

Itinerários da Alfabetização

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Fernando Haddad

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO

REITOR: Vitor Hugo Zanette
VICE-REITOR: Aldo Nelson Bona
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA UAB/UNICENTRO: Margareth Maciel
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DIRETOR Carlos Eduardo Schipanski
VICE-DIRETORA: Maria Aparecida Crissi Knüppel

COMITÊ EDITORIAL DA UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Klevi Mary Reali, Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel, Maria de Fátima Rodrigues, Rafael Sebrían, Ruth Rieth Leonhardt.

EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:

Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis;
Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon;
Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck

COORDENADORAS DO CURSO: Marisa Schneckenberg;
Rejane Klein;

PROF^a DR^a REJANE KLEIN

Itinerários da Alfabetização

COMISSÃO CIENTÍFICA: Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis; Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho
Pietrobon; Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck.

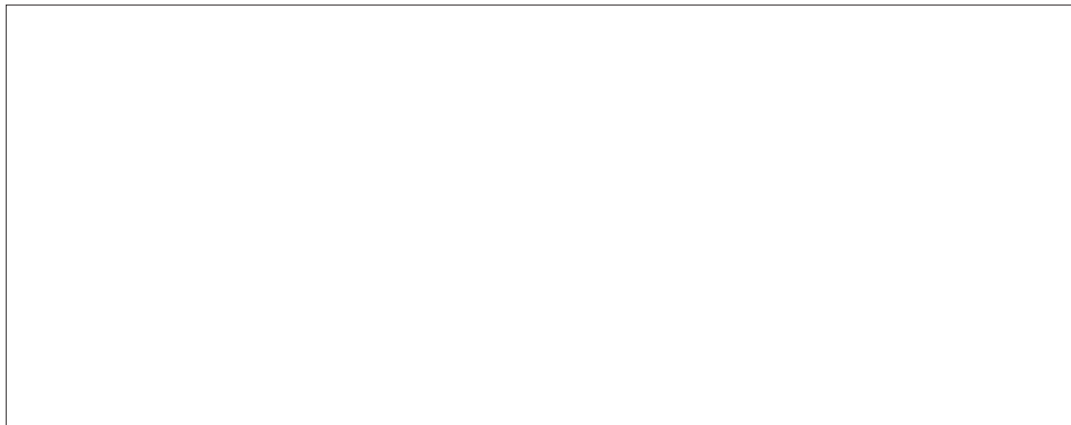
REVISÃO ORTOGRÁFICA

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra
Amanda Lima
Natacha Jordão

exemplares

Catálogo na Publicação
Fabiano de Queiroz Jucá – CRB 9 / 1249
Biblioteca Central – UNICENTRO



Copyright: © 2011

Nota: o conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade dos autores.

Sumário



Apresentação	09
Capítulo 1 Histórico da Alfabetização	11
1.1 Alfabetização no Brasil – Preocupações do governo republicano	19
1.2 Alfabetização no Brasil e os materiais didáticos	21
1.3 Estudos sobre as cartilhas brasileiras – alguns pontos de vista	32
1.4. Imagens de capas de cartilhas usadas no Brasil	56
Capítulo 2 A aquisição da linguagem oral e escrita em diversas linhas teóricas	69
2.1. O desenvolvimento da linguagem oral no Behaviorismo	70
2.2. A aquisição da linguagem oral na teoria de Jean Piaget	73
2.3. As contribuições de Vygotsky sobre a aquisição da linguagem	74



Sumário

Capítulo 3

A leitura e a escrita – conhecimentos que antecedem a entrada na escola	80
3.1. A aquisição da leitura e da língua escrita – As contribuições de Vygotsky e Ferreiro	81
3.2. Os textos espontâneos no processo de alfabetização	92

Capítulo 4

Organizando o trabalho na alfabetização	97
4.1 O planejamento	97
4.2 A avaliação na alfabetização	104

Considerações Finais	113
----------------------	-----

Referências	115
-------------	-----

PLANO DE CURSO

A ementa da disciplina de Teoria e Metodologia da Alfabetização contempla o estudo dos: “Aspectos históricos da alfabetização e seus pressupostos teóricos. Fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita. O desenvolvimento do conhecimento da criança no processo de alfabetização. Metodologias do Ensino da alfabetização”.

OBJETIVO GERAL:

Entender os fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita considerando os pressupostos teórico-metodológicos da alfabetização, os aspectos cognitivos relacionados ao desenvolvimento da criança e a interferência das diversas metodologias na aquisição da leitura e da escrita.

Unidade 1- A história da alfabetização;

Histórico das cartilhas;

A organização dos primeiros materiais didáticos no Brasil e suas influências.

Objetivos específicos: Compreender os aspectos históricos da alfabetização e seus pressupostos teóricos;

Relacionar o desenvolvimento histórico das cartilhas e seus respectivos métodos.

Unidade 2 – A aquisição da linguagem oral e escrita conforme as diversas linhas teóricas;

Processos precursores da linguagem escrita.

Objetivos específicos: Apropriar-se das concepções teóricas que norteiam a aprendizagem da leitura e da escrita;

Compreender os processos pelos quais passa a criança na construção da língua escrita; Identificar as contribuições das correntes teóricas e a interferência destas na organização da prática pedagógica.

Unidade 3 – A leitura e a escrita – conhecimentos que antecedem a entrada na escola

A aquisição da leitura e da língua escrita – as contribuições de Vygotsky e Ferreiro;

Os textos espontâneos no processo de alfabetização.

Objetivos específicos: Compreender como ocorre o desenvolvimento cognitivo da criança a partir das contribuições de Ferreiro e de Vygotsky.

Unidade 4 – Organizando o Trabalho Pedagógico

Planejamento;

A avaliação na alfabetização;

Considerações Finais.

Objetivos Específicos: Aprofundar conhecimentos sobre como, o que e para que planejar;

Conhecer as discussões sobre avaliação do processo ensino/aprendizagem;

Relacionar planejamento e avaliação.



Apresentação

A alfabetização é um dos temas de grande relevância na formação de professores, por isso, neste livro, tratamos deste tema dividindo-o em vários itens e subitens. Na primeira parte deste estudo discutimos alguns aspectos relacionados à história da alfabetização. Desta forma, iniciamos a discussão abordando brevemente como ocorria a alfabetização na antiguidade, na Idade Média e na Atualidade.

Na unidade dois discutimos a aquisição da língua oral considerando-se três correntes teóricas: o Behaviorismo, o Construtivismo e o Sócio-Interacionismo na perspectiva de Vygotsky. Em seguida, tomando como referência as mesmas correntes teóricas, tratamos da aquisição da língua escrita, também nestas três perspectivas.

Na sequência abre-se a unidade três discorrendo sobre a importância de se perceber os conhecimentos que as crianças já possuem sobre a leitura e a escrita antes mesmo de entrarem na escola. Para isso, nos valem das reflexões de Ferreiro e de Vygotsky. Nesta mesma unidade, tratamos sobre a importância do trabalho com textos espontâneos por meio dos quais a criança poderá experimentar a produção escrita. A

temática das metodologias também foi amplamente discutida no item um deste livro.

Na continuidade do estudo, na unidade quatro apresentam-se reflexões sobre o planejamento e sua importância para o trabalho pedagógico e, em seguida, tem-se algumas atividades e outras sugestões para o trabalho na alfabetização. No último item, comenta-se a avaliação da aprendizagem. Entende-se que a avaliação é parte importante no processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita. Sabe-se que todo plano de trabalho exige a definição de objetivos claros e, para alcançá-los, é necessário selecionar conteúdos e atividades. Contudo, o que garantirá a aprendizagem do aluno é a reflexão constante do docente em relação ao percurso desenvolvido pelos alunos. Desse modo, a avaliação revela o processo ensino/aprendizagem das crianças e serve como meio para se replanejar todo o trabalho docente. Assim sendo, a alfabetização dependerá muito da maneira como o docente concebe que a criança aprende e se desenvolve. Por isso, os conhecimentos nas áreas da: educação, psicologia e linguística são básicos para um bom trabalho na alfabetização.



LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA

Capítulo 1

1. Histórico da Alfabetização

A alfabetização surgiu juntamente com a escrita. Dessa forma, conforme a escrita se disseminou na confecção de livros e outros materiais e a sociedade foi aos poucos se modificando e tornando-se mais complexa a alfabetização adquiriu maior importância. Contudo, esse foi um processo lento e gradativo. Para Cagliari (1998, p. 12) “A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita”. Pode-se dizer que a alfabetização desenvolveu-se juntamente com a criação dos sistemas de escrita. A divulgação e a permanência destes sistemas dependiam da sua aprendizagem e da sua utilização pelas novas gerações. Cagliari (1998) revela que isto demonstra que a escrita não era privilégio de sacerdotes, reis e poderosos. Para o autor, a arte de escrever foi desenvolvida para estabelecer uma forma de comunicação social. Destaca, ainda, que cada povo criou os símbolos de acordo com a língua que utilizava; por isso, as letras que formam palavras e textos são uma convenção, ou seja, foram inventadas pelo próprio homem num determinado tempo, cultura e local. Além disso, ressalta que a sobrevivência da escrita dependia do uso que muitas pessoas fizessem deste sistema. O autor menciona que os escritos antigos eram expostos publicamente o que contraria a noção de que escrever restringia-se a uma elite local. No entanto, vários outros autores mencionam que a escrita se restringia aos escribas e era considerada uma

arte. As letras eram cuidadosamente desenhadas, além disso, havia dificuldade no manuseio da pena e do tinteiro (antigos materiais usados para escrever).

A escrita teria surgido do sistema de contagem usado pelos povos antigos para contar os rebanhos e para registrar quantidades. Além de números, os povos antigos tiveram que inventar símbolos e nomes para os proprietários dos rebanhos.

O aparecimento e a disseminação da escrita criaram, aos poucos, outra cultura, entre modos de pensar e ver o mundo, pois, antes dela, as pessoas se comunicavam apenas por meio da linguagem oral. O modo de vida, o cotidiano perpetuavam-se por meio da oralidade. Na cultura oral, havia outro modo de pensar e de as pessoas relacionarem-se socialmente. Não existiam, por exemplo, as figuras do alfabetizado e do analfabeto (mais adiante conceituaremos estas duas palavras). A disseminação da escrita trouxe mudanças profundas na forma de viver dos povos. Para Frago (1993, p. 23),

A escrita é, juntamente com a roda e o fogo, um dos inventos que mais profundamente modificaram a mente e a vida humana. A escrita tornou possível novas estratégias cognitivas, novos modos de pensamento e expressão, um novo sentido ou percepção do tempo – calendários, arquivos, agendas... – e do espaço – cartografia, planos perspectivas... -, novos modos de ver e mostrar a realidade e, dentro dela o próprio ser humano.

Nota-se que a escrita surgiu de uma necessidade e ao mesmo tempo foi, aos poucos, sendo alterada. Porém, além de modificar-se transformou também a maneira como as pessoas da cultura oral viviam e pensavam; mas é preciso considerar que este processo demorou muitos séculos.

Cagliari (1998, pp. 15-17) menciona que em 3300 a.C a escrita apareceu na Suméria; em 3000 a.C., no Egito, e em 1500 a.C., na China. O

aparecimento da escrita ocorreu de uma maneira autônoma e independente. O mesmo processo teria se repetido entre os maias na América Central. Os outros sistemas que surgiram, posteriormente, foram criados por pessoas que já haviam tido algum contato anterior com a escrita existente.

A metodologia usada na alfabetização, na antiguidade, baseava-se em algo já escrito. Inicialmente liam-se palavras e textos que mais tarde eram copiados. Pode-se dizer que aí se desenhou a primeira metodologia de ensino da alfabetização: a leitura e a cópia. Outro fator que impulsionava a alfabetização era a curiosidade ou, ainda, a necessidade de realizar negócios, ler textos religiosos, entre outros. Na aprendizagem espontânea, quem sabia ler ensinava àqueles que queriam aprender. A leitura consistia na decifração da escrita, relacionando os caracteres e as palavras da linguagem oral.

Com o aparecimento da escrita semítica houve uma transformação na alfabetização. Cagliari (1998, p. 16) menciona que,

Ao formar seu sistema de escrita, os semitas escolheram um conjunto de palavras cujo primeiro som fosse diferente dos demais. Como nenhuma palavra naquelas línguas começasse por vogal, a lista ficou apenas com consoantes. Essa escolha reduziu os modelos de silabários da época, da escrita cuneiforme, por exemplo, de cerca de 60 elementos para apenas 21 consoantes. Para representá-las graficamente, foram escolhidos hieróglifos egípcios cujo aspecto figurativo lembrava o significado das palavras daquela lista. Por exemplo, a primeira palavra da lista era *'alef*, que significava “boi”, e o hieróglifo escolhido foi o que representava a cabeça do boi. Dessa maneira, a figura da cabeça do boi passou a representar o som inicial da palavra *'alef*, que era oclusiva glotal. E assim as demais palavras e suas respectivas consoantes.

Como se pode notar, na antiguidade não existia o alfabeto tal como o conhecemos atualmente.

A seguir, leia o quadro abaixo para compreender melhor a escrita na antiguidade.

Escrita Egípcia.

Os hieróglifos são um sistema de escrita pictográfico, ou seja, baseia-se em imagens que formam a escrita, que surgiu por volta de 4000 a.C. Muitas dessas imagens são derivadas do meio-ambiente africano, o que prova tratar-se de uma criação original e não de um empréstimo. Em outras culturas que também utilizaram sinais pictográficos em suas escritas, o sistema evoluiu para formas abstratas. No Egito isso não ocorreu e o sistema manteve-se pictográfico até o final da história faraônica. Existem cerca de 6 mil hieróglifos conhecidos, se considerarmos todo o período durante o qual essa escrita foi empregada. Entretanto, a maioria deles foi desenvolvida por razões religiosas durante o período greco-romano.

Em geral, cerca de 700 foram de uso corrente em todas as épocas da história egípcia. Qualquer objeto ou ser vivo que pudesse ser desenhado era empregado como um sinal na escrita egípcia. Para escrever as palavras arpa ou peixe, por exemplo, desenhava-se à (sic) imagem correspondente. Ações também podiam ser representadas através de desenhos. As palavras correr ou nadar nada mais eram do que o desenho de uma pessoa correndo ou nadando. O sistema não se prestava, porém, para representar termos abstratos como amar ou lembrar. O problema foi resolvido através do uso de dois outros princípios: a homofonia e a ideografia. O princípio da homofonia é fácil de entender. Por exemplo: o signo de enxada era pronunciado mer e podia ser usado também para representar o verbo amar, cuja pronúncia também era mer. Entretanto, as palavras homófonas eram relativamente poucas e, então, os escribas estenderam esse princípio para a junção de palavras. Por exemplo: o verbo estabelecer era pronunciado semen e para representá-lo eram empregados dois desenhos: um pedaço de tecido dobrado e um tabuleiro de xadrez. O primeiro se pronunciava s(e); o segundo, men. A junção de ambos resultava em s(e)+men=semen, que significava estabelecer ou fundar. Com esse sistema era possível escrever qualquer palavra, ainda que complexa,

decompondo-a em sons que tivessem desenhos correspondentes aproximadamente com a mesma pronúncia e que pudessem representar tais sons. Havia, entretanto, algumas dificuldades. A primeira: como saber se uma figura representava o objeto em si ou um som? Os escribas passaram a acrescentar uma linha vertical depois de cada desenho que designava o próprio objeto. Outra dificuldade: o desenho de um barco, por exemplo, como deveria ser lido: barco, bote, navio ou embarcação? Gradualmente foram criados 24 sinais, cada um deles com apenas uma consoante, e os escribas passaram a utilizá-los para indicar a leitura fonética das figuras. Por exemplo: uma figura que representa um pão sobre uma esteira era pronunciado hetep. Para esclarecer o leitor, passou-se a utilizar duas outras figuras logo a seguir: pão, pronunciado t, e assento, pronunciado p. Esses dois desenhos indicavam ao leitor que a pronúncia da figura deveria ser hetep. Como os egípcios não escreviam as vogais, esses 24 símbolos que representavam todas as consoantes da língua egípcia desempenhavam, na prática, o papel de letras e eram um embrião para a invenção do alfabeto. Entretanto, eles nunca deram o passo final nessa direção. Nesse estágio, além de ao terem passado para a escrita alfabética, os egípcios complicaram um pouco as coisas criando sinais puramente ideográficos, ou seja, desenhos de objetos concretos que representavam idéias. Colocavam tais sinais no final das palavras, classificando-as em determinadas categorias. Um exemplo: verbos que designavam uma ação física, como atingir e matar, eram seguidos por um desenho que representava um braço humano empunhando arma. Outro exemplo: o substantivo bacia era acompanhado pelo ideograma água, três linhas horizontais onduladas. E todo esse complexo sistema foi empregado durante mais de três mil anos, sem que seus princípios essenciais sofressem grandes alterações. A escrita hieroglífica pode ocorrer da direita para a esquerda ou vice-versa e tanto pode estar disposta em linhas quanto em colunas. A direção do texto é indicada pelos sinais animados, geralmente aves, serpentes, etc., que se encontram voltados para o início do texto. Nem todos os sinais são do mesmo tamanho. Alguns são grandes e preenchem toda a largura e altura do espaço a eles destinado; outros são altos, porém estreitos; outros ainda são largos e achatados; finalmente há os que ocupam apenas um minúsculo espaço no texto, geralmente em forma de vasos, círculos ou cruces. As palavras não se encontram separadas e não há sinais de pontuação para

separar frases. Os últimos homens que realmente usaram esses sinais foram sacerdotes egípcios do século IV da era cristã, já que a última inscrição conhecida data de 394 d.C. Daí em diante seu significado ficou obscurecido até que Chapol-lion os decifrou em 1822¹.

Como se pode observar, a alfabetização exigia a memorização de muitos sinais, símbolos e desenhos. A dificuldade aumentava porque se usava cerca de 700 hieróglifos naquele sistema de escrita.

Retomando a discussão de Cagliari, além da escolha do hieróglifo que representava a letra inicial das palavras passou-se a utilizar o que o autor denomina como princípio acrofônico. Segundo o dicionário, acrofonia significa: uso de um desenho simbólico de objeto ou ideia, para representar foneticamente a primeira sílaba ou o som inicial do objeto ou ideia. Com a adoção do princípio acrofônico, o nome da letra é o som que ela representa. Até então, não se atribuía sons as letras. Exemplo: “o desenho da cabeça de boi representa o som da oclusiva glotal, porque o nome dessa letra é *’alef*. A segunda letra era *Beth*, representada por um hieróglifo que retratava a figura de uma casa; era usada para o som de B e representava “casa”. [...]” (CAGLIARI, 1998, p. 16).

O princípio acrofônico facilitou muito a alfabetização, pois bastava identificar a letra e seu som. Juntando as letras e sons, tinha-se as palavras que pronunciadas resultavam no significado do termo. Para aprender a ler e a escrever era necessário,

[...] decorar a lista dos nomes das letras, observar a ocorrência de consoantes nas palavras e transcrever esses sons consonantais, usando o princípio acrofônico. Para escrever David, por exemplo, bastava identificar as consoantes DVD, procurar, na lista de letras, aquelas que começam com sons de D e V e escrevê-las. (CAGLIARI, 1998, p. 16).

¹Texto disponível em <http://www.antigoegito.hd1.com.br/hieroglifos.html>. Acesso em: 21/01/2011.

O uso das consoantes para escrever era uma prática do povo semita. Os gregos fizeram algumas alterações nas consoantes e passaram a escrever utilizando-se também das vogais. Assim, a letra *'alef'* no grego passou a representar a vogal "A". Para escrever, os gregos tinham que pronunciar as consoantes e as vogais. A partir de então, popularizou-se o ato de aprender a ler e escrever nas escolas gregas.

Os romanos adotaram o alfabeto grego, porém, aboliram os nomes das letras mantendo apenas o som. Desta forma, surgiu o nosso a, bê, cê... . Cagliari (1998) aponta que os gregos, os semitas e os romanos deixaram o registro dos 'alfabetos' em tabuinhas, pequenas pedras ou em chapas de metal. Para ele, estes registros seriam as primeiras cartilhas da humanidade. O alfabetizando necessitava decorar as diversas maneiras de escrever uma mesma letra.

Leia o texto abaixo, extraído do livro de Cagliari, que ilustra claramente esta transformação,

A primeira manifestação desse fato aconteceu quando das letras capitais (as maiúsculas – que eram as únicas do sistema de escrita latina) surgiram as letras minúsculas que passaram a chamar-se maiúsculas. Isso aconteceu sem que as letras perdessem seu valor fonético e sem que a ortografia das palavras mudasse. Agora o usuário da escrita precisava saber que "A" e "a" são a mesma letra e, portanto, 'CASA' equivale a 'casa'. Isso trouxe um problema novo e complicado para a alfabetização e para os leitores em geral. Não basta saber o alfabeto, seu princípio acrofônico e a ortografia: era preciso, ainda, saber fazer a categorização correta das formas gráficas da escrita. [...]. (CAGLIARI, 1998, pp.18-19).

Como podemos observar, na medida em que a escrita se desenvolveu nas diversas culturas ela também modificou-se e, ao mesmo tempo, aperfeiçoou-se. Embora não houvesse um sistema de ensino com escolas tais como as conhecemos hoje, na antiguidade existiam algumas

escolas de alfabetização, especialmente na cultura grega (CAGLIARI, 1998). No entanto, isto se modificou na Idade Média, período em que a alfabetização ocorria nas casas ou por meio de um preceptor contratado pelas famílias. Com o passar do tempo a escrita se disseminou e a sociedade passou a produzir cada vez mais livros. Isso exigia mais escritores e leitores. E essa popularização da escrita trouxe novas situações para a sociedade resolver. Dentre os problemas apontados estava a grafia das letras. Uma mesma letra poderia ser grafada de várias formas; por exemplo, a letra “A” pode ser escrita em letra maiúscula e minúscula, de fôrma e ou na letra cursiva/manuscrito. As muitas possibilidades de escrever uma mesma letra de diversas formas coloca um problema para a criança ou adulto que se encontra em processo de alfabetização, pois a criança necessita memorizar o som da letra e as várias possibilidades de grafá-la.

No período do Renascimento, a imprensa se espalhou pela Europa. Este acontecimento ampliou a produção de livros, aumentando substancialmente o público leitor. Além disso, a maneira de ler também se modificou, pois na antiguidade e na Idade Média liam-se obras de autores famosos e isto era feito coletivamente. No Renascimento, a leitura passou a ser individual. A ampliação do número de livros e dos leitores, a modificação na maneira de ler e a crescente industrialização exigiram outras maneiras de alfabetizar. Foi assim que apareceram as gramáticas. A alfabetização tornou-se uma preocupação dos gramáticos porque, neste período, o povo começou a aprender as línguas vernáculas² em substituição ao latim. As gramáticas sofreram modificações, até que mais tarde estes livros ficaram conhecidos como cartilhas. Assim, como houve a invenção e a transformação da escrita e esta dependeu da criação dos alfabetos, a popularização da alfabetização dependia da invenção de métodos e de novos materiais. É preciso lembrar que não havia escolas tal

² Até a Idade Média a língua oficial era o latim, a partir do Renascimento os gramáticos incentivaram a aprendizagem das línguas neolatinas. Essas línguas não eram consideradas oficiais. No dicionário temos a seguinte definição para a palavra - **vernáculo**: “próprio do país a que pertence; nacional. 2 Próprio da região em que está. 3 Sem mescla de estrangeirismos (falando da linguagem); genuíno, correto, puro. 4 Que, tanto no falar como no escrever, observa rigorosamente a pureza e correção da linguagem. sm Idioma próprio de um país. (MICHAELIS, 1998, p. 2193).

que a maioria das crianças aprendia com familiares ou com preceptores. A escolarização da alfabetização se expandiu após a revolução francesa. De acordo com Barbosa (1994), somente em 1880 pode-se falar na implantação da escola pública e na escolarização da alfabetização como é conhecida na atualidade.

1.1. Alfabetização no Brasil – Preocupações do governo republicano

No Brasil a preocupação com a alfabetização se ampliou no período republicano (final do século XIX e início do século XX). Autores como Mortatti (2006), Barbosa (1994), Cagliari (1998), Trindade (2001) discutem o modo como o período republicano ocupou-se com a escolarização, especialmente com a alfabetização. No trecho abaixo Mortatti (2006) ilustra bem como isto ocorreu. Segundo ela,

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’. No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita – que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira

menos informal, mas ainda precária, nas poucas 'escolas' do Império ("aulas régias") tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados. Desse ponto de vista, os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo — para o Estado e para o cidadão —: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir. (p. 03).

O processo de modernização do Brasil tornou-se mais nítido a partir do século XIX. Porém, na Europa, este movimento iniciou-se em meados do século XVIII, mais especificamente após a revolução francesa. Pode-se dizer que o que ocorreu em nosso país já vinha acontecendo em outros lugares. Assim sendo, a educação brasileira importou os modelos de escolarização de outros países. No que se refere à alfabetização, os primeiros métodos e as primeiras cartilhas foram importados de Portugal (confira Trindade 2001). O mesmo se deu em relação às teorias educacionais e à organização dos currículos.

Com a escolarização da alfabetização, a leitura e a escrita passaram a ser ensinadas ao mesmo tempo (simultâneo). O ensino tornou-se coletivo e o método adotado passou a ser o intuitivo³.

³ O método intuitivo surgiu na Alemanha no final do século XVIII pela iniciativa de Basedow, Campe e sobretudo de Pestalozzi. Consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação. Texto completo disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2908_1161.pdf. Acesso em: 25/01/2011.

Com a adoção destas novas orientações houve a necessidade de se reorganizar as escolas, bem como de equipá-las com materiais didáticos, formar professores e criar leis específicas para as classes de alfabetização.

A seguir, procuramos comentar como este processo ocorreu no Brasil, destacando, inicialmente, como se organizavam os primeiros materiais didáticos e procurando, ao mesmo tempo, traçar um breve histórico da alfabetização nascente em nosso país. Contudo, para falar da alfabetização, necessitamos nos referir aos materiais didáticos utilizados para alfabetizar. Deste modo, falaremos primeiramente sobre a influência de algumas teorias consideradas modernas no ensino, e, em seguida, faremos um breve histórico das cartilhas.

1.2. A alfabetização no Brasil e os materiais didáticos

Para traçarmos o histórico das cartilhas e de como ocorreu a alfabetização no Brasil, recorreremos, novamente, aos estudos realizados por Mortatti (2000 e 2006), Cagliari (1998), Trindade (2001), Frade (2003 e 2006), Barbosa (1994) e Picolli (2010). Para estes autores, a história da alfabetização no Brasil sempre esteve relacionada à utilização de materiais didáticos⁴.

A maneira como a alfabetização era concebida modificou-se na passagem da Idade Média para a Moderna devido a uma série de transformações no campo econômico, político e social. Dentre estes fatores estão: a ampliação da imprensa na Europa, a criação da escola pública e laica a partir da revolução francesa, o aparecimento das cidades, a industrialização e o aparecimento de novas teorias no campo da psicologia e da educação.

Como já vimos anteriormente, o método simultâneo e o modo de ensino mútuo surgiram, em nosso país, no final do período imperial. Juntamente com estes dois métodos disseminou-se, também, a ideia de infância em que a criança deveria participar das atividades desenvolvidas na escola, necessitava de espaço para exercícios físicos, e começavam a

⁴A discussão sobre o uso e os métodos destes materiais serão abordados no item seguinte.

divulgar a tese sobre a importância do lúdico na educação, ou seja, de certo modo, as concepções sobre infância e educação de Rousseau, Pestalozzi e Fröebel começavam a influenciar a alfabetização.

As autoridades brasileiras, principalmente aquelas ligadas à instrução pública, começavam a defender o método de ensino intuitivo e o modo de ensino simultâneo⁵. No entanto, estes métodos só foram adotados oficialmente no período republicano. No discurso do Inspetor Geral de Instrução sobre os fins do ensino primário e a importância da instrução pública já no período republicano lê-se que,

De todas as questões relativas à instrução popular é esta a mais complexa e, a meu vêr, a mais importante. De sua solução depende o futuro dos povos, principalmente dos que, como o nosso, adoptaram a fôrma republicana, que tem sua base, sua vitalidade na escola, como proclamou a nossa lei fundamental, exigindo a instrução como condição para o exercício do voto, o mais elementar e o mais importante dever do cidadão livre. É a escola primária que fôrma maiorias esclarecidas, seguros sustentáculos dos governos republicanos. [...] A instrução é a base da felicidade publica, sob a fôrma republicana. Ella é indispensável afim de que os cidadãos possam exercer constante influencia na direcção dos negócios públicos, como membros activos de communhão nacional. [...] a ignorância, além de uma desgraça, é uma permanente ameaça, sinão fonte de constantes perturbações. (Trindade 2001, p. 123, apud Relatório, 1896, p. 296)⁶.

A autora comenta que o texto do Inspetor possibilita entrever um discurso que valoriza a liberdade ‘moderna’, pois a participação da qual fala se daria por meio do exercício do voto. Nota-se também a defesa da instrução como princípio da unidade nacional e da ordem. Desse modo,

⁵Denominação atribuída por Trindade (2001, p. 123).

⁶A grafia das palavras foi mantida tal qual consta no documento pesquisado.

percebe-se, ainda, dois pressupostos do Positivismo: a unidade e a ordem. Os pressupostos da unidade e da ordem incorporaram-se aos textos e discursos do movimento que ficou conhecido como de renovação da escola.

De acordo com Trindade (2001, p. 124, *apud* SOUZA, 1998b, p. 34), o movimento de renovação da escola representava a possibilidade de acesso à leitura e à escrita e, principalmente, significava a implantação da instituição escolar afinada com os ideais republicanos e com a modernização da sociedade. Assim sendo, nesse movimento os princípios do Positivismo se explicitam na metodologia de ensino adotada para a elaboração dos materiais didáticos e nas salas de aula. “Orientada pela doutrina positivista, tem lugar a oficialização do método de ensino intuitivo, do modo simultâneo e do método de ensino da leitura João de Deus para a instrução Pública [...]” (TRINDADE, 2001, p. 126). Podemos dizer que o método intuitivo e o modo simultâneo de ensino associados aos princípios positivistas e às novas teorias da educação como as de Pestalozzi e Fröebel formaram o amálgama que serviu de sustentação para a modernização da sociedade brasileira por meio da escola. Destacamos que no método proposto como inovador, havia um ideário que gerou uma série de transformações na escola brasileira e, em especial, para a alfabetização em nosso país.

Dessa forma, emergiu nos discursos das autoridades a necessidade de se construir prédios escolares, instrumentalizar os docentes, prover as salas de aula com material didático e outras providências. Para melhor compreender as bases do método intuitivo e o modo de ensino simultâneo, abrimos um parêntese discorrendo sobre alguns princípios defendidos por Pestalozzi e por Fröebel. Conforme Cambi (1999, pp. 418-419),

No centro do pensamento pedagógico de Pestalozzi colocam-se três teorias: **1. a da educação** como processo que deve seguir a natureza, retomada de Rousseau,

⁷Trindade desenvolveu a pesquisa de doutorado tomando como parâmetro o Estado do Rio Grande do Sul; no entanto, os pressupostos que orientaram a educação naquele Estado também foram disseminados em todo o Brasil.

segundo a qual o homem é bom e deve ser apenas assistido no seu desenvolvimento, de modo a liberar todas suas capacidades morais e intelectuais. Isso significa que a educação deve desenvolver – harmonicamente – todo o homem, pondo ênfase sobre a ‘unidade das faculdades’, [...] segundo Pestalozzi – como também para Rousseau -, a criança já tem em si todas as ‘faculdades da natureza humana’ [...]. **2. a da formação espiritual do homem** como unidade do ‘coração’, ‘mente’ e ‘mão’ (ou ‘arte’), que deve ser desenvolvida por meio da educação moral, intelectual e profissional, estreitamente ligadas entre si; a formação do homem é um processo complexo que se efetua em torno da Anschauung⁸, entendida como ‘observação intuitiva da natureza’, que promove o desenvolvimento intelectual, o qual por sua vez promove um desenvolvimento moral, de modo a produzir no sujeito ‘um sentimento de harmonia tanto do mundo exterior quanto com o interior’. **3. a da instrução**⁹ [...] no ensino, é necessário sempre partir da intuição, do contato direto com as diversas experiências que cada aluno deve realizar no próprio meio. Sem ‘fundamento intuitivo’, [...] desenvolve uma educação elementar que parte dos ‘elementos’ da realidade, tanto no ensino linguístico como no matemático, analisando-os segundo o ‘número’, a ‘forma’ e a ‘linguagem’; essa didática da intuição segue as próprias leis da psicologia, a infantil em particular, que ‘procede gradativamente da intuição de simples objetos para a sua denominação e desta para a determinação das suas propriedades, isto é, a capacidade da sua descrição e desta capacidade de formar-se um conceito claro, isto é, defini-los’.

⁸Grifo do autor.

⁹Itens 1, 2 e 3 - todos os grifos são nossos.

No item 1 - ou primeira teoria - Pestalozzi defendia que a educação deveria seguir a natureza da criança. Dessa forma, percebe-se que o autor fundamenta parte de sua teoria na obra de Rousseau, para quem “[...] a educação de acordo com a ‘natureza’ da criança deveria respeitar suas potencialidades, vontades e inclinações naturais” (TRINDADE, 2001, p. 128). A aprendizagem deveria seguir o desejo da criança e ela não deveria ser forçada a aprender. Na segunda teoria ou item 2 - o autor defende a formação espiritual do homem considerando-se três aspectos: a educação moral, a profissional e a intelectual. Por fim na terceira teoria ou item 3 - Pestalozzi fala da instrução, esclarecendo que esta somente será possível por meio da intuição. Para usar a intuição, o aluno recorre aos órgãos dos sentidos e à experiência “in loco”.

Neste sentido, Trindade (2001) menciona que o método intuitivo poderia ser aproximado do Positivismo e do Empirismo. Cambi (1999, p. 416) comenta que Pestalozzi estabelecia a educação como formadora do homem e do cidadão. Assim, “[...] a escola, deve formar ao mesmo tempo o homem e o cidadão, organizada segundo perfis – profissionais e educativos diferentes, mas justamente por isso capaz de agir em profundidade no tecido social”. Além disso,

[...] todo homem deve ser eticamente aperfeiçoado para agir como cidadão e tal aperfeiçoamento é obra, sobretudo, da educação e não apenas da natureza. E de uma educação que conjugue a formação da humanidade de todo homem à consciência nacional, ao patriotismo que deve realizar ‘a unificação das virtudes bélicas com as da paz’. (CAMBI, 1999, p. 419).

Percebe-se que, para Pestalozzi, a educação deve partir da natureza da criança e ou do jovem, respeitando-se as capacidades e potencialidades de cada um. A instrução ou ensino só seria possível por meio da intuição. A criança aprenderia por meio da experiência, observando e agindo sobre o meio.

Assim como Pestalozzi, Friedrich Fröbel também teoriza sobre a educação. Porém Fröbel ocupa-se com a educação infantil.

Novamente Cambi (1999, pp. 425-426) define três aspectos na teoria deste educador que seriam: a concepção de infância, a organização dos ‘jardins-de-infância’ (kindergarten) e a didática para a primeira infância. Em relação à concepção de infância, Fröebel, Cambi (1999) menciona que,

[...] parte de um pressuposto religioso, que vê Deus imanentemente presente e coincidente com a natureza, mas também transcendente a ela como sua unidade e seu centro motor. [...] a natureza é sempre boa e o é enquanto partícipe da obra divina. E o é de maneira mais nítida quando se subtrai às manifestações da sociedade, quando é mais genuína e espontânea, como na criança. [...] a educação deve apenas deixá-la se desenvolver, agindo de modo que se reconheça como ‘o divino, o espiritual, o eterno’, por meio da comunicação profunda com a natureza e a constituição de uma harmonia entre o eu e o mundo. É necessário, portanto, reforçar na criança a sua capacidade criativa, a sua vontade de mergulhar no mundo-natureza, de conhecê-lo, dominá-lo, participando da sua atividade criativa com o sentimento e pela arte (com cores, ritmos, sons, figuras etc.

Fröebel defendia que a criança é o ser que mais se aproxima da relação natureza e Deus, por isso a educação deve atuar no sentido de estimular a criatividade e curiosidade natural, incentivando a exploração do mundo. Novamente, neste autor, também se nota a preocupação com o desenvolvimento natural da criança, respeitando-se as potencialidades de cada um.

Em relação à organização dos ‘jardins de infância’ o autor comenta que estes deveriam ser,

[...] espaços aparelhados para o jogo e o trabalho infantil, para as atividades de grupo (canto), organizados por uma professora especializada que

orienta as atividades, sem que estas jamais assumam uma forma orgânica e programática, como ocorre nas escolas. No jardim, é a ‘intuição das coisas’ que é colocada no centro da atividade, é o jogo que predomina. No jardim existem canteiros e áreas verdes, de modo a estimular as mais variadas atividades na criança, sob a orientação do educador. (CAMBI, 1999, p. 426).

Os jardins de infância são espaços organizados no sentido de incentivar o movimento, a ação da criança. Se retomarmos o modo como acontecia a alfabetização antes do período republicano, notamos que a ação da criança se reduzia à memorização das letras, sílabas e palavras. O método português, por exemplo, foi duramente criticado na época em que apareceu porque sugeria que a memorização das letras ocorresse por meio de uma canção. A influência das teorias de Pestalozzi e de Fröbel e as descobertas da psicologia infantil trouxeram novos questionamentos às formas de ensinar e aprender.

Em relação à didática de Fröbel podemos destacar sua defesa da importância do jogo e do canto, da atividade lúdica e da arte. O autor desenvolveu também a teoria dos dados que não será comentada aqui. Conforme Cambi (1999, pp. 426-427),

[...] a pedagogia fröbeliana fixou uma imagem de infância como idade criativa e fantástica, que deve ser ‘educada’ segundo suas próprias modalidades e que é talvez, o momento crucial da educação, aquele que lança as sementes da personalidade futura do homem e que, portanto, deve ser enfrentado com forte consciência teórica e viva sensibilidade formativa.

O método intuitivo surgiu a partir das teorias educacionais, relacionado a uma concepção de educação que procurava respeitar a natureza da criança. O ensino deveria centrar-se na intuição e focalizar a atividade que incluiu o canto, a arte, o jogo, as áreas verdes, etc. Desse

modo, a aplicação desse método exigiria a reorganização dos espaços escolares existentes e as salas de aula precisariam ser equipadas com materiais adequados. A seguir mencionamos como o método intuitivo e o modo simultâneo foram aplicados às classes de alfabetização por meio do método de leitura João de Deus, contido na Cartilha Maternal.

Trindade (2001, 1999, pp. 163-164; *apud* Monroe, 1952) menciona que o método de leitura de João de Deus alinhava-se aos princípios republicanos e ao método intuitivo. Nesse método,

Temos, assim, as idéias de Rousseau influenciando, de certa forma, no ensino da leitura ao inspirar a substituição da soletração pelo ensino racional da leitura, pois para a 'educação de acordo com a natureza' as crianças deveriam ser tratadas como crianças, não como adultas; as línguas deveriam ser ensinadas por métodos de conversação e não através dos estudos de gramática; os exercícios físicos e jogos deveriam fazer parte da educação da criança; o primeiro treino deveria ser relacionado com o movimento e o ruído, já que as crianças gostavam dele naturalmente; a cada criança deveria ser ensinada uma habilidade manual por razões, em parte, educacionais e, em parte, sociais; a língua vernácula, em vez das línguas clássicas, deveria constituir a principal matéria da educação e a instrução deveria ser relacionada com a realidade, mais do que com palavras. [...] Por meio da observação e da experiência as crianças deveriam aprender o idioma materno, sem cansaço e sem perda de tempo.

O respeito à maneira da criança entender e de pensar o mundo era uma novidade, pois somente no século XVIII, a partir dos escritos de Rousseau, se começa a pensar na infância como uma fase da vida diferenciada da vida do adulto. Até então, não havia distinção entre essas etapas. A criança vestia-se como adulto e participava das mesmas atividades que uma pessoa madura.

A partir da concepção de que a criança tem uma natureza própria e que é capaz de pensar e agir de acordo com uma lógica específica e com as transformações sociais já mencionadas, a escola procurou se adequar, estabelecendo outra maneira de atuar na alfabetização. A organização do material didático e a metodologia de trabalho em sala de aula também se modificaram. O lúdico na alfabetização apareceu quando foi proposto que, no ensino da língua, se usassem os exercícios físicos e os jogos.

No entanto, não podemos esquecer que no período republicano, devido ao voto, houve a democratização da escola e, por consequência, a escolarização da alfabetização. As mudanças não ficaram restritas à utilização de jogos e exercícios no ensino. O modo de ensino mútuo também fez parte das transformações que ocorreram na alfabetização. Neves¹⁰ diz que,

O principal elemento que definia e caracterizava o Método Mútuo era o uso de monitores no ensino. Em sua Didática Magna, Comênius ensina como um único professor pode ser suficiente para qualquer número de alunos fazendo uso de monitores. Os monitores eram alunos em estágios mais “avançados” de aprendizagem que ensinavam outros alunos mais novos ou em estágios menos “avançados”. Os monitores, escolhidos pelos mestres, recebiam instrução à parte. Na prática, os monitores eram responsáveis pela instrução de uma decúria, ou um grupo de 10 alunos. Em Comênius, a principal função do monitor era auxiliar o mestre no ensino, a fim de amparar seu ideal pedagógico, que estava centrado no interesse do aluno tendo a observação e o julgamento como base.

O modo de ensino mútuo apareceu como uma novidade pedagógica, juntamente com as transformações sociais

¹⁰Neves Fátima Maria. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ensino_mutuo.htm. Acesso em 03/02/2011.

ocorridas na passagem do Brasil império para o período republicano. Neste modelo, o mestre contava com o auxílio dos monitores. Note-se que com o surgimento dos monitores, começa a se criar na sala de aula uma separação entre alunos avançados e alunos menos avançados. Por um lado, o ensino mútuo oportunizou o trabalho de alguns alunos; por outro, estabeleceu uma hierarquia entre os saberes das crianças. Observa-se que esta forma de trabalho não é recente, uma vez que já havia sido sugerida por Comênius. No Brasil, o ensino mútuo passou a ser usado somente depois da proclamação da República. Assim,

[...] a discussão da necessidade de sair de um ambiente doméstico criando um espaço apropriado para a escola surge com a adoção do ensino mútuo nas escolas brasileiras, na segunda metade do século XIX, visando substituir o ensino individual em uso, considerado dispendioso e pouco eficiente. Com um único professor e a ajuda de alunos-monitores poderiam ser atendidos até 1000 alunos. (TRINDADE, 2001, p. 137).

A ampliação das escolas para as classes populares tornou o ensino dispendioso. Esta seria uma das razões para se implantar o modo de ensino mútuo nos Estados brasileiros. Neste novo período, adotou-se também o método de ensino intuitivo. Trindade (2001, p. 139; apud Valdamarin, 1998, p. 72) menciona que,

Assim como o método de ensino mútuo, o método de ensino intuitivo se inseria no movimento de idéias européias e americanas voltadas para a renovação pedagógica, que direcionavam o conteúdo escolar para a prática produtiva por meio do ensino da ciência e, como movimento, visava a inserir o Brasil em um projeto de modernidade capitalista. No lugar da memorização, o ensino intuitivo apresentava a preocupação de educar o olhar, principal instrumento

¹¹Sugiro a leitura do Capítulo III do livro “Vigiar e Punir”, de Michel Foucault, subtítulo “Corpos Dóceis”, que apresenta uma reflexão bem interessante sobre o funcionamento das escolas no século XVIII e sobre o caráter disciplinar desta prática.

da percepção, e educar a mão principal instrumento de trabalho. Toda essa preparação tinha em vista a 'preparação para vida inteligente e ativa do homem, que pode[ria] contribuir para a manutenção da sociedade esclarecida e laboriosa'.

É interessante notar que a renovação pedagógica fazia parte de um amplo movimento de renovação que ocorria na Europa e que abrangia as ideias pedagógicas, as ciências, o regime político e os modelos econômico e social. Isto nos leva a pensar que os modos de ensino e os métodos adotados não se modificaram e não se modificam aleatoriamente, mas estão interrelacionados a uma rede de acontecimentos. As inovações na forma de ensinar e nos métodos apresentaram outras exigências, tais como: a criação dos prédios escolares, a adaptação das salas de aula e do mobiliário à idade das crianças, a aquisição de novos materiais didáticos. Trindade (2001, p. 173) menciona que,

Se a adoção do ensino mútuo implicava gastos com apetrechos escolares apropriados, como quadros murais, sólidos para geometria, bancos e mesas para todos os alunos, ponteiros e estrados para os monitores, campainhas e matracas para os sinais sonoros, caixas de areia para a escrita, ardósias e quadros-negros, além de cartões de perdões e penas, (Faria; Vidal, 2000), a adoção do ensino intuitivo exigiria outro arsenal de materiais, como caixas para o ensino das cores e das formas, gravuras, coleções, objetos variados de madeira, aros, linhas, papéis (VALDEMARIN, 1998).

Observa-se que a renovação pedagógica no regime republicano foi transformando aos poucos a maneira como as escolas e o ensino eram organizados e isto se refletiu na forma como a alfabetização passou a ser aplicada. Em relação à metodologia empregada, as cartilhas eram um dos suportes para o ensino da leitura. Assim, como a alfabetização passou por uma série de transformações, pode-se dizer que as cartilhas também possuem uma história. No Brasil este tipo de material foi utilizado de uma maneira mais abrangente a partir de meados do século XIX e início do século XX.

1.3. Estudos sobre as cartilhas brasileiras – alguns pontos de vista

Nesta parte do texto vamos abordar a utilização das cartilhas na alfabetização traçando um breve histórico. Novamente recorreremos aos estudos de Cagliari (1998), Barbosa (1994), Mortatti (2000), Trindade (2001) e Frade (2006).

Destacamos que o estudo de Mortatti (2000) se ocupou em investigar a alfabetização na cidade de São Paulo; Trindade (2001) pesquisou as cartilhas no Estado do Rio Grande do Sul e Frade (2006) no Estado de Minas Gerais. Cagliari (1998) não realizou um estudo regional, porém apresenta um resumo dos materiais de alfabetização que surgiram na Europa nos séculos XV e XVI e também daqueles que apareceram no Brasil. Conforme o autor, “Com o Renascimento [...] e, sobretudo, com o uso da imprensa na Europa, a preocupação com os leitores aumentou, uma vez que agora se faziam livros para um público maior, e a leitura deixou de ser coletiva para se tornar cada vez mais individual” (CAGLIARI, 1998, p. 19). Três aspectos podem ser destacados na discussão do autor sobre o aparecimento das cartilhas. Primeiro, a criação da imprensa; segundo, o aumento do número de leitores e, em terceiro lugar, o surgimento da leitura individual.

Ainda segundo Cagliari (1998) as cartilhas foram elaboradas após o aparecimento das primeiras gramáticas neolatinas. Isso teria motivado os gramáticos a se ocuparem também com a alfabetização. Na época, estava ocorrendo o movimento de valorização das línguas vernáculas¹², e os gramáticos ocuparam-se em fixar uma ortografia para ensinar as pessoas a escrever¹³. Desse modo, podemos dizer que os primeiros profissionais a produzirem as cartilhas foram os gramáticos. Os livros para a alfabetização que chegaram ao Brasil foram elaborados por gramáticos e por poetas portugueses. Esta situação somente se modificou no período republicano, quando alguns professores se incumbiram desta tarefa em nosso país.

¹²Vernáculo é definido como: “1. Próprio do país a que pertence; nacional, 2. Próprio da região em que está. 3. Sem mescla de estrangeirismos. 4. Idioma próprio de um país. MICHAELLIS. Moderno dicionário de língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998, p. 2193.

¹³Sugiro a leitura do texto de Cagliari (1998, pp. 20-22). Nestas páginas o autor faz um breve esboço das primeiras cartilhas da Europa. Destacamos que a leitura é importante, pois situa o aluno quanto à metodologia empregada na alfabetização naquela época.

materiais didáticos utilizados no período colonial e do império e, em seguida, aqueles usados no período republicano. Para os autores citados, a alfabetização escolarizada somente ocorreu no Brasil a partir do século XIX com a proclamação da República.

Os primeiros materiais utilizados para ensinar a leitura foram trazidos de Portugal e inicialmente chamavam-se “Cartinhas”. Conforme Barbosa (1992, p. 57), “Por volta do final do século XV Portugal fazia uso, nas escolas, de ‘cartinhas’, que posteriormente foram denominadas cartilhas. Eram pequenos livros que reuniam o abecedário, o silabário, e rudimentos de catecismo”. Como se percebe, as cartinhas apresentavam o conteúdo a ser ensinado e de certa forma continham a metodologia que deveria ser usada para ensinar a ler. Barbosa (1994) menciona que foram os Jesuítas que abriram a primeira escola na Bahia para o ensino da leitura, escrita e religião. Barbosa (1994, p. 57) diz que,

As cartilhas portuguesas marcam o início da literatura didática em nosso idioma. Além da cartilha João de Barros, há notícias de uma cartilha elaborada por Frei João Soares, impressa 1539 e reeditada várias vezes. Uma outra obra, o “Método Castilho para o Ensino Rápido e Aprazível do Ler Impresso, Manuscrito e Numeração do Escrever”, produzida por Antonio Feliciano de Castilho em (1850), em Lisboa também foi utilizada no Brasil. Esta obra incluía o abecedário, silabário e textos de leitura, sendo marcada por preocupações fonéticas.

O estudo de Trindade (2001, p. 186) apresenta uma distinção entre as cartilhas e os textos denominados como primeiro livro de leitura. Para a autora,

As cartilhas¹⁴ eram reconhecidas, inicialmente, como cartas, ou cartinhas e estas, no final do século XIX e início do século XX, circulavam pelo Brasil comumente apresentadas como livros de primeiras letras. Essas obras têm origem nos catecismos e silabários

¹⁴Todos os grifos são de Trindade (2001).

manuscritos [...]. Consistindo, então, em pequenos livros que reuniam o abecedário, o silabário e rudimentos do catecismo. (Barbosa, 1992:57).

Para compreendermos melhor a distinção entre livros de primeiras letras e cartilhas, Trindade (2001, p. 187; *apud* Escolano Benito, 1997b, p. 154) menciona que '[...] a cartilha é um caderno pequeno, impresso que contém as letras do alfabeto e os primeiros rudimentos para aprender'. A autora comenta que é Benito, ainda, quem apresenta uma segunda acepção para o termo, nesse caso, cartilha seria, 'qualquer tratado breve e elementar de algum ofício ou arte'. Porém, os livros de leitura estão associados "[...] às séries cíclicas de livros 'compostos de textos de diferentes níveis de complexidade, dispondo os conteúdos, geralmente os mesmos em cada etapa do processo de forma graduada', (Escolano Benito, 1997a, p. 34). Estas definições, segundo Trindade (2001, p. 187), tendem a modificar-se no decorrer do século XIX e XX, pois quando se tratava de ensinar a leitura e a escrita o "[...] primeiro livro¹⁵ se igualava à *cartilha*".

Cagliari (1998) discorre sobre a organização da Cartinha de João de Barros. Assim,

*A Cartinha*¹⁶ de João de Barros trazia o alfabeto (em letras góticas, que eram as da imprensa da época); depois vinham as 'taboas' ou 'tabelas', com todas as combinações de letras, que eram usadas para escrever todas as sílabas das palavras da língua portuguesa. Em seguida havia uma lista de palavras, cada uma começando com uma letra diferente do alfabeto e ilustrada com desenhos (como: nau, tesoura, etc.). Por último vinham os mandamentos de Deus e da Igreja e algumas orações. (p. 22).

Na descrição da Cartinha feita pelos três autores podemos perceber a organização gráfica do texto e alguns procedimentos necessários para se proceder a leitura. Cagliari (op. cit.) comenta que a Cartinha João de Barros não se destinava a ser usada na escola. Este livro

¹⁵ Grifos de Trindade (2001).

¹⁶ Grifo de Cagliari (1998).

poderia ser usado na alfabetização da criança e do adulto. Em relação à metodologia, o autor comenta que “[...] O método estava mais voltado para a decifração da escrita do que escrever corretamente”.

Embora vocês já tenham estudado no ano anterior sobre os métodos de alfabetização, destacaremos aqui como se organizou o método mais usado para ensinar a ler no período do Brasil colônia e império: o método alfabético ou de soletração.

Este se divide em dois: o antigo e o moderno. Para melhor compreender como funcionavam esses dois métodos, leia atentamente o trecho a seguir de Trindade (2001, p. 69; *apud* Escolano Benito, 1997a, pp. 231-232),

O método da antiga soletração, que poderia ser associado ao da cartinha de João de Barros, consistiria em ‘ensinar as vogais e os demais nomes das letras por ordem alfabética, formar sílabas por igual ordem – nomeando separadamente as letras e depois pronunciando-as, logo em seguida unidas; da mesma forma se ensinaria as sílabas inversas e as compostas, concluindo com as palavras’. Já o método da nova soletração, ou soletração moderna, teria um procedimento semelhante ao anterior, só que suprimiria a nomeação das consoantes. Esse método também modificaria a denominação dada às letras. Ou seja, o tipo de ensino da leitura “*Bê+a= bá*” próprio das cartinhas, passaria, então, a ser reconhecido como de ‘soletração antiga’, ao ser inventada essa outra forma de ensinar a leitura, que nada mais era do que a substituição dos nomes que então se dava às letras – *á, bê, cê, dê, é, efê, guê, agá, i, gi, cá, ele, émê, ênê, ó, pê, quê, érre, esse, tê, u, vê, xê, zé. Pelo que se chamava seus ‘valores’ – be, ce, de, é, fe, gue, agá, i, jê (ou) jota, cá (ou) que, le, me, ne, ó, pe, que, rre, se (ou) si, te, u, ve, xe, ze. Assim ‘as vogais que antes eram ensinadas só pelos seus valores abertos passariam a ser ensinadas em todos os seus valores.*

Observe que nos dois métodos citados, não existia, ainda, a preocupação com o som das letras. A memorização recaía sobre o **nome das letras**¹⁷. A relação fonema-grafema foi uma decorrência do aperfeiçoamento dos métodos de alfabetização.

Pode-se dizer que não houve mudanças significativas entre os chamados métodos antigos e modernos. Contudo, as pequenas mudanças na forma de nominar as letras contribuirão para que, pouco a pouco, os métodos de alfabetização se transformem facilitando, de certa forma, o processo de aprendizagem da leitura. Abaixo transcrevemos dois exemplos para diferenciar os métodos.

No método de soletração antigo a palavra **tinteiro**¹⁸ aperfeiçoamento dos métodos de alfabetização.

Pode-se dizer que não houve mudanças significativas entre os chamados métodos antigos e modernos. Contudo, as pequenas mudanças na forma de nominar as letras contribuirão para que, pouco a pouco, os métodos de alfabetização se transformem facilitando, de certa forma, o processo de aprendizagem da leitura. Abaixo transcrevemos dois exemplos para diferenciar os métodos.

No método de soletração antigo a palavra tinteiro seria pronunciada da seguinte forma: te + i + éne = tin, te + é + i + tei, erre + o = ro. No entanto, na soletração moderna seria assim: te + i + ne = tin, te + é + i = tei, re + o = ro. Exemplo retirado de TRINDADE (2001, p. 69).

De acordo com pesquisas realizadas por Trindade (op. cit.) o método de soletração tanto antigo quanto o moderno teriam sido superados pelo método português desenvolvido por António Feliciano Castilho. Castilho inovou também no que diz respeito à forma de apresentação do texto, pois agora não se tratava mais de Cartinhas, mas de cartilhas. Além disso, o autor sugeria que os professores abandonassem a austeridade e rispidez no ensino. Isso demonstra que naquele período estava surgindo outra concepção de ensinar e outra forma de se conceber a infância e a criança.

Os livros de alfabetização mais próximos daqueles que conhecemos hoje surgiram, como já mencionamos, a partir da revolução francesa. Somente a partir deste período a leitura e a escrita passaram a ser ensinadas juntas. Barbosa (1994, p. 16) diz que,

¹⁷Grifo nosso.

¹⁸Destaque nosso.

[...] é somente com a implantação da escola republicana que a crença no lema ‘escolarizar para alfabetizar’ se cristaliza. Até então, a história da escola e a história da alfabetização foram linhas sinuosas e difusas que, se em algum momento se uniam e se confundiam, logo adiante mantinham distância, marcando cada uma a sua independência: na maior parte das vezes, ensinar a ler competia aos pais. Com a escola republicana essas linhas se entrelaçam e se emaranham formando a trama; enquanto crianças são transformadas em alunos, aprender a escrever se sobrepõe a aprender a ler; ler de agora em diante, se aprende escrevendo. Nasce a concepção do processo de alfabetização que herdamos e que, se solidificando no tempo, não nos permitiu sequer imaginar que outra concepção pudesse existir. **O que nós chamamos hoje de processo de alfabetização comporta, então, a aprendizagem coletiva e simultânea dos rudimentos da leitura e da escrita**¹⁹. Mas nem sempre foi assim.

A reflexão apresentada por Barbosa aponta para algumas transformações importantes na história da alfabetização que podemos enumerar destacando quatro aspectos centrais.

1° A escolarização da alfabetização somente ocorreu no período republicano;

2° As crianças são transformadas em alunos;

3° Aprender a escrever se sobrepõe a aprender a ler; - este dado é importante porque no período anterior as crianças aprendiam a ler e somente alguns poucos aprendiam a escrever. Portanto, alfabetizar-se significava aprender a ler e era uma ação individual e, muitas vezes, restrita ao espaço privado. O ato da escrita ficava limitado a especialistas.

4° É na república que surgiu a aprendizagem coletiva e simultânea da leitura e da escrita.

¹⁹Grifo nosso.

Portanto, é importante frisar que havia **outra concepção de alfabetização**, diferente daquela que conhecemos atualmente. Considerar esse aspecto possibilita pensar que a alfabetização não é um processo estanque que foi criado uma única vez e que permanece igual até os dias atuais. Sobre a separação entre a leitura e a escrita cabe ainda destacar que,

Sendo a leitura e a escrita concebidas como aprendizagens individuais e distintas, somente as crianças cujos pais pudessem custear um preceptor eram iniciadas na arte de traçar as letras no papel – e isso, depois de longos anos de aprendizagem da leitura. Até os mestres escolares eram então especializados: havia aqueles que ensinavam a ler, outros ensinavam a escrever e outros, ainda, só a contar. Nas classes onde o mestre ensinava as três habilidades, o ensino era individualizado, sendo as crianças divididas por grupos de estágio de aprendizagem (o catecismo era o único ensino dado coletivamente). Para cada uma dessas aprendizagens, o custo era diferenciado e o preço do material era mais um obstáculo à vulgarização desse ensino. [...] A escrita era então considerada uma arte – uma coreografia da pena – que implicava a posição correta do corpo, o manejo de materiais delicados, uma dança das mãos. (BARBOSA, 1994, pp. 16-17).

Note-se que a leitura antecedia a escrita e somente aquelas crianças que tivessem uma condição social privilegiada aprendiam a escrever. O ato de escrever era considerado uma arte. Assim, somente aquelas pessoas que podiam arcar com as despesas poderiam aprendê-la. No Brasil, a leitura e a escrita passam a ser ensinadas simultaneamente somente no final do período imperial, porém, a partir do período republicano, especialmente quando se adotou a Cartilha Maternal de João de Deus Ramos o ensino da escrita se sobrepõe ao da leitura. Na sequência comentaremos a cartilha de Antonio Feliciano de Castilho.

Cagliari (1998, p. 23) destaca a obra de Antonio Feliciano de Castilho, afirmando que esta merece maior atenção. Conforme o autor,

[...] Uma de suas características mais importantes é o emprego dos chamados ‘alfabetos picturais ou icônicos’, já usados na Grécia antiga e muito em voga durante o Renascimento – na verdade, até hoje aparecem nas cartilhas modernas. Castilho apresentava também ‘textos narrativos’ para ensinar o uso das letras, fazendo uma lição para cada uma delas e para os dígrafos. A segunda edição, de 1853, intitula-se *Método Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito, e numeração (sic) e do escrever. Obra tão própria para as escolas como para o uso das famílias.*

No livro de Castilho, o autor indicava o uso do material didático, produzido por ele, nas escolas e nas famílias. Nota-se, então, uma mudança em relação ao material, pois as Cartilhas se destinavam à alfabetização em espaços não-escolares. No entanto, a partir da produção da cartilha por Castilho esse material foi direcionado, também para as escolas. Outra novidade eram os pequenos textos narrativos que foram incorporados ao processo de alfabetização.

Nota-se que as pesquisas no campo da psicologia, da educação e da linguagem começavam a interferir na maneira de se pensar e organizar o material didático para a alfabetização. O método português surgiu no início da segunda metade do século XIX. Para Castilho, a criança deveria sentir prazer ao ir para a escola. No entanto, o material didático que sugeria outra forma de trabalhar a alfabetização gerou muita polêmica entre políticos, autores e educadores da época. Trindade (2001) menciona que Castilho respondeu a 48 (quarenta e oito) objeções ao seu método.

[...] a palmatória nas mãos e os bolos não afugentariam o interesse das crianças pela aprendizagem ou deixariam lembranças ‘aterradoras’. O que julgo

interessante pontuar é que essas representações são feitas por autores que pretendem representar o 'novo' o moderno, apresentando negativamente o que vigora, como 'antigo', 'tradicional'.

O debate que apareceu entre autores da época é bem comum na atualidade. De modo geral, sempre que aparece uma metodologia nova ou diferente existe a tendência, entre os autores, e até entre educadores, a desclassificar os métodos anteriores e/ou rejeitar aquilo que se apresenta como novidade. O método de Castilho na época era uma novidade e, por isso, o autor recebeu uma série de críticas. O texto didático elaborado por Castilho recebeu de autores e políticos os seguintes questionamentos,

[...] crítica a uma nova ordem de apresentação das letras do Método português, que respeitaria uma classificação fisiológica dos sons da fala em contraposição à ordem convencional dos métodos de ensino da leitura alfabéticos, bem como a desvalorização dos aspectos mnemônicos quanto a sua originalidade, pois o desenho já teria sido utilizado na memorização de letras e palavras nas cartinhas de aprender a ler usadas até então, em Portugal. Quanto ao método de ensino intuitivo e ao modo de ensino simultâneo, são feitas objeções a inclusão de aspectos lúdicos na escolarização das crianças e às dificuldades de ensinar a toda uma classe os mesmo conteúdos em uníssono quando não existiam restrições a entrada das crianças ao longo do período letivo. (TRINDADE, 2001, pp. 72-73).

Assim como os autores que defendiam o método português criticavam os métodos anteriores classificando-os como antigos e tradicionais, havia os autores dos referidos métodos que criticavam as novidades relativas ao ensino da leitura. Procuraremos sinalizar os aspectos que consideramos os mais importantes:

1. A maneira como as letras do alfabeto passaram a ser apresentadas, pois antes se focalizava o nome da letra, como vimos no exemplo da página 14 deste texto. Agora o foco recai sobre os sons;
2. Dizia-se que a relação imagem/letra não era original porque já havia sido usada nas cartinhas;
3. Sinalizam para dificuldades em dirigir o ensino para um grupo maior de crianças devido à falta de homogeneidade na sala de aula;
4. Desconfiavam da inserção do lúdico para a memorização das letras.

Ressaltamos esses aspectos porque alguns desses princípios são adotados nas salas de alfabetização atualmente.

Assim sendo, as primeiras obras didáticas do Brasil foram produzidas em Portugal. Segundo Frade (2006), até 1808 era proibida a produção e edição de livros no Brasil. A seguir falaremos sobre a Cartilha Maternal desenvolvida por João de Deus Ramos.

No final do período imperial chegou ao Brasil a Cartilha Maternal, de João de Deus. Trindade (2001) fez um estudo minucioso sobre este material. Cagliari (1998) comenta que no texto de João de Deus privilegiava-se a escrita no lugar da leitura. Evidencia-se uma mudança importante no processo de alfabetização. Até àquele período os autores dos materiais didáticos privilegiavam sempre a leitura no lugar da escrita.

A Cartilha Maternal apareceu num período em que já se discutiam as ideias republicanas e os novos princípios com respeito ao ensino do alfabeto. Trindade (2001, p. 82; *apud* Cirne Júnior, 1973, p. 312) comenta que,

A ‘classificação fisiológica dos sons da voz humana’, que corresponderia ao fundamento racional da distribuição das letras no ensino da leitura, já teria iniciado em Portugal, com o Método português [...]. Ou seja: anteriormente à invenção do método de João de Deus e da Cartilha Maternal, já se respeitava o princípio

de que o alfabeto deveria ser ensinado por partes. [...] António Feliciano de Castilho e João de Deus, além de repudiarem o método alfabético, o substituíram pela fixação parcial de determinados grupos de letras e suas combinações para constituir as palavras.

Percebe-se que a Cartilha Maternal foi elaborada num contexto educacional que se encontrava em transição, tanto do ponto de vista da produção do conhecimento na área quanto do político. Contudo, a República somente seria proclamada uma década após a publicação da primeira edição da Cartilha Maternal. Trindade (2001, p. 98) comenta que o material produzido por João de Deus se tornou, na época, uma espécie de bandeira para os intelectuais progressistas republicanos que defendiam as campanhas de alfabetização em países de língua portuguesa. Ao mesmo tempo em que se divulgava a Cartilha Maternal João de Deus, também se propagava e se insistia no uso do seu método. Para isso,

[...] O poeta dava lições para crianças e para adultos, em cursos individuais e coletivos, como acontecia nos 'cursos nocturnos escola de Santa Clara (que funcionava numa sala do palácio do Conde de Resende) e na cadeia do Limoeiro, ao mesmo tempo que explicava o método a professores que, com esse fim, o procuravam. Muitos desses professores, vindos de todo o país, eram-lhe enviados pelas câmaras municipais.' (TRINDADE, op. cit.).

Podemos observar que, após vencer as críticas iniciais, a Cartilha Maternal foi amplamente divulgada e contou com o apoio de autoridades e pessoas influentes tanto de Portugal quanto do Brasil. Esse material foi utilizado durante quase um século, (1876, 1996; 2000).

A Cartilha Maternal foi elaborada em Portugal por João de Deus. O referido texto apareceu em nosso país no final do Império. De acordo com Trindade (2001), o método de João de Deus incorporava alguns aspectos do ensino intuitivo de Pestalozzi e Fröebel. Na

aprendizagem da leitura, a criança deveria usar os órgãos dos sentidos. Outro aspecto a ser destacado seria a proximidade entre a metodologia de estudo usada pelo professor e as especificidades da natureza da criança.

A Cartilha Maternal começou a ser divulgada em nosso país na transição do período do Império para a República. A maneira de alfabetizar apresentada no texto de João de Deus servia como bandeira de luta dos chamados progressistas.

Na sequência apresentamos alguns aspectos que deveriam ser observados no processo de alfabetização, segundo os princípios da Cartilha Maternal.

O primeiro é que a instrução primária deve ser dada pelas mães, pois, “[...] para ele, competia à mulher, especialmente às mães, o ensino da leitura, por acreditar que se elas ensinam a falar sem dificuldade alguma, deveriam também ensinar a ler sem dificuldade”. (TRINDADE, 2001, p. 84).

Em seguida o ensino deve obedecer à ordem natural e lógica de acordo com o desenvolvimento da criança. Na alfabetização, deveria privilegiar-se o estudo da fala. João de Deus sugeria a seguinte classificação: vozes puras e nasaladas e as articulações- proferíveis e não proferíveis. As puras ou nominais podem ser divididas em nominais “á, é, i ó, u” – fechadas “â, ê, ô;” - aberta “é” ou grave “e”, e ainda as nasaladas. Nesta última apresentam-se as vogais com til. As articulações proferíveis subdividem-se em vozeios – “v, z, j, RR” e bafejos – “f, ç, x” e as não-proferíveis dividem-se em labiais: “m, p, b” – linguais-dentais – “d, t”, palatais – “r, l, lh, nh” e, por fim, as guturais – “g, q”. (Ver Trindade (2001, p. 85)). Em relação ao método adotado para o ensino da leitura, João Deus citado por Trindade (2001, p. 85), sugeria que,

[...] na primeira parte se ensinava as vogais e a formação de palavras com suas combinações. A segunda parte era composta de 23 lições e nestas apareciam as lições nas quais se estudava as consoantes certas v, f, j, t, d, b, p, l, k, q e as consoantes incertas – c, g, r, z, s, x, m, n, e, por último, as consoantes compostas – th, rh, nh, lh, ph, ch.

Nas 17^a e 18^a lições – aparecia um pequeno diálogo e a exposição das palavras esdrúxulas e, no final, um pequeno texto intitulado poema Hymno de amor. Abaixo transcrevemos um exemplo das lições expostas na Cartilha Maternal.

Lição 2 vá vai vivia viu vivi vivia viveu viva uva viúva

Palavras esdrúxulas

Pássaro – dúvida – número – hóspede – óculos – préstimo – sábado – médico – lágrimas – pálido – célebre – lâmpada – tímido – câmara – pêssego

Hino de Amor
Andava um dia
Em pequenino
Nos arredores
De Nazaré,
Em companhia
De São José,
O Deus-Menino,
O Bom-Jesus.²⁰

O ensino da leitura no método João de Deus também visava respeitar a natureza da criança, assim como o proposto por Pestalozzi e por Fröebel. Isto se evidencia quando o autor diz que a criança deve ser ensinada por meio do ruído que existe na natureza e no meio que cerca a criança; o ensino manual deve fazer parte do currículo; a instrução precisa focalizar a realidade dos alunos. Por fim, o método intuitivo se faz presente quando o autor menciona que a criança deve aprender por intermédio da observação e da experiência sem se cansar e sem perder tempo. Os materiais citados até aqui foram elaborados em Portugal, como

²⁰Exemplos disponíveis em: http://www.gomes-mota.nome.pt/joao/cartilha/cursivo/indice_cartilha.html

Cartilha Maternal João de Deus. Acesso em: 13/03/11.

já mencionamos. Segundo Frade (2006), até 1808 a produção de livros nacionais era proibida no Brasil.

Podemos dizer que, conforme as pesquisas realizadas, a Cartilha Maternal é uma das últimas publicações que aparecem em nosso país, uma vez que com o advento da República começaram a surgir as produções de textos didáticos elaboradas por autores nacionais. Autores como Mortatti (2000), Barbosa (1994), Trindade (2001) mencionam que a proclamação da República alterou, de certa forma, a elaboração do material didático, pois naquele período intensificou-se o movimento a favor da alfabetização fundamentado na formação do cidadão nacionalista. Além disso, as novas teorias nas áreas da: Psicologia, Linguagem e Pedagogia influenciaram a elaboração das cartilhas nacionais.

Em relação ao material didático produzido em nosso país, os pesquisadores da área apresentam estudos regionais. Embora estas pesquisas se circunscrevam a espaços regionais, várias cartilhas foram adotadas nacionalmente. Desse modo, as que são mencionadas a seguir tiveram abrangência nacional. Conforme Mortatti (2000), as primeiras cartilhas nacionais, produzidas pelos professores fluminenses e paulistas, foram elaboradas conforme os princípios dos métodos sintéticos. Este método pode ser subdividido em três: o ético, o fônico e o silábico. Para Mortatti (2000, p. 3), “Na prática, os métodos de alfabetização estavam reduzidos ao uso de uma determinada cartilha, pois neste material didático encontrávamos o método a ser seguido e a matéria a ser ensinada [...]”.

A produção de cartilhas nacionais somente ocorreu, segundo os autores acima citados, após a proclamação da República. De acordo com Mortatti (2000, p. 2),

O impulso nacionalizante nessa área se faz sentir, especialmente em alguns estados, a partir da década de 1890, solidificando-se nas primeiras décadas do século XX, quando se observa o engendramento de fenômenos correlatos: apoio de editores e especialização de

editoras na publicação desse tipo de livro didático; surgimento de um tipo específico de escritor didático profissional – o professor; e processo de institucionalização da cartilha, mediante sua aprovação, adoção, compra e distribuição às escolas públicas, por parte de órgãos dos governos estaduais.

Observa-se uma série de fatores interligados e que resultaram na produção do material didático nacional. O ideário nacionalista, a especialização das editoras na publicação de cartilhas, alguns professores que se tornaram escritores deste material, a adoção deste material didático em todas as escolas e o apoio de órgãos dos governos estaduais no sentido de comprar e distribuir as cartilhas para as escolas públicas. Frade (2006) menciona que a expansão da produção dos textos didáticos, dentre eles as cartilhas, pode estar ligada ao desenvolvimento da própria indústria editorial brasileira, especialmente do segmento de livros didáticos, à expansão da escola pública e à uma intensificação da produção pedagógica de autores brasileiros.

Assim como as cartilhas portuguesas, as nacionais também apresentavam determinada metodologia de ensino. Mortatti (2000, p. 2) diz que nestes materiais “[...] se encontram o método a ser seguido e a matéria a ser ensinada, de acordo com certo programa oficial estabelecido previamente”. Da mesma forma, Trindade (2001, p. 233) destaca que as cartilhas, em si, não eram métodos, mas eram elaboradas seguindo um determinado método; dessa forma, várias cartilhas poderiam se inspirar em um mesmo método, como por exemplo, as duas grandes orientações metodológicas que conhecemos como os métodos: sintético e analítico, e suas variações. Cagliari (1998, p. 25) comenta que,

No Brasil depois da grande influência da *Cartilha Maternal*²¹ (1870), de João de Deus, apareceram tipos bem marcantes, com métodos e estratégias diferentes de conduzir o processo de alfabetização. O mais antigo

²¹Grifo de Cagliari (1998).

(até a *Cartilha Maternal* foi chamado de **método sintético**²². Partia-se do alfabeto para a soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto.

As cartilhas produzidas no Brasil não modificaram muito a orientação que já vinha sendo dada em relação à alfabetização. Mortatti (2000, p. 3) diz que,

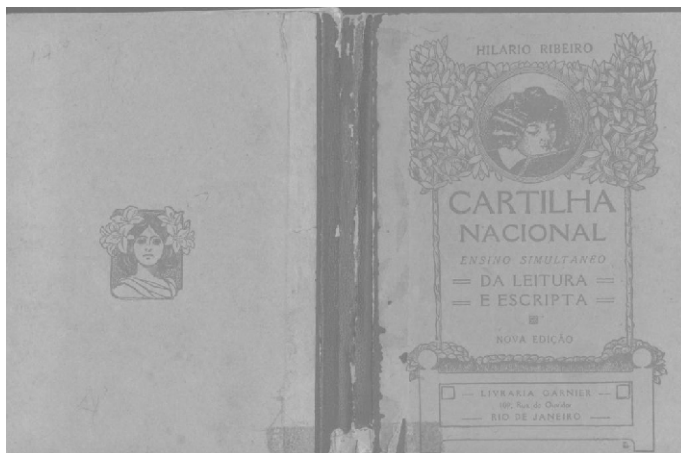
Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes, de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente reunidas as letras em sílabas e conhecendo-se as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas sílabas e conhecendo-se as famílias silábicas, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita restringia-se à caligrafia e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se a ortografia e o desenho correto das letras.

Como se pode notar na orientação da alfabetização por meio do método sintético parte-se das letras, para, em seguida, formar as sílabas. As frases também são apresentadas em forma de sílabas,

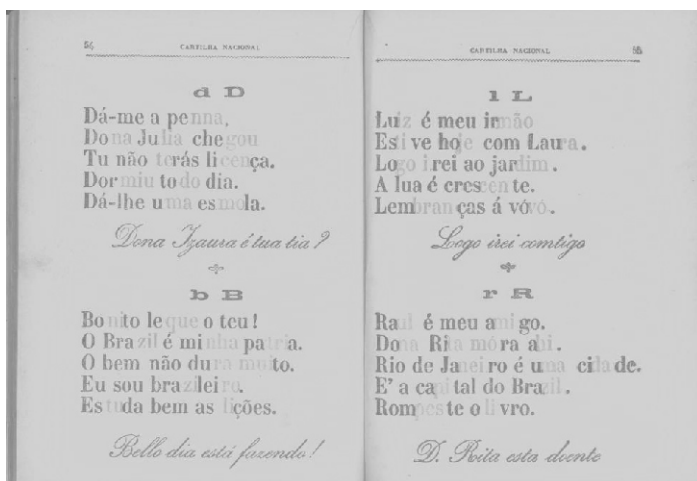
Na década de 1880 surgiu a 1ª Cartilha Nacional elaborada por Hilário Ribeiro. Neste material didático apareceu o trabalho simultâneo da leitura e da escrita e o ensino do valor. O método sugerido era o fônico²³. Na sequência apresentamos a capa da cartilha de Hilário Ribeiro.

²²Idem à nota 22.

²³Informações e imagens disponíveis em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_cartilhas.htm. Acesso em: 13/03/11.



Abaixo apresentamos uma página da cartilha que mostra um texto sobre o estudo das consoantes: D, B, L, R.



No mesmo período, lançou-se a *Cartilha da Infância* de Thomaz Galhardo, baseada na silabação, esta cartilha foi usada nas escolas brasileiras até a década de 1980.

A seguir apresentamos o modelo de lição da referida cartilha. Mortatti (2000, p. 3) exemplifica este método da seguinte forma, extraída da cartilha de Galhardo,

2a lição
va ve vi vo vu

ve va vo vu vi
 vo vi va ve vu
 vai viu vou

VOCABULOS

vo-vó a-ve a-vô o-vo
 vi-va vo-vo ou-ve u-va
 ui-va vi-vi-a vi-ú-va

Os exercícios eram apresentados assim,

EXERCICIO

vo-vó viu a a-ve
 a a-ve vi-ve e vô-a
 eu vi a vi-ú-va
 vi-va a vo-vó
 vo-vô vê o o-vo
 a a-ve vo-a-va

As duas cartilhas apresentadas anteriormente baseavam-se no método sintético e suas variações. No ano de 1907 foi publicada a primeira cartilha nacional baseada no método analítico, de Arnaldo Barreto.

A orientação analítica surgiu no cenário educacional no início do século XX. Conforme Mortatti (2000, p. 3),

As cartilhas produzidas sobretudo no início do século XX, por sua vez, passaram a se basear programaticamente no método de marcha analítica (processos de palavração e sentençação), a partir das contribuições da pedagogia norte-americana, divulgadas inicialmente no estado de São Paulo pelas

²⁴A autora informa que o trecho foi retirado da: página da Cartilha da Infância, de T.A.B. Galhardo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 189? (sic), p. 11 Fonte: Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação (Unesp-Marília).

reformas da instrução pública na década de 1890 e posteriormente disseminadas para outros estados brasileiros, por meio de “missões de professores” paulistas. Embora muitas tenham sido as disputas sobre as diferentes formas de processuação do método, um ponto em comum era a necessidade de se adaptar esse ensino às necessidades biopsicológicas da criança, cuja forma de apreensão do mundo era tida como sincrética.

Na orientação analítica, a alfabetização segue outro processo. Parte-se das palavras e sentenças. Em relação à metodologia anterior, agora aparece a preocupação com os aspectos biológicos e psicológicos da criança. O método analítico surgiu na cartilha *Analytica* de Arnaldo Barreto. O método analítico pode ser dividido em três: palavração, sentencição e global. Na sequência apresentamos brevemente como este material foi organizado²⁵. Gomes (2008, p. 146) apresenta o método de Barreto com as próprias palavras do autor,

A Cartilha das Mães basêa-se sobre o mais sábio aphorismo de Pestalozzi: Não ensinar às crianças aquillo que ellas por si puderem aprender. Por isso, em cada nova lição, colloquei duas estampas adequadas, escrevendo-lhes em baixo o nome respectivo, donde, em caractere sem tinta vermelha, resalta a sylaba que vai ser objecto dessa mesma lição. Immediatamente, em linha horizontal, vem as cinco syllabas classicas, isoladas; depois combinadas em palavras, mas destacadas pelas coôres

[sic]; e finalmente, as palavras em pequenas historias.

Parto, segundo a logica, do elemento mais simples – a sylaba, para o mais complicado – a historia. Portanto, é

²⁵O texto a seguir consta na dissertação de mestrado de: Silvia Cunha Gomes. Disponível em: <http://www.ppge.ufes.br/dissertacoes/2008/S%CDLVIA%20CUNHA%20GOMES.pdf>. Acesso em: 13/03/11.

analytico-synthetico o methodo da Cartilha das Mães, ou antes, simultaneo da syllabação e palavrção. [...]

Barreto explicita claramente o método e os pressupostos que alicerçam a cartilha das Mães. Em relação aos fundamentos teóricos, menciona que as crianças somente devem aprender de acordo com sua capacidade intelectual. Usa a imagem e a palavra, destacando a sílaba que pretende ensinar. Aponta ainda que parte do simples para o complexo e considera simples a sílaba e complexo a história.

Por fim diz que adota o ensino simultâneo (ensina a ler e escrever), a silabação e a palavrção. Exemplo de uma história,

1. Esta é a vaca do meu tio Carlos.
2. Chama-se Rosada.
3. Chama-se Rosada, porque é vermelha.
4. Rosada tem um lindo bezerro.
5. O bezerro também é vermelho.
6. Ele gosta muito do leite da Rosada.
7. Vocês também gostam de leite?
8. Eu gosto muito de leite.
9. Gosto de leite quando tem nata²⁶.
10. É da nata que se faz a manteiga.
11. É da nata que também se faz o queijo.
12. Não mames todo o leite, bezerrinho!
13. Deixa um pouco de leite para mamãe fazer manteiga.

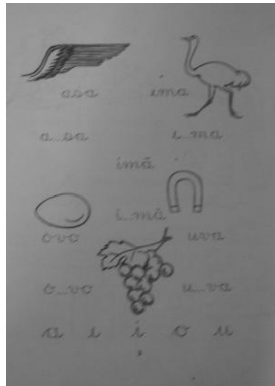
Na sequência da explicitação do método apresentado por Cunha (2008) menciona-se que,

Na segunda edição da *Cartilha* colloquei umas sentenças em manuscrito que servirão de modelo para

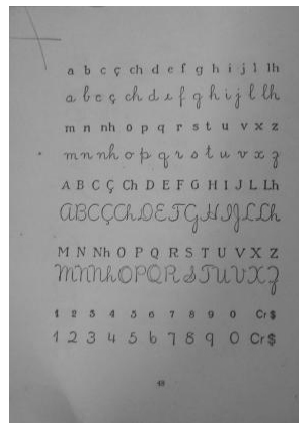
²⁶Exemplo apresentado por Mortatti – Página da Cartilha Analytica, de Arnaldo de O. Barreto. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 191? (sic), p. 48. Fonte: Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação (Unesp- Marília).

O ensino da leitura deve ser companheiro do da escripta (BARRETO, 1896, pp. 30-34, grifos do autor, *apud* RAZZINI, 2007, p. 25).

Exemplo de uma página com a primeira lição da cartilha de Barreto²⁷.



Apresentamos um exemplo de uma página da cartilha com as letras do alfabeto grafadas em letras maiúsculas e minúsculas.



28

²⁷Imagem retirada de <http://www.ppge.ufes.br/dissertacoes/2008/S%CDLVIA%20CUNHA%20GOMES>. Acesso em: 13/03/11 - a autora retirou de: Primeira lição da Cartilha de Ensino-Rápido da Leitura. Fonte: Acervo da Biblioteca Prof^ª Alaíde Lisboa de Oliveira – UFMG.

²⁸ Disponível em: <http://www.ppge.ufes.br/dissertacoes/2008/S%CDLVIA%20CUNHA%20GOMES.pdf>. Acesso em: 13/03/11- a autora retirou de: Primeira lição da Cartilha de Ensino-Rápido da Leitura. Fonte: Acervo da Biblioteca Prof^ª Alaíde Lisboa de Oliveira – UFMG.

Na sequência o autor mencionava como a historieta era organizada. Barreto comenta que,

A historieta de cada lição da cartilha em análise é formulada a partir de um “objecto ou qualquer estampa”, considerados representativos do “assumpto da lição”, assim como é proposta, por exemplo, a primeira lição: a figura de uma menina sentada, tocando com sua mão um gatinho e, logo abaixo, a seguinte historieta originalmente escrita em letra manuscrita na cartilha:

O autor explica como a historieta é organizada no texto. Exemplo,

1. Uma menina e um gatinho.
 2. O gatinho é da menina.
 3. A menina chama-se Laurita.
 4. Como se chama o gatinho?
 5. O gatinho se chama Neve.
- (OLIVEIRA, [19--], p. 5). ([19--] (sic).

Para desenvolver o trabalho de alfabetização, Barreto propunha,

Provocar, em palestras, a observação dos alumnos de preferência sobre um objeto ou qualquer estampa, levando-os a enunciarem sentenças (cinco ou seis, nas primeiras lições) relacionadas umas com outras, de modo que o objeto lógico de uma seja empregado como sujeito da sentença immediata. O todo formará uma pequena história descriptiva do objeto ou da estampa que serviu de assumpto á lição. (SOBRAL, [19--], sic, p. 93) .

Caberia ao professor chamar a atenção dos alunos para os objetos ou estampas e logo em seguida deveria incentivar a leitura. Para

²⁹Gomes, apud Sobral. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss14_06.pdf. Acesso em: 20/03/2011.

Barreto, o pequeno texto apresentava uma sequência lógica e isto poderia facilitar a alfabetização.

No século XX, por volta de 1930, apareceu o método misto e o eclético. No método misto se alfabetizava partindo-se de palavras e em seguida se fazia a decomposição destas (analítico – sintético e vice-versa). Naquela época, novos pressupostos se desenhavam, pois apareceram os testes ABC propostos por Lourenço Filho. Por meio dos testes procurava-se medir o nível de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita. Havia a preocupação em se alfabetizar com mais rapidez e eficiência. E houve uma mudança de orientação, se antes o que prevalecia era a ênfase nos métodos, agora o que importava era detectar a maturidade da criança. Como vimos até aqui, as cartilhas brasileiras ora eram elaboradas baseadas nos princípios dos métodos sintéticos de acordo com uma ou subdivisões, ou de acordo com os métodos analíticos, também com suas subdivisões. Os métodos mistos fazem uma mistura de ambos. Porém, as cartilhas Sodré e Caminho Suave retomam o método sintético.

A cartilha Caminho Suave parece ter sido uma das recordistas de vendas no Brasil. A primeira edição surgiu em 1948 e continuou a ser publicada após a década de 80 no século XX³⁰. Nesta cartilha partia-se de palavras-chave, que muitas vezes ficava conhecida como família. Por exemplo família do B, C, D e assim por diante.

Exemplos de textos da cartilha Caminho Suave,



³⁰Informações disponíveis em: <http://espacoeducar-liza.blogspot.com/2009/02/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao.html>. Acesso em 20/02/11.

Como se vê, apresenta-se uma palavra principal com a imagem, neste caso, de um bebê, em seguida uma frase, lista com palavras compostas de sílabas simples e, na sequência, a divisão em sílabas em letra maiúscula e minúscula de imprensa e na letra cursiva. Nota-se uma associação entre letras, imagens e textos.

Abaixo colocamos exemplo de uma atividade desenvolvida após a aprendizagem da lição da letra “B³¹”.



Lição da cartilha Caminho Suave apresentada por Mortatti (2000, p. 4),

Vejo uma bonita vaca.
 A vaca é a Violeta.
 Violeta é do vovô.
 Vovô bebe leite da vaca.

PALAVRAS

Vaca – veio – ovo- cava – vejo – novo – cavalo - vadio - povo
 Cavava - vida – vovô – ouve- viva- vovó – couve – vivo – vila -uva voa- vivi –
 viúva – voava- viola –

³¹Retirado de:

<http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://studiofm.com.br/blogs/regisportanova/files/caminhosuave2nw5.jpg&imgrefurl=>. Acesso em 20/02/2011.

SÍLABAS

va ve vi vo vu

va ve vi vo vu

V v V v

Além dos métodos sintéticos, analíticos e mistos que fazem parte da história da alfabetização brasileira, temos também o método fônico que emergiu de forma mais sistemática na cartilha Casinha Feliz, de Iracema e Eloísa Meireles. Neste método se ensina os fonemas (sons) e grafemas (letras).

O método fônico resultou de uma crítica feita, até então, aos métodos usados e que não surtiriam os resultados esperados na alfabetização. O debate em relação aos métodos de alfabetização é uma questão que não está resolvida até hoje.

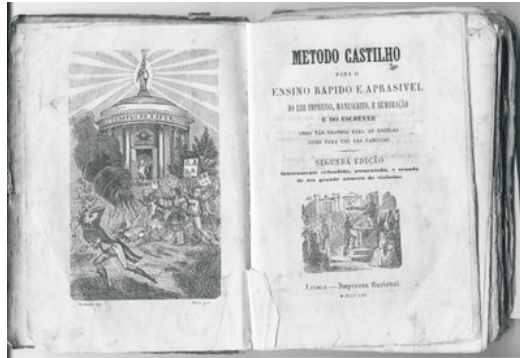
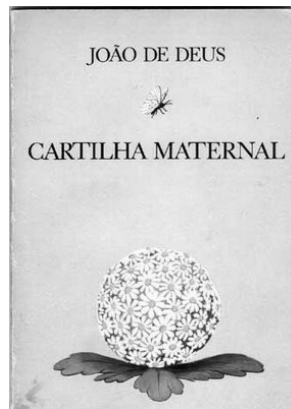
Na sequência apresentamos um breve sumário com imagem de capas de cartilhas. Escolhemos somente algumas capas que ilustram a diversidade do material

É importante observar que a alfabetização tornou-se escolarizada ao mesmo tempo em que ocorreram várias transformações na sociedade. Este conjunto de acontecimentos e modificações estabeleceu aos poucos a sociedade letrada, gerando mudanças culturais importantes; dentre elas, a passagem da cultura oral para a cultura escrita .

1.4 Imagens de capas de cartilhas usadas no Brasil

Método Castilho para o ensino rápido e aprasível do ler impresso, manuscrito e numeração, e do escrever.

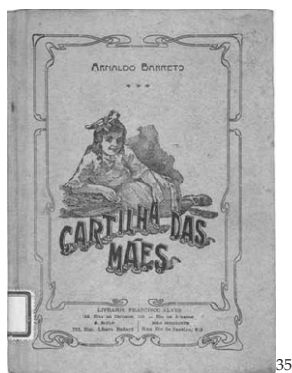
Antonio Feliciano de Castilho

Ilustração de Bordallo³³

34

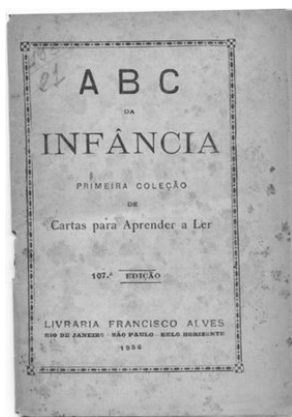
³³(Obra tão própria para as escolas como para uso das famílias, inteiramente refundida e augmentada de várias lithographias). Antonio Feliciano de Castilho. 2.e. Lisboa: Imprensa Nacional, 1853. [A 1a. edição é, provavelmente, de 1850. Em 1855, Antonio de Castilho veio ao Brasil divulgar seu "Método" de alfabetização.]

³⁴[A 1a. edição é de 1876 e o Centro de Memória da Unicamp possui um exemplar da 5a. edição, publicado em 1881 pela Imprensa Nacional (Lisboa). Maria do Rosário Longo Mortatti (2000) assinala que o método de alfabetização de João de Deus foi introduzido na Escola Normal de São Paulo em 1883, pelo então professor Antonio da Silva Jardim, e registra que em 1897 o governo paulista importou vários exemplares da Cartilha Maternal de João de Deus para distribuir nas escolas do estado.]



35

ABC da Infância Primeira coleção de cartas para aprender a ler.



36

³⁵ Cartilha das Mães, Arnaldo 49 e. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1938. [A Cartilha das Mães só começou a ser editada pela Livraria Francisco Alves a partir da 12ª edição, em 1911. É provável que as primeiras edições tenham saído pela Tipografia Siqueira, de São Paulo, fornecedora dos livros de escrituração da Escola Normal de São Paulo e editora que publicou em 1896 as Leituras Moraes de Arnaldo Barreto, antes portanto da Livraria Francisco Alves. Sendo assim, é possível que a Cartilha das Mães tenha sido publicada também por volta de 1896].

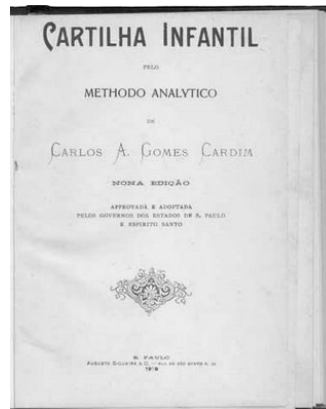
³⁶ 107 e. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1956. [De autoria anônima, a 1a. edição dessas "Cartas de ABC" é de 1905. Há, entretanto, indícios de que essa publicação é a introdução do Livro da Infância de Augusto Emílio Zaluar, escritor português radicado no Rio de Janeiro. As "Cartas de ABC" representam o método mais tradicional e antigo de alfabetização, conhecido como "método sintético": apresenta primeiro as letras do alfabeto (maiúsculas e minúsculas; de imprensa e manuscritas), depois apresenta segmentos de um, dois e três caracteres, em ordem alfabética (a-é-i-ó-u, ba-bé-bi-bó-bu, ai-ei-oi-ui, bai-bei-boi-bui, etc); e, por fim, palavras cujas sílabas são separadas por hífen (An-tão, A-na, An-dei, A-mar; Ben-to, Bri-tes, Bus-car, Ba-ter, etc. A sobrevivência desse livro até 1956, data desta 107a. edição, denota a sobrevivência desse modelo antigo de alfabetização].

Nova Cartilha Analítico-Sintética. Mariano de Oliveira³⁷



Cartilha Infantil pelo Método Analítico. Prof. Carlos Alberto

Gomes³⁸



³⁷ São Paulo: Melhoramentos, s.d. (1a. edição São Paulo: Weisflog & Irmãos [Melhoramentos], 1916). [Esta cartilha tentava conciliar dois métodos de alfabetização, o moderno e o antigo. De acordo com informações da editora Melhoramentos, foram produzidos 825.000 exemplares desde a primeira edição, de 1916, até a última, a 185a. edição, de 1955].

³⁸ 9.e. São Paulo: Augusto Siqueira & C., 1919 [1a. edição 1908. Gomes Cardim formou-se na Escola Normal de São Paulo e foi seu diretor em 1925, quando criou a primeira biblioteca pública infantil do Brasil para as crianças do curso primário].

Cartilha do Operário

Para o ensino da leitura, pela processuação do método analítico, aos adolescentes e adultos.³⁹



Na Roça. Cartilha rural para alfabetização rápida. Renato Sêneca⁴⁰ Fleury



³⁹Theodoro de Moraes. Professor pela escola normal de S. Paulo. Coleção Caetano de Campos. Obra aprovada pela diretoria Geral do ensino de São Paulo. 2 e. São Paulo: Casa Siqueira - Salles Oliveira & Cia Ltda., 1924. [Cartilha pioneira dirigida a adultos] [1a. Edição, 1926. Até a última edição (84ª) foram produzidos 145.000 exemplares]. 116.e. São Paulo: Melhoramentos, 1939. [Teve ampla adoção nas escolas. 1a. Edição, 1928, e última, a 2.204a. edição, 1994. Conforme dados da editora Melhoramentos, foram produzidos mais de 10 milhões de exemplares. Um fato curioso da Cartilha do Povo foi a omissão do nome de seu autor até a 115ª edição com o intuito de reforçar seu "caráter popular"].

⁴⁰São Paulo: Melhoramentos, s.d. [Destinada ao público do interior e do meio rural, a Cartilha na Roça, 1a. edição 1935, teve 133 edições até 1958. Conforme dados da editora, foram produzidos 278.000 exemplares. A cartilha integrava uma série, com livros de leitura, publicados em 1936].

Cartilha de Higiene. Renato Kehl. Desenhos de Francisco Acquarone



41

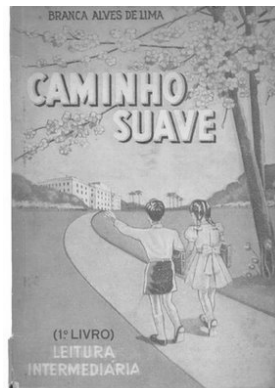
Brincar de Ler. Renato Sêneca Fleury. Ilustrações de Rita Blume



⁴¹ Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1936. [Esta é a 1a. edição, de 1936. Abordagem lúdica dos cuidados com a higiene por meio da "Fada Hygia"].

⁴² São Paulo: Melhoramentos, 1939. [Formato e ilustrações inovadoras. A 1a. edição é de 1939 e a última, a 39a. Edição, é de 1978. Conforme dados da editora, ao todo foram produzidos 870.500 exemplares].

Benedicta Stahl Sodré⁴³



⁴³ 219.e. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951. [Não foi possível localizar a editora que publicou as primeiras edições, cuja 1a. edição é de 1940. A partir da 46a. edição, de 1948, a Cartilha Sodré passou a ser publicada pela Companhia Editora Nacional. Conforme dados da editora, de 1948 até 1989, data da última edição, a 273a., foram produzidos 6.060.351 exemplares. Em 1977, ela foi remodelada por Isis Sodré Verganini. Além da alteração no formato da cartilha, foram acrescentadas mais de 30 páginas]. **Diário de Lições**. Delphina Spiteri Passos [Caderno do professor indicando como se deveria trabalhar em sala de aula com a Cartilha Sodré, lição da para (sic)].

⁴⁴ **Caminho Suave: 1o. Livro** (Leitura Intermediária). Branca Alves de Lima. Ilustrações executadas por Flavius. **Caminho Suave** (Alfabetização pela Imagem). Branca Alves de Lima. Aprovado pela Comissão do Livro Didático do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: Branca Alves de Lima, 1962. [O 1o. Livro de Leitura era usado, geralmente, a partir do segundo ano primário]. 68. e. São Paulo: Branca Alves de Lima, 1965. Aprovado pela Comissão Nacional do Livro didático (Pareceres no. 398 e 431 de 1948). [Essa cartilha, cuja 1a. edição é de 1948, parece ter sido um fenômeno de vendas no Brasil: calcula-se que todas as edições, até a década de 1990, venderam 40 milhões de exemplares]. Há um exemplar de edição bem posterior, dos anos de 1980, quando a cartilha foi modificada e vários exercícios foram incluídos.

Storni⁴⁵NO REINO DA ALEGRIA - DORACY DE ALMEIDA⁴⁶

Como podemos notar pelo texto e pelas capas das cartilhas apresentadas nas páginas anteriores, cada livro já direcionava, de certa

⁴⁵12.e. São Paulo: Melhoramentos, 1970. [A 1a. edição é de 1957, cuja tiragem foi de 1.000.000 de exemplares. Até 1970, data da última edição, a Upa12a., foram produzidos 2.070.000 exemplares. Há também um Guia do Mestre para a Cartilha Upa, Cavalinho! São Paulo: Melhoramentos, 1956. [De 1956 a 1957 foram publicadas quatro edições desse guia, com a tiragem de 120.000 exemplares].

⁴⁶ 1974, São Paulo: IBEP, s.d. [Publicada pelo IBEP - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas em 1974, a Cartilha No Reino da Alegria tem formato bem maior que suas antecessoras. A introdução de exercícios após cada lição e o uso dos quadrinhos e tiras nas ilustrações foram também inovações importantes].

forma, a metodologia de trabalho que o professor deveria adotar. Ao observarmos as capas das cartilhas, podemos perceber, ainda, algumas modificações tais como: a grafia, as cores, as imagens e a indicação do público leitor. Dentre elas destacam-se a Cartilha na Roça e a Cartilha do Operário e etc..

Pode-se dizer que o desenvolvimento da escrita estabeleceu a necessidade da alfabetização o que, por sua vez, exigiu a criação de métodos para que este processo fosse desencadeado.

A partir da década de 80 do século XX começou um questionamento em relação aos métodos de alfabetização. Alguns autores como Mortatti (2006) e Soares (2004) dizem ter ocorrido uma espécie a desmetodotização da alfabetização, ou desinvenção desta. A partir desta década, os estudos de Emilia Ferreiro começaram a se tornar conhecidos em nosso país. Ferreiro baseou suas pesquisas em torno da aquisição da língua escrita na psicogênese de Jean Piaget. Pode-se dizer que com a disseminação dos estudos de Ferreiro iniciou-se uma maneira diferente de se conceber a alfabetização.

O trabalho com a alfabetização deveria considerar que a criança já possui conhecimentos e que as aprendizagens passam por um processo de construção. Assim sendo, considera-se que a criança é dotada de capacidades e potencialidades e que a escrita é algo que pode ser adquirido desde que a criança é ainda muito pequena. Não aprofundaremos os estudos de Ferreiro neste livro porque já o fizemos no ano anterior, na disciplina de linguagem e alfabetização. Contudo, faz-se necessário problematizar a questão do que se denominou como método construtivista e sociointeracionista. Conforme Mortatti (2000, p. 7),

A partir dos anos de 1980, passa-se a questionar programaticamente a necessidade dos métodos e da cartilha de alfabetização, em decorrência da intensa divulgação, entre nós, dos pensamentos construtivista e interacionista sobre alfabetização.

Para a mesma autora,

No entanto, esses questionamentos parecem ter sido satisfatoriamente assimilados, resultando: no paradoxo da produção de cartilhas ‘construtivistas’ ou ‘socioconstrutivistas’ ou ‘sociointeracionistas’; na convivência destas com cartilhas tradicionais, 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 utilizam diretamente esse instrumento em sala de aula [...]. (Idem, p. 8).

Resta dizer que alguns pesquisadores brasileiros transformaram as pesquisas de Ferreiro em método, denominando-o de método construtivista. No entanto, esta é uma questão ainda não resolvida pelos estudiosos da área da educação.

Finalizamos esta primeira parte do nosso estudo lembrando que iniciamos estudando a história da escrita na Antiguidade e Idade Média. Vimos que a história da escrita passou por momentos distintos e que esta não se desenvolveu de uma forma linear, ou seja, no decorrer de sua história se nota evoluções e involuções.

Observamos também que alguns fatores, tais como: o nascimento das cidades, o surgimento da imprensa e a disseminação de livros manuscritos e impressos incentivou a alfabetização de mais pessoas e isto exigiu que se pesquisasse sobre outras formas de ensinar e aprender a ler e escrever.

Na sequência discutimos as cartas e cartilhas de alfabetização que no período do Brasil Império eram produzidas em Portugal. Procuramos destacar os métodos usados e alguns dos pressupostos que nortearam o material didático produzido em Portugal e que chegava ao nosso país. Em seguida, tentamos demonstrar como se organizaram as

cartilhas nacionais destacando da mesma forma alguns dos princípios que nortearam este material. Por fim, buscamos situar a alfabetização na atualidade. A seguir discutiremos brevemente os métodos de alfabetização somente para fazer uma breve revisão, pois estes já foram estudados no ano anterior por vocês. Para revisar a discussão sobre os métodos de alfabetização, retomem a leitura seção (1.3.1.) do livro estudado na disciplina de alfabetização e linguagem.

Podemos dizer que os métodos de alfabetização que aparecem nas cartilhas também foram os métodos aplicados em sala aula, pois, de modo geral, as cartilhas deram suporte a grande parte dos processos de alfabetização em nosso país.

O método sintético, segundo Cagliari, originou-se entre os antigos gregos e chegou ao Brasil nas primeiras Cartas ou Cartinhas, como vimos anteriormente. Este pode ser dividido em três: o silábico, o alfabético e o fônico. O método analítico surgiu em nosso país no período republicano e também pode ser dividido em três: palavração, sentencição e global. Em meados do século XX apareceram os métodos mistos. Nestes se alfabetizava misturando sílabas e palavras, sentenças e sílabas ou, ainda, pequenos textos e sílabas. Ressaltamos mais uma vez que o estudo aprofundado sobre os métodos de alfabetização poderão ser retomados no livro estudado no ano anterior.

Os processos de aquisição da leitura e escrita sempre estiveram ancorados em pressupostos teóricos e metodológicos oriundos da Psicologia, especialmente a área que se ocupa em investigar o desenvolvimento e a aprendizagem, em estudos da linguística voltados para a alfabetização e em teorias de pesquisadores da área da educação. Como vimos anteriormente, um estudo aprofundado das cartilhas nos ajuda a perceber estes pressupostos. Contudo, as pesquisas nas áreas citadas inovam-se constantemente apresentando novas discussões sobre o processo de aquisição da leitura e escrita. Autores como Vygotsky (1998), Ferreiro (1991), Luria (2001) desenvolveram estudos que demonstraram que a leitura e a escrita são construídas desde que a criança nasce.

No próximo item discutiremos quais seriam os processos que antecedem e que contribuem na construção e compreensão da escrita. Nesta parte focalizaremos as discussões em torno dos estudos de Ferreiro



(1991) e Vygotsky (1998) para nos referirmos à construção da escrita. E nos estudos de Foucambert (2008), para discutir o processo de aquisição da da leitura. Estes aspectos serão abordados no próximo item de nosso estudo.



LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA

Capítulo 2

A aquisição da linguagem oral e escrita em diversas linhas teóricas

Os estudiosos que se ocupam em compreender e discutir a alfabetização partem do fundamento de que esta se alicerça em três aspectos distintos, porém interligados, são eles: a oralidade, a escrita e a leitura. Para organizar nosso estudo de uma forma didática discutiremos cada um destes aspectos separadamente. Iniciaremos falando sobre os processos que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral nas concepções de Vygotsky, Piaget e do Behaviorismo. Ressaltamos que os aspectos históricos e conceitos centrais de cada uma destas concepções já foi estudado na disciplina de Linguagem e alfabetização, portanto aqui retomaremos unicamente alguns conceitos para lembrar cada uma destas concepções teóricas e nos aprofundaremos um pouco mais sobre a aquisição da linguagem que é nosso objetivo central neste item.

No item 2.1 faremos uma breve retomada da teoria Behaviorista e em seguida veremos como, nesta vertente, se concebe o desenvolvimento da linguagem. No item 2.2 trataremos sobre a aquisição da língua escrita novamente nestas três abordagens e no item 2.3 comentaremos como ocorre a aprendizagem da leitura também nestas três vertentes.

2.1. O desenvolvimento da linguagem oral no Behaviorismo

O Behaviorismo⁴⁷ é uma corrente de pensamento que surgiu na Psicologia no final do século XIX e se disseminou na primeira metade do século XX. Para os behavioristas, o conhecimento científico somente poderia ser produzido a partir de dados empíricos e observáveis, por isso, elegeram o comportamento como unidade de análise. Para estes teóricos, Comportamento pode ser definido como,

[...] a resposta dada por um determinado organismo a algum fator externo que o estimule, cuja resposta pode ser sempre observada, descrita e quantificada. É possível também, observar e quantificar com rigor os fatores externos (estímulos ambientais) que dão origem a esse comportamento, ou seja, os estímulos, bem como os fatos que o sucedem ou que advém desse comportamento [...] (FINGER, 2008, p. 18).

Como se percebe o comportamento é aprendido por meio de estímulos que podem vir do ambiente ou de pessoas, mas são sempre oriundos do meio externo. Assim sendo, a aprendizagem resulta sempre de comportamentos que se tornam hábitos. Podemos nos perguntar, como a criança adquire o hábito de falar? Antes de respondermos a esta questão retomamos rapidamente o histórico do desenvolvimento desta teoria.

Dentre os pesquisadores que se tornaram bastante conhecidos estão: John B. Watson que foi considerado o sujeito que mais divulgou as ideias behavioristas. Porém Ivan P. Pavlov, cientista russo, e Edward Thorndike, norte-americano, realizaram pesquisas que antecederam aos estudos de Watson e de Burrhus Frederic Skinner.

Os estudos de Skinner começaram a ser conhecidos a partir dos anos 50 do século XX. Ele postulou que não bastava oferecer estímulos. Fazia-se necessário reforçar o comportamento. Desenvolveu a lei do

⁴⁷Para saber mais, leia BOCK, Ana Mercês Bahia. et. al. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1999. A leitura do capítulo 3 auxilia o leitor em uma introdução ao Behaviorismo.

reforço. O objetivo da lei do reforço seria o de fixar uma resposta considerada adequada, ou se poderia também por meio dele extinguir comportamentos inadequados. A seguir comentaremos como se concebe o desenvolvimento da linguagem nesta teoria.

Conforme Finger (2008, p. 28),

[...] a linguagem é um comportamento aprendido, um hábito, e emerge – é construída – a partir da interação do ser input fornecido pelo meio. Em outras palavras, toda aprendizagem, seja ela verbal (linguagem) ou não-verbal (aprendizagem geral), ocorre por meio do mesmo processo subjacente, ou seja, via formação de hábitos.

Para os behavioristas, a linguagem também é um comportamento como os outros e será aprendida por meio da formação do hábito de falar. No entanto, a formação deste hábito dependerá dos estímulos e reforços recebidos do ambiente. Para Skinner, estes hábitos são formados por meio do condicionamento. Segundo Skinner, para se fixar uma resposta de forma mais efetiva seria necessário atuar por meio do conceito de condicionamento operante. O autor desenvolveu este conceito e, segundo Finger (2008, p. 28),

[...] a noção de condicionamento operante é suficiente para explicar todos os tipos de comportamento, inclusive o desenvolvimento da linguagem, uma vez que os enunciados linguísticos servem também como estímulo condicionado e resposta condicionada.

O condicionamento operante atua nos organismos dos indivíduos quando um estímulo gera uma resposta que tende a ser reforçada. Se o reforço for positivo, esta resposta tende a se repetir. Em contrapartida, se o reforço for negativo, a resposta tende a se extinguir. No caso da linguagem, a resposta tende a se tornar um hábito porque seria constantemente reforçada por estímulos do ambiente em que a criança vive. Isto se daria da seguinte forma, os

[...] organismos produzem sons e as palavras são reforçadas, ao passo que rótulos são associados a objetos para a criação de significado. Dessa forma, argumenta, não é necessário identificarmos processos internos ao ser humano para compreendermos o desenvolvimento da língua, uma vez que os fatores externos ao organismo são primordiais na determinação de todo e qualquer tipo de comportamento. (FINGER, 2008, pp. 28-29).

Desse modo, a linguagem seria aprendida por meio de reforços constantes que vêm do meio externo. Portanto, a criança adquire a linguagem a partir das experiências de fala que vivência com as pessoas que estão no ambiente que a cerca. Nesse caso,

A criança, ao nascer, é considerada *tabula rasa*, ou seja, não possui qualquer tipo de conhecimento prévio e somente aprende uma língua particular se alguém ensiná-la. **Assim, o ambiente é o único responsável pelo provimento do conhecimento que ela porventura virá adquirir, através das leis de condicionamento**⁴⁸. A partir da imitação de sons e padrões, da prática assistida com reforços negativos e positivos e da formação de hábitos, ela constituirá sua língua. [...] os aprendizes de uma língua materna quanto de uma segunda língua recebem input linguístico dos falantes no seu ambiente, além do reforço positivo para suas repetições corretas e imitações. Quando as respostas dos aprendizes são reforçadas positivamente, eles supostamente adquirem a língua de modo relativamente fácil. (FINGER, 2008, pp. 38-39).

⁴⁸Grifo nosso.

Como se percebe, na teoria behaviorista a criança nasce desprovida de qualquer tipo de conhecimento e tudo o que aprenderá depende das leis do condicionamento. Inicialmente passaria pela imitação e, em seguida, por constantes reforços positivos aprendendo facilmente a língua. Como mencionamos no início deste item, existem outras concepções sobre o modo como a linguagem oral é adquirida. A seguir situaremos como as crianças aprender a falar na perspectiva da epistemologia genética de Jean Piaget.

2.2. A aquisição da linguagem oral na teoria de Jean Piaget

Jean Piaget desenvolveu uma teoria com a qual procurou explicar como a criança, desde que nasce, constrói o conhecimento. Piaget nasceu em Genebra, iniciou suas pesquisas aos dez anos de idade e permaneceu realizando estudos até aos 80 anos sobre como a criança constrói os conhecimentos. De acordo com Chiarottino (2008, p. 83), “[...] a teoria piagetiana, ou Epistemologia Genética, sobre a aquisição da linguagem é praticamente desconhecida [...]”.

A aprendizagem da linguagem, nesta perspectiva, ocorre “[...] do **encontro**⁴⁹ de um funcionamento endógeno (orgânico) do ser humano com a vida social; aliás, de forma análoga ao conhecimento⁵⁰. Ressaltamos que, para Piaget, a vida social tem importância fundamental nos processos de aquisição do *conhecimento*. Assim sendo, a criança aprende por meio da utilização de estruturas endógenas e da relação que estabelece com outras crianças e com adultos. Isto contradiz vários críticos da obra do autor que mencionam que Piaget desconsidera a interferência do social nos processos de aquisição do conhecimento pela criança. Para Chiarottino (2008, p. 85),

[...] Piaget quis dizer com essas palavras que a linguagem depende da *função semiótica*⁵¹, ou seja, da capacidade que a criança adquire, por volta de um ano e meio a dois anos (em média), de distinguir o significado

⁴⁹Grifo de Chiarottino.

⁵⁰Grifo de Chiarottino.

⁵¹Destaque de Chiarottino.

do significante. De fato, sem esta capacidade, o ser humano não teria os símbolos nem os signos linguísticos e, portanto, não poderia construir uma linguagem verbal. Pois distinguir o significado do significante nada mais é do que ser capaz de representar algo por algo; por exemplo, no 'fazer de conta' do início da vida como preparação para todo um universo representado e simbolizado, quando uma pedra com várias pedrinhas representa uma galinha com seus pintinhos. [...] A construção do discurso não depende apenas desta capacidade, mas também de toda a organização espaço-temporal e causal do real e suas representações. [...]

A função semiótica, neste caso, seria a capacidade da criança de transformar certos objetos em outros, como no exemplo dado pela autora, que uma pedra maior e várias pequenas representariam a galinha e seus filhotes. A aquisição da linguagem está relacionada à capacidade de trabalhar com objetos ausentes, criando novas representações. Diferentemente do behaviorismo, na teoria piagetiana a aquisição da língua oral depende de fatores endógenos e das relações que se estabelecem com o meio social.

2.3. As contribuições de Vygotsky sobre a aquisição da linguagem

No ano anterior já discutimos como ocorre a aquisição da linguagem na teoria vygotskyniana. Aqui vamos somente retomar alguns conceitos básicos. Para Vygotsky, a aquisição da linguagem é mediada pela cultura⁵²sendo que a linguagem é uma construção humana e ocorreu numa determinada cultura. Desta forma, quando uma criança aprende a falar, está, ao mesmo tempo, internalizando a cultura na qual vive. A linguagem serve como meio de comunicação e instrumento para a

⁵²Já estudamos esta teoria na disciplina de Linguagem e Alfabetização, aqui iremos retomar o que já apontamos no estudo anterior, apenas para relembrar.

construção do pensamento generalizante. A função principal da linguagem é a de intercâmbio social.

No entanto, a linguagem não é usada somente como forma de intercâmbio social, atua ainda na construção do pensamento generalizante. Isto significa que quando usamos a língua oral estamos, ao mesmo tempo, criando significados, distinguindo-os entre si.

Na concepção de Vygotsky, a aquisição da linguagem se desenvolve passando por algumas fases e ou estágios que não são fixos e nem lineares. Passam por evoluções e involuções.

O primeiro estágio é denominado de natural ou fala pré-intelectual (balbucio, choro, riso). Nesse período, linguagem e pensamento encontram-se separados.

O segundo estágio é denominado de fase das experiências ingênuas – a criança interage com o próprio corpo, com objetos e pessoas à sua volta. Usa instrumentos (brinquedos) desenvolvendo a inteligência prática. Nele inicia a fala.

O terceiro estágio é o período dos signos exteriores. O pensamento executa operações, recorrendo ao mundo exterior. Por exemplo, para conseguir contar ou efetuar uma adição simples utiliza-se dos dedos ou de objetos como forma de auxílio ao pensamento.

No quarto estágio interioriza as operações externas. Nessa fase a criança dispõe de memória lógica e passa do estágio da fala egocêntrica para o período da fala interior, ou seja, quando está sozinha não se expressa mais em voz alta. É a fase da fala intelectual, que adquire função simbólica e generalizante. O pensamento torna-se verbal. A criança já compreende alguns significados dados pela linguagem. Pensamento e linguagem se unem e surge o pensamento verbal, ou seja, o pensamento passa pela mediação da linguagem. A este período Vygotsky denomina de linguagem racional.

Sintetizando: A linguagem serve como instrumento do pensamento e é da ordem dos signos. As palavras adquirem significados que permitem a classificação e categorização de objetos. No entanto, os significados não são fixos e modificam-se porque são construídos pelos homens de acordo com cada cultura.

A linguagem, para tornar-se pensamento, precisa ser internalizada pela criança. A essa internalização Vygotsky denomina *discurso interior*. O discurso interior funciona como uma espécie de fala que o sujeito faz consigo mesmo. É como se fosse uma fala silenciosa, sem vocalização. Por exemplo, quando temos muitas atividades num único dia podemos fazer um roteiro mental, estabelecendo o momento para realizar cada uma delas.

A fala, inicialmente, tem função de comunicação e é denominada de fala social, mas no transcurso do seu desenvolvimento, as funções psicológicas se aprimoram e a fala é interiorizada, sendo chamada de *discurso interior*. Contudo, na transição entre fala social e discurso interior aparece a fala egocêntrica. Este tipo de comunicação aparece entre os três ou quatro anos e caracteriza-se como uma forma de expressão ou um modo de pensar alto. Neste caso, a criança conversa em voz alta ao brincar, mesmo quando está sozinha. A fala egocêntrica é um instrumento do pensamento e auxilia no planejamento das atividades desenvolvidas pelo falante. Conforme a criança vai se desenvolvendo intelectualmente a fala egocêntrica desaparece e torna-se interiorizada.

Como vimos, na perspectiva vygotskyniana a linguagem desempenha um papel fundamental na construção das funções complexas superiores. No entanto, não podemos esquecer que a língua é uma construção social e cultural, modificando-se no espaço e no tempo.

Partimos do pressuposto de que quando a criança entra na escola já realizou várias experiências sobre a escrita, seja formal ou informalmente. No entanto, esse modo de pensar é bastante recente. Para Bellés (2001) a mudança de ótica ocorreu a partir da década de 70. Antes disso, “[...] acreditava-se que as crianças não sabiam nada sobre a escrita e que só começavam a saber depois que aprendiam determinados métodos utilizados na escola [...]”. Portanto, antes dos anos 70 acreditava-se que o aluno chegava à escola desprovido de conhecimentos e que cabia aos professores ensinar a ler e a escrever. Isto mudou especialmente com a divulgação das pesquisas de Emilia Ferreiro. Como já mencionado, para Ferreiro, a criança é um sujeito ativo que constrói conhecimentos. A autora fundamentou suas pesquisas na teoria de Jean Piaget. A questão era

descobrir quais seriam os conhecimentos das crianças na idade de dois anos e meio até mais ou menos quatro anos sobre a escrita? Bellés (2001) desenvolveu um estudo fundamentando-se na teoria de Ferreiro e menciona que as crianças perguntam, “[...] para que serve escrever? O que se escreve? O que representa? Como se escreve? [...]” (p. 67). Para responder a estas questões a criança experimenta a escrita, passando por diversas fases.

Na primeira fase, faz marcas gráficas e traços para diferenciar a escrita do desenho. Posteriormente, faz marcas, procurando imitar as letras. Nesta etapa a diferença entre escrita e desenho já se estabeleceu. No período seguinte, embora ainda não conheça as letras, a criança pensa que palavras diferentes devem ser grafadas com letras diferentes. Por isso, faz traços e sinais diversos quando é solicitada a escrever. Na fase da diferenciação, a escrita se relaciona com os objetos. Assim, acredita que para escrever o nome de um objeto grande deve usar muitas letras e para escrever o nome de um objeto pequeno deve fazê-lo usando poucas letras. Bellés (2001, p. 72) denomina este processo de referencial, pois,

[...] A criança não busca nem estabelece as igualdades ou as diferenças do escrito em função do material linguístico, mas com relação aos referenciais. Assim, escrevem uma quantidade maior de traços gráficos se o objeto do qual escrevem o nome é grande, apesar de que, linguisticamente, o nome seja curto. [...] escreve mais para escrever girafa que mosquito, embora, alfabeticamente, o nome do segundo seja escrito com mais letras [...].

A escrita da palavra se relaciona com o objeto real. Por isso, imagina que se o objeto, pessoa ou animal é grande, então se necessita de muitas letras para escrever, se é pequeno é preciso poucas letras. Outro ponto difícil para a criança é distinguir entre os traços que representam as letras daqueles que representam números. Nesse momento, tende a imitar modelos de letras que se encontram no ambiente que a cerca.

No período em que a criança vivencia a escrita diferenciada, ela ainda não compreende que o texto representa um objeto, ser ou pessoa ausente. Isto ocorre porque, para escrever, toma como referência o objeto real. Noutro momento surgem as hipóteses da: variedade interna e de quantidade mínima. Dessa forma, para os pequenos, uma palavra deve ser grafada com símbolos diferentes, pois se apresentarmos a ela uma escrita como “rrrrrrr” ela dirá que não dá para ler porque as letras são todas iguais. Em relação à quantidade, entende que palavras com poucas letras, como as monossílabas, por exemplo, não podem ser lidas.

Na passagem da escrita diferenciada para a silábica ocorre um processo bastante interessante de apropriação da língua escrita. Nesta fase da escrita, abandona o referencial e passa a relacionar palavras e a emissão sonora. Nesse período,

O que sabem as crianças que conseguem produzir as escritas silábicas? Já sabem que a escrita representa algumas características da linguagem, sabem como proceder para segmentar os enunciados sonoros em unidades silábicas e sabem fazer com que uma unidade gráfica corresponda a cada sílaba. [...] Segmentar não significa saber separar em sílabas. Quando cantam canções rítmicas, crianças muito pequenas separam as sílabas. Trata-se de segmentar e de estabelecer uma correspondência entre sílabas dos enunciados e unidades da escrita [...]. (BELLÉS, 2001, p. 76).

Na fase alfabética, as crianças são capazes de encontrar unidades menores que as sílabas, localizando os fonemas. Segundo Bellés (2001, p. 78), esta fase é denominada como intermediária, pois em alguns momentos a criança pode se utilizar da hipótese silábica e, em outras, da hipótese alfabética para escrever. Esta fase foi denominada como: escritas silábico-alfabéticas. Nesse período, as crianças já fizeram grandes conquistas, mas ainda falta compreender vários aspectos da escrita convencional, tais como a separação entre as palavras, a pontuação,

as normas ortográficas e a pontuação.

Em resumo, pode-se dizer que os conhecimentos que a criança possui sobre a escrita revelam que, muito cedo, ela já estabelece uma diferença entre a escrita e o desenho. Posteriormente, faz marcas gráficas que para ela significam registros de palavras e frases. Mais tarde, crê que as palavras não podem ser registradas com as mesmas letras. Em seguida, faz a separação das palavras em sílabas, vocalizando-as para escrever. Neste momento, lê o registro, selecionando uma sílaba para cada letra. E, por fim, entra na fase alfabética. Estas fases estão relacionadas ao desenvolvimento genético da criança e demonstram todo o conhecimento que ela possui antes de entrar na escola. Assim como Ferreiro, Vygotsky e Luria também pesquisaram sobre o conhecimento da criança sobre a escrita antes desta frequentar a escola. Esta será nossa discussão no próximo item.



Capítulo 3

A leitura e a escrita – conhecimentos que antecedem a entrada na escola

3.1. A aquisição da leitura e da língua escrita – As contribuições de Vygotsky e Ferreiro

Nos estudos de Vygotsky (1998), descobriu-se que a escrita possui uma “pré-história” que passa por períodos de desenvolvimento e a criança constrói a linguagem escrita, assim como a linguagem falada. O autor menciona que a escola não compreende que a aquisição da escrita é um simbolismo de segunda ordem⁵³.

O desenvolvimento da escrita passa por várias fases, iniciando-se com os gestos. Vygotsky (1998) constatou que os gestos são uma espécie de escrita no ar. Isto estaria relacionado ao desenvolvimento da escrita na humanidade. Assim como na escrita pictográfica o homem se valia dos gestos para escrever, a criança também o faria. A fase dos rabiscos também estaria relacionada a este período inicial. Para o autor,

⁵³Buscar o conceito.

[...] Quando ela tem que fazer o ato de pular, sua mão começa por fazer movimentos indicativos do pular; o que acaba aparecendo no papel, no entanto, é a mesma coisa: traços e pontos. Em geral, tendemos a ver os primeiros rabiscos e desenhos das crianças mais como gestos do que como desenhos no verdadeiro sentido da palavra. (142)

Pode-se dizer que os gestos seriam um primeiro momento da escrita, e que após a dramatização do gesto, a criança faz o traço no papel. A segunda fase também relacionada ao desenvolvimento da linguagem escrita seria a do brinquedo e dos jogos. O autor comenta que, ao brincar, os pequenos usam objetos que adquirem significados diversos. Assim,

[...] Uma trouxa de roupas ou um pedaço de madeira torna-se, num jogo, um bebê, porque os mesmos gestos que representam o segurar uma criança ou o dar-lhe de mamar podem ser aplicados a eles. O próprio movimento da criança, seus próprios gestos, que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. Toda a atividade representativa simbólica é plena desses gestos indicativos: por exemplo, para a criança, um cabo de vassoura transforma-se num cavalo de pau porque ele pode ser colocado entre as pernas, podendo a criança empregar um gesto que comunica o fato de, neste exemplo, o cabo de vassoura designar um cavalo. (VYGOTSKY, 1998, p. 143).

Dessa forma, o brinquedo que provoca o jogo simbólico é entendido, pelo autor, “[...] como um sistema muito complexo de ‘fala’ através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar” (idem p. 143). No uso desses jogos, o objeto real transforma-se em outro ausente, representando algo novo. É neste sentido que a criança irá trabalhar com os signos. O autor aponta que,

[...] Assim, um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira de faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um sistema de simbolismo de segunda ordem.

O gesto e o jogo simbólico, por meio do brinquedo, propiciam o exercício da abstração e do trabalho com o objeto ausente e isso faz parte do desenvolvimento da escrita.

Outro momento que faz parte do desenvolvimento da escrita é o desenho. Vygotsky diz que o desenho passa por vários períodos distintos. Primeiro a criança desenha de memória, reproduzindo no papel o que tem na memória. Esta maneira de desenhar foi denominada como desenho de raio “X”, porque ao reproduzir uma pessoa vestida pode desenhar como se esta pessoa fosse transparente, mostrando o corpo por debaixo da roupa e, algumas vezes, desenha até mesmo a carteira no bolso da calça.

No desenho aparecem indícios de abstração, pois ao registrar no papel a criança o faz como se estivesse contando uma história. Segundo Vygotsky (1998, p. 149),

[...] Notamos que quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa atitude é que ela contém um certo grau de abstração, aliás, necessariamente imposta por qualquer representação verbal. Vemos, assim, que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os

aspectos essenciais do objeto. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

O desenho é um tipo de linguagem que, da mesma forma que o gesto e o brinquedo, lida com o objeto ausente, exigindo que a criança faça abstrações. Ao desenhar, inicialmente, os pequenos recorrem à memória reproduzindo os objetos tal como os veem.

Na fase seguinte, a maneira de desenhar se modifica e a criança faz sinais e riscos lhes atribuindo um significado. Assim sendo, pode fazer riscos e dizer que representam alguma ação ou objeto. No entanto, para Vygotsky, o desenho ainda é entendido como objeto e não como símbolo. O autor exemplifica: “Quando se mostrou para uma menina um desenho da sua boneca e ela exclamou: ‘Uma boneca igualzinho à minha’, é possível que ela tivesse em mente, ao ver o desenho, um outro objeto igual ao dela”. (VYGOTSKY, 1998, p. 150).

Contudo, a forma de atribuir significados aos desenhos é denominada como simbolismo de primeira ordem e, para Vygotsky, está relacionada à fala. Embora a criança trabalhe com o objeto ausente, lhe atribuindo significados, ainda o faz tendo como foco o objeto real que está presente e ou fixo em sua memória.

Nos seus estudos, Vygotsky comprovou a relação entre o desenho e a fala. Por isso, o ato de desenhar é compreendido também como um simbolismo de primeira ordem. Porém, assim como o gesto e o jogo simbólico, o desenho também servirá para a construção da escrita. Segundo o autor,

Tivemos oportunidade de observar como o desenho das crianças se torna linguagem escrita real, através de experimentos onde atribuímos às crianças a tarefa de representar simbolicamente algumas frases mais ou menos complexas. Nesses experimentos, ficou absolutamente clara a tendência, por parte das crianças em idade escolar, de mudar de uma escrita puramente pictográfica para uma escrita ideográfica, onde as

relações e significados individuais são representados através de sinais simbólicos abstratos. (VYGOTSKY, 1998, p. 150).

Luria desenvolveu pesquisas para entender o simbolismo na escrita. Para isso, selecionou um grupo de crianças que ainda não sabiam escrever formalmente, que deveriam gravar na memória uma série de frases. O pesquisador citava diversas frases sabendo de antemão que os pequenos não conseguiriam memorizar todas. Para testar como fariam para lembrar-se do que foi dito, entregou a elas lápis e papel e solicitou que elas escrevessem o que foi dito. A primeira reação das crianças era de perplexidade, pois elas diziam que não sabiam escrever. O pesquisador sugeria uma forma de notação auxiliando-as. Em seguida observava a reação delas diante do solicitado. A atenção recaía sobre a passagem do registro como simples rabiscos para sinais que, de fato, servissem como elementos auxiliares da memória.

O pesquisador observou que as crianças de três para quatro anos faziam anotações no papel, mas nem olhavam a folha para se lembrar das frases ditadas por ele. Somente em alguns casos excepcionais uma ou outra criança usava dos rabiscos como auxiliar da memória. Nesses casos, os traços serviam como sinais que auxiliavam na lembrança das frases ditadas. Esse estágio da escrita foi denominado como processo mnemotécnico. Desse modo,

Acreditamos estar certos ao considerar este estágio mnemotécnico como o primeiro precursor da futura escrita. Gradualmente as crianças transformam esses traços indiferenciados. Simples sinais indicativos e traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são substituídos pelos signos. Através desses experimentos, foi-nos possível descrever não somente o momento exato da própria descoberta como, também, seguir o curso do processo em função de certos fatores. Assim, os conteúdos e a forma introduzidos nas frases quebram, pela primeira vez, a ausência de sentido nas

notações gráficas das crianças. Se, por exemplo, introduzirmos a noção de quantidade nas frases, podemos evocar, de pronto, mesmo em crianças entre quatro e cinco anos, uma notação que reflete essa quantidade. [...] o mesmo acontece com noções de cor e forma, que também contribuem para que a criança descubra o princípio da escrita. (VYGOTSKY, 1998, p. 152).

O processo mnemotécnico demonstra o desenvolvimento da escrita, pois de simples rabiscos, a criança passa a usar signos que significam e expressam formas, quantidades, cores e etc. Nesse momento, a criança ainda usa os sinais escritos como símbolos de primeira ordem. Para desenvolver o simbolismo de segunda ordem, as crianças necessitam compreender que podem também desenhar as palavras. Vygotsky afirma que,

Para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala. (1998, p. 153).

A conclusão do autor a respeito do desenvolvimento da escrita demonstra que a criança passa por estágios evolutivos que partem dos rabiscos indiferenciados e chegam à compreensão de que a fala pode ser desenhada. O autor assevera que,

[...] Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, e

resta então, simplesmente aperfeiçoar este método. (VYGOTSKY, 1998, p. 153).

Os estudos de Vygotsky e seu grupo demonstraram que existe uma linha histórica e evolutiva que leva ao desenvolvimento da escrita. No entanto, destaca que ocorrem saltos, descontinuidades de atividades que envolvem o brincar de faz-de-conta, o desenho e a escrita. Esses momentos propiciam atingir as formas superiores da linguagem escrita. A língua escrita evolui, então, de um simbolismo de primeira ordem para o de segunda ordem e, quando se aperfeiçoa, retorna ao de primeira ordem. Isso quer dizer que, inicialmente, os gestos representados por traços e rabiscos, o desenho de objetos e o jogo de faz-de-conta estão relacionados aos objetos reais. Aos poucos, adquirem outros significados, a característica de signos. O mesmo ocorre com a compreensão da escrita. Primeiramente a criança entende que pode desenhar a fala. Portanto, a fala funciona como intermediária para a escrita. Porém, aos poucos, a fala perde o papel de intermediária no ato de escrever. Assim, retorna ao simbolismo de primeira ordem.

Assim como na história da humanidade, a criança, na fase inicial da escrita, escreve desenhando suas histórias. Vygotsky denomina esse processo de pré-história da escrita que passa pela fixação do gesto, pelo rabisco no ar, encaminha-se para o registro de jogos, brincadeiras e histórias por meio do desenho. Inicialmente, a criança elabora rabiscos aleatórios, imitando, do seu jeito, a escrita do adulto e, por último, começa a utilizar-se de letras aleatoriamente, depois, mais próxima da escrita convencional e, em alguns momentos, mistura letras conhecidas, rabiscos e desenhos.

Como vimos, tanto nas pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e seu grupo e por Vygotsky e outros estudiosos muito antes de entrar na escola, a criança já possui uma série de conhecimentos sobre a escrita. Contudo, estes estudos eram desconhecidos até a década de 70. Portanto, tivemos décadas e décadas de uma alfabetização centrada em métodos específicos e que desconsideravam a criança como sujeito ativo, possuidor de conhecimentos prévios sobre a escrita. Pode-se dizer que, hoje, existe um processo que antecede à aprendizagem, muitas vezes,

ignorado pelas escolas. A seguir, discutiremos como estudiosos da área da alfabetização explicam a aquisição da leitura e da escrita.

A criança antes de frequentar a escola usa, principalmente, a linguagem oral para se comunicar. A aprendizagem da língua falada acontece desde o nascimento desta. Portanto, aprende a falar sem que os pais ou familiares estabeleçam um método específico para isso. Pode-se dizer que não existe uma cartilha e ou material semelhante para ensinar a criança a falar. Da mesma forma, ao expressar as primeiras palavras, não o faz silabando e ou memorizando parte de palavras. Em geral, se comunica expressando frases completas. No entanto, isto se modifica quando a criança entra na escola e inicia o processo de aprendizagem da língua escrita.

Na escola, o processo de aprendizagem da língua escrita e da leitura, de modo geral, passa pelo estabelecimento de métodos precisos que trazem consigo uma concepção sobre o que seja ler e escrever. Pode-se estabelecer três vertentes principais que procuraram explicar como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita. O Behaviorismo, o Construtivismo e o Sócio-Interacionismo fundamentado na teoria de Vygotsky. Na primeira perspectiva, a criança é concebida como um sujeito desprovido de conhecimentos, cabendo à escola ensinar-lhe tudo o que diz respeito à língua escrita.

Nesta concepção, para aprender a ler e escrever a criança assume determinados comportamentos. A leitura e a escrita decorrem de treinos sistemáticos.

No ensino, entende-se que se deve partir do simples para o complexo. A compreensão é de que as letras e sílabas seriam o simples e as palavras, frases e textos, o complexo. A língua escrita é algo exterior à criança e precisa ser internalizado por repetições constantes. A maioria das cartilhas, até mais ou menos a década de 80, foram elaboradas de acordo com estes pressupostos.

Partindo do pressuposto de que a criança constrói seus conhecimentos e de que é um sujeito ativo, defendemos que a aquisição da leitura e da escrita passa por um processo semelhante ao da aquisição da linguagem oral.

Na perspectiva de Ferreiro e, também, na de Vygotsky, a criança utiliza a linguagem oral para comunicar-se com as pessoas e com o

mundo à sua volta. Porém, como vimos anteriormente, necessita compreender uma série de convenções a respeito da linguagem escrita. Contudo, se o professor conhecer como ocorre este desenvolvimento e souber quais desafios lançar para a criança esta deverá se alfabetizar com certa facilidade, adquirindo, assim, a linguagem escrita. Cabe ao professor preparar o ambiente e atividades motivadoras que desafiem a criança a pensar e a elaborar hipóteses sobre a escrita, para que esta possa ler e escrever. Atividades como desenho e jogos simbólicos devem fazer parte dos planos de atividades da alfabetização.

Como vimos inicialmente, embora a língua oral seja diferente da língua escrita, a criança em processo de alfabetização costuma repetir a palavra oralmente para escrevê-la. Para Vygotsky é como se a criança desenhasse o que fala. Acontece que a língua escrita não reproduz exatamente a fala. Lentamente os alunos descobrem que falam de uma forma e escrevem de outra. Além disso, precisam entender que, para formar uma palavra, é necessário fazer várias combinações e que cada letra pode ser representada de quatro maneiras diferentes. Nos primeiros contatos com o mundo escrito, a criança confunde as letras. Segundo Cagliari, “[...] para nós, adultos, qualquer A é A, seja ele escrito como for. Quando a criança começa a aprender a escrever, ninguém lhe diz isso e, muitas vezes, ela fica admirada diante das coisas que a professora (e os adultos) fazem com as letras”⁵⁴.

Durante o processo de alfabetização a criança precisa descobrir as regras básicas que regem o ato de escrever. Entretanto, os professores não ensinam este funcionamento, pois “a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever, joga com a criança sem lhe dizer as regras do jogo”⁵⁵.

Ao ocultar as regras do jogo, a escola dificulta o desvelamento desse mundo desconhecido e cheio de novidades. O alfabetizando é um pequeno explorador desse mundo mas, muitas vezes, é visto como aquele em quem deve-se apenas imprimir o saber da escola. A sala de aula deve possibilitar atividades que levem o aluno a estabelecer novas relações, criar hipóteses, enfim, a explorar o saber que está recebendo.

Cagliari sugere que, além de a vermos como sujeito ativo, também devemos mostrar a ela o que é escrever, para que serve escrever e,

⁵⁴CAGLIARI, Op. cit. p.97.

⁵⁵*Idem ibidem.*

por último, como se escreve. Isso faz com que a criança passe a interagir com um universo até então desconhecido. Como diz Cagliari “é jogar e mostrar as regras do jogo”. Em geral, faz-se o caminho contrário: mostra-se como se escreve a partir de modelos pré-definidos. Esses modelos apareciam e ainda hoje aparecem nos materiais didáticos.

Ferreiro (1995) comenta que o modo como se alfabetizava começou a modificar-se a partir de 1962. Até este período os estudos sobre a aquisição da leitura e da escrita ocupavam-se em investigar basicamente a quantidade e variedade de palavras que as crianças usavam, tomando como modelo a linguagem dos adultos. Na perspectiva em vigor, a partir de 1962, os estudiosos da área entendiam que a linguagem se formava a partir de regras precisas para combinar verbos, substantivos, adjetivos e não letras, palavras e sílabas, como aparece na perspectiva e metodologia adotadas nas cartilhas. A linguagem não é um amontoado de letras, sílabas e palavras isoladas, sem significado, mas a combinação de vários elementos. A criança, ao aprender a falar, não faz uma simples associação entre o objeto e a emissão sonora da palavra que nomeia este objeto.

Na perspectiva construtivista, o centro da questão é a competência linguística da criança e suas capacidades cognoscitivas⁵⁶. O aluno torna-se o centro do trabalho educativo e as atividades são elaboradas no sentido de promover o raciocínio. Acredita-se que o aluno chegou à escola com uma ampla gama de conhecimentos. Ele ainda não lê e não escreve, mas já está em contato com o mundo da escrita desde que nasce.

Para Ferreiro, a aquisição da língua escrita passa por fases que dependem do desenvolvimento intelectual do aluno. No decorrer do seu desenvolvimento intelectual, o indivíduo elabora hipóteses de escrita e, ao elaborar essas hipóteses, comete erros. Este fato demonstra que a criança não é um ser que apenas imita os modelos oferecidos, como acreditam os behavioristas. Embora se apresente modelos para a criança, ela cria relações novas a partir desses modelos. Na perspectiva construtivista a capacidade de construção leva a criança a cometer “erros” na linguagem oral e na linguagem escrita⁵⁷.

⁵⁶ FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Op. cit.* p. 21.

⁵⁷ Ferreiro comprova a tese de que as crianças são seres ativos amparando-se nas pesquisas de Jean Piaget, que pesquisou a construção da inteligência investigando o desenvolvimento do pensamento lógico matemático. Ferreiro utiliza-se desse referencial transpondo-o para a aquisição da língua escrita.

Do ponto de vista da língua formal são erros, mas do ponto de vista da construção dos conhecimentos pela criança são erros construtivos, ou seja, são erros que resultam de um processo de pensamento e elaboração intelectual da criança.

O docente que adota esta perspectiva escolhe deixar a criança construir seus conhecimentos no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, pois entende que o aluno, quando chega à escola, possui conhecimentos. Desse modo, cabe ao professor proporcionar atividades desafiadoras que estimulem o próprio pensamento.

Ferreiro questiona a aprendizagem mecânica e imitativa, geralmente amparada nas cartilhas, demonstrando que a criança, ao interagir com a leitura e a escrita, comete erros. Erra porque não está copiando literalmente ou mesmo imitando de maneira mecânica, mas está recorrendo à língua oral utilizada cotidianamente. Assim, a oralidade e a escrita cruzam-se no processo de apreensão da língua escrita. Pode-se dizer que a criança está copiando do seu jeito, a partir de seus conhecimentos e da sua interação com a cultura escolar. E é esse jeito que o professor precisa compreender para respeitar os “erros” que ela pode cometer, pois disso resultará uma aprendizagem sólida e duradoura.

Podemos observar que a maneira de compreender o que é escrever evolui e atinge graus diferenciados em cada estágio. Entrelaçam-se, nesse processo, a compreensão do que é escrever e o desenvolvimento cognitivo. Nesse período é muito importante propiciar uma gama de materiais variados para que a criança possa ler e escrever, seja em casa ou na escola.

Partindo-se do pressuposto da construção do conhecimento, é necessário colocar a criança em ação constante, permitindo-lhe construir suas hipóteses sobre a escrita. O professor não focaliza a quantidade de palavras, letras, ou frases que foram produzidas e nem quanto a criança conseguiu acertar. Considerará as estratégias que a criança usou para escrever o próprio nome, o nome de objetos, palavras do cotidiano infantil e outros textos.

A discussão em torno da alfabetização é antiga e envolve aspectos tais como: qual o melhor método para alfabetizar? A alfabetização depende do método ou da concepção de aprendizagem adotada pelo

professor? Como iniciar este processo? É possível alfabetizar incentivando a produção de textos? De que maneira incentivar a produção de textos espontâneos? Percebe-se que as questões são muitas. Na perspectiva adotada neste texto, defende-se a concepção de que a alfabetização deve ocorrer por meio de atividades significativas e que evidenciem os usos sociais da língua escrita. Por isso, no próximo item discute-se a alfabetização por intermédio dos textos espontâneos.

3.2. Os textos espontâneos no processo de alfabetização

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita têm gerado muitas discussões. Dentre as questões que surgem, discute-se sobre qual o melhor método para ensinar ou, ainda, se é necessário usar um método específico. Deve-se ensinar partindo das letras? Frases? Palavras? ou de textos? Alguns autores, como Cagliari (1998), Maria Lúcia dos Santos (1991), Josette Jolibert e colaboradores (1994), tratam da alfabetização apontando que um dos instrumentos para a aquisição da língua escrita, respeitando o processo de desenvolvimento da criança, reside no ensino desta por meio da produção de textos espontâneos. Cagliari (1998) defende a ideia de que a criança deve ser estimulada a produzir textos espontâneos tomando como parâmetro as habilidades que possui com a língua oral. Assim,

O emprego de atividades que atomizam demais a linguagem, como o uso dos 'tijolinhos' das famílias de sílabas para construir o 'muro' chamado texto, acabam destruindo o texto em sua essência, porque não se trata simplesmente de uma fileira de palavras. Há regras rígidas de coerência e coesão que estabelecem relações entre as palavras. Essas regras não estão em palavras isoladas, mas nas pontes que ligam as palavras num texto. Essas relações ou pontes jamais aparecerão num bá-bé-bi-bó-bu.

A alfabetização com textos espontâneos permite que a criança expresse suas ideias por escrito, ensinado a ela uma das regras

fundamentais para a produção de texto que é a coesão e a coerência. O ensino tomando como referência modelos de escrita ancorados no método sintético e analítico impossibilita o desenvolvimento deste aspecto.

Jolibert (1994), seguindo a perspectiva de Celestin Freinet, defende a tese de que as crianças necessitam descobrir as finalidades da escrita. Para isso, é necessário compreender que a escrita apresenta uma utilidade e serve para várias funções, dentre elas as de: comunicar, contar histórias, conservar traços e etc. Ressalta ainda que o ato de escrever é um ato de poder para “[...] fazer vir gente na quermesse, obter uma subvenção da Prefeitura, resolver um conflito com um monitor, fazer rir, ou sonhar os companheiros com as histórias que se inventa, conseguir visitar o centro de informática de uma grande empresa, etc. [...]” (pp. 15-16). Além disso, para ele os pequenos devem descobrir que escrever proporciona prazer. Assim,

[...] prazer de inventar, de construir um texto, prazer de compreender como ele funciona, prazer de buscar as palavras, prazer de vencer as dificuldades encontradas (o prazer do ‘Ah! sim...’), prazer de encontrar o tipo de escrita e as formulações mais adequadas à situação, prazer de progredir, prazer da tarefa levada até o fim, do texto acabado bem-apresentado. (JOLIBERT, 1994, p.16).

Nesta ótica, a aprendizagem da escrita ocorre a partir de experiências nas quais escrever tem uma finalidade concreta. A escrita, que é uma língua desconhecida para a criança, passa a ser desvendada, pouco a pouco, envolvendo diversas situações reais. O escrito terá sempre um objetivo bem situado. Além disso, a escola trabalha paulatinamente com os diversos gêneros textuais. Inicialmente o professor elabora situações nas quais as crianças possam se expressar por escrito. Porém, é importante que os alunos escrevam como sabem. Elaborar listas de nomes de animais, de brinquedos, de atividades e até compras auxilia muito neste processo. O trabalho com literatura infantil, diariamente, pequenos textos, poesias com rimas, história em quadrinhos para a criação de diálogos e parlendas

também é fundamental. Logo que as crianças aprendam o funcionamento da escrita e possuam um certo domínio desta linguagem, o professor pode organizar o trabalho por meio de projetos para criar várias possibilidades de produção e exploração de textos.

Dessa forma, a criança pode escrever um convite para que os pais visitem uma exposição de trabalhos, um bilhete solicitando uma autorização para um passeio, uma carta para trocar informações com alunos de outras séries e até de outras escolas. Pode, ainda, relatar um projeto que foi desenvolvido na sala, redigir a receita de um alimento feito por eles, recriar o início ou final de uma história da literatura infantil e assim por diante. Para exemplificar melhor as diversas possibilidades no trabalho com textos, transcrevo as sugestões de Jolibert (1994, pp. 18-19).

Identificar, de forma precisa, os parâmetros da situação de comunicação escrita que irão determinar sua produção:

- Quem é o exato *destinatário* de meu escrito? Qual é seu *status*? Mantenho com ele relações de par ou não?

- Eu como *enunciador*: A que título escrevo? Como pessoa? Como criança-escolar? Como representante de meus colegas?

- Qual é o *objetivo* do meu escrito?

- Qual é a *intenção*, isto é, O (sic) que irá acontecer se meu escrito não for conveniente?

- Qual é seu exato *objeto*, isto é, O (sic) que eu tenho a dizer? O que é que eu quero dizer?

Ter uma representação prévia do produto terminado que procura produzir:

- Que tipo de *texto* escolher do leque de textos possíveis?

- Qual será seu aspecto geral, sua ? silhueta? ?

- Que *escolha de material* devo fazer?

- Que *suporte*? Folha ofício digitada? Papel cartaz? Ficha de cartolina? [...].

O trabalho com textos, desta forma, auxilia na compreensão de que escrever um texto pressupõe um leitor. Assim, a criança aprende que não está escrevendo para o professor corrigir. Para trabalhar constantemente com textos o professor pode propor projetos para serem desenvolvidos ao longo do ano. Cabe ao professor incentivar a reescrita dos textos. A motivação surge porque as



crianças sabem que aquilo que escreveram será lido por outras pessoas. A reescrita auxiliará para a aprendizagem das normas formais da escrita. No item planejamento daremos algumas sugestões para o trabalho com textos.



LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA

Capítulo 4

Organizando o trabalho na alfabetização

4.1. O planejamento

O planejamento no trabalho pedagógico é fundamental em qualquer série ou idade. De maneira simples pode-se dizer que o planejamento consiste na previsão e organização das atividades pedagógicas, tendo em vista objetivos previamente estabelecidos. No entanto, no processo de alfabetização isso se torna, ainda, mais importante. Ressaltamos que o planejamento implica na concepção que o docente tem sobre o modo como a criança aprende e se desenvolve. Aqui defendemos a ideia de que a criança é um ser ativo que constrói conhecimentos a partir das ações que estabelece com o meio que a cerca. Outro aspecto importante é que estas ações precisam ser mediadas pelo adulto e, também, pelas outras crianças com as quais convive em sala de aula. Porém cremos que não se trata de apresentarmos um modelo de planejamento a ser seguido, mas de apresentar algumas possibilidades de organizar as ações em sala de aula visando a alfabetização de forma ativa e significativa. De acordo com Ostetto (2002, p. 177),

O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação [...]. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente.

Assim sendo, o planejamento explicita os objetivos, os conteúdos, a metodologia e as formas de avaliação do trabalho docente. A autora defende que a intencionalidade que aparece no plano deve ser registrada, porém ressalta que não se trata de apresentar uma fôrma, um modelo no qual o planejamento deva ser enquadrado. Para ela, o problema não está na maneira como os docentes irão registrar os planejamentos, mas, “se os educadores têm claro o que, para que e para quem vai planejar, não importa como está traduzido no papel. [...]” (OSTETTO, 2002, p. 178). A autora prossegue afirmando que,

[...] A questão não é a forma, mas os princípios que sustentam uma ou outra organização. Sem dúvida, a elaboração de um planejamento depende da visão, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolha: o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. E **as escolhas, a meu ver, derivam sempre de crenças e princípios**⁵⁸.

Como já mencionado, defendemos que a criança é um ser ativo que ao chegar à escola já possui uma vivência com a língua escrita. Por isso, constrói a escrita a partir das propostas e intervenções do adulto. No debate em torno do construtivismo concebeu-se que o adulto teria uma

⁵⁸Grifo nosso.

trabalho pedagógico diariamente, propiciando aos alunos o máximo de contato com o material escrito. Porém, inicialmente a criança não fará o estudo isolado de palavras, sílabas e letras. Isto será feito depois que as crianças já estiverem lendo. Conforme Santos (1991, p. 228),

O processo natural para o domínio da leitura e da escrita, afirma Freinet, 'não é absolutamente como o concebe a escola tradicional: leitura, escrita, tradução gráfica do pensamento, mas sim tradução do pensamento primeiramente pela fala, em seguida pelo desenho, depois pela escrita e em seguida pelo reconhecimento das palavras e frases até a compreensão do pensamento que elas traduzem – reconhecimento este que é propriamente a leitura'.

O ensino que parte dos textos e que entende que a criança constrói a própria escrita implica na organização minuciosa das atividades pedagógicas. É por meio do trabalho constante que os alunos aprenderão a ler e escrever. Por isso,

[...] quanto mais organizado o trabalho em sala de aula, no sentido de favorecer um rico conjunto de circunstâncias que permitam e auxiliem a criança a realizar esse teste experimental, e quanto mais adequada a intervenção do professor, melhor se desenvolverá o processo de alfabetização operado pela criança. (SANTOS, 1991, p. 229).

Desse modo, o planejamento com o estabelecimento de objetivos claros evidenciando a intencionalidade do professor e a organização das atividades para promover a leitura, a escrita, além da avaliação constante do trabalho do docente e do processo dos alunos frente à leitura e escrita são fundamentos básicos na concepção de alfabetização defendida neste livro.

A seguir apresentamos algumas sugestões de como organizar as ações docentes no dia a dia. O planejamento pode ser desenvolvido prevendo uma série de atividades. Na reportagem intitulada “Organizar a rotina da alfabetização”, publicada na revista Nova Escola, sugere-se a seguinte organização: atividades permanentes, sequências didáticas e projetos didáticos⁵⁹.

As atividades permanentes devem ser organizadas diariamente. Para isso o professor estabelece um horário para que aconteçam. No decorrer da semana, o professor estabelece momentos para leitura feita pelo docente em voz alta. Pode-se optar por contos, cartas, notícias, poemas, etc. Leitura feita pelos alunos: esta pode ocorrer em dias alternados. Assim, num dia se propõe a leitura e no outro a escrita de pequenos textos, tais como: cantigas, parlendas, trava-línguas, pequenas notícias de jornal, classificados, etc. É importante que as crianças conheçam o texto de cor. À escrita, que ocorre também em dias alternados, é interessante trabalhar com listas, como já foi sugerido neste texto anteriormente. Criação de texto oral que pode surgir de um desenho livre, de um passeio, da leitura de um texto feito pelo professor, de uma pesquisa. Nesta atividade as crianças ditam o texto e o professor será o escriba. As sequências didáticas e os projetos também são possibilidades interessantes para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Sequências de atividades

São organizadas para atingir diversos objetivos didáticos relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. Necessariamente apresentam um nível progressivo de desafios. A duração varia de acordo com o conteúdo eleito. Podem levar dois meses ou chegar a quatro, sendo praticadas duas ou três vezes por semana. Visam levar as crianças a construir comportamentos leitores associados a propósitos como ler para aprender, ler para comparar diferentes versões de uma mesma obra e ler para conhecer diversas obras de um mesmo gênero. Em um bimestre, pode ter como objetivo trabalhar a leitura de contos de autores variados. Em outro, pode

⁵⁹Sugestões retiradas da reportagem “Organizar a rotina da alfabetização”. Publicada na revista Nova Escola.

eleger a leitura de seções de jornal para que a turma se habitue a outro tipo de texto.

3. Projetos didáticos

São formas de organização dos conteúdos escolares que contribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita ao articular objetivos didáticos e objetivos comunicativos. A sequência de ações de um projeto culmina na elaboração de um produto final (um livro de receitas saudáveis para as merendeiras da escola, uma gravação em CD ou fita cassete com a leitura de poesias para alunos de Educação de Jovens e Adultos, um jornal de bairro a ser distribuído para a comunidade, etc.). Pode durar todo um semestre e ter ou não conexão com o projeto didático proposto para o segundo semestre. No primeiro, por exemplo, os alunos ouvem a leitura de poesias e decidem quais farão parte de um livro escrito pelo professor (que atua como escriba) e ilustrado por eles. A destinação da obra deve ficar clara. Pode ser o acervo de livros da professora, a biblioteca da escola, a família das crianças ou colegas de outra turma. No segundo semestre, uma proposta poderia ser a leitura pelos alunos de poesias que sabem de memória para depois serem declamadas em público em um sarau organizado por eles, reunindo os pais, os estudantes e a comunidade.

Na reportagem de Nova Escola sugere-se como organizar atividades para o primeiro semestre numa classe de alfabetização. Leia o quadro a seguir,

Proposta	Primeiro semestre	Segundo semestre
Projetos	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de reescrita de contos de fadas ditado para o professor. - Livro de brincadeiras preferidas do grupo ditado para o professor 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de reescrita de histórias do mesmo autor ou do mesmo personagem já trabalhados na sequência didática de leitura do primeiro semestre. - Produção de uma agenda telefônica do grupo.
Atividades permanentes	<ul style="list-style-type: none"> Escrita e leitura diárias do próprio nome e dos colegas. - Escrita e leitura de listas de palavras de um mesmo campo semântico. - Leitura diária de textos literários pelo professor. - Roda de leitura e empréstimo de livros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de nomes próprios para a análise da ordem alfabética. - Escrita e leitura de títulos de histórias conhecidas. - Leitura pelo professor de textos informativos e literários. - Roda de leitura e empréstimo de livros. - Indicação literária dos livros apreciados pelo grupo.

Sequências didáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita e leitura de parlendas e cantigas (ordenação, ajuste do falado ao escrito, análise e discussão com base na localização de palavras no texto). - Leitura de várias versões do mesmo livro ou de várias obras do mesmo autor ou ainda de livros diferentes que apresentem o mesmo personagem principal (lobo, bruxa, princesa etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita e leitura de adivinhas e charadas. - Ler para estudar características de animais, regiões, culturas, costumes etc.
----------------------	---	---

Fonte Clélia Cortez, formadora do Instituto Avisa Lá, em São Paulo⁶⁰

No documento do Ministério da Educação “A criança de 6 anos, a linguagem e a escrita para o Ensino Fundamental de Nove Anos” sugere-se, também, algumas possibilidades de trabalho objetivando a construção da escrita pela criança⁶¹.

No documento as situações de aprendizagem da língua escrita envolvem o trabalho com gêneros textuais numa situação de letramento (documento do MEC 2009, p. 42). Neste,

[...] as práticas de leitura e escrita em sala de aula se concretizam de diferentes maneiras, dentre as quais, naquelas situações em que as professoras preparam um texto para ser lido e discutido com as crianças, ou seja, quando o texto se torna objeto de análise e conhecimento. Por meio de situações de aprendizagem que tomam o texto como objeto de ensino, as crianças devem ter oportunidade de compartilhar com as professoras suas estratégias, seus conhecimentos, suas habilidades de leitura e escrita.

⁶⁰ Publicado na Revista Nova Escola, março de 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/organizar-rotina-431326.shtml>. Acesso em: 01/05/2011.

⁶¹ As sugestões aqui apresentadas foram retiradas do: texto “A criança de seis anos, a linguagem, a escrita e o Ensino Fundamental de nove anos”. 1ª edição, Brasília. (BRASIL, Ministério da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. M

Nas atividades para crianças que ainda não leem o documento, apresenta as seguintes sugestões:

- Reconhecimento do próprio nome e do nome dos colegas usando para isso os crachás confeccionados no início do ano letivo;
- Leitura de palavras novas, inserindo nestas sílabas os nomes dos alunos;
- Leitura diária efetuada pela professora de: livros da literatura infantil, reportagens, notícias de jornais, histórias em quadrinhos, etc.;

Compreensão oral dos textos lidos pela professora.

No que se refere à escrita inicial, é necessário criar situações que possibilitem exercitar as hipóteses das crianças. Pode-se propor que escrevam:

- O próprio nome;
- O nome dos colegas;
- O nome de personagens das histórias trabalhadas em sala de aula;
- Criar um fim para uma história contada em sala;
- Escrever os diálogos nos balões de uma tira e ou história em quadrinhos, etc..

Assim que as crianças aprendam a ler, o professor poderá propor outras atividades nas quais as crianças:

Reescrevam o texto com palavras mais simples para expressar seu conteúdo. Marquem partes dos textos lidos de acordo com a informação requerida ou com o objetivo da leitura. Grifem palavras de acordo com o que se quer ressaltar. Façam resumos do que está escrito. Façam anotações sobre o texto. Realizem leituras individuais ou em duplas (um aluno que já se apropriou do funcionamento do sistema de escrita pode ler para outro que ainda não o faz), Realizem leituras teatralizadas de textos ou de trechos de textos. Realizem leituras com pausas planejadas e contextualizadas, com

perguntas que orientem a interpretação das crianças. Realizem leituras seguidas de conversas orientadas por questões previamente planejadas pela professora. Produzam textos em pequenos grupos ou em duplas (também se podem agrupar as crianças de forma que aquelas que já são capazes de codificar e decodificar se façam de escribas do grupo). Produzam textos com apoio de roteiros definidos pelo coletivo. (Documento MEC, pp. 41-46).

Como se vê, existem inúmeras possibilidades no trabalho em sala de aula com as classes de alfabetização privilegiando-se a ação da criança em relação aos textos. Todas as atividades devem ser propostas no sentido de estimular a reflexão e a explicitação de hipóteses sobre a língua escrita. A mediação do professor é fundamental nesse processo. Além disso, na organização das atividades, cabe ao docente criar situações que provoquem a interação constante dos alunos entre si, dos alunos com o professor e com o material escrito. Como vimos, uma criança não aprende a falar memorizando letras, sílabas ou palavras, ela aprende a falar falando. Do mesmo modo, cremos que aprende a escrever escrevendo, por isso, sugerimos que o ponto de partida seja sempre o texto, tanto no que se refere à leitura quanto à escrita. Como já dissemos anteriormente, na organização do planejamento aparece a explicitação dos objetivos previstos visando tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento das crianças. Portanto, a avaliação faz parte deste processo. Contudo, sabe-se que o tema da avaliação também envolve uma série de questões complexas e polêmicas. No processo de alfabetização a avaliação é um dos elementos de suma importância. Este será o tema do nosso próximo item.

4.2 Avaliação na alfabetização

A avaliação é um tema que ocupa e preocupa educadores e estudiosos da área da educação. Autores como: Carlos Cipriano Luckesi (1995), Antoni Zabala (1998), Luiz Carlos Cagliari (1998), Telma Ferraz Leal et. al. (2007), entre outros, vêm discutindo a avaliação realizada na

escola, suas formas e consequências. Leal et. al. (2007) discutem que a vida escolar das crianças envolve aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Cagilari (1998) problematiza a avaliação interrogando a transformação da aprendizagem em notas e conceitos. Zabala (1998) indaga sobre a centralidade do ensino em conteúdos voltados para a preparação de uma pequena parcela da população para a universidade. Todos estes autores criticam a avaliação que somente quantifica a aprendizagem dos alunos sem se preocupar em qualificá-la. Comentam que a avaliação, de modo geral, atua como um mecanismo de exclusão de muitos alunos, porque se limita a avaliar unicamente os conteúdos escolares repassados aos estudantes.

No entanto, os autores citados defendem a proposta de que a avaliação deve ser realizada de modo processual, visando o desenvolvimento integral de crianças e jovens.

Embora cada autor aborde aspectos diferentes, no que se refere à avaliação todos afirmam que a prática comum nas escolas é quantificar e ou medir a aprendizagem dos alunos por meio da atribuição de notas e conceitos. Outro ponto em comum entre os autores é a concordância sobre a ideia de que a escolarização envolve aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Em seguida, caracterizamos brevemente os estudos citados Zabala (1998) sugere que o trabalho pedagógico considere quatro conjuntos de conteúdos. São eles os factuais, conceituais procedimentais e os atitudinais. O autor define os conteúdos factuais como “[...] o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território, a localização ou a altura de uma montanha [...]” (ZABALA, 1998, p. 41). Esse tipo de conhecimento requer memorização e, de modo geral, se diz que aprendeu o aluno que sabe dizer o nome e ou as datas solicitadas sem erro.

Outro grupo de conteúdos são os conceitos e princípios. Estes são concebidos como:

[...] conjunto de fatos, objetos, ou símbolos que têm características comuns, [...] os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou

situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação. [...] (ZABALA, 1998, p. 42).

Os conceitos envolvem fatos, objetos ou símbolos e envolvem definições amplas, como por exemplo,

[...] mamíferos, densidade, cidade, demografia [...]. Princípios as leis ou regras, como as de Arquimedes, as que demografia e território, as normas ou regras de uma corrente arquitetônica ou literária, as conexões que se estabelecem entre diferentes axiomas matemáticos, etc.

Por outro lado, os princípios são as mudanças que se processam nos fatos, objetos ou situações. Os conteúdos procedimentais se relacionam às técnicas e ao fazer. São definidos como as

[...] regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos – é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc. (ZABALA, 1998, pp. 43-44).

Além dos conteúdos já citados, o autor menciona os atitudinais. Referem-se a valores, atitudes e normas. Dentre os valores, o autor cita a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade. As atitudes referem-se à forma como as pessoas agem nas várias situações como, por exemplo, cooperar com o grupo, ajudar colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, etc. Por fim, as normas são as regras de comportamento estabelecidas e que se estendem

para todo um grupo. São valores conhecidos e compartilhados e que norteiam as ações de uma comunidade, grupo social, cidade, etc. (ZABALA, 1998, p. 46).

Portanto, na perspectiva de Zabala (1998) uma escola que promove a inclusão da maioria dos alunos é aquela que trabalha com os quatro conjuntos de conteúdos sugeridos. A avaliação, denominada por ele como formativa, teria as seguintes etapas: inicial, reguladora, final integradora.

Na avaliação inicial o professor estabelece instrumentos para saber o que cada criança sabe, sabe fazer e é. A partir daí pode estabelecer um plano de atividades que atende a estas necessidades. No decorrer do trabalho, as diferenças entre os alunos se explicitam e isso exige ajustes. No planejamento, o docente prevê uma série de atividades que exigem adaptações conforme as necessidades das crianças. São estes ajustes que o autor denomina como avaliação reguladora. O professor, de posse das necessidades dos alunos, já levantadas na avaliação inicial, acompanha o desenvolvimento/aprendizagem de cada aluno anotando as dificuldades, necessidades e aprendizagens do grupo. A avaliação reguladora é a operação de ajuste do plano, tendo em vista as necessidades particulares dos alunos frente aos conteúdos. Por fim, o autor comenta a avaliação final integradora. Zabala (1998) faz uma distinção entre avaliação final e avaliação integradora. Desse modo, a avaliação final seria os resultados que os alunos atingiram e os conhecimentos apreendidos. A avaliação integradora seria considerar todo o percurso do aluno ao longo de um ano. Assim sendo,

[...] esta avaliação somativa ou integradora é entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial (avaliação inicial), manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo. (ZABALA, 1998, pp. 200-201).

Como se percebe, a formação integral do aluno é um processo complexo que exige acompanhamento constante. A avaliação na perspectiva de Zabala (1998) visa um trabalho minucioso e atento a todo o processo ensino/aprendizagem de cada aluno.

Luckesi (1995), num dos artigos do livro “Avaliação da aprendizagem escolar”, defende uma forma de avaliação definida como diagnóstica. O autor defende que os docentes deveriam estabelecer parâmetros para a aquisição de conhecimentos mínimos a serem apreendidos pelos alunos. Leal et. al. (2007) fazem proposições no sentido de avaliações que considerem o processo ensino/aprendizagem.

No que se refere à avaliação da alfabetização, o debate sobre o tema se torna ainda mais importante, pois a alfabetização pode ser considerada a entrada das crianças na vida escolar regular. A forma como esta entrada ocorre e a relação que as crianças estabelecessem inicialmente com os resultados da própria aprendizagem podem acompanhá-las no decorrer de todo o processo escolar. Assim sendo, se os resultados forem positivos, a construção da criança a respeito de si mesma pode ser positiva, porém se os resultados forem médios e ou negativos qual será a construção a respeito de si mesma de cada criança? Daí a importância de um “olhar” atento para todo o processo ensino/aprendizagem quando as crianças entram para a escola.

Leal et. al. (2007) lembram que o docente deve estabelecer logo de início quais são as necessidades das crianças e adolescentes. De posse deste levantamento, o professor poderá estabelecer critérios e objetivos para o desenvolvimento pleno dos alunos. O plano estabelecido previamente tende a modificar-se no decorrer do processo, pois as necessidades que os alunos apresentam, no primeiro mês de aula, são diferentes daquelas apresentadas após certo período de trabalho. Porém, como perceber as novas necessidades? A autora menciona que para isso se faz necessário criar formas de registrar todas as atividades dos alunos. O registro escrito seria, então, uma maneira privilegiada de acompanhar todo o processo de desenvolvimento dos alunos. Dentre as sugestões apresenta: os portfólios, os diários de classe ampliados, além de produções escritas diárias e produções orais.

Os portfólios podem ser definidos como conjunto de documentos de diversas atividades dos alunos, tais como: textos, resenhas, bilhetes, desenhos, mapas, gráficos, etc. Estes podem ser organizados em forma de pastas, auxiliando na visualização de todo o percurso realizado pelos alunos. Esse material auxilia o docente e a família também. No registro de classe ampliado, o docente reserva uma página para cada aluno, coloca títulos sobre os aspectos a serem avaliados, escreve a data da observação e o instrumento usado, se usou um texto, um desenho, e ali registra os avanços, dificuldades e retrocessos de cada um. De posse desses registros, além de acompanhar o aluno, poderá, ainda, verificar se os processos didáticos adotados estão corretos e quais são os ajustes necessários e seu plano de trabalho. O registro possibilita a visualização do feito e daquilo que se deixou de fazer. A autora destaca que é importante saber o que se deve registrar; assim,

Para delimitar o que registrar, no entanto, é fundamental, a partir de objetivos relevantes, definir as metas prioritárias e construir instrumentos de avaliação que permitam ao estudante evidenciar o que pensa sobre o que está sendo aprendido. No próximo tópico, os instrumentos de avaliação serão foco de debate. (LEAL et. al., p. 104).

Desse modo, consegue visualizar todo percurso, falhas, dificuldades e necessidades de cada criança. Por meio do registro escrito, é possível o próprio estudante analisar o percurso feito, pois ele terá como acompanhar seu próprio desempenho. Além disso, a família também poderá recorrer aos registros para ver como a criança ou adolescente está se desenvolvendo, quais são as maiores dificuldades encontradas.

A avaliação sugerida por Leal et. al. se assemelha, de certo modo, à sugerida por Zabala (1998) que também defende o registro e o acompanhamento da família, dos outros professores e da escola como um todo.

Em relação à alfabetização, Leal et. al. (2007) sugerem o estabelecimento de critérios diferentes para cada tipo de aprendizagem que o docente pretenda avaliar. Assim, para aprender o alfabeto

“[...] , também, pedir que escrevam palavras, mostrando as relações entre as partes escritas e as orais; entre muitas outras atividades possíveis. A partir da análise desses materiais, podemos fazer os registros de acompanhamento”. (LEAL et. al., p. 106). relação à leitura, a professora poderá:

“[...] registrar se cada estudante compreende textos lidos pela professora, extraindo as informações principais (quem, o quê, quando, onde, por quê etc.); compreende textos mais longos lidos pela professora, elaborando inferências e apreendendo o sentido global do texto; lê textos curtos com autonomia, podendo extrair informações principais; demonstra interesse em ler, em buscar consultar livros e outros suportes textuais [...].(LEALet., al., p. 106).

Por fim, a autora demonstra o que se deve observar quando o docente avalia os registros escritos das crianças. Para os alunos que ainda não sabem escrever, o professor precisa observar se a criança “[...] elabora textos que serão registrados pela professora, organizando as informações e estabelecendo relações entre partes do texto, em atendimento a diferentes finalidades e destinatários; escreve textos curtos dos gêneros que foram explorados nas aulas [...]” (LEALet., al., p. 106).

Como se pode notar, para cada tipo de atividade e aprendizagem pode-se avaliar diversos quesitos, contemplando-se, assim, os vários aspectos que envolvem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em processo de alfabetização. Neste tipo de avaliação não se está preocupado com a quantidade de conhecimentos que o aluno internalizou, mas com a construção dos conhecimentos e com a qualidade destes. Conforme a autora,

Essa forma de avaliar se distancia, em muito, das que priorizam o registro de quantidade de erros que os estudantes cometem quando escrevem

textos; ou das práticas em que são feitas as contagens de quantidade de questões que conseguem responder após a leitura de um texto; ou mesmo das centradas nas anotações de como os estudantes lêem em voz alta, com ênfase apenas na decodificação e na entonação. (LEAL et. al. 2007, p. 106).

No trabalho com a alfabetização, a avaliação é um dos elementos pedagógicos que mais exige atenção dos docentes, uma vez que a criança encontra-se num delicado processo de aprendizagem no qual ela expõe seu não saber ao professor, colegas e escola. É nesta fase também que construirá todas as bases de sua escolarização futura. Por isso, é fundamental efetuar um trabalho de avaliação na alfabetização no qual o aluno se sinta seguro em explorar os vários caminhos possíveis para a construção dos conhecimentos rumo à alfabetização.



Considerações Finais

Para finalizar nosso estudo, reiteramos que a alfabetização é um dos processos mais importantes e fundamentais no percurso escolar das crianças; por isso, merece toda a atenção, estudo e dedicação dos docentes que atuam neste período. Neste livro, na primeira unidade procuramos historicizar a alfabetização porque nos parece que conhecer a história desta pode ajudar na compreensão dos principais pressupostos que nortearam as práticas alfabetizadoras. Apresentamos, também, o histórico das que chegaram ao Brasil e na sequência tratamos das cartilhas nacionais. Este estudo se baseou em pesquisas recentes para retomar, de certo modo, como se construíram as metodologias que orientaram e ainda orientam as práticas em sala de aula.

Nesse estudo procuramos apresentar os materiais didáticos que chegaram em nosso país antes e depois do período republicano, destacando os métodos de alfabetização preconizados pelos autores dos referidos materiais.

Na unidade 2 procuramos discorrer sobre o desenvolvimento da linguagem oral e a importância desta no processo de alfabetização. Discutimos, então, como o Behaviorismo, o Construtivismo e a teoria de Vygotsky explicam este processo. Para finalizar esta unidade, apontamos que existem processos que antecedem a escrita na escola.

Na terceira unidade tratamos sobre a aquisição da leitura e da língua escrita. Para isso, focalizamos as discussões em dois autores, Ferreiro (1991) e Vygotsky (1998). Ambos os autores apontam que a aquisição da leitura e da escrita passa por um processo de construção sobre o qual as crianças atuam. Na continuidade procuramos destacar a importância de se trabalhar com a escrita espontânea partindo-se de textos.

Por fim, na última unidade procuramos apresentar algumas sugestões de como organizar o trabalho pedagógico. Desse modo, procuramos discutir sobre a importância do planejamento e da avaliação nas salas de alfabetização. Esperamos que este livro possa suscitar novos estudos em busca do aperfeiçoamento das práticas alfabetizadoras.



REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

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

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria de Concepções e orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. *A criança de seis anos, a linguagem a escrita e o Ensino Fundamental de nove anos*. 1ª edição. Brasília, 2009.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. ed. 3ª. São Paulo: editora UNESP, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

CHIAROTTINO, Zélia Ramozzi. Epistemologia genética e aquisição da linguagem. In: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Muller de. *Teorias de Aquisição da linguagem*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

FINGER, Ingrid. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Muller de. *Teorias de Aquisição da linguagem*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

FRADE, Isabel. C. A. Silva da. Cartilha Analytica publicada pela Francisco Alves: aspectos da materialidade entre ordenamentos pedagógicos e editoriais. Disponível em: <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/isabelcristina.pdf>. Acesso em 20/03/2011.

FRAGO, Antônio Vinão. *Alfabetização na sociedade e na história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LUCKESI, Cipriano C. *A avaliação da aprendizagem escolar*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

JOLIBERT, Josette. (Coord.) *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOMES, Silvia Cunha. *A alfabetização na história da educação do Espírito Santo no período de 1924 A 1938*. 210 f. Dissertação (mestrado) – Centro de Educação Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória E. S. 2008. Disponível em: <http://www.ppge.ufes.br/dissertacoes/2008/S%CDLVIA%20CUNHA%20GOMES.pdf>. Acesso em 15/02/2011.

MORTATTI, Rosário Longo. Cartilha de alfabetização: um pacto escolar. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052.pdf>. Acesso em 05/03/2011.

_____. História dos métodos de alfabetização. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf.

Acesso em 25/03/2011.

TRINDADE, Iole Fávero. A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler? 524 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, R.S. 2001. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/189>. Acesso em 18/07/2010.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. LEONTIEV, A.N. LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

Sites consultados:

Capas das cartilhas. Disponível em: <http://espacoeducarliza.blogspot.com/2009/02/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao.html>. Acesso em 20/02/11.

Cartilha método fônico. Disponível em: <http://espacoeducarliza.blogspot.com/2009/01/o-mtodo-fnico-de-alfabetizacao.html>. Acesso em 13/03/2011.

http://www.gomes-mota.nome.pt/joao/cartilha/cursivo/indice_cartilha.html. Cartilha Maternal João de Deus. Acesso em 13/03/11.

Atividades Cartilha Maternal João de Deus. Disponível em: http://www.gomes-mota.nome.pt/joao/cartilha/cursivo/indice_cartilha.html. Cartilha Maternal João de Deus. Acesso em 13/03/11.

Atividades Cartilha Caminho Suave. Disponível em: http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://studiofm.com.br/blogs/regisportanova/files/caminhosuave2nw5.jpg&imgrefurl=http://studiofm.com.br/blogs/regisportanova/page/15/&usg=__NS1HYXGn0vHoqXVMH2QDIo30C7o=&h=421&w=697&sz=35&hl=pt-BR&start=0&zoom=1&tbnid=OQhrp0IXzKrdEM:&tbnh=114&tbnw=189&ei=BX13TfLFNrO80QGF8eSsBw&prev=/images%3Fq%3Dcartilhas%2Bde%2Balfabetiza%25C3%25A7%25C3%25A3o%26um%3D1%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DX%26biw%3D1276%26bih%3D600%26rlz%3D1R2RNTN_pt-BRBR330%26tbs%3Disch:1&um=1&itbs=1&iact=hc&vpx=636&vpy=311&dur=3797&hovh=174&hovw=289&tx=127&ty=205&oei=BX13TfLFNrO80QGF8eSsBw&page=1&ndsp=26&ved=1t:429,r:22,s:0. Acesso em 20/02/2011.

Neves Fátima Maria. Definição do termo Ensino mútuo. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ensino_mutuo.htm. Acesso em 03/02/2011.

PINHEIRO, Tatiana. Organizar a rotina da alfabetização. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/organizar-rotina-431326.shtml>. Acesso em 01/05/2011.