade técnica do material empregado e o seu acabamento.

§ 2º A reutilização deverá permitir progressiva constituição de bancos de livros didáticos, estimulando-se seu uso e conservação.

Por meio desse Decreto, os professores deveriam orientar seus alunos durante todo o processo de aprendizagem sobre o manuseio e a conservação do livro didático.

Passando para a folha de rosto, nela há um modelo de diploma (Figura 3) que se denominava “Diploma de alfabetização pela cartilha Alegria de saber”. Essa folha podia ser destacada e acreditamos que só deveria ser preenchida no final do ano letivo. Nesse diploma se observa a frase “Já sei ler” (em negrito) com uma cor de destaque (vermelha), ao lado de um retângulo de 3 cm por 4 cm para anexar a foto da criança. Logo abaixo da foto, na parte superior, consta um espaço para ser preenchido com o nome do aluno, e na parte inferior, a assinatura do(a) diretor(a), aluno(a), professor(a), local e data. Esse diploma representa uma conquista (prêmio), um incentivo que o aluno terá ao findar as lições que a cartilha traz. Outro fator interessante é a frase afirmativa de que, ao preencher esse diploma, o aluno já sabe ler, mostrando que por meio daquelas atividades propostas na cartilha o aluno foi alfabetizado, comprovando que o método é eficaz.

Figura 3 – *Alegria de saber*: sumário

sumário			
período preparatório			
coordenação visomotora			
• traços verticais simples e horizontais interrompidos:	5 e 6		
• linhas inclinadas e contínuas:	7		
• linhas curvas abertas, contínuas, com retorno do lápis:	8, 9 e 13		
• linhas curvas fechadas, contínuas:	10		
• linhas curvas fechadas, interrompidas:	11		
• linhas mistas:	12		
percepção auditiva			
• discriminação de sons iniciais, intermediários e finais de palavras:	5 a 13		
percepção visual			
• discriminação de traçados iguais e diferentes:	5 a 13		
alfabetização			
vogais: a: 14; e: 15; i: 16; o: 17; u: 18. Revisão: 19			
encontros vocálicos: 20 e 21			
silabas simples			
babá: 22	jacaré: 32	rato: 42	Zazá: 52
cavalo: 24	lata: 34	sapo: 44	
dado: 26	macaco: 36	tatu: 46	
fada: 28	navio: 38	vaca: 48	
gato: 30	pato: 40	xale: 50	
composição: 31, 33, 37, 45, 49, 51, 53			
silabas complexas			
arara: 54	coelha: 64	rosa: 74	foguete: 82
jarra: 55	árvore: 66	passarinho: 75	pião/maçã: 84
galinha: 56	leque: 68	chapéu: 76	dez: 85
cigarra: 58	aquário: 69	girafa: 78	
anta: 60	esquilo: 70	palhaço: 79	
bombom: 62	alface: 72	hora: 80	
composição: 55, 59, 61, 63, 65, 67, 73, 77, 78, 81, 83, 85			
encontros consonantais: 86 a 89			
emprego do ns: 90			
sons do x: 91 a 96			
consoantes sem vogal: 97			
composição: 90, 91, 96			
alfabetário: 98			
textos complementares: 100 a 109			
composição: 101, 103, 105, 107, 109			
dicionário ilustrado: 110			

Fonte: Passos (1989).

O sumário deste livro se divide em duas grandes seções: período preparatório e alfabetização. A primeira seção, que vai da página cinco até a 13, tem como subseção

coordenação visomotora, que trabalha traços verticais, simples e horizontais interrompidos, e linhas curvas abertas, contínuas, fechadas e mistas. A segunda seção, denominada alfabetização, apresenta exercícios na seguinte ordem: vogais, encontros vocálicos, sílabas simples¹⁸, sílabas complexas, encontros consonantais, alfabetário, textos complementares e dicionário ilustrado. De acordo com o sumário (Figura 3), o livro é organizado na seguinte ordem: traçado, letras, sílabas simples, sílabas complexas e textos.

O período preparatório estava atrelado ao grau de maturação em que a criança se encontrava. Lourenço Filho dedicou seus estudos estabelecendo relação entre a maturidade psicológica e as aptidões necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita e discorre sobre o conceito de maturação e a relação estabelecida com o desenvolvimento infantil necessário para aprendizagem da leitura e da escrita, por meio de aplicação de testes e exames psicológicos em estudantes na primeira fase da alfabetização escolar. O autor assim atribui a importância da maturação à

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

O autor elaborou o *Testes ABC*¹⁹ para investigação da maturidade apropriada para aprendizagem da leitura e da escrita, publicado pela primeira vez no ano de 1934. Segundo o estudioso, os testes elaborados deveriam ser aplicados nos primeiros 15 dias do início do ano letivo (LOURENÇO FILHO, 2008). Vencida a etapa desse período, considerava-se que essa criança estava “pronta” para iniciar o processo de alfabetização.

Não só a maturidade servia de parâmetro para essa etapa, mas também a prontidão, sendo esta definida como “[...] ter um nível suficiente sob determinados aspectos para iniciar o processo da função simbólica que é a leitura e a sua transposição gráfica, que é a escrita” (POPPOVIC, 1968, p. 5). Para Lanza (1988), o desenvolvimento da criança acontece de forma sucessiva e sequencial.

¹⁸ De acordo com os métodos, são sílabas formada por uma consoante e uma vogal, mas a psicogênese questiona este conceito, pois a criança não reconhece este termo.

¹⁹ Tratava-se de uma proposta cuja função era verificar o denominado “nível de maturidade das crianças” para aquisição da leitura e da escrita, composta de um conjunto de oito provas que incluía habilidades a serem testadas, como a discriminação visual, a motora, a acuidade auditiva, o vocabulário (LOURENÇO FILHO, 1969).

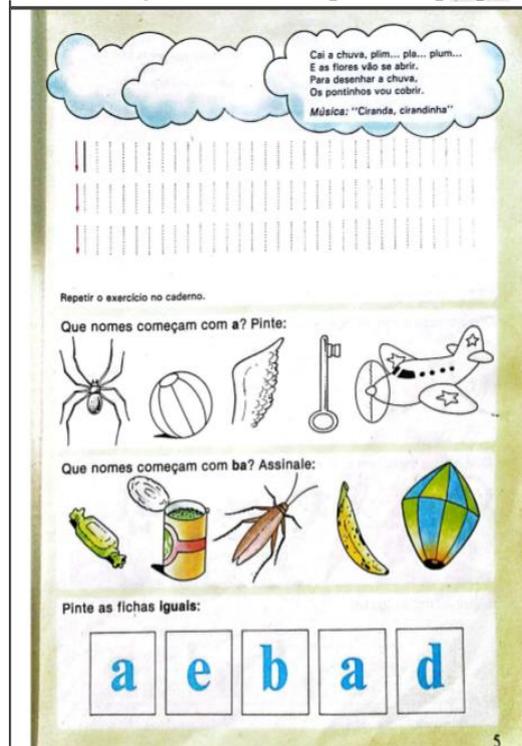
[...] prevê-se que, para atingir determinado estágio, a criança deve ter vencido o(s) anterior(es). Dessa forma, a tentativa da atuação se faz no sentido de treinar a criança nos aspectos característicos da etapa em que se encontra, a fim de que ela tenha condições de dar o “salto” para a fase seguinte.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

Depois de passar por esse período de “preparação”, entendia-se que as crianças já estavam aptas a passar para a próxima fase.

Após o período preparatório, a segunda parte do sumário inicia com as vogais, os encontros vocálicos, as sílabas simples e as sílabas complexas, aumentando o grau de dificuldade no avançar das páginas.

Na primeira página (Figura 4) do período preparatório, um verso com quatro linhas, localizado ao lado esquerdo da página, corresponde à imagem que tem como proposta traçar linhas em formato de zigue-zague, para que a criança repita alterando o tamanho e a frequência conforme o pontilhado indica. No segundo exercício, o estudante deverá assinalar as imagens já coloridas que iniciam com a mesma letra da palavra “igreja”. Neste exercício, provavelmente, a professora lerá a palavra em voz alta, já que a criança ainda está iniciando o processo de alfabetização e não teve contato com as letras do alfabeto. Na sequência, há quatro imagens em preto e branco, para que a criança venha a colorir aquelas que terminam com a sílaba *-da*. Neste exercício, novamente, a professora deverá direcionar, uma vez que as sílabas ainda não foram apresentadas. O último exercício da página corresponde à discriminação, em que o estudante deve observar quais fichas são diferentes, fazendo uma atenta observação.

Figura 4 – *Alegria de saber*: período preparatório



Fonte: Passos (1989, p. 5).

As nove páginas da cartilha destinadas ao período preparatório seguem o mesmo padrão de traçar, colorir, ligar, assinalar, discriminar e relacionar. Tanto no período preparatório quanto nas vogais aparecem pequenos versos com quatro linhas, os quais devem ser cantados pela professora, associando-os com músicas de cantiga, tais como: *Ciranda, cirandinha*; *Terezinha de Jesus*, *Pirulito que bate-bate*; *O cravo brigou com a rosa*. Esses pequenos versos servem como uma introdução para cada exercício a ser realizado.

Terminando o período de preparação, inicia-se a seção da alfabetização. Partindo das vogais, os exercícios têm o seguinte padrão: um desenho colorido no canto superior esquerdo, que associa sua letra inicial ao restante dos exercícios da página, que consistem em: cobrir a letra apresentada, circular e sublinhar a letra nas imagens, recortar e colar a letra em questão. Somente uma página da cartilha é destinada para a apresentação de cada vogal, que segue a sequência a–e–i–o–u. Em seguida, uma página reúne todas as vogais, representando uma revisão delas. Nas duas páginas seguintes, os encontros vocálicos são expostos com desenhos correspondentes a cada som que o encontro vocálico produz; e como exercício, a criança deve cobrir a escrita pontilhada. Na Figura 5 podemos perceber como estava organizada a padronização dos exercícios referentes às vogais, que destinava uma página para apresentação de cada uma delas.

Figura 5 – Alegria de saber: vogal A



Fonte: Passos (1989, p. 14).

Na página que introduz a vogal A, é possível perceber que o traçado da letra no canto superior direito é associado ao rosto de uma menina, e o verso ao lado está relacionado com o traçado da vogal. Em seguida, a letra A é apresentada no formato imprensa maiúscula e minúscula, e mais abaixo o pontilhado da letra cursiva. De acordo com Camini (2010), a caligrafia da letra cursiva era utilizada logo no início da alfabetização por ser mais rápida e mais legível, por isso, o quanto antes fosse iniciada a introdução da letra cursiva, menos problemas as crianças teriam para usar o caderno. Isso justificava o fato de, na época, alfabetizar-se as crianças utilizando a letra cursiva, mais rápida e mais legível.

Podemos observar, ainda na Figura 5, que inicialmente as letras pontilhadas não têm enquadramento de linhas, mas, em seguida, a criança deveria imitar a mesma grafia em linhas, buscando treinar a escrita para o uso do caderno. No próximo exercício, a criança deveria circular a vogal A de todas as palavras, que estão representadas por imagens coloridas, após sublinhar a vogal em destaque. Ao trabalhar com as consoantes, a cartilha tem como ponto de partida as famílias silábicas.

Analisando o trabalho desenvolvido nas seções deste impresso didático, chegamos à conclusão de que está baseado no método misto ou eclético. De acordo com Mortatti (2006), o

método misto consistia na junção do método sintético com o método analítico, buscando conciliar os dois tipos de ensino. A importância desse método passou a ser mais efetiva devido à institucionalização das novas bases psicológicas de alfabetização contidas no livro *Testes ABC*, para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita.

Cada unidade do livro em tela traz um pequeno texto relacionado a cada letra em questão, o que, segundo Cagliari (1999, p. 88), “Pode-se até ter uma frase ou pequeno texto, junto com as lições, porém o que vale não é o texto em si, mas o fato de ele conter apenas palavras [letras] já estudadas”. O trabalho com as consoantes é iniciado pela letra B, no qual duas páginas da cartilha são usadas para trabalhar com ela, assim como com cada uma das consoantes do alfabeto, de forma sequencial. As sílabas simples são apresentadas na página 22, começando com a consoante B (Figura 6) e finalizando na página 52 com a consoante Z. Os exercícios consistem sempre em cobrir pontilhados, separação silábica, completar frases com palavras que já foram trabalhadas, limitando o aluno a reproduzir modelos de atividades prontas e acabadas.

Figura 6 – *Alegria de saber*: consoante B (1/2)

26/61

Fazer a cópia e estudar

babá
x babá

ba	be	bi	bo	bu	b
ba	be	bi	bo	bu	b
Ba	Be	Bi	Bo	Bu	B
x Ba	Be	Bi	Bo	Bu	B
aba	baba	babou	boa	bóia	
oba	bebe	habei	baía	beba	
ubá	bebê	bebeu	bobo	babão	

A babá e o bebê

A babá é a Biba.
O bebê é a Bia.
O bebê baba.

22

Fonte: Passos (1989, p. 22).

Analisando a primeira página destinada à consoante B (Figura 6), a imagem de destaque é associada à figura de uma babá com um bebê no colo. Podemos perceber que a babá é representada por uma mulher branca que cuida de um bebê negro, sendo possível, identificar a diversidade étnico-racial. Nesta imagem, a criança negra ocupa uma posição de realce, algo que vem contrastar com a educação brasileira, que, historicamente, está baseada na cultura eurocêntrica, cujos livros didáticos geralmente tinham nas ilustrações e nos textos poucos negros sendo representados, e quando apareciam, estavam em uma situação de inferiorização aos brancos.

O livro didático, de modo geral omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o negro, o índio, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem, em grande parte para o recalque de sua identidade e autoestima (SILVA, 2004, p. 51).

A diversidade cultural é extremamente importante na formação dos educandos, e os livros didáticos não funcionam unicamente como instrumentos de aprendizagem, mas também atuam como mediadores e formadores de opiniões. Assim, a representação do negro em posição de igualdade com outras etnias é fundamental para esta reflexão.

Após o destaque da imagem inicial, percebemos que a escrita da palavra “babá” é realizada com dois tipos de letra, imprensa e cursiva minúscula. Em seguida, aparece a família silábica da consoante em questão; abaixo, palavras aleatórias iniciadas com a mesma consoante; depois, um pequeno texto com frases isoladas, o que não leva a criança a atribuir um significado e consiste em repetir as palavras estudadas na mesma lição, acompanhada de uma ilustração.

Em relação aos textos, podemos notar que não levam o aluno a fazer uma reflexão. Um exemplo disso é o trecho “A babá é a Biba” (Figura 6), que consiste em completar espaços vazios. De acordo com Barbosa (1994, p. 53),

[...] estes textos são totalmente desprovidos de significado e contextualização, não levam a criança a refletir sobre a escrita, ou seja, os textos não tem sentido algum no cotidiano das crianças e, nesse caso, o aprendiz não tem outra escolha senão identificar sílabas, identificando palavras.

Os textos desta cartilha, de um modo geral, não levam em consideração o dialeto que a criança carrega consigo; sendo assim, o estudante irá apenas repetir o que lhe é dito. A Figura 7 expõe a segunda página referente à consoante B.

Figura 7 – *Alegria de saber*: consoante B (2/2)



Fonte: Passos (1989, p. 22).

É possível perceber a predominância de atividades que enfatizam o treinamento da coordenação motora da criança. A escrita nesta lição é vista como cópia de um modelo, com atividades de cobrir aquilo que já está pronto; logo, a criança fica restrita a modelos impostos pela cartilha. Direcionando nosso olhar para a variação linguística, a leitura, a escrita e a interpretação de textos, é evidente que a criança não tem nenhum poder de fala ou autonomia, pois, de acordo com os exercícios constantes no impresso, deve apenas realizar atividades de repetição e localização de informações. Sobre isso, Mendonça (2011, p. 32) faz a seguinte reflexão:

Prevalência da atividade escrita sobre a fala: outro problema frequente em ambientes que usam cartilhas é o fato de a atividade escrita prevalecer sobre a fala. As primeiras cartilhas foram elaboradas com o intuito de ensinar o aluno a ler, decodificar sinais, porém, com o tempo, tais livros mudaram o enfoque da leitura para a escrita, e a cartilha deixou de ser um livro de ensinar a ler para ser um livro de ensinar a escrever (treinar a escrita).

Assim, a escrita passou a prevalecer sobre a fala. Por vezes, o resultado dessa postura inibidora da fala pode ser a indisciplina. Basta notar que a conversa tende a ser um exercício visto na escola como algo prejudicial e não estimulador ao trabalho pedagógico.

A variação linguística, a imaginação, são completamente ignoradas, e os dialetos, estigmatizados; o treinamento da escrita se torna algo maçante e mecânico. Essa mesma estrutura segue com todas as consoantes da cartilha, que termina com a consoante Z, na página 53.

A partir da página 54, inicia-se as sílabas complexas²⁰. As palavras destacam a sílaba que deve ser trabalhada com a cor vermelha, como: *arara, jarra, galinha, cigarra, anta, bombom, coelha, árvore, aquário, esquilo, chapéu* e outros. Agora os textos vão ficando mais longos, porém com frases isoladas e distantes do contexto que a criança vivencia. Dentro da seção das sílabas complexas, os exercícios consistem em formação de palavras, separação silábica, completar com as palavras que faltam. Nota-se uma redução de exercícios pontilhados e o aumento do ensino da gramática. Duas páginas são destinadas para cada sílaba complexa: a primeira traz a imagem correspondente à escrita, logo abaixo é apresentada a família silábica, a lista de palavras e, em seguida, o texto ilustrado. Na segunda página, o treinamento da letra cursiva diminui de forma significativa, dando espaço para exercícios de completar e a leitura de lista de palavras que reforçam a sílaba em questão.

Nas 10 últimas páginas da cartilha, são trabalhados os textos complementares, contendo de 12 a 15 linhas. Depois do texto, é apresentado o vocabulário e, em seguida, um pequeno exercício para o aluno completar. Os textos são mais extensos, porém ainda são descontextualizados do cotidiano escolar, não possuem argumentações contundentes, como pode ser observado na Figura 8.

²⁰ De acordo com os métodos, são sílabas que normalmente são formadas por duas consoantes e uma vogal. Termo questionado pela psicogênese, pois julga desnecessário.

Figura 8 – *Alegria de saber*: texto complementar

Fonte: Passos (1989, p. 100).

Os textos complementares são apresentados e trabalhados pelos estudantes apenas na etapa final da cartilha. No que se refere à interpretação textual, podemos afirmar que os exercícios não levam a criança a fazer uma reflexão, mas sim a localizar palavras que se encontram no texto.

As produções de textos são baseadas nas imagens dos textos complementares, ou seja, depois de realizar a leitura destes textos, a criança faz exercícios referentes a ele e, por fim, elabora um texto apoiado no cenário das figuras sugeridas.

Figura 9 – *Alegria de saber*: produção textual

Fonte: Passos (1989, p. 109).

Observando o exemplo representado na Figura 9, mais uma vez identificamos a representação étnico-racial, em que uma menina loira tem um problema e o menino negro o soluciona. Existe uma inferência nesta imagem mostrando a fragilidade feminina e o heroísmo masculino, apesar de já existirem movimentos feministas. Assim, os artefatos ainda relacionavam a imagem feminina como frágil e encarregada de serviços domésticos, e o homem como provedor, protetor e herói. A produção de texto provavelmente deveria ser escrita no caderno, já que na cartilha não havia um espaço destinado a essa produção. É importante verificar que, nas páginas iniciais da cartilha, as atividades de escrita ficavam restritas à cópia de um modelo, e só nas páginas finais é que aparecem propostas de escrita espontânea da criança, ou seja, quando esta já tem um certo domínio do sistema de escrita alfabético.

Nas duas páginas finais do exemplar há um dicionário ilustrado, colorido, para fins de pesquisa do estudante. As ilustrações correspondem a diversas palavras que foram citadas ao longo das unidades.

Analisando as páginas desta cartilha, podemos concluir que se apresenta como um movimento de resistência às teorias psicogenética e construtivista, que vinham ganhando

espaço naquela época e cujas disputas discursivas pelo poder-saber e para definir “a melhor” forma de alfabetizar as crianças foram marcadas por debates acalorados, com a produção de materiais que influenciavam a prática docente e forjavam sua identidade de professora.

4.2 Mundo mágico: cartilha

O próximo material a ser analisado é *Mundo mágico: cartilha*. O livro foi publicado pela Editora Ática, criada no ano de 1965, por um grupo formado pelos irmãos Anderson Fernandes Dias e Vasco Fernandes Dias Filho e por Antonio Navares Filho, o qual criou o Curso de Madureza Santa Inês, para a Educação de Jovens e Adultos. Os amigos, que tinham a necessidade de imprimir o material didático oferecido no curso, fundaram então a editora para a produção das apostilas usadas pelos alunos. Já em 1966, o catálogo da Ática somava 20 títulos, o que seria o início de uma história duradoura, marcada por inovações pedagógicas que afetariam todo o mercado editorial e educacional brasileiro. Entre elas, destaca-se o manual do professor, reunindo materiais de apoio ao docente para a sua prática em sala de aula. Esse recurso, que vai além das respostas de exercícios e traz propostas de atividades e de planos de conteúdo, até hoje é adotado como prática na organização dos livros didáticos.

O exemplar da cartilha aqui analisada é o livro do professor e faz parte da coleção “Mundo mágico”, 9ª edição, 1991. A primeira edição é de 1983, e após este período, foram escritas várias edições reformuladas. A última edição da cartilha ocorreu por volta de 2002, tendo como autora Lídia Maria de Moraes. Esse material foi selecionado por se tratar de um artefato que foi amplamente utilizado no MS.

A autora Lídia Maria de Moraes, antes de sua formação no ensino superior, fez o Curso Normal, ou Magistério, no ano de 1966. Formada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) no ano de 1973, começou a ministrar aulas de língua portuguesa no Serviço Social da Indústria (SESI). No ano de 1975, iniciou o curso de Pedagogia, concluindo-o em 1979, período no qual foi convidada para trabalhar na Editora Ática. Trabalhou ainda como coordenadora pedagógica, professora de língua portuguesa, vice-diretora, dentre outras atribuições. Em 1998, concluiu o mestrado em Formação do Professor Alfabetizador pela Universidade Mackenzie. Em 2012, ingressou no doutorado em Literatura Brasileira na USP, cujo foco de pesquisa foi a literatura e o jornalismo na obra de Raul Pompeia. No ano de 2015 se aposentou, mas ainda desempenha algumas atividades inerentes à sua formação.

Além desta cartilha, a coleção “Mundo mágico” é composta de livros da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, nas áreas de português, matemática, estudos sociais e ciências, além de volumes integrados destas disciplinas em um único livro.

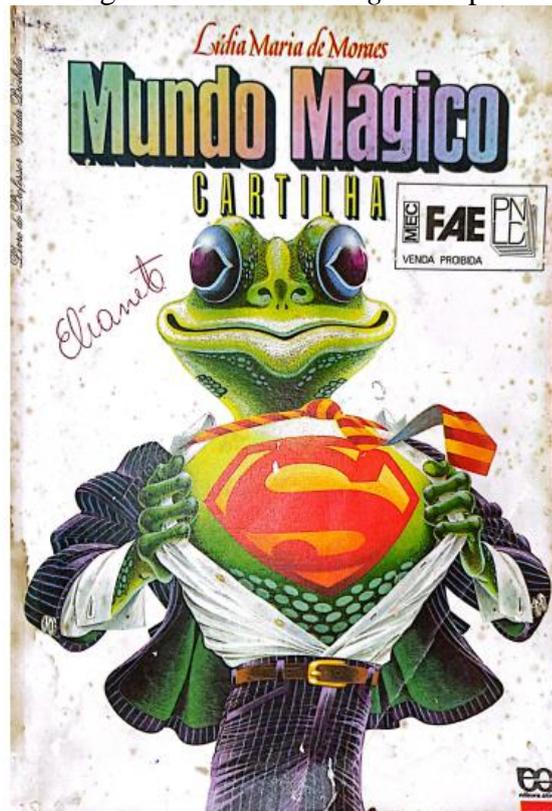
A cartilha possui 128 páginas e a metodologia predominante utilizada pela autora consiste no método misto. O material foi organizado partindo de textos e linguagens simples, atividades variadas, com ilustrações coloridas para motivar a criança. O método misto consiste em análise e síntese, e por meio deste método a criança analisa e compreende textos e frases, reúne sílabas para formar palavras e, ao mesmo tempo, agrupar palavras e formar frases (MORAES, 1991).

O método misto também pode ser denominado método eclético, assim definido por Lima (2009, p. 7):

O método eclético teve início em Itália, foi considerado uma descoberta no campo metodológico, análise e utilização, ao contrário dos outros que são analíticos ou sintéticos, o método é considerado global, porque parte de um todo, mas com os passos do sintética: som, sílabas, palavras, frases.

O método eclético surge devido às duras críticas e à insatisfação dos métodos utilizados até então. Podemos dizer que esse método contempla tanto o método sintético quanto o analítico.

Voltando à análise do exemplar *Mundo mágico: cartilha*, iniciaremos perscrutando sua capa (Figura 10).

Figura 10 – *Mundo mágico*: capa

Fonte: Moraes (1991).

No título, novamente podemos perceber que, assim como no primeiro exemplar analisado, ele está relacionado com um “projeto enunciativo” (BAKHTIN 2010) que tem como intencionalidade pedagógica relacionar o processo de leitura e escrita a expressões suavizadas. Chama a atenção as multicores utilizadas na escrita do título. Segundo Thies, Peres e Monks (2016, p. 563, grifo no original), “A palavra *mundo* igualmente aparece nos títulos tanto dos livros dos anos 70, como dos de 80 e de 90 e se mantém até os anos 2000”, e está relacionada a um “lugar” e à palavra “magia”, como se as crianças passassem de uma determinada condição (não alfabetizadas) para outra (alfabetizadas) por meio de um “passe de magia”, quando, na verdade, o processo de aprendizagem exige um tempo diferenciado e subjetivo, cujo desempenho pode ser lento, gradual e complexo.

De acordo com o título, o elemento que compõe a capa está diretamente ligado ao mundo da magia. A imagem mostra um sapo, com postura humana, revelando sua real identidade, que se refere a um personagem que tem notoriedade no universo infantil, o super-homem. As cores e o símbolo que a capa apresenta são divertidos e chamam a atenção, brincando com a imaginação e a criatividade das crianças.

A apropriação da trajetória do sistema de aquisição da escrita e da leitura requer um momento de singularidade no percurso de vida de cada indivíduo. Portanto, todo esse trabalho organizado e que exige esforço nem sempre vem ao encontro dos títulos apresentados pelas cartilhas. Como o exemplar analisado é o livro do professor, este traz orientações pedagógicas de como o docente deve proceder durante a realização das atividades propostas.

Passando para a contracapa, ela traz uma mensagem direcionada ao educador, assinada pelo ministro da Educação da época, Carlos Chiarelli, salientando o compromisso do então governo Fernando Collor de Melo com o PNLCD, proporcionando o acesso ao livro como um meio indispensável ao domínio da aprendizagem dos conteúdos básicos, imprescindíveis ao desenvolvimento do ensino. Na folha de rosto, repetem-se as informações da capa, só que ilustradas com estrelas, referindo-se ao termo “magia”. A página também salienta a informação “totalmente reformulada” logo abaixo do título, dando a entender ao usuário da cartilha de que a proposta é atual e “mais avançada” que as versões anteriores.

As primeiras oito páginas contêm orientações para o uso da cartilha, dentre essas destacam-se: a apresentação, falando de como as atividades foram elaboradas; do método de alfabetização utilizado pela autora; e do estímulo que o educador deve provocar na criança ao desenvolver as atividades propostas pela cartilha. Podemos visualizar como as primeiras páginas organizam esse manual do professor. Em seguida, são elencados os objetivos gerais da obra e o que se espera do aluno ao final da cartilha, sendo este último evidenciar a compreensão da leitura e da escrita ao término das lições desenvolvidas pelo impresso. Na orientação do uso da cartilha, a autora atenta para a preparação do ambiente escolar, propiciando um ambiente de amizade, alegria e interesse. A motivação é outro aspecto importante para a aprendizagem da leitura e da escrita. Todas essas orientações estão no Quadro 5, que expõe a estrutura desse manual do professor.

Quadro 5 – *Mundo mágico*: manual do professor

Estrutura do manual do professor
Apresentação
Objetivos da obra
Orientação para o uso da cartilha
Ambiente
Motivação

Diferenças individuais
Coordenação visomotora
Percepção e discriminação visual
Percepção e discriminação auditiva
Linguagem oral
Leitura e escrita
Plano de curso

Fonte: Elaborado pela autora.

Após apresentar todas as fases do período introdutório, que consiste nas atividades de coordenação visomotora; percepção e discriminação visual; percepção e discriminação auditiva; a autora traz como subseções: linguagem oral, que orienta o professor a desenvolver estímulos, como conversa dirigida, hora da novidade, hora da história, dramatização e interpretação de gravuras; leitura e escrita, que corresponde às atividades da cartilha, como introdução das vogais e das palavras, cantinho da leitura, treino ortográfico, jogos didáticos e canções com movimentações.

Embora a cartilha seja tradicional, podemos perceber um discurso mais moderno, falando da importância de jogos didáticos, cantinho da leitura, conversa dirigida, hora da poesia, canções com motivações; dando a entender que o discurso construtivista já estava sendo utilizado, ainda que de forma tímida.

Por fim, nesse manual do professor é apresentado um plano de curso, orientando o professor a elaborar o plano contendo o objetivo, o conteúdo, as estratégias ou as atividades e a avaliação das atividades propostas na cartilha. No plano de curso, a autora destaca três seções: as vogais e os encontros consonantais; a introdução dos fonemas consonantais; e, por fim, os fonemas consonantais com certa complexidade, utilizando como verbo principal dos objetivos a palavra automatizar (tornar automático), como se a criança aprendesse de forma mecânica — “Automatizar a leitura e a escrita de palavras com sílabas formadas de consoante + vogal” (MORAES, 1991, p. 14) —, indicando resquícios de uma alfabetização tradicional abordada pelas cartilhas, que consiste na repetição, na memorização e na decodificação de sílabas e palavras. Quanto à avaliação, o verbo utilizado pela autora é “[...] observar o aluno na forma como o mesmo realiza a cópia, domina, identifica e se articula nas frases” (MORAES, 1991, p. 15), dando ênfase à prevalência da atividade escrita sobre a fala, outro

traço do modelo tradicional de ensino. Por fim, as estratégias consistem em caligrafia, treino ortográfico, ditado, formação de palavras, identificação de palavras, entre outras — atividades mecânicas e descontextualizada visando somente à memorização.

Ao término do plano de curso, é sugerida uma bibliografia para o professor, incentivando o docente a realizar leituras que contribuam com sua prática pedagógica. Entre as bibliografias, notamos leituras que abordam o construtivismo e a psicogênese da língua escrita, tendo como indicações literaturas de Jean Piaget e Emília Ferreiro e Teberosky, fazendo pensar que a teoria construtivista estava cada vez mais presente e que os professores deveriam estudar, preparando-se para a implementação desta nova teoria no campo da alfabetização.

Logo após a bibliografia direcionada para o professor, a cartilha apresenta o sumário (Figura 11). Este tem a seguinte estrutura: jogos de letra; atividades introdutórias; vogais; encontros vocálicos; sílabas simples; sílabas complexas e textos complementares. Como podemos observar na Figura 11, nem todas as nomenclaturas citadas estão no sumário de forma explícita, mas, consoante as palavras-chave utilizadas pela autora, é possível perceber essa estrutura.

Figura 11 – *Mundo mágico*: sumário

SUMÁRIO	
Jogo de letras: 3 a 6	pássaro: 66 e 67
Atividades introdutórias: 7 a 9	Zazá: 68 e 69
a - arara / a - anta: 10 e 11	camisa: 70 e 71
e - elefante / e - égua: 12 e 13	cebola: 72 e 73
i - ilha: 14 e 15	cabeça: 74 e 75
o - ovo / o - ovos: 16 e 17	revisão: 76
u - uva: 18 e 19	homem: 77
Encontros vocálicos: 20 e 21	abelha: 78 e 79
ã / ão: 22	argola: 80 e 81
lata: 23 a 25	asno: 82 e 83
tatu: 26 a 28	alface: 84 e 85
macaco: 29 a 31	galinha: 86 e 87
camelo: 32 a 34	leque: 88
faca: 35 a 37	quati: 89
dado: 38 a 40	andorinha: 90 e 91
pato: 41 a 43	ambulância: 92 e 93
vaca: 44 e 45	chave: 94 e 95
navio: 46 e 47	juiz: 96
bala: 48 e 49	avião / maçã: 97
revisão: 50	consoantes + r: 98 a 100
jaca: 51 e 52	consoantes + l: 101 e 102
gema: 53 e 54	bombons / trens: 103
rato: 55 e 56	xale: 104
jarra: 57	táxi: 105
arara: 58 e 59	Auxiliadora: 106
galo: 60 e 61	exercício: 107
foguete: 62	exposição: 108
guaraná: 63	revisão: 109 e 110
sapo: 64 e 65	alfabeto: 111
	textos complementares: 112 a 128

Fonte: Moraes (1991).

A cartilha inicia as atividades de aprendizagem na página 3, com o “Jogo de letras”, em que há o alfabeto em letras impresas maiúsculas, sugerindo recortá-las e brincar com elas. Conforme a autora da cartilha,

Neste trabalho inicial, achamos conveniente apresentar apenas as letras de forma maiúscula, pois elas são mais facilmente escritas e identificadas. Mais adiante na cartilha, mostramos a criança outros tipos de letras. Não podemos esquecer que a letra cursiva...serve para acelerar a escrita (MORAES, 1991, p. 4).

O recorte das letras móveis do alfabeto tem como objetivo formar palavras que serão trabalhadas ao longo das lições abordadas pelo artefato, indicando que o material é consumível. O jogo com as letras do alfabeto pode auxiliar a criança no processo de alfabetização, trabalhando a percepção da escrita, a exploração e a composição de palavras. Quando o jogo é proposto para a criança, podemos identificar traços da teoria construtivista.

Para Piaget (1976), o jogo constitui-se expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças, quando jogam, assimilam o mundo exterior, incorporando os objetos que a cercam e é assim que constrói o conhecimento e podem transformar a realidade.

O jogo e o brincar, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, proporciona uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando e brincando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (PIAGET, 1976, p. 160).

As contribuições que o jogo traz são importantes para o desenvolvimento intelectual da criança, e “Piaget enfatiza que o jogo possui critérios [...] é uma atividade espontânea que dá prazer, envolve motivação interna, encontra finalidade em si mesmo” (FRIEDMANN, 2008, p. 26).

Destarte, percebemos que o tipo de letra utilizado, as questões lúdicas propostas e a base teórica apresentada vão dando à cartilha a percepção de um método misto com viés mais “arrojado” de educação. Seria esta a explicação para o uso do termo “totalmente reformulada”? Inferimos com isso, que, mesmo sendo pautada em um método dito tradicional, as novidades da psicogênese já vinham incorporando a nova edição do material.

Das páginas 7 a 9, a cartilha aborda as “Atividades introdutórias” (Figura 12). Assim denominadas pela autora, estas consistem em atividades que enfatizam inicialmente trabalhar com o nome próprio, fazendo o uso de crachá e colando letras que correspondem ao nome da criança, como também acontece com as vogais na página 7. Na página 8, há atividades relacionadas aos materiais escolares, que propõem o trabalho com fichas, recorte e cole. Na página 9, são exibidas letras minúsculas de imprensa, para que a criança comece a fazer a associação com a letra maiúscula de imprensa. Nesta página, as imagens se relacionam com palavras do cotidiano familiar, como mamãe, papai, bola, casa e gato.

Figura 12 – *Mundo mágico*: atividades introdutórias

ATIVIDADES INTRODUTÓRIAS

- VOCÊ JÁ CONHECE AS LETRAS DO SEU NOME? COLE-AS NESTE ESPAÇO.

Sugestão: Pedir às crianças que colam as letras correspondentes aos nomes delas em tiras de cartolina para formar um crachá. O crachá poderá ser colocado sobre a carteira ou preso na camiseta com um alfinete. Diariamente solicitar a leitura oral dos nomes pelas crianças.

- COLE AQUI AS LETRAS QUE SE PARECEM COM ESTAS.

<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; display: inline-block; background-color: #f0f0f0;">A</div>	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; display: inline-block; background-color: #f0f0f0;">E</div>
<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; display: inline-block; background-color: #f0f0f0;">I</div>	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; display: inline-block; background-color: #f0f0f0;">O</div>
<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; display: inline-block; background-color: #f0f0f0;">U</div>	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; display: inline-block; background-color: #f0f0f0;">X</div>

Fonte: Moraes (1991, p. 7).

Como sugestão nesta primeira página introdutória, a orientação para o professor é “Propor às crianças que colem as letras correspondentes aos nomes delas em tiras de cartolina para formar um crachá. O crachá poderá ser colocado sobre a carteira ou preso na camiseta com um alfinete. Diariamente solicitar a leitura oral dos nomes pelas crianças” (MORAES, 1991, p. 7). Vale notar que as vogais que aparecem nesta primeira página das atividades introdutórias estão relacionadas com o crachá que a criança irá receber para realizar a escrita do próprio nome, já que em todos os nomes próprios alguma vogal está presente.

O processo de construção do próprio nome facilita à criança a interação com o meio, fazendo com que ela perceba a necessidade e a função da escrita. De acordo com Bosco (2005), a construção da escrita do próprio nome é o primeiro grande triunfo da criança nas letras. A escrita do nome próprio significa uma interpretação real e singular, facilita a informação sobre o conjunto de letras que compõe a palavra e, segundo Teberosky (1993, p. 35), “[...] a escrita do nome próprio parece ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita”, pois não se altera e pode servir de referência para construção de novas palavras, tendo a escrita uma função social.

Assim, neste período introdutório da cartilha, a autora busca trazer palavras significativas para criança.

É possível observar, nestas primeiras páginas, uma proposta diferente do que costumamos ver nas páginas das cartilhas tradicionais, que geralmente iniciam seu trabalho com treino motor. O discurso construtivista parece encontrar espaço de diálogo nesta cartilha, demonstrando a transição de um discurso que adentra no outro, evidenciando a disputa discursiva que caracteriza esta época no tocante à alfabetização.

A partir da página 10, inicia-se o trabalho com as vogais, e duas páginas são destinadas para cada vogal, que tem a sequência a–e–i–o–u. Segunda a autora, a cartilha opta por iniciar com as vogais por se tratar de relações sonoras de fácil percepção. Na Figura 13, podemos notar que a autora já apresenta os quatro formatos de letras: imprensa maiúscula e minúscula e cursiva maiúscula e minúscula.

Figura 13 – *Mundo mágico*: vogal A (1/2)

• ESTA É A LETRA **A**.

A LETRA A PODE SER ESCRITA ASSIM:

• CIRCULE A LETRA a OU A:

• SUBLINHE A LETRA a OU A:

• PINTE DE ACORDO COM A LEGENDA E DIGA O NOME DO DESENHO QUE VOCÊ PINTOU:

10

Digitalizado com CamScanner

Fonte: Moraes (1991, p. 10).

A vogal A é destacada e identificada em figuras coloridas, representadas por imagens de animais, objetos e nomes próprios. O objetivo da primeira página destinada à vogal é a sua identificação e os exercícios de circular e sublinhar a letra introduzida. Outra atividade propõe colorir com cores direcionadas os diferentes formatos de letras, revelando uma figura que representa uma palavra-chave abordada nesta seção, como se a criança encontrasse a figura como um passe de mágica, sugestivo do título da cartilha. As duas palavras-chave desta seção são “arara” e “anta”, e a orientação trazida pela autora é de que essas palavras foram selecionadas para que a criança tenha contato com os dois sons: oral e nasal. Crianças do MS possivelmente já ouviram falar nesses animais, mas crianças de outras regiões do País e mesmo de grandes centros urbanos poderiam ter dificuldade em identificar essas palavras atrelando-as ao seu significado. Como é possível perceber, quando tratamos de métodos de alfabetização, a estrutura fonológica da palavra prevalece sobre seu significado.

A segunda página que aborda a vogal A está representada na Figura14.

Figura 14 – *Mundo mágico*: vogal A (2/2)

arara

anta

arara

anta

a

A

Observação: Introduzidas a vogal e com duas palavras-chave para que a criança tenha contato com os dois sons (oral e nasal).

1. CUBRA:

A a A a A

A a A a A

2. LEIA E COPIE:

A a A a A a A a

3. COLE AQUI PALAVRAS QUE COMECAM COM a OU A:

11

Fonte: Moraes (1991, p. 11).

Analisando as atividades presentes nesta página, percebemos que nela a criança irá treinar a letra por meio de pontilhados, para trabalhar a coordenação motora. Para finalizar os exercícios da página, é proposta uma atividade de recorte e colagem de palavras, que traz a vogal em destaque.

A estrutura das atividades descritas para a vogal A é a mesma para as demais vogais, uma vez que sempre se apresentam duas palavras representativas, sem nenhum texto que introduza a letra em questão. Aqui as atividades propostas priorizam a identificação das letras nos seus diferentes formatos e o seu traçado — atividades típicas das cartilhas tradicionais, onde a cópia e a memorização são a base da aprendizagem. Podemos averiguar que a criança não tem opção de representar sua escrita (escrita espontânea) nos exercícios referidos.

De acordo com Mendonça (2011, p. 31),

A ideia de priorizar a escrita como representação tende ainda a provocar desvios: são comuns exemplos de crianças que passam grande parte do tempo em atividades de cópia. Chega-se a ver alunos com cadernos esteticamente perfeitos, mas que não conseguem identificar as letras (são os chamados copistas). Em lugar de priorizar a leitura, o trabalho da escola se reduz a atividades de “coordenação motora fina”, que nada tem a ver com a especificidade da escrita.

As atividades de cópia e identificação da grafia limitam a criança a seguir modelos prontos de forma mecânica.

Depois das atividades com as vogais, duas páginas são destinadas à apresentação de encontros vocálicos, contando com dois quadrinhos de ilustrações que expressam exemplos da junção das vogais e, na sequência, exercícios de cópia e pontilhado. Por fim, a orientação para o professor é fazer com que as crianças pronunciem palavras com som nasal e som oral. Para isso, imagens ilustradas com som nasal são frisadas.

A partir da página 23, inicia-se o trabalho com as consoantes. A estrutura da cartilha segue com palavras-chave para cada seção, apenas ampliando a graduação de dificuldade. A ordem de apresentação das letras não segue a ordem alfabética, pois, conforme a autora (MORAES, 1991, p. 23), a escolha ocorre de acordo com as sílabas que apresentam menor grau de dificuldade na escrita. O objetivo é que cada palavra nova a ser estudada possua alguma familiaridade com a palavra aprendida anteriormente.

A Figura 15 mostra o trabalho proposto para a primeira consoante da cartilha.

Figura 15 – *Mundo mágico*: consoante B


la le li lo lu
la le li lo lu

1. Contorne o **la** das palavras:

la ta - a ula - alô - lu la
a la - d la - ali - ele

2. Cubra e copie:

la le li lo lu
la le li lo lu

23
Digitalizado com CamScanner

Fonte: Moraes (1991, p. 23).

Observando a imagem, percebemos que a consoante L é a primeira a ser trabalhada, tendo como palavra-chave “lata”. Segundo a autora (MORAES, 1991, p. 23), “Assim, ao estudar a palavra, composta pelas sílabas LA e TA (palavra lata), na palavra seguinte, TATU, o aluno já terá familiaridade com a sílaba TA”. A introdução da primeira consoante vem sempre acompanhada de uma imagem e uma palavra representativa, a palavra “lata”. A autora enfatiza a primeira sílaba, *la-*, e nesta primeira página (Figura 15) os exercícios consistem em: apresentar a família silábica com letra imprensa e cursiva minúscula; identificar em palavras a sílaba *la-*; cobrir pontilhado e copiar a família silábica da letra L. Cabe salientar que a única imagem colorida que aparece é a lata.

Nas instruções que a autora traz, o professor deve seguir estas orientações:

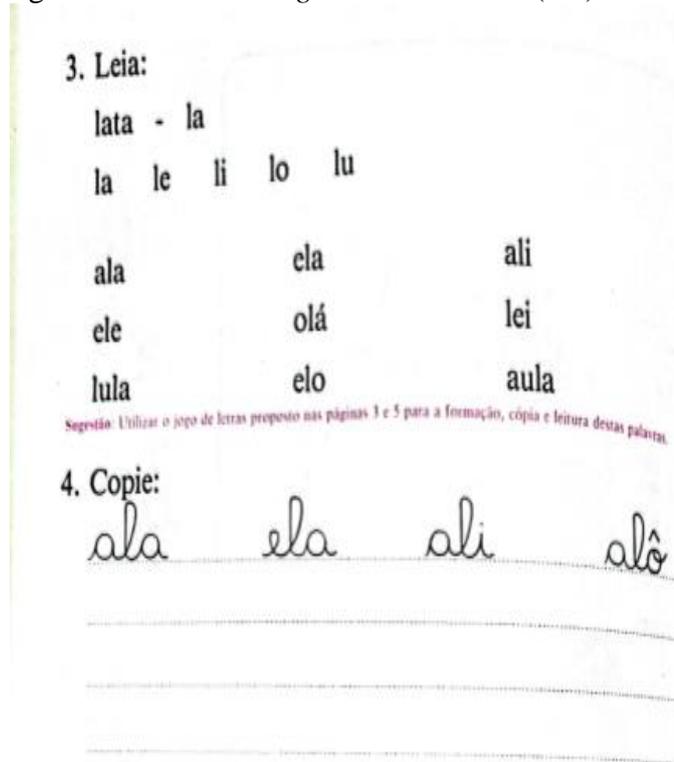
- Introduzir cada palavra — chave através de uma história motivadora, da hora da novidade, de uma conversa envolvendo outra área, ou de uma canção infantil.
- Ler oralmente a palavra — chave, correspondente ao desenho.

- Solicitar aos alunos que repitam oralmente a palavra. O reconhecimento da palavra deve ser acompanhado de seu significado.
- Traçar as sílabas no ar, de costas para os alunos, cantando ou falando os movimentos correspondentes a cada sílaba.
- Pedir aos alunos que reproduzam o traçado com os dedos, no ar e sobre a carteira.
- Traçar a sílabas na lousa, sempre cantando ou falando os movimentos.
- Pedir aos alunos que escrevam a sílaba na lousa e depois no caderno.
- Verificar, junto aos alunos, a execução da atividade. Se houver erro, deixar que eles o identifiquem e façam a correção [...] (MORAES, 1991, p. 8).

Como analisamos no manual do professor, essas instruções de como introduzir a primeira consoante vêm descritas nas primeiras páginas do artefato. Destarte, a primeira sílaba da palavra representativa é destacada em vermelho — nesta primeira consoante, o *la-*, de “lata” —, dando ênfase a esse primeiro “pedacinho” da palavra. A autora sugere ao professor explorar outras palavras que tenham a sílaba *la-* no início, no meio e no fim de uma palavra, destacando a sílaba, bem como o estudo da família silábica da consoante L e das palavras formadas com essa família.

No geral, são destinadas três páginas para cada consoante, as quais consistem em apresentar a palavra em análise e as partes que a compõem, buscando o reconhecimento dessa decomposição e frisando sempre a primeira sílaba; depois acontece o treino dos sons das letras, exercitando, ao mesmo tempo, a letra escrita cursiva e a de imprensa, entendendo-as como necessárias e possíveis de serem aprendidas concomitantemente; e na etapa seguinte, há uma série de exercícios de caligrafia. Podemos verificar o modelo desses exercícios na Figura 16.

Figura 16 – *Mundo mágico*: consoante L (1/2)



Fonte: Moraes (1991, p. 24).

Cabe destacar que esse processo está relacionado à memorização de sons e sílabas, pois as palavras que são apresentadas a partir da sílaba em destaque são trabalhadas de forma isolada. Esse método começa ensinando às crianças palavras pequenas, compostas apenas de vogais e sílabas já vistas. Assim, conforme elas aprendem, o número e a variedade de letras vão aumentando.

Ao final de cada consoante ensinada, aparece um pequeno texto (Figura 17), sem nenhum sentido explícito, no qual o objetivo é introduzir a próxima palavra representativa. Esses textos são classificados como pseudotextos, tradicionalmente escolhidos para alfabetizar e que proporcionam apenas o reconhecimento e a identificação de signos que compõem o sistema de escrita, conforme apontado por Cornélio (2015). Assim, esses textos tornam-se apenas pretextos para o ensino de letras e de unidades silábicas, tal como nas antigas cartilhas de alfabetização. Nas palavras de Maciel e Frade (2014), são textos produzidos artificialmente, portanto, descontextualizados.

Figura 17 – *Mundo mágico*: consoante L (2/2)

7. Vamos ler?



Fonte: Moraes (1991, p. 25).

A próxima palavra representativa é a palavra “tatu”. Logo, o texto acima tem como principal objeto um telefone, que inicia com a consoante T. A autora sugere que a leitura seja realizada em voz alta, observando a cena reproduzida na imagem. Afirma também que esses textos possuem palavras cujas finalidades ainda não foram treinadas e propõe atividades coletivas, como dramatizações, jogos, canções, entre outras.

Embora alguns textos desta cartilha sejam classificados como pseudotextos, podemos notar que outros textos apresentados para a introdução de cada nova consoante consistem numa variedade de gêneros textuais, tais como poemas, parlendas, canções e narrativas de escritores como Vinicius de Moraes, *A arca de Noé* (1974); Sylvia Orthof, *A limpeza de Teresa* (1998); Flávia Muniz, *O jogo do pega-pega* (1988); Sonia Junqueira, *O macaco e a mola* (1989); entre outros.

As seções das consoantes seguem sempre a mesma estrutura apresentada anteriormente, e ao término delas, inicia-se o trabalho com as sílabas complexas.

O trabalho tem início na página 70 e encerra-se na página 108, tendo a palavra representativa em cada nova sílaba complexa e o texto para leitura coletiva ao final de cada lição. Entre as páginas 109 e 111(Figura 18), é realizada uma composição de todas as palavras representativas que introduziram cada lição.

Figura 18 – *Mundo mágico*: vamos recordar?

Fonte: Moraes (1991, p. 109).

A composição das palavras representativas é apresentada ao final do estudo das lições das sílabas complexas, intitulada pela autora de “Vamos recordar”, com a imagem, a palavra com a sílaba destacada e, em seguida, a família silábica, a qual a criança deveria realizar a leitura oral, com o objetivo de memorizar e recordar as sílabas estudadas anteriormente. Cada palavra é grafada em letra de imprensa minúscula e, ao fim da família silábica, também em cursiva minúscula e maiúscula. Assim, podemos considerar esta lição um resumo geral do que foi trabalhado.

A partir da página 112, são introduzidos os textos complementares até o término da cartilha, na página 128. Em se tratando especificamente das imagens, esta cartilha apresenta ilustrações com cores vibrantes, cenários coloridos e situações divertidas.

As cartilhas, de forma geral, passaram a ser ricamente ilustradas para despertar maior interesse tanto da criança quanto do professor. Estas são compostas de imagens de animais falantes, com cores vivas, buscando transmitir alegria e diversão e suavizando o processo de ensino da leitura e da escrita.

As ilustrações são recursos importantes para a compreensão do estudante sobre o que elas representam. De acordo com Ramil (2018), existem raízes etimológicas que se vinculam ao vocabulário relacionado com a imagem pela raiz da palavra latina *imago*, que é a mesma de “magia”, carregando componentes de “encanto”, “feitiço”, “atraente”, como algo que cativa. Segundo Homma (2018, p. 85), “[...] todos os elementos em um livro didático devem ter uma função que os justifique”. Sendo assim, as ilustrações contidas neste artefato devem atrair e direcionar a atenção ao material impresso a fim de motivar, produzir prazer, emoções e atitudes, criar ludicidade, promover retenção e desenvolver a compreensão. Referente à cartilha analisada, vale notar que os elementos de “magia” e “encanto” estão bem distribuídos nas páginas do impresso, propiciando uma sensação de ludicidade e prazer, o que pode ser observado na Figura 19.

Figura 19 – *Mundo mágico*: textos complementares

TEXTOS COMPLEMENTARES

Rex, o valente



Magda tem um cachorro.
Ele se chama Rex.
Rex é um cachorro muito divertido. Gosta de brincar de correr atrás das crianças.
Por isso Rex já se tornou a atração principal das crianças daquela rua.
Outro dia, um gato desconhecido mexeu com Rex.
Rex não gostou e avançou contra o gato.
Os vizinhos de Magda admitem que Rex às vezes é metido a valente.
Por isso Rex pode ter adversários, mas possui muitos admiradores.

Fonte: Moraes (1991, p. 112).

A autora traz nestes textos complementares sete histórias e três poesias. As habilidades de leitura e escrita são as mesmas solicitadas no decorrer de todos os textos principais, sem aumento de complexibilidade. O vocabulário com palavras encontradas no texto é

apresentado logo em seguida à exposição. Depois são sugeridas atividades denominadas “Trabalhando com as palavras” e “Vamos entender melhor a história”. A primeira consiste em exercícios de ortografia e localização de palavras no texto. Na segunda, a autora propõe atividades de perguntas e respostas referentes à localização de informações e a exercícios de assinalar, levando a criança apenas à reprodução, sem refletir no processo de leitura e escrita. De acordo com Rojo e Cordeiro (2004, p. 10), “[...] as práticas escolares brasileiras tendem a formar leitores com apenas capacidades mais básicas de leitura, ligados à extração simples de informação de textos relativamente simples”. Deste modo, o estudo do texto não favorece uma reflexão crítica e imaginativa, pois está reduzido a exercícios enfadonhos e sem significados.

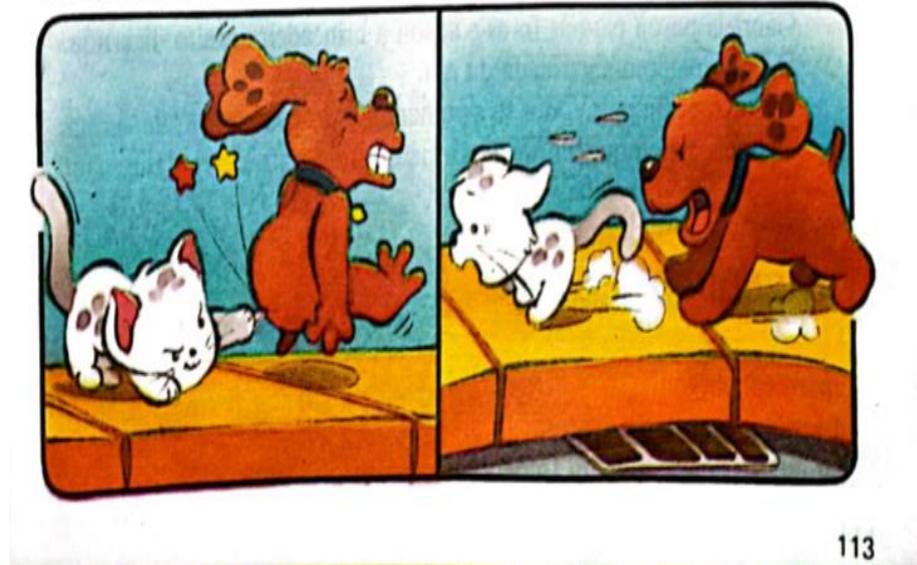
Ainda na seção dos textos complementares, que estão nas páginas finais da cartilha, podemos identificar atividades que a autora chama de “Composição”, definidas por ela como um treinamento.

Muitas são as atividades que contribuirão para o treinamento da composição: conversa dirigida, reprodução oral de histórias, hora da novidade, hora da poesia, dramatização, leitura e interpretação de texto, treino ortográfico, etc. As atividades de composição oral começam quando se iniciam a audição e reprodução de histórias contadas pelo professor. A composição escrita começa tão logo o aluno inicia na formação de frases (MORAES, 1991, p. 10).

Segundo Moraes (1991), a criança precisa ser bem-treinada com atividades de composição para que, assim, ela possa iniciar o processo de escrita, inicialmente de forma oral, a partir de gravuras e desenhos mostrando o sentido completo do cenário, e só mais adiante com a produção escrita em si. Podemos verificar na Figura 20 um exemplo dessa composição.

Figura 20 – *Mundo mágico*: composição**COMPOSIÇÃO**

Vamos contar esta história?



113

Fonte: Moraes (1991, p. 113).

Moraes (1991) sugere trabalhar a composição de frases escritas somente a partir da metade da cartilha, deduzindo que a criança já tenha um pouco mais domínio da escrita de palavras. Essas composições devem ser realizadas com o auxílio da professora, de acordo com as gravuras destacadas (Figura 19) e que já foram trabalhadas anteriormente, induzindo o estudante a reproduzir modelos vistos. Outro fato que chama nossa atenção é que a autora coloca como sugestão a construção de frases, e não de textos, dando a ideia de que o estudante não teria capacidade de fazê-lo antes de ter conhecido todas as famílias silábicas e suas combinações.

Analisando a estrutura que esses artefatos contêm, concordamos com Frade (2007), ao afirmar que “[...] várias cartilhas brasileiras centram o trabalho inicial nas vogais e seus encontros, como uma das condições para a sistematização posterior das sílabas” (FRADE, 2007, p. 25). Segundo esta autora, normalmente existe uma sequência para que o método seja desenvolvido, partindo do simples para o mais complexo, em que são empregadas palavras-chave unicamente na apresentação das sílabas, que se destacam em famílias silábicas, considerando apenas as sílabas estudadas.

A cartilha *Mundo mágico*, assim como a analisada anteriormente, é caracterizada como um exemplo de resistência, pois, apesar das novas orientações sobre alfabetização enfocadas pela teoria da psicogênese da língua escrita, os materiais didáticos ainda insistiam

no processo de ensino que leva os alunos a memorizarem letras e sílabas soltas, dando prioridade ao método. Podemos notar que o discurso da psicogênese da língua escrita se apresenta neste material, embora de forma tímida, evidenciado nas orientações repassadas ao docente, as quais enfatizam o diálogo, os jogos didáticos, o manuseio de diferentes materiais escritos, a dramatização, a avaliação individual, entre outros.

Referente aos EC, o discurso presente ao longo dessas análises mostra que as disputas entre o método e a psicogênese da língua escrita tornam-se cada vez mais nítidos, porém ainda são muito marcantes os traços de um caráter civilizador individual por meio de conteúdos culturais, como este exemplo de texto constante na cartilha: “Hoje Hugo e Helena lêem uma história. / A história fala de um herói. / Esse herói é um homem muito corajoso” (MORAES, 1991, p. 77).

Observa-se nesse exemplo a ideia de transmitir valores morais por meio de ensinamentos implícitos, de que todo homem deve ser herói e corajoso. É nesse sentido que Raymond Williams (1969, p. 319) afirma que “[...] o conteúdo da educação corresponde normalmente ao conteúdo das relações sociais vigentes e só se transforma como parte de uma transformação mais ampla”. Neste caso, a cartilha tem um caráter civilizador social, sendo um material presente na cultura escolar.

Os dois próximos exemplares a serem analisados abordam a proposta defendida pela teoria da psicogênese da língua escrita. Neles podemos identificar como este discurso foi sendo consolidado, na tentativa de fazer com que os professores passassem a repensar as suas práticas cotidianas.

4.3 Alfabetização e parceria

O exemplar escolhido para análise neste capítulo chama-se *Alfabetização e parceria* (1996) e possui 112 páginas. Nele, a palavra “cartilha” já não se faz mais presente, substituída pela palavra “livro”, marcando a ruptura com os antigos métodos de alfabetização e a forma de produzir os impressos didáticos. O livro foi escrito pelas seguintes autoras: Edna Maria Pontes²¹, formada em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras Tuiuti; Elisiani Vitória Tiepolo²², formada em Letras pela Universidade Federal de Paraná (UFPR) e mestra em

²¹ Foi chefe de apoio técnico-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e professora do 1º grau da rede municipal de ensino de Curitiba, Paraná (PR).

²² Participou da elaboração do currículo básico para escolas do PR e foi professora da rede municipal do ensino de Curitiba/PR.

Literatura Brasileira pela mesma instituição; Marlene Aparecida Comin de Araújo²³, formada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras de Palmas, pós graduada em Alfabetização e Pré-Escola, pela Sociedade Educacional da Faculdade de Ciências e Letras Tuiuti, e em Alfabetização, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Reny Maria Gregolin Guindaste²⁴, formada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), mestra em Letras pela UFPR, doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), foi professora da rede estadual de ensino de 1º grau; e Sônia Aparecida Glodis Medeiros²⁵, formada em Letras pela UFPR.

O currículo dessas autoras busca legitimar a posição a ser ocupada, o que, de acordo com Foucault (2008), indica a necessidade de se descrever os lugares institucionais de onde o profissional obtém seu discurso. Segundo esse autor, são esses locais e discursos que se produzem em seu interior que legitimam os de certos indivíduos, fazendo-os participar dos jogos de saber-poder.

O livro didático em questão destina-se a turmas de alfabetização, denominadas de 1ª série do 1º grau no período analisado. Foi adquirido do MEC pelo estado de MS para a distribuição gratuita, por meio do PNLD (1999). O número da edição não consta no exemplar do aluno, publicado no ano de 1996, pela Editora Módulo, de Curitiba/PR.

A Editora Módulo, fundada em 1991, iniciou a sua história no mercado de livros didáticos com a criação de coleções para educação infantil e ensino fundamental, além de livros de literatura infantojuvenil. Em 1992, passou a atender a prefeituras, além de fornecer livros didáticos, por intermédio do MEC, para os estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. Em 1997, atingiu o ápice de distribuição de livros didáticos para todos os estados do País. Além deste exemplar que analisamos, a coleção conta com livros da 1ª à 4ª série do 1º grau, nas áreas de língua portuguesa, denominados *Linguagem e Interação*.

Estudos como os de Almeida (2002), realizados entre 1990 e 1992, afirmam que os novos conhecimentos chegam às salas de aula antes mesmo dos cursos de formação para os professores referentes às novas propostas curriculares difundidas pela prática construtivista. Segundo a autora, os livros didáticos foram pioneiros na divulgação deste novo discurso, pois

²³ Foi coordenadora e integrante da equipe do Departamento de Ensino de 1º grau da Secretaria de Estado da Educação do PR, professora do ensino de 1º e 2º graus.

²⁴ Professora do Departamento de Linguística, Letras e Vernáculos da UFPR.

²⁵ Participou da sistematização do currículo básico do município de Curitiba, foi integrante da Coordenação Pedagógica de Português da Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba, professora do ensino de 1º grau da rede municipal de ensino.

ela identificou que, entre as décadas de 1980 e 1990, foi possível encontrar diversos livros de alfabetização com concepções de ensino diferentes, assim como com visões distintas dentro de um mesmo material. Entretanto, só na década de 1990 é que de fato os livros didáticos assumiram uma concepção construtivista, o que é corroborado por Silva (2011, p. 516).

Foi somente na década de 90 que a concepção construtivista foi assumida como parâmetro nacional para o ensino. Desse modo, essa concepção foi assumida com a finalidade de “desmetodizar” o ensino e, assim, proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa. Com isso, postulava-se que haveria um melhor aprendizado e, por consequência, o fim do fracasso escolar.

A partir do ano de 1995, percebemos uma grande mudança nos materiais didáticos: alterações de concepções de ensino da escrita e principalmente de sujeito, o qual participa de forma ativa no processo de aprendizagem.

Seguindo os parâmetros dos novos discursos de alfabetização, a metodologia utilizada pelas autoras desta cartilha está ancorada na teoria da psicogênese da língua escrita. Esta, formulada e comprovada por duas pesquisadoras argentinas, Ferreiro e Teberosky, foi divulgada pela primeira vez no Brasil em 1985, partindo da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto do conhecimento, percorrendo estágios linguísticos até a aquisição da leitura e da escrita. Desde então, foi necessário rever as concepções nas quais se apoiava a alfabetização, o que demandou uma transformação radical nas práticas de ensino da leitura e da escrita no início da escolarização, ou seja, na didática da alfabetização.

De acordo com as autoras Ferreiro e Teberosky (1985, p. 11):

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia — se muito antes do que a escola que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu.

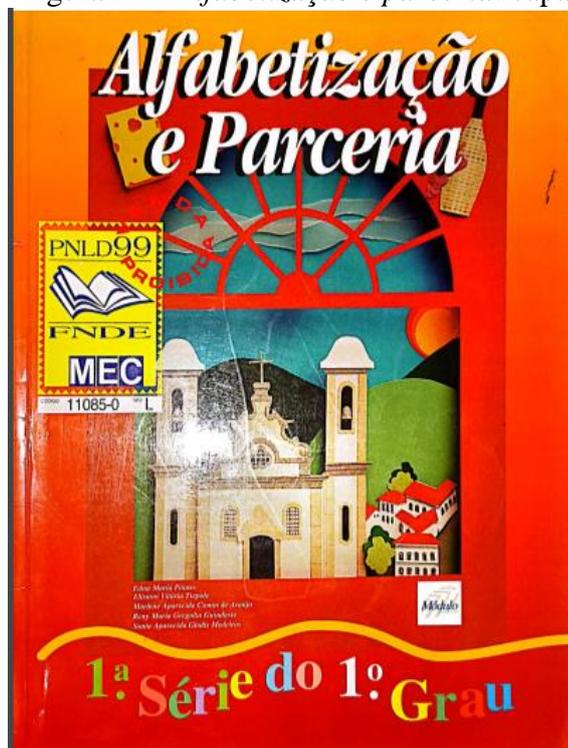
A teoria piagetiana acumulava pesquisas insuficientes para dar conta da linguagem, sendo assim, Ferreiro e Teberosky desenvolveram sua pesquisa com fundamentos

psicolinguísticos, tendo por base as concepções construtivistas e buscando na psicolinguística fundamentos para investigação da psicogênese da língua escrita.

Os estudos da psicogênese constataam que o processo de conhecimento acontece pela interação que o sujeito desenvolve no sua ação sobre o mundo, tendo como grande contribuição o deslocamento do eixo da prática pedagógica, que passou do “como se ensina” para o “como se aprende” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Logo, não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler; já não se pode mais ensinar como antes.

Passando à análise do livro didático, iniciamos por seu título, no qual podemos perceber a intencionalidade das autoras de promover uma alfabetização relacionada a uma parceria, o que infere que esse processo de alfabetização não acontece de forma individual, mas pela interação com o outro e com os elementos da natureza. Dessa forma, o material proposto pelas novas teorias oferece espaço e oportunidade para que o professor possa desempenhar seu relevante papel na formação da consciência e das funções mentais superiores, como a atenção, a memória, a percepção e a linguagem de seus alunos. Podemos observar os detalhes que a capa apresenta na Figura 21.

Figura 21 – *Alfabetização e parceria*: capa



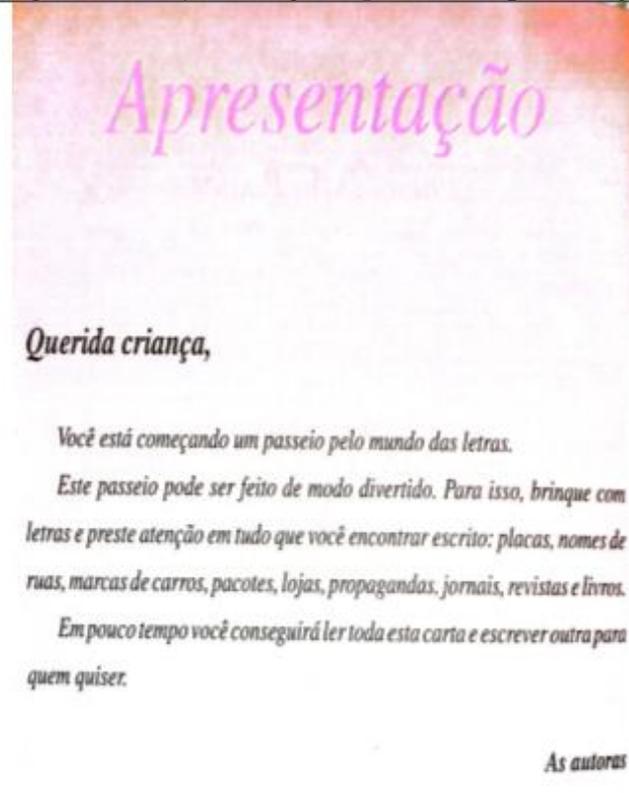
Fonte: Pontes *et al.* (1996).

A proposta que ilustra a capa do livro mostra uma janela aberta, provavelmente querendo retratar o rompimento com os muros da escola. Essa janela pode ser a de uma sala de aula, e através desta é possível visualizar uma igreja e um conjunto de casas, levando-nos a imaginar que o processo de alfabetização abordado no artefato está diretamente relacionado com o cotidiano da criança, para que esta tenha um aprendizado significativo e concreto. Ao que parece, a parceria é entre a escola e a comunidade, tornando o processo de alfabetização dinâmico.

Os novos livros didáticos deveriam corresponder às exigências da época, adequados para uma educação do século XX, no qual se privilegia o conhecimento, os valores, as capacidades de resolver problemas. Portanto, as editoras e os autores procuravam adequar os seus livros às novas questões educacionais em debate, nas quais o aluno não deveria ser visto como dependente de estímulos, mas precisa ser compreendido como um sujeito ativo que elabora suas próprias hipóteses. Por conseguinte, esse estudante passa a ter contato com diferentes gêneros textuais, atividades que refletem sobre os princípios da escrita alfabética. Assim, definidos os objetivos do ensino, o livro didático, longe de ser uma única referência de acesso ao conteúdo disciplinar da escola, tem que ser um recurso de sabedoria, capaz de orientar os processos do desenvolvimento da personalidade das crianças (BITTENCOURT, 1993).

Prosseguindo com a análise, na página 3 do livro é destacada a apresentação (Figura 22), que traz uma mensagem para a criança, já que o artefato analisado é o exemplar do aluno.

Figura 22 – *Alfabetização e parceria: apresentação*



Fonte: Pontes *et al.* (1996, p. 3).

A mensagem para a criança inicia de forma carinhosa, fazendo um convite para um passeio, relacionando o livro a uma aventura, a algo prazeroso e divertido; e para prestar atenção em tudo que está escrito a sua volta: placas, nomes de ruas, marcas de carros, pacotes, lojas, propagandas, revistas, jornais, livros. E dentro da mensagem, as autoras fazem uma “promessa” de que em pouco tempo a criança conseguirá ler toda esta carta e escrever para quem ela quiser.

De acordo com Ferreiro (1995, p. 10), “[...] aprender a ler começa com o desenvolvimento do sentido das funções da linguagem escrita. Ler é buscar significado e o leitor deve ter um propósito para buscar significado do texto”. Para que a criança aprenda a ler, precisa desenvolver estratégias para atribuir sentido ao texto, e isso só pode ocorrer se os leitores estiverem em contato com textos significativos, que se mostram interessantes e tenham sentido para eles.

Essa é outra marca dos materiais produzidos pela teoria psicogenética: a ideia de imersão das crianças com várias fontes escritas. Partia-se do pressuposto de que o contato e a interação com a diversidade de materiais possibilitavam à criança o desenvolvimento de hipóteses de escrita, levando-a a alfabetizar-se.

O sumário do exemplar (Figura 23) tem a seguinte estrutura: inicialmente, o estudante tem contato com o nome próprio por meio do crachá; em seguida, é apresentado o alfabeto completo maiúsculo e minúsculo, o trabalho com rótulos, charadas, adivinhações trava-línguas, parlendas, cruzadinhas, quadrinhas, escrita espontânea, poesias, textos, escrita de bilhetes e versos; e finaliza com a história dos sinais de pontuação, a Festa de Natal e o glossário.

Figura 23 – Alfabetização e parceria: sumário

<i>Sumário</i>	
Crachá.....	7
Alfabeto com letras maiúsculas.....	9
Alfabeto com letras minúsculas.....	11
Trabalho com nomes: letras, texto oral e escrita espontânea.....	13
Trabalho com rótulos.....	19
Bingo de letras e formação de palavras.....	22
Discriminação de letras e alfabeto ilustrado.....	23
Charadas.....	24
Descubra o que é.....	25
Adivinhações e troca de letras.....	26
Ficha pessoal.....	27
Para adivinhar.....	28
Quadrinha.....	29
Transformações de palavras.....	30
Trava-línguas.....	32
Parlendas.....	34
Texto informativo e escrita de nomes de frutas e flores.....	35
Para você ler e adivinhar.....	37
Quadras folclóricas brasileiras.....	38
O R intrometido.....	41
Quadrinha.....	42
Só reis e príncipes tomavam sorvete.....	43
Imperador do Brasil também era fã de sorvete.....	44
Sorvete alimenta.....	45
Cruzadinha.....	46
Ciranda Cirandinha.....	47
Quadrinhas.....	48
Os pássaros.....	49
Transformações de palavras.....	52
Mercado de Trocas.....	53
Passarinho no sapé.....	54
Padeirinho.....	55
Se eu fosse um peixinho.....	57
A barata diz que tem.....	58
O pato.....	59
Poemas de Cecília Meireles.....	61
Escrita espontânea de relato de caso e escrita de receita.....	69
Cruzadinha.....	70
Andanças.....	71
As borboletas.....	74
Boi da cara preta.....	78
O chapuzinho vermelho.....	83
Escrita de bilhete e aviso.....	86
Os brinquedos.....	87
O circo.....	94
O rabo do gato.....	95
A Bela Adormecida.....	99
A história dos sinais de pontuação.....	102
Festa de Natal.....	105
Glossário.....	111
Obras consultadas.....	112

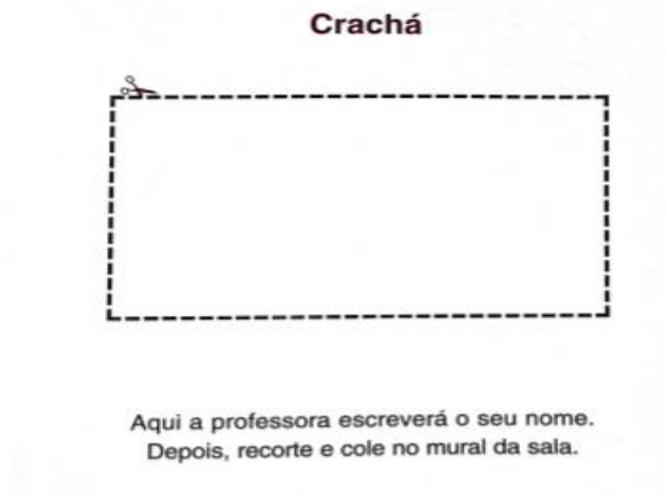
Fonte: Pontes *et al.* (1996, p. 5-6).

O sumário é dividido por títulos de atividades que ocorrem no decorrer de todo o livro, não tem uma sequência de letras a serem mostradas, diferentemente dos dois primeiros livros, que têm a seguinte estrutura organizacional: vogais, encontros vocálicos, consoantes (uma para cada unidade), sílabas e textos.

Neste exemplar, o alfabeto é apresentado logo nas primeiras páginas, com letras de imprensa maiúsculas e minúsculas, e o texto, bem distinto dos pseudotextos das cartilhas, já aparece nas primeiras lições. Na página 14, é apresentado todo o alfabeto, com as quatro formas de letras, sendo este o único momento em que a criança faz o pontilhado da letra

cursiva. O trabalho com o nome próprio (Figura 24) inicia na página 7, e várias atividades remetem ao uso do nome, dentre essas, recorte e colagem de letras e escrita espontânea.

Figura 24 – *Alfabetização e parceria: crachá*



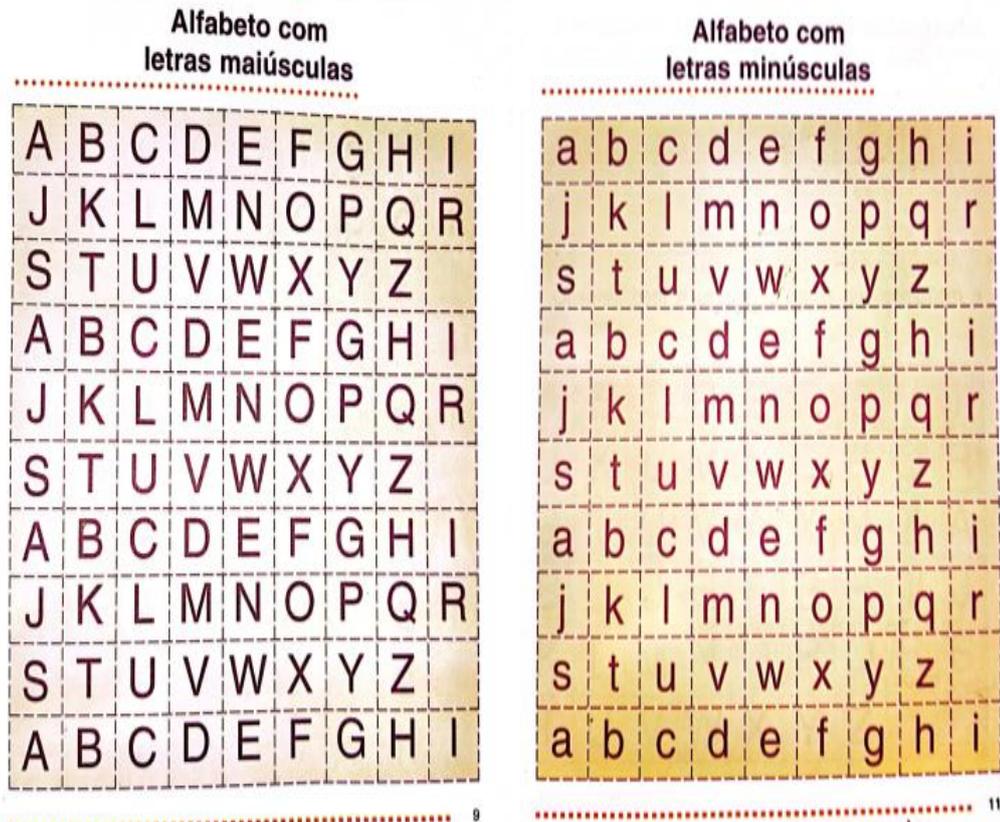
Fonte: Pontes *et al.* (1996, p. 7).

As autoras iniciam a primeira unidade do livro trazendo o trabalho com o nome próprio. Inicialmente, a professora realiza a escrita do nome da criança no crachá; já as outras atividades possibilitam que a criança recorte, identifique e escreva o seu nome. No eixo do trabalho com alfabetização, entendemos que a descoberta da escrita do próprio nome é uma aprendizagem essencial nesta etapa, além de ser algo significativo. Ferreiro (2007, p. 63-64) afirma que: “Ampliar a própria identidade através da escrita é algo extraordinário. As crianças procuram repetir aquelas formas, beijam e acariciam aquela escrita, abraçam-na dizendo esta sou eu”.

De fato, ver seu nome escrito também produz uma série de perguntas interessantes que leva a criança a pensar sobre a língua escrita, levantando hipóteses e tirando conclusões na tentativa de se apropriar e dar sentido à escrita. Iniciar o processo de alfabetização com o nome da criança foi uma ideia que se popularizou a partir das concepções psicogenéticas de alfabetização, sendo uma das marcas das práticas pedagógicas deste campo teórico.

Dando prosseguimento à análise do exemplar, como já foi colocado, a estrutura não contempla uma separação de sequência de atividades relacionadas com as letras do alfabeto. Das páginas 9 a 11, são apresentadas todas as letras do alfabeto em maiúscula e minúscula, para que a criança possa recortar, manusear e trabalhar com colagens sugeridas nas atividades do livro (Figura 25).

Figura 25 – Alfabetização e parceria: alfabeto



Fonte: Pontes *et al.* (1996, p. 9-11).

Apresentar todo o alfabeto para a criança desde o início do processo de alfabetização é outro diferencial desta concepção teórica, em contraponto com os métodos tradicionais, nos quais as letras eram ensinadas paulatinamente, semana a semana, para não confundir os estudantes. O princípio de que as crianças estão imersas no mundo da escrita, convivendo diariamente com letras em seu cotidiano, justifica a apresentação das letras desde as primeiras páginas do material.

É possível analisar que as primeiras páginas do livro didático trabalham com o nome próprio, recorte e colagem de letras, trabalho com rótulos, desenhos de histórias contadas pela professora e escrita espontânea — outra característica importante da psicogênese da língua escrita —, esta assim definida por Monteiro e Lanza (2017, p. 37):

Considerando que nosso sistema de escrita é alfabético, a escrita espontânea pode ser compreendida como toda a produção gráfica da criança que se encontra em processo de compreensão do princípio alfabético, mesmo quando ainda não domina este princípio. O espontâneo designa essa possibilidade de escrever mais livremente, sem restrições e preocupações em errar, seja na escola ou em situações cotidianas. Nas pesquisas que tomam o desenvolvimento da aquisição da língua escrita pela criança como objeto de investigação, ela é considerada uma importante atividade, por desencadear e

revelar processos de reflexão do aprendiz — uma vez que, para escrever, é necessário que pense nas características gráficas e produza indagações sobre como grafemas (letras) representam os fonemas (sons) da palavra a ser escrita.

Segundo as concepções psicogenéticas, na prática da alfabetização, a escrita espontânea se torna uma importante estratégia pedagógica, fazendo com que as crianças formulem e reformulem hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita. Ferreiro (2001) considera a escrita espontânea da criança um indicativo de comunicação e formulação de hipóteses, que requer dos professores um olhar atento, capaz de enxergar a interpretação atribuída por ela ao sistema de escrita.

Dessa forma, e acreditando que a criança traz consigo conhecimentos prévios, não é somente no ambiente escolar que ela aprende a escrita espontânea, pois antes mesmo de reproduzir a grafia correta de uma palavra, a criança desenha, faz traços, formas e linhas. Essas produções são consideradas aspectos construtivos que mais tarde desencadearão o sistema gráfico de representação da fala.

Após toda a exploração de atividades com o nome próprio, nome de colegas e de membros da família, a primeira consoante é (re)apresentada com uma figura representativa: as autoras trazem para análise uma embalagem de margarina (Figura 26). O trabalho com rótulos e diferentes tipos de textos é outra característica encontrada neste artefato, o que não era comum nas tradicionais cartilhas.

Figura 26 – Alfabetização e parceria: consoante

1. Que produto vem dentro desta embalagem?

MAR

2. Qual é a marca desta margarina?

[] [] [] [] []

3. Quantas letras tem a palavra Margarina? []

4. Agora vou separar a palavra. Veja como ficou e complete com as letras que faltam.

M	A	R	G	A	R	I	N	A
M				A	R			A
M		R	G			I	N	
	A	R	G	A	R			A

20

Fonte: Pontes *et al.* (1996, p. 20).

Nesta página, a atividade explora uma figura representativa que analisa o rótulo e o produto dentro da embalagem destacada. A imagem é significativa para a criança, pois faz parte de seu cotidiano. Vale notar, nesta atividade, que há pistas claras para que a criança consiga realizá-la com autonomia.

O trabalho com rótulos e embalagens passa a ser considerado muito apropriado para o processo de alfabetização, uma vez que faz parte do cotidiano das crianças, contendo elementos de leitura e potencial para desencadear a escrita, podendo, assim, contribuir com a alfabetização.

Diante disso, Soares (2003, p. 14) explica que

[...] dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas de leitura e escrita, a entrada da criança e também do adulto analfabeto, no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita — alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso deste sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a prática escrita — o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema isto é, em dependência da alfabetização.

É importante destacar que, na época em que as pesquisas de Ferreiro e Teberosky foram realizadas, o termo “letramento” não havia sido cunhado. No entanto, as propostas pedagógicas que têm por base essa concepção teórica trabalham com esta ideia sem denominá-la, compreendendo-a como parte do processo de alfabetização.

O trabalho com rótulos e embalagens possibilita o acesso à realidade das crianças, facilitando a leitura por meio de coisas que são conhecidas. Ainda, as embalagens são portadoras de diversos textos que cumprem a função de informar sobre o conteúdo de um produto que está sendo adquirido. Outra vantagem de se trabalhar com rótulos e embalagens é que seus textos escritos são curtos e suas imagens são ilustrativas, o que facilita a compreensão, podendo ser muito utilizados na fase da alfabetização.

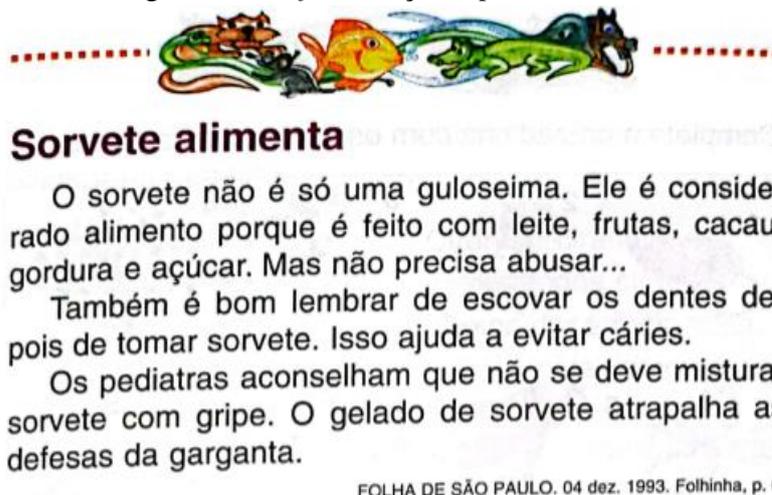
Sobre isso, Cardoso e Teberosky (1993) asseguram que o trabalho com logotipos e marcas favorece a apropriação do código escrito pela criança, pois essas escritas ocasionam a exploração do ambiente letrado em que elas vivem, servindo como suporte para o reconhecimento de letras e auxiliando no processo de alfabetização.

Prosseguindo com a análise do livro de alfabetização, observamos que os desafios propostos nas páginas deste artefato são constantes, mediante atividades que enfatizam os jogos, as charadas, as quadrinhas, as cruzadinhas, os caça-palavras, entre outros. Podemos perceber que essa diversidade de desafios são estratégias didáticas para que o ensino do sistema alfabético contemple situações prazerosas e instigantes. Um exemplo disso pode ser visto na Figura 27.

Partindo desse conceito, destacamos que o jogo pedagógico é associado às seguintes ideias piagetianas: desenvolvimento de habilidades cognitivas sobre os conteúdos específicos; estímulo à capacidade de autorreflexão intencional; e, por fim, aspecto prazeroso que uma atividade lúdica possui. No jogo, o sujeito pode interagir com o objeto e com outros sujeitos. Vale lembrar que desde a escola nova²⁶ trabalhava-se com a ideia de jogos para ensinar por meio da ludicidade.

Uma característica dos livros de alfabetização que se declaravam construtivistas eram as referências explícitas que faziam ao papel da diversidade textual e da imersão no mundo letrado desde o início da escolarização. De modo geral, os textos eram representativos de gêneros variados, como bilhete, instrução de jogo, poesia, conto de fadas, reportagem, receita, verbete de enciclopédia, trava-línguas, cartaz publicitário, notícia de jornal etc. Neste exemplar, é possível constatar essa diversidade textual na Figura 28.

Figura 28 – Alfabetização e parceria: texto



Fonte: Pontes *et al.* (1996, p. 45).

O texto informativo aborda a reportagem de uma guloseima que faz parte do universo infantil, trazendo informações importantes de sua composição e dos cuidados que devemos ter ao consumir o produto — informação essa direcionada para a criança e explicitada no segundo parágrafo do trecho “Também é bom lembrar de escovar os dentes” (PONTES *et al.*, 1996, p. 45). Provavelmente, o texto deve ser lido pelo professor com o objetivo de informar o estudante e, a partir de então, desenvolver atividades de reflexão significativas, mais

²⁶ um movimento que preconizou **mudanças no sistema de ensino**, colocando o aluno no centro do processo de construção do conhecimento.

voltadas para o uso da língua no cotidiano. É importante observar que o texto foi retirado do jornal *Folha de São Paulo*, e não foi produzida para o livro em questão.

De acordo com Lopes (2010, p. 21),

É preciso oferecer textos à criança, textos com os padrões textuais que circulam na sociedade, desde o início do ano, inserindo-as nas primeiras atividades de alfabetização. Conhecer seus usos e suas funções sociais favorece a reflexão sobre o sistema de escrita, além de ajudar a desenvolver as estratégias de leitura. Trabalhamos com textos reais para aproximar os educandos de diferentes gêneros. Acreditamos que os educandos precisam conhecer e apropriar-se desses textos que circulam na sociedade para conhecer, entender sua função e dar sentido ao mundo.

Conforme os defensores das concepções psicogenéticas de trabalho com a língua, para favorecer uma alfabetização de qualidade, faz-se necessário oferecer atividades de leitura e escrita direcionadas para o contexto real dos educandos, possibilitando reflexão e autonomia. É importante que o professor propicie aos alunos a interação com diversos textos que circulam socialmente, pois a partir deles se familiarizarão com as características discursivas de diferentes gêneros. Dentro desta proposta, o texto passa a ser a unidade básica de ensino.

O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto, um romance, todos são textos. A palavra “pare” pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é a palavra. O mesmo “pare”, numa lista de palavras começadas com p, proposta pelo professor, não é nem um texto, pois não se insere em nenhuma situação comunicativa de fato (BRASIL, 1998, p. 35-36).

A variedade e a qualidade dos textos oferecidos aos estudantes são de suma importância para um bom desenvolvimento da escrita, pois gêneros textuais significativos possibilitam a aproximação daquilo que querem aprender. Também a leitura deve estar baseada em situações do cotidiano da criança.

Diferentes gêneros textuais contribuem para o desenvolvimento de uma nova forma de linguagem, mas o repertório adquirido não é suficiente para assegurar a produção de textos. É importante que a criança pense em como organizar o texto e tenha um olhar crítico para sua produção.

Ao analisar a Figura 29, é possível perceber que a produção sugerida incentiva a criança a produzir um texto por meio de uma sequência de imagens de uma história que será contada pela professora. Discutir a produção escrita é uma estratégia apropriada para o desenvolvimento da competência escritora adotada por esta concepção de ensino. Segundo as autoras do exemplar, a leitura e a produção de textos não trabalham com a imaginação de

textos ideais para a alfabetização, mas imaginando diferentes mediações para o mesmo texto, dependendo do conhecimento prévio de escrita que os alunos possam ter.

Figura 29 – *Alfabetização e parceria: produção de texto*



Fonte: Pontes *et al.* (1996, p. 60).

Vale notar que a disposição das figuras e das linhas e a forma como estão organizadas propiciam ao estudante a elaboração de um texto a partir da escrita de frase. Desta forma, o estudante consegue atribuir sentidos à sua escrita, sendo isso mais fácil a cada cena apresentada. A criança é incentivada a produzir mesmo que não saiba escrever de forma convencional. As dificuldades não são vistas como obstáculos, mas como oportunidades para aprender, enfrentando a escrita com naturalidade e tendo oportunidade de experimentar em sua complexidade e de desenvolver-se. De acordo com essa perspectiva, Ferreiro (2011, p. 21) pondera:

Valorizar cada aspecto gráfico dos textos dos alunos, que compreende a qualidade dos traços, a distribuição espacial e das formas, a orientação espacial entre direita e esquerda e em cima e embaixo e que, além de explorarmos o contexto cultural, evoluímos ao dar oportunidade aos alunos

de diferenciar o desenhar do escrever, que nos remete a habilidade de aspectos construtivos sujeitos a evolução a cada ano escolar.

Pautada no viés construtivista, valorizar a produção realizada pela criança incentiva e auxilia no desenvolvimento da escrita, por isso é de extrema importância criar um ambiente rico, com diversas técnicas de produzir e conceituar os textos voltadas para a interação, por meio da produção textual.

Desde as primeiras páginas deste livro didático, é possível encontrar uma diversidade de gêneros textuais, característica marcante nos livros didáticos da década de 1990 segundo Morais, Albuquerque e Leal (2005, p. 154).

A mudança mais visível nos novos livros de alfabetização diz respeito à presença de uma diversidade textual [...]. No geral, os livros trazem textos representativos de gêneros tão variados como bilhete, instrução de jogo, poesia, conto de fadas, reportagem, receita, verbete de enciclopédia, trava-línguas, cartaz publicitário, notícia de jornal, etc. Nesse sentido, constata-se uma diferença gritante em relação às cartilhas tradicionais que, quando apresentavam textos diferentes daqueles classificados como “pseudotextos”, o faziam nas últimas lições, depois que os alunos, supostamente, já haviam memorizado todas as correspondências grafofônicas.

Notamos a presença de textos longos no artefato, em atividades que o professor deve ler para a criança, aproximando-a das práticas sociais de uso da leitura e da escrita, atrelando-as com a alfabetização. Nas páginas finais, as produções de textos são mais extensas de acordo com as linhas e imagens destacadas.

Analisando as páginas deste artefato, podemos perceber claramente a inserção de uma outra concepção de alfabetização, apresentando uma proposta inovadora, com um bom repertório textual, boas práticas de leitura e de produção. O discurso disposto neste artefato busca convencer o professor de que é possível alterar suas práticas, amparando-as nas bases teóricas da psicogênese da língua escrita.

4.4 *Eu vou construindo: alfabetizando I: ciclo básico*

O livro escolhido para análise nesta seção chama-se *Eu vou construindo: alfabetizando I: ciclo básico*, de autoria de Vera Regina R. Schinor, professora, pedagoga,

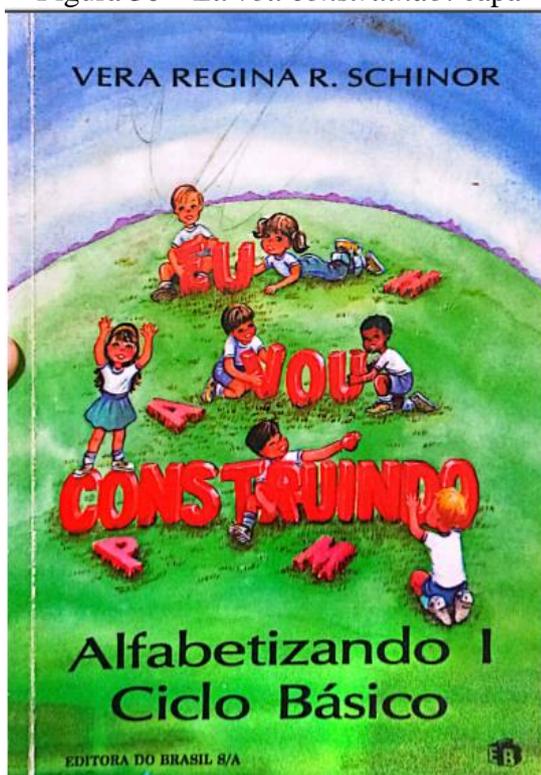
especialista em Gestão de Pessoas e escritora²⁷. Além deste livro, a coleção é composta do livro *Eu vou construindo: alfabetizando II: ciclo de alfabetização*. O material faz parte da série “Projeto Educativo”, produzido pela Editora do Brasil S/A.

O exemplar aqui em tela é o livro do professor. O material destina-se às turmas de alfabetização, denominadas de 1ª série no período analisado. Foi publicado no ano de 1989 pela Editora do Brasil S/A, que surgiu no ano de 1943, quando seis professores responsáveis pela execução do programa de livros didáticos decidiram deixar a Editora Nacional e fundar seu próprio negócio. Desde seu nascimento, esta editora tem uma reconhecida importância na área dos livros didáticos e infantis (HALLEWELL, 2012). A editora assim descreve sua missão:

Ser a Editora de melhor conteúdo e maior presença na educação. Isso significa que, antes de mais nada, temos um compromisso com o dinamismo da educação. A educação que transforma também tem que se transformar. Mais do que nunca, estamos ao lado dos educadores, observando, analisando e discutindo os novos desafios da educação em nosso país. O melhor conteúdo didático é mais do que a nossa missão, é a nossa razão de existir (EDITORA DO BRASIL, 2020).

A editora busca ser pioneira com relação aos novos discursos sobre educação. Talvez isso justifique a publicação de um livro que traz uma metodologia inovadora para a época. Vale notar que essa inovação se faz presente desde a imagem da capa do livro (Figura 30).

²⁷ Atualmente, a escritora se dedica à escrita de livros e artigos sobre os desafios da postura ética-cristã no mundo secular, conforme informado na Moção de Aplauso da Prefeitura de Limeira, São Paulo, em homenagem ao lançamento do livro *A ausente presença*, em 18 de fevereiro de 2011.

Figura 30 – *Eu vou construindo*: capa

Fonte: Schinor (1989).

A capa ilustrada por Rejane Salomé apresenta um gramado verde com seis crianças — vestidas de camisetas brancas e bermudas ou saias azuis, representando uniformes padrão — que brincam com letras grandes de cor vermelha, construindo a escrita do título do livro. Três das crianças são meninas, e quatro são meninos; parecem estar felizes brincando com as letras. Outra característica entre elas é a representação de várias etnias e a posição em que elas se encontram: enquanto duas estão sentadas, outras duas estão ajoelhadas, outra está de pé e uma outra está deitada, demonstrando estarem felizes e à vontade. Ao fundo, podemos perceber um horizonte em forma de arco, representando o planeta Terra com o céu azul. A imagem infere, ainda, a construção do conhecimento por meio de atividades lúdicas e divertidas. Podemos perceber que o desenho retratado foge do padrão das antigas cartilhas, que, na maioria das vezes, apresentavam em suas capas a escola ou o caminho da escola. Sobre os aspectos não verbais, Evangelista e Rocha (1998) levantam a hipótese de que a imagem retrata uma entrada agradável no mundo da alfabetização. A variedade de cores também é outro aspecto de realce.

Na segunda capa do livro (Figura 31), há informações gerais do que iremos encontrar no interior do livro.

Figura 31 – *Eu vou construindo*: segunda capa

Fonte: Schinor (1989).

Na parte superior da segunda capa, aparece o título do livro centralizado; e na parte inferior, o nome da autora. Ao centro, três círculos inseridos dentro um do outro, lembrando um “tiro ao alvo”. No círculo menor, aparecem as palavras em negrito e caixa alta **“NOMES E ALFABETO”**. O segundo círculo está dividido em seis partes, e cada parte representa a forma como os conteúdos deverão ser abordados: leitura de histórias (diárias); jogos didático-pedagógicos; músicas folclóricas, cantigas de roda, versos e ritmos; sistematização das famílias silábicas; trabalhando com textos (vários); produção de textos (coletiva e individual). O terceiro círculo, que representa a borda, traz a seguinte frase em negrito e caixa alta **“RESPEITO À CRIANÇA NO SEU PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO”**.

Explorando a imagem, é possível inferir nuances dos princípios construtivistas por meio da frase disposta no círculo maior, que dá a entender que o conhecimento é algo que deve ser construído por cada criança. Para Fossile (2010, p. 110), “[...] o construtivismo afirma que o conhecimento é resultado da construção pessoal do aluno”, e que cada uma tem seu ritmo próprio, o qual devemos respeitar. Também são princípios construtivistas os procedimentos a que o professor poderá recorrer durante o processo de ensino-aprendizagem,

constante no segundo círculo; e o trabalho com a alfabetização partindo do nome da criança, da palavra estável²⁸ e das letras do alfabeto, como indicado no círculo menor.

Antes do sumário, o livro traz duas mensagens ao professor:

A todas as professoras que corajosamente vêm rompendo as barreiras da resistência e buscando o verdadeiro respeito à Criança no seu processo de construção do conhecimento (SCHINOR,1989, p. 2).

[...]

Professora:

Propomos aqui, a partir dos nomes dos alunos, uma série de atividades que levam em conta o RESPEITO À CRIANÇA enquanto **sujeito** do seu processo de construção de conhecimento.

Pretendemos que estas atividades levem a criança a buscar informações, pensar, experimentar, refletir, comparar, etc. e que com isso descubra em algum momento o que a escrita representa.

Temos como certo que toda prática pedagógica deva estar calcada em reflexão sobre a teoria que a embasa.

Há no final deste, uma bibliografia, que com certeza a auxiliará na compreensão do lindo caminho que a criança percorre até se apropriar do mundo maravilhoso da leitura e da escrita.

Vera Regina
(SCHINOR,1989, p. 3, grifo no original).

As duas mensagens são direcionadas aos docentes nas páginas iniciais do exemplar. A primeira parabeniza as professoras pela coragem de romper as “barreiras da resistência”, fazendo menção ao novo discurso de educação, a teoria construtivista, bem como ao respeito pelo processo de construção do conhecimento do aluno. A segunda mensagem, esta assinada pela autora, salienta o “respeito à criança” e o olhar para ela como sujeito que participa da construção de seu conhecimento. É possível perceber a insistência nessa nova visão que a teoria construtivista tem de mostrar que o aluno é um sujeito ativo, capaz de refletir e construir hipóteses. Outra característica que podemos perceber nessas mensagens é que ambas direcionam sua chamada para “professoras”, levando em consideração que na época já havia predominância do gênero feminino nas turmas de alfabetização.

O exemplar analisado traz o *slogan* da Prefeitura Municipal de Dourados. De acordo com Silva (2023,s.p), “[...] evidencia o quanto este material foi um importante artefato cultural para a disseminação do discurso construtivista e da psicogênese na região”, uma vez que este foi adotado pela rede deste município.

Dando continuidade, na página 9, logo após o índice, a autora traz uma mensagem direcionada para as crianças. Ao longo do livro, outras duas aparecem: uma localizada ao

²⁸ “[...] uma palavra que elas sabem de cor e que, por isso, podem reconhecê-la no meio das outras e podem também reproduzi-la por escrito” (BRANDÃO *et al.*, 2021, p. 65).

final da segunda seção e outra na página final do exemplar. Nas mensagens, a autora transmite palavras de incentivo, descobertas, encorajamento e alegria, como podemos perceber na primeira mensagem, a qual a professora deve realizar a leitura em voz alta para a classe.

Querida criança

Aprendi que conhecer as Letras abria para mim um mundo novo. Antes disso eu conseguia entender os desenhos, as figuras, mas...

Sabia que precisava de mais. Descobri que me era possível LER O MUNDO também através dos livros e dos jornais.

Aprendi ainda que todas as coisas têm seus nomes e que EU podia colocar os nomes nos desenhos.

A minha maior descoberta foi a de que poder ir “guardando” as palavras que já sabia escrever e usando-as quando precisasse.

Agora é a SUA VEZ!

Você está aqui para construir o SEU mundo maravilhoso da LEITURA e da ESCRITA.

Estou com você nesta aventura.

Faremos uma linda viagem.

DIRIJA O BARCO! O “LEME” É SEU!

VÁ... NAVEGUE... DESCUBRA... CONSTRUA

TOME PRA SI e CRESÇA! Pois...

EU ACREDITO EM VOCÊ!

Com meu amor, Vera Regina

(SCHINOR, 1989, p. 9, grifos no original).

O texto convida a criança a realizar uma viagem para conhecer o mundo da leitura e da escrita, e esta viagem será realizada em um barco. A autora usa palavras de incentivo e de afeto, como “querida”, “meu amor”, “Eu acredito em você”, “Daqui para frente é com você”. Consoante Silva (2023, p. 10), “É comum entre os autores que produzem seus materiais dentro de um viés construtivista fazer analogias com caminhos e viagens. Com isso estes tentam evidenciar que a aprendizagem, no caso a alfabetização, é um processo”.

Schinor (1989) descreve o mundo da escrita numa perspectiva psicogenética, inicialmente identificando nomes e letras, depois conhecendo novas palavras e, por fim, apresentando textos com diversidade de gêneros. Essa estrutura pode ser percebida ao observarmos o sumário, que neste artefato a autora intitula de índice (Figuras 32, 33 e 34).

Figura 32 – *Eu vou construindo*: índice (1/3)

ÍNDICE
NOMES E ALFABETO

- Apresentação — 4
- Música — O Alfabeto — 10
- Completar nome — Apresentação do alfabeto. — 11
- Recortar e colar letra inicial do nome. — 12
- Destacar letras e formar palavras. — 13
- Jogo — Ache a sua direção — Relacionar nomes e letras — 15
- Leitura — Sugestões — 35
- Recortar e colar letras formando nomes — 36
- Aprendendo a traçar as letras — Proposta de trabalho — 37
- Traçando de A até E — 38
- Revisão — 43
- Música — Abecedário da Xuxa — 44
- Traçando de F até J — 45
- Revisão — 50
- Traçando de L até P — 51
- Revisão — 56
- Leitura e Produção — Desenhar a história ouvida. — 57
- Traçando de Q até U — 58
- Revisão — 63
- Poema — O mosquito escreve — 64
- Traçando de V até Z — 65
- Revisão — 68
- Recortar e colar todas as letras do alfabeto — 69
- Traçando K — W — Y — 70
- Revisão — 73
- Completar letras do Alfabeto — Pintar as letras que usa para escrever o nome. — 74
- Completar os espaços com os nomes de todos os amigos da classe. — 75
- Leitura e Produção — Desenhar a história ouvida, em sequência — 76

Fonte: Schinor (1989, p. 5).

Figura 33 – *Eu vou construindo*: índice (2/3)

DESCOBRINDO PALAVRAS NOVAS

- Proposta de trabalho:
- Música — Os bichinhos e o homem — 78
- Jogo — Bichos e nomes — Destacar e brincar — 79
- Leitura Indicada — Represália de Bichos — 79
- Nomes começados por:
- A até I: palavra — 87
 - letras
 - palavra
- Pesquisar e recortar dos jornais palavras iniciadas com as letras em estudo. — 104
- J até S: palavra — 105
 - letras
 - primeira sílaba
 - palavra
- Pesquisar e recortar dos jornais palavras iniciadas com as letras em estudo. — 122
- T até Z: palavra — 123
 - letras
 - sílabas.
- Pesquisar e recortar dos jornais, palavras iniciadas com as letras em estudo. — 132
- Formar novas palavras a partir das sílabas estudadas. — 132
- Leitura e Produção — Desenhar a história ouvida. Escrever outra história para o desenho. — 133
- Completar alfabetos maiúsculo e minúsculo. — 134
- Alfabeto do A criança completa — 135
- Bilhete para a professora. — 136

Fonte: Schinor (1989, p. 6).

Figura 34 – *Eu vou construindo*: índice (2/3)

TRABALHANDO TEXTOS	
1	— A reinação de Ricardo — 138
2	— O barco (MARÇO) — 139
3	— O pato — 144
4	— As figuras falantes (ABRIL) — 145
5	— Se as coisas fossem mães (MAIO) — 149
6	— Eu sei (JUNHO) — 153
7	— As meninas — 156
8	— Nossa escola, nossa sala, minha professora (AGOSTO) — 157
9	— Cinco trovinhas para duas mãozinhas (SETEMBRO) — 161
10	— O menino triste que sorriu — 165
11	— A bailarina — 166
12	— Flor de Maio (I) (OUTUBRO) — 167
13	— Tudo quanto — 170
14	— Patruiha ecológica — 171
15	— Produzindo — Ligar letras formando figura. Escrever uma história sobre a figura formada. — 172
16	— Flor de Maio (II) (NOVEMBRO) — 173
17	— Produção de texto — Soltando a imaginação. — 176
18	— Natal (DEZEMBRO) — 177
19	— Famílias silábicas — 178
20	— Meu dicionário — A criança completa — 189
21	— Despedida e produção — A criança escreve o que pensa. — 195
22	— Bibliografia. — 197

Fonte: Schinor (1989, p. 7).

De acordo com as figuras, podemos visualizar que o índice do exemplar está dividido em três principais seções denominadas de “Nomes e alfabeto”, “Descobrimo palavras novas” e “Trabalhando com textos”. A primeira seção inicia-se na página 4 e vai até a página 77. Nelas, inicialmente é apresentado o alfabeto, logo depois atividades com os nomes próprios, atividades de traçar letras, cantar, recortar, colar, leitura e produção de textos. Na seção seguinte, da página 78 até a 137, a proposta é explorar novas palavras por meio de atividades como músicas, jogos, pesquisas e produção de novas palavras a partir de sílabas já estudadas. Na terceira e última seção, que tem início na página 138 e encerra-se na 195, o trabalho é direcionado para leitura de textos e atividades de interpretação textual.

Na primeira seção, com o título “Nomes e alfabeto”, a autora apresenta a música *Alfabeto*, de Ed. Wilson e Carlos Colla, e sugere que a professora traga a música em forma de cartaz para cantar com as crianças diariamente, relacionando as letras do alfabeto. Na página 10 (Figura 35), começa o trabalho com o nome próprio. Antes de iniciar esta atividade, é proposto ao docente que faça os crachás e explore de forma intensa o nome das crianças.

Figura 35 – *Eu vou construindo*: nome próprio

COMO VOCÊ SE CHAMA? COLOQUE SEU NOME AQUI:
(EM LETRA DE FORMA MAIÚSCULA)

SUA PRIMEIRA LETRA. COMPLETE:

VEJA: A INICIAL DO SEU NOME FORMA UMA DAS LETRAS DO ALFABETO.
PROCURE SUA LETRA. PINTE-A DE UMA COR BEM BONITA.

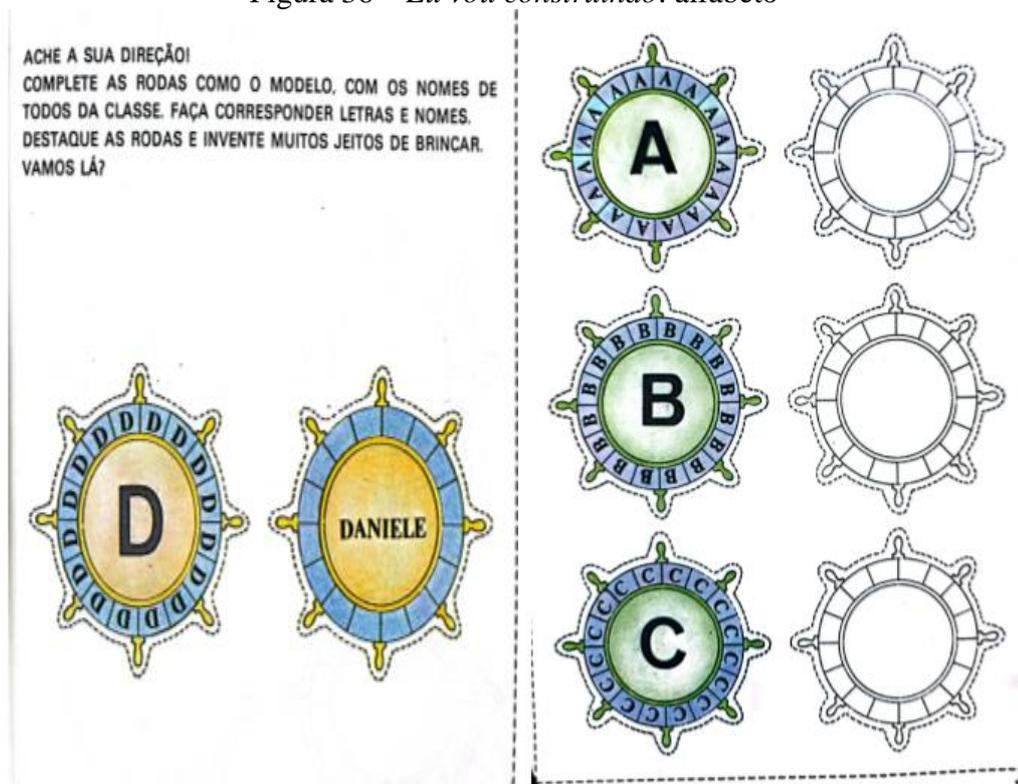
◎	A	B	C	D	E	F
G	H	I	J	L	M	N
O	P	Q	R	S	T	U
V	X	Z	W	K	Y	◎

Fonte: Schinor (1989, p. 11).

A atividade solicita que a criança escreva com letras de forma maiúscula (imprensa maiúscula) seu nome e destaque a primeira letra dele. Em seguida, deve localizar a letra inicial de seu nome no alfabeto disposto ao final da página. Na página seguinte, é necessário que a criança recorte de revistas e jornais a primeira letra do seu nome e cole nessa página. Na sequência, fará isso com as primeiras letras dos nomes de quatro colegas. O trabalho com o nome próprio continua na página seguinte.

As letras do alfabeto maiúsculas e minúsculas são apresentadas na página 13, para que a criança recorte e use para formar novas palavras. Já as letras de forma maiúscula permanecem até a página 33.

Como na mensagem inicial à criança a autora convida os estudantes a realizarem uma viagem de navio, podemos perceber que a próxima atividade faz alusão a essa viagem (Figura 36).

Figura 36 – *Eu vou construindo: alfabeto*

Fonte: Schinor (1989, p. 16-17).

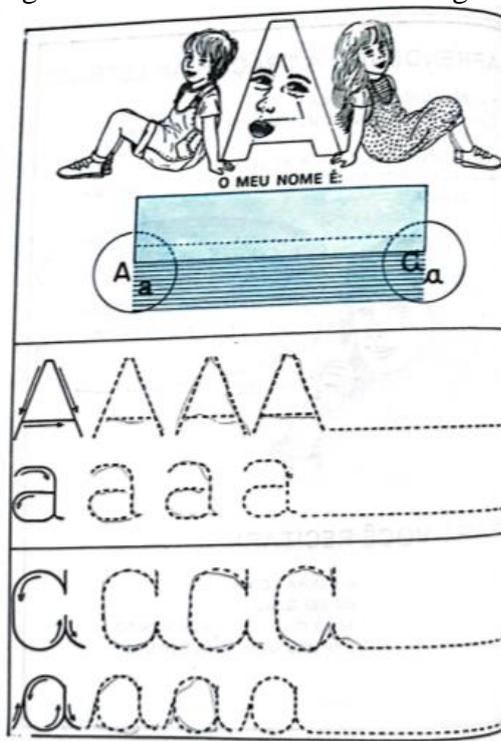
A atividade mostra rodas de leme fazendo alusão ao navio citado anteriormente pela autora. O modelo da Figura 36 mostra o exemplo de como a atividade deverá ser realizada, associando a letra do alfabeto com a escrita do nome da criança, cujo nome inicia com a letra destacada. Na página seguinte, as letras do alfabeto são colocadas em sequência alfabética e ao lado encontra-se a roda do leme, que está em branco para a criança relacionar e registrar o nome do colega de acordo com o exemplo, e assim segue até a última letra do alfabeto.

Pode-se dizer que essas atividades se diferenciam das atividades realizadas nas tradicionais cartilhas da época, pois estas apresentavam vogais, encontros vocálicos e consoantes de forma gradual, seguindo a ordem: sílabas simples, sílabas complexas e, só no final, o alfabeto completo (BERTOLETTI; SILVA, 2019). Já no presente exemplar, o alfabeto completo é apresentado à criança e deverá ser relacionado com a escrita do nome próprio, uma proposta que tem por base as teorias psicogenéticas. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1979) mostram desde cedo que a criança pensa sobre a língua escrita, observando tudo ao seu redor. Ao aprender a grafar e conhecer o nome próprio, estas vão-se apropriando de uma série de conhecimentos do nosso sistema escrito.

Para finalizar esta primeira seção, que está relacionada com os nomes e o alfabeto, a autora propõe uma atividade que, ao mesmo tempo, trabalha com a escrita do nome próprio e

a grafia dos quatro tipos de letras: forma maiúscula e minúscula de imprensa e cursiva maiúscula e minúscula. Podemos ver um exemplo dessa atividade na Figura 37.

Figura 37 – *Eu vou construindo: vogal A*



Fonte: Schinor (1989, p. 38).

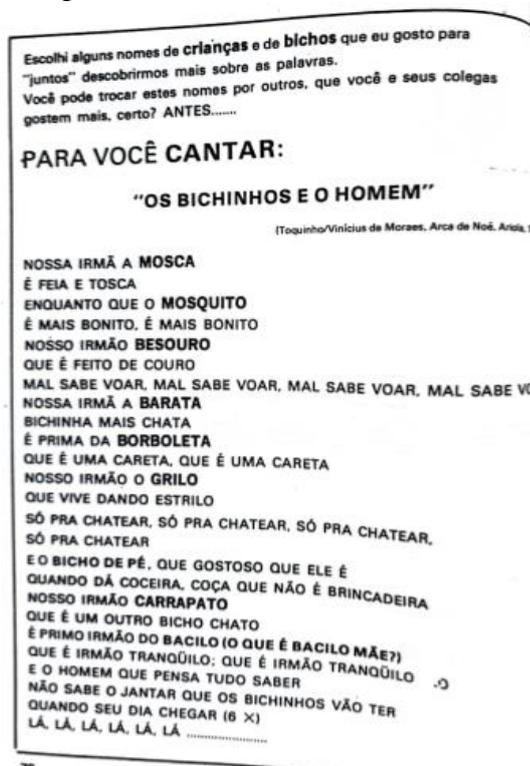
A atividade destaca a primeira letra do alfabeto, e ao lado da letra há duas crianças, uma menina e um menino; abaixo aparece a frase “O MEU NOME É”, com um espaço pontilhado para a criança relacionar a letra destacada com a escrita do nome próprio de algum colega ou de pessoa conhecida. Na linha seguinte, os quatro tipos de letras aparecem em forma de pontilhado para que o estudante cubra e continue completando até o final da linha. Essa atividade inicia na página 38 e vai até a página 72, seguindo a ordem alfabética.

No decorrer desta primeira seção, a professora apresenta três histórias cuja leitura é realizada em voz alta para as crianças: a primeira é de livre escolha da professora, que, ao ler a história, pede para as crianças fazerem um desenho no livro sobre ela; a segunda história, que se encontra na página 64, traz como sugestão que a criança desenhe seu personagem principal e, em seguida, a tarefa é inventar uma história para seu desenho — provavelmente esta atividade deverá ser realizada no caderno ou em uma folha, pois o livro não dispõe de espaço destinado a isso; na terceira e última história, localizada no final desta primeira seção,

a professora lê uma história sugerida pelos alunos, logo após a criança deverá produzir uma história no livro, seguindo a estrutura título, começo, meio e fim.

A segunda parte do exemplar, intitulado “Descobrimo palavras novas”, inicia com a música *Os bichinhos e o homem*, de Toquinho e Vinicius de Moraes (1982), que deve ser cantada com as crianças. A autora sugere que a música seja reproduzida em áudio, para que os alunos possam acompanhar a escrita, e que a professora faça um cartaz com a letra da música para facilitar a visualização em sala de aula (Figura 38).

Figura 38 – *Eu vou construindo*: texto



Fonte: Schinor (1989, p. 78).

Conforme a autora Vera R. Schinor (1989) alerta nas observações direcionadas para as professoras, o texto foi escolhido por se tratar de nomes de bichos e, assim, descobrir novas palavras. Nesse sentido, é possível perceber que no texto os nomes dos bichos estão em negrito, para que, em seguida, a criança os registre no seu caderno. Vale notar que o texto está todo em letra de imprensa maiúscula, o que facilita a leitura e a cópia das palavras destacadas. Como esse texto abre a segunda seção, as demais atividades estão todas relacionadas com nomes de animais.

Na atividade seguinte, a autora sugere a leitura do livro *Represália de bichos*, de Tatiana Belink. Um alfabeto ilustrado de animais é a próxima atividade, a qual o estudante

deve colorir e recortar. O principal objetivo desta tarefa é relacionar a letra do alfabeto com os nomes dos bichos.

Da página 87 até a 132, as atividades seguem a mesma estrutura das da Figura 39.

Figura 39 – *Eu vou construindo: consoante B*

AGORA É VOCÊ.

NOMES COMEÇADOS POR:

BRUNO BEATRIZ BERNADETE

BORBOLETA BURRO BARATA

ESCOLHA UM NOME E DESCUBRA MAIS SOBRE ELE.

ATIVIDADES

1. Preencher os espaços:

L E T R A S

Nº DE LETRAS

2. Responder:

1ª LETRA

ÚLTIMA LETRA

PALAVRA

Fonte: Schinor (1989, p. 89).

As atividades da Figura 39 iniciam com três figuras de animais que estão associadas à letra em destaque. Abaixo da letra realçada e das imagens dos animais, seis nomes que começam com a letra B são apresentados dentro dos retângulos. Entre esses nomes próprios e os nomes de animais, são destinados à criança dois espaços para que ela escreva palavras de sua escolha que iniciam com a letra em relevo (um nome de pessoa e outro de animal, integrando as duas propostas que vem sendo desenvolvidas no livro até o momento). Em seguida, a criança é desafiada a escolher uma palavra e analisá-la pela quantidade de letras que ela tem, destacando a primeira e a última letra. Na próxima página, dando continuidade à proposta, a criança deve: escrever as palavras, agora utilizando a letra cursiva; depois, recortar de revistas ou jornais uma palavra que inicia com a mesma letra trabalhada e colar nessa página; por fim, destacar a primeira letra da palavra que recortou, a primeira sílaba e escrever essa palavra. Essa mesma estrutura segue com todas as letras do alfabeto.

Analisando as atividades relativas à segunda seção, é possível perceber uma intencionalidade da autora em sistematizar uma sequência de atividades, que iniciam com o

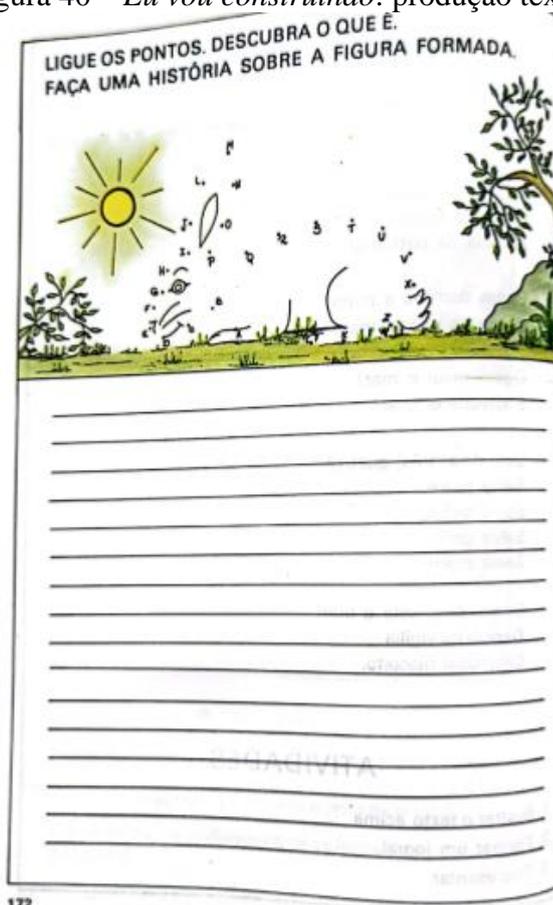
texto, que tem como destaque o nome de diferentes animais, e logo após uma série de atividades que envolvem o mesmo tema, com atividades de: leitura, recorte, colagem, pintura, análise da palavra, destaque da primeira letra, da última letra, e quantas letras tem a palavra; e desafios, como escrita de novas palavras. Nessa perspectiva, durante o processo de alfabetização, a criança constrói suas próprias reflexões, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social que é a escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

É importante frisar que nas primeiras seções deste livro as imagens raramente aparecem coloridas, fazendo pensar que as crianças devem fazê-lo, permitindo maior interação entre estudante e material.

A terceira e última seção do livro, intitulada “Trabalhando textos”, tem início na página 137 e encerra-se na página 195. Nela são apresentados diferentes textos ilustrados e atividades de interpretação que envolvem tarefas como: dobraduras, quantidade de letras em palavras destacadas, separação silábica, atividades de completar, ilustrações e produções textuais. No índice do livro, na seção dos textos, a autora indica entre parênteses em qual mês é para trabalhar cada texto. Como exemplo, citamos o texto *O barco*, de Mary França e Eliardo França (1987), que deve ser trabalhado com as crianças no mês de março. Como os alunos ainda não dominam o sistema de escrita alfabético, pois ainda estão no início do ano, as atividades relacionadas aos textos são menos complexas, apenas de reconhecimento de letras e números, mas à medida que os meses vão passando, o grau de dificuldade nas interpretações de textos também vão aumentando.

A seguir exemplificamos uma produção de texto sugerida para a criança realizar no mês de outubro (Figura 40).

Figura 40 – *Eu vou construindo*: produção textual



Fonte: Schinor (1989, p. 172).

Nesta atividade de produção de texto, a criança deve ligar os pontos para desvendar a figura formada e, em seguida, escrever uma história baseada nela. Esta atividade exige que o estudante saiba a sequência correta das letras do alfabeto para que possa criar uma história, usando sua criatividade. Provavelmente, a autora infere que a criança, mesmo não sendo alfabetizada, possa criar um texto, escrevendo dentro das suas hipóteses. Esta é uma marca deste material: atividades de escrita espontânea sugeridas a todo o momento, estando em compasso com a teoria que embasa o material.

Nas páginas seguintes, todas as produções textuais direcionam a criança a produzir textos a partir da sua imaginação ou mesmo do entendimento sobre determinada história. No decorrer do livro, a autora dá várias indicações de livros de leitura, e nas páginas finais, é sugerido que as crianças façam uma crítica aos livros lidos. Como é possível perceber, a utilização do material não se dá página a página, pois constantemente o professor é direcionado a selecionar atividades que fazem parte de outras seções.

Diferentemente das antigas cartilhas que perpassaram gerações (SILVA; BERTOLETTI, 2018), o exemplar analisado é consumível, podendo ser constatado devido às

atividades que propõem recorte e colagem, figuras para colorir, linhas para produzir escrita. O uso das letras de imprensa maiúsculas predomina na maior parte dos textos e atividades, sendo os demais tipos de letras apresentados somente no momento que se trabalha a grafia. Essa característica era pensada nos materiais impressos partindo dos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1985), uma vez que as autoras apontavam que a escrita cursiva era mais complexa e difícil de ser identificada pelas crianças.

Na página final do livro, a autora apresenta a bibliografia consultada para elaboração do livro didático e sugere que os professores se aproximem da linha teórica representada no material. Entre esses autores, estão: Fani Abramovich, Bruno Bettelheim, Luiz Carlos Cagliari, Emília Ferreiro, Madalena Freire, e textos da Secretaria de Educação de São Paulo e do Grupo de Estudos sobre Educação de Porto Alegre — instituições que foram pioneiras na inserção do construtivismo em suas redes de ensino. A sugestão da apresentação da bibliografia é também outra característica do discurso da época, que via o professor não como um simples executor de tarefas, mas como um sujeito ativo, que precisa entender o processo de alfabetização para auxiliar os alunos no processo de alfabetização.

Ao final desta análise, chegamos à conclusão de que as atividades propostas neste exemplar tem um viés voltado para a teoria construtivista, o que fica evidenciado pela construção do conhecimento pautado na ludicidade. A teoria construtivista foi difundida como uma importante estratégia pedagógica para mudanças que se faziam necessárias no âmbito escolar.

Este artefato foi adotado de forma unânime pela Secretaria de Educação de Dourados/MS, pois o *slogan* da prefeitura está impresso na folha de rosto do exemplar analisado. Diante disso, podemos supor que este material serviu como artefato cultural auxiliando na divulgação e implantação da teoria construtivista e psicogenética da escrita em território sul-mato-grossense, influenciando a prática pedagógica dos docentes.

De acordo com Miranda (2000, p. 25), “Os educadores conviviam com a defesa entusiasmada das virtudes do construtivismo pedagógico para a solução de muitos problemas educacionais”. Seguindo a lógica construtivista, o docente passa a adaptar suas práticas pedagógicas, subjetivando-se à nova proposta do processo ensino-aprendizagem que, aos poucos, assumia lugar de destaque no pensamento e no discurso pedagógico brasileiro.

A partir das discussões já realizadas nesta investigação, a seguir procuramos tecer considerações feitas ao longo de todo trabalho, respondendo as questões e objetivos propostos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, foram muitos os desafios para melhor agregar o conhecimento e efetivá-lo em análises visando responder os objetivos traçados. Tínhamos como objetivo geral: compreender como os discursos de alfabetização são representados nos livros didáticos distribuídos nas escolas públicas do MS nas décadas de 1980, segunda metade, e 1990. Já como objetivos específicos, pretendíamos: identificar quais são os discursos de alfabetização presentes nos livros didáticos da época e entender como o livro didático, por meio das atividades propostas em suas páginas, colaborou ou não com a consolidação do discurso psicogenético de trabalho com a língua.

Para isso, iniciamos uma revisão bibliográfica no portal da Capes, para encontrar pesquisas relacionadas à temática. O campo teórico dos Estudos Culturais foi utilizado como aporte e suporte para o desenvolvimento desta investigação. Pautados em uma pesquisa qualitativa, de cunho documental, selecionamos como artefatos culturais quatro livros destinados à alfabetização que circularam no MS nas décadas de 1980 e 1990, sendo esses *Alegria de saber: cartilha* (1989); *Mundo mágico: cartilha* (1991); *Eu vou construindo: alfabetizando I: ciclo básico* (1989); e *Alfabetização e parceria* (1996). A partir da análise dos materiais, verificamos que o primeiro exemplar tem como base teórica o método misto, o segundo marca uma transição entre os métodos e as concepções construtivistas, e os dois últimos estão baseados na teoria da psicogênese da língua escrita.

Percebe-se ao longo das análises a existência de disputas discursivas que marcaram a época. O recorte temporal desta pesquisa ocorreu de forma propositiva, pois entre essas décadas os discursos de alfabetização, bem como a produção de materiais escolares e as práticas pedagógicas, estavam modificando-se de forma gradual com os estudos voltados para a teoria construtivista, mas ainda havia os que resistiam a essas mudanças.

Constatamos que o primeiro exemplar analisado, denominado *Alegria de saber: cartilha* (1989), fundamenta-se no método misto, apresentando atividades que enfocam o período preparatório, o uso da letra cursiva desde as primeiras páginas, as atividades como pontilhados, cópias, família silábica, pseudotextos, seguindo um nível gradual de dificuldades, iniciando por vogais, encontros vocálicos, sílabas, frases e, por fim, textos. O livro foi publicado no ano de 1989 e apresenta-se como um movimento de resistência às teorias psicogenéticas que já vinham ganhando espaço naquela época. As disputas discursivas

sobre qual a melhor forma de alfabetizar foram marcadas por debates acirrados, bem como a produção de materiais que influenciaram a prática docente.

Mundo mágico: cartilha (1991) é o segundo livro perscrutado. Com base em nossa investigação, podemos dizer que nele predominam as características do método misto de alfabetização, pois o artefato prioriza o processo de ensino que levava os estudantes à memorização e à cópia de palavras, letras e sílabas soltas. No entanto, a transição é uma marca deste material, uma vez que o discurso da psicogênese se faz presente nele, embora de forma tímida, tornando-se evidente nas orientações ao docente, que enfatizam o diálogo, os jogos didáticos, o manuseio de diferentes materiais escritos, a dramatização, a avaliação individual, entre outros. Além disso, os referenciais indicados ao final da obra são outro indício desta transição.

O terceiro impresso didático analisado foi *Alfabetização e parceria* (1996), que apresenta claramente a inserção de uma proposta pautada nos estudos da psicogênese da língua escrita, com atividades inovadoras, um bom repertório textual, boas práticas de leitura e produção textual. O discurso disposto neste artefato busca convencer o professor de que é possível alterar suas práticas amparando-se nas bases teóricas da psicogênese da língua escrita.

O quarto e último exemplar estudado foi *Eu vou construindo: alfabetizando I: ciclo básico* (1989), que tem um viés voltado para a teoria construtivista, perceptível nas propostas de atividades sugeridas, as quais têm como prioridade a construção do conhecimento pela ludicidade. O livro apresenta uma diversidade de gêneros textuais, propostas de produções de textos, uso de jogos em sala de aula, músicas, leitura diárias, entre outros. O material foi adotado pela Secretaria de Educação de Dourados, MS, e serviu como artefato cultural para divulgação da teoria psicogenética no território sul-mato-grossense, influenciando na prática pedagógica dos docentes.

Considerando a circulação dos materiais analisados, podemos afirmar que os exemplares ganharam visibilidade em território sul-mato-grossense, construindo a legitimação de um discurso para cada época. Como artefatos culturais, os impressos, os textos, as propostas de atividades, influenciaram a forma como os professores organizavam seu planejamento e como julgavam ser a melhor forma de alfabetizar.

Diante do exposto, é possível perceber que as disputas que ocorriam entre um discurso e outro, nesse curto espaço de tempo, infere - se na desestabilização dos docentes, fazendo

com que eles repensassem as suas práticas pedagógicas, o que se refletia diretamente no processo de alfabetização.

Respondendo às nossas questões iniciais, podemos concluir que a segunda metade da década de 1980 e a década de 1990 marcam uma efervescência discursiva no tocante à melhor forma de alfabetizar no MS, em que percebemos um discurso de resistência, marcado pelos antigos métodos de alfabetização, e um discurso tido como inovador, marcado pelos materiais elaborados a partir das concepções psicogenéticas da língua escrita. Essas disputas aparecem representadas nos livros analisados, uma vez que o primeiro marca a resistência; o segundo, a transição; e os dois últimos, a consolidação dos novos discursos.

Acreditamos que os livros elaborados dentro de um viés construtivista acabaram por subjetivar as práticas docentes, apresentando uma nova forma de organização das atividades, do trabalho didático e de como trabalhar com o processo de alfabetização, sendo um artefato cultural importante na implementação e consolidação desse novo discurso.

Evidenciamos a continuidade de pesquisas e estudos que poderão surgir com relação a efetivas práticas pedagógicas docentes de alfabetização, as quais tenham-se sobressaído e permaneçam fundamentais para esse processo, percebendo os discursos do poder-saber que predominam nos artefatos culturais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Djanira S. de O. e. Ensinando e aprendendo a escrita: momentos iniciais. Franca: UNESP-FHDSS, 2002.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 13-45.
- BARKER, Chris; GALASINSKI, Dariusz. **Cultural Studies and Discourse Analysis**. In: A dialogue on language and identity. London: Sage, 2001. p.01-27.
- BECKER, Fernando. O que é construtivismo. **Ideias**, São Paulo, n. 20, p. 87-93, 1993.
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; SILVA, Márcia Cabral da. Cultura escrita na escola primária: a circulação de livros didáticos para ensino de leitura (1928-1961). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 1 (40), p. 373-403, jan./abr. 2016.
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; SILVA, Thaise da. Séries de leitura graduada na escola primária em Mato Grosso do Sul: consolidação dos processos de leitura escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 255, p. 366-383, mai-ago 2019.
- BITTAR, Marisa. Estado, educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 1998.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História da Educação) Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOSCO, Zelma. A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/list>. Acesso em 02/05/2008>. (Tese de Doutorado) - UNICAMP, Campinas, 2005.
- BOTO, Carlota Malta Cardozo dos Reis. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 493-511, set./dez. 2004.
- BRASIL. **Decreto n.º 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1985.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Brasília, MEC/SEF, 1998.106 p.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 25 maio 2016.

BRITO, Andréa Ferreira *et al* (Org). **Livros de Alfabetização: Como as mudanças aparecem?**Universidade Federal de Pernambuco UFPE, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAMINI, Patrícia. Normalizando as escritas infantis: a caligrafia do Alfa e Beto. **Travessias**, Cascavel, v. 4, n. 2, 2010.

CARDOSO, Beatriz; TEBEROSKY, Ana(org.). Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. Petrópolis, RJ:Editora Vozes, 1993.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.132-133

CELLARD, André. A análise documental. *In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 295-316.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. São Paulo: Atual, 2009.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora da UnB, 1998.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.

CLEOPHAS, M. G.; CAVALCANTI, E. L. D.; SOARES, M. H. F. B. Afinal de contas, é jogo educativo, didático ou pedagógico no ensino de Química/Ciências? Colocando os pingos nos “is”. *In: CLEOPHAS, M. G.; SOARES, M.H. F. B. (Orgs). Didatização Lúdica no ensino de Química/Ciências: teorias de aprendizagem e outras interfaces*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

CORNÉLIO, Shenia D’Arc Venturim. **Perspectiva do letramento: mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização**. 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais – para além das fronteiras disciplinares. *In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000. p. 13-36.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e educação – um panorama. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: ULBRA, 2011. p. 107-120.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

DORNELLES, Luciano do Amaral. **A representação nos Estudos Culturais**: artefatos culturais comunicadores de significados. Web.artigos, 26 ago. 2010.

ELIAS, Marisa Del Ciopo. De Emílio a Emília – a trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000. (Pensamento e Ação no Magistério).

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 5, n. 9, p. 87-97, 1998.

FERREIRA, A. T. B. ; ALBUQUERQUE, E. B. C. ; TAVARES, A. C. R. ; CABRAL, A. C. . **Livros de Alfabetização**: como as mudanças aparecem?. *In*: Maria da Graça Costa Val; Ceris Ribas. (Org.). ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A CONTRIBUIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, v. , p. 38-51.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília: **Os processos de leitura e escrita**: 3.^a edição Artmed. Porto Alegre, 1995.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Reflexões sobre alfabetização. 24, ed. Atualizada. São Paulo:Cortez, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. Educação, Santa Maria, v.32, n.1, p.21-40, 2007.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. Métodos de alfabetização: o que diz a proposta pedagógica e o que se faz na prática docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUC, 2013.

FREITAS, Bárbara. Aspectos filosóficos e sócio antropológicos do construtivismo pós-piagetiano. *In*: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 26-34.

FREITAS, Vinícius Adriano de. **Letramento, alfabetização e formação cultural (Bildung): sobre métodos, propostas de aquisição da língua escrita e livro didático de alfabetização para o 1º ano do Ensino Fundamental**. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

FRIEDMANN, A. **Brincar crescer e aprender: O Resgate do Jogo Infantil**. São Paulo: Moderna, 2008.

GALVÃO, Ana Maria Oliveira; SILVA, Sandra Batista de Araújo. Processos de participação na cultura escrita: estudo de um percurso individual ao longo século XX. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5. 2008, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe; Universidade Tiradentes, 2008.

GATTI, Bernardete A. **Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade: confrontos e dilemas**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.126, p.595-608, set./dez. 2005.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GILL, Rosalind. Análise do Discurso. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.244-270.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; HENNIGEN, Inês. A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos, **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 23, p. 57-74, 2006.

HALL, Stuart. Cultural Studies sand the Centre: some problematics and problems. *In*: HALL, Stuart; HOBSON, Dorothy; LOWE, Andrew; WILLIS, Paul. **Culture, media, language – Working papers in Cultural Studies 1972-1979**. Nova York: Routledge e Centre for Contemporary Cultural Studies; Londres: University of Birmingham, 1980. p. 2-35.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 17-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil – sua história**. São Paulo: Edusp, 2012.

HANSEN, João Adolfo. Educando príncipes no espelho. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

HOMMA, Sandra. Qual a função da imagem no livro didático? Sociedade dos Ilustradores do Brasil. Disponível em: <<http://sib.org.br/sib-news/qual-a-funcao-da-imagem-no-livro-didatico/>>. Acesso em jan. 2018.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Atas CIAIQ2015**, [S. l.], p. 243-247, 2015.

LANZA, Avani Avelar Xavier. **Fracasso escolar e alfabetização**: uma crítica ao período preparatório. 1988. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura. Barcelona: Laertes, 1996. p. 461-482.

LIMA, Edinete. **Método Eclético**: A importância do uso de métodos para leitura e escrita. Universidade Federal da Paraíba. 2009

LIPPI, Bruno Gonçalves; NEIRA, Marcos Garcia. **Tecendo a Colcha de Retalhos**: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.37, n.2, p.607-625, maio/ago., 2012.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Testes ABC**: para verificação da maturidade necessária a aprendizagem da leitura e escrita. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

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

LOPES, Janine Ramos. **Caderno do educador**: alfabetização e letramento 1 / Janine Ramos Lopes, Maria Celeste Matos de Abreu, Maria Célia Elias Mattos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 68 p.: il. -- (Programa Escola Ativa).

MACEDO, L. (1993). O construtivismo e sua função educacional. Educação & Realidade, 18(1), 25-31.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. História da alfabetização: perspectivas de análise. *In*: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. (org.). **História e Histotografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 227-252.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira.FRADE, Isabel Cristina da Silva. Cartilhas e materiais para aprender a ler. *In*:FRADE, Isabel Cristina da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCE, Maria das Graças Castro. (org.) Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte,2014. Disponível em:< <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>> Acesso em: outubro 2014.

MARQUES, Rosângela Carneiro. **Concepção de alfabetização no livro didático e no manual do professor**: legitimação de uma política curricular. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2021.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos** e outros textos escolhidos. 2 ed. Tradução: José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARZOLA, Norma R. Alfabetização: o discurso dos métodos. *In*: LAMPERT, Ernani (org.). **O ensino sob o olhar dos educadores**. Pelotas: Seiva Publicações, 2003. p. 209-220.

MATO GROSSO. **Decreto n.º 759, de 22 de abril de 1927**. Regulamenta a instrução pública primária do estado de Mato Grosso. Cuiabá: Governo do estado do Mato Grosso, 1927.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de; MARQUES, Silvio César Moral. História da alfabetização no Brasil. **POIÉSIS**, Tubarão, v. 11, n. 20, p. 324-343, jun./dez. 2017.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Percurso histórico dos métodos de alfabetização**. Presidente Prudente: UNESP, 2011. p. 23-35.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. *In*: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 23-40.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto. A função do Coordenador de Área do Programa Além das Palavras / Leni Aparecida Souto Miziara – 2014, 289 f

MONTEIRO, Sara Mourão; LANZA, P.M.M.O. Mediações em escritas espontâneas de crianças. **PRESENÇA PEDAGÓGICA**, v.23, p. 36-42, 2017.

MORAES, Lídia Maria de. **Mundo Mágico** – cartilha. 9. ed. São Paulo: Ática, 1993.

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

MORAIS, Artur Gomes/Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética / organizado por.**— Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20, n. 52, nov. 2000.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. São Paulo-1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília- MEC/INEP/COMPED,2000. p.1-18.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *In*: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: MEC, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A 'querela dos métodos' de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Eletrônica Acolhendo A Alfabetização nos países de Língua Portuguesa**, [S. l.], v. 3, p. 91-114, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan./abr. 2013.

MUNAKATA, Kazumi. História do Livro e do Livro Didático. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.snh2009.anpuh.org/minicurso/view>. Acesso em: 13 mar. 2010.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.

NEVES, Branca Alves de. **Cartilha Caminho Suave**. 114. ed. 1984.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do Código Alfabético. **Ensaio**. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 18, p. 669-709, 2010.

PASSOS, Lucina Maria Marinho. **Alegria de Saber**: Alfabetização. São Paulo: Scipione, 1989.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PONTES, Edna Maria. **Alfabetização e Parceria**. 1ª série do 1º grau. Curitiba, 1996.

POPPOVIC, Ana Maria. **Alfabetização** – Disfunções Psiconeurológicas. Editora Vetor, 1968.

PROPOSTA CURRICULAR. – Ensino Fundamental, Volume II, São Bernardo do Campo, C: Secretaria da Educação e Cultura, 2007.

RAMIL, Cris de Azevedo. **A Iconografia e a iconologia nos livros didáticos das edições Tabajara**: um estudo das imagens na Coleção Guri. (Rio Grande do Sul, década de 1960) Eliane Peres, orientadora. --- Pelotas, 2018. 398 f.

R KRIPKA, M Scheller, DL Bonotto **Pesquisa Documental**: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa CIAIQ2015.

RODRIGUES, Carmem Lúcia Faraco. **Tirando de Letra**. Cartilha de Alfabetização. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. O letramento na ontogênese: uma perspectiva sócio-construtivista. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). **Alfabetização e letramento**. Perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 121-171.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.7-18.

SALES, Gutemberg Martins de. **A Aprendizagem Construtivista Lúdica Durante a Alfabetização e Letramento**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 07, Vol. 01, pp. 80-92, Julho de 2018.

SANTI, Heloise Chierentin; SANTI, Vilso Junior Chierentin. Stuart Hall e o trabalho das representações. **Anagrama**, São Paulo, ano 2, p.1-12, set./nov. 2008.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SCHINOR, Vera Regina Rodrigues. **Eu vou construindo**: alfabetizando I Ciclo Básico. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1989.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Marilda Pio da. O processo de apropriação de concepções construtivistas em materiais didáticos para alfabetização. **ESTUDOS LINGUÍSTICOS**, São Paulo, 40 (2): p. 509-523, mai-ago 2011.

SILVA, Thais Cristóvão Alves da. “Consciência Fonológica”. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SILVA, Thaise da. **O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares**. 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, Thaise da. **Os “novos” discursos sobre alfabetização em análise**: os livros de 1º ano do ensino fundamental de nove anos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2010). 2012. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Thaise da; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani-Novas rotas- de circulação das cartilhas no extremo sul de Mato Grosso. **CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ONLINE)**, v. 19, p. 999-1012, 2017.

SILVA, Thaise da; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Políticas de circulação de livros didáticos de alfabetização no sul de Mato Grosso e seus métodos (1927-1961). **POIÉISIS**, Tubarão, v. 11, n. 20, p. 268-286, dez. 2017

SILVA, Thaise da. **A produção e a circulação dos livros didáticos destinados à alfabetização em escolas públicas de Dourados (1945-1964)**: efervescência ou continuidade? 2018. 73 f. Relatório (Pós-doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2018.

SILVA, Thaise da; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. A produção de identidades sul-mato-grossenses nas páginas das cartilhas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 101-117, maio/ago. 2018.

SILVA, Thaise da; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. “Novas rotas” de circulação das cartilhas no extremo sul de Mato Grosso. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 999-1012, set./dez. 2020.

SILVA, Thaise da; HILDEBRAND, L. M. c. O livro de alfabetização *eu vou construindo* e a implantação do construtivismo no sul do Mato Grosso do Sul. Dourados: UFGD, 2023. No prelo

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu; CORAZZA, Sandra Mara. **Sobre Nietzsche e a imagem do pensamento**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura e produção textual: novas ideias numa velha escola. In Em aberto. Brasília, Ano X, n. 52. Out/dez. 1991.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e educação** – um debate sobre Estudos Culturais em educação. 1. ed. Canoas: Ed. Ulbra, 2005.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A leitura e seus poderes: um olhar sobre dois programas nacionais de incentivo à leitura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 2, p. 103-120, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, Poder e Educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. 2. ed. Canoas: ULBRA, 2011.

SIMEI Araujo Silva e Taynnara Rodrigues de Oliveira :ALFABETIZAÇÃO: para pensar os métodos. Revista Plurais – Virtual, Anápolis - Go, Vol. 9, n. 3 – Set./Dez. 2019 – p. 283-302|e-ISSN 2238-3751 |ISSN 1984-3941.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, [S. l.], n. 29, fev. 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC, 2000.

SOARES, Magda. Uma proposta para o letramento. São Paulo: Moderna, 2003.

TEBEROSKY, Ana. Psicopedagogia da Língua Escrita. 5ª edição. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP E EDITORA Vozes, 1993.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel Das Políticas Públicas No Desenvolvimento Local E Na Transformação Da Realidade**. Revista AATR, 2002. Disponível <Emhttp://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

THIES, Vania Grim; PERES, Eliane Teresinha e MONKS, Joseane Cruz. **Títulos de livros para o ensino da leitura e da escrita como projeto enunciativo (1950-2006)**. *Educação. Santa Maria* [online]. 2016, vol.41, n.3, pp.657-670. ISSN 1984-6444.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?** 2001. 490 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler?** Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Uma análise cultural de discursos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento e suas representações. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 41-57, 2007.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Não há como alfabetizar sem método. In: DALLA ZEN; Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luiza M. (Orgs). **Alfabetizar: Fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010.p.13-14.

TRINDADE, I. M. F.; MELLO, Darlize Teixeira de; SILVA, Thaise da. A Atualização dos Primeiros Métodos de Alfabetização em Propostas Contemporâneas. *Educação e Realidade* Edição eletrônica, v. 40, p. 829-857, 2015.

UFPE. **Portal de apresentação CEEL**. Recife: UFPE, 2022. Disponível em: <https://www.portalceel.com.br/apresentacao/#ancora>. Acesso em: 15 jul. 2022.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VEIGA NETO, Alfredo. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. **Revista da Fundação para o Desenvolvimento da Educação**, São Paulo, v. 26, p. 105-119, 1995.

VEIGA NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000. p. 37-37.

VEIGA NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003.

VEIGA NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-56.

VEIGA NETO, Alfredo. Foucault & a educação. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIEIRA, Cícera Marcelina. **O uso de cartilhas no processo de alfabetização:** um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000). 2014. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

WILLIAMS, Raymond. Conclusão. In:_____ Cultura e Sociedade: 1780-1950. Tradução Leônidas H. B. Hegenberg; Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. p. 305-346.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O uso do termo representação na educação em Ciências e nos Estudos Culturais. **Proposições**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 151-162, 2001.

Obras Analisadas

MORAES, Lúcia Maria de. **Mundo mágico:** cartilha, São Paulo: Editora Ática, 1991.

PASSOS, Lucina Maria. **Alegria de saber:** cartilha. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

PONTES, Edna Maria *et al.* **Linguagem e interação:** 1ª Série do 1º Grau. Curitiba: Módulo, 1996.

SCHINOR, Vera Regina Rodrigues. **Eu vou construindo:** alfabetizando I: ciclo básico. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1989.