



UNISUL

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

DAIANE DE MEDEIROS THOMAZ

UM ESTUDO SOBRE O LIVRO *ALFABETIZAÇÃO... UMA AVENTURA PARA A CRIANÇA* E SUA INSERÇÃO NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Tubarão

2019



UNISUL

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

DAIANE DE MEDEIROS THOMAZ

UM ESTUDO SOBRE O *LIVRO ALFABETIZAÇÃO... UMA AVENTURA PARA A CRIANÇA* E SUA INSERÇÃO NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Prof^a Dr^a Leonete Luzia Schmidt (Orientadora)

Tubarão

2019

Thomaz, Daiane de Medeiros, 1980-
T38 Um estudo sobre o livro “Alfabetização... uma aventura para a criança” e sua inserção nas práticas de alfabetização das escolas públicas do Estado de Santa Catarina / Daiane de Medeiros Thomaz ; -- 2019.
84 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora : Profª. Dra. Leonete Luzia Schmidt.
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019.
Inclui bibliografias.

1. Alfabetização – Santa Catarina – História. 2. Livros didáticos – Santa Catarina – História. 3. Crianças – Livros e leitura. 4. Atividades criativas na sala de aula. I. Schmidt, Leonete Luzia. II. Universidade do Sul de Santa Catarina – Mestrado em Educação. III. Título.

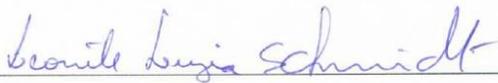
CDD (21. ed.) 372.412

DAIANE DE MEDEIROS THOMAZ

UM ESTUDO SOBRE O LIVRO "ALFABETIZAÇÃO... UMA AVENTURA PARA A CRIANÇA" E SUA INSERÇÃO NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 21 de fevereiro de 2019.



Professora e Presidenta da Banca Examinadora Leonete Luzia Schmidt, Dra.



Professora Doutora Vera Lúcia Gaspar da Silva, Dra.

Examinadora Externa – Universidade do Estado de Santa Catarina



Professora Doutora Rosa Batista, Dra.

Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

Quando eu me formei em Pedagogia, minha mãe me disse que, quando ela era criança, tinha um sonho de ser professora e que naquele momento ela se realizava por mim. Minha mãe tem a 4ª série do ensino primário, não teve as mesmas oportunidades de estudos que eu tive, mas nem por isso deixou de lutar pelos meus sonhos.

Durante todo o mestrado minha mãe esteve comigo, sempre junto de suas orações, para que hoje eu tenha chegado até aqui. Dedico minha Dissertação a minha mãe, Nelzi, por sempre acreditar em mim!

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a palavra que define esse momento...

Não poderia concluir este trabalho sem agradecer imensamente a algumas pessoas e instituições.

Obrigada Deus, em primeiro lugar, por me guiar, me sustentar e me permitir chegar até aqui.

Obrigada, em especial, a minha professora, orientadora, Dra. Leonete Luzia Schmidt, por estar comigo desde o primeiro momento, por ter me auxiliado e me amparado durante todo esse período de estudo, repassando todo o seu amor e conhecimento com a história da alfabetização. Obrigada por sempre responder as minhas dúvidas, sendo elas pessoalmente, por e-mail ou até mesmo nos finais de semana ou tarde da noite por whatsapp, em todos os momentos de angústias. Obrigada por sempre me acalmar, me mostrando o quanto importante é a elaboração de uma dissertação, me auxiliando na escrita de um bom trabalho. Para você o meu maior e eterno obrigado!

Obrigada aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), de modo especial aqueles dos quais cursei disciplinas: Clóvis Nicanor Kassick, Leonete Luzia Schmidt, Letícia Carneiro Aguiar e Tania Mara Cruz.

Obrigada à autora Myrian Fonseca Bittencout, por me receber tão bem em sua casa em uma tarde maravilhosa de conversa e me proporcionar conhecer a história do seu livro, o qual foi meu objeto da presente pesquisa.

Obrigada à professora Maria Isabel Camargo Regis, fundamental para que eu chegasse até a autora, professora Myrian Fonseca Bitencourt. Obrigada por me auxiliar nos momentos de dúvida, fazendo sempre uma *ponte* entre mim e a autora.

Obrigada às professoras Edézia Maria, Maria Regina e Solange, por também me receberem e descreverem, em ricos detalhes, como era realizado o trabalho de alfabetização com o livro *Alfabetização... Uma aventura para a criança*.

Obrigada às professoras Rosa Batista e Vera Gaspar, pelas contribuições no exame de qualificação e por aceitarem compor a banca examinadora, me auxiliando na pesquisa.

Obrigada Colégio Dehon, minha segunda casa, pelo auxílio financeiro por meio de desconto nas mensalidades e por ter me concedido horários especiais para cursar o mestrado, apoiando e acreditando sempre no melhor para os seus professores.

Obrigada FUMDES, pelo auxílio financeiro por meio de bolsa de estudos.

Obrigada a minha amiga, irmã, Dra. Luciane Pandini Simiano, amiga Lu, obrigada por mostrar-me que eu seria capaz de realizar um bom trabalho. Obrigada por estar sempre comigo, mesmo quando foi somente do outro lado da linha, para me acalmar e me dizer que tudo daria certo.

Obrigada aos meus colegas de mestrado, em especial a Ingryd, Aline, Ediane, Douglas, Laercio, Rosy, Lu, Fernando, Elita e Jaque. Vocês me deram o prazer de estarmos juntos durante as disciplinas, que mesmo em dias difíceis, nunca perdemos o bom humor de uma turma unida.

Obrigada à minha família, meu bem maior, meus pais, irmã, cunhados e em especial ao meu marido Fernando, por estar junto de mim nessa caminhada.

Agradecida!

RESUMO

Este trabalho propõe compreender aspectos da história da alfabetização em Santa Catarina no início da década de 1980. Ao escolher o fato histórico a ser pesquisado, o historiador delimita um acontecimento da vida social, sempre baseado em uma teoria de referência a qual determina a seleção dos fatos e das fontes históricas a serem utilizadas na pesquisa. O recorte histórico dependerá da intenção do historiador, que considera a influência de outros acontecimentos sobre o curso da história, que qualifica o fato histórico, objeto da ciência histórica. O objetivo deste estudo é conhecer aspectos da história do livro *Alfabetização... uma aventura para a criança*, escrito por Myrian Fonseca Bittencourt, o qual foi adotado pelo estado de Santa Catarina como material oficial para alfabetização das crianças no início da década de 1980. Como objetivos específicos, tem-se: analisar o contexto em que o livro *Alfabetização... uma aventura para a criança* foi escrito; caracterizar o livro; identificar o método nele proposto e sua relação com os métodos de alfabetização ou processo de ensino e aprendizagem presentes naquele momento; verificar como o livro chegou às escolas; e analisar a forma como foi incorporado à prática de alfabetização nas escolas públicas de Santa Catarina. Para alcançar estes objetivos foi realizada uma coleta de dados através de entrevistas, com a autora do livro hoje (2018, que está com 96 anos); também com duas professoras que, na década de 1980, faziam parte da equipe de alfabetização da Secretaria da Educação na cidade de Tubarão - SC e eram as responsáveis pelos treinamentos das professoras alfabetizadoras para utilização do referido livro nas escolas; bem como com uma professora que fez o treinamento na época. Os resultados evidenciam que o livro *Alfabetização... uma aventura para a criança* foi escrito em um momento em que o Estado de Santa Catarina havia adotado *O barquinho amarelo* (método analítico) para ser utilizado nas práticas de alfabetização, leitura e escrita nas escolas, mas as professoras alfabetizadoras o rejeitavam. Assim, chegou para as escolas da rede estadual e foi introduzido na sala de aula como pré-livro do *O barquinho amarelo* em um movimento para a substituição da alfabetização através da cartilha *Caminho Suave* (método sintético), como era praticado até aquele momento nas escolas. Em outras palavras, o livro da autora Myrian Fonseca Bittencourt foi escrito com o propósito de servir como um manual para as professoras alfabetizadoras do Estado, de modo a facilitar o trabalho delas no processo de alfabetização e posterior utilização do livro *O barquinho amarelo*.

Palavras-chave: Santa Catarina. História do livro de alfabetização. Alfabetização. Cartazes de experiências.

ABSTRACT

This work proposes understand aspects of History of literacy in Santa Catarina in the early 1980s. When chosen a history fact to be researched, the historian delimitates a social life event always based on a reference theory that determines selecting facts and history sources to be used in the research. A historical cut depends on the intention by historian, who considers the influence of other events on the history course, what qualifies the historical facts which is the object of the historical science. The of this study is knowing aspects of history of the textbook *Alfabetização... uma aventura para a criança (Literacy... an adventure for child)*, written by Myrian Fonseca Bittencourt, that was adopted by the State of Santa Catarina as official material for children literacy in the early 1980s decade. As specific objectives, there are: analysing the context in which the book *Alfabetização... uma aventura para a criança* was written; characterizing the book; identifying the method proposed in it and its relation with other literacy methods or teaching and learning process present in that moment; verifying how the book gets in the schools; and analyzing how it was incorporated to the literacy practice in public schools of Santa Catarina. To reach these objectives, a data survey was performed through interview, with the author of the book (2018, who is nowadays with 96 years old); also with two professors who, in the 1980s decade, were part of the literacy team of the Secretary of Education in Tubarão town – SC, and they were responsible by training literacy professors to use the mentioned book in schools; as well as a professor who was trained in that time. The results show that the book *Alfabetização... uma aventura para a criança* was written in a moment when the State of Santa Catarina had adopted *O Barquinho Amarelo (The yellow boat)* as textbook (analytical method) to be used in practice for literacy, reading and writing in schools, but literate teachers rejected it. Thereunto, the book arrived the schools of the state network and introduced in classroom as pre-book for *O Barquinho amarelo*, in a movement for replace the literacy through the booklet *Caminho Suave (Smooth path)* (analytical method), as it was practiced at schools. In other words, the book by Myrian Fonseca Bittencourt was written in order to be a handbook for the state literacy teachers and facilitate their work with the literacy process and later the use of *O barquinho amarelo*.

Keywords: Santa Catarina. History of the literacy book. Literacy. Posters of experiences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Diploma Já sei ler – Cartilha Alegria de Saber	14
Figura 2 – Foto da formatura do curso Normal de Myrian Fonseca Bittencourt em 1943	23
Figura 3 – Visita da professora Myrian Bittencourt com sua turma a uma chácara vizinha à escola em que lecionava, em Lages - SC	32
Figura 4 – Sumário do Livro	35
Figura 5 – Lição do “J” da Cartilha Caminho Suave de 1979.....	39
Figura 6 – Modelo de bandeja utilizada no processo de alfabetização	52
Figura 7 – Cartilha <i>Caminho Suave</i> em seus anos de publicação: a primeira (1ª edição de 1948), a segunda (81ª edição de 1979) e a terceira (125ª edição de 2006)	55
Figura 8 – Lição do “G” de gato e “F” da faca da cartilha Caminho Suave de 1979.....	55
Figura 9 – Exemplo de técnica do avião	59
Figura 10 – Exemplo de técnica da ponteira	60
Figura 11 – Exemplo da técnica do exagero.....	63
Figura 12 – Exemplo do processo de sistematização do estudo de sílabas	65
Figura 13 – Continuação da figura 12, correspondente à página 95 do livro.....	65
Figura 14 – Exemplos de decomposição das sílabas e composição de novas palavras.....	66
Figura 15 – Exemplo de relação de palavras com a mesma sílaba.....	67
Figura 16 – <i>O barquinho amarelo</i> na prática com as crianças	69
Figura 17 – Brincando com o barquinho de dobradura confeccionado pelas crianças	69
Figura 18 – Manual do pré-livro do <i>O barquinho amarelo</i>	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Unidade 1: Cartazes sobre frutas	35
Quadro 2 – Unidade 2: Cartazes sobre animais.....	36
Quadro 3 – Unidade 3: Cartazes dos brinquedos	38

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 METODOLOGIA.....	17
2 QUEM É MYRIAN FONSECA BITTENCOURT, AUTORA DO LIVRO <i>ALFABETIZAÇÃO... UMA AVENTURA PARA A CRIANÇA?</i>	22
3 O LIVRO <i>ALFABETIZAÇÃO... UMA AVENTURA PARA A CRIANÇA</i> : REFLEXÕES A PARTIR DO CONTEXTO EM QUE FOI PUBLICADO.....	27
3.1 O LIVRO <i>ALFABETIZAÇÃO... UMA AVENTURA PARA A CRIANÇA</i> E SUA RELAÇÃO COM OS MODELOS DE ALFABETIZAÇÃO EM SANTA CATARINA ..	33
4 O LIVRO <i>ALFABETIZAÇÃO... UMA AVENTURA PARA A CRIANÇA</i> : REFLEXÕES DO PERCURSO E DO PROCESSO DE INCORPORAÇÃO NA PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO.....	48
4.1 COMO O LIVRO CHEGOU ÀS ESCOLAS.....	48
4.2 OS CURSOS DE TREINAMENTO PARA AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.....	50
4.3 OS CARTAZES DE EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA DA SALA DE AULA PELA VOZ DA AUTORA E DAS PROFESSORAS FORMADORAS.....	57
4.3.1 Introdução do livro <i>O barquinho amarelo</i> no processo da alfabetização.....	68
4.4 UM OLHAR DIFERENTE PARA O MÉTODO PROPOSTO NO LIVRO <i>ALFABETIZAÇÃO... UMA AVENTURA PARA A CRIANÇA</i>	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	78

1 INTRODUÇÃO

O tema alfabetização tem chamado minha atenção durante o Curso de Pedagogia e no início de minha trajetória profissional, quando era professora de séries iniciais do ensino fundamental e tinha, entre as crianças, algumas com dificuldades na leitura e na escrita. Também como professora alfabetizadora, atuando no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA – por quatro anos, chamou minha atenção a existência de diferentes métodos e a concorrência que havia entre defensores de um e de outro método de alfabetização ou de processos de ensino e de aprendizagem, e a quantidade de jovens que passaram pela escola regular quando criança, estar nesse espaço para aprender a ler e a escrever. Mesmo sem muita clareza, naquele momento, dos porquês da não aprendizagem por parte de algumas crianças e de tantos jovens com menos de dezoito anos estar cursando o CEJA, pude concluir que a alfabetização estaria presente em minha vida profissional como questão central.

O desejo de pesquisar algo relacionado à alfabetização foi se evidenciando com maior clareza durante o período em que atuei como professora nas turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no município de Tubarão (SC). Naquela oportunidade, deparei-me com um público diferente do qual estava acostumada, pois antes eram crianças dentro da faixa etária que normalmente estão nos anos iniciais. Eram jovens e adultos trabalhadores que, após uma jornada de trabalho, iam para o CEJA aprender aquilo que lhes foi negado na infância, como aprender a ler e a escrever. Isso porque muitos frequentaram a escola quando crianças, mas não se apropriaram dos conhecimentos, e outros tantos nem sequer chegaram a ir para a escola. Com um público com características como estas, era preciso encontrar caminhos para dar conta de oferecer, a estes sujeitos, aquilo que ali buscavam. Foi nesse processo novo e desafiador que procurei conhecer quais métodos de alfabetização poderiam melhor contribuir com a aprendizagem de diferentes sujeitos, como aqueles que estavam na sala de aula querendo aprender. A cada dia sentia-me desafiada a fazer algo diferente, principalmente para os jovens do CEJA, pois percebia naqueles meninos e meninas, ao mesmo tempo, desencanto com a escola e ser ela a oportunidade de ser alguém na vida. Esta expressão *ser alguém na vida* era bastante recorrente entre esse público, quando questionados sobre a razão de estar ali.

Toda esta trajetória esteve presente no momento de encontrar um tema de pesquisa, que evidentemente seria algo relacionado à alfabetização. Somado a isto, lembrei de quando fiz minha primeira série e da cartilha a partir da qual fui alfabetizada, intitulada *Alegria de Saber*, de autoria de Luciana Maria Marinho Passos. Era final da década de 1980,

período este ainda marcado pelo uso das cartilhas, embora teorias de aprendizagem, como construtivismo e socio-interacionismos já se fizessem presentes, tanto no âmbito de pesquisas sobre alfabetização e em cursos de formação inicial e continuada de professores alfabetizadores, quanto na prática de alfabetização de muitas professoras brasileiras e catarinenses.

Relembrar a minha trajetória escolar e profissional permite, neste momento, compreender não apenas o método de alfabetização em si, mas seu significado no contexto educacional mais amplo, assim como sua implicação na formação das crianças ou dos adolescentes e jovens. Isto porque nenhum método de alfabetização é neutro, sempre está atrelado a uma concepção de mundo, a uma ideologia. Lembro como se fosse hoje, o dia em que recebi o diploma que dizia *Já sei ler*, com a assinatura da diretora, da professora e a minha. Premiar atribuindo aos que venciam esta etapa com sucesso, seja com um diploma ou com outro objeto simbólico ou material, está atrelado à concepção liberal de educação.

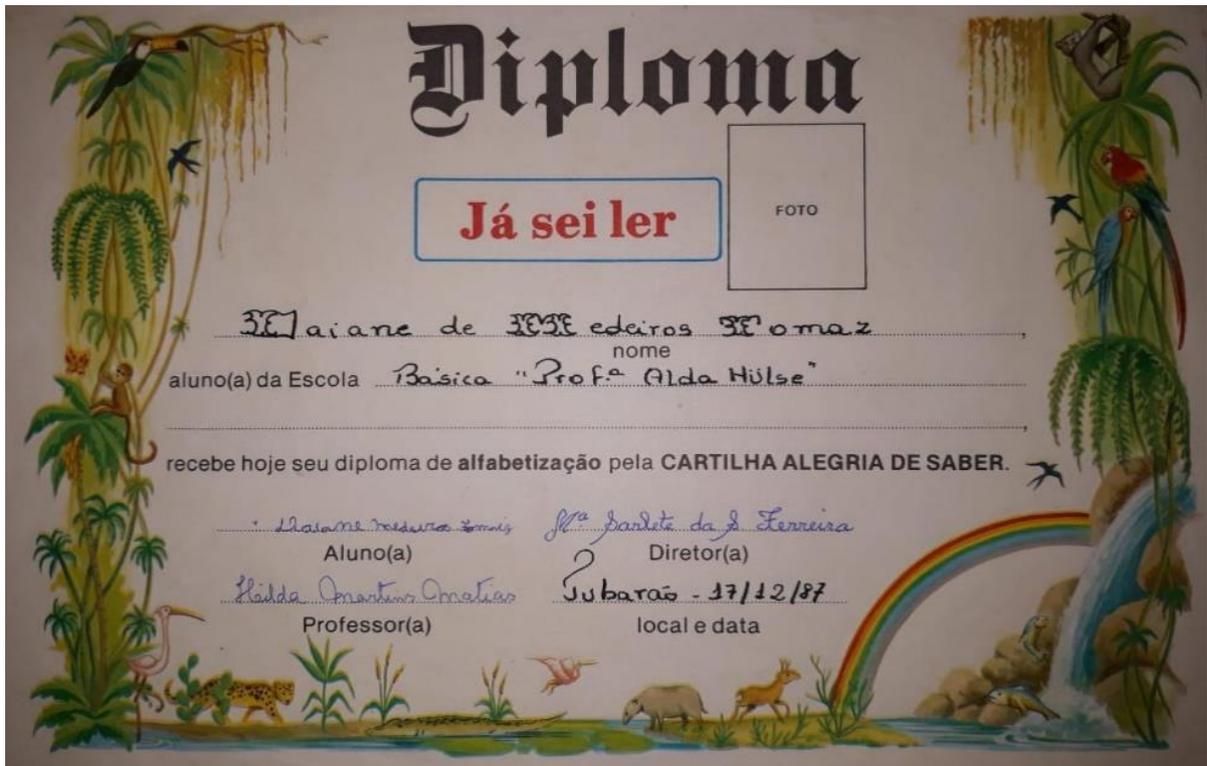
Nesta concepção afirma-se que são dadas oportunidades para todos. Assim, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso é de cada um e, por isto, os vencedores (no caso da alfabetização, aqueles que aprenderam) merecem o prêmio, e os que não aprenderam serão penalizados com a reprovação, ou outras formas de evidenciar este fracasso.

O diploma recebido como premiação por aprender a ler e a escrever pode ser visto na figura 1, na página a seguir. Diploma como este recebiam todas as crianças da turma que haviam aprendido a ler e a escrever. Era uma festa para aqueles que haviam sido alfabetizados o dia de receber este diploma. Como estava entre os que foram premiados, a euforia com a vitória, não consigo lembrar daqueles que ficaram para trás naquele momento, por não terem aprendido a ler e a escrever. Penso, agora, em uma criança de 6 anos que não recebeu um diploma pelo fato de não estar alfabetizado ao final do ano, das consequências que isto pode acarretar na vida dela.

Outro aspecto ainda muito presente na minha memória é a ordem alfabética seguida pela professora, dona Hilda Martins Matias, tanto que algumas de suas *historinhas*, que eram escritas para cada letra, ainda estão gravadas em minha memória, como a da letra **F** de Faca, que falava assim:

*A faca:
A faca é de Fabio,
Fabio afia a faca,
Cuidado Fabio, a faca é afiada!*

Figura 1 – Diploma Já sei ler – Cartilha Alegria de Saber



Fonte: Arquivo da autora, 1987.

Ao analisar esse processo relacionando a minha alfabetização, percebo que ela foi realizada pelo método sintético, que parte do simples para o complexo ou da parte para o todo. Também se trata de um dos métodos tradicionais, dos quais a cartilha Caminho Suave era uma expressão¹.

Assim, nesse processo de lembrar um pouco da trajetória da alfabetização e da atuação profissional pela qual passei, o objeto de pesquisa foi se evidenciando e sua definição ocorreu quando, realizando um levantamento preliminar de estudos sobre métodos de aprendizagem da leitura e da escrita e sobre alfabetização no estado de Santa Catarina, conheci o livro *Alfabetização... Uma aventura para a criança*, de autoria de Myrian Fonseca Bittencourt. O impresso chamou minha atenção pela forma como direcionava o processo de alfabetização, que era diferente daquele modelo de cartilha. Após diálogo com a professora orientadora, decidi ser ele meu objeto de pesquisa.

¹ O método tradicional de alfabetização tem os elementos oriundos da pedagogia tradicional. Nesta, de acordo com Saviani, a educação está centrada no professor, ele é a figura central, é quem possui o conhecimento e tem como tarefa transmitir para o aluno. O aluno era um mero receptor que escutava e reproduzia as informações do professor, que era a autoridade da escola (Saviani, 1997). Na alfabetização, a Cartilha previa o processo de repetição e memorização das letras, famílias silábicas e palavras relacionadas à sílaba aprendida.

Trata-se de um livro manual, destinado às professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino de Santa Catarina, organizado em uma sequência de lições e atividades a serem realizadas pelas crianças durante o seu primeiro ano na escola. Esse livro foi distribuído gratuitamente para todas as escolas públicas estaduais. Passou a ser obrigatório seu uso pelas professoras a partir de 1980, durante os governos de Jorge Konder Bornhausen (1979-1982); Henrique Helion Velho de Cordova (1982-1983) e ainda alguns anos do governo posterior, de Esperidião Amim Helou Filho (1983-1987). Considerando ter sido livro base para alfabetização no estado de Santa Catarina durante alguns anos, acredito ser relevante conhecer aspectos da sua história.

Vale ressaltar, aqui, que o início da década de 1980 foi um período de mudanças na sociedade brasileira em função do processo de abertura política, após aproximadamente duas décadas de ditadura militar, atingindo todos os setores/áreas. No âmbito da educação houve intensos movimentos dos profissionais da área que lutavam pela ampliação do acesso à escola e melhoria da qualidade do ensino para todas as crianças e jovens. Neste contexto, a alfabetização também passou por um redirecionamento.

A entrada dos estudos sobre *como se aprende* vão ganhando espaço em detrimento do *como se ensina*. Nesse processo, as cartilhas² vão perdendo espaço para a alfabetização com a entrada da concepção de aprendizagem construtivista e da sociointeracionista.

De acordo com Mortatti (2006), no início da década de 1980, a tradição da alfabetização a partir da cartilha, fosse ela do método sintético, analítico ou global, passou a ser questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de enfrentar o fracasso da escola na alfabetização de crianças.

A mesma autora afirma que, na busca por solucionar o problema aqui no Brasil, surge o pensamento construtivista sobre alfabetização. O construtivismo se apresenta, não como um *novo método*, mas chamando atenção para como a criança aprende. Isto demandou,

² Nos verbetes de diferentes dicionários brasileiros, o termo cartilha “designa um pequeno caderno que contém as letras do alfabeto e os primeiros rudimentos para aprender a ler; carta do abc” (HOUAISS); “é diminutivo de carta, livro ou carta para ensinar a ler” (CALDAS AULETE); “é livro para ensinar a ler” (KOOGAN/HOUAISS) ou, ainda, “é livro para aprender a ler” (AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA). A diferença entre essas definições está apenas no papel do sujeito: as cartilhas ensinam a ler – foco no professor/instrutor –, ou servem para aprender a ler – foco no aprendiz. Em todas as definições, o significado de cartilha é restrito ao ato de ensinar e/ou aprender a ler, sem menção a escrever. O pressuposto é de que o aprendizado da leitura antecede o da escrita. Isto, de fato, ocorreu por alguns séculos. Ensinava-se a ler e, depois, a escrever. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/cartilhas-e-materiais-para-aprender-a-ler>>. Acesso: 23 ago. 2018.

dentre outros aspectos, abandonar as teorias tradicionais, diferenciando o processo de alfabetização e passando, então, a questionar a necessidade da utilização das cartilhas. Isto fez que com que autoridades educacionais e pesquisadores acadêmicos buscassem convencer os alfabetizadores, divulgando artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem-sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, desse novo modo de aprender e, conseqüentemente, de ensinar. Assim, inicia-se uma disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores, quase nunca *confessos*, mas atuantes, especialmente no nível das concretizações, dos tradicionais métodos (sobretudo o misto ou eclético), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizados, engendrando-se um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização (MORTATTI, 2006, p. 10).

Na produção de cartilhas “construtivistas” ou “socio-construtivistas” ou “construtivistas-interacionistas”; na convivência destas com cartilhas tradicionais e, mais recentemente, com os livros de alfabetização, nas indicações oficiais e nas estantes dos professores, muitos dos quais alegam tê-las *apenas* para consulta quando da preparação de suas aulas; e no ensino e aprendizagem do modelo de leitura e escrita veiculado pelas cartilhas, mesmo quando os professores dizem seguir uma “linha construtivista” ou “interacionista” e seus alunos não utilizarem diretamente esse instrumento em sala de aula (MORTATTI, 2006, p. 11).

Ainda para Mortatti (2006, p. 11), tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista. Tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN* (década de 1990), dentre tantas outras iniciativas recentes. Dentre as mais recentes podem-se citar os programas de formação de professores alfabetizadores para o letramento – Pró-Letramento (2008) e o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2012).

Santa Catarina participou desse movimento nacional da década de 1980, quando a psicogênese da língua escrita passou a ser estudada nos cursos de Pedagogia, e também como parte de formação continuada de professores de escolas públicas. No entanto, em âmbito oficial, a rede pública estadual se mantém atrelada à concepção tradicional de ensino, com o método de ensino analítico o livro *O barquinho amarelo* e o livro *Alfabetização... uma aventura para a criança*.

A partir deste contexto é que foi definida a problemática da pesquisa: conhecer a história do livro *Alfabetização... uma aventura para a criança* e como ele foi incorporado na

prática de alfabetização nas escolas públicas de Santa Catarina. Partindo desse problema, o objetivo desta dissertação foi conhecer aspectos da história do livro *Alfabetização... uma aventura para a criança*, e o modo como foi incorporado na prática de alfabetização nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina, no início da década de 1980.

Para dar conta deste objetivo foi necessário: analisar o contexto em que o livro *Alfabetização... uma aventura para a criança* foi escrito; caracterizar o livro; identificar o método nele proposto e sua relação com os métodos de alfabetização ou processo de ensino e aprendizagem presentes naquele momento; verificar como o livro chegou às escolas; e, por fim, analisar, a partir de depoimento da autora, professoras formadoras e de professoras de classe da época, a forma como foi incorporado na prática de alfabetização nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina.

O percurso elaborado para a realização da pesquisa e da análise dos dados que resultaram na presente dissertação consta do item metodologia, descrito a seguir.

1.1 METODOLOGIA

Compreender a alfabetização no início da década de 1980, em Santa Catarina, requer compreendê-la no conjunto das relações sociais e históricas da qual é parte. Isto porque a realidade não é constituída de um todo fragmentado, mas de uma totalidade. Além disto,

[...] o conhecimento das partes e do todo pressupõe uma reciprocidade. Isto porque o que confere significado tanto ao todo quanto às diversas partes que o formam são determinações, dispostas em relações, que perpassam e completam a transversalidade do todo, de modo que não pode haver conhecimento de um todo ou de partes dele se, amputada a totalidade, isolados seus elementos entre si e em relação com a totalidade e desconhecidas suas leis, não for possível captar a amplitude de determinações ontológicas das partes e da totalidade determinações que só podem ser apreendidas se a análise percorre a transversalidade essencial do todo (CARVALHO, 2008, p. 52).

No Materialismo Histórico-Dialético, o começo, o ponto de partida é o real e o concreto. No processo de conhecimento é possível investigar o objeto pesquisado e desvelar a realidade por meio da abstração – a consciência das partes da totalidade conhecida.

A teoria do conhecimento procura conhecer o objeto a partir da situação real. Busca identificar concretamente o movimento histórico que lhe deu origem e o que o desenvolveu. Objeto é elemento dinâmico, refere-se à diacronia e às múltiplas relações com o que está a sua volta (CARVALHO, 2008).

A relação orgânica entre o movimento histórico social e o processo de conhecimento torna-se parte integrante, produzindo novas realidades e novos conhecimentos. O conhecimento torna-se uma prática histórico-social vinculado à realidade. A realidade é dinâmica e os conhecimentos produzidos na realidade não são eternos.

Concebendo que o conhecimento é resultado da ação humana para compreender/explicar a realidade social, e esta realidade sendo, por sua natureza, contraditória, a história da humanidade foi produzida a partir de contradições que, por sua vez, deram origem a novas contradições que requerem novas explicações. É nesse movimento que o velho vai dando lugar ao novo sem deixar de existir. Trata-se de um processo de rupturas e permanências na busca pela transformação social.

Quando se dá início a uma pesquisa, há um conjunto de problemas relacionados à determinada temática. Sendo assim, um recorte faz-se necessário. No entanto, é preciso ter presente que este se situa dentro de uma totalidade mais ampla e é expressão dessa totalidade. Para Frigotto (1991, p. 87), “[...] totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”.

Neste sentido, para entender o objeto, é necessário analisá-lo a fim de chegar a sua essência, o que exige métodos que permitem este desvelamento. No caso da presente pesquisa, o Materialismo Histórico-Dialético é o método que orienta este estudo a fim de compreender a alfabetização.

A concepção dialética considera que a realidade ocorre a partir do movimento contínuo e que está em constante transformação. A consciência é fruto da matéria (realidade). O sujeito é constantemente influenciado pelo objeto e essa conexão entre o sujeito e o objeto transforma os conceitos atuais em algo novo, como uma “transição de qualidade antiga a qualidade nova” (BAZARIAN, 1994, p. 68). Traz a ideia de que, para compreender algo, é preciso levar em consideração a conexão entre sujeito e objeto. Esse processo de conexão se transforma e transforma, também, nossa consciência (surgimento do conhecimento novo).

Na concepção materialista dialética, a relação entre sujeito e objeto culmina na produção de *algo novo* e é nessa relação que acontece a construção do conhecimento sobre o mundo. A intensão é que esse novo conhecimento possa servir para refletir e transformar a realidade. A consciência surge da nossa relação (sujeito) com as condições materiais colocadas historicamente (objeto/matéria).

De acordo com Konder (1984, p. 87), a dialética é o modo de pensar as condições da realidade, o modo de compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. Para ele, a realidade

[...] é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ele se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade (KONDER, 2008, p. 36).

Frigotto (2001, p. 77), ao falar de método de pesquisa, afirma que o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este se constitui em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais.

Thompson (1981, p. 49) afirma que o processo de investigação é possível por meio do método da “lógica histórica”.

Por ‘lógica histórica’ entendo um método de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação, etc., e a eliminar procedimentos auto confirmadores (‘instâncias’, ‘ilustrações’). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro.

Quando a pesquisa é histórica, o pesquisador procura delimitar um acontecimento, baseando-se na seleção de fatos históricos utilizados na pesquisa.

O recorte histórico dependerá da intenção do historiador, assim, trata-se de um acontecimento “[...] particularmente qualificado na medida em que por causa da incidência sobre outros acontecimentos, e, portanto, sobre o curso da história, que o qualifica como fato histórico, ou seja, como fato do qual se ocupa a ciência da história” (SCHAFF, 1995, p. 233 *apud* PADILHA; NASCIMENTO, 2015, p. 124).

De acordo com Padilha e Nascimento (2015, p. 124), “o fato histórico e o historiador possuem uma relação contínua, sendo a história uma interação entre o historiador e o fato histórico num processo dialógico infinito entre o passado e o presente”. Assim, o historiador poderá decidir se apresenta os fatos com uma simples descrição ou se analisará e explicará as relações que esse fato tem com a totalidade.

As fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas enquanto registro, enquanto testemunhos dos atos históricos são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história (SAVIANI, 2004, p. 5-6).

Considerando o exposto, este trabalho propõe conhecer aspectos da história do livro *Alfabetização...uma aventura para a criança*, escrito por Myrian Fonseca Bittencourt, e também o modo como foi levado às professoras das escolas públicas do estado de Santa Catarina, no início da década de 1980.

As principais fontes de pesquisa constituem-se do livro referido anteriormente, de entrevistas com a autora, com as professoras formadoras para sua utilização nas escolas e com as professoras que fizeram formação e utilizá-lo em sala de aula, além de notícias de jornais da época e imagens.

As entrevistas foram agendadas previamente com cada uma das entrevistadas. Todas foram gravadas e posteriormente transcritas. Inicialmente foi realizada a entrevista com a autora do livro, Myrian Fonseca Bittencourt, hoje com 96 anos de idade, a qual nos recebeu (eu e minha orientadora) em uma tarde em seu apartamento em Florianópolis. De forma muito amável, durante um café com rosquinhas deliciosas que serviu, conversou conosco durante quase três horas sobre seu trabalho como alfabetizadora e quais os motivos que a levaram a escrever o livro. Como mencionou que tinha equipes de professoras formadoras em cada região do estado, fomos atrás dessas professoras na região de Tubarão, por considerar esta região a mais próxima da universidade em que realizo o mestrado e, assim, ter maior facilidade para encontrá-las para as entrevistas. Encontramos duas das três professoras da equipe técnica responsável pela formação na alfabetização. A professora Oséias, a terceira da equipe, já havia falecido. As outras duas dispuseram-se a participar e a entrevista foi realizada na última semana de maio. Além das duas formadoras, também foi entrevistada a professora aposentada que fez o curso e alfabetizou a partir dos Cartazes de Experiência.

Concluída a fase das entrevistas e das transcrições das gravações, deu-se início à organização dos dados, de modo a identificar questões que se destacavam nas falas, fossem referentes à história da elaboração do livro, da impressão, distribuição para escolas, ou da formação/treinamento oferecido para viabilizar a utilização do livro nas salas de aula.

Do livro foram levantadas as informações sobre método, conteúdo e sequência didática proposta. Além disto, foram localizadas algumas fotografias da época, relacionadas ao livro, e uma matéria de jornal. Após o levantamento dessas informações, elas foram organizadas por tema. Em um primeiro momento, foram agrupadas as informações referentes ao contexto em que o livro foi publicado, incluindo a relação com os modelos de alfabetização em Santa Catarina e o histórico da autora. O segundo tema trata do percurso do

livro até chegar à escola, e do processo de incorporação na prática da alfabetização e da relação com livro *O barquinho amarelo* no processo da alfabetização e posicionamentos em relação ao livro. O resultado desse processo constitui a presente dissertação, que está organizada da seguinte forma: primeiro está a introdução e a metodologia; depois figuram os aspectos do contexto em que o livro foi publicado e biografia da autora; em terceiro mostra-se a história, o método e o processo para a incorporação do conteúdo do livro na prática da alfabetização; e, por último, estão as considerações finais.

2 QUEM É MYRIAN FONSECA BITTENCOURT, AUTORA DO LIVRO ALFABETIZAÇÃO... UMA AVENTURA PARA A CRIANÇA?

Ao propor conhecer a história de um livro, um dos caminhos é saber quem o escreveu, sua trajetória de vida e de formação, o que o levou a escrever, enfim, informações que permitem vê-lo como sujeito histórico.

Ao obter a informação que a autora morava em Florianópolis e se dispunha dar uma entrevista, agendamos e fomos até ela e conhecemos um pouco de sua história e trajetória profissional.

Quando nos recebeu para sua entrevista, em agosto de 2017, a professora Myrian Bittencourt relatou que, em 1943 completou, no Colégio Coração de Jesus, de Florianópolis - SC, o Curso Normal³ que havia iniciado na cidade de Lages – SC.

No curso Normal aprendeu a alfabetizar pelo método analítico-sintético, que era adotado nas escolas públicas do estado de Santa Catarina. Método esse trazido de São Paulo pelo professor Orestes Guimarães⁴, secretário da educação da época. Atualmente (2018) com 96 anos, é uma professora aposentada. Vive em Florianópolis e continua apaixonada pela alfabetização, tema sobre o qual se debruçou, seja como estudante do Curso Normal, seja como professora ou formadora em cursos de capacitação oferecidos pelo estado para aqueles que atuavam nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina como alfabetizadoras (es).

Como já citado, Myrian Bittencourt iniciou o curso Normal em Lages (SC) e veio concluí-lo em Florianópolis, capital de Santa Catarina. Em suas falas, percebe-se que a autora, por fazer parte de uma família com princípios, possuía um diferencial para a época em que estava (década de 1940). Durante sua trajetória como educadora, diferente de suas colegas, pode usufruir de oportunidades que muitos não tiveram. Myrian Bittencourt tinha acesso à leitura de materiais modernos e diferenciados sobre alfabetização, como do livro chamado *The basic readers teachers edition*, trazido por seu irmão que, na época, morava nos Estados Unidos. Toda essa bagagem a levou a fazer parte da equipe da Secretaria da Educação do estado de Santa Catarina e obter apoio para realizar a escrita do livro.

³ Curso Normal: Curso destinado a professores que iriam lecionar para o pré-escolar e as séries iniciais, antigo magistério, hoje extinto pelo MEC.

⁴ Professor contratado pelo governador do estado de Santa Catarina. Segundo Hoeller e Daros (2014, p. 2), Orestes Guimarães nasceu em Taubaté/SP (1871-1931). Em 1889, concluiu o curso da Escola Normal de São Paulo. Foi professor do ensino primário de escola isolada do Estado de São Paulo e diretor de Grupos Escolares no mesmo Estado. Entre 1906 e 1909, exerceu a função de Diretor do Colégio Municipal de Joinville/SC. De volta a São Paulo, dirigiu o Grupo Escolar do Braz. Em 1910, volta a Santa Catarina a convite do então governador do estado, Vidal Ramos, e assume o cargo de Inspetor Geral do Ensino do estado de Santa Catarina (1911-1918).

Figura 2 – Foto da formatura do curso Normal de Myrian Fonseca Bittencourt em 1943



Fonte: Acervo pessoal da autora Myrian Fonseca Bittencourt.

Após sua formação, Myrian Bittencourt foi lecionar no Grupo Escolar Almirante Barroso, na cidade de Canoinhas (SC), pois é natural da cidade de Ponta Grossa (PR), e Canoinhas era uma das cidades próximas de sua terra natal. Depois de alguns anos, foi para Lages (SC), onde trabalhou como professora alfabetizadora. No período em que lá morou, esteve como diretora do primário na escola Agrícola de Lages. Trabalhou também na cidade de São Miguel do Oeste (SC), sempre utilizando o método analítico-sintético.

No período em que esteve como diretora primária, por volta de 1962, cursou a primeira formação em Supervisão Escolar que professores da rede estadual de ensino receberam. O curso teve duração de um semestre, em que Myrian Bittencourt participou em regime de internato, em Santa Maria e Porto Alegre. A autora afirma que apenas um segmento do curso era dedicado à Alfabetização, nele, "o método analítico-sintético era apresentado como uma novidade".

Após concluir o curso em Supervisão Escolar, prestou concurso para inspetora escolar, foi aprovada, exerceu o cargo por um ano, e após foi chamada para trabalhar na SEDE, secretaria estadual de educação e então, foi convidada para integrar a equipe que dava cursos de aperfeiçoamento para professoras. Naquele período, foi enviada para fazer curso de aperfeiçoamento no Rio de Janeiro, na área de Artes, tendo formação na Escolinha de Arte do Brasil (EAB)⁵, criada por Augusto Rodrigues. Ao retornar do curso, por um período de dois anos, passou a ensinar professoras do estado de Santa Catarina a confeccionar fantoches e teatro de sombras para, então, serem incorporados junto ao ensino, nas escolas da rede estadual.

Naquele período, ela foi convidada a trabalhar na Secretaria da Educação, tendo em vista que a professora Jandira Ávila, responsável pelos cursos de alfabetização, pedira a aposentadoria, e a professora Ingeburg Dekker⁶, responsável pelos professores alfabetizadores, precisava de uma substituta. Mesmo não tendo o curso de aperfeiçoamento feito em Minas Gerais, como as demais professoras da Secretaria da Educação, Myrian Bittencourt conhecia muito bem o método de alfabetização analítico. Afinal, era o método que

⁵ A Escolinha de Arte do Brasil (EAB) foi criada em 1948, no Rio de Janeiro, por iniciativa do artista pernambucano Augusto Rodrigues (1913 - 1993), da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim (1921) e da escultora norte-americana Margareth Spencer (1914). A Escolinha, que coloca o foco nas distintas expressões artísticas (dança, pintura, teatro, desenho, poesia etc.), funciona nas dependências da Biblioteca Castro Alves, do Instituto de Previdência e Assistência Social dos Servidores de Estado - Ipase, voltada fundamentalmente para o público infantil Disponível em: <[Http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao209047/escolinha-de-arte-do-brasil-eab](http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao209047/escolinha-de-arte-do-brasil-eab)>.

⁶ Ingeburg Dekker era chefe do setor de Ensino da Secretaria de Educação, foi também presidente da FCEE (1978 - 1982) e ex-chefe do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE) da UFSC. Falecida em abril de 2017.

ela tinha aprendido quando veio estudar no Colégio Coração de Jesus, e que havia trabalhado enquanto professora alfabetizadora. Mesmo assim, Ingeburg Dekker solicitou que ela fizesse o curso de atualização em Alfabetização em Belo Horizonte. O curso era realizado no CAPRU - Centro de Aperfeiçoamento de Professores Rurais, em Belo Horizonte, capital mineira.

Os cursos de aperfeiçoamento para professores no Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais eram fornecidos pelos Centros Regionais (localizados nestes estados), do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, órgão do INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. No caso do Rio de Janeiro, era a sede do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, criado por Anísio Teixeira, formalizado quando Nereu Ramos era presidente da República, em dezembro de 1955. Anísio Teixeira coordenou-o até início dos anos 1960 (Depoimento de Maria Isabel Camargo Reis).

Assim, Santa Catarina, no governo de Celso Ramos, integra-se neste grande projeto nacional de aperfeiçoamento de professores. A secretaria de educação passou, então, a enviar algumas de suas professoras para se aperfeiçoarem nestes centros regionais e organizar cursos para repassarem estes conhecimentos para as professoras que estavam na prática de sala de aula na rede estadual de ensino.

Myrian Bittencourt teve, então, a oportunidade de se aperfeiçoar, de reelaborar e de criar a partir destes aprendizados, além de sua própria experiência. A partir daquele período, a professora Myrian Bittencourt juntou-se aos demais professores formadores e passou a ministrar o curso sobre alfabetização por todo o estado de Santa Catarina.

Com uma vasta experiência de professora alfabetizadora, Myrian Fonseca Bittencourt, no seu trabalho de todos os dias, no contato permanente com as crianças e no confronto com as ideias de outros estudiosos de leitura, reuniu um conjunto de práticas pedagógicas para alfabetização a fim de orientar os professores alfabetizadores como iniciar e como dar sequência na leitura e na escrita, que se concretizaram na referida obra.

O regime militar extinguiu o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais no início dos anos de 1970. Entretanto, as atividades dos Centros Regionais, que estavam vinculados também às Secretarias Estaduais de Educação e às Universidades Estaduais e Federais, mantiveram muitas de suas atividades.

Assim, a Secretaria Estadual de Educação manteve, de maneira autônoma, seus cursos de aperfeiçoamento. Ainda no início dos anos de 1980, a professora Francisca⁷ deu continuidade ao trabalho após aposentadoria da professora Myrian Bittencourt, na Secretaria da Educação, como responsável pelo aperfeiçoamento das alfabetizadoras, inclusive chegou a ir a Santa Maria ministrar um curso sobre o livro de Myrian Fonseca Bittencourt (Relato de Isabel, novembro de 2018).

⁷ Professora que fazia parte da equipe da SED de Florianópolis, que veio substituir Myrian com os treinamentos após sua aposentadoria.

3 O LIVRO ALFABETIZAÇÃO... UMA AVENTURA PARA A CRIANÇA: REFLEXÕES A PARTIR DO CONTEXTO EM QUE FOI PUBLICADO

No Brasil, a década de 1980 foi marcada por profundas mudanças sociais, políticas e institucionais, reflexos do intenso processo de luta pela democratização da educação pública brasileira, após pouco mais de duas décadas de ditadura civil-militar vivida no país. Naquele cenário começaram a ser travados fortes embates entre o poder estatal, movimentos sociais e organizações da sociedade civil, desencadeando-se uma trajetória de lutas pela ampliação democrática, a qual visava a assegurar a participação da sociedade.

O clima de abertura política dessa época confluía para a democratização da educação e a participação coletiva nas tomadas de decisão desde a política educacional brasileira na sua totalidade, como no interior da escola que buscava vivenciar a gestão participativa. Essa perspectiva democrática estava presente no âmbito da formação de professores caracterizada na relação teoria-prática, no caráter sócio-histórico e no desenvolvimento da consciência crítica que permite ao professor interferir para transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (SCHMIDT; BOLMANN; SILVEIRA, 2016, p. 632).

As mesmas autoras ressaltam que, naquele período de luta pela educação de qualidade e como direito social para todos, é que foram criados, dentre outros, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), de modo que pudesse interferir na definição do projeto de educação do país, o que viria a se materializar na Constituição de 1988.

Brzezinsk (2010) chama o movimento de luta dos trabalhadores em educação, de mundo real, vivido, “[...] construído na luta dos educadores, travada desde os anos 1980 para resistir e tentar modificar as práticas autoritárias de traçar políticas educacionais consentâneas com interesses apenas dos que detêm o poder econômico e político em nosso país”. (BRZEZINSK, 2010 *apud* SCHMIDT; BOLMANN; SILVEIRA, 2016, p. 632).

Em Santa Catarina, a situação do acesso à escola, da mesma forma como no restante do país, estava longe de atender toda a população em idade escolar na escola primária. Após a duplicação do tempo da obrigatoriedade escolar, o Estado também não conseguiu atender à demanda efetiva pela escola básica: o atendimento nos quatro primeiros anos baixou de 66,3% em 1970, para 65,5% em 1980 (CUNHA, 1985, p. 56 *apud* KOCH, 1995, p. 4). Nos oito anos de escolaridade, a taxa de atendimento na faixa era, em 1980, de apenas 67%; a de evasão era de 34%; e a de reprovação atingia cerca de 50% na 1ª série. Nos últimos anos, a taxa de escolarização geral do Ensino Fundamental esteve em torno de 80%, mas os dados do MEC indicavam que 70% dos estudantes das escolas públicas repetem de

ano. A evasão nas oito séries chega a 61%; e de cada 100 alunos matriculados, apenas 39 concluem o Ensino Fundamental (KOCH, 1995).

Koch (1995) afirma que os dados acima apontavam a existência de, no mínimo, um terço da população em idade escolar fora da escola. A questão da universalização do ensino no Estado de Santa Catarina não apresenta características muito diferentes daquelas que se constatou em nível nacional. No entanto, segundo ela, era preciso olhar as especificidades que precisavam ser apontadas e estudadas, notadamente no período de reforma do ensino de 1º grau (1970-1985), marcado pela política de avaliação por avanços progressivos.⁸

Para a mesma autora, no entendimento dos idealizadores da reforma do ensino catarinense, o sistema de avaliação proposto pelo avanço progressivo tornava possível a democratização das oportunidades, pois, além de suprimir a repetência, ele atuaria positivamente sobre a baixa escolaridade que atingiu o ensino no final dos anos 60. Em 1969, a repetência nas quatro primeiras séries era de 23,4%, e a perda de alunos, em um fluxo de quatro anos (1966/1969), era de 53,8% (SANTA CATARINA, 1975). A perda de alunos do primeiro para o oitavo ano de escolaridade (1962-1969) estava em tomo de 93%. Em um fluxo de oito anos, de 177.375 alunos ingressantes na 1ª série, apenas 7,7% chegava até a 8ª série (KOCH, 1995).

A luta por uma escola de qualidade e com garantia de acesso a todas as crianças e jovens era necessária para modificar a realidade educacional daquele período. Os altos índices de analfabetismo e de evasão, somados a um grande número de crianças que sequer ingressavam na escola, requeriam políticas educacionais que possibilitassem mudanças reais nesse cenário nacional. Ferrari (1992, p. 21), considerando os dados do Censo Demográfico de 1980, informa que 32,9% das crianças de 07 a 14 anos não estavam frequentando a escola no Brasil. Se tomarmos somente as crianças que tinham 07 anos, eram 47,4 % fora da escola; com 08 eram 34,5%, o que significa, em números absolutos, 2.418,973 crianças que sequer ingressaram na escola (FERRARI, 1992). Das crianças matriculadas na 1ª série primária, no Brasil, no ano de 1972, 33,5% reprovaram. E este índice se manteve nos anos seguintes, o

⁸ No início dos anos 70 surgiu, em Santa Catarina a política educacional do Sistema de Avanços Progressivos, que suscita, por um lado, levantamento de questões sobre a tentativa de resolver a problemática do fracasso da escola pública através da não reprovação escolar e, por outro, discussões capazes de abrir caminhos para o redimensionamento de todo o processo educativo, redefinindo conteúdos escolares, métodos, técnicas, estratégias, ou seja, provocando na escola mudanças significativas, sob o signo da transformação social (KOCH, 1995).

que equivale que 1/3 das crianças que ingressavam na escola reprovavam logo no início da trajetória escolar.

Essa situação passou a ser pauta dos eventos da educação e das lutas dos profissionais da área, juntamente com a luta pela abertura política e a volta dos direitos retirados durante os quase vinte anos de ditadura vividas no país.

A luta pela qualidade da Educação Básica fez com que vários pesquisadores e estudiosos realizassem pesquisas e reflexões sobre a qualidade da alfabetização. Sobre este tema, na época, Soares, Kramer e Ludke (1992, p. 53) comentam que

uma discussão de qualidade da alfabetização tem de conduzir, fundamentalmente, a uma tomada de posição em relação à universalização ou particularização das propriedades, atributos, condições que devem constituir a alfabetização: serão os mesmos para todos? Serão diferenciados segundo o contexto de cada grupo? Uma e outra conclusão propõem questões que são essencialmente ideológicas e políticas, e apenas secundariamente são questões técnicas.

Para elas, naquele momento era necessário buscar “uma ideologia e uma política para a alfabetização da criança brasileira” (SOARES; KRAMER; LUDKE, 1992, p. 53).

Observando o final da década de 1970 e início da década de 1980, percebe-se que, nas políticas públicas para a alfabetização definidas pelo Estado brasileiro, o acesso a um maior número de crianças à escola foi sendo gradativamente ampliado, mas a questão da qualidade para todas as crianças não se fez presente nesse processo. Oficialmente, o construtivismo piagetiano, materializado nas pesquisas de Emília Ferreiro, foi incorporado nas políticas oficiais nacionais para alfabetização, deslocando o eixo de como se ensina para o como a criança aprende.

Assim, foram se delineando, naquele período, novos enfoques e paradigmas acerca da prática pedagógica para a alfabetização que, com a oficialização do construtivismo como aparato teórico para ensinar a ler e escrever, configuraram uma nova estruturação metodológica, pautada nos novos pressupostos teóricos, que embasou a construção de modernos livros de alfabetização, negando os métodos historicamente utilizados para alfabetizar, encontrados nas cartilhas de alfabetização.

De acordo com Mortatti (2006), novas medidas políticas e sociais fizeram acompanhar propostas de mudança na educação, a fim de enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresentou não como um método novo, mas como uma *revolução conceitual*, demandando, dentre outros aspectos, abandonar teorias e práticas tradicionais,

desmetodizar o processo de alfabetização e questionar a necessidade do uso das cartilhas para o ensino da leitura e da escrita no primeiro ano escolar.

Iniciou-se, então, uma disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores dos tradicionais métodos (sobretudo o misto ou eclético), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação das crianças entre fortes, médios e fracos na aprendizagem, engendrando-se um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização.

Mortatti (2006) afirma que, quanto aos métodos e cartilhas de alfabetização, os questionamentos de que foram alvo parecem ter sido satisfatoriamente assimilados, resultando na produção de cartilhas *construtivistas* ou *sócio-construtivistas* ou *construtivistas-interacionistas*; na convivência destas novas cartilhas com as tradicionais e, mais recentemente, com os livros de alfabetização, nas indicações oficiais e nas estantes dos professores, muitos dos quais alegam tê-los apenas para consulta quando preparam suas aulas; e no ensino e aprendizagem do modelo de leitura e escrita veiculado pelas cartilhas, mesmo quando os professores afirmem seguir uma *linha construtivista* ou *interacionista*, e seus alunos não utilizarem diretamente esse instrumento em sala de aula.

Santa Catarina, como um dos estados da federação brasileira, não está fora contexto nacional e nem dos debates sobre como alfabetizar para resolver os problemas com a alfabetização das crianças e da garantia de acesso e permanência delas na escola.

Neste contexto, Myrian Fonseca Bittencourt escreveu seu livro *Alfabetização... Uma aventura para a criança*. Não se trata, no entanto, de um livro elaborado no âmbito do movimento de professores e demais profissionais organizados pela democratização da educação. Trata-se de um livro atrelado ao modelo de alfabetização vigente até aquele período. Entretanto, como a reprovação das crianças logo no início de sua trajetória escolar passava a ser vista, também, pelos governos liberais como um problema a ser enfrentado, o governo catarinense buscou caminhos para alfabetizar as crianças.

O livro foi escrito na década de 1980 e, conforme relata a autora, quando já estava pensando em aposentadoria, pois já havia trabalhado 38 anos na educação. Mas sua chefe (setor de ensino), Ingeburg Dekker, passou a insistir para que fosse colocado “no papel” o modo como procedia na alfabetização, e o retorno que as professoras remetiam sobre a prática para a secretaria da educação, resultando, então, no livro.

Após aproximadamente 14 anos de prática em cursos para as professoras alfabetizadoras do estado de Santa Catarina, para as quais colocava muito da experiência que

teve nos seus sete anos como professora alfabetizadora na cidade de Canoinhas (SC), pois foi lá que tudo se iniciou, é que o livro é escrito e publicado⁹

A professora Myrian Bittencourt destacou, durante a entrevista, que escreveu o livro para ser utilizado como um manual pelas professoras alfabetizadoras antes de trabalhar com o livro *O barquinho amarelo*. Era um *pré-livro* de alfabetização pelo método analítico-sintético. Descreveu que seu objetivo não era fazer um livro com teorias, mas um livro que mostrasse como trabalhar, que ensinasse o passo a passo da alfabetização utilizando o método analítico sintético, procurando sempre trazer exemplos que mostrassem aos alunos de maneira mais concreta (Entrevista com Myrian Fonseca Bittencourt, agosto de 2017).

A autora relatou, também, que precisava começar com algo que as crianças compreendessem; então, fez relação entre o conteúdo/personagem do *Barquinho amarelo* com a realidade das crianças.

Como aqui no interior do estado de Santa Catarina o barquinho não era conhecido das crianças, eu levava um “pintinho” que era amarelo, e aí eu fazia o pintinho correr na sala, e depois as crianças iam falando sobre o pintinho, e eu ia escrevendo. Por exemplo:

O pintinho é amarelo;
Que pintinho bonito! (Entrevista com Myrian Fonseca Bittencourt, agosto de 2017).

O texto elaborado sobre o pintinho mostra claramente que havia uma preocupação em seguir uma lógica de estrutura. Frases curtas e fáceis de memorizar. Mesmo mantendo à lógica da cartilha, é importante destacar a preocupação que o tema central fosse do conhecimento das crianças.

[...] mas quando eu cheguei lá em São Miguel do Oeste – SC, eu não encontrei pintinho, assim de uma hora pra outra encontrar uma galinha que tivesse um pintinho amarelo (risos), o que que eu fiz, o que que é amarelo e que eu possa levar para a escola, que seja amarelo pra eu começar uma historinha, porque eu queria entrar nesse livro, e eu pensei, também tem que ser alguma coisa que seja conhecido no Brasil inteiro, não só aqui em São Miguel do Oeste – SC, não só em Santa Catarina, porque o defeito de alguns livros, é que era mais apropriado para certos lugares. Então eu pensei, pensei... e aí veio a ideia de eu pegar uma laranja, então o que eu fazia, eu levava a laranja, brincava, jogava a laranja, depois e conversava com eles sobre a forma da laranja, o que que a laranja tinha, o que ela era, onde é que dava, afinal eu conversava uma porção de coisas sobre a fruta, sobre a laranja (Entrevista com Myrian Fonseca Bittencourt, agosto de 2017).

⁹ Relato de Maria Isabel Camargo Regis, afilhada da autora, que foi grande colaboradora ao esclarecer dúvidas, utilizando canais eletrônicos, como e-mail e whatsapp.

A autora conta que, no período em que lecionou em Lages (SC), ao trabalhar a palavra *VACA*, levou a turma em um local que eles pudessem ver e até tirar leite da vaca, podendo, assim, contextualizar mais um cartaz de experiência. Exemplo disso pode ser observado nas figuras abaixo.

Figura 3 – Visita da professora Myrian Bittencourt com sua turma a uma chácara vizinha à escola em que lecionava, em Lages - SC



Fonte: Acervo particular de Myrian Fonseca Bittencourt, s/d.

De acordo com a autora entrevistada, depois de trabalhar com o concreto, explorando as frutas, os animais ou os brinquedos, temas das unidades que compõem seu livro, formavam-se pequenas frases e, com essas pequenas frases, as crianças eram capazes de formar pequenos textos.

Mas quando começou a trabalhar na Secretaria da Educação, soube que nos Estados Unidos as crianças aprendiam a ler e a escrever primeiro em uma bandeja de areia. Então, pediu que a secretaria providenciasse bandejas para distribuir para todo estado.

Na opinião dela, com as bandejas de areia facilitou muito o trabalho de alfabetização, pois as crianças usavam a bandeja com areia para nela escrever com o dedo. Isso facilitava porque, além de gostarem de escrever com o dedo, elas não iam diretamente para o lápis, algo difícil para muitas crianças naquela época, porque faltava coordenação motora para segurá-lo. Assim, quando chagasse a hora de realmente escrever com o lápis no caderno, pegavam corretamente. Diferentemente dos dias atuais, no início da década de 1980, a maioria das crianças chegava ao primeiro ano na escola sem nunca ter utilizado um lápis. A escrita e a leitura não faziam parte do cotidiano das pessoas como atualmente, e poucas crianças da escola pública frequentava a pré-escola. Assim, iniciar o processo de alfabetização era tarefa única e exclusivamente da escola, durante a 1ª série do ensino primário.

Hoje as crianças vão para o jardim de infância, fazem a educação infantil e já vão com a coordenação motora bem trabalhada, tendo mais intimidade com o lápis e o papel. Por isso a bandeja para a época era tão importante, pois, para muitas crianças, pegar no lápis era o maior drama. Depois de escrever na bandeja, para não ficar só nela, eu mandava escrever no ar, assim, escrevia a palavra lá e elas tinham que escrever com o dedo no ar, não custa nada! Quer dizer assim, são coisas fáceis para a criança. (Entrevista com Myrian Fonseca Bittencourt, agosto de 2017).

Percebe-se, portanto, que o livro *Alfabetização... Uma aventura para a criança* vai na contramão dos novos conhecimentos sobre a alfabetização no início da década de 1980. Procura assegurar que a aprendizagem ocorra pelo método analítico-sintético, mesmo com todas as críticas referentes a ele, principalmente quando se falava das crianças que fracassam na alfabetização.

3.1 O LIVRO *ALFABETIZAÇÃO... UMA AVENTURA PARA A CRIANÇA* E SUA RELAÇÃO COM OS MODELOS DE ALFABETIZAÇÃO EM SANTA CATARINA

O livro *Alfabetização... Uma aventura para a criança* foi publicado por Myrian Fonseca Bittencourt em 1981 com o objetivo, conforme já escrito no item anterior, de auxiliar

as professoras alfabetizadoras da rede pública do estado de Santa Catarina no ensino da leitura e da escrita para as crianças da primeira série da escola primária.

O Estado adquiriu os livros e distribuiu para todas as escolas públicas estaduais. Assim, passou a ser obrigatório seu uso por professoras e alunos nas classes de alfabetização. Trata-se de um livro escrito em Santa Catarina para as escolas deste estado.

Ao entrevistar Myrian Fonseca Bittencourt sobre as razões que a levaram a escrever o livro, ela afirmou que o método analítico havia sido adotado pelo estado de Santa Catarina, que inclusive havia adquirido o livro *O barquinho amarelo* e distribuído para as escolas da rede estadual. No entanto, o método parecia ser desconhecido das professoras alfabetizadoras, que não o utilizavam e alegavam não saber como fazer para ensinar, e que continuavam a utilizar a cartilha com método sintético. Como na época trabalhava na Secretaria de Estado da Educação, e conhecendo a rejeição das professoras alfabetizadoras pelo livro *O barquinho amarelo* e a insistência delas em continuar com a Cartilha, escreveu o livro com o objetivo de auxiliá-las no uso do método (Entrevista com Myrian Fonseca Bittencourt, outubro de 2017).

Segundo a autora e conforme já mencionado anteriormente, conheceu o método analítico durante sua formação no Curso Normal realizado no Colégio Coração de Jesus na cidade de Florianópolis (SC) e em um curso de supervisores no Rio Grande do Sul, e praticou durante os anos em que atuou como professora alfabetizadora. Assim, de acordo com ela, escreveu um livro manual para as professoras alfabetizadoras do Estado como forma de facilitar o trabalho delas no ensino da leitura e da escrita.

[...] E naquele tempo saiu esse livro (O barquinho amarelo), que eu não sei se vocês conhecem, e eu como professora que sabia o método, me encantei pelo livro! Me encantei!!! E sei que as crianças se encantaram também depois. Eu me encantei pelo livro, e como eu tinha que ao mesmo tempo dar os cursos e indicar um livro para o estado, porque eu era a responsável pela alfabetização da Secretaria, eu indiquei esse, mas depois foram me dizer que as professoras não quiseram o livro, por que? Porque começava com uma história, não era pelo ABC, né! (Entrevista com Myrian Fonseca Bittencourt, agosto de 2017).

O livro está organizado em sete partes, como pode ser observado no Sumário, na Figura 4, na página seguinte. A autora divide os cartazes em três unidades, iniciando com a Unidade das frutas, seguida pela Unidade dos animais e, por último, a dos brinquedos. Seguindo uma lógica de repetição e introdução de novas palavras, os Cartazes de Experiência iam sendo construídos.

Figura 4 – Sumário do Livro

SUMÁRIO	
PREFÁCIO	
PARTE I	
A criança chega à escola	
PARTE II	
Alfabetização por meio de cartazes de experiências	
— Primeiras aulas	
— Técnica de elaboração de textos	
— As experiências concretas e o vocabulário	
PARTE III	
Passos de uma aula de alfabetização	
— Preparação	
— Leitura silenciosa dirigida	
— Leitura oral	
— Fixação do vocabulário em estruturas fráscas	
— Preparação para o estudo de sílabas	
— Expressão escrita	
— Estudo de sílabas — Análise fonética	
— Atividades de integração e de enriquecimento	
PARTE IV	
Como fazer a passagem dos cartazes de experiências para um livro de leitura	
— O livro de contos favorece a interpretação e a composição	
PARTE V	
Acompanhamento do trabalho do aluno	
— Avaliação	
— Atendimento individual e em grupos	
— Tarefa de casa X pais	
PARTE VI	
A escrita	
— Material para escrita	
— Letra	
PARTE VII	
Palavras finais	
Índice geral	
Bibliografia	

Fonte: Bittencourt, 1983.

A seguir, os quadros 1, 2 e 3 apresentam os cartazes presentes no livro *Alfabetização...Uma aventura para a criança*.

Quadro 1 – Unidade 1: Cartazes sobre frutas

<i>Nº do Cartaz</i>	<i>Título do Cartaz</i>	<i>Texto do Cartaz</i>
Cartaz nº1	A laranja	A laranja é amarela. A Laranja tem suco. Que laranja gostosa!
Cartaz nº 2	A banana	A banana é amarela. Que banana gostosa!
Cartaz nº 3	A laranja e a banana	A banana é uma fruta gostosa. A laranja é uma fruta gostosa. A laranja tem suco.
Continua na página seguinte		

Continuação da página anterior		
<i>Nº do Cartaz</i>	<i>Título do Cartaz</i>	<i>Texto do Cartaz</i>
Cartaz nº 4		A banana é uma fruta amarela. A laranja é uma fruta amarela.
Cartaz nº 5		A banana madura é amarela. A laranja madura é amarela. A laranja madura tem suco gostoso.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do livro de Bittencourt (1983), 2018.

Quadro 2 – Unidade 2: Cartazes sobre animais

<i>Nº do Cartaz</i>	<i>Título do Cartaz</i>	<i>Texto do Cartaz</i>
Cartaz nº6	O macaco	O macaco é levado.
Cartaz nº7	O macaco levado	O macaco pula. O macaco pula no galho. Que macaco levado!
Cartaz nº 8	O macaco e a banana	O macaco come banana. O macaco come banana no galho. O macaco come bananas maduras.
Cartaz nº 9	O macaco e as frutas	O macaco come bananas e laranjas. Ele come frutas maduras! Ele come frutas gostosas!
Cartaz nº 10	O gato	O gato faz: miau... miau... miau... O gato corre. O gato pula. Que gato levado!
Continua na página seguinte		

Continuação da página anterior		
<i>Nº do Cartaz</i>	<i>Título do Cartaz</i>	<i>Texto do Cartaz</i>
Cartaz nº 11	O macaco e o gato	O macaco pula non galho. O gato olha o macaco no galho. O gato faz: miau... miau... miau... O macaco faz: i... i... i... O gato corre, corre!
Cartaz nº 12	A vaca	A vaca dá leite. A vaca dá leite gostoso! Ela faz: um-u... um-u... um-u...
Cartaz nº 13	A vaca e o gato	A vaca dá leite. Ela dá leite gostoso! O gato toma leite. O gato toma o leite da vaca
Cartaz nº 14	O cachorro	O cachorro corre. O cachorro corre e pula! Ele faz: au! Aa! au!
Cartaz nº15	O gato e o cachorro	O gato olha o cachorro. O gato olha o cachorro e corre. Ele corre, corre!
Cartaz nº 16 * ¹⁰		O gato faz: miau... miau... miau... O cachorro faz: au! au! au! O macaco faz i... i... i... A vaca faz: mu-u...um-u... um- u...

Fonte: Elaborado pela autora a partir do livro de Bittencourt (1983), 2018.

¹⁰ O título para o cartaz 16 poderia ser escolhido pelos alunos.

Quadro 3 – Unidade 3: Cartazes dos brinquedos

<i>Nº do Cartaz</i>	<i>Título do Cartaz</i>	<i>Texto do Cartaz</i>
Cartaz nº17	A boneca	Rita tem uma boneca. A boneca diz: mamãe!
Cartaz nº18	Rita e a boneca	Rita pega a boneca. Rita pega a boneca no colo. A boneca de Rita diz: mamãe!
Cartaz nº 19	A bola de Pedro	Pedro tem uma bola; A bola de Pedro é colorida. A bola pula, pula!
Cartaz nº 20	A bola colorida	- Pedro diz: Rita olhe a bola! Rita diz: - Uma bola colorida! Que beleza!

Fonte: Elaborado pela autora a partir do livro de Bittencourt (1983), 2018.

Embora nas orientações sobre o uso do livro, o professor deva levar a criança a pensar que é ela quem cria as frases dos cartazes, eles estão todos previamente elaborados e a professora precisa criar um cenário que possibilite a criança pensar que ela é a autora. Nesse cenário, o objeto ou animal tema do cartaz deve estar na sala de aula ou a criança ir até ele, de modo que o observe, analisando suas características.

Ao refletir sobre essas questões, pode-se observar que há, aqui, dois aspectos que merecem ser considerados quanto ao método: por um lado há uma semelhança com as cartilhas, no que se refere à estrutura do texto, incluindo a repetição e introdução de palavras novas em cada cartaz. É o método analítico, inscrito na perspectiva tradicional, que propõe a alfabetização da criança partindo do todo para as partes. Esse método esteve presente na alfabetização no Brasil desde o final do século XIX até o início do século XX.

De acordo com Laroca e Saveli (2001, p. 188), o método analítico ou global é aquele em que a alfabetização “deverá partir de estruturas completas, consideradas mais significativas, para chegar, à discriminação das partes menores”.

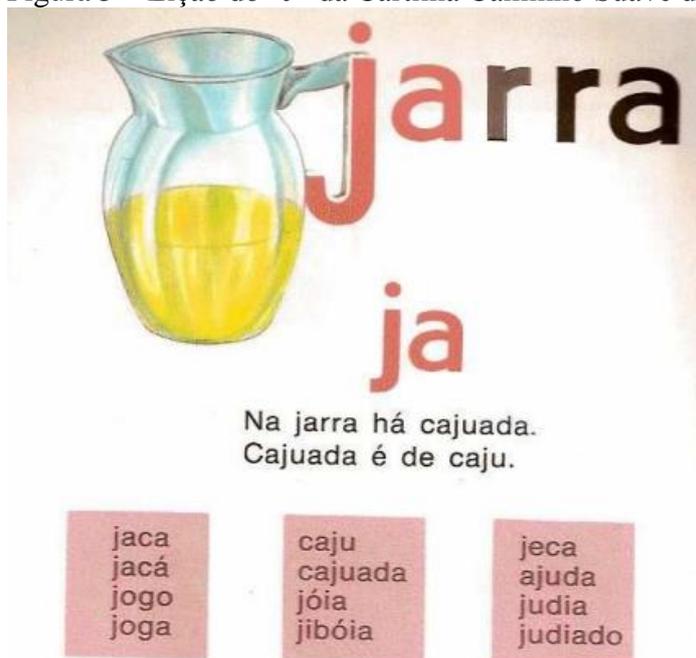
Esse método parte do todo para as partes. Do texto para as frases, das frases para as palavras e das palavras para as sílabas e letras. Costuma-se usar pequenos textos como elementos significativos para levar o conhecimento dos elementos fonéticos. A criança parte da frase para extrair as palavras para, assim, dividi-las em unidades mais simples, as sílabas.

Este método engloba palavração, sentencição e conto.

a) Processo de palavração

Parte da palavra em si, antes de separar seus elementos: sílabas e letras, ou seja, parte da unidade maior, no caso, aqui, a palavra, e vai decompondo em unidades menores até chegar à letra. Existe o contato com os vocábulos de maneira a englobar todos os sons da língua e, depois de adquiridas algumas palavras, inicia-se a formação de frases. Ao entrevistar a autora sobre o método, ela enfatizou a importância de não se escolher qualquer palavra, que era necessário ser uma palavra com significado, algo concreto, algo do conhecimento das crianças, isto é, ser presente em seu cotidiano, ser um conteúdo que lhes fazia sentido, pois isso não preconiza o método. Observando uma cartilha de alfabetização pela palavração, a mesma palavra era utilizada em diferentes lugares do país, com contextos e vocabulários diferenciados.

Figura 5 – Lição do “J” da Cartilha Caminho Suave de 1979



Fonte: Cartilha Caminho Suave, 1979 (Acervo pessoal da pesquisadora).

Percebe-se, a partir disto, que o método da palavração exige habilidade técnica do professor; contudo, é um processo que apresenta resultados para a aprendizagem da leitura e da escrita daquelas crianças que aprendem de forma homogênea.

b) Processo de sentenciação

O processo de sentenciação, assim como da palavração, parte do todo para as partes, da frase à palavra, da palavra à sílaba e da sílaba à letra. A parte essencial é a frase, que deve ter sentido completo, apresentando uma sequência de dificuldade crescente. Percebe-se, ao ler sobre o método, que é importante que sejam usadas frases curtas, que facilitem a memorização por parte das crianças.

c) Processo de conto

O processo de conto, modelo seguido no livro *Alfabetização...uma aventura para as crianças*, parte de pequenas histórias para chegar às palavras, das palavras às sílabas e, com elas, formar palavras novas. É uma ampliação do processo de sentenciação. Compõe várias unidades de leitura, que possuem começo, meio e fim. Podem ser um conto de uma cartilha ou mesmo um criado pelo professor e pelas crianças.

Ao observar que o método analítico foi o adotado no livro, e este ter sido adotado como método oficial do estado de Santa Catarina, pode-se afirmar que a continuidade do método tradicional para alfabetização foi a opção oficial para as escolas públicas catarinenses. As teorias de aprendizagem construtivistas e sócio-interacionistas que faziam parte das pesquisas e práticas de alfabetização em diferentes estados e municípios do país passaram ao largo dessa publicação.

De acordo com Mortatti (2006, p. 7), a partir de 1890, com a Reforma da Escola Normal de São Paulo, professores formados pela escola normal¹¹ passaram a defender programaticamente o método analítico para o ensino da leitura e disseminaram-no para outros estados brasileiros, por meio de “missões de professores” paulistas. Mediante a ocupação de

¹¹ A partir de 1890, implementou-se a reforma da instrução pública no estado de São Paulo. Pretendendo servir de modelo para os demais estados, essa reforma se iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa; em 1896, foi criado o Jardim da Infância nessa escola. Do ponto de vista didático, a base da reforma estava nos novos métodos de ensino, em especial no então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura, utilizado na Escola-Modelo Anexa (à Normal), onde os normalistas desenvolviam atividades "práticas" e onde os professores dos grupos escolares (criados em 1893) da capital e do interior do estado deveriam buscar seu modelo de ensino (MORTATTI, 2006).

cargos na administração da instrução pública paulista e a produção de instruções normativas, de cartilhas e de artigos em jornais e em revistas pedagógicas, esses professores contribuíram para a institucionalização do método analítico, tornando obrigatória sua utilização nas escolas públicas paulistas. Embora a maioria dos professores das escolas primárias reclamasse da lentidão de resultados desse método, a obrigatoriedade de sua utilização no estado de São Paulo perdurou até se fazerem sentir os efeitos da *autonomia didática* proposta na *Reforma Sampaio Dória* (Lei 1750, de 1920).

Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção de caráter biopsicofisiológico da criança, cuja forma de compreensão do mundo era entendida como sincrética. A despeito das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança (MORTATTI, 2006, p.7).

Conforme a autora, no método analítico, o ensino da leitura iniciava-se pelo *todo*, para depois analisar as *partes*. Dependendo do que seus defensores consideravam o *todo*: a palavra ou a *historieta*.

Ainda de acordo com a mesma autora, o processo baseado na *historieta* foi institucionalizado em São Paulo, mediante a publicação do documento *Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições* (Diretoria Geral da Instrução Pública/SP – (1915). Nesse documento, priorizava-se a *historieta* (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos) como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura (MORTATTI, 2006).

Segunda Silva (1999 [?]), em Santa Catarina, o professor Orestes Guimarães foi o *escolhido* para semear, no ensino catarinense, a modernidade educacional vivida no estado de São Paulo. Este movimento modernizador parece ter se feito presente em vários estados, com bases muito parecidas, se consideradas as reformas do ensino praticadas em fins do século XIX e início do século XX. No caso de Minas Gerais, por exemplo, o historiador Faria Filho (1998, p. 35 apud SILVA, 1999[?], p. 4) registra que

os traços mais característicos com os quais as representações escolares trabalhavam eram a racionalidade das relações sociais e de trabalho, a forma de gestão e controle dos trabalhadores, a divisão e parcelarização das tarefas, as formas específicas de controle do tempo e da ocupação dos espaços, dentre outras”. No caso catarinense, a racionalidade das relações pode ser identificada, em parte, no forte controle da atividade escolar estabelecido no texto do regulamento que “ordenou” a reforma. A Reforma Orestes Guimarães, como ficou conhecida, teve seu período de abrangência entre os anos de 1911 e 1935.

Essa reforma deixou marcas que se fizeram presentes de forma explícita por longas décadas, seja pela adoção de livros didáticos pelo Estado, seja na prática cotidiana das professoras alfabetizadoras.

O livro *Alfabetização... Uma aventura para a criança* é um exemplo. Foi escrito para trabalhar o método analítico na alfabetização das crianças catarinenses na década de 1980, assim continuando com o método introduzido oficialmente no estado, com a Reforma Orestes Guimarães, entre 1910 e 1915.

Mesmo tendo sido escrito para trabalhar o método analítico, ele também tem elementos do método ativo, de tendência pedagógica escolanovista, se considerar que os Cartazes de Experiência são resultado da experiência da criança, mesmo sendo um *faz de conta*, já que a criança observa, experimenta, compara. Esses são princípios no método ativo da Escola Nova.

De acordo com Gadotti (1996, p. 143), a educação tradicional foi de certa forma criticada pelos escolanovistas, pois ensinavam a copiar e não pensar, pois se achava centrada no mestre e na transmissão de conhecimento, tendo “substituído à alegria de viver pela inquietude, o regozijo pela gravidade, o movimento espontâneo pela imobilidade, as risadas pelo silêncio”. O professor detinha, sobretudo, o saber e a autoridade, dirigia o processo e se apresentava como um modelo a ser seguido (GADOTTI, 1996).

Na Escola Nova, o aluno é o centro principal do processo educativo e há, nessa concepção, uma grande preocupação com a natureza psicológica do aluno. O professor é o facilitador da aprendizagem e deve se esforçar em despertar o interesse e provocar a curiosidade do aluno, fazendo com que ele atinja a abstração a partir de sua experiência, valorizando, também, a iniciativa e a espontaneidade do aluno.

Nos cartazes de experiências elaborado por Myrian Bittencourt, a professora já tinha o cartaz pronto, mas ela induzia a criança a crer que ela estava construindo a história, que era ela que estava escrevendo. Era como se a criança estivesse inventando uma história: a professora colhia as frases deles e, em um determinado dia a professora aparecia com o cartaz. Então ela fazia, por exemplo: a laranja é amarela, chuparam a laranja, sentiram o sabor, se é doce ou azeda? Tudo isso a professora que ia induzindo a criança a falar. Essa parte era bem enfatizada, dramatizada para que a criança falasse isso, com muita vontade, como: Que laranja gostosa! Que delícia! Mas a professora não falava, ela deixava que eles falassem, ela induzia, fazia a pergunta que já sabia a resposta, porque depois a criança veria escrito no cartaz e acreditaria que ela que tinha escrito: “Eu vejo que aí eles estavam desenvolvendo a

imaginação, a sequência de raciocínio, começo, meio e fim” (Entrevista com a professora Edézia Maria Martins, maio de 2018).

Porque que eles repetiam? Por que que eles liam ali depois? Porque eles participaram! Eles disseram: a laranja é amarela. Eu lia uma porção de vezes com eles, então eu mandava um aluno ler, ou outro, e eles liam, eles repetiam. Tinha a laranja é amarela, é laranja tem suco... eles repetiam, mas não sabiam ler. Mas eles achavam que eles tinham feito a história (Entrevista com Myrian Fonseca Bittencourt, agosto de 2017).

De acordo com Camurra (2008 *apud* LUSTOSA JÚNIOR, 2012[?], p. 3),

A educação nova tem sua finalidade alargada para além dos limites das classes, assumindo feição mais humana, assumindo sua função social, no intuito de criar oportunidades iguais de educação, com objetivo de organizar, desenvolver meios de ações com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma de suas etapas de crescimento.

Nesse novo contexto há a difusão dos princípios da Escola Nova, movimento educacional que apresenta propostas inovadoras vinculadas às novas descobertas dos diferentes ramos das ciências acerca do ensino e da aprendizagem e defende, deste modo, o respeito às particularidades do ser individual e a inserção do indivíduo em uma sociedade moderna e democrática. A aposta está em um ensino mais criativo e participativo, em que o aluno deixa de ser o receptor do conteúdo. O aluno passa a ser o centro do processo e o professor é visto como o facilitador da aprendizagem. Os conteúdos deixam de ser transmitidos via exposição repetitiva pelo mestre e memorizado pelo aluno para ser alcançado por um processo de autorrealização do educando, por meio de atividades variadas, como os trabalhos em grupos, os jogos, as pesquisas, as experiências, tendo como principal característica o *aprender a aprender*.

Quando analisamos o funcionamento da metodologia ativa, observamos que ela se baseia em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2011, p. 27).

Para Bastos (2006, p. 10), o “conceito de metodologia ativa se define como um processo interativo de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. Ainda segundo o autor, o educador deve atuar como um facilitador, para que a criança reflita o que fazer para alcançar os objetivos.

Segundo Lourenço Filho (1978, p. 151), grande expoente desse movimento educacional, os alunos devem ser

[...] levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos.

E a escola, ainda segundo Lourenço Filho (1978, p. 19), deverá ser

[...] entendida como escola ativa, pois a aprendizagem do aluno ocorreria num movimento, resultando de impulsos emotivos naturais em que aspectos biológicos são respeitados. E as atividades devem ser organizadas de acordo com as etapas do desenvolvimento de cada criança. A escola passa a preocupar-se em entender como o aluno aprende.

Considerando que um dos princípios da escola nova era o aluno ser o centro do interesse e a experiência como caminho, pode-se inferir, em um primeiro momento, que o livro *Alfabetização... Uma aventura para a criança* tinha elementos dessa pedagogia.

No entanto, ao analisar a fala de Myrian Bittencourt, quando descreve os cartazes de experiência e afirma que eram elaborados antecipadamente pela professora, de acordo com o que planejava trabalhar com as crianças em sala de aula, ela criava situações que os instigava a falar aquilo que estava escrito no cartaz, não é possível atribuir relação com a experiência defendida pelos escolanovistas.

A fala a seguir expressa esse entendimento:

... a professora vai escrever no quadro o que vocês falaram, o que é que vocês falavam mesmo da laranja? Ah a laranja é doce, é amarela. Então a professora vai escrever: A laranja é amarela, o que mais? Ah tem caldo, ah então a laranja tem suco, assim ela ia ampliando o vocabulário da criança. E o que vocês sentiram quando chuparam a laranja? Bem docinha, bem gostosa, então vamos escrever: Que laranja gostosa! E ela falava para eles: eu estou escrevendo o que vocês disseram: A laranja é amarela, Que laranja gostosa! (Entrevista com Myrian Fonseca Bittencourt, agosto de 2017).

Esse processo de instigar a criança a escrever sobre os objetos que estavam sendo trabalhados era uma forma de preestabelecer o trabalho com o livro *O barquinho amarelo*. “E o importante desse método que eu achei, era assim: eles sabiam tal e tal palavra, sem saber as letras, eles pegavam essa palavra, mais essa aqui, mais essa, e formavam uma frase. Sem domínio do código” (Entrevista com Myrian Fonseca Bittencourt, agosto de 2017). O cartaz de experiência, método de alfabetização detalhado no livro *Alfabetização... Uma aventura para a criança*, tinha como base a inclusão de palavras conhecidas a cada novo Cartaz apresentado às crianças. A autora afirmou que não eram todas as palavras novas no segundo

cartaz, e que dali por diante o professor tinha que pensar o que ia trabalhar para utilizar as mesmas palavras dos cartazes, conforme o exemplo a seguir:

A laranja e a Banana

A banana é uma fruta gostosa.

A laranja é uma fruta gostosa.

A laranja tem suco.

Percebe-se que a estrutura do texto segue a mesma lógica do texto da cartilha. Repetição constante de uma mesma palavra para que a criança conheça e reconheça em diferentes lugares. Em outras palavras, a visualização constante leva à memorização. O foco não necessariamente era compreensão, mas a codificação e decodificação dos grafemas e fonemas.

Ao falar durante a entrevista sobre o conteúdo do livro, Myrian Bittencourt fez referência a sua experiência de professora alfabetizadora no início de sua carreira, quando foi trabalhar na cidade de São Miguel do Oeste (SC). A autora conta que foi, então, que teve a ideia de levar uma laranja para a sala de aula para trabalhar a alfabetização. Ao citar o exemplo, descreve o processo de alfabetização que sistematizou no livro:

[...] eu levava a laranja, brincava, jogava a laranja, depois eu conversava com eles sobre a forma da laranja, o que que a laranja tinha, o que ela era, onde é que dava, afinal eu conversava uma porção de coisas sobre a fruta, sobre a laranja. Eu perguntava: o que que a laranja tem? A laranja tem suco, e depois que eles chupavam a laranja eu perguntava: Vamos fazer uma história sobre a laranja? Qual é o nome da história? Ah “A laranja”, então eu escrevia e falava: estou escrevendo “A laranja”, qual é a cor da laranja? A laranja é amarela, daí eu dizia, eu vou escrever aquilo que vocês disseram, “a laranja é amarela”, eu perguntava: o que foi que eu escrevi? Claro! Se eu disse assim: eu estou escrevendo a laranja é amarela, e eu perguntava para eles, o que é que eu escrevi? Eles respondiam: A senhora escreveu a laranja é amarela. Eles não sabiam ler, mas eles repetiam o que eu disse. E porque eu dizia, eu vou escrever o que vocês estão dizendo. Eles não sabiam ler, mas eles repetiam o que eu disse. E porque eu dizia, eu vou escrever o que vocês estão dizendo, eles se associavam, eles sentiam que eles também tinham participado da elaboração. O que que a laranja tem? A laranja tem suco. Eu fazia assim umas três frases, a laranja tem suco, e como é que é a laranja, é azeda? Ah a laranja é gostosa. Que laranja gostosa! (Entrevista com Myrian Fonseca Bittencourt, agosto de 2017).

Com esse processo, a autora descreve que eles repetiam o que ela escrevia, não porque já liam, mas porque participavam, tinham a experiência. E ela lia várias vezes com eles, mandava um ou outro aluno ler, e eles liam, ou seja, eles não sabiam ler, eles repetiam.

Pedia, também, para que eles mostrassem onde estava escrito a palavra laranja, onde estava escrito a palavra amarela. Como eles que tinham dito, eles sabiam onde estavam. “E de tanto eles verem, porque lia um aluno por vez e depois liam todos juntos, eles acabavam descobrindo, em vez de terem que estudar uma letra e depois a outra para juntar, que ali estava escrito *amarela*, que ali estava escrito *suco*, que ali estava escrito *laranja*” (Entrevista com Myrian Fonseca Bittencourt, agosto de 2017).

Atenta-se, então que, no processo que ela realizava com as crianças, anterior à escrita, o princípio escolanovista está presente. A observação, a experimentação e outras ações que envolvem os sentidos da criança são destacadas. No entanto, ao passar para o processo da escrita, volta-se para a estrutura de texto com foco da sequência lógica, repetitiva, distante do que é a fala viva, real da criança, para se adequar aos princípios da perspectiva tradicional do ensino, sustentáculos do método analítico de alfabetização.

Assim, no decorrer da entrevista, a autora descreve vários outros exemplos de como trabalhava em sala como professora alfabetizadora. Aqui, descreve uma parte que ela chama como a “principal parte do seu livro”:

Eu escrevia boneca, e daí eles sabiam ler boneca, eu dizia, agora eu vou escrever a boneca com três cores, o que eu estou escrevendo de vermelho é BO, o NE é verde, o CA seria branco, daí eu perguntava, como é esse pedacinho? BO, esse? NE, porque eles sabiam que era boneca. O primeiro pedacinho quando vocês abrem a boca, o que é que vocês dizem? BO, e o segundo? NE, e o terceiro? CA. Daí eu repetia uma porção de vezes, depois eu fazia assim: esse pedacinho? BO, (eu me lembro como se fosse hoje, ela fala), e agora? Eu apontava para o CA, eles: CA, aí eu parava, o que é? BOCA professora, BOCA! Depois, esse: BO, e esse: NE, BONÉ! Aí eu escrevia em baixo a palavra que eles falavam, CABO, NENÊ, e eu cuidava para não fazer CACACA, mas sempre tinha um aluno que fazia (risos) (Entrevista com Myrian Fonseca Bittencourt, agosto de 2017).

Myrian Bittencourt fala que esse é o “*coração*”, *é o ponto forte do método, saber dividir em sílabas com giz colorido, e depois eles mesmos faziam sozinhos*. Ela conta que um dia colocou a palavra boneca, no outro dia colocou macaco, eles iam juntando sílabas com outras sílabas, e assim formavam palavras, esse era o processo. Depois disto, “a coisa já ia ficando fácil para aprender”, conta a autora. Então ela começava a falar o A, o E, sem insistir muito. Colocava no outro quadro, porque na sala tinham dois quadros negros. Ela fala que, nesse caso, quando queria entrar nas letras, escrevia o ABC de um lado e ensinava o ABC cantando. Era assim: “*ABC, DEFG, HIJ, KLM mais ainda NOP, QRS, TUV... QRS, TUV (repetia) XYZ olerê, como é difícil o ABC (Risos)*” (Entrevista com Myrian Fonseca Bittencourt, agosto de 2017).

Para ela, depois que as crianças já sabiam formar palavras novas, e já construía seus pequenos textos com as palavras conhecidas, é que conheciam o livro *O barquinho amarelo*. “[...] eles faziam pequenos textos com as palavras que eles conheciam. Com aquelas palavras eles formavam outras frases. Depois disso é que eles estavam aptos, a entrar no livro *O barquinho amarelo* e tinham loucura pelo livro (Entrevista com Myrian Fonseca Bittencourt, agosto de 2017).

O livro *O barquinho amarelo* é uma história, conta Myrian Fonseca Bittencourt. Ela explicou para Iêda que começou assim, porque as professoras não estavam acostumadas com o método analítico-sintético. Partir do todo para as partes, para algumas professoras alfabetizadoras, ainda era algo novo, no mínimo que diferente de tudo aquilo do que elas estavam acostumadas a trabalhar, pois não começavam pelo ABC. De acordo com a professora Myrian Bittencourt, o modelo deu certo e a partir desse *pré-livro*, as crianças passaram a adorar o livro *O barquinho amarelo*.

[...] esse livro teve um papel, ele é excelente, e eu tive que escrever o livro para poder entrar no livro (*O barquinho amarelo*), e aqui no meu livro está como eu dava aula, quando fui professora de primeira série. Por isso para mim, esse livro não foi escrito assim como uma escritora, mas eu fui fazendo assim direitinho como eu fazia a aula (Entrevista com Myrian Fonseca Bittencourt, agosto de 2017).

Myrian Bittencourt relata, na entrevista, que sua entrada para a formação das professoras foi para substituir outra que havia se desligado do estado. Segundo ela, “as professoras ainda não tinham recebido o treinamento de como trabalhar o método, elas estavam começando a receber de outra professora, mas a mesma teve de se desligar do estado”. Ela ainda não tinha começado os cursos, era recém tinha chegado na secretaria, era final da década de 1970 (Entrevista com Myrian Fonseca Bittencourt, agosto de 2017).

4 O LIVRO ALFABETIZAÇÃO... UMA AVENTURA PARA A CRIANÇA: REFLEXÕES DO PERCURSO E DO PROCESSO DE INCORPORAÇÃO NA PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo está apresentado o percurso do livro *Alfabetização... Uma aventura para a criança* até chegar na escola, e a prática das professoras alfabetizadoras. Foi elaborado a partir de informações levantadas junto à autora, professoras que atuaram na formação/treinamento de professores alfabetizadores para o uso do livro, e as próprias professoras alfabetizadoras. A partir de um trabalho articulado nos moldes de multiplicadores, proposto pela Secretaria de Estado da Educação, o livro chegou às escolas como *o livro* para a alfabetização das crianças catarinenses, como pode ser percebido no decorrer do capítulo.

4.1 COMO O LIVRO CHEGOU ÀS ESCOLAS

O livro *Alfabetização... uma aventura para a criança*, como já mencionado, tinha um destino certo, que era ser utilizado nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina como pré-livro na primeira série primária, antes de utilizar o livro *O barquinho amarelo*. Mas como chegou às escolas e nas mãos das professoras? Quem fez a ponte para que elas o utilizassem em sala de aula para alfabetizar as crianças?

As respostas a estas questões foram ouvidas durante as entrevistas com Myrian Bittencourt, Isabel e com as professoras da Unidade de Coordenadoria Regional de Educação (UCRE) de Tubarão e professoras alfabetizadoras da década de 1980, que fizeram o treinamento no município de Tubarão.

As Coordenadorias Regionais foram criadas na reforma administrativa de 1970, implementadas através da Lei nº 4.547 e faziam parte da estrutura do estado catarinense para executar o projeto educacional, atendendo as exigências do projeto nacional de educação, o qual, de acordo com Coan e Almeida (2015), está atrelado aos “[...] acordos firmados entre Brasil e Estados Unidos da América, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)”. Neles “induzem e orientam o ensino brasileiro ao que Saviani (2008) denomina de ‘concepção produtivista de educação’, que privilegia o ideal de ensino fundado nos ‘[...] princípios da racionalidade, eficiência e produtividade [...]’, que tem por meta maiores resultados com “o mínimo de dispêndio’ (COAN; ALMEIDA, 2015, p. 254).

No mesmo artigo, os autores falam da educação em Santa Catarina e, dentre outras questões, que o estado, “por meio de seus órgãos responsáveis pelo ensino, foi o primeiro a fazer um diagnóstico da situação educacional em seu território” (COAN; ALMEIDA, 2015, p. 254). Santa Catarina,

Incorporava-se, assim, ao discurso desenvolvimentista e modernizador do Estado, a diretriz, segundo a qual as decisões relacionadas à educação não competem aos educadores, restando-lhes apenas a tarefa de executar as diretrizes concebidas pelos técnicos especialistas “detentores do saber” (AURAS, 1997 *apud* COAN; ALMEIDA, 2015, p. 254).

Nesse projeto era necessário o aumento de vagas para as crianças nas escolas, e de professores, o que exigia cursos de formação e de treinamento para atender às exigências expressas nos acordos firmados entre MEC e a USAID.

Assim, mesmo que fosse o início da década de 1980 e a abertura política já estivesse se consolidando após longos anos de ditadura, o modelo educacional ainda permanecia aquele definido na Lei 5692/71.

Os cursos de formação de professores alfabetizadores oferecidos pela secretaria de educação do estado de Santa Catarina estavam inseridos neste projeto mais amplo. Era preciso alfabetizar as crianças. As professoras, que a cada dia aumentavam, careciam dos cursos, haja vista que um grande número ainda não possuía o curso de magistério do 2º Grau.

A Secretaria da Educação estadual organizava a oferta de cursos por UCRE. Em cada Unidade havia uma equipe responsável pela formação dos professores. Na UCRE de Tubarão, a equipe responsável pela formação das professoras alfabetizadoras era: professoras Edézia Maria Martins, Maria Regina Nascimento dos Santos, Maria Beatriz Jeremias Corrêa e Maria Ozéas do Nascimento Martins (Entrevista com Myrian Fonseca Bittencourt, agosto de 2017).

Em maio de 2018, ao entrevistar as professoras Edézia Maria Martins e Maria Regina Nascimento dos Santos, elas relataram que, na década de 1980, a equipe de alfabetização da 2ª UCRE era uma equipe de quatro supervisoras concursadas. Havia também, na 2ª UCRE de Tubarão, outras equipes de trabalho responsáveis pelo ensino de 1ª a 8ª série do 1º Grau e pelo de 2º grau.

Após mudanças necessárias no Departamento de Ensino, a Secretaria de Ensino deu início aos trabalhos e chamou os grupos para orientações. Naquele momento, as equipes de alfabetização entram em *cena*, sob orientação da professora Myrian Fonseca Bittencourt, com o novo método de alfabetização para a 1ª série.

As equipes de alfabetização das UCRE (hoje GERED) de todo o estado de Santa Catarina reuniam-se na Secretaria de Educação - SED em Florianópolis, em salas específicas para os treinamentos. Nesses treinamentos, as professoras responsáveis por suas UCRE recebiam orientações, capacitações em relação ao novo método de alfabetização a ser utilizado, e esses encontros duravam, em média, uma semana. Professora Edézia conta que, após os treinamentos realizados em Florianópolis, elas eram responsáveis em reunir as professoras alfabetizadoras de sua região e, assim, repassar as orientações que recebiam da professora Myrian Fonseca Bittencourt (Entrevista com a professora Edézia Maria Martins, maio de 2018).

4.2 OS CURSOS DE TREINAMENTO PARA AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

A Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, junto às Unidades de Coordenadoria Regional, levou às escolas o livro *Alfabetização... uma aventura para a criança*, e realizou o treinamento das professoras alfabetizadoras no método nele descrito. Neste item, apresenta-se, a partir de depoimentos/entrevistas da autora do livro e das professoras formadoras, como foram realizados os cursos de formação/treinamento para as professoras alfabetizadoras.

Nos cursos oferecidos, tanto os da professora Myrian Bittencourt para a equipe formadora da UCRE, quanto desta para as professoras alfabetizadoras, a prioridade era com a aprendizagem das técnicas que eram a base para a alfabetização das crianças pelo método analítico-sintético, mesmo de algumas técnicas não presentes no livro.

Após os treinamentos realizados em Florianópolis, cada UCRE (GERED) era responsável por treinar as professoras alfabetizadoras em seus municípios pertencentes. Treinamento esse feito pelas equipes responsáveis pela alfabetização, o qual se iniciava normalmente na semana seguinte que voltavam de Florianópolis.

Nós reuníamos as professoras alfabetizadoras, mensalmente. Os professores eram dispensados, e ficávamos o dia todo em treinamento. E depois nós visitávamos as escolas, entrávamos na sala de aula. Que algumas vezes eles olhavam meio assim para nós, mas a gente tinha que ir, pegávamos os cadernos das crianças para olhar, analisar, para ver se tinham dificuldades e para ver como estavam trabalhando as atividades, se era enriquecido, se não era. E também pegávamos aquelas professoras que encontravam mais dificuldade e juntávamos elas, geralmente era nas segundas-feiras, e aí a gente montava uma aula com elas, e elas levavam tudo prontinho, fazíamos atividades para elas trabalharem em sala (Entrevista com a professora Edézia Maria Martins, maio de 2018).

Um desses procedimentos técnicos era para o desenvolvimento da psicomotricidade da criança, etapa a ser realizada antes de iniciar com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Conforme a professora Myrian Bittencourt, na formação da equipe de formadoras, após mostrar a importância e a necessidade da mudança do método sintético para o analítico, iniciava suas orientações mostrando como trabalhar a bandeja de areia, demonstrando a importância na vida da criança. Segundo ela, era um material de grande importância, pois era na bandeja, cujo modelo pode ser visto na página seguinte, que se iniciava o processo de psicomotricidade, fundamental para o desenvolvimento da motricidade fina e da motricidade grossa da criança, indispensável naquele momento, para conseguir segurar o lápis e traçar as letras.

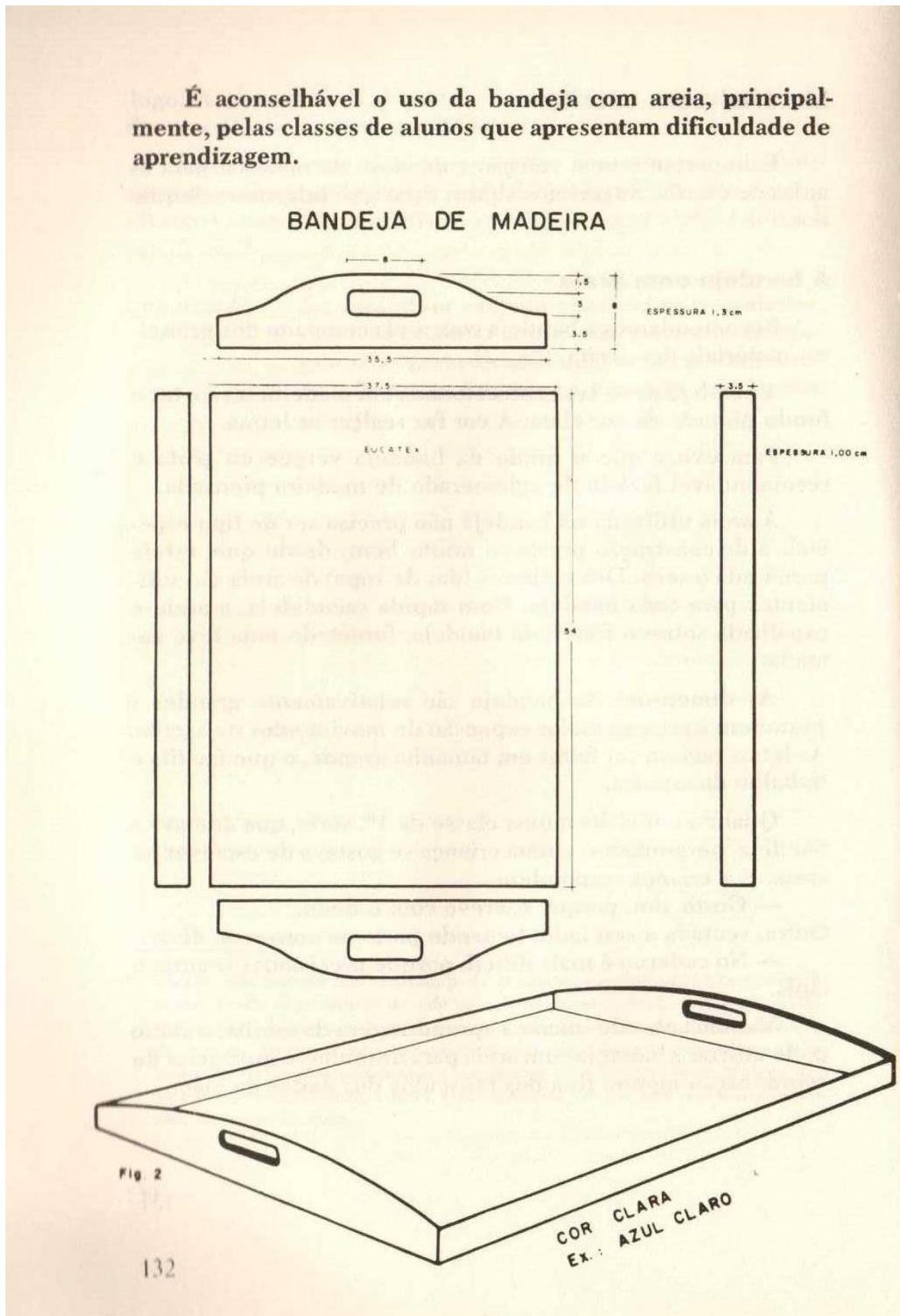
Professores de Educação Física também foram chamados a trabalhar com as professoras alfabetizadoras, estes orientados por uma professora responsável pelo ensino junto à equipe da Educação Física da UCRE. Eles participavam dos encontros mensais e visitavam as salas de aula. A responsável pela equipe da Educação Física acompanhava e orientava os professores da área.

[...] tínhamos na época a ênfase da psicomotricidade. Nós trabalhávamos muito com o pessoal da Educação Física. Então nós temos uma amiga, a Marlene Bortoluzzi, fazia parte do grupo de Educação física, e ela então trabalhava toda essa parte da psicomotricidade, utilizando inclusive a bandeja. Quando nós reuníamos as professoras para dar os cursos, ela estava junto, porque ela programava antes conosco tudo aquilo, quero dizer, desenvolver muito a parte da coordenação motora. Tinha o movimento de pinça, catar o feijão com os dedos em formato de pinça na bandeja de areia, isso era a introdução. Então tinha a bandeja, que ficavam todas na sala, elas já tinham seu cantinho na sala, e depois a gente entregava de carteira em carteira e começava a parte que a Marlene realmente orientava, a parte da psicomotricidade. Primeiro se trabalhava a parte da coordenação, primeiro a ampla e depois a fina. E aí a fina era o que a professora Myrian chamava de movimento de pinça (Entrevista com a professora Edézia Maria Martins, maio de 2018).

A pinça era a questão do pegar no lápis, que hoje eu vejo a dificuldade da minha neta, que teve anos na educação infantil, tem tanto brinquedo e tem dificuldades. (Entrevista com a professora Maria Regina Nascimento dos Santos, maio de 2018).

De acordo com a professora Edézia, “tínhamos apoio da Equipe Central, na qual a professora Myrian Bittencourt era responsável. Recebíamos material como jogos de encaixe, material de madeira, papel, giz colorido, papel kraft. Eram distribuídos para todas as escolas para trabalhar a alfabetização. Sempre fomos bem assessorados pela SED”.

Figura 6 – Modelo de bandeja utilizada no processo de alfabetização



A mesma entrevistada conta que o método da professora Myrian Fonseca Bittencourt partia do concreto. “Ela dizia, não somos pedaços, somos inteiros. A criança enxerga do todo para as partes”. Havia toda uma preparação enfatizando o concreto, lembra a professora Edézia. A professora Regina conta, durante a mesma entrevista, que a professora alfabetizadora não usava o quadro já no primeiro, segundo ou terceiro dia, existiam os dias de adaptação. Depois se trabalhava a psicomotricidade, as professoras iam fazendo no quadro e a criança ia fazendo na bandeja. A criança escrevia na bandeja antes de ir para o quadro, elas também escreviam no ar, tudo que estavam fazendo, faziam no ar, a professora fazia junto, virada para eles, e eles iam fazendo. (Entrevista com a professora Maria Regina Nascimento dos Santos, maio de 2018). “Como crianças, trabalhávamos e íamos nos convencendo dos benefícios do material concreto que tínhamos diante de nós e como tornaria as aulas mais atraentes” (Entrevista com a professora Edézia Maria Martins, maio de 2018).

A professora Edézia conta que, na sala de aula, a professora ia vendo a criança que tinha mais dificuldade, caso percebesse que ela necessitava de mais exercício para melhorar a psicomotricidade, o professor podia fazer novamente atividades na bandeja, tudo isso antes de iniciar com as letras. “Eles faziam um círculo, eles faziam desenhos, eles pegavam a areia, aquilo tudo envolvia a questão da psicomotricidade” (Entrevista com a professora Edézia Maria Martins, maio de 2018).

Terminada a fase da motricidade, na qual a bandeja de areia figurava com destaque entre as técnicas, o professor deveria utilizar, também, a técnica do cordão. Então, esta era também ensinada e treinada durante o curso. Esta era mais para orientação da criança sobre início, meio e fim. Isto

porque, assim, muitas vezes a criança começava no meio do caderno, sem noção de linha. A técnica do cordão o professor pegava um barbante, passava o giz, chegava no quadro e firmava o barbante para marcar a linha no quadro, e a partir daí era dado um espaçamento bom para a criança fazer. [...] Uma coisa que eu nunca esqueci foi a técnica do cordão, quando eles começavam a escrever mesmo. (Entrevista com a professora Edézia Maria Martins, maio de 2018).

Esta etapa em que a caixa de areia e a técnica do cordão faziam parte, era denominada de período preparatório¹². Somente após esse período é que o professor começava com os cartazes, com a laranja, e sempre com orientação e apoio da Secretaria e de outros professores.

¹² O período preparatório, trabalhava a psicomotricidade da criança, deixando seguro quando fosse passar a utilizar o lápis ao iniciar a escrita. (Myrian Fonseca Bittencourt)

Entretanto, de acordo com as entrevistadas, muitos(as) professores(as) encontravam dificuldades, porque tinham que trazer uma laranja, cortar a laranja, e isso fazia com que não aceitassem muito bem esse método, da história, do concreto, a apresentação do objeto, para introduzir nos cartazes. Muitos queriam voltar para o método do ABC, para as cartilhas.

Eu sou honesta, eu gostei, eu acho que foi uma pena ter deixado esse método, porque realmente a criança vivenciava bem o abstrato, depois muito bem o concreto para depois ir para o quadro. Depois de ele fazer tudo aquilo ali, porque a professora não ia direto para as linhas, para o caderno. Primeiro ela ia chupar a laranja, ela ia comer a banana, depois ia introduzindo outras coisas, um brinquedo, a boneca, a bola, então podia colocar, a bola é amarela (Entrevista com a professora Edézia Maria Martins, maio de 2018).

A professora Maria Regina contou, durante a entrevista, que certo dia encontrou uma professora que havia trabalhado o método na época, e ela falou: “tu sabes né, a gente ia, fazia o curso, mas sempre dava um jeitinho de pegar o *Caminho Suave*. Algumas das professoras preferiam o método das cartilhas, dava menos trabalho que o método dos *Cartazes de experiências*” (Entrevista com a professora Maria Regina Nascimento dos Santos, maio de 2018).

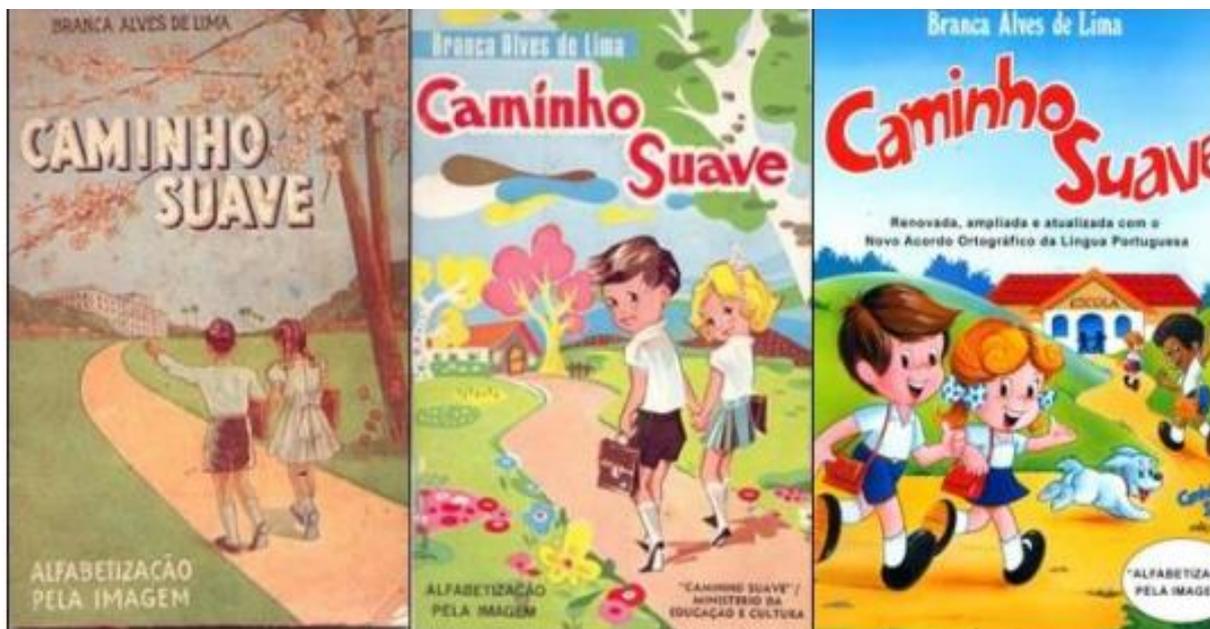
A cartilha *Caminho Suave*, de autoria de Branca Alves de Lima, teve sua primeira edição no ano de 1948. Nela o professor encontra as palavras e imagens, e a sequência que deve seguir para alfabetizar as crianças. Havia, nessa ocasião, uma disputa entre as publicações e suas utilizações. “Parecia que ia dar certo, mas não foi bem assim. A cartilha parecia um caminho suave, mas não era” (CAGLIARI, 1998, p. 26).

Segundo Peres (2016, p. 349), a maioria dos brasileiros, entre os anos de 1970 e início da década de 1980, teve seus primeiros passos para o aprendizado das letras na cartilha *Caminho Suave*, e mais de 40 milhões de exemplares foram vendidos desde a sua criação.

A *alfabetização pela imagem* era característica própria da Cartilha *Caminho Suave*, método que a autora Branca Alves de Lima se apropriou e que teve grande destaque no âmbito educacional, pois marcava indícios da Escola Nova, assim como relata Mortatti (2000a, p. 207-208):

Na apresentação integrante dessa lição, Lima caracteriza o processo utilizado – “Alfabetização pela Imagem” -, como baseado no método analítico-sintético e em conceitos de professor, aluno, método e ensino-aprendizagem da leitura e escrita extraídos das então modernas tendências em pedagogia derivadas dos princípios da Escola Nova.

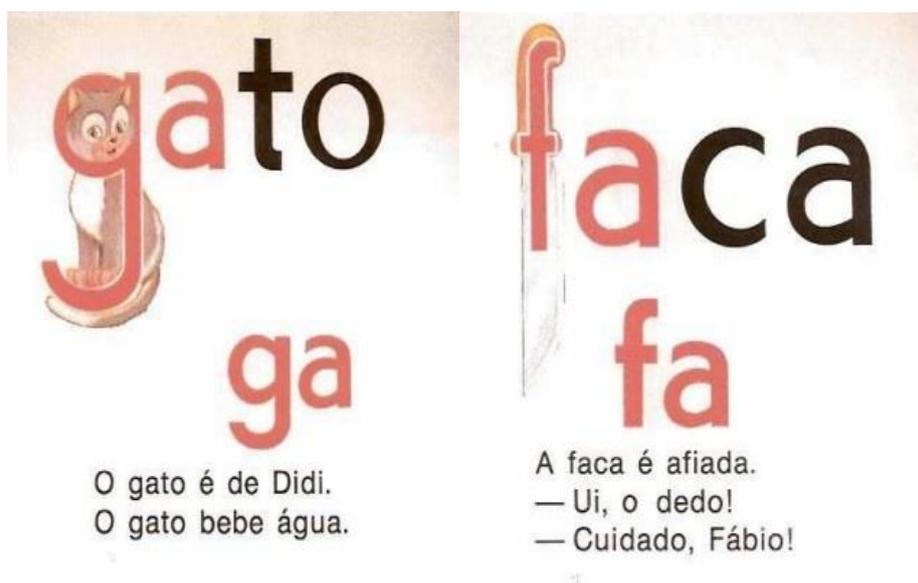
Figura 7 – Cartilha *Caminho Suave* em seus anos de publicação: a primeira (1ª edição de 1948), a segunda (81ª edição de 1979) e a terceira (125ª edição de 2006)



Fonte: Peruque (2015, p. 26).

A abordagem de alfabetização a que a autora se refere é constituída pela relação do traçado da letra a ser ensinada com a forma da figura representada pela palavra-chave, como exemplo: a letra "b", que está inserida na barriga de um bebê; o "g", no corpo do gato; o "f", no cabo da faca; e assim por diante.

Figura 8 – Lição do "G" de gato e "F" da faca da cartilha *Caminho Suave* de 1979



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A cartilha *Caminho Suave*, assim como as primeiras cartilhas utilizadas no Brasil, adotava o método sintético ou o método analítico.

De acordo com Carvalho (2011), no método sintético ensinam-se as partes (letras, fonemas [sons] e sílabas) para, então, combiná-los formando palavras, estabelecendo, assim, uma correspondência entre o som e a grafia, entre o fonema e o grafema. Parte do elemento menor para o maior ou da parte para o todo, ou seja, da letra para a sílaba, da sílaba para a palavra e da palavra para as frases, partindo, finalmente, para a construção de textos.

A Cartilha *Caminho Suave*, é uma das mais conhecidas no Brasil e foi utilizada por um grande número de crianças, ou seja, mais crianças utilizaram o método sintético.

O método baseia-se na associação de estímulos visuais e auditivos, valendo-se apenas na memorização como recurso didático – o nome das letras é associado à forma visual, as sílabas são apresentadas de cor e com elas se formam palavras isoladas. Não se dá atenção ao significado, pois as palavras são trabalhadas fora do contexto. Trata-se de processo árido, com poucas possibilidades de despertar o interesse para a leitura, que pressupõe uma separação radical entre alfabetização e letramento (CARVALHO, 2011, p. 22).

No âmbito das tendências pedagógicas, esse método é classificado como tradicional e compreende três tipos: alfabético, silábico e fônico.

De acordo com Mortatti (2000a), a partir dos anos de 1930, as cartilhas passaram, também, a se basear em métodos mistos e ecléticos (analítico – sintético e vice-versa), em decorrência da difusão e repercussão dos Testes de ABC de Lourenço Filho, cuja finalidade era medir o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, visando a atingir maior rapidez e eficiência na alfabetização. Deste modo, o método assume uma posição secundária, pois *como ensinar* fica atrelado à maturidade da criança e às questões de ordem didática e psicológica. Então surgem as atividades que têm como objetivo desenvolver as habilidades visuais, auditivas e motoras que estão contidas no manual do professor, que ora acompanha as cartilhas, disseminando, desta forma, a ideia da necessidade de um período preparatório.

Mesmo com toda a formação, a Cartilha era um modelo já incorporado na prática da alfabetização e, pelos depoimentos das formadoras, difícil de ser deixado de lado pelas professoras que atuavam com as crianças.

4.3 OS CARTAZES DE EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA DA SALA DE AULA PELA VOZ DA AUTORA E DAS PROFESSORAS FORMADORAS

Este subcapítulo aborda os cartazes de experiência.

No começo, assim, eles ainda não podiam escrever, eu fui fazendo a escrita devagar. E aí eu pegava aquela história e punha num cartaz assim, escrevia mesmo num cartaz, daí o nome de “cartaz de experiência”, porque eles tinham tido a experiência. O cartaz ficava ali muitos dias, no outro dia eles liam no cartaz, daí já era uma leitura no papel, eles liam. Depois desse cartaz da laranja, que ali ficava vários dias, eu dava a banana, por que? Porque a banana também é amarela, a banana também é uma fruta, a banana também é gostosa, então eu tinha algumas palavras que se repetiam, então eu reutilizava, e fazia a mesma coisa, eles pensavam que eram eles que tinham elaborado, e isso que era o interessante, na verdade eles ajudaram a elaborar (Entrevista com Myrian Fonseca Bittencourt, agosto de 2017).

Após o período preparatório e os alunos familiarizados com a bandeja de areia, o professor se preparava para introduzir os *Cartazes de experiências*, em números de vinte e divididos em três categorias: as frutas, os animais e os brinquedos. Iniciar os cartazes exigia, da professora alfabetizadora, vontade, criatividade e disposição para planejar a aula a ser trabalhada (Entrevista com a professora Maria Regina Nascimento dos Santos, maio de 2018).

O primeiro cartaz era o da laranja, e de acordo com a autora do livro, “muitas professoras encontravam dificuldades, porque tinha que trazer uma laranja, cortar a laranja, com isso muitas das nossas alfabetizadoras não tiveram aceitação à história do concreto, à apresentação do objeto, para então introduzir nos cartazes”. a autora ainda observa que cada professora adaptava de acordo com a região (Entrevista com Myrian Fonseca Bittencourt, agosto de 2017).

Professora Edézia conta que,

aqui em Tubarão (SC), por exemplo, era trabalhado a laranja, a banana, coisas que havia na região. E isso era uma das coisas que as professoras hesitavam em fazer, porque tinha que levar para a sala de aula a laranja, tinha que descascar, levar um palitinho para que as crianças pegassem o pedacinho do gomo, porque só iam para o quadro, após trabalhar muito bem o concreto (Entrevista com a professora Edézia Maria Martins, maio de 2018).

Conforme a fala na entrevista, a professora já tinha o cartaz pronto, eles eram feitos em papel pardo com letra script. A letra cursiva somente era usada mais no final do ano. À medida que iam surgindo palavras novas, por exemplo: *gostosa*, já tinha aparecido em dois cartazes, então ia colocando, quando ia aparecendo, ia repetindo nos outros cartazes. A professora induzia a criança a crer que ela estava construindo a história, que ela que estava

escrevendo. Era como se a criança estivesse inventando uma história, a professora colhia as frases deles e, em um determinado dia, a professora aparecia com o cartaz.

Por exemplo:

A laranja é amarela, chuparam a laranja, sentiram o sabor, se é doce ou azeda? Tudo isso a professora que ia induzindo a criança a falar. Essa parte era bem enfatizada, dramatizada para que a criança falasse isso, com muita vontade, como: Que laranja gostosa! Que delícia! Mas a professor não falava, ela deixava que eles falassem, ela induzia, fazia a pergunta que já sabia a resposta, porque depois a criança iria ver escrito no cartaz, e acreditava que ela que tinha escrito. E tinha criança que dizia: mas a laranja que tem na minha casa é verde, mas aí a professora perguntava: sim, mas que estamos vendo aqui na sala é que cor? Ela fazia ver que existia a diferença. Desenvolvendo, a imaginação, a sequência de raciocínio. Começo, meio e fim (Entrevista com a professora Edézia Maria Martins, maio de 2018).

A fala da professora Edézia corrobora com a da professora Myrian Bittencourt, de que a criança era induzida a pensar ser ela a autora do texto do cartaz.

Após terminado o período preparatório, de acordo com a professora Edézia, e depois de terminada a parte oral de elaboração do texto, a professora “partia para a escrita na bandeja, escrevia laranja, escrevia amarela. Segundo ela, a bandeja era um material muito usado. Se ela errasse uma letrinha, ela dizia assim: só dá uma mexidinha, mexendo a bandeja, dando aquela tremidinha, apagava o que tinha escrito, e a criança mesmo refazia”. (Entrevista com a professora Edézia Maria Martins, maio de 2018).

Professora Edézia lembra que a autora Myrian Fonseca Bittencourt, no decorrer do livro, apresentava outros meios que ela chamava, no livro de técnicas. Uma delas eram os bilhetinhos, que ela descreve assim: “se eu via que a criança tinha dificuldade de escrever, por exemplo, a palavra boneca no ar, ela escrevia a palavra BONECA num bilhetinho para ela treinar, treinava na escola, em casa, depois copiava se quisesse, e assim faziam”. Perguntado se iam atividades para as crianças fazerem em casa, ela responde que quase nunca, porque eles faziam muito em sala de aula as técnicas, do avião, da ponteira, do exagero (páginas 24 e 25 do livro *Alfabetização... uma aventura para a criança*), e já eram atividades de fixação (Entrevista com a professora Edézia Maria Martins, maio de 2018).

Figura 9 – Exemplo de técnica do avião

Fixação do vocabulário em estruturas frásicas

Para a fixação do vocabulário, aplique as técnicas descritas a seguir.

Técnica do avião

Convide os alunos para fazerem o *jogo do avião*. Eles vão aceitar prontamente o convite. Diga-lhes:

— Vamos fazer de conta que esta caneta é o nosso avião (Mostre-lhes uma caneta.) e que os meninos são aviadores e, as meninas, aviadoras?

— Quem sabe dar outro nome para quem dirige um avião?

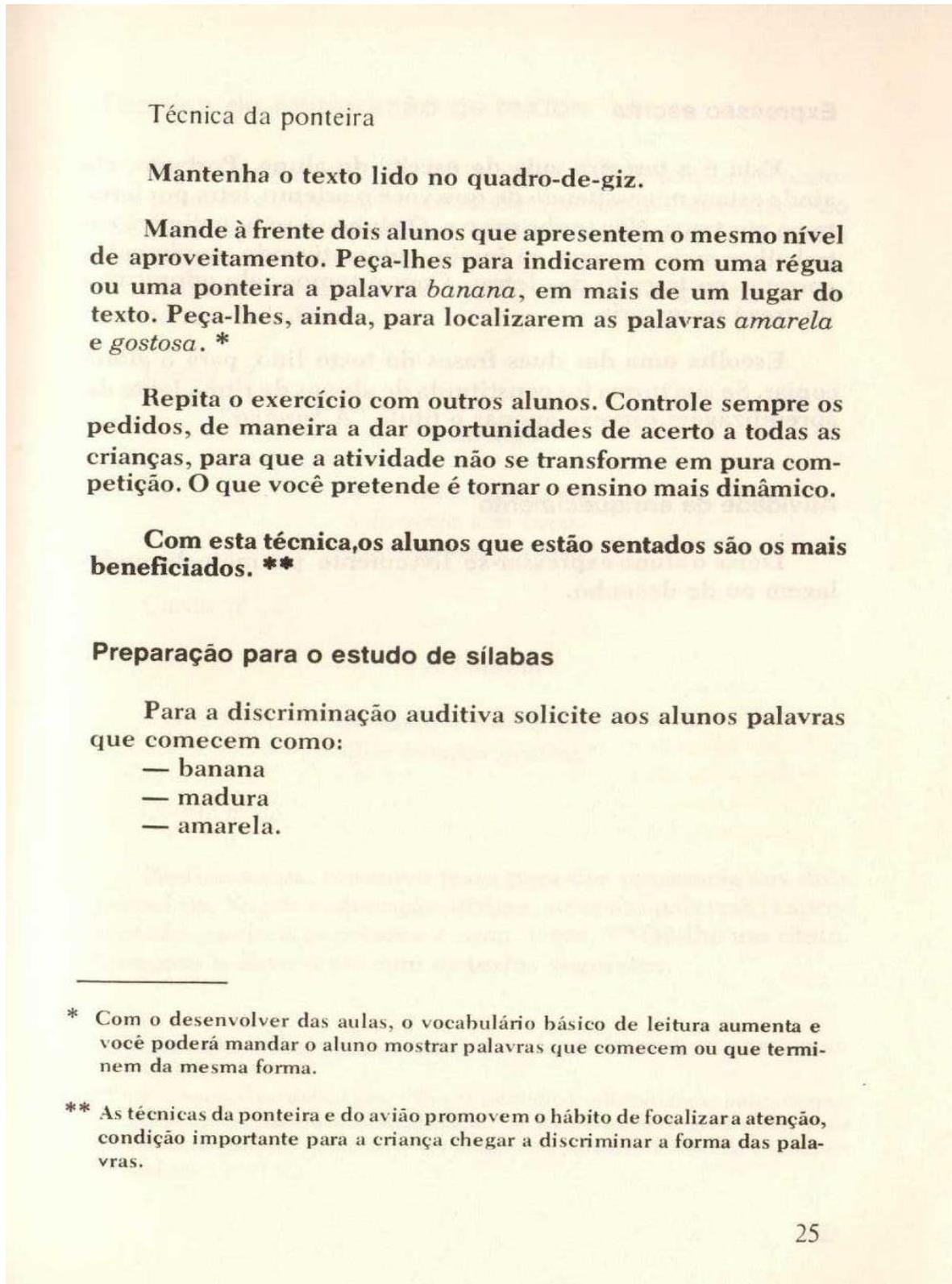
— Piloto? Muito bem! Então todos seremos aviadores ou pilotos. Vamos fazer de conta, também, que este quadro é um grande campo e as palavras, aqui escritas, cidades. Estas são cidades chamadas: *banana* — *amarela* — *gostosa*. Quando o avião passar pela cidade que vamos escolher — *banana* — vocês devem levantar o dedo. Vamos ver quem é um bom piloto!

Diga o nome da cidade, mas não a mostre aos alunos. Enquanto você dirige o avião, vá fazendo o barulhinho do motor. Os alunos mantêm-se em silêncio. Faça o avião dar várias voltas. Finalmente, passe por cima da cidade escolhida — *banana*. Os alunos de imediato levantarão o dedo.

Este jogo é bastante movimentado e do agrado das crianças. Por meio dele as palavras são rapidamente fixadas.

Repita o jogo com as palavras *amarela* e *gostosa*.

Figura 10 – Exemplo de técnica da ponteira



Na aula, essas técnicas deveriam ser repetidas, pois eram formas de auxiliar a criança na memorização de palavras. Além delas, também deveria ser repetida a técnica do cordão (fazer a linha no quadro), e depois escrever nas linhas o que eles escreveram no papel (caderno). As linhas eram feitas para a criança perceber o tamanho da letra no caderno. “Porque como a criança aqui ainda não tinha aquela noção, eles faziam uma letrinha pequena, a outra já ficava maior, mais comprida, mais alta. Com as linhas, havia um espaço certo para escrever”. (Entrevista com a professora Edézia Maria Martins, maio de 2018)

Assim falava:

Bem, a professora vai escrever no quadro o que vocês falaram, o que é que vocês falavam mesmo da laranja? Ah a laranja é doce, é amarela. Então a professora vai escrever: *A laranja é amarela*, o que mais? Ah tem caldo, ah então a laranja tem suco, assim ela ia ampliando o vocabulário da criança. E o que vocês sentiram quando chuparam a laranja? Bem docinha, bem gostosa, então vamos escrever: *Que laranja gostosa!* E ela falava para eles: eu estou escrevendo o que vocês disseram:

*A laranja é amarela,
Que laranja gostosa!*

A professora tinha que ter uma paciência de Jó. (Risos) (Entrevista com a professora Maria Regina Nascimento dos Santos, maio de 2018).

Assim, não foi a professora que fez, ela induziu e escreveu no quadro o que eles falaram. Para as crianças, eles construíram. E ela escrevia no quadro, mas eles não copiavam no primeiro dia, até para não deixar a criança muito cansada.

Eu lembro muito também que a professora Myrian Bittencourt nos falava que uma criança normal, dentro do padrão de aprendizagem, ele tinha que ver no mínimo de vinte a trinta vezes, para a criança visualizar e gravar, disso eu nunca esqueci. E ela dizia assim, uma criança que tiver um pouquinho mais de dificuldade, ele tem que ver no mínimo umas sessenta vezes. Por isso que a palavra amarela, por exemplo, vai aparecer outras vezes (Entrevista com a professora Edézia Maria Martins, maio de 2018).

Depois que a professora criava pequenos textos, ela repetia a palavra em outros cartazes, porque volta, repete, ela faz outras frases usando palavras do cartaz anterior. Com isto ela está reforçando aquilo que a criança construiu. “Geralmente eles ficavam três dias com o mesmo cartaz, isso eu lembro”, conta a professora Maria Regina. Depois é que a professora fazia um cartaz no papel e deixava exposto na parede. E ela falava: “agora nós vamos deixar escrito o que vocês construíram. A gente passava um trabalhinho, pedia ajuda da diretora para não deixarem arrancar os cartazes da parede”.

[...] os alunos ditam o conteúdo que vai ser escrito, tornando-se eles os próprios autores do que vão ler. E nesse processo natural de transição da linguagem oral para a escrita, interagem com suas palavras e frases, o que lhes vai facilitar a familiarização e o convívio com outros autores, tanto da sala de aula quanto no mundo dos livros. O ouvir, o falar, o ler e o escrever, interligados numa situação única vão reforçar a comunicação total, um dos grandes objetivos educacionais e sociais (BITTENCOURT, 1983).

Depois vinha o segundo cartaz, já repetindo palavras que tinham no primeiro. Por exemplo, no segundo cartaz tinha:

A banana é amarela,

Que banana gostosa!

Repetiam-se algumas palavras e a pontuação.

A pontuação era colocada, se fazia, mas não se dizia o nome. Se fazia tudo, mas não se esmiuçava nada. Tudo era repetido várias vezes, reforçando, fazendo a fixação. Porque se a criança tem que ver no mínimo 30 vezes, então ela vai repetindo, porque depois vinham as atividades, e a criança começava a notar que entre uma palavra e outra tem assim uma relação uma com a outra. Depois começava-se a fazer a parte da análise fonética, aí fica fácil, porque aquilo ela já visualizou muitas vezes (Entrevista com a professora Edézia Maria Martins, maio de 2018).

Professora Edézia conta que,

nos treinamentos feitos a professora Myrian Bittencourt orientava-se que os cartazes podiam ser feitos com o papel pardo, o papel Kraft. Era fornecido o papel para as escolas pelo estado. As professoras faziam numa tira grande, isso depois que as palavras já tinham sido decompostas. O quadro era muito usado também para reforçar, como por exemplo: a laranja é amarela, a banana é amarela, nisso já tinha dois cartazes trabalhados, a professora fazia no quadro uma técnica, digamos a técnica do exagero (página 63 do livro Alfabetização... uma aventura para a criança), escrevia lá em baixo uma palavra bem pequenininha, depois a mesma palavra em tamanhos maiores, e eles usavam o tom de voz conforme o tamanho da letra, quanto maior o tamanho das letras da palavra, maior o tom da voz (Entrevista com a professora Edézia Maria Martins, maio de 2018).

Na entrevista com a autora, ela também cita exemplos:

A palavra “come” por exemplo que aparece no texto: “come banana” e depois “o macaco corre” aparecendo talvez no mesmo texto, o que eu fazia? Eu pega uma delas, e fazia no quadro negro bem grande, depois média, depois bem pequenininha, e eles então tinham que ler no tom de voz conforme o tamanho da letra, e quanto maior era a letra, mais alto era o tom de voz, técnica essa chamada de “técnica do exagero”. [...] e eu até tinha medo de que o diretor viesse me repreender porque eles gritavam e eu dizia, não vocês não gritaram bem (risos). Mas apesar disso o diretor vinha sempre assistir minhas aulas, apesar da gritaria (risos) (Entrevista com Myrian Fonseca Bittencourt, agosto de 2017).

Figura 11 – Exemplo da técnica do exagero

Deixe, no quadro-de-giz, a palavra que os alunos sentiram maior dificuldade em identificar. Você vai aproveitá-la para a próxima técnica.

Técnica do exagero

Digamos que você resolveu deixar, no quadro-de-giz, a palavra *come*, porque a criança a confunde com a palavra *corre*.

No quadro-de-giz, completamente limpo, deverá estar escrita somente a palavra *come* em tamanho normal.

Escreva, então, a mesma palavra em tamanhos diferentes. Chegue mesmo a exagerar, tanto para mais, como para menos. O maior desenho da palavra pode medir uns 30 cm de altura e o menor, no máximo, 1 cm. Deste último, a criança só perceberá o contorno, o perfil da palavra.

Terminada a escrita, faça a leitura com os alunos. Enquanto lêem, eles deverão levantar ou abaixar a voz, de acordo com o tamanho da escrita apresentada. Você e os alunos podem ler quase gritando, quando as letras forem bem grandes.

come

come

come

come

come

come

come

“Um outro exercício que era feito com as crianças era o ditado”, lembra a professora Maria Regina. A Professora Myrian Bittencourt explicava, nos treinamentos, que quando ainda lecionava costumava fazer ditado com aquelas palavrinhas que já estavam bem trabalhadas. O cartaz estava lá no cantinho, ela fazia o ditado e não se importava de a criança copiar a palavra ditada, porque se ela copiava é porque já sabia escrever corretamente, já reconhecia a palavra. Esse tipo de atividade, criado pela autora, era repassado para as professoras que faziam parte da equipe de alfabetizadores.

Um detalhe importante para a professora Maria Regina,

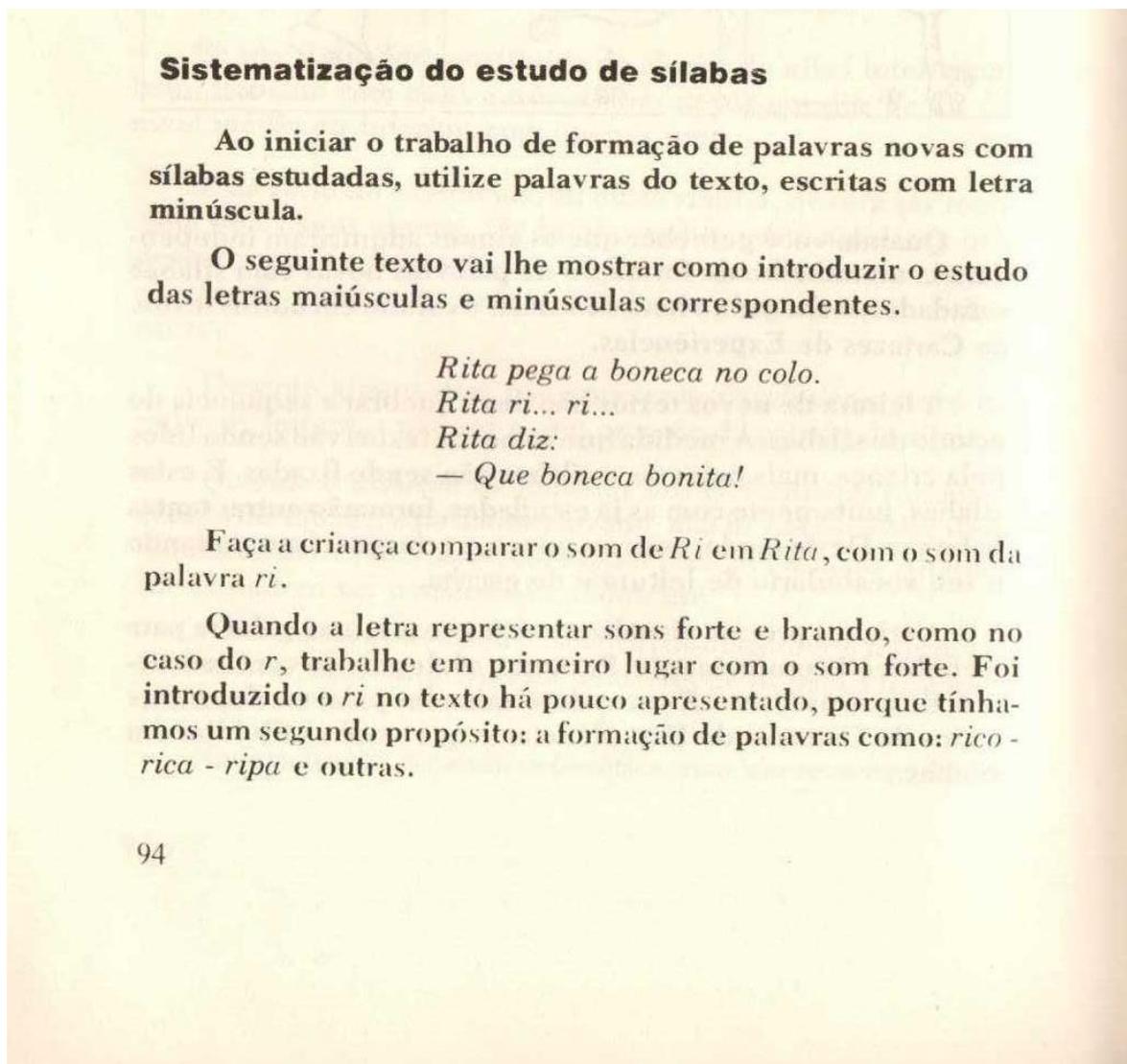
era que tudo que a professora escrevia no quadro ela dizia: estou escrevendo tal frase, como, por exemplo: A laranja, ela escrevia o A e passava nas carteiras olhando se eles estavam copiando certo, no início da linha, dentro da linha. Porque muita criança começava no meio da folha, não fazia no início da margem do caderno, trabalhando, assim, o limite. Depois falava: agora estou escrevendo laranja; cada vez que escrevia, falava. A criança ouvia a mesma palavra várias vezes. E novamente passava nas carteiras para ver se eles estavam conseguindo copiar corretamente. Essa era a hora que a criança estava passando para o caderno aquilo que elas haviam construído (Entrevista com a professora Maria Regina Nascimento dos Santos, maio de 2018).

Professora Edézia enfatiza que, à medida que a professora ia trabalhando os cartazes, ela também ia fazendo cartazes de sílabas simples, pegando pedacinhos das palavras que a criança já tinha visto e deixava fixado na parede. A sala tinha muitos cartazes, é o que a professora Myrian Bittencourt chamava de sistematização de sílabas (páginas 94 e 95 do livro *Alfabetização... uma aventura para a criança*) (Entrevista com a professora Edézia Maria Martins, maio de 2018). Os exemplos de sistematização constantes no livro podem ser vistos na página seguinte.

Depois vem a parte da decomposição e, conforme professora Edézia explica, a criança forma outras palavras com as sílabas que ela já viu nas palavras dos cartazes, como pode ser visto na figura 14, na página 67 desta Dissertação.

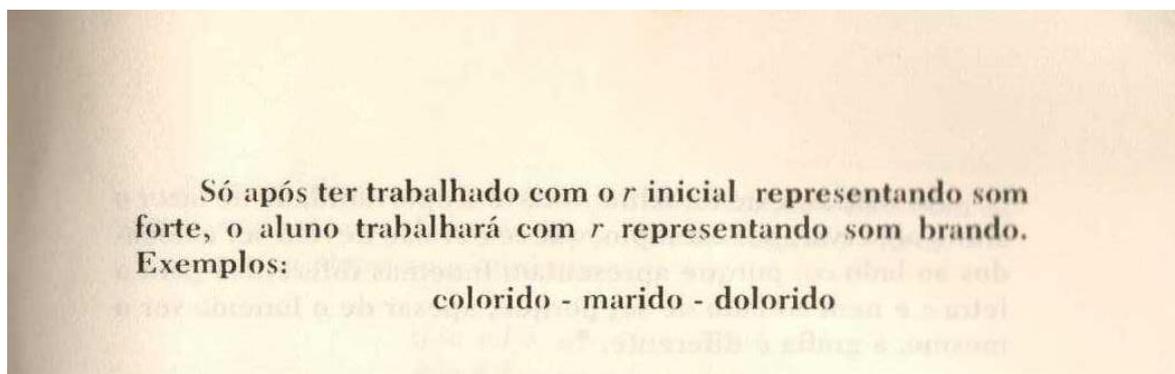
Quando as professoras trabalhavam a decodificação das palavras, as crianças iam construir outras, normalmente eles juntavam muito a letra ou separavam, então nós usávamos um palitinho para trabalhar o espaçamento certo entre as letras. Também usávamos muito giz colorido para trabalhar a decodificação das sílabas (Entrevista com a professora Edézia Maria Martins, maio de 2018).

Figura 12 – Exemplo do processo de sistematização do estudo de sílabas



Fonte: Bittencourt, 1983, p. 94.

Figura 13 – Continuação da figura 12, correspondente à página 95 do livro



Fonte: Bittencourt, 1983, p. 95.

Figura 14 – Exemplos de decomposição das sílabas e composição de novas palavras

solta dado sol - soldado	macaco olha malha
corre gato cor - reto - corto - rega - regato - correto	passa vento pasto

Gradativamente, você fará o aluno perceber as múltiplas combinações das consoantes, na estrutura das sílabas. Faça-o comparar palavras diferentes quanto ao significado, mas que se assemelham em som e grafia.

Exemplos:

sopa	pato	fita	faca	taça
sopra	prato	frita	fracá	traça
cata	pata	paca	cave	caro
carta	parta	placa	clave	claro
pato	gato	má	cá	soda
pasto	gasto	mar	cal	solda
cata	mata	laça	vê	late
canta	manta	lança	vem	latem

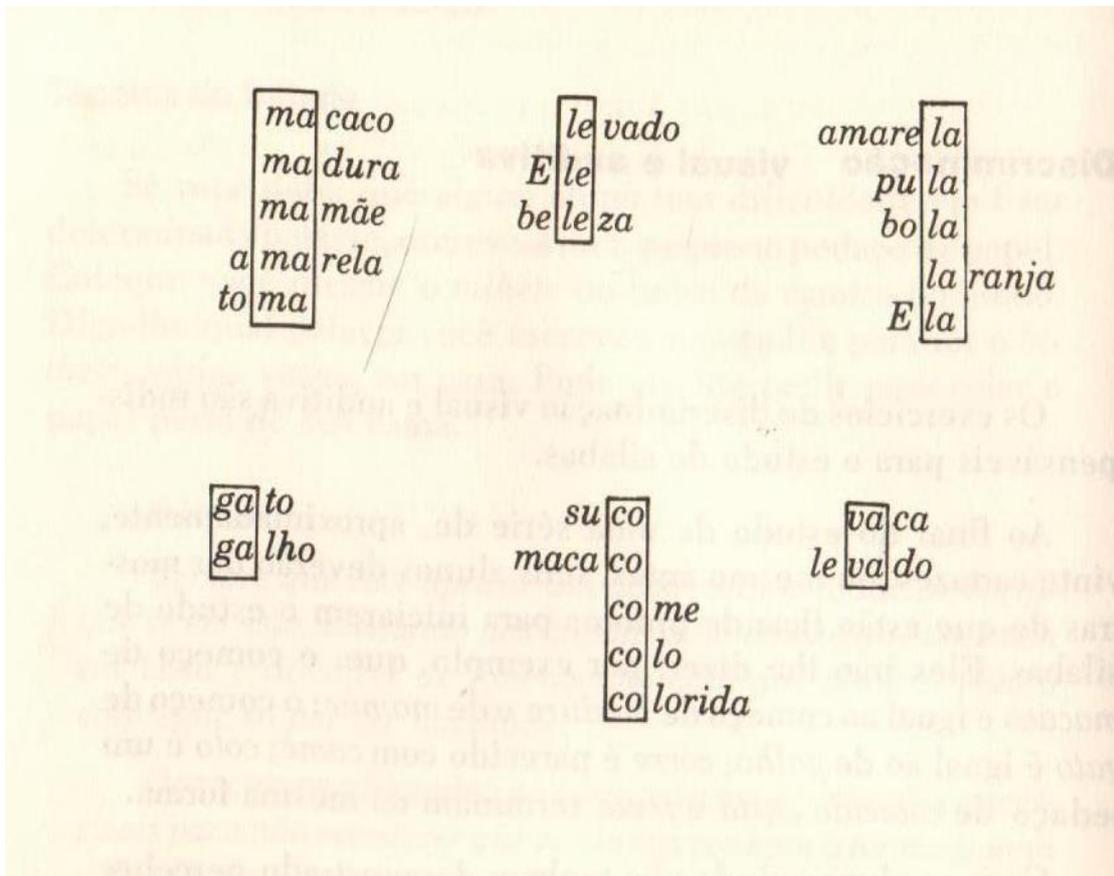
Uma parte importante que o livro da professora Myrian Bittencourt, de acordo com a professora Edézia, é quando explica singular e plural. Por exemplo: “É só um gato que toma leite? Não, têm mais gatos que tomam leite. A sílaba simples e a complexa vão aparecendo naturalmente, vai haver essa análise fonética naturalmente”.

*O gato **toma** leite;*

*Os gatos **tomam** leite* (Entrevista com a professora Edézia Maria Martins, maio de 2018).

A criança começa a decompor a palavra e ela mesmo vai começar a notar as semelhanças e diferenças na escrita, das palavras, das sílabas, e que dentro das palavras não têm só sílabas simples. Isso acontecia de forma espontânea, sem você fazer no método silábico, no tradicional. Eram trabalhadas as sílabas iguais em palavras diferentes. Um exemplo pode ser encontrado na página 66 do livro *Alfabetização... Uma aventura para a criança* (Entrevista com a professora Edézia Maria Martins, maio de 2018).

Figura 15 – Exemplo de relação de palavras com a mesma sílaba



Fonte: Bittencourt, 1983, p. 66.

Observando as palavras **macaco**, **madura**, **mamãe**, **amarela**, segundo professora Edézia, a criança “passa a observar que em várias palavras aparecem a mesma sílaba”. Quando a criança chegava nesta fase de composição e decomposição das palavras, havia concluído as *lições* do livro *Alfabetização... uma aventura para a criança*, e estava preparada para iniciar o livro *O barquinho amarelo*.

4.3.1 Introdução do livro *O barquinho amarelo* no processo da alfabetização

Como mencionado em outros momentos deste texto, o livro *Alfabetização... uma aventura para a criança* foi elaborado para ser um *pré-livro* para a obra *O barquinho amarelo*. Sendo assim buscou-se, durante as entrevistas, entender o momento dessa passagem de um para outro livro.

A professora Myrian Bittencourt, ao falar sobre este momento, conta que para muitas professoras era complicado, elas ficavam angustiadas, porque a criança sabia escrever *laranja*, mas, e a família do *LA*, *LE*, *LI*, *LO*, *LU*? A professora só ia trabalhar a decodificação depois de trabalhar todos os cartazes. Somente no fim dos vinte cartazes é que se introduziria o livro *O barquinho amarelo*, porque é neste livro que a coisa acontece.

Depois que eles já sabiam formar palavras novas, e que eles já estavam fazendo, seus pequenos textos, porque eles faziam pequenos textos com as palavras que eles conheciam. Com aquelas palavras eles formavam outras frases. Depois disso é que eles estavam aptos, a entrar no livro “O barquinho amarelo” e tinham loucura pelo livro. O livro é uma história... é uma beleza esse livro (Entrevista com Myrian Fonseca Bittencourt, agosto de 2017).

Ao observar as imagens nas duas fotografias da página seguinte, pode-se perceber que a criança, ao construir o barquinho de papel e colocar na água para brincar, estava participando da elaboração da história, vivenciando na prática a história que, aqui, era do *O barquinho amarelo*.

As professoras Edézia e Maria Regina, em suas entrevistas, relatam que somente no segundo semestre é que era apresentado para as crianças o livro *O barquinho amarelo*, e elas só tinham acesso ao livro depois de ter trabalhado todos os cartazes. “O nível de interpretação era muito bem explorado. Era usado também outro livro do *O barquinho amarelo*, chamado de *Método de experiências criadoras – Manual do pré-livro O barquinho amarelo* (capa na figura 18, na página 71)” (Entrevista com a professora Edézia Maria Martins, maio de 2018).

Figura 16 – *O barquinho amarelo* na prática com as crianças

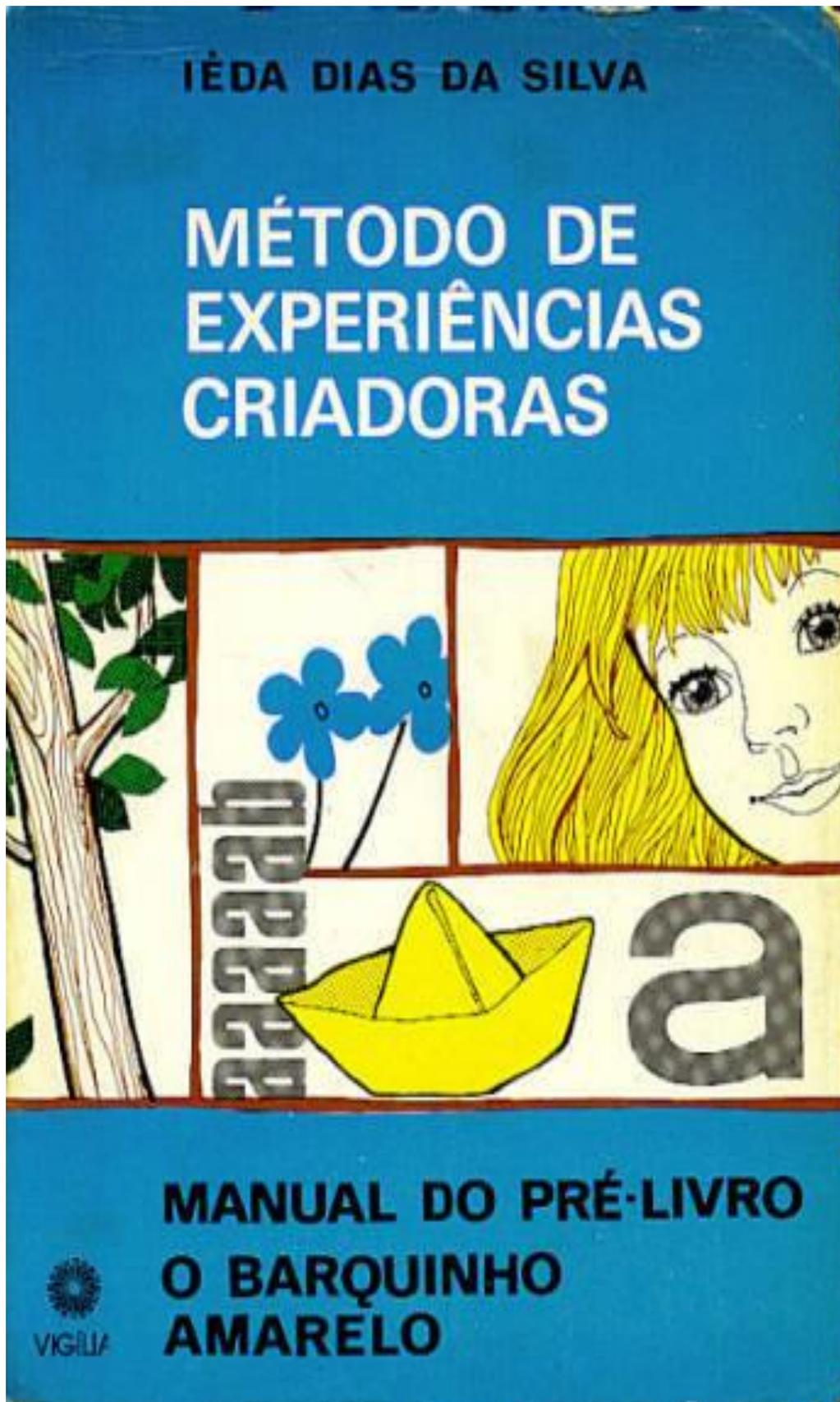


Fonte: Acervo particular da autora Myrian Fonseca Bittencourt.

Figura 17 – Brincando com o barquinho de dobradura confeccionado pelas crianças



Fonte: Acervo particular da autora Myrian Fonseca Bittencourt.

Figura 18 – Manual do pré-livro do *O barquinho amarelo*

Fonte: Silva, 1994, acervo da pesquisadora.

Analisando o referido livro, é possível perceber que há grande semelhança entre ele e o Livro *Alfabetização... uma aventura para a criança*. O livro traz uma sequência de atividades muito próxima do livro de autoria de Myrian Fonseca Bittencourt, o que difere é que neste tem exemplos de atividades. Ao elaborar os cartazes de experiências, como já mencionado em outro momento, a autora procurou usar elementos do convívio do dia a dia da criança. Diferente do manual do pré-livro, que traz exemplos de atividades voltadas para a história do barquinho amarelo, a professora Myrian Bittencourt, em seu livro, traz, além dos cartazes, uma explicação detalhada para a professora alfabetizadora, de como proceder didaticamente ao trabalhar cada cartaz ou frases com as crianças.

A professora Myrian Bittencourt conta que esteve com Iêda Dias, autora do livro *O barquinho amarelo*, em sua casa, em Florianópolis - SC, e que explicou para ela que teve que elaborar uma forma de chegar ao *barquinho amarelo*, porque as professoras não estavam acostumadas com o método analítico-sintético, por isso a criação do livro *Alfabetização... uma aventura para a criança* (Entrevista com Myrian Fonseca Bittencourt, agosto de 2017).

Ao falar do livro *O barquinho amarelo*, a autora ainda deixa transparecer todo o seu encanto para com o livro. Para ela,

Este teve um papel, ele é excelente, e eu tive que escrever o meu livro para poder trabalhar com ele, o meu livro mostra como eu dava aula, quando fui professora de primeira série. Por isso para mim, esse livro não foi escrito assim como uma escritora, mas eu fui fazendo assim direitinho como eu fazia a aula (Entrevista com Myrian Fonseca Bittencourt, agosto de 2017).

4.4 UM OLHAR DIFERENTE PARA O MÉTODO PROPOSTO NO LIVRO *ALFABETIZAÇÃO... UMA AVENTURA PARA A CRIANÇA*

A autora do livro *Alfabetização... uma aventura para a criança*, assim como a equipe de professoras formadoras da UCRE de Tubarão, na maior parte da entrevista, mencionou somente como o livro era bom, como o método dos cartazes de experiência viabilizava a alfabetização das crianças. No entanto, ao entrevistar uma professora supervisora de estágio obrigatório de curso de magistério do 2º Grau, que realizou o curso de treinamento, percebeu-se que havia discordância dessa posição.

Em entrevista com a professora Solange Felipe Parize, em maio de 2018, a qual trabalhou como supervisora de estágio nas escolas de ensino primário, e acompanhou as alunas em formação nas práticas pedagógicas, relata que a não aceitação pelo método proposto foi apontado por algumas professoras.

Eu trabalhei na orientação dos educadores de 1ª a 4ª, e aí nós tivemos as experiências. Esse livro chegou às escolas, e nos cantos das salas ficavam as bandejas, os professores eram obrigados a trabalhar com elas, e com isso existia uma grande resistência das professoras mais velhas, porque trabalhar com a silabação era muito mais acessível e mais fácil (Entrevista com a professora Solange Felipe Parize, em maio de 2018).

Esse método, segundo ela, para algumas professoras pareceu ser forçado, e elas tinham que seguir esse livro. Professora Solange também descreve que alguns professores eram muito vazios. “Como é que é vazio? Eles chegavam para dar aula somente com o saber ler e escrever, não falavam de uma referência, porque fazendo uma referência bibliográfica, automaticamente, você está sabendo que o aluno está quase chegando lá. E a autora Myrian Fonseca Bittencourt não possuía essa visão” (Entrevista com a professora Solange Felipe Parize, em maio de 2018).

De acordo com Solange, a professora costumava chegar na sala de aula e dizia assim: *vamos fazer dessa forma: escreve aí e eu escrevo aqui*. E isso dependia muito da criatividade da professora, porque como ela foi alfabetizada por esse método, era esse que ela sabia ensinar (Entrevista com a professora Solange Felipe Parize, em maio de 2018).

Nos depoimentos desta entrevistada fica claro que, durante a década de 1980, as professoras alfabetizadoras da região de Tubarão - SC, onde ela acompanhava estágios, utilizavam as cartilhas de alfabetização com método de ensino sintético, como o da cartilha *Caminho Suave*, parecendo reproduzir com as crianças a mesma forma de ensinar como elas haviam sido alfabetizadas quando criança.

Os professores quando começavam assim como a autora, não sabiam nada, ela iria alfabetizar da maneira que ela foi alfabetizada e aprender a ler era o suficiente. E aí tem a discussão em cima daquele que era alfabetizado e o alfabetizado funcional, eram bitolados somente para aprender a ler e escrever o que o professor queria. (Entrevista com a professora Solange Felipe Parize, em maio de 2018).

Além disto, acrescenta que,

Quando se fala em período preparatório, a criança se prepara desde quando nasce. A criança bem “xucra”, lá do interior, que só ficava brincando na areia ou coisa assim, estava trabalhando ali a coordenação motora. Mas acontece que a escola parecia colocar uma parede entre a criança antes e depois que chegava na escola. Ela chegava lá sem saber nada, e quem que disse que não sabiam? As crianças pequenas iam na venda ajudar as mães a comprar, eles ainda não sabiam ler e escrever, mas conheciam, e esse era o período preparatório. Era só aproveitar o que eles traziam de bagagem (Entrevista com a professora Solange Felipe Parize, em maio de 2018).

Na opinião dela, mudar é bem-vindo, mas o que é mais importante que tudo isso é o comprometimento do educador em querer o melhor para o seu aluno,

porque amanhã *ele poderá ser o Presidente da República, um engenheiro, um advogado*. E aí se o professor tem essa visão quando está alfabetizando, ele vai atingir muito mais. Não dá para ficar bitolado em um texto ou uma cartilha, isso é só uma segurança para que os professores sigam com o seu trabalho para frente, o professor precisa aproveitar tudo. Não alfabetizando sem ABC, ele pode estar lá exposto, a criança visualiza e o professor trabalha naquilo em que ele acredita que vai fazer o seu aluno bem melhor (Entrevista com a professora Solange Felipe Parize, em maio de 2018).

Embora não pesquisemos junto a professoras alfabetizadoras que colocaram em prática o método proposto com o livro da professora Myrian Bittencourt, consideramos interessante trazer os depoimentos da professora supervisora de estágio para evidenciar a necessidade de novas pesquisas, caso se queira entender, de fato, a repercussão do livro e seu método nas escolas estaduais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao me propor conhecer o livro *Alfabetização... Uma aventura para a criança*, para desvendar aspectos de sua história, desde a escrita, conteúdo e chegada na escola como o livro oficial para alfabetização das crianças catarinenses no início da década de 1980, não imaginava a complexidade inserida nesse processo.

Após um período de puro encantamento com o referido livro e as dificuldades de perceber algo além do que ele próprio trazia, como o método de alfabetização e suas características, fui compreendendo-o, não mais como simples caminho para alfabetizar, neutro e desinteressado, mas como um produto, resultado da ação humana em determinado momento e contexto histórico. As leituras e discussões realizadas durante o curso de mestrado, reflexões com a orientadora, professores e colegas, iam indicando novas pistas a serem desvendadas para alcançar aquilo que havia proposto como objetivo de pesquisa. Na qualificação, novas questões foram indicadas pela banca, o que exigiu novas reflexões e tomada de decisão. Assim, não era mais possível olhá-lo como mero manual de alfabetização que tinha, no interior, os passos detalhados para ensinar as crianças a aprender a ler e a escrever pelo método analítico-sintético (método eclético), mas via-o como *síntese de múltiplas determinações*.

Na década de 1980, período em que o livro foi publicado e utilizado como manual para alfabetização das crianças nas escolas públicas catarinenses, ocorria no Brasil a abertura política após mais de vinte anos de ditadura. Período esse em que a educação foi marcada por uma intensa luta pela democratização do acesso e da permanência e qualidade, assim como pelo aumento de pesquisas e estudos na área, trazendo novas perspectivas para melhoria da qualidade da educação para todos (as).

Neste contexto, em meio às transformações sociais, políticas e institucionais, novas concepções teóricas passaram a fazer parte das discussões e práticas de alfabetização, dentre elas o construtivismo piagetiano e o sócio-interacionismo vygotskiano, e a primeira foi incorporada nas políticas oficiais nacionais para alfabetização. Tendo como principal expressão as pesquisas de Emília Ferreiro, desloca-se, então, o foco da alfabetização do *como se ensina* para o *como a criança aprende*. Assim, essa nova estruturação metodológica, pautada nesse pressuposto teórico, embasou a construção de modernos livros de alfabetização, negando os métodos historicamente utilizados para alfabetizar, como os encontrados nas cartilhas de alfabetização.

Este processo, dentre outros aspectos, abandonou teorias e práticas tradicionais, desmetodizou o processo de alfabetização e questionou a necessidade do uso das cartilhas para o ensino da leitura e da escrita no primeiro ano escolar. Isto gerou uma disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores dos tradicionais métodos das cartilhas, e do também tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação das crianças entre fortes, médios e fracos na aprendizagem, engendrando-se um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização.

É nesse cenário que Santa Catarina adquire o livro *Alfabetização... Uma aventura para a criança*, no intuito de facilitar o trabalho com o método analítico-sintético, ou seja, reafirma seu compromisso com o método tradicional de alfabetização. O livro escrito pela professora Myrian Bittencourt propõe a alfabetização pelo método analítico-sintético, sendo apresentado como algo novo para revolucionar a alfabetização do estado, haja vista que até aquele momento predominava o método sintético.

O método analítico faz o processo inverso do método sintético, pois ele parte do todo para as partes. De um texto para as frases, das frases para as palavras e das palavras para as sílabas e letras, mas não se trata de uma concepção nova de alfabetização. A memorização e a repetição são o foco principal do método, assim como era pelo método sintético.

Nesta perspectiva, professora Myrian Bittencourt escreveu seu livro com o objetivo de auxiliar as professoras alfabetizadoras a incorporar o método analítico em suas práticas de alfabetização e facilitar o uso de *O barquinho amarelo*, livro que havia sido adquirido pelo estado para ser o manual para trabalhar a alfabetização nas escolas. Os depoimentos da autora, conforme descritos no corpo da dissertação, evidenciam esta posição, de que o livro fora escrito para servir como pré-livro ao *barquinho amarelo*.

Naquele período, no estado de Santa Catarina, a alfabetização era fortemente marcada pela cartilha *Caminho Suave*, e trabalhar com o método analítico-sintético provocou descontentamento por parte de professoras alfabetizadoras. Houve um estranhamento delas, em ter que iniciar com um pequeno texto para finalmente chegar à sílaba e letra.

O livro chegou às escolas estaduais de Santa Catarina como uma inovação para a alfabetização, diferente do *barquinho amarelo*, que era um livro composto por pequenas histórias. Professora Myrian Bittencourt, experiente alfabetizadora e conhecedora da resistência de professoras ao método analítico, escreveu o livro seguindo a lógica da cartilha, mas coerente com o que estava sendo proposto pelo estado que era o método analítico. Seguindo as historietas do livro e os exercícios de fixação, as professoras teriam um caminho tal qual estavam acostumadas a utilizar para ensinar a leitura e a escrita.

Deste modo, o livro *Alfabetização... Uma aventura para a criança* é um manual para que as professoras alfabetizadoras pudessem compreender o processo de como alfabetizar, partindo do todo para as partes e, a partir da finalização deste pré-livro, utilizar com seus alunos o livro *O barquinho amarelo*.

O método que propõe no livro *Alfabetização... Uma aventura para a criança* foi denominado de *Cartazes de experiências*, nome este também presente no pré-livro do *barquinho amarelo*, escrito por Iêda Dias da Silva. A professora Myrian Bittencourt propôs os cartazes divididos por temas, sendo eles as frutas, os animais e os brinquedos. Ela descreve que todos são de conhecimento de qualquer criança, de qualquer região, ficando, assim, fácil associar aos exemplos para serem trabalhados na sala de aula. O diferencial dessa proposta era de que, mesmo sendo o cartaz previamente elaborado, era preciso fazer com que a criança pensasse ser ela sua autora, o que exigia da professora pensar estratégias de envolvê-la no tema e depois direcionar para que concluísse que o texto apresentado no cartaz saiu da discussão realizada em sala de aula.

Para que todas as professoras alfabetizadoras do estado pudessem trabalhar da mesma forma os Cartazes de Experiência na alfabetização, a secretaria de estado da educação organizava a formação/treinamento para uso do livro, seguindo a metodologia de multiplicadores. Assim, havia uma equipe na Secretaria estadual que formava/treinava uma equipe em cada UCRE (GERED), que formava/treinava as professoras alfabetizadoras que atuavam nas escolas.

Assim, na região da UCRE (atual GERED) de Tubarão - SC, para a incorporação do *novo método* proposto no livro *Alfabetização... Uma aventura para a criança*, três professoras dessa Unidade Regional reuniam-se todos os meses na SED em Florianópolis - SC, e recebiam um treinamento da própria professora Myrian Bittencourt e de sua equipe formada por profissionais da secretaria da educação. Após o treinamento, elas tinham a responsabilidade de repassar para as demais professoras alfabetizadoras dessa UCRE. Esse processo era acompanhado de perto por cada equipe, e elas tinham o compromisso de acompanhar as professoras alfabetizadoras nas escolas. A professora Myrian Bittencourt fazia visitas em cada região para acompanhar as formações e ver se estavam sendo realizados os treinamentos conforme orientações da secretaria estadual.

As equipes responsáveis pelos treinamentos eram formadas por professoras da rede estadual, com experiência de atuação como professora alfabetizadora, e também havia professoras da área da Educação Física, todas naquele momento trabalhavam na UCRE.

A alfabetização na perspectiva tradicional tinha um tempo inicial denominado período preparatório, destinado prioritariamente ao desenvolvimento psicomotor, e os treinamentos incluíam as professoras de Educação Física, já que elas eram as responsáveis por trabalhar a psicomotricidade das crianças.

Finalizando, pode-se afirmar que o livro *Alfabetização... Uma aventura para a criança* foi escrito para colocar em prática o método analítico, adotado como método oficial para as escolas catarinenses no final dos anos de 1970 e início de 1980, e a sua chegada e permanência na escola contou com políticas públicas do estado, que vão desde verbas para a aquisição do livro, logística para distribuição para as escolas, até a escolha de equipes para fazer a formação/treinamento e fiscalização da efetivação do método por parte das professoras alfabetizadoras nas escolas.

Embora autora e professoras formadoras sejam unânimes em afirmar o quanto o método era bom e destacar inúmeras vantagens, o que se conseguiu levantar junto a professores que fizeram o treinamento e acompanharam sua efetivação na prática evidencia que a aceitação e a aprovação do livro não eram unanimidade entre as professoras alfabetizadoras. Porém, este aspecto carece de mais informações para que se possa ter melhor conhecimento da questão, podendo ser tema de pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gabriel Antunes. Apresentação. In: BARROS, João de. **Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja: 1539** ou Gramática da língua portuguesa. São Paulo: Humanitas/Paulistana, 2008. p. 7-18.

ARAÚJO, M. C. C. da S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1995. Caderno 367.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976. Parte 3: A transmissão da cultura.

BASTOS, C. C. **Metodologias Ativas**. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 20 set. 2018.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino mútuo no Brasil (1808-1827), em A Escola Elementar no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **O método monitorial/mútuo**. Passo Fundo (RS): UPF, 1999.

BAZARIAN, J. **O problema da verdade**. 4. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1994.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo de Cartilha do povo e da cartilha Upa, cavalinho!** São Paulo: UNESP, 2006.

BITTENCOURT, Myrian Fonseca. **Alfabetização...: uma aventura para a criança**. 2. ed. Florianópolis (SC): EDEME, 1983.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: jan. 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização sem bá-bé-bi-bó-bu. In: **História da alfabetização**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Edmilson. A totalidade. In: **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo: Xamã, 2008.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: Um diálogo entre teoria e prática**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

COAN, I. B. F.; ALMEIDA, M. L. P. Histórico da proposta curricular de Santa Catarina no âmbito das políticas públicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (1989-2005). **HOLOS**, ano 31, vol. 6. 2015.

CORRÊA, Carlos Humberto Alves; SILVA, Lilian Lopes Martin da. **Cartas de ABC e Cartilhas Escolares: alfabetização nas escolas amazonenses (1850-1900)**. 2005. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/442.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

DEUS, João de. **Cartilha maternal ou arte de leitura**. Publicada por Candido J. A. de Madureira. 3. ed. Lisboa: Imp. Nacional, 1878. Disponível em: <http://purl.pt/145/5/1-1733v_PDF/1-1733-v_PDF_24-C-R0072/1-1733-v_0000_capa-guardas2_t24-C-R0072.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

FERRARI, Alceu Ravello. **Escola básica**. Campinas: Papirus, 1992.

FERREIRA, Licínia. A alfabetização e a polêmica do método de Castilho nas páginas d'O Instituto. **Revista O Instituto**, 26 jan. 2010. Disponível em: <<http://institutodecoimbra.blogspot.com/2010/01/alfabetizacao-e-polemica-do-metodode.html>>. Acesso em: abr. 2018.

FILHO, Lourenço. **Cartilha do Povo: para ensinar a ler rapidamente**. São Paulo: Melhoramentos, 1928.

FIORI, Neide Almeida. Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. **Rev. Editora da UFSC**, 2. ed. 1991.

FORTUNATO, Natália. **Ensinar a ler e a escrever: saberes inscritos em manuais pedagógicos (Santa Catarina/1856-1892)**. 2017. 160f. Dissertação (Mestrado)-Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc, Florianópolis, 2017.

FRIGOTTO, G. O. Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 69-90.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 71-90.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

GARCIA, Roosevelt. A inesquecível cartilha Caminho Suave. **Veja São Paulo**, 30 ago. 2017. Disponível em: <<https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/a-inesquecivel-cartilha-caminhosuave/>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

HÖELLER, Solange Aparecida. **Escolarização da Infância Catarinense: a normatização do ensino público primário (1910-1935)**. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

HÖELLER, Solange Aparecida de Oliveira; DAROS, Maria das Dores. Trabalhos manuais no ensino primário e no ensino profissional para a construção da nação laboriosa: proposições de Orestes Guimarães e Corinto da Fonseca – Brasil, anos de 1920. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014.

KOCH, Zenir Maria. Sistema de avanços progressivos: a política educacional dos anos 70/80 em Santa Catarina. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 23, p. 27-45. 1995.

KOCH, Zenir M. (UDESC/FAED); HANFF, Beatriz B. C. (UFSC/CED); SILVA Juliana I. da; SILVEIRA, Renata da C.; LEMOS, Grayce (Acadêmicas do Curso de Pedagogia UDESC/FAED)). **Um estudo sobre o contexto da reprovação no Ensino Fundamental de Santa Catarina**. Relatório Final. Florianópolis, 2006. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação.

KONDER, L. **O que é dialética?** 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984, 2008.

LAROCA, Priscila; SAVELI, Esméria de Lourdes. Psicologia e alfabetização: Retratos de alfabetização. In: **Alfabetização e letramento**. Campinas (SP): Komedi, 2001.

LE DÜ DA SILVA, Véronique. Saberes em Forma de Abecedário: A Cartinha de João de Barros. In: **Revista Plures**, São Paulo, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, 2003. p. 20-29.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

LUSTOSA JÚNIOR, José Voste. **Ao povo e ao governo: o ideário educacional do manifesto dos pioneiros da escola nova no Brasil** [2012?]. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idin_scrito_8_f6dc1b892a8cacc6eb8fcdf8a94bdd72.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2018.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil: o período heróico** (1549-1570). Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Alfabetização no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016. p. 57-247.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 52, nov. 2000a.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/1876-1994)**. São Paulo: UNESP, 2000b.

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. **A prática Pedagógica de Lourenço Filho no Estado do Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2001.

PADILHA, Lucia Mara de Lima; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. A pesquisa histórica e a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 66, p. 123-134, dez. 2015.

PERES, Teresinha Eliane; VAHL, Mônica Maciel; THIE, Vânia Grim. Aspectos editoriais da cartilha Caminho Suave e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá (PR), v. 16, n. 1, p. 335-372, jan./abr. 2016.

PERUQUE, Jéssica Toro. **Cartilha Caminho Suave: História e Memória dos 65 anos de publicação**. 2015. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

PINTEREST. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/103793966394639645/?lp=true>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SANTA CATARINA. **Plano setorial de educação**. 1973/1976. Florianópolis, 1975. vol. 1.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1997.

_____. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 3-12.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHEFFER, Ana Maria Moraes; ARAÚJO, Rita de Cássia Barros de Freitas; ARAÚJO, Viviam Carvalho de. **Cartilhas: Das Cartas ao Livro de Alfabetização ALB - Anais do 10 Seminário da Associação Brasileira de leitura**, 2007.

SCHMIDT, L. L.; BOLLMANN, M. G. N.; SILVEIRA, C. M. **A formação inicial dos professores alfabetizadores das escolas públicas de Santa Catarina**. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 629-648, set./dez. 2016.

SCHMIDT, L. L.; SCHAFASCHEK, R.; SCHARDONG, R. **A educação em Santa Catarina no século XIX: as escolas de instrução elementar e secundária e os debates nos jornais da época**. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SECRETARIA de Estado da Educação. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/historico>>. Acesso em: 22 out. 2018.

SÉRIE FONTES. **Cartilha popular**. Florianópolis (SC): Imprensa Nacional do Estado, 1948. Disponível em: <<http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/revistas/livros/1948%20%20cartilha%20popular%20serir%20fontes.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SILVA, Alexandre José; JESUÍTA, Cristiano Silva. A aprendizagem da leitura na Cartinha de João de Barros. In: **VERBUM – Cadernos de Pós-Graduação**, n. 4, 2013. p. 68- 81. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/verbum>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SILVA, Iêda Dias da. **O barquinho amarelo: método de experiências criadoras, manual do pré-livro**. 13. ed. Belo Horizonte: Vigília, 1994.

SILVA, João Carlos da. **História da Educação**: o tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da educação nova. Agosto de 2007, UNIOESTE, Campos Cascavel. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/BnGbfEqC.pdf>. Acesso em: 14 set. 2012.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. **Regulamentos para instrução**: para além do ensino, as condutas. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/158_vera_lucia_g.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2018.

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

SOARES, Magda Becker; KRAMER Sonia; LUDKE Menga. **Escola Básica**. Campinas (SP): Papyrus, 1992.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; DALLABRIDA Norberto. **A Escola da República**: Os grupos Escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria ou Um Planetário de Erros**. Trad.: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A Invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional ou mestra. Queres ler?** 2001. 524 f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita**. 2017. 197f. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.