



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DIVULGAÇÃO E UTILIZAÇÃO DO MÉTODO GLOBAL DE
CONTOS NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ASSIS BRASIL
PELOTAS-RS
(1940 – 1970)

Gilceane Caetano Porto

Pelotas, 2005

GILCEANE CAETANO PORTO

DIVULGAÇÃO E UTILIZAÇÃO DO MÉTODO GLOBAL DE CONTOS NO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ASSIS BRASIL
PELOTAS-RS (1940 – 1970)

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Eliane Teresinha Peres

Pelotas, 2005

Dados de catalogação na fonte:
Zilda M. Franz Gomes CRB - 10/741

P853m Porto, Gilceane Caetano
Divulgação e utilização do Método Global de
Contos no Instituto de Educação Assis Brasil –
Pelotas – RS (1940-1970) / Gilceane Caetano
Porto; orientadora, Eliane Teresinha Peres. -
Pelotas, 2005. 150p.

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

1. História da educação. 2. Alfabetização – História –
1940-1970 - Pelotas (RS). 3. Método Global de Contos.
I.Peres, Eliane Teresinha, orient. I.Título.
CDD 370.981657

Banca Examinadora

Profª. Drª. Eliane Teresinha Peres
Faculdade de Educação – UFPel

Prof. Dr. Gomercindo Ghigg
Faculdade de Educação – UFPel

Profª Drª Giana Lange do Amaral
Faculdade de Educação – UFPel

Profª Drª Aracy Ernst Pereira
Universidade Católica de Pelotas

Dedico este estudo aos meus pais, Celmar e Neusa. Por terem me ensinado sobre amar e ser feliz!

Agradecimentos

Ao longo da minha trajetória acadêmica até chegar à concretização desta dissertação, tive a oportunidade de compartilhar com muitas pessoas apoio, conselhos, idéias...cumplicidade e afetos....A todas elas agradeço de coração!

Às professoras entrevistadas para esta pesquisa. Agradeço a disponibilidade e a atenção dispensadas a mim. Sem vocês este estudo não existiria!!

À Eliane Peres, minha orientadora, pessoa a quem tenho profunda admiração e respeito. Obrigada pelas contribuições, pela atenção, pelo carinho e amizade que se construíram ao longo dessa caminhada. Valeu a confiança!

Aos colegas do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), pelo conhecimento compartilhado junto a esse grupo que sabe trabalhar e ser feliz!

À Francisca Izabel Pereira Maciel. Obrigada pela disponibilidade e pelas significativas contribuições.

Aos professores Gomercindo Ghiggi e Giana Amaral, por terem me ajudado a qualificar a pesquisa a partir dos diálogos que fizemos no Exame de Qualificação. Obrigada!

Às colegas da Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Rambo, em especial a Ana, Alice, Márcia e Maria Clara por compreenderem a difícil tarefa de conciliar trabalho e estudo. Obrigada pelo carinho e companheirismo!

À professora Carina Lopes. Agradeço o apoio para que eu pudesse realizar a pesquisa no arquivo passivo do IEAB.

À amiga que desde a graduação acompanha meus passos, Simone Anadon. Obrigada pelo colo, pelos puxões de orelha, pelos inúmeros momentos de alegria e amizade. Tu fizeste a diferença!

À Celine Anadon pela ajuda “digital”...sem ela seria tudo ainda mais difícil! Pela felicidade vivida e sentida no nosso convívio!

Aos amigos e amigas que mesmo de longe estiveram sempre perto de mim “do lado esquerdo do peito”.

Aos professores e professoras da Faculdade de Educação, pelos saberes partilhados e pelos laços de amizade construídos desde o Curso de Pedagogia.

Às funcionárias e funcionários da Faculdade de Educação pela atenção e carinho em todos os momentos.

Ao Jefferson, meu irmão amado, a Jussara e ao Gabriel por entenderem a minha ausência física em suas vidas!!

A minha mãe por ter sempre me impulsionado a buscar a minha felicidade! Obrigada pela força, por todos os gestos de carinho e amor!!

Ao meu pai pelo exemplo de honestidade e caráter. Valeu o cuidado e as preocupações!

Ao Mauro Augusto pelo amor e carinho compartilhados! A tua existência re-significou a minha!

Cada um de nós compõe a sua história e
cada ser em si, carrega o dom de ser
capaz, e ser feliz...
(Almir Sater e Renato Teixeira)

Sumário

Relação de figuras e anexos	2
Resumo	4
Abstract	5
Introdução	6
1 Origem e construção do objeto	12
2 História da alfabetização: algumas considerações	24
2.1 O Método Global de Contos	28
2.2 Os pré-livros	37
2.3 Era uma vez ... O livro de <i>Lili, Sarita e seus amiguinhos e Os três porquinhos</i>	46
3 O Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil	65
3.1 O “Assis Brasil”: de Escola Complementar a Instituto de Educação	65
3.2 Investigando o Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil: a palavra das professoras alfabetizadoras do Instituto	70
3.3 “Nossos Brinquedos”: sistematização pelotense do Método Global de Contos no IEAB	83
3.4 Os diários de classe: o cotidiano de uma sala de aula com o Método Global de Contos	93
3.4.1 A utilização do Método Global de Contos	95
3.4.2 Organização do planejamento para o desenvolvimento do trabalho	124
Considerações Finais	134
Anexos	138
Anexo I - Roteiro para entrevista	139
Anexo II - Parecer DEF “Nossos Brinquedos”	140
Anexo III - Planos de Unidade	142
Referências	146

Relação de Figuras e Anexos:

Figura 1: Capa do pré-livro “O livro de Lili”	46
Figura 2: Segunda lição do pré-livro “O livro de Lili”	47
Figura 3: Segunda lição do pré-livro “O livro de Lili”	47
Figura 4: Ficha de sentencição do pré-livro “O livro de Lili”	48
Figura 5: Ficha de palavrção do pré-livro “O livro de Lili”	48
Figura 6: Ficha de silabação do pré-livro “O livro de Lili”	48
Figura 7: Capa do pré-livro “Sarita e seus amiguinhos”	49
Figura 8: Segundo conto do pré-livro “Sarita e seus amiguinhos”	50
Figura 9: Segundo conto do pré-livro “Sarita e seus amiguinhos”	50
Figura 10: Ficha de sentencição e palavrção de “Sarita e seus amiguinhos”	51
Figura 11: Atividades suplementares de “Sarita e seus amiguinhos”	52
Figura 12: Atividades suplementares de “Sarita e seus amiguinhos”	52
Figura 13: Atividades suplementares de “Sarita e seus amiguinhos”	53
Figura 14: Atividades suplementares de “Sarita e seus amiguinhos”	53
Figura 15: Atividades suplementares de “Sarita e seus amiguinhos”	54
Figura 16: Atividades suplementares de “Sarita e seus amiguinhos”	54
Figura 17: Atividades suplementares de “Sarita e seus amiguinhos”	55
Figura 18: Como usar as atividades suplementares de “Sarita e seus amiguinhos”	56
Figura 19: Capa do pré-livro As mais belas histórias - “Os três porquinhos”	58
Figura 20: Primeira lição do pré-livro “Os três porquinhos”	60
Figura 21: Segunda lição do pré-livro “Os três porquinhos”	61
Figura 22: Terceira lição do pré-livro “Os três porquinhos”	61
Figura 23: Quarta lição do pré-livro “Os três porquinhos”	61
Figura 24: Quinta lição pré-livro “Os três porquinhos”	62

Figura 25: Sexta lição pré-livro “Os três porquinhos”	62
Figura 26: Fotografia da Prof. ^a Zilda Morrone. Diário Popular, 06/05/80	71
Figura 27: Fotografia da Prof. ^a Jurema Lopes. Revista do Ensino, 1962	74
Figura 28: Capa do pré-livro “Nossos Brinquedos”	83
Figura 29: Primeira lição do pré-livro “Nossos Brinquedos”	89
Figura 30: Segunda lição do pré-livro “Nossos Brinquedos”	89
Figura 31: Terceira lição do pré-livro “Nossos Brinquedos”	90
Figura 32: Quarta lição do pré-livro “Nossos Brinquedos”	90
Figura 33: Primeira lição do pré-livro “O livro de Lili”	92
Figura 34: Primeira lição do pré-livro “Sarita e seus amiguinhos”	92
Figura 35: Primeira lição do pré-livro “Os três porquinhos”	92
Figura 36: Primeira lição do pré-livro “Nossos Brinquedos”	92
Figura 37: Página do diário de classe da professora Dalva	97
Figura 38: Cópia do diário de classe da professora Dalva	98
Figura 39: Lições suplementares do diário de classe da professora Dalva	102
Figura 40: Lições suplementares do diário de classe da professora Dalva	102
Figura 41: Atividades suplementares do diário de classe da professora Dalva	103
Figura 42: Atividades suplementares do diário de classe da professora Dalva	103
Figura 43: Atividades suplementares do diário de classe da professora Dalva	116
Figura 44: Atividades suplementares do diário de classe da professora Dalva	117
Figura 45: Atividades suplementares do diário de classe da professora Dalva	117
Anexos	138
Anexo I - Roteiro para entrevista	139
Anexo II - Parecer DEF “Nossos Brinquedos”	140
Anexo III - Planos de Unidade	142

Resumo

Esta dissertação estuda a divulgação do Método Global de Contos (MGC) no Instituto de Educação Assis Brasil (IEAB) e a utilização do método por alfabetizadoras dessa escola entre os anos de 1940 a 1970. Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa historiográfica. A coleta de dados realizou-se a partir de dois tipos de fontes: orais e escritas. As fontes orais foram coletadas através de entrevistas semi-estruturadas principalmente com professoras que alfabetizaram utilizando o Método Global de Contos no Instituto entre os anos em estudo. Constituíram o grupo das fontes escritas livros de alfabetização elaborados a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do MGC e os respectivos manuais para consulta do professor. Outro importante material analisado foi o conjunto de dois diários de classe do ano letivo de 1971, elaborados por uma das entrevistadas para esta pesquisa. Eles foram guardados e disponibilizados para esta pesquisa após mais de 30 anos. Eles possibilitaram compreender a utilização do Método Global de Contos no cotidiano escolar, a partir da sistematização adotada no planejamento diário.

Palavras chave: História da Educação, História da Alfabetização, Método Global de Contos.

Abstract

This dissertation studies the publishing of Global Method of Literacy at the Instituto de Educação Assis Brasil and the use of such method by the teachers who taught to read and write from the 1940's to 1970's. That project characterizes as a historiographical research. Data collect was performed from two types of sources: oral and written sources. Oral sources were collected by means of semi-structured interviews, mainly with teachers who taught based on the Global Method of Literacy in that Institute during the period the study was being performed. They composed the group of sources written in alphabetization books that were elaborated from theoretical-methodological assumptions of Global Method of Literacy and the respective teacher's consulting books. Another important material analyzed was the set of two Class Diaries dated 1971, elaborated by one of the interviewees participating in this study. They were saved and made available to this study after more than 30 years. They made possible the comprehension of the usage of Global Method of Literacy in the daily school routine, from the systematization adopted in the daily planning.

Key words: History of Education, History of Alphabetization, Global Method of Literacy

Introdução

“...sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade” (Freire, 1997, p.95).

É por ter vivido intensamente as minhas histórias enquanto aluna e professora de séries iniciais que me identifico com a epígrafe de Freire acima. Penso que a curiosidade sempre fez parte da minha história, sempre me senti impulsionada a descobrir, aprender e ensinar. É certamente essa curiosidade que me fez buscar o Curso de Mestrado.

No momento em que inicio a escrita deste trabalho emerge em minha memória toda a minha história de vida escolar e profissional. Certamente a escolha da segunda está intimamente ligada à primeira, pois escolhi ser professora. Fiz esta “escolha” muito influenciada por minha mãe, que viu em mim um meio de trilhar o caminho do magistério, tão valorizado na sua época, mas que não foi seguido por ela. Neste sentido compartilho com as idéias de Franco Cambi (1999, p.80), quando afirma que a família “...é o primeiro regulador de comportamento da identidade física, psicológica e cultural do indivíduo e age sobre ele por meio de uma fortíssima ação ideológica.”. Foi tão forte esta “ação ideológica” que nunca pensei em seguir outra profissão.

A condição de professora, o trabalho em sala de aula nas séries iniciais, me impôs uma necessidade de busca constante de novos conhecimentos, principalmente na área da alfabetização, que dessem suporte teórico e prático à tarefa pedagógica. Francisca Maciel (2002), em seu trabalho, se refere ao estudo de Magda Soares (1986) como indicador da preocupação dos pesquisadores em

produzir trabalhos centrados em conteúdos de aplicação imediata para o processo de ensino-aprendizagem. Estes conhecimentos, na maioria das vezes, têm a intenção de responder questões advindas da prática da sala de aula e, ao que tudo indica, tentar amenizar os altos índices de analfabetismo e de outros problemas educacionais sérios, tais como a evasão e a repetência.

A importância de muitos destes estudos são inquestionáveis. Entretanto, a ausência de pesquisas históricas apontada pela autora (Magda Soares, 1986), provocou-me a conhecer mais sobre a alfabetização em uma perspectiva histórica⁶. O interesse por essa área surgiu a partir da minha trajetória enquanto aluna do Curso de Pedagogia. Desde o momento em que cursei, no quinto semestre, a disciplina de Alfabetização interessei-me em entender como haviam se constituído historicamente os métodos de alfabetização, qual havia surgido primeiro, as diferenças entre os métodos, o que fazia os professores optarem por um método e não por outro, por que uns métodos permaneciam e outros não eram mais utilizados.

O presente estudo visa contribuir com as pesquisas históricas na área da alfabetização. A opção se deu porque entendo que é importante aos professores conhecerem a trajetória histórica da alfabetização para fundamentarem a sua opção metodológica. Além disso, muito pouco se sabe sobre a alfabetização numa perspectiva histórica, principalmente na cidade de Pelotas. Para tanto, pretendo compreender como foi divulgado e utilizado o Método Global de Contos (MGC) por professoras alfabetizadoras do Instituto de Educação Assis Brasil (IEAB), escola pública estadual de formação de professores da cidade de Pelotas, entre os anos de 1940 e 1970.

Num primeiro momento construí o projeto de pesquisa, que demandou revisão bibliográfica sobre o tema e a realização de entrevistas-piloto. Após a qualificação do projeto de pesquisa defini, por fim, dois procedimentos metodológicos: entrevistas, que compõe as fontes orais; e análise de documentos, que compõe as fontes escritas.

O processo concomitante de coleta e análise dos dados me indicou dois aspectos que deveriam ser aprofundados na dissertação, a saber: a divulgação do

⁶ Neste estudo a autora, analisando 208 Teses e Dissertações produzidas no Brasil até 1990, constata que, neste período, há apenas uma pesquisa que analisa a alfabetização numa perspectiva histórica.

Método Global de Contos no IEAB; e a utilização do mesmo pelas professoras alfabetizadoras da instituição.

Para conseguir definir a questão de pesquisa os estudos sobre a história da alfabetização foram fundamentais. Da mesma forma a realização, transcrição e posterior análise de entrevistas-piloto. Para a construção do objeto de pesquisa algumas questões foram determinantes. Inicialmente, descobri o êxito do Método em Minas Gerais, onde a aplicação do mesmo garantiu o aumento do índice de aprovação. Os resultados das pesquisas apontaram um aumento significativo na promoção das crianças através dos testes de leitura. Segundo Fonseca (1942) o índice de aprovação foi gradativamente aumentando de 26% em 1934 para 41% em 1938 e em 1939 este índice já atingia 45,8%, o que representa um aumento na aprovação em 76,2% dos alunos do primeiro ano primário.

Posteriormente, me chamou atenção a possibilidade de se estabelecer algumas relações entre os pressupostos teóricos e metodológicos do Método Global de Contos e as teorias de Emília Ferreiro no que diz respeito ao significado da leitura para os alunos, da importância do contexto para que a criança compreenda o que lê (Ferreiro, 1991; Ferreiro e Teberosky, 1999). No método em estudo o trabalho de alfabetização é desenvolvido desde o início a partir de textos com sentido completo (Maciel, 2002). Certamente essas relações merecem ser objeto de pesquisa para que se possa analisar melhor as semelhanças aqui apontadas.

Além dessas questões, a escolha ainda deveu-se aos seguintes aspectos: ter considerado o Método Global de Contos inovador, uma vez que invertia a ordem estabelecida pelos métodos sintéticos; e ter localizado algumas professoras alfabetizadoras que trabalharam com esse método no Instituto de Educação Assis Brasil durante décadas.

A partir dessa trajetória, esta pesquisa foi inserida em um projeto amplo em parceria entre UFMG, UFPel e UFMT. O referido projeto denominado Cartilhas escolares-ideários, práticas pedagógicas e editoriais (MG/RS/MT, 1870-1980)⁷, tem como um dos seus objetivos analisar propostas de alfabetização, projetos editoriais,

⁷ Em Minas Gerais, o trabalho de pesquisa vem sendo desenvolvido por Francisca Izabel Pereira Maciel e Cristina da Silva Frade, ambas pesquisadoras do CEALE (Centro de Alfabetização Leitura e Escrita, da FAE/UFMG). No Mato Grosso a pesquisa vem sendo desenvolvida por três professoras do NUPED (Núcleo de pesquisa em Educação da UFMT – Campus Rondonópolis), Cancionila Janzkovski Cardoso, Lázara Nanci de Barros Amâncio e Neusa Neves da Silva. Em Pelotas (RS), a pesquisa tem sido desenvolvida pela professora Eliane Peres e conta com a colaboração de Elomar Tambara, ambos vinculados ao CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação, da FaE/ UFPel).

métodos de ensino da leitura e escrita, cartilhas produzidas, colocadas em circulação e utilizadas nestes três Estados brasileiros. O propósito mais específico deste trabalho é no sentido de colaborar para a consolidação da investigação da alfabetização em uma perspectiva histórica.

Os resultados desta pesquisa estão organizados em três capítulos. O primeiro capítulo trata da origem e construção do objeto de pesquisa. Faz uma abordagem metodológica da dissertação apresentando os procedimentos para coleta e análise dos dados. O segundo capítulo discute historicamente os métodos de alfabetização, diferenciando o Método Sintético do Método Analítico ou Global. Dedico a primeira seção deste capítulo a um dos processos do Método Global, o processo de Contos. Para tanto busco enfatizar os pressupostos teóricos e metodológicos deste método, além de esclarecer o objetivo de cada uma das cinco fases que compõe o Método Global de Contos. São elas: fase do conto, fase da sentencição, fase da porção de sentido, fase da palavração, e fase da silabação. Na segunda seção, mostro que a sistematização do Método Global de Contos se deu através da produção de pré-livros, material desenvolvido para o trabalho com o referido método, assim denominado para diferenciar-se das cartilhas, material vinculado aos métodos sintéticos. Saliento, nesta seção, as diferenças entre esses dois materiais. Na terceira seção o objeto de análise específico são os pré-livros. Apresento e discuto as proximidades e as relações entre os três pré-livros utilizados pelas professoras do Instituto de Educação Assis Brasil. “O livro de Lili” , um dos primeiros pré-livros produzidos no Brasil, merece destaque, além de outros dois indicados e utilizados pelas alfabetizadoras, “Sarita e seus amiguinhos” e “Os três porquinhos”. Busco durante a seção evidenciar as aproximações encontradas entre os três pré-livros, ressaltando que por serem elaborados a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do Método Global de Contos têm a mesma estrutura, abordando o método nas suas cinco fases. Isso é fundamental para compreender a produção do pré-livro “Nossos Brinquedos” no IEAB em 1978.

Já o terceiro capítulo discute o Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil. É o capítulo que apresenta e analisa os principais achados da pesquisa, onde procuro responder a questão proposta no estudo. Sendo o mais extenso, está dividido em quatro seções. A primeira contextualiza historicamente a escola onde o objeto de pesquisa é investigado, destacando o seu papel enquanto formadora de professores para a cidade de Pelotas. Na segunda seção, trabalho

com os depoimentos das alfabetizadoras do Instituto de Educação Assis Brasil e com alguns documentos coletados no arquivo passivo do Instituto. Os dados coletados através das entrevistas estão organizados de modo que se possa compreender, a partir das “vozes” das professoras, como o Método Global de Contos foi divulgado e utilizado no Instituto. É importante destacar que as entrevistas foram fundamentais para a compreensão do objeto de pesquisa. As alfabetizadoras entrevistadas concederam depoimentos que revelaram importantes informações sobre a utilização do Método Global de Contos. Além disso, foram fundamentais para que eu tivesse acesso a materiais de extremamente significativos para este trabalho, de tal sorte que estão analisados nas duas próximas seções. É na terceira seção do capítulo três que apresento um dos materiais referidos anteriormente. Trata-se de um pré-livro produzido e utilizado por algumas alfabetizadoras do IEAB. O pré-livro “Nossos Brinquedos”, como denominaram as autoras, tem sua estrutura e organização inspirados em pré-livros que elas utilizaram durante a sua trajetória, como “O livro de Lili”, “Sarita e seus amiguinhos” e “Os três porquinhos”. A elaboração de “Nossos Brinquedos” revela credibilidade, fidelidade e conhecimento do método em estudo pelas professoras. A quarta seção está dividida em duas partes. Nela apresento e analiso outro significativo “achado” da pesquisa, que é o conjunto de dois diários de classe do ano letivo de 1971, elaborados pela professora Dalva Ramil, uma das entrevistadas para esta pesquisa. É importante esclarecer que os diários de classe são exemplos importantes da aplicação do método. Eles foram guardados e disponibilizados para esta pesquisa após mais de 30 anos de sua elaboração. Através deles foi possível observar como o Método Global de Contos foi utilizado pela professora Dalva no referido ano letivo. Normalmente as professoras não guardam esse tipo de material, tanto que de todas as entrevistadas somente uma conservou consigo esse material. A análise desses diários de classe não pretende estabelecer uma generalização do método. Eles mostram a aplicação pontual do método, por uma professora em um determinado ano letivo, exemplificam a forma como uma professora alfabetizadora desenvolveu, na prática, o Método Global de Contos. Todavia, permitem mostrar como o método era compreendido, como os pré-livros eram utilizados e como as fases do método eram trabalhadas durante o processo de alfabetização.

Na primeira subseção trabalho com o diário do primeiro semestre. Este diário refere-se ao período em que a professora utilizou o Método Global de Contos para o

ensino da leitura e da escrita. A análise do primeiro diário deixa evidente a utilização do método em estudo em sala de aula e possibilita acompanhar a aplicação do mesmo em todas as fases que o compõe. Na segunda subseção procurei enfatizar a organização do planejamento para o desenvolvimento do trabalho. Para tanto utilizei os dois diários, dos dois semestres. A intenção foi esclarecer a ênfase dada à leitura no planejamento e como as aulas eram organizadas a partir dos Planos de Unidade de forma que contemplassem todas as áreas do conhecimento e proporcionassem práticas reais de leitura e escrita, trabalho sempre associado ao Método Global de Contos.

Por fim, apresento as considerações finais da dissertação, fazendo um resgate das principais questões apresentadas ao longo de cada capítulo, bem como estabelecendo uma síntese de como foi divulgado e utilizado o Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil.

1 **Origem e construção do objeto**

A proposta inicial de pesquisa, quando ingressei no Curso de Mestrado em 2002, era resgatar a história da alfabetização em Pelotas a partir de três métodos de alfabetização que tiveram ampla divulgação nacional, a saber: Método Global de Contos; Método da Abelhinha; e Proposta Pedagógica do Construtivismo. A necessidade de verificar se os diferentes métodos foram de fato difundidos e utilizados também em Pelotas, demandou a realização de quatro entrevistas, as quais denominei “entrevistas-piloto”, com quatro professoras alfabetizadoras que, segundo indicação, haviam trabalhado com pelo menos um dos métodos em questão.

A opção pela realização do referido plano piloto investigativo se deu, como nos ensina Paul Thompson (1992), no sentido de “mapear o campo”, de colher informações que me possibilitassem definir o problema de pesquisa. Com esta intenção fui a campo: ouvir o máximo de informações e a partir delas estabelecer relações que pudessem me apontar a questão mais evidente a ser investigada⁸.

Assim, durante a elaboração do Projeto de Dissertação eu já havia coletado as primeiras fontes da pesquisa. Essas as fontes orais acabaram me encaminhando às fontes escritas. Foi no momento de escrita do projeto que senti a necessidade de fazer um recorte na investigação. Senti que seria difícil analisar três “métodos de alfabetização” em um período de dois anos, o tempo limite do Curso de Mestrado.

Nesse sentido, escrevi o Projeto de Dissertação propondo analisar o Método Global de Contos na cidade de Pelotas no período compreendido entre 1940-1970. Escolhi investigar este método a partir dos dados coletados com as entrevistadas. Eles apontaram a relevância e o êxito do método no referido período histórico. Na qualificação do projeto acatei a sugestão da banca de focalizar meu estudo no Instituto de Educação Assis Brasil, analisando como foi divulgado e utilizado o Método Global de Contos nesta instituição pelas professoras alfabetizadoras, uma

⁸ Nesse momento as leituras de Thompson (1992), Queiroz (1998), Janotti e Rosa (92/93), Funari (92/93), Garrido (92/93) e Montenegro (92/93), foram fundamentais para a compreensão de questões sobre essa metodologia de pesquisa.

vez que das quatro entrevistas piloto, três foram realizadas com professoras do Instituto que lá foram entusiasmadas a trabalhar com o método.

Considerando a importância dos relatos das antigas professoras para a realização desta pesquisa, iniciei o mapeamento de estudos que tratam da coleta de dados a partir de relatos orais. A história oral nesse trabalho teve o papel de apontar caminhos que foram seguidos a partir da indicação das depoentes. Isso foi importante tanto para a compreensão da forma de aplicação do método, quanto para a identificação de elementos que posteriormente foram comprovados a partir dos dados coletados nas fontes do arquivo passivo do IEAB.

Valorizar as experiências das professoras que efetivamente vivenciaram alfabetizar com o Método Global de Contos no IEAB foi muito importante para responder a questão de pesquisa. Mesmo que dispusesse de um incontável número de fontes escritas, as fontes orais foram, neste caso, imprescindíveis, pois segundo Paul Thompson, “a evidência oral pode ser avaliada, julgada, comparada e citada paralelamente ao material de outras fontes” (1992, p.305). Nesse sentido é que foi feito o cruzamento entre as fontes orais e escritas, buscando sempre considerar ambas as fontes.

Ainda com relação ao diálogo entre as fontes, penso ser importante lembrar o que afirma Eliane Marta Teixeira Lopes (2001, p.81):

Os historiadores da educação incorporaram a idéia de que a História se faz a partir de qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas e que, em muitos casos, as fontes oficiais são insuficientes para compreender aspectos fundamentais.

Compartilho com as idéias da autora, pois me fazem refletir sobre a metodologia que utilizei durante o processo de coleta e análise dos dados, ou seja, um constante “diálogo” entre as fontes escritas e orais. Desde o início, a proposta de trabalho com os dados foi o de estabelecer um processo de análise que possibilitasse ir além da comprovação de dados escritos. Tive o cuidado para que as vozes das professoras “dessem vida” aos documentos encontrados. Para resgatar a história da alfabetização no que se refere à utilização do Método Global de Contos por professoras alfabetizadoras do IEAB, foi fundamental “costurar” ambos tipos de fontes, orais e escritas, de tal maneira que uma foi dando um novo sentido à outra.

Sobre o cruzamento entre fontes orais e escritas, Paul Thompson (1992) também salienta a possibilidade de divergência entre as fontes que pode trazer à pauta o questionamento da veracidade dos dados. Daí a importância de fazer uma análise minuciosa de ambas, para que se consiga chegar à interpretação fidedigna. Isto implica em que a atenção do pesquisador não esteja centrada somente nos relatos orais. Nesse sentido Maria Isaura Queiroz (1988, p.21) afirma:

O crédito a respeito do que é narrado será testado, não pela credibilidade do narrador, mas sim pelo cotejo de seu relato com dados oriundos de outras variadas fontes, que mostrará sua convergência ou não.

A experiência com as entrevistas me ajudou a perceber que estas demandam uma educação do ouvir, reviver junto com as entrevistadas os momentos marcantes de suas vidas profissional e pessoal. Maria Isaura Queiroz (1988) chama a atenção para esse aspecto, enfatizando o quanto é importante ao pesquisador manter-se em silêncio e ouvir sem pressa. Fui a campo com o interesse de que as professoras olhassem para suas próprias vidas dando destaque àquilo que entendessem ser o mais pertinente, independente de estar ou não vinculado à questão profissional.

Ao todo foram entrevistadas cinco professoras alfabetizadoras. Já conhecia o trabalho da primeira professora que contatei, pois havíamos trabalhado juntas no Curso de Formação de Professores em Serviço da FaE/UFPel, em 2000. Essa convivência me possibilitou conhecer um pouco da sua trajetória profissional, que durante muitos anos foi dedicada à alfabetização.

Foi a partir da indicação dessa professora que consegui localizar a primeira entrevistada. A partir disso fui localizando as demais professoras, que posteriormente deram seus depoimentos e também cederam materiais para a pesquisa, como cartilhas e diários de classe. Sinteticamente, a escolha das entrevistadas obedeceu aos seguintes critérios: ter sido alfabetizadora do Instituto de Educação Assis Brasil durante as décadas de 40 a 70; e ter utilizado o Método Global de Contos em sua prática pedagógica.

Tive no mínimo dois contatos com cada uma das entrevistadas. Na primeira entrevista fiz apenas uma solicitação: “*gostaria que a senhora me contasse a sua experiência como alfabetizadora*”. A mesma questão foi feita para todas as professoras, que falaram livremente sobre sua trajetória profissional, formação

docente, história de alunos e fundamentalmente sobre como alfabetizavam. Meu próximo passo foi analisar as entrevistas, que constituíram um material bastante rico e repleto de informações. Foi uma média de uma hora de conversa com cada entrevistada, o que constituiu, após a transcrição, entre 20 e 25 páginas digitadas.

Após a análise das primeiras entrevistas percebi que havia a necessidade de retornar o diálogo com as professoras e direcionar a conversa para o tema em estudo, pois as primeiras entrevistas por serem muito amplas falavam de diferentes momentos da trajetória profissional de cada uma das professoras, indo muito além do seu trabalho com o Método Global de Contos. Nesse sentido, elaborei algumas perguntas (Anexo I) que nortearam a conversa com relação ao Método Global de Contos. Procurei não “engessar” a entrevista. Ao longo da conversa fui fazendo as questões sempre tomando as falas delas como referência para fazer novas perguntas.

Nomeei no texto os depoimentos de todas as professoras, pois recebi o consentimento delas para isso. A primeira professora a ser entrevistada foi Nívia Prestes. Ela é ex-aluna do Curso Normal do Instituto de Educação Assis Brasil, tendo se formado em 1954. Ingressou no magistério estadual no ano posterior, no município de Canguçu. Em 1961, por indicação da Delegada de Educação, foi trabalhar no IEAB. Nesta instituição trabalhou por 28 anos. Destes, 20 anos foram dedicados às classes de alfabetização. Utilizou diferentes métodos de alfabetização, tanto silábicos, como analíticos e fonéticos. Em sua trajetória, oito anos foram dedicados à alfabetização com o Método Global de Contos.

A segunda entrevistada foi a professora Vera Coswig, também ex-aluna do IEAB. Ela iniciou o trabalho com o Método Global de Contos durante o estágio do Curso Normal, em 1961. Ingressou no magistério estadual um ano depois também em Canguçu. No IEAB lecionou por sete anos. Aposentou-se no final da década de 80. A sua trajetória docente está marcada pela utilização de diferentes métodos ou propostas de alfabetização. Embora não recorde exatamente por quantos anos alfabetizou com o Método Global de Contos, se denomina “*muito inquieta*”, com relação aos métodos de alfabetização, tanto que utilizou métodos sintéticos e analíticos em seus diferentes processos. Também trabalhou com o método fonético, muito conhecido por “Método da Abelhinha”. Com esse se identificou e foi o que utilizou por muito mais tempo. Finalizou sua carreira docente alfabetizando a partir das descobertas da pesquisadora argentina Emília Ferreiro sobre a psicogênese da

língua escrita. Como se pode perceber, essa professora não foi muito “fiel” a nenhum método, mas foi “fiel” aos seus ideais, como ela mesma diz.

A professora Dalva Ramil foi a terceira entrevistada. Formada no Colégio São José, tradicional escola religiosa de Pelotas, ingressou no magistério na década de 40, em Jaguarão. Nove anos mais tarde foi trabalhar no IEAB onde ficou por 30 anos. Lá alfabetizou por vinte e cinco anos com o Método Global de Contos. Como se pode perceber, teve uma longa experiência com alfabetização. É a única professora entrevistada que utilizou o Método Global de Contos durante toda a sua trajetória profissional. Por esse motivo a entrevista da professora Dalva tem uma centralidade na pesquisa. O seu depoimento, cotejado aos seus diários de classe foram determinantes para compreender a utilização do Método Global de Contos.

A quarta entrevistada foi a professora Maria Helena Barcelos, que também fez o Curso Normal no IEAB, formando-se no ano de 1953. Ingressou no magistério em 1954 no município de Tapes. Começou a trabalhar em 1961 no Instituto de Educação Assis Brasil, tendo permanecido nessa escola exercendo o magistério durante vinte e um anos. Foi alfabetizadora no IEAB durante vinte anos. Embora não recorde exatamente quanto tempo trabalhou com o Método Global de Contos, estima que foram oito anos.

A quinta entrevistada, professora Helena Loureiro, também estudou na Escola Normal “Assis Brasil”. Lá permaneceu na condição de aluna entre os anos de 1958 a 1961. No segundo semestre desse ano começou a dar aulas na localidade de Santa Silvana, onde ficou até 1963. Foi professora do IEAB durante cinco anos, tendo alfabetizado por três anos com o Método Global de Contos na referida escola.

Além das cinco entrevistas com professoras alfabetizadoras, entrevistei duas professoras de didática do Curso Normal do IEAB. Com elas tive apenas um contato, em que solicitei que me falassem o que sabiam sobre o Método Global de Contos. Realizei essas entrevistas antes mesmo de estabelecer o critério mencionado anteriormente. Como os depoimentos apresentaram alguns dados sobre a divulgação e a utilização do Método Global de Contos, entendi que seria pertinente utilizar a contribuição dessas professoras no desenvolvimento da pesquisa. Uma das professoras foi Marina Laranjeira e a outra foi Ricardina Vieira Lopes. A primeira trabalhou com Didática da Linguagem e Literatura Infantil. A segunda foi professora de Didática Geral e Supervisora de Estágio.

Um fato que se tornou evidente ao longo das entrevistas foi as diferentes atitudes tomadas pelas professoras entrevistadas em relação ao diálogo estabelecido. Foi possível perceber questões comuns a todas entrevistadas, bem como também foi possível perceber nítidas diferenças em relação a certos aspectos. Foi notória a identificação até mesmo emotiva com os anos de alfabetização. Por outro lado, algumas se destacaram pela capacidade de objetivamente discorrer sobre o método, inclusive enfatizando características teóricas e metodológicas.

Também não foram todas as professoras que puderam apresentar algum material concreto daqueles anos de trabalho. Destacam-se, nesse aspecto, os diários de classe do ano de 1971 da professora Dalva Ramil e o pré-livro “Nossos Brinquedos” elaborado pela professora Nívia Prestes. A entrevista com a professora Dalva teve ainda uma peculiaridade. Ela conversou comigo mostrando os seus diários, explicando o Método Global de Contos. A partir deste material ela rememorou detalhes da aplicação do método e contribuiu para que eu iniciasse a entender sobre o conteúdo do mesmo.

Esse conjunto de fatores acabou determinando que eu recorresse mais a certas professoras em detrimento de outras, o que será possível observar no texto. Montenegro (1993) explica que os pesquisadores devem respeitar os entrevistados e possibilitar que os mesmos desenvolvam seu raciocínio, suas idéias e que rememorem sobre o momento em questão sem preocupar-se com as expectativas do pesquisador. Segundo o autor (Idem, p.55-56):

Deve-se estar atento para o fato de que o entrevistado não tem obrigação de preencher as lacunas, estabelecer elo nos fragmentos ou corresponder a projetos de pesquisadores ciosos de seu labor acadêmico. O respeito ao entrevistado supõe possibilitar que este desenvolva suas observações, análises, pontos de vista, sentindo-se livre da obrigação de atender a qualquer expectativa.

Diante da evidência do uso do Método Global de Contos no IEAB, decidi focalizar o estudo no período que compreende as décadas de 1940 até o final da de 1970. A periodização, entendida como “o ato ou efeito de dividir um todo específico histórico em diferentes sucessões temporais” (Almeida, 1988, p.114), foi realizada no presente trabalho tendo como determinante o objeto de pesquisa. Trata-se de uma das tendências explicitadas por Warde (1984, p.1), que observa que estudos da

história da educação brasileira são realizados de tal sorte que “o objeto em exame determina a periodização”.

Nesta dissertação, a periodização marca fundamentalmente o período de utilização do Método Global de Contos no IEAB. Ele começou a ser utilizado pela professora Zilda Morrone na década de 40 do século XX. O trabalho dessa professora enquanto divulgadora do método contribuiu para que ele fosse utilizado por algumas professoras até o final da década de 70. Segundo a professora entrevistada Maria Helena Barcelos, o Método Global de Contos foi utilizado até 1979, quando foi substituído pelo Método Fonético. Por ser o Instituto de Educação Assis Brasil uma Escola de Aplicação, as professoras alfabetizadoras tiveram que aplicar o “novo método” por orientação da coordenação pedagógica.

No que se refere às fontes escritas, localizei, através das depoentes, materiais bastante significativos para a análise, a saber: dois diários de classe, livros de alfabetização elaborados a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do Método Global de Contos e os respectivos manuais para consulta dos professores. Além disso, foi localizado um pré-livro elaborado por professoras alfabetizadoras do Instituto de Educação Assis Brasil de Pelotas.

Entre essas fontes volto a destacar os diários de classe utilizados pela Professora Dalva Ramil, no ano de 1971. Sem dúvida, uma das fontes escritas mais importantes desta pesquisa. A partir dos diários de classe foi possível compreender efetivamente a aplicação em sala de aula do Método Global de Contos, entender as rotinas, a organização e sistematização do método no cotidiano de uma turma de alfabetização. Isso só foi possível a partir da análise dos diários. Nenhuma outra fonte deu essa possibilidade de “enxergar” a sala de aula, de desfazer dúvidas quanto à utilização do método, de entender, por exemplo, quantos dias eram dispensados a cada fase do método, quais as atividades eram priorizadas pela professora. O cotejamento dessa fonte com os relatos orais e com o manual da professora do pré-livro “Os três porquinhos”, utilizado pela referida professora foi fundamental para entender a utilização do método.

Com relação à importância dos diários vale destacar que das sete professoras entrevistadas, apenas uma guardou, por trinta e três anos, dois dos seus diários de classe. Sem dúvida é muito raro encontrar esse tipo de fonte, tanto que dos seus vinte e cinco anos com turmas de alfabetização, a professora guardou apenas dois diários. Durante a coleta dos dados orais as depoentes, quando indagadas se ainda

tinham materiais do tempo em que foram alfabetizadoras, respondiam quase sempre negativamente. Demonstraram-se surpresas pelo fato de alguém se interessar por esse tipo de material, depois de tanto tempo. Também afirmaram que jamais imaginaram que um dia alguém fosse solicitá-los, tampouco realizar pesquisa com materiais que para as professoras são muito comuns, como é o caso de diários de classe, em que se registra uma aula planejada e pensada para determinado momento, sem nenhuma intenção de que o que foi registrado seja lido ou analisado por alguém.

A professora Dalva concedeu gentilmente seus diários para análise. Muito surpresa do meu interesse, várias vezes me disse “*mas isso é muito antigo*”, como se eles não pudessem ajudar no trabalho. Ao mesmo tempo em que observei a professora surpresa com o meu interesse, senti como se ela estivesse revelando um segredo, dividindo comigo algo muito privado.

Também localizei, através das depoentes, um Manual do Professor e vinte cartilhas de editoras de diferentes estados brasileiros e que abordam métodos variados⁹ para o ensino da leitura e da escrita. Entre o material, há algumas cartilhas produzidas no Rio Grande do Sul, uma delas é “Sarita e seus amiguinhos”, elaborada a partir do Método Global de Contos e que foi bastante utilizada no estado gaúcho.

Dos materiais mencionados anteriormente, também merece destaque o pré-livro “Nossos Brinquedos”, que foi resultado de um curso de 120 horas denominado “Treinamento de Recursos Humanos para a melhoria da aprendizagem na 2ª série”, que as professoras pelotenses Brinalda Dorneles Garcia, Nívia Prestes, Suely Rocha Almeida e Tereza Yunes Abrahão¹⁰, realizaram em Porto Alegre. Destaco a importância desta cartilha para este trabalho uma vez que o Método Global de Contos foi a base para a elaboração da mesma, o que demonstra que as professoras que o elaboraram acreditavam no método e haviam se apropriado dele

⁹ Das dezenove cartilhas, seis foram elaboradas a partir dos pressupostos do Método Global. São elas: “Meu livrinho” (1944), “Sarita e seus amiguinhos” (1953), “Marcelo, Vera e Faísca” (1961), “O livro de Lili” (1961), “Queres ler?” (s/d) e “Lalau, Lili e o Lobo” (s/d). Destas, três trabalhavam com o processo de contos: “Sarita e seus amiguinhos”, “O livro de Lili” e “Lalau e Lili e o Lobo”. Localizei também uma cartilha elaborada pelas professoras alfabetizadoras do Instituto de Educação Assis Brasil, fundamentada no método fonético, tem o nome *leda e Nilo: Conhecendo animais*. A cartilha foi editada pela Editora Aimara em Pelotas, no ano de 1983. Segundo consta na primeira página, esta cartilha foi utilizada nos anos subseqüentes a sua elaboração no próprio Instituto.

¹⁰ Mesmo após várias tentativas, só consegui localizar uma das autoras deste pré-livro, a professora Nívia Prestes.

de tal forma que elaboraram um material específico. Embora o pré-livro pelotense tenha estrutura muito semelhante aos pré-livros precursores, traz consigo características muito específicas que são o resultado dos anos de experiência das professoras que o elaboraram. Tal experiência garantiu às professoras “autonomia” para introduzir uma nova fase no processo, – fase da letra inexistente em outros pré-livros – e escrever historietas simples, mas completamente “encharcadas” do universo infantil.

Segundo uma das autoras que foi entrevistada, professora Nívia Prestes, o curso que resultou à elaboração do pré-livro “Nossos Brinquedos” foi oferecido pelo Departamento de Educação Fundamental da Secretaria da Educação e da Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, em 1978. A exigência ao final do curso era que os representantes de cada Delegacia de Educação¹¹ elaborassem uma cartilha. A escolha pelo Método Global de Contos se deu, entre outros motivos, pelo fato de terem “experiência pessoal de vários anos, com este processo, com resultado bastante satisfatório”. (Garcia, et al, 1978). A cartilha está dividida em quatorze unidades e tem como personagens principais o Beto e a Nina.

A referida cartilha, elaborada em 1978, foi utilizada pela Professora Nívia Prestes nos anos 1978 e 1979 no IEAB. É importante salientar que se encontra junto à cartilha o parecer nº 2394/79 emitido pelo Departamento de Educação Fundamental da Secretaria de Educação e da Cultura. Este, além de aprovar a cartilha elaborada, também elogia o trabalho realizado pelas professoras. (Anexo II)

Ainda há uma outra questão importante de ser destacada em relação a pesquisa aqui apresentada: a dificuldade em encontrar estudos, pesquisas ou mesmo relato de experiências sobre o Método Global de Contos. Um estudo que se tornou fundamental para essa Dissertação foi a Tese de Doutorado da professora Francisca Maciel. Embora o estudo de Maciel (2001) não seja específico sobre o Método Global de Contos, trata em profundidade da contribuição da professora Lúcia Casasanta justamente na divulgação do método no Brasil, o que a tornou personagem destacada na história da alfabetização em Minas Gerais. Por tudo isso, sua tese acabou se constituindo como uma das principais fontes de consulta e referência teórica-metodológica.

¹¹ Atualmente essa estrutura administrativa da Secretaria Estadual de Educação é denominada de Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

Não poderia terminar este capítulo sem falar sobre a dificuldade encontrada no processo de coleta de dados. Como foi dito, as fontes escritas foram coletadas de duas formas. Uma delas foi através das entrevistadas que cederam materiais pessoais para análise como cartilhas e diários de classe. A outra foi através da pesquisa junto ao arquivo passivo do IEAB, onde localizei dados históricos sobre a instituição e sobre professoras que tiveram um importante papel enquanto divulgadoras do Método Global de Contos. Esse é o caso de Zilda Morrone, importante entusiasta do método no contexto pelotense, e Lúcia Casasanta, que estimulou e encorajou professoras de diversas cidades brasileiras a trabalharem com o Método Global de Contos. Pelotas é uma dessas cidades. Aqui Lúcia Casasanta contribuiu palestrando sobre assuntos referentes ao processo de alfabetização em 1968.

Com relação a coleta de dados no arquivo passivo do Instituto, dois aspectos dificultaram muito o processo e desenvolvimento da pesquisa. O primeiro pode ser considerado de ordem histórica. Trata-se do incêndio que aconteceu no arquivo passivo do IEAB na década de 70. A reportagem do Diário Popular, de 14/06/1970, relata o fato e enfatiza que todos os documentos arquivados desde a inauguração do Instituto foram queimados. Esse acontecimento apagou parte da história da instituição entre as décadas de 20 e 70 do século passado. Somente após encontrar a reportagem com a referida notícia é que pude entender porque havia tão poucos materiais sobre o período da pesquisa, isto é, entre 1940 e o final da década de 70 do século XX.

O segundo aspecto pode ser considerado de ordem política, portanto amplamente vinculado às ações humanas. Refiro-me aos obstáculos encontrados no IEAB para ter acesso ao material arquivado nas dependências da escola. A dificuldade de acesso às fontes foi percebida logo quando me apresentei à instituição como pesquisadora do Curso de Mestrado da UFPel. Não houve o entendimento por parte da direção da escola de que esta pesquisa ia colaborar com a história da instituição, o que restringiu inicialmente meu acesso aos materiais procurados.

Na busca incessante pelo acesso ao arquivo passivo vários foram os argumentos para impedir o acesso ao local. Um deles foi o fato de dizerem que vários pesquisadores, inclusive professores do Instituto, levaram materiais e nunca devolveram. Pelo menos uma reflexão é necessário fazer em relação a tal

afirmação. O posicionamento de emprestar materiais históricos sem controle revela a falta de entendimento da importância do patrimônio público. Diante disso fica o questionamento: será que negar o acesso a fontes por precaução seria o melhor caminho para a conservação dos documentos? Devemos questionar, também, o poder dos gestores da escola em facilitar ou dificultar o acesso à realidade da instituição que estão dirigindo.

Após longo período de negociação, cerca de dez meses, consegui enfim ter acesso ao arquivo. Felizmente, a coordenadora pedagógica do Curso Normal sensibilizada com as minhas frustrações intercedeu junto à direção, o que acabou possibilitando meu ingresso na escola. A professora responsabilizou-se pelo arquivo e me acompanhou durante o seu período de férias, comparecendo à escola uma vez por semana durante os meses de janeiro e fevereiro do ano de 2004. No total foram seis dias em que fiquei, em média, duas a três horas por visita procurando documentos que tratassem do meu objeto de pesquisa.

Foi assim que consegui chegar até a biblioteca da escola. Lá, poucos foram os documentos encontrados. Havia alguns álbuns com fotografias e recortes de jornais sobre eventos do qual o Instituto participou. Foi na biblioteca que localizei o livro do Jubileu do Instituto. Chamou-me atenção o fato de não haver no acervo nenhum pré-livro ou cartilha antigos que tenham sido utilizados por professores ou alunos da instituição. Tampouco os manuais que acompanhavam as cartilhas e pré-livros foram localizados. Percebi neste processo de coleta que o arquivo guarda muito mais documentos relativos a aspectos administrativos da instituição. Poucos são os registros que tratam de questões pedagógicas.

Também é importante acrescentar que durante as entrevistas houve referência ao setor de áudio-visual da escola, do qual a professora Nívia Prestes foi responsável por alguns anos. Este setor, segundo a referida professora, era encarregado da confecção de cartazes e de diversos materiais como flanelógrafos, quadro-de-pregas, álbum seriado e outros recursos utilizados para enriquecer o trabalho pedagógico. Era também no setor de áudio-visual que ficavam guardados os cartazes utilizados para o trabalho com o Método Global de Contos. Este setor foi extinto no Instituto de Educação Assis Brasil e os materiais, segundo professoras que trabalham atualmente no Instituto, foram descartados por não serem mais utilizados. Certamente, a idéia de montar um museu do Instituto ou uma estrutura

semelhante teria servido para conservar materiais que retrataram momentos importantes da história da educação no IEAB.

Finalizando este capítulo, resumo as fontes utilizadas nesta pesquisa da seguinte forma: fontes orais, que foram as entrevistas com antigas professoras; e fontes escritas, como diários de classe, jornais, pré-livros e cartilhas do Método Global de Contos, além dos respectivos manuais para consulta do professor.

2 História da alfabetização: algumas considerações

O campo da História da Alfabetização é considerado ainda pouco explorado no Brasil. São escassos os estudos que se detêm a estudar a alfabetização numa perspectiva histórica. Como afirmei anteriormente, a maioria dos trabalhos envolvendo alfabetização buscam dar conta das demandas da prática de sala de aula, principalmente com o intuito de lutar contra o fracasso escolar.

Contudo, atualmente já contamos com significativos estudos na área de História da Alfabetização no Brasil como, por exemplo, a dissertação de Sílvia Carvalho (1998), que trata dos debates em torno dos métodos de aprendizagem da leitura e escrita em São Paulo, pós-proclamação da República, momento em que as discussões eram acirradas acerca dos métodos analíticos e sintéticos.

O trabalho de Maria do Rosário Mortatti (2000) também merece destaque. Em seu livro “Os Sentidos da Alfabetização”, a autora reconstitui a história dos métodos de ensino da leitura e escrita em São Paulo, no período de 1876- 1994, através da análise de discussões e cartilhas mais utilizadas no período. A autora divide o texto em quatro capítulos. No primeiro, discute a disputa entre o método de palavração “João de Deus” e o método sintético de soletração e silabação. O primeiro é divulgado no Brasil a partir do início da década de 1880 e sua defesa fundamenta-se em numa perspectiva de romper com a tradicional soletração e por ter o respaldo científico do positivismo.

No segundo capítulo, a autora faz com propriedade a análise das acirradas disputas entre os defensores do *tradicional* método sintético e os partidários do *revolucionário* método analítico, momento em que o último foi institucionalizado na cidade de São Paulo, pois se acreditava que ele resolveria o problema do analfabetismo. A periodização deste capítulo vai de 1890 a 1920, momento em que foi prevista a “autonomia didática” a partir da Reforma Sampaio Dória.

O terceiro capítulo traz à discussão a *relativização da importância do método*, visto que os estudos sobre a psicologia infantil consideram a relevância da

maturidade do aluno no processo de aprendizagem. No quarto e último capítulo a autora discute a disputa que começou a se configurar no final da década de setenta entre os defensores do “construtivismo” e dos métodos tradicionais de alfabetização, principalmente os mistos. Aqui também se configuram as discussões e disputas em torno dos seguidores das teorias Piagetiana ou Vigotskiana.

Ainda referindo-me a trabalhos na área de História da Alfabetização, é importante ressaltar os trabalhos de Francisca Maciel (2000, 2001, 2002). A autora tem contribuído significativamente para o processo de reconstrução histórica da alfabetização no Estado de Minas Gerais. Em sua tese de doutorado (2001), reconstrói a trajetória profissional da Prof^a Lúcia Casasanta, professora que contribuiu significativamente para a inovação metodológica no campo do ensino da leitura e da escrita nos anos 30 do século XX no contexto mineiro. Além disso, foi importante defensora e difusora do Método Global de Contos naquele Estado.

O trabalho é dividido em três partes, na primeira a autora descreve e analisa o arquivo privado de Lúcia Casasanta, centrando-se na análise da biblioteca e identificando os livros que sustentavam as discussões e posições metodológicas assumidas pela professora. Na segunda parte, Francisca Maciel reconstrói a trajetória de formação (1922-1929) e de atuação de Lúcia na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais (1929-1946). A terceira parte do trabalho relata a proposta metodológica utilizada e defendida pela professora, ou seja, o Método Global de Contos, em três categorias: o método, as técnicas e a produção didática.

No Rio Grande do Sul, Iole Faviero Trindade (2001, 2002, 2003) tem dado a sua contribuição para a História da Alfabetização. O exemplo é sua tese de doutorado (2001) “A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler?”, defendida na UFRGS. Em seu trabalho, analisa os discursos e representações presentes nas cartilhas ou nos primeiros livros utilizados no ensino da leitura e da escrita no Rio Grande do Sul, no período compreendido entre 1890 a 1930.

Nessa mesma perspectiva destaca-se o trabalho de José Juvêncio Barbosa (1994), que faz um estudo panorâmico sobre a História da Alfabetização e da Leitura, contemplando em sua análise questões que são recorrentes nessa área desde o século XVIII.

Como é possível perceber, as produções brasileiras sobre História da Alfabetização são recentes e tiveram seu desenvolvimento na década de 90.

Entretanto, a nível internacional merecem destaque alguns trabalhos de estudiosos que são considerados pioneiros na discussão da alfabetização numa perspectiva histórica. Nomes como o de Harvey Graff (EUA), Justino Magalhães (Portugal), Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (França) e Antonio Viñao Frago (Espanha) são de fundamental importância para a realização de um estudo envolvendo tal temática.

Harvey Graff (1994) em seu livro "Labirintos da Alfabetização" reúne vários textos que abordam a temática da alfabetização dando ao leitor a possibilidade de pensar o panorama histórico desta questão. O autor, entre outras pautas, discute o conceito de alfabetização, mostrando as mudanças que foram socialmente se impondo em relação às concepções de alfabetização.

Nessa mesma perspectiva Justino Magalhães (2002) discute os conceitos de letramento e alfabetização, fazendo um mapeamento de estudos que discutem a alfabetização em âmbito nacional (Portugal) e internacional à luz da história e historiografia da alfabetização.

Fazendo uma abordagem histórica mais ligada à questão de métodos de alfabetização, o artigo de Anne Marie Chartier e Jean Hébrard (2001) esclarece os princípios dos métodos silábico e global, que são amplamente recorrentes quando o assunto é a aprendizagem da leitura e da escrita.

O trabalho de Antonio Viñao Frago (1993) faz uma abordagem também histórica, mas com uma preocupação em refletir o tema em seu aspecto social, cultural e antropológico. Este livro é, como diz o próprio autor, a reunião de textos escritos em diferentes momentos de sua trajetória enquanto pesquisador da área da alfabetização.

As discussões acerca do mais eficiente método de alfabetização são motivo de disputas ideológicas e pedagógicas desde os mais remotos tempos. Esse debate pode ser observado envolvendo tanto os autores nacionais como os demais mencionados acima. José Juvêncio Barbosa em seu livro "Alfabetização e Leitura" (1994), reconstrói historicamente a trajetória dos métodos de alfabetização. O autor divide a história do ensino da leitura e da escrita em três períodos principais.

O primeiro período é marcado pelo uso exclusivo do método sintético, que vai da Antiguidade até meados do século XVIII. O segundo período, embora tendo iniciado no século XVIII, somente se efetivará no início do século XX, com os estudos de Decroly. Este período está marcado pela oposição teórica ao método sintético pelos precursores do método global. O terceiro período é caracterizado pelo autor como

“atual” em que o mais comum é a utilização de princípios teóricos dos dois métodos. Anne Marie Chartier e Jean Hébrard (2001, p.143) corroboram neste sentido afirmando que:

Desde 1920, tomou-se o hábito de colocar em oposição métodos globais e métodos silábicos, suprimindo assim uma distinção mais antiga que contrastava métodos de soletração e métodos não soletrativos (por volta de 1830) ou ainda métodos de leitura-escrita e métodos com ênfase apenas na leitura (por volta de 1880).

Um dos motivos, segundo os autores, para essa oposição deve-se aos princípios que embasam cada método que podem ser psicológicos, lingüísticos ou pedagógicos. A reunião de dois ou mais destes princípios em um mesmo método caracterizam os métodos mistos.

Ao falar de métodos de alfabetização é importante esclarecer uma dúvida, embora aparentemente simples, que é bastante recorrente: qual é a diferença entre métodos sintéticos e analíticos? Um estudo bastante detalhado a esse respeito é feito por Gilda Soares (1986). A autora esclarece que esta classificação (sintético ou analítico) levou em conta as bases psicológicas mobilizadas durante o processo de aprendizagem. Assim, no grupo dos “sintéticos” temos os métodos que conduzem o aluno a realizar a combinação de elementos isolados da língua, sons, letras, sílabas, de forma a estabelecer elementos maiores como palavras, frases ou sentenças. Na utilização deste método o aluno realiza o “processo mental de síntese”.

Entre os métodos sintéticos os mais conhecidos são os processos alfabético, fonético e silábico. O primeiro foi utilizado tomando como ponto de partida o nome da letra, assim o professor conduzia o aluno a juntar as consoantes com as vogais e formar palavras, desta forma: “bê”+ “a”= ba, “ele”+ “a” = “la”, formando a palavra “bala”. O processo ia sendo realizado de forma que os alunos fossem gradativamente avançando até chegar a composição de frases e textos.

O processo fonético se diferencia do alfabético por ter como ponto de partida o som da letra ao invés do nome. Assim, durante o processo que seguia os mesmos passos do anterior, levava o aluno a aprender isoladamente os sons das vogais, posteriormente das consoantes e assim após amplo período de treinamento, ir compondo palavras com as sílabas estudadas e mais adiante frases.

O processo silábico, talvez um dos métodos sintéticos mais conhecido e ainda amplamente utilizado, parte da sílaba. Neste processo, determinada consoante é combinada com as vogais e assim se compõem o que comumente chamamos de “família silábica” (ba-be-bi-bo-bu). Este processo, já desde o início, prevê que os alunos leiam as palavras com as sílabas estudadas e que treinem repetidas vezes de forma oral e escrita as “famílias silábicas” e as palavras. Como este processo prevê que a elaboração de frases seja feita somente através da combinação de sílabas já trabalhadas, é comum que as frases expressem fatos ou situações pouco recorrentes na realidade social e/ou lingüística do aluno.

Por outro lado, no grupo dos métodos analíticos ou globais temos os métodos que dão “ênfase à compreensão da leitura desde sua fase inicial” (Gilda Soares, 1986, p.21). Ao contrário do anterior este tem como princípio o fato de que as palavras e sentenças são unidades significativas da língua e, por isso, fazem sentido para a criança. O caminho seguido pelo método analítico é completamente inverso àquele seguido pelo silábico. Com o analítico a criança tem que reconhecer as unidades maiores para posteriormente passar à análise das unidades menores. Por isso é comum nos referirmos aos métodos analíticos afirmando que este “parte do todo para as partes”. Na próxima seção vou abordar mais detidamente o Método Global de Contos, tema específico dessa dissertação.

2.1 O Método Global de Contos

O método global ou analítico, da mesma forma que o sintético, também é composto por determinados processos. Os mais comuns são sentencição, palavração, de historietas ou de contos. Os dois últimos processos são utilizados como sinônimos por partirem de um texto. Porém, há uma diferença entre eles. No processo de historietas as estórias não têm relação uma com as outras, isto é, não há continuidade entre as lições. No processo de contos é escolhido um conto e este é dividido em várias lições, de modo que uma seja continuidade da outra.

O método analítico ou global se baseia na idéia de que as unidades significativas da língua – palavras, sentenças e histórias - é que devem ser o ponto de partida. É chamado assim por conceber a leitura como um ato global e ideo-visual, através da análise e decomposição do texto em sentenças, palavras e sílabas. Além dessas

características, outra bastante significativa é o fato de que nesse processo análise e síntese estão juntas, pois após a decomposição das sentenças, por exemplo, é necessário fazer a composição novamente, o que facilita o reconhecimento global das mesmas.

Segundo Gilda Soares (1986), o processo de palavração tem Comenius como seu introdutor. Na obra “Orbis Pictus”, publicada em 1657, o autor defende a palavração em detrimento à soletração, considerando a última um processo cansativo. A autora esclarece que “nesse método as palavras são apresentadas em agrupamentos (conjunto organizado por alguma associação de idéias) e os alunos aprendem a reconhecê-los pelo método *see and say* – *visualização* em português” (Soares, 1986, p.24).

A aplicação desse método pressupõe a utilização de imagens, figuras e desenhos para facilitar a memorização e o reconhecimento das palavras. Nesse processo as palavras passam pela análise-síntese simultaneamente. Além disso, “a ordem de apresentação de palavras, quando criteriosamente planejada, auxilia substancialmente o estabelecimento de habilidades de leitura inteligente. Ao mesmo tempo a atenção é dirigida aos detalhes da palavra como sílabas, letras e sons” (Ibidem).

O processo de sentencição, como o próprio nome diz, parte das sentenças para posteriormente analisar as palavras e sílabas. A aplicação do método, segundo Soares (1986), parte de uma conversa ou atividade em que o tema seja de interesse da classe, após a discussão deve ser feito pelo professor o registro de uma sentença significativa que posteriormente será lida por ele com entonação adequada. A seguir solicita-se aos alunos que procurem palavras semelhantes dentro da sentença e assim estabelecendo relações visuais os alunos vão ampliando seu repertório de palavras até chegar “a enfrentar a leitura com palavras novas” (Soares, 1986, p.29 - 30).

Uma outra questão que se torna fundamental para fins de esclarecimento é a que diz respeito às denominações “analíticos ou globais”. Estas denominações têm sido utilizadas como sinônimos. O trabalho já mencionado de Gilda Soares (1986) esclarece que estes processos são conhecidos por *Globais* e, como se processam do todo para a parte menor, são classificados entre os *Analíticos*.

Berta Braslavsky (1971, p.60) esclarece que Decroly, “um dos maiores representantes da pedagogia do século XX”, embora não tendo sido o primeiro a

aplicar o método global foi ele quem o sistematizou e o divulgou com afinco. Para aqueles que defendiam o método global, o ato de ler tinha um significado amplo, pois previa que o sujeito aprendiz tivesse oportunidades de pensar sobre seu cotidiano e a partir daí iniciar o processo de análise das frases para posteriormente analisar as palavras e as sílabas. Assim:

para os defensores do método global a leitura não é o ponto de partida no processo de aprendizagem, ela é uma consequência, isto é, parte-se de uma situação concreta que faz parte do cotidiano da criança, elabora-se uma frase cujo conteúdo seja representativo e de fácil vocabulário, expressada oralmente para ser, em seguida, escrita, e então se ter o reconhecimento e finalmente a leitura (Maciel, 2001, p.114).

Ainda sobre as primeiras referências ao Método Global, Francisca Maciel (2001) esclarece que Decroly, em suas pesquisas experimentais no Instituto de Ensino Especial em Bruxelas, de 1904 a 1914, conclui que partir de frases para alfabetizar tem mais sentido.

Dessa forma, o Método Global de Contos é, na denominação de Gilda Soares (1986), uma extensão do método de sentenças, aplicado por Decroly, pois o primeiro foi pensado com a intenção de ampliar e estimular ainda mais os hábitos de leitura. O fato de ambos os métodos transmitirem aos alunos uma “sensação de saber ler” desde as primeiras sentenças trabalhadas, provocaria maior interesse e curiosidade nos alunos. De acordo com Francisca Maciel (2001, p.121):

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

O Método Global de Contos é composto por cinco fases, a saber: fase do conto ou historieta, fase da sentencição, fase da porção de sentido, fase da palavração e fase da silabação. Para abordar as etapas que compõem cada uma das fases do Método Global de Contos, consultei o Manual da professora de “O livro de Lili” de Anita Fonseca (1942), as Instruções para uso da cartilha “Sarita e seus amiguinhos”

de Cecy Thofehr e Jandira Szechir (1957) e a Parte do Mestre do pré-livro “Os três porquinhos” de Lúcia Casasanta (1961). Todos esses manuais propõem a aplicação do método em suas cinco fases e trazem a explicação de como a professora deveria proceder ao trabalhar com cada uma delas. Com exceção do manual de “Sarita e seus amiguinhos” (1957), os manuais dos outros pré-livros apresentam-se em volume separado.

Na primeira fase – fase do conto ou historieta – a preocupação central do professor está em colocar o aluno em contato com a leitura e motivar o interesse pelo ato de ler. Assim, algumas etapas devem ser seguidas já no primeiro dia de aplicação desta fase para que o objetivo de “familiarizar a criança com a leitura”, seja alcançado (Maciel 2001, p.124). As etapas da fase do conto que deveriam ser trabalhadas no primeiro dia de leitura são as seguintes conforme Fonseca (1942, p.42-43):

- a) Apresentação do cartaz;
- b) Observação da gravura e conversa sôbre a mesma;
- c) Leitura pela professora;
- d) Dramatização da história por alguns alunos;
- e) Leitura por alguns alunos.

Para o segundo dia recomenda:

- a) Leitura silenciosa da lição nas folhas individuais.
- b) Leitura oral por alguns alunos.
- c) Dramatização da historieta por outros alunos.
- d) Colorir a gravura da ficha. (Ibidem).

Na fase seguinte — Fase da Sentenciação — o objetivo é fazer o aluno reconhecer as sentenças como parte do conto. Neste momento da aplicação do método, a atenção do professor deverá estar centrada no objetivo de “preparar a criança para perceber unidades menores de sentido, ou seja, as sentenças, e levar a criança a perceber que as sentenças isoladas formam o conto” (Maciel, 2001, p.26). Para isso, é necessário, segundo Thofehr e Szechir (1957, p.120), seguir três etapas: “reconhecimento, identificação e fixação”.

No manual da Cartilha “Sarita e seus amiguinhos” (1957), as autoras Thofehrn e Szechir propõem uma seqüência de atividades para pôr em prática as três etapas da fase da sentença. Estas ao que tudo indica, seguem os mesmos objetivos enfatizados por Lúcia Casasanta em suas aulas de Metodologia da Língua Pátria na Escola de Aperfeiçoamento de professoras de Minas Gerais. A etapa da *identificação* “consiste basicamente em identificar e conferir, através da comparação, as sentenças iguais” (Maciel, 2001, p.126) e a etapa do *reconhecimento* “envolve a leitura das sentenças pelas crianças, e não apenas a sua identificação pela percepção visual” (Ibidem).

A fase posterior – Fase da Porção de Sentido – é o momento em que o professor deve conduzir o aluno, através de exercícios, ao entendimento de que as palavras formam as sentenças. Segundo Francisca Maciel (2001), esta fase foi incluída às etapas do Método Global de Contos por Lúcia Casasanta no sentido de evitar a ruptura que havia entre a fase da sentencição e da palavração. Com relação à Fase da Porção de Sentido, Thofehrn e Szechir (1957, p.121) afirmam:

é esta a fase mais importante e mais difícil do método. Se a criança já percebe a porção de sentido através da palavra, as atividades constarão de substituições de palavras de conto ou da sentença. (...) A habilidade fica formada desde que a criança, reconhecendo o sentido, junte uma porção à outra formando novas sentenças. Isto deverá ser feito com porções de sentido dos diversos contos estudados.

A quarta fase – Fase da Palavração – tem como preocupação central levar o aluno a identificar e reconhecer as palavras dentro do texto. Esta fase, segundo referência de Francisca Maciel (2001), é considerada fácil no que se refere a sua aplicação, uma vez tendo sido bem trabalhada a fase anterior. Para que haja sucesso nesta fase é fundamental que as professoras levem a “criança a identificar e a reconhecer as palavras dentro de um texto, que encerra uma unidade de pensamento, e nunca como palavras isoladas” (Maciel, 2001, p.129).

No pré-livro “Sarita e seus amiguinhos” (1957), as autoras propõem atividades de decomposição do conto através do recorte e recomposição através da montagem do mesmo. A última deveria ser realizada com consulta ao cartaz — material didático impresso amplamente utilizado neste método — e, posteriormente, sem o mesmo para que ajudasse na fixação das palavras. Um último esclarecimento em relação a

esta fase parece pertinente: é enfatizado em algumas bibliografias que consultei para este estudo (Fonseca, 1942; Thofehrn, e Szechir, 1957; e Maciel, 2001) que o sucesso do método depende muito do professor, uma vez que ele não deve se descuidar na fase da palavração parando de apresentar novos contos, mas sim ir explorando cada uma das suas fases simultaneamente.

A quinta e última fase – Fase da Silabação – deve levar o aluno a compreender que as sílabas formam as palavras. Segundo Thofehrn e Szechir (1957), para isso deve-se fazer primeiro com que a criança perceba que certos pedaços de palavras são semelhantes para posteriormente passar para o estudo da sílaba.

Havia nessa fase, segundo Francisca Maciel (2001), duas grandes preocupações por parte da prof^a Lúcia Casasanta, uma das grandes divulgadoras do Método Global de Contos no Brasil. Uma delas dizia respeito à importância de se ter trabalhado bem a fase anterior para não se chegar a esta prematuramente; a outra preocupação era não deixar que os alunos retrocedessem e começassem a praticar uma leitura mecânica, já que analisaria os “pedacinhos” das palavras. Pelas afirmações de Thofehrn e Szechir (1957), a fase da silabação está bastante vinculada à questão fonética.

O processo de sistematização dessas fases recebeu uma importante contribuição, no estado de Minas Gerais, da professora Lúcia Casasanta que, além disso, cumpriu com o papel de divulgadora e incentivadora do uso do Método Global de ensino da leitura. Seu dedicado trabalho não repercutiu somente entre as professoras mineiras. Pelo contrário, agregou à sua proposta de ensino da leitura e da escrita professoras de vários estados brasileiros.

No Rio Grande do Sul podemos destacar várias professoras da Escola Normal de Porto Alegre, posterior Instituto de Educação, que através de seus trabalhos foram divulgadoras do Método Global de ensino da leitura. Branca Diva Pereira e Olga Acauan adaptaram a cartilha *Queres ler?* do original *Quieres Leer* do professor uruguaio José Henrique Figueira. A publicação das professoras, no final dos anos 20, teve ampla circulação no Rio Grande do Sul. (Peres, 1999)

Segundo Peres e Porto (2004), a professora Odila Barros Xavier também foi uma importante divulgadora do Método Global no Rio Grande do Sul. Ela foi professora do curso primário da Escola Normal de Porto Alegre e autora da *Cartilha de Zé Toquinho*, cuja proposta enquadra-se no Método Global.

As autoras também mencionam o trabalho desenvolvido pela professora Anadyr Coelho, da Escola Normal de Porto Alegre – RS. Sua principal contribuição foi a tradução do livro “Como se Ensina a Leitura”, de Mary E. Pennel e Alice M. Cusack. Segundo Maciel (2001, p.56), essa publicação foi a “a primeira tradução para o português de obra estrangeira, em um momento em que a maioria dos livros sobre a psicologia e a pedagogia da leitura se encontrava em sua língua de origem inglês ou francês”.

Esse livro teve um papel destacado no trabalho desenvolvido pelas professoras que adotaram o Método Global de contos. Isso pode ser constatado pelo que Odila Barros Xavier escreveu na apresentação de *A cartilha de Zé-Toquinho*, quando afirma que “na obra ‘Como se ensina a leitura’, de Mary E. Pennel e Alice M. Cusack, traduzida pela professora Anadyr Coelho, encontrarão as colegas todos os esclarecimentos que porventura possam necessitar” (1948, p.8). Em seguida ela destaca a cartilha, enfatizando seu valor e entusiasma os leitores para que a estudem, apliquem e divulguem. Nesse sentido a obra de traduzida de Anadyr Coelho foi fundamental para a divulgação do Método Global.

Através do trabalho desenvolvido por Lúcia Casassanta comprova-se, também, a importância do livro “Como se ensina a leitura” na divulgação do Método Global. Segundo Maciel (2001, p.53), a referida professora adotou esta obra como referência no seu trabalho, passando a ser considerado mais do que um importante livro em sua biblioteca, isto é, como um verdadeiro “livro bíblia”.

Outra instituição que teve um importante papel na difusão do Método Global de ensino da leitura no Rio Grande do Sul foi o Centro de Pesquisa e Orientação Educacional (CPOE). O Centro foi criado em 1943, integrando a estrutura da Secretaria de Educação e Cultura do Governo do Estado. Segundo o Decreto 794, de 17 de junho de 1943, tinha como função principal a “realização de estudos e investigações psicológicas, pedagógicas e sociais, destinados a manter em bases científicas o trabalho escolar”.

Também tinha como atribuições dispor sobre a organização das classes e a orientação educacional. Ainda era sua responsabilidade efetivar medidas que possibilitassem o controle do rendimento escolar. Para tanto, o CPOE realizava cursos, reuniões, visita às escolas, elaborava e divulgava ensaios pedagógicos, realizava consultas de ordem técnica, desenvolvia programas e planos, além de comunicados, circulares e instruções. Também mantinha uma Biblioteca Central de

obras pedagógicas e escolares. Ainda era sua responsabilidade a organização do conteúdo pedagógico do Boletim de Educação da SEC, a indicação de livros didáticos e de outros gêneros literários. (Peres, 2000)

As ações desenvolvidas pelo CPOE tiveram por objetivo caracterizá-lo como um centro científico. Seus profissionais procuraram estabelecer na educação estadual práticas que não estivessem baseadas predominantemente no empirismo. Todavia, o CPOE acabou cumprindo um duplo papel. De um lado tornou-se uma instituição que produzia pesquisas no campo educacional e, de outro, exercia a função de um órgão técnico-normativo, consultivo, diretivo e orientador das atividades didático-pedagógicas.

Um dos êxitos alcançados pelo CPOE foi colocar o ensino da linguagem em um patamar de destaque na educação estadual. Foram várias as recomendações e orientações sobre o uso de cartilhas e livros de leitura elaboradas pelo Centro, bem como sobre métodos de ensino da leitura e da escrita. É na década de 50 do século XX que aparece a divulgação e a recomendação do uso do Método Global de ensino da leitura. Ele passa a ser indicado como o mais conveniente ao trabalho com as classes do primeiro ano escolar. O reconhecimento dessa instituição é enfatizado por uma das entrevistadas, a professora Ricardina Lopes:

O Centro de Pesquisas era um órgão com pessoas que tinham muita capacidade e se interessavam muito por projetos de educação. E elas tinham possibilidade e iam fazer cursos, traziam novas idéias e faziam treinamentos e depois passavam para os professores (...) foi uma época que o Ensino Público estava muito bem. Tinha muito assessoramento.

A indicação de livros para as escolas primárias era outra atribuição do CPOE. A relação das cartilhas indicadas no período de 1950 a 1953 mostra o predomínio do Método Global na orientação do CPOE. Peres e Porto (2004, p.30-31) relacionaram, como mostram os quadros a seguir, as cartilhas indicadas para os anos de 1950 e 1953:

Cartilhas indicadas para o 1º ano pelo CPOE – 1950:

Título	Processo	Autor	Editadora
O livro de Lili	Contos	Fonseca, Anita	

Lalau, Lili e o lobo	Contos	Grisi, Rafael	Editora do Brasil
Meu novo amigo	Palavras	Rialva, Rita de	Briguiet
Ler é bom	Sentenças	Zanini, Alda F.	Globo
Cartilha do Vivi e Vavá		Rabelo, Célia	Ed. Nacional
Cartilha das crianças	Contos	Rocha, Clari G.	Melhoramentos
Ler e brincar	Contos	Silveira, Juraci	Ed. A noite
O bom colegial	Sentenças	Freitas, Altina R.	Francisco Alves
Cartilha Sodré	Sentenças	Sodré, B. Sthal	Ed. Nacional
Meu livrinho	Contos	Mendroni, Helena	Melhoramentos
Diana e Dudu	Contos	Ferreira, A.	Francisco Alves
A cartilha do Zé Toquinho		Xavier, Odila Barros	Globo

Fonte: CPOE, Ofício Circular nº 246, 05/08/1950 (Acervo CEIHE).

Cartilhas indicadas para o 1º ano pelo CPOE – 1953:

Título	Autor	Editora
Sarita e seus amiguinhos	Thofehrn, Cecy e Szechir, Jandira C.	Ed. do Brasil S.A
Lalau, Lili e o lobo	Grisi, Rafael	Ed. do Brasil S. ^a
O livro de Lili	Fonseca, Anita	Francisco Alves
Ler e Brincar	Silveira, Juraci	Edit. Noite
A cartilha do Zé Toquinho	Xavier, Odila Barros	Ed. Globo

Fonte: CPOE, Relação de livros indicados, 1953 (Acervo CEIHE).

A análise combinada das cartilhas indicadas e dos comunicados do CPOE sobre métodos de ensino da leitura enviados às escolas, aponta para a importância deste Centro na difusão do Método Global de leitura no Rio Grande do Sul. Cabe destacar, a título de exemplificação, o Comunicado nº 07, de 1º/12/1954. Esse Comunicado detalha os métodos de ensino de leitura fazendo uma divisão entre global e sintético. O global aparece subdividido em *processos* de contos, sentenças e palavras, enquanto o sintético apresenta-se subdividido em *processos* alfabético, fonético, silabação. Um dado curioso presente nesse comunicado (1954, p.4) é uma advertência do CPOE que diz o seguinte:

O que não se pode e não se deve admitir é o que muito comumente se ouve dizer: 'Método da Lili', 'Método da Sarita'. Os livros cujos personagens centrais são Lili e Sarita, não constituem métodos de ensino; adotam, sim, o processo de contos ou o método de contos.

Muito embora o comunicado alerte para que não haja tal “confusão”, até hoje as antigas professoras ao rememorem suas práticas, demonstram uma certa “familiaridade” com a Lili e a Sarita, ou melhor dizendo, nesse caso específico, com o Método Global de Contos de ensino da leitura.

Dessa forma, até aqui procurei mapear as produções acadêmicas sobre a História da Alfabetização tanto no Brasil como no exterior e esclarecer dúvidas recorrentes acerca das diferenças entre os métodos Sintético e Analítico, analisando desse último principalmente um de seus processos, o de contos. Além disso, busquei contextualizar algumas precursoras e divulgadoras do Método Global no Rio Grande do Sul.

Nas próximas seções apresentarei os pré-livros, um dos mais importantes materiais de sistematização do Método Global de Contos e, especificamente, aqueles que receberam maior destaque no período pesquisado conforme indicação das professoras entrevistadas. Os pré-livros são de alguma forma o “coração” do Método Global de Contos. Entender o método significa também compreender a produção de pré-livro. Os três aqui apresentados, conjuntamente com seus manuais, foram materiais importantes de divulgação do Método Global de Contos no Rio Grande do Sul.

2.2 Os pré-livros

O ensino da leitura e da escrita a partir do Método Global de Contos foi sistematizado através de pré-livros. A importância desse material didático para difusão do Método Global de Contos é que determinou a escrita desta seção.

O Método Global foi institucionalizado em Minas Gerais, na década de 30. Deveriam fazer uso deste método todos os professores das classes de alfabetização que trabalhavam nesse estado. Porém, não havia um material didático que ajudasse os professores na aplicação do método. Em consequência disso, muitos desistiam da tentativa de alfabetizar com o Método Global, principalmente por estarem acostumados à utilização das cartilhas, material elaborado a partir dos pressupostos do Método Sintético.

A determinação em incentivar a alfabetização com o Método Global fez com que

a Professora Lúcia Casasanta, em 1932, organizasse um concurso entre as alunas da Escola de Aperfeiçoamento, cujo desafio era apresentar a proposta de um material didático que melhor sistematizasse os princípios do Método Global. Esse material recebeu a denominação de pré-livro por Lúcia Casasanta, em substituição ao termo cartilha. A vencedora do concurso foi Anita Fonseca, que apresentou “O livro de Lili”. Em anos subseqüentes o pré-livro foi testado em classes experimentais. As classes alfabetizadas com esse material didático obtiveram altos índices de aprovação (Maciel, 2001).

O sucesso garantiu a Anita Fonseca a publicação de “O livro de Lili”, que se tornou o primeiro pré-livro a ser editado. Inicialmente foi editado pela livraria Francisco Alves, na década de 30 e, posteriormente, pela Editora do Brasil que o editou até o final da década de 60. Um aspecto relevante desse pré-livro foi o seu sucesso editorial. Ele obteve em apenas três anos 54 edições.

O êxito editorial de “O livro de Lili” estimulou a produção de pré-livros pelas ex-alunas da professora Lúcia Casasanta. Muitos deles também foram editados, porém nenhum atingiu o sucesso da mesma forma que o pré-livro elaborado por Anita Fonseca.

De acordo com Maciel (2001) a professora Lúcia Casasanta estabeleceu três critérios que, no seu ponto de vista, deveriam ser seguidos com relação à elaboração de um bom pré-livro. Tratam-se dos critérios de ordem artística, critérios de ordem técnica e critérios de ordem material. A autora esclarece ainda que o critério artístico era considerado o mais importante e além disso o mais complicado de ser atendido, pois envolvia dois aspectos: o conteúdo e a forma. “O primeiro refere-se ao enredo e o último, à linguagem utilizada e seus recursos” (Maciel, 2001, p.132).

A trama de um bom pré-livro deveria em primeiro lugar fazer parte do universo infantil, de modo que despertasse no aluno o interesse por conhecer o todo do conto. “O interesse pelo tema, o envolvimento na história e a identificação da criança com os personagens são destacados como fatores importantes a serem considerados na elaboração de um pré-livro” (Maciel, 2001, p.133). Um outro cuidado que deveria ser tomado é com relação à linguagem, que deveria ser direta de forma que possibilitasse aos alunos a memorização do conto de modo natural, sem muitas dificuldades. Também era recomendado que as frases dessem a idéia

de que era a personagem quem estava falando. Outro aspecto referente à ordem artística é a utilização do suspense como recurso para manter as crianças interessadas pelo conto. Por isso é comum que os textos dos pré-livros façam perguntas ao leitor na tentativa de estabelecer uma interlocução (Maciel, 2001).

Os critérios de ordem técnica dividem-se em dois aspectos, o vocabulário e a estrutura das frases. Em relação ao vocabulário, dois fatores devem ser considerados, quais sejam, a repetição e a distribuição do vocabulário. Conforme (Maciel,2001, p.134):

o critério da repetição, na perspectiva técnica difere do de ordem artística, pois naquele, não é a facilidade de memorização que é enfatizada, mas sim, o grau de dificuldade ou de facilidade para a fixação das palavras. Neste caso recomendam-se palavras concretas, com sentido, as primeiras devendo ser os substantivos próprios, seguidos dos pronomes, verbos, adjetivos, advérbios, preposições, conjunções.

Era ainda uma preocupação referente ao vocabulário a forma de distribuição do mesmo ao longo do pré-livro. As palavras novas deveriam ser apresentadas de maneira gradativa, de forma que mais ou menos cem palavras do cotidiano da criança fossem distribuídas ao longo das lições (Maciel, 2001). Ainda nesse critério havia a preocupação com a aparência das sentenças, portanto:

para iniciar as quatro primeiras lições, o pré-livro deveria conter de três a quatro sentenças, sem se descuidar dos aspectos visuais delas. O perfil da sentença não deveria ser simétrico, pois os acentos, as letras ascendentes e descendentes, os pingos nos is, os sinais de pontuação, as maiúsculas, as letras dobradas facilitariam o reconhecimento e ajudariam na memorização desses traços lingüísticos. (Maciel, 2001, p.135)

Essa preocupação estava fundamentada nos estudos de Decroly e outros estudiosos do Método Global, que defendiam que a memorização amparava-se em aspectos visuais das palavras. Quanto maior a diferença visual das palavras em uma frase, mais fácil seria memorizá-la (Maciel, 2001).

O último critério que deveria ser seguido com vistas à elaboração de um bom pré-livro era o de ordem material ou física. Este se referia principalmente ao aspecto gráfico. Fazia parte deste critério, o cuidado com as ilustrações, com as letras e com

a apresentação do material. Com relação às ilustrações elas deveriam, de alguma forma, sintetizar o conto de modo que os alunos pudessem a partir delas recontar as lições. Era também importante que o material não fosse colorido para que o aluno tivesse a oportunidade de colorir as gravuras. A recomendação era que “as letras deveriam ser de corpo grande e o tipo de letra recomendado para a confecção do pré-livro era de imprensa, com a justificativa de ser este o mais encontrado nos livros e jornais” (Maciel, 2001, p.137).

Na década de 50 foi publicado pela professora Lúcia Casasanta o pré-livro “Os três porquinhos”, que “faz parte da coleção didática *As mais belas histórias*, composta de seis volumes destinados aos alunos do antigo ensino primário e cinco volumes de orientação aos professores” (Maciel, 2001, p. 20). Esse pré-livro também foi um sucesso editorial não só em Minas Gerais como em muitos outros estados brasileiros, inclusive no Rio Grande do Sul. Tanto “O Livro de Lili”, quanto o pré-livro “Os três porquinhos”, por serem os mais adotados nas escolas mineiras, foram considerados *best-sellers* da história da alfabetização em Minas Gerais.

Antes de enfatizar os pré-livros é importante retomar algumas questões referentes aos livros utilizados no processo de alfabetização. Temos a tradição de nos referirmos aos livros de alfabetização como *cartilha*. É importante ter claro que a palavra *cartilha* engloba uma concepção de alfabetização diferente do termo *pré-livro*. O termo *cartilha* está historicamente atrelado à abordagem sintética da alfabetização, que

(...) considera a língua escrita objeto de conhecimento externo ao aprendiz e, a partir daí realiza uma análise puramente racional de seus elementos. A instrução procede do simples para o complexo, racionalmente estabelecidos: num processo cumulativo, a criança aprende as letras, depois as sílabas, as palavras, as frases e, finalmente, o texto completo. (Barbosa, 1994, p.46)

Os materiais elaborados para alfabetizar a partir dessa perspectiva vêm prontos, não há interação do aluno com o material, o que representa uma concepção de alfabetização atrelada a princípios educacionais denominados *tradicionais*, em que ler é decodificar o código escrito, um processo mecânico de transcrição de sinais sonoros em escritos. Maciel (2001, p.140) a partir dos seus estudos sobre o Método Global de Contos estabeleceu as seguintes distinções utilizadas por Lúcia Casasanta entre a cartilha e o pré-livro:

A palavra cartilha estava associada aos métodos tradicionais de alfabetização em que o 'saber ler' se reduzia em traduzir em sons os símbolos da página escrita. A cartilha já era um livro pronto, com textos 'fabricados' com o objetivo de trabalhar determinado vocábulo, não levava em conta os interesses das crianças. Diferentemente, o pré-livro era um material didático básico para iniciar o aluno na aprendizagem da leitura, desenvolvido e acrescido com uso de jogos, leituras suplementares e intermediárias, (Maciel, 2001, p.140).

Os pré-livros se constituíram como uma ruptura com esse modelo de material destinado ao ensino da leitura e da escrita. Apesar de apresentar uma característica vinculada ao Método Global de Contos, essas publicações continuaram sendo intituladas de cartilha, mesmo que entre parênteses, como é o caso de "O livro de Lili", "Sarita e seus amiguinhos" e "Nossos brinquedos". Presume-se que esse procedimento tenha se mantido com o objetivo de caracterizar os livros voltados para a alfabetização. A cultura de chamá-los de *cartilha* está presente ainda nos dias atuais, como é o caso dos *livros de alfabetização*. Por isso também utilizei essa denominação quando me refiro a estes pré-livros.

A concepção de leitura que fundamenta os pré-livros tem sua gênese nos estudos de Decroly que muito à frente do seu tempo, considerando que suas pesquisas foram realizadas no início do século XX, já questionava a concepção exposta acima e propunha a alfabetização a partir de elementos significativos da língua (Barbosa, 1994). A experiência da professora Dalva, professora que alfabetizou 25 anos com o Método Global de Contos no IEAB, sustenta na prática a concepção de leitura do referido método:

Tu não vais olhar pra um pedacinho só do quadro¹²? Tu vai olhar pra aquele globalizado...eles se entusiasmam em ler aquilo [referindo-se aos contos]. E a gente lê com eles e eles lêem com a gente, já lêem uma história toda. E ajuda também a criança a não aprender a ler assim: B-A Ba, Ba, Ba, Ba. Não! Quando eles lêem, eles lêem bem! Lêem bem! (...) eu acho que a melhor coisa do Método Global de Contos é isso!

Nessa perspectiva, para o ensino da leitura e escrita através do Método Global

¹² É comum a professora referir-se às lições dos pré-livros como "quadros".

de Contos, foram pensados dois grupos de materiais didáticos, o *básico* e o *suplementar*. Segundo Anita Fonseca (1942), o pré-livro constitui o grupo do material básico e tem por objetivo formar atitudes que despertem nos alunos interesse por materiais de leitura, de tal maneira que estes sintam gosto de ler e adquiram através de práticas concretas de leitura a capacidade de interpretar o que lêem.

A característica fundamental do material suplementar é “suprir as deficiências do material básico, aumentar o vocabulário da criança, fixar as palavras das lições estudadas, e introduzir os sons não existentes no primeiro” (Fonseca, 1942, p.32). São considerados materiais suplementares contos semelhantes a algum já trabalhado que apresentem pelo menos uma palavra nova, jogos que contribuam para a fixação de palavras, atividades de leitura de histórias, escritas de textos coletivos, enfim atividades que enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem.

Os pré-livros, por atenderem os pressupostos do Método Global não vinham prontos como as cartilhas. Eles eram construídos à medida que iam sendo desenvolvidos os contos. Inicialmente o aluno recebia uma capa e conforme iam sendo trabalhadas as lições, deveriam anexá-las de modo que ao final tivessem construído o pré-livro. As alfabetizadoras entrevistadas explicam esse procedimento:

A gente entrega uma capa pra eles (...) que isso é um livro, mas um livro destacável. Não se entrega tudo pra eles, só se dá a capa e aí eles vão começar a formar um livro né? Vão montar a primeira folha do livro...(Dalva).

Cada um teria um livro, mas eles não recebiam o livro todo. (...) Vinha furadinho e cada vez que se dava um conto novo se entregava a folha pra eles...era tudo de destacar,(Maria Helena).

De acordo com Francisca Maciel (2001), a entrega aos alunos da folha do pré-livro com o conto é um dos passos que foram ensinados nas aulas de metodologia de Língua Pátria pela professora Lúcia Casasanta. A partir disso podemos perceber que o trabalho com os pré-livros previa um clima de suspense, uma vez que os alunos não conheciam o conteúdo de todo o material. “*Essa coisa deles receberem as folhinhas...eles gostavam muito...era sempre uma novidade, uma surpresa o novo conto!*” (Maria).

O pré-livro trazia além dos contos, páginas com folhas para os alunos recortarem e recomporem o conto. Na Fase da Sentenciação, a professora distribuía as páginas

com as sentenças para que os alunos recortassem e a partir disso solicitava diversas atividades, tais como recompor o conto ou reconhecer determinada sentença indicada. As sentenças eram apresentadas pelas professoras através do que denominavam de faixas. Elas retratavam em um tamanho grande as frases para possibilitar a visualização dos alunos. O mesmo acontecia na Fase da Palavração. As fichas, como eram chamadas essas páginas que depois seriam recortadas, deveriam ser guardadas como recomendam as alfabetizadoras.

Eles tinham um envelope com as frases (...), no outro tinha as palavras, no outro tinham as sílabas e no outro tinham as letras, então eu acho que uns 6 ou 7 envelopes, cada um tinha o seu. Inclusive era uma coisa muito trabalhosa na sala de aula porque de vez em quando misturava uns com os outros, então a gente pedia que nas frases cada um tivesse seu nome atrás... (Nívia)

Eles pegavam aqueles quebra-cabeças, aqueles pedacinhos e montavam. Eles mesmos recortavam. Vem tudo... as palavras ali marcadinhas naturalmente e eles tinham que recortar todos. Eles recortavam, montavam, jogavam, brincavam, formavam em cima da mesa deles, aí a professora vai lá olha o que eles fizeram, o que é que eles fizeram, o que eles montaram, quantas frases, a gente elogia quando eles fazem bem não. (Dalva)

O material mencionado era específico ao uso dos alunos, porém os professores recebiam materiais iguais aos deles, contudo em tamanho grande para possibilitar a visualização e viabilizar um trabalho de qualidade na sala de aula. Fazia parte desse material as fichas e os cartazes, que reproduziam a lição do pré-livro. Foi o que mostrou a professora Dalva: “*Este material que eu estou te mostrando [referindo-se a uma lição em seu diário de classe] em geral a gente tinha todo em tamanho grande para trabalhar. São muito lindos os cartazes...*”.

Também foi preocupação de Anita Fonseca, precursora na publicação do pré-livro, desenvolver um material que pudesse servir de base teórica e prática para a aplicação do Método global de Contos. Com esse objetivo elaborou, também, o Manual do professor. Trata-se de um volume separado que trazia todas as orientações para a aplicação do Método.

O Manual do professor de “O Livro de Lili” que analisei para essa pesquisa é a 2ª edição, datada de 1942. O manual é prefaciado pela professora Lúcia Casasanta,

que enaltece o trabalho da professora, sua ex- aluna na Escola de Aperfeiçoamento. O Manual foi dividido em onze capítulos: Capítulo I: O método global ou analítico – Seus valores psicopedagógicos; Capítulo II: Aprendizagem da leitura; Capítulo III: Aprendizagem da leitura pelo pré-livro de Lili; Capítulo IV: Fases da aprendizagem da leitura pelo uso de contos ou historietas; Capítulo V: Decomposição da história em sentenças; Capítulo VI: Lições suplementares; Capítulo VII: Apresentação do 2º cartaz; Capítulo VIII: Apresentação do 3º cartaz; Capítulo IX: Decomposição em palavras; Capítulo X: Decomposição das palavras em sílabas; e Capítulo XI: Lista em ordem alfabética do vocabulário do Livro de Lili.

É inegável a importância desse Manual para a aplicação do Método Global de Contos. As professoras alfabetizadoras do IEAB, entrevistadas para essa pesquisa, mencionaram que este manual foi muito importante para que pudessem trabalhar com o Método Global de Contos. A professora Maria Helena Barcelos, por exemplo, ao ser questionada onde buscava auxílio em caso de dúvidas na aplicação do Método Global de Contos, esclareceu “*a gente lia muito, mas não sei, não me lembro de nenhum momento que eu tivesse um aperto, mas se lia muito o manual do professor, tinha aquele da Lili...*”. Já a professora Dalva deu o seguinte depoimento sobre esse manual: “*O primeiro que eu usei, aprendi mesmo, foi o Manual da Lili. Vinha aquilo tudo explicado...*”. Durante a pesquisa foi comum as professoras se referirem aos manuais com certa familiaridade. Tanto que chamam o Manual da Professora de “O Livro de Lili” de *Manual da Lili*.

Embora o pré-livro “Sarita e seus amiguinhos” não apresente em volume separado as indicações para o trabalho com o Método Global de Contos, a parte que apresenta as *Instruções para uso da cartilha* “Sarita e seus amiguinhos” também é chamado de *Manual da Sarita*. As instruções para utilização desse pré-livro encontram-se anexas ao pré-livro. A parte teórica sobre o método soma cinco páginas, portanto é um material bastante resumido se comparado ao Manual da Professora de “O Livro de Lili” que é considerado o mais completo dos manuais sobre o Método Global de Contos (Maciel, 2001).

O mesmo ocorre com a Parte do Mestre do pré-livro “Os três porquinhos”, que é chamado pelas alfabetizadoras de *Manual dos três porquinhos*. A familiaridade das professoras com os manuais demonstra uma certa intimidade tanto com os impressos quanto com as personagens. A partir dessas evidências optei por referir-me aos manuais da mesma forma que as professoras. Portanto ao longo do texto

será comum a utilização dos termos *Manual da Lili*, *Manual da Sarita* e *Manual dos três porquinhos*, quando estiver mencionando estes materiais.

Minas Gerais não foi o único estado a preocupar-se com o ensino da leitura e da escrita através do Método Global de Contos. A produção dos pré-livros mineiros inspirou a criação de muitos outros em todos os cantos do Brasil. O largo prestígio desses pré-livros influenciou professores do Rio Grande do Sul a produzirem os seus materiais para trabalharem com o Método Global. Destacam-se no estado gaúcho os pré-livros “Sarita e seus amiguinhos”, produzido em Porto Alegre, e o pré-livro “Nossos brinquedos”, elaborado por professoras de Pelotas. Na próxima seção analisarei os pré-livros “O livro de Lili”, “Sarita e seus amiguinhos” e “Os três porquinhos”. Já o pré-livro produzido em Pelotas será analisado especificamente no capítulo três, quando analisarei a divulgação e utilização do Método Global de Contos no Instituto Assis Brasil, a fim de melhor compreender a importância desse material didático para a difusão do método.

2.3 – Era uma vez ... *O Livro de Lili*, *Sarita e seus amiguinhos* e *Os três porquinhos*

Figura 1



A divulgação do Método Global de Contos no estado do Rio Grande do Sul alcançou seu ápice na década de 40, a partir da circulação do pré-livro “O livro de Lili”. As lições de Lili estão na memória de muitas professoras, professores e de estudantes

gaúchos. Na espontaneidade da fala da professora Dalva percebe-se a saudade deixada por Lili: “A *historinha do primeiro cartaz é essa: ‘Olhem para mim / Eu me chamo Lili / Eu comi muito doce / Vocês gostam de doce? / Eu gosto de doce!’*”.

Como se sabe o pré-livro “O livro de Lili” é resultado de um trabalho elaborado por Anita Fonseca na disciplina de Metodologia da Língua Pátria durante o curso geral da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais. Desse trabalho resultou a publicação do pré-livro. Anita Fonseca procurou seguir ao longo do pré-livro todas as orientações dadas por Lúcia Casasanta para a elaboração do material destinado ao ensino da leitura e da escrita com o Método Global de Contos.

O exemplar utilizado neste trabalho foi a 49ª edição do ano de 1959, publicado pela Editora do Brasil. O pré-livro “O livro de Lili” tem 144 páginas e está dividido em duas partes. Na primeira entre as páginas 7 a 85 constam as 11 lições que compõem o pré-livro, seguidas das fichas da sentencição e palavrção. As fichas de silabação aparecem no final das 11 lições. Todas as fichas a partir da página 87 estão acompanhadas de exercícios de formação de palavras. Na segunda parte do pré-livro constam, a partir da página 111, leituras suplementares que envolvem a personagem principal e outras que apareceram nos contos.

Para melhor compreender a estrutura do pré-livro apresento a seguir as atividades referentes à segunda lição: *O piano de Lili*.



Figura 2



Figura 3

Como se pode perceber a mesma historieta era apresentada com dois tipos de letras, a letra de imprensa e a letra *script*. Maciel (2001) nos leva a pensar que o texto apresentado em letra de imprensa destinava-se à leitura e o texto com letra

que se assemelha a letra cursiva era empregado na cópia. A primeira gravura era colorida e a segunda em preto e branco para os alunos colorirem. No exemplar que disponho as gravuras já foram coloridas por um aluno.

É importante analisar a estrutura das frases. Todas elas são diretas e algumas dão a impressão de que há um narrador-observador contando a historieta. Destaco esse fator porque um dos critérios estabelecidos por Lúcia Casasanta, conforme explicado na seção anterior, era que os textos deviam dar a impressão de que é a personagem quem está falando, ou seja, deveria haver um narrador-personagem. No caso de “O livro de Lili” a maioria das historietas atende essa sugestão, um total de oito lições. Analisando os demais critérios, percebe-se que todos são seguidos cuidadosamente por Anita Fonseca, autora do pré-livro. Todos esses cuidados garantiram à autora o sucesso editorial. O material por ela pensado virou referência nacional sobre a utilização do Método Global de Contos. A seguir, apresento as fichas de sentençação, palavração e silabação que faziam parte da 2ª lição de “O livro de Lili”:



Figura 4



Figura 5



Figura 6

As duas primeiras fichas seguiam imediatamente os contos, como se pode perceber pela paginação abaixo de cada exemplo. A ficha de silabação, talvez por ser a última fase, localizava-se ao final de todas as lições. As fichas que acompanhavam os pré-livros eram recortadas e com elas realizavam-se atividades de decomposição e composição do texto, no caso da ficha da sentençação. De acordo com a fase eram realizados exercícios de decomposição e composição de sentenças, como ocorria na fase da palavração. As atividades de composição de palavras aconteciam na fase da silabação em que com elementos de palavras já

conhecidas os alunos formavam novas palavras. Abaixo de cada ficha seguiam atividades suplementares. Pode-se observar que na primeira ficha são introduzidas duas palavras novas ao vocabulário. Na segunda ficha mais uma palavra para enriquecer a linguagem dos alunos. Na última ficha é proposta a formação de várias palavras novas, utilizando as sílabas trabalhadas no conto.

Essa mesma estrutura apresentada acima é seguida para as demais lições. Cabe refletir sobre o conteúdo das lições. Na primeira é apresentada a personagem principal, ou seja, Lili. Nas historietas que seguem a personagem vai vivenciando diferentes experiências e dividindo a cena com outros personagens ou objetos do mundo infantil. Embora o conteúdo dos pré-livros apresentados não seja objeto de análise da pesquisa, torna-se importante à reflexão sobre o papel ideológico presente nas historietas de “O livro de Lili”. Com relação a este aspecto Maciel e Frade (2003) salientam que desde as primeiras edições aparecem contos representativos dos trabalhos manuais exercidos pela figura feminina. Segundo as autoras:

Nas lições, “As meias de Lili”, a personagem principal assusta-se ao calçar as meias que estão furadas. E indaga: “Como há de ser? Eu não sei cozer”. “A cozinheira” também é uma lição em que Lili cozinha enquanto Joãozinho a observa. Outra atribuição de Lili é o trabalho como mãe das bonecas. Ela cuida das bonecas tal como faz uma mãe com seus filhos. (Maciel e Frade: 2003, p.46)

Este aspecto atinente ao trabalho feminino ligado às tarefas do lar está presente, segundo as autoras, desde as primeiras edições de “O livro de Lili”. Contudo, outros aspectos ideológicos relativos à religiosidade e ao nacionalismo foram com o tempo sendo suprimidos principalmente das ilustrações. A edição que analisei já traz as modificações relativas a esses aspectos. A circulação desse pré-livro no Rio Grande do Sul aumentou não apenas o número de professoras e escolas que passaram a utilizar o Método Global de Contos, mas também entusiasmou a elaboração de pré-livros pelas próprias professoras gaúchas.



Figura 7

Um dos melhores exemplos foi o sucesso editorial do pré-livro “Sarita e seus amiguinhos”, elaborado pelas Orientadoras de Educação Primária do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE) da Secretaria de Educação

do Estado do Rio Grande do Sul, professoras Cecy Cordeiro Thofehr e Jandira Cárdias Szechir. Para esta Dissertação analisei o exemplar de 1957, cuja impressão já estava na 26ª edição, publicado pela Editora do Brasil. Na folha de rosto as autoras estão identificadas com sua vinculação institucional, e aparece a seguinte nota: “Esta cartilha consta da relação de livros indicados, para as escolas primárias, pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul”. Tal chancela certamente conferia legitimidade à proposta ali veiculada. O pré-livro “Sarita e seus amiguinhos” têm 126 páginas, sendo que as últimas doze são destinadas à consulta dos professores.

Ao comparar os dois pré-livros, “O livro de Lili” e “Sarita e seus amiguinhos”, pode-se dizer que há entre eles um parentesco muito próximo. Ambos propõem o Método Global de Contos em suas cinco fases – fase do conto, da sentencição, da porção de sentido, da palavra e fase da sílaba –, apresentando como personagens principais meninas que têm muitas características semelhantes entre si. Ambos os livros têm a mesma estrutura: em cada lição primeiramente é apresentada uma gravura colorida seguida do conto correspondente em letra de imprensa. Após, na página seguinte, a mesma gravura em preto e branco para que as próprias crianças pudessem colorir, seguida do mesmo conto em letra cursiva. Apresento a seguir a segunda lição de “Sarita e seus amiguinhos”: *Bibi*, a exemplo do fiz com o pré-livro descrito anteriormente:



Figura 8



Figura 9

Como se pode perceber a apresentação dos contos proposta pelo pré-livro “Sarita e seus amiguinhos” segue a mesma lógica do precursor “O livro de Lili”. A diferença estrutural entre esses pré-livros deve-se fundamentalmente a alguns

aspectos.

Um deles é o fato de que no primeiro, a ficha de palavração aparece junto com a de sentençação somente a partir da terceira lição. Além disso, logo depois das fichas constam, em cada lição, duas ou mais páginas com atividades suplementares. Fazem parte das atividades suplementares: textos, sentenças e palavras para leitura e cópia, palavras desorganizadas para construir sentenças, quadrinhas para memorizar, ditados, quadro para os alunos escreverem as palavras novas, entre outras.

Apresento a seguir um conjunto de atividades suplementares do pré-livro “Sarita e seus amiguinhos”. Escolhi as atividades referentes a 5ª lição. Essas, por serem bastante diversificadas, sintetizam os exercícios suplementares propostos em praticamente todas as lições:

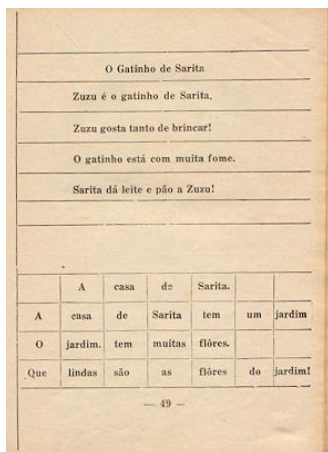


Figura 10



Figura 11

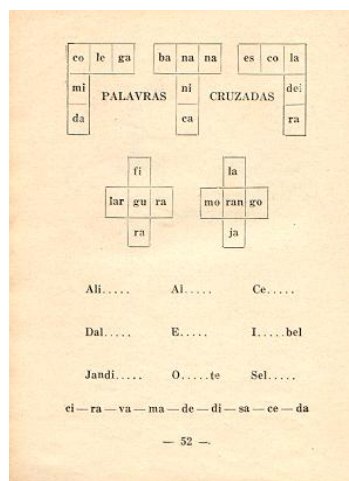


Figura 13

Figura 12



Figura 14

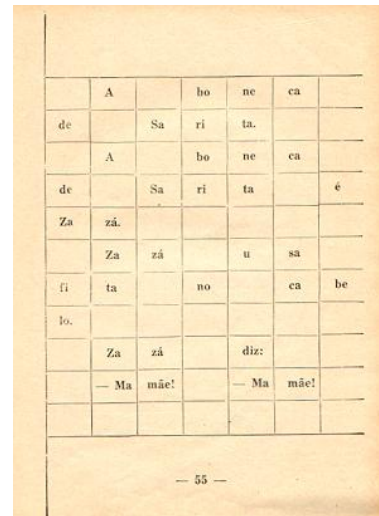


Figura 15

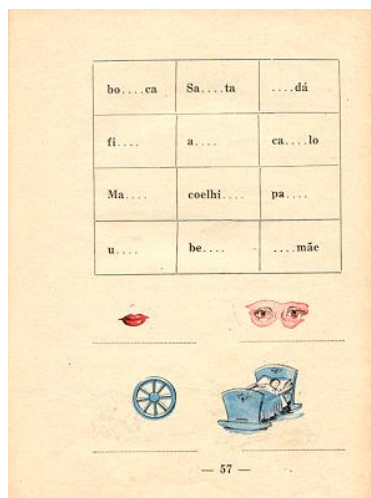


Figura 16



Figura 17

A partir da análise feita percebe-se que não há em “O livro de Lili” atividades semelhantes às expostas acima, porém no Manual da professora de “O livro de Lili” constam as orientações para que tais atividades sejam desenvolvidas em sala de aula. Tal iniciativa de acrescentar ao pré-livro atividades suplementares pode ser entendida como uma contribuição ao trabalho do professor, pois era ele quem deveria elaborar atividades com a finalidade de suprir possíveis faltas do material básico. Também era atribuição do professor criar exercícios que ampliassem o vocabulário dos alunos.

Além das atividades, no final do pré-livro, nas páginas destinadas ao uso do professor constam três páginas com o título “Como usar as atividades suplementares sugeridas nesta cartilha” (Thofehrn e Szechir, 1957, p.124). A seguir reproduzo uma delas:

COMO USAR AS ATIVIDADES SUPLEMENTARES SUGERIDAS NESTA CARTILHA	
Para o aluno colorir de acôrdo com o cartaz	8
Destacar as sentenças para composição e recomposição do conto	9
Leitura suplementar	11
Quadrinha para memorizar	11
Jogo de sentenças (as crianças escreverão as sentenças ou colocarão as fichas anteriormente destacadas). Estes exercícios deverão ser feitos em todas as lições	12
Idem página 8	14
Idem página 9	15
Idem página 11	17
Idem página 12	18
Idem página 8	20
Destacar as sentenças para composição e recomposição do conto. Destacar as palavras para composição e recomposição das sentenças e do conto	21
Leitura suplementar	23
Marcar a sentença de acôrdo com o desenho	24
Idem página 23	25
Reconhecimento de palavras. (O professor pedirá aos alunos que marquem as palavras que deseja ve- rificar)	26
Quadrinha para memorizar	26
Idem página 8	28
Idem página 21	29
Reconhecimento de palavras. (Idem página 26)	31
Completar sentenças com palavras ou porções de sen- tido já conhecidas dos alunos (ditado ou auto- ditado)	31
Idem página 23	32
Destacar as sílabas para composição e recomposição de palavras, sentenças, conto e formação de palavras novas	33
Completar palavras escrevendo as sílabas que faltam	35
Esquema demonstrativo da formação de palavras novas	35
Os alunos formarão palavras novas e as escreverão nos espaços	36

Figura 18

Os numerais do lado direito referem-se às páginas do pré-livro. No lado esquerdo aparecem as atividades que deveriam ser realizadas em cada página. A partir das indicações deste item o professor poderia realizar as atividades e a partir delas organizar outras semelhantes.

Um outro aspecto que merece ser analisado refere-se às fichas reservadas ao trabalho com as fases do conto. As autoras de “Sarita e seus amiguinhos” referem-se a este material como suplementar. Como se pode perceber ele aparece junto com os contos, portanto faz parte do pré-livro. Em “O livro de Lili” não evidenciei esta denominação para as fichas. Elas por fazerem parte do material básico, que é o pré-livro, não são consideradas suplementares. Embora haja essa diferença na denominação, as mesmas atividades são propostas para o trabalho com as fichas em ambos os pré-livros.

A orientação era a de que os alunos deveriam destacar e recortar as sentenças e as palavras para “composição e recomposição do conto” (Thofehrn e Szechir, 1957, p.124) da mesma forma proposta por “O livro de Lili”. Em “Sarita e seus amiguinhos” o verso das páginas com as fichas de sentencição e palavrção vinha em branco e

as folhas eram destacáveis. No caso de “O livro de Lili” todas as páginas pares eram deixadas em branco possibilitando que fossem destacadas e recortadas para o desenvolvimento de atividades por parte dos alunos conforme a fase que estava sendo trabalhada.

Nas Instruções para o uso da cartilha “Sarita e seus amiguinhos” as autoras abordam, também, todas as fases do Método Global, explicando detalhadamente como trabalhar cada fase. Possivelmente essa era um das exigências e um dos cuidados de quem elaborava esse tipo de material pedagógico: explicar, fazer advertências, argumentar favoravelmente, sugerir e recomendar no intuito de talvez tentar garantir o sucesso de quem se propunha a desenvolver o trabalho com o Método Global de Contos. A diferença neste aspecto com relação a “Sarita e seus amiguinhos” e “O livro de Lili” é o fato do último apresentar o manual com todas as orientações para a aplicação do método em volume separado.

Como se pôde perceber as semelhanças entre os dois pré-livros são muitas. Da mesma forma que em “O livro de Lili”, em “Sarita e seus amiguinhos” a personagem principal aparece envolvida em tarefas predominantemente femininas. Principalmente o cuidado com as bonecas é bastante recorrente nos contos. A terceira historieta é um bom exemplo disso:

A boneca de Sarita

A boneca de Sarita é Zazá.

Zazá usa fita cor de rosa no cabelo.

Zazá diz: /

—Mamãe! Mamãe! (Thofehn e Szechir, 1957, p.20)

Um outro exemplo pode ser encontrado na lição suplementar abaixo:

A boneca diz:

—Mamãe! Mamãe!

—Sarita, nana a Zazá!

A Zazá é tão bonita! (Thofehn e Szechir, 1957, p.23)

Ainda com relação a questões ideológicas, em “Sarita e seus amiguinhos” há uma lição que suscita o nacionalismo. É a 10ª lição cujo título é O batalhão:

O batalhão

O batalhão vai passando...

Gritou Francisco:

— Sarita vem ver que coisa linda!

Os soldados levam a Bandeira do Brasil! (Thofehrn e Szechir, 1957, p.85)

Em “O livro de Lili” esse aspecto que era expresso através das cores das ilustrações do pré-livro deixou de ser trabalhado ainda na década de 50 (Maciel e Frade: 2003).

O terceiro pré-livro a ser analisado nesta seção é o “Os três porquinhos”. Esse material faz parte da Coleção “As mais belas histórias”, que foi organizada por Lúcia Casasanta. Essa coleção constava de seis volumes de livros destinados à leitura. O primeiro volume da coleção era o pré-livro “Os três porquinhos”, que tinha por objetivo dar o início ao aprendizado da leitura.



Figura 19

É importante retomar uma diferença entre o pré-livro “Os três porquinhos” e os demais apresentados. Como disse anteriormente, o Método Global tem vários processos. Um deles é o processo de contos ou historietas. Embora essas denominações sejam usadas como sinônimos elas têm diferenças entre si. As histórias apresentadas no pré-livro “O livro de Lili” e no “Sarita e seus amiguinhos” são exemplos de historietas. São assim chamadas por não terem ligação uma com a outra, ou seja, embora as historietas versem sobre a mesma personagem se forem lidas fora de ordem não perdem o sentido. Já “Os três porquinhos” é um exemplo de

pré-livro que utiliza o processo de contos. Conforme Maciel (2001, p.145) o pré-livro “Os três porquinhos”:

(...) é uma publicação mais ousada, comparando-se a O livro de Lili, apesar de, ao contrário, ser, aparentemente, tradicional. É que a autora parte de um conto muito conhecido, a história dos três porquinhos, transformando-o em treze lições, graduadas quanto ao uso do vocabulário e a apresentação de “palavras novas”.

Uma curiosidade com relação à adaptação feita pela professora Lúcia é com relação ao nome dos porquinhos. A autora associou o nome das personagens do conto ao seu tipo de moradia. Assim, o morador da casa de palha recebeu o nome de Palhaço, o da casa de pau chamava-se Palito e o que morava na casa de pedra foi denominado Pedrico. De acordo com Maciel (2001), essa associação bastante criativa levou em conta aspectos ideo-visuais para facilitar o processo de memorização e antecipação da leitura. É por esse motivo também que “cada um dos nomes tem uma configuração visual diferente” (Ibidem, p.135).

O exemplar que analisei foi a 2ª edição, publicada no ano de 1961 pela Editora do Brasil. O pré-livro tem 107 páginas organizadas em seis partes. Na primeira parte, da página 7 a 31, estão as miniaturas dos cartazes. Na parte seguinte encontram-se as sentenças a destacar, entre as páginas 33 a 43. Na terceira parte, da página 45 a 55, estão as palavras a destacar. A quarta parte é composta por um conjunto de gravuras a destacar, das páginas 57 a 67. Na quinta parte estão as sílabas a destacar, entre as páginas 69 a 79. A última parte destina-se a leituras suplementares, entre as páginas 81 a 107.

Percebe-se, pela organização do pré-livro, algumas diferenças nas nomenclaturas empregadas. Lúcia Casasanta denomina de miniatura dos cartazes as páginas que apresentam os contos. A autora quando menciona sentenças, palavras e sílabas a destacar está se referindo às fichas destinadas ao recorte para decomposição e composição dos contos. Embora existam algumas diferenças, os manuais dos três pré-livros mencionados sugerem que sejam realizadas as mesmas atividades com as fichas. A fim de analisar a estrutura do pré-livro “Os três porquinhos”, apresento a seguir a primeira lição:



Figura 20

A forma como a autora inicia a primeira lição estabelece uma aproximação do conto com as histórias infantis, levando a criança para um mundo encantado através da expressão “Era uma vez...”. Esse fato fica explícito no manual do pré-livro, intitulado Parte do Mestre, quando a autora orienta os professores a, antes de apresentarem o cartaz do primeiro conto, relembrem com os alunos como começam as histórias que conhecem:

Com uma conversa viva, despertar o interesse da classe para ler uma história. Conduzir a classe às próprias expressões da lição, indagando sobre a maneira como começam, geralmente, as histórias até que a criança se lembre do “Era uma vez...” (Casasanta, 1961, p.26)

Com a finalidade de aproximar os alunos das personagens do conto, a professora é orientada a rememorar a estória dos três porquinhos. Nesse processo a intenção é que apareçam todas as versões que as crianças conhecem sobre essa estória. Os alunos também são estimulados a dizerem o nome das personagens dos três porquinhos que elas conhecem. Após esse momento é que a professora nomeia as personagens do pré-livro utilizando-se da gravura da primeira lição, onde aparecem os três porquinhos (Casasanta, 1961). A seguir apresento o segundo e o terceiro cartaz a fim de possibilitar a continuidade da análise.

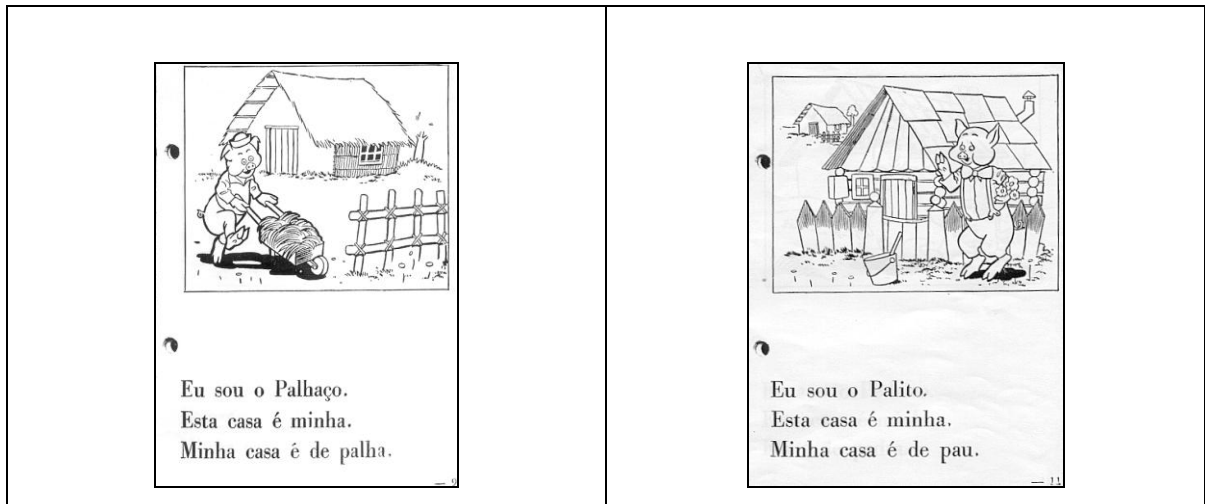


Figura 21

Figura 22



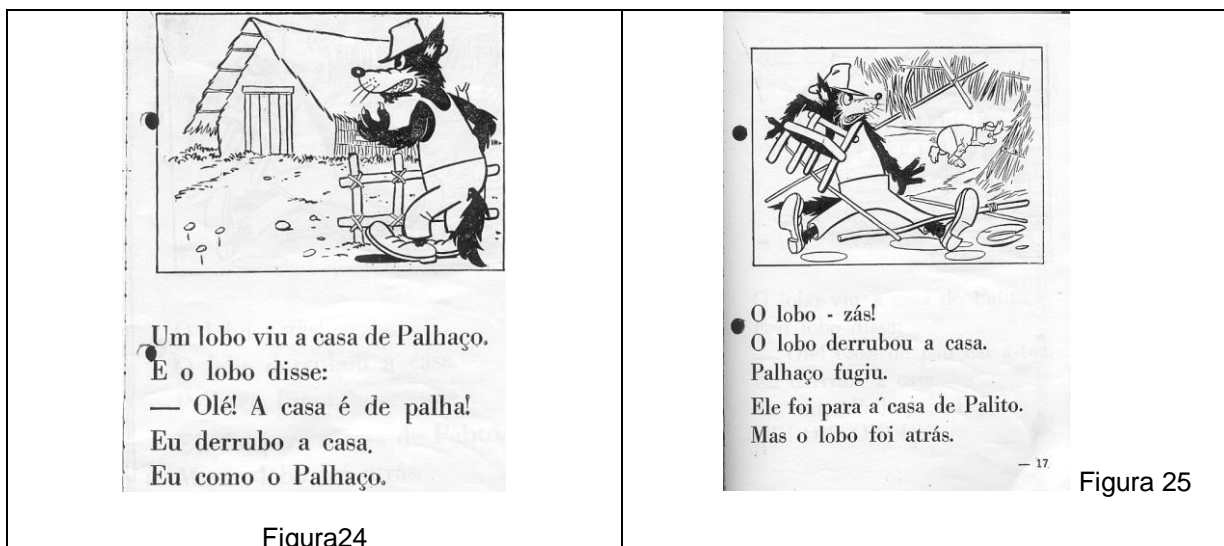
Figura 23

A partir da análise dos contos percebe-se que não são apresentados com dois tipos de letras, diferente do que acontece nos outros dois pré-livros analisados. A letra do conto é a de imprensa. Casasanta, segundo Maciel (2001), utiliza nas lições esse tipo de letra por ser o mais encontrado nos livros e jornais. Como a idéia do método é a de formar “bons leitores”, a intenção da autora foi a de colocar os alunos em contato com a realidade gráfica, a fim de favorecer e estimular o processo de aquisição da leitura. Seu objetivo era impedir que o aluno se deparasse com dificuldades ao encontrar o tipo dominante de letra no mundo letrado. Outro aspecto que merece atenção é a atividade de pintura dos contos. A exemplo dos pré-livros anteriores, os contos são apresentados em preto e branco para que fossem coloridos pelos alunos.

Com a seqüência apresentada, observa-se a continuidade das lições, o que caracteriza esse pré-livro como sendo do processo de contos. Na primeira lição os três porquinhos são apresentados. Na segunda lição o porquinho Palhaço é apresentado e é feita a relação de seu nome com a sua moradia, a casa de palha.

Na seqüência, na terceira lição é apresentado o porquinho Palito e sua casa de pau. Nas demais lições aparecem o Pedrico e sua casa de pedra, o Lobo e o desenlace da história. Observa-se a extrema semelhança entre esse conto e a tradicional história dos três porquinhos.

Segundo abordado anteriormente, Casasanta defendia que os personagens tivessem voz, isto é, que as lições fossem apresentadas a partir da fala das personagens. Isso acontece na segunda, terceira e quarta lição, como se pôde observar nas três lições apresentadas anteriormente. Embora a professora tenha elaborado esse critério, não o apresenta no pré-livro. Portanto, na maioria dos contos há um narrador-observador, como podemos notar na quinta e sexta lição:



Da mesma forma que os outros pré-livros, a estrutura das frases é sempre direta. São frases inicialmente curtas que ao longo das lições vão ganhando mais palavras e, dessa forma, tornam-se mais complexas. Também as palavras utilizadas vão ganhando em complexidade e dificuldade ao longo das lições. No total, o vocabulário é composto de 93 palavras. É interessante observar que, apesar de serem apresentadas palavras novas, as palavras antigas reaparecem para que os alunos tenham facilidade no processo de memorização.

Já as fichas de sentenciação, palavração e silabação só aparecem após o conjunto das lições. Diferentemente dos pré-livros “O livro de Lili” e “Sarita e seus amiguinhos”, essas fichas não estão intercaladas entre os contos. É importante realçar que em “Os três porquinhos”, na parte das fichas, aparecem mais de uma lição por página, diferente dos demais, como se observa na transcrição da ficha de sentenciação a seguir (Casasanta, 1961, p.45):

Era uma vez...
Era uma vez...
três porquinhos
Eu sou o Palhaço.
Esta casa é minha.
Minha casa é de palha.
Eu sou o Palito.
Esta casa é minha.
Minha casa é de pau.
Eu sou o Pedrico.

Por fim, nesse pré-livro não constam atividades suplementares, ficando a cargo do professor elaborá-las. O que ele apresenta, a exemplo dos demais, são leituras suplementares. Algumas delas são vinculadas ao conto enquanto que as demais podem ser trabalhadas isoladamente. O pré-livro “Os três porquinhos”, segundo (Maciel 2001) foi editado pela primeira vez em 1954, sem interrupções até o ano de 1994, quando várias outras cartilhas deixaram de ser editadas.

Concluindo esta seção, vale a pena enfatizar que todos os três pré-livros apresentam palavras consideradas complexas ou difíceis desde o primeiro conto. Nos métodos sintéticos, somente ao final da alfabetização é que seriam apresentadas palavras tidas como complicadas, por exemplo, com fonemas como *nh*, *rr*, *ss*. Em “Os três porquinhos”, desde as primeiras lições aparecem palavras como *porquinhos*, *olhem*, *cachorrinha*, *coelhinho*, *abacaxi*, *cozinheira*, *derrubo* e *assim*. Dessa forma, a criança tem contato com qualquer dificuldade ortográfica desde o princípio de seu processo de leitura e escrita.

No próximo capítulo, o principal da dissertação, passo a analisar o processo de divulgação e utilização do Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil. Está dividido em quatro seções. A primeira apresentar uma contextualização histórica do IEAB. A segunda seção analisa as entrevistas das alfabetizadoras para e busca sistematizar como se deu o processo de divulgação e utilização do Método Global de Contos no IEAB. Na terceira seção trabalho com o pré-livro “Os três porquinhos”. Após apresentá-lo, busco estabelecer relações entre este e os três pré-

livro trabalhados no capítulo anterior. A quarta seção analisa, a partir dos diários de classe de uma das entrevistadas, a utilização do Método Global de Contos, busca também mostrar como a professora organizava o planejamento a fim de conseguir trabalhar com todas as áreas do conhecimento.

3 Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil

Este capítulo analisa o processo de divulgação e utilização do Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil. Para tanto, está dividido em duas seções. Início contextualizando historicamente a instituição, na intenção de esclarecer aspectos ligados a sua criação e funcionamento. Na seção seguinte serão discutidos e analisados aspectos referentes a divulgação e utilização do método em estudo no Assis Brasil.

3.1 - O “Assis Brasil”: de Escola Complementar a Instituto de Educação

As atividades da Escola Complementar de Pelotas começaram, efetivamente, em 29 de Junho de 1929. Foi a primeira escola complementar criada em Pelotas. Era Presidente do Estado do Rio Grande do Sul Getúlio Vargas que, posteriormente, assumiria a Presidência da República. O Secretário do Interior, a quem estava afeta a “Instrução Pública”, era Osvaldo Aranha. O primeiro Diretor do educandário foi o professor Emílio Martins Böeckel.

A escola surgiu a partir de reivindicações da sociedade pelotense pela criação de uma escola complementar na cidade. Naquele ano, o governo municipal, administrado pelo Dr. João Py Crespo, empenhou-se junto às autoridades estaduais para a concretização deste anseio. No contexto gaúcho, Porto Alegre era até então uma das únicas opções para quem decidia seguir o magistério. Como diz Tanuri (2000, p.70), as escolas complementares foram criadas para dedicar-se ao preparo de profissionais para atuarem no ensino primário:

Foi somente a partir da segunda década do presente século [século XX] que os estados brasileiros começaram a instalar cursos complementares em continuação ao primário, destinados a funcionar como curso geral básico, de preparação para a escola normal, justapondo-se paralelamente ao secundário.

A partir dessa iniciativa foi introduzida no sistema de ensino brasileiro uma bifurcação nos estudos gerais posteriores a escola primária. O aluno poderia ingressar no curso complementar, uma “espécie de primário superior, propedêutico à escola normal, de duração, conteúdo e regime de ensino interiores ao secundário, e este último, de caráter elitizante, objeto de procura dos que se destinavam ao ensino superior” (Tanuri, 2000, p.70). Com a criação dos cursos complementares foi estabelecido um elo de ligação entre a escola primária e o curso normal, sendo que o ingresso na última se dava através de uma seleção pública e exigia que os candidatos, durante a escola complementar, se preparassem para o ingresso na escola normal.

A Escola Complementar de Pelotas passou a ocupar posição de destaque na Zona Sul do Estado, uma vez que os interessados em obter a formação para exercer o magistério podiam permanecer na cidade. A partir de então, não foi mais necessário ir a Porto Alegre para conquistar o diploma que autorizava a exercer oficialmente o magistério. No ano de inauguração a escola contou com a matrícula de 89 alunos. Sua primeira sede estava localizada na rua XV de Novembro esquina com a rua Uruguai, no centro de Pelotas, local onde atualmente funciona a casa da Criança São Francisco de Paula, instituição filantrópica de Educação Infantil. (Jubileu, 1954. p.4)

A preocupação com o aperfeiçoamento da Escola Complementar demandou a criação, em 1934, do Curso de Aplicação, onde os alunos tinham a oportunidade de dar aulas no primário. Esse curso possibilitava aos alunos colocar em prática os conhecimentos adquiridos na Escola Complementar.

Após a primeira sede, a escola ocupou o prédio da rua Santa Cruz esquina General Neto, de 1932 a 1933. Posteriormente, entre 1933 a 1941, desenvolveu suas atividades em prédio localizado na esquina das ruas General Osório com Dr. Cassiano. Finalmente, em sete de maio de 1942, foi inaugurado oficialmente o prédio próprio da escola onde funciona até hoje. A construção foi feita à rua Antônio dos Anjos, nº 296, esquina com a rua Gonçalves Chaves.

O prédio construído, de acordo com a planta, possui três pisos. No primeiro estavam instalados os Jardins de Infância, vestiário, banheiros, secretaria, gabinete da direção, portaria, auditório, biblioteca e algumas salas onde funcionava o curso primário. No segundo piso ficavam as aulas ocupadas pelo primário (Curso de Aplicação), sala de ciências, banheiros, vestiário e terraço, posteriormente

desmanchados para serem transformados em salas de aula. No terceiro piso ficavam as salas de aula em forma de anfiteatro com piso escalonado destinado às complementaristas. Também havia banheiros masculinos e femininos, vestiário e terraço (Mesquita, 1979).

No mesmo ano da inauguração do prédio a escola recebeu o nome de Escola Complementar “Assis Brasil” em homenagem a memória do cidadão pelotense Dr. Joaquim Francisco de Assis Brasil. A escolha por esse patrono se deu em função dele “preconizar a instrução como fator fundamental para que o ser humano possa usufruir todos os seus direitos de maneira consciente e responsável” (Mesquita, 1979, p.3). Formado em Direito pela Faculdade de São Paulo, em 1882, foi eleito Deputado na histórica Assembléia Constituinte de 1889. Como embaixador em Portugal, foi sócio da Real Academia de Ciências.

A escola “Assis Brasil”, como é conhecida, foi pioneira em muitos projetos na área da educação. Nesta escola foi criada, em 1943, a primeira escola noturna, a qual recebeu o nome de Escola Estadual “Visconde da Graça” que, mais tarde, passou a denominar-se “Monsenhor Queiroz”. Em 1962 o Colégio Estadual “Monsenhor Queiroz” emancipou-se definitivamente do Instituto de Educação.

Em 1943, “o Decreto - Lei nº 7750, em seu artigo de nº 248, determinou que as Escolas Complementares oficiais adotassem, a partir daquela data, a estrutura de funcionamento estabelecida naquele regulamento e passassem a chamar-se Escola Normal” (San Martins et al, 1999, p.9). Com a reestruturação, a Escola Complementar “Assis Brasil” passou a chamar-se Escola Normal “Assis Brasil”. Esse Decreto traduzia a política centralizadora do Governo do Presidente Getúlio Vargas, que procurava regulamentar minuciosamente em âmbito federal a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino no país, mediante “Leis Orgânicas do Ensino”.

A Lei Orgânica do Ensino Normal foi estabelecida através do Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946. Nesse ano o Curso Complementar, formador de alunas-mestras, passou a chamar-se Curso de Formação de Professores Primários. A Lei Orgânica do Ensino Normal, segundo Tanuri (2000), não apresentou maiores inovações. O que fez foi consagrar um determinado padrão de ensino que já vinha sendo implementado em diversos estados da federação. Da mesma forma que as demais modalidades de ensino de segundo grau, o Normal foi dividido em dois ciclos: “o primeiro fornecia o curso de formação de 'regentes' do ensino primário, em

quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário” (Ibidem, p.75). Essa modalidade era ministrada nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Em Pelotas, a primeira turma de normalistas do educandário, um total de quinze, formou-se em 23 de dezembro de 1949, numa solenidade no Teatro Sete de Abril (Jubileu, 1954)¹³.

O ano de 1953 foi marcado pela ampliação da área física da escola, a partir da inauguração oficial do pavilhão de Educação Física. A inauguração ocorreu no mês de julho, marcada por festividades, demonstração de exercícios físicos, sessão de ginástica e shows realizados pelos alunos tanto do primário como do ginásio. (Jubileu, 1954).

Com a reformulação do Ensino Normal, de acordo com a Lei 2.588 de 25 de janeiro de 1955, foi instituído o estágio de normalistas da seguinte forma: “período de um semestre letivo, em que o aluno comprove capacidade de planejamento, execução e rendimento em trabalho de regência de classe”. Para fins de estágio, a escola passou a contar com duas escolas primárias. Uma estava localizada em zona central à rua Professor Araújo, n° 197 e a outra no Núcleo de Casas Populares situada nas proximidades do Parque Tênis Clube. Atendia, ainda, a Escola Assistencial Hipólito Leite, localizada no Bairro Cruzeiro. (Mesquita, 1979, p.4)

Em 1961, “surgiu um movimento para que a Escola Normal passasse a ser Instituto de Educação” (San Martins et al, 1999, p.10). Com o decreto 13.420, de 17 de abril de 1962, a Escola Normal “Assis Brasil” passou a ser denominada de Instituto de Educação “Assis Brasil” (IEAB). Com essa mudança o ginásio deixou de ser misto e ao Curso Normal não mais foram admitidos rapazes. A bem da verdade, “devemos dizer que o elemento masculino nunca teve representação expressiva neste Curso” (Documento sobre o Curso Normal. Sem autor, IEAB, 1974). As mudanças com relação aos nomes dos cursos que formavam professores é, segundo Tanuri (2000), reflexo de discussões dos escolanovistas desde o início da década de 20. Nas mudanças estavam implícitas novas concepções de ensino e aprendizagem, de organização curricular, buscando romper com o padrão considerado tradicional. Porém na maioria das vezes a mudança ficava somente no

¹³ O Teatro Sete de Abril importante e histórico teatro da cidade de Pelotas, tendo sido inaugurado em 1834.

nome do curso. As práticas formadoras de professores permaneciam as mesmas e conseqüentemente os trabalhos dos egressos das escolas também.

Mais adiante, em 1971, a partir da Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e segundo graus, o IEAB passou a chamar-se Instituto de Educação “Assis Brasil” – Escola Estadual de 1º e 2º Graus. A legislação previa que as habilitações tivessem um caráter técnico. Essa Lei, no que diz respeito a formação de professores, possibilitava às formandas habilitação para o exercício do magistério nas quatro primeiras séries do 1º grau.

Atualmente, a lei que rege o ensino brasileiro, a Lei 9.394/96, retoma a discussão, nunca esgotada, sobre a formação de professores. Por ocasião desta lei, o Instituto de Educação “Assis Brasil” passou a ser denominado novamente de Escola Normal “Assis Brasil”, nome que possui até hoje.

O IEAB tem em sua história a marca da escola pública. Além da sua reconhecida qualidade e das importantes personalidades que ali passaram na condição de alunos e/ou professores, ao longo de praticamente todo o século XX, dividiam suas salas estudantes de diferentes classes sociais, de diferentes cultos e de diferentes raças. Como escreveu Jurema Lopes, uma grande entusiasta do Método Global, ao lado da profª Zilda Morrone, “disputavam vagas no 'Assis Brasil' ricos e pobres; cultos e pessoas de modestos conhecimentos. Todos viam ali um centro que, além da instrução transmitida a seus filhos, procurava formar o caráter do educando” (Profª Maria da Glória de Sá: uma vida – um exemplo. Diário Popular, 27/06/79). Possivelmente o fato de o IEAB ser uma escola localizada na zona urbana da cidade aumentava o interesse de pessoas de todas as localidades da cidade em matricular seus filhos.

Na próxima seção analiso aspectos referentes a divulgação e utilização do Método Global de Contos no IEAB. Para tanto trabalho fundamentalmente com os depoimentos das professoras do Instituto que utilizavam, nas décadas de 1940 a 1970, esse método. Realizo o cruzamento entre as fontes orais e escritas, utilizando como fonte algumas reportagens de jornais localizados no arquivo passivo do IEAB e também de revista localizada através de uma entrevistada.

3.2 - Investigando o Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil: a palavra das professoras alfabetizadoras do Instituto

A escrita desta seção não foi uma tarefa solitária. “Dialoguei” praticamente todo o tempo com algumas professoras que viveram a experiência de alfabetizar com o Método Global de Contos e contribuíram, através de seus depoimentos para essa pesquisa e, dessa forma, ajudaram a fazer o registro do que foi vivido no momento histórico ao qual essa pesquisa se detém.

Falar do Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil é relembrar a atuação da professora Zilda Morrone (1916-1987)¹⁴ nos diversos cargos que ocupou no Instituto. As entrevistas realizadas e os registros escritos consultados apontaram a professora Zilda como uma profissional comprometida, dedicada à educação e ao IEAB e incentivadora do referido método em Pelotas.

Procurei durante o processo de coleta de dados localizar familiares da professora Zilda no intuito de ter acesso a informações sobre sua trajetória profissional, bem como a materiais que eventualmente poderiam ter sido guardados. Consegui localizar dois sobrinhos da professora, Paulo Morrone e Terezinha Morrone. O pouco que sabiam sobre o aspecto profissional da professora Zilda foi relatado com bastante interesse em contribuir para a pesquisa. Quanto aos materiais, embora eu não tenha localizado, afirmam que doaram para o Instituto de Educação Assis Brasil.



Professora Zilda Morrone

Figura 26

A professora Zilda Morrone fez parte da quinta turma de formandos da Escola Complementar de Pelotas. A conclusão de seu Curso complementar foi em 1935. Dois anos mais tarde ingressou na carreira do magistério no Grupo Escolar Dr. Dário Tavares, em Pelotas como professora primária e, em 1938, foi para o Grupo Escolar Felix da Cunha.

Em 1943 a professora foi transferida para o Curso de Aplicação da Escola Normal onde foi pioneira na utilização do Método Global de Contos. Em 1957 assumiu o cargo de Assistente de Direção e Orientação do Curso Primário. Entre os anos de 1958 e 1963 foi professora de Didática (Diário popular, 06/05/80).

¹⁴ A professora Zilda Morrone foi uma educadora destacada na sociedade pelotense, tanto que há atualmente uma escola estadual que leva seu nome.

O seu papel enquanto professora da disciplina de didática é lembrado pela professora Marina Laranjeira (2004), uma das professoras entrevistadas para a pesquisa:

Eu tive várias professoras uma delas se chamava professora Zilda Morrone (...) era uma professora maravilhosa, foi uma coordenadora e diretora espetacular que me ensinou como se diz, o básico. Por exemplo, a letra, a tua postura, como tu vais escrever no quadro (...) ela percebia todos esses detalhes e ensinava pra gente. Ela foi minha professora de Didática, depois foi coordenadora de estágio que foi onde eu realmente aprendi coisas importantíssimas com ela, inclusive sobre o Método Global de Contos. Ela acreditava muito nesse método, eu mesma fui alfabetizada com ele, lá no Assis Brasil.

A professora Marina experienciou o Método Global de Contos de diferentes formas. Foi alfabetizada com ele no Assis Brasil e, posteriormente, aprendeu a utilizar o método como aluna do Curso Normal, tendo alfabetizado com ele durante o estágio. Podemos perceber que a credibilidade que as professoras do Assis Brasil tinham no método atravessou décadas.

Além disso, o depoimento indica que nos diferentes cargos assumidos pela professora Zilda dentro do Instituto, ela sempre procurou desempenhar seu trabalho com eficiência. No ano de 1966 a professora Zilda foi nomeada como diretora do Instituto de Educação Assis Brasil, ficando no cargo quatro anos, de 1966 a 1970. No ano seguinte foi reconduzida ao cargo onde permaneceu até 1975. Embora envolvida com a direção da escola, a professora atuava fortemente nas questões pedagógicas. Como mostra uma reportagem de jornal da época:

Enquanto diretora do Instituto de Educação “Assis Brasil” foi convidada pela titular da 5ª DE, para coordenar ou presidir várias outras comissões ou atividades relacionadas com a educação, destacando-se a “Reciclagem de Professores para a Reforma do Ensino”, o Curso Supletivo, a Implantação do Quadro de Carreira do Magistério, etc. (Diário Popular, 06/05/80)

A importância da sua atuação nas questões pedagógicas está presente no relato das entrevistadas. Elas apontam a professora Zilda como uma grande incentivadora do uso do Método Global de Contos não somente na época em que foi coordenadora do curso primário, mas também durante a sua gestão como diretora

do IEAB. Um exemplo da sua dedicação, segundo as depoentes, foi a sua participação enquanto idealizadora e organizadora da vinda da professora Lúcia Casasanta a Pelotas. A professora Lúcia, sem dúvida o nome mais importante na divulgação do Método Global de Contos no Brasil, realizou palestra sobre Processos de Alfabetização para os professores pelotenses na primeira semana de abril de 1968. Esse fato foi constatado junto ao arquivo passivo do Instituto, onde localizei a cópia de uma reportagem do jornal Diário Popular de 3/04/1968, com fotografia, sem muita nitidez, que apenas indicava várias pessoas sentadas ao redor de uma longa mesa. Abaixo trazia a seguinte manchete: “Professora Casasanta e Magistério”, seguida de uma reportagem da qual destaco o seguinte trecho:

A professôra Lúcia Casasanta, da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, do Instituto de Educação de Belo Horizonte, e membro do Conselho Estadual de Educação, estêve em Pelotas, nesta semana, realizando curso sôbre “Processos de Alfabetização”, promovido pelo Conselho de Desenvolvimento Comunitário, Associação Sulriograndense dos Professores, Delegacia Regional de Ensino e Departamento Municipal do Ensino Primário. Mais de uma centena de professôras assistiram ao importante trabalho educacional(Diário Popular de 3/04/1968).

A reportagem indica ainda as pessoas que estavam à mesa acompanhando Lúcia Casasanta. Entre as professoras presentes destaco duas importantes divulgadoras do Método Global de Contos no Assis Brasil. Uma delas foi Zilda Morrone e a outra Jurema Lopes. Para a professora Nívia Prestes, uma das entrevistadas para essa pesquisa, a professora Jurema Lopes também foi divulgadora do Método Global de Contos e incentivava muito as professoras a alfabetizarem utilizando este método. Ainda segundo a depoente, a professora Jurema não tinha familiares na cidade. A professora Nívia afirmou também que ela dedicou a sua vida aos estudos. No Assis Brasil ocupou por longos anos o cargo de professora de Didática e de História da Educação. Foi lecionando a disciplina de Didática que a professora divulgava o Método Global de Contos, entusiasmando as futuras alunas a confiarem e utilizarem o método. Para a professora Nívia o gosto da professora pelos estudos fazia com que ela estivesse permanentemente atualizada.

A partir do relato da professora Nívia fica claro o contato de Jurema Lopes com a produção mineira na área da educação:

Jurema Lopes faleceu há sete oito anos atrás [a entrevista ocorreu em 2004]. Ela morava, antes de morrer, num pensionato lá em São Leopoldo. A dona Jurema ia muito pra Minas Gerais, ela era conhecida, ex-aluna da Helena Antipoff, que fundou em Belo Horizonte uma escola pra crianças excepcionais, em (...) uma fazenda onde eles tinham um internato principalmente com crianças com deficiências mentais. Eles tinham uma escola regular pras outras crianças também. E a dona Jurema todos os anos, principalmente férias de julho, ela ia lá pra esse lugar onde ela conheceu essa educadora, entre outras pessoas de renome internacional. Ela dividia muita coisa com a gente.

A professora Nívia mostrou-me também um recorte da Revista do Ensino de julho de 1962 com uma reportagem sobre Helena Antipoff. Segundo a reportagem (Revista do Ensino, v.11, n.85, p.86-89), a psicóloga russa “veio para o Brasil com outros educadores a convite do Governo de Minas, para auxiliar na fundação e organização na Escola de Aperfeiçoamento de Professôras Primárias e reforma do Ensino”.

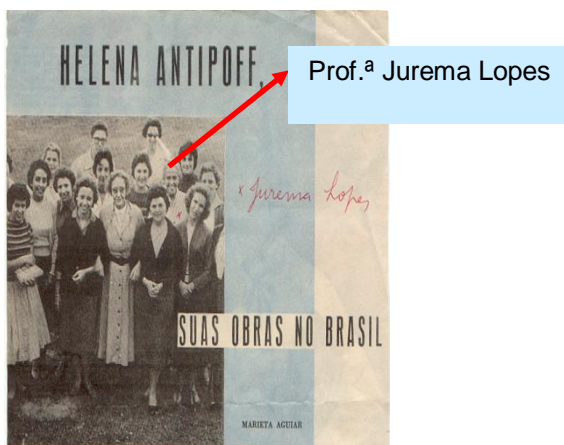


Figura 27

Na reportagem havia ainda a fotografia acima, em que a professora Jurema encontrava-se com um grupo de professoras acompanhando a educadora Helena Antipoff.

Também a professora Maria Helena Barcelos, outra entrevistada, fez questão de realçar a importância do trabalho da professora Jurema Lopes, afirmando: “*tínhamos*

um incentivo muito grande para trabalhar com esse método da professora Jurema Lopes [referindo-se ao Método Global de Contos] (...). Nos trouxe muita coisa de Minas Gerais". Percebe-se com os relatos a consciência das professoras da contribuição de Minas Gerais, através de larga produção científica e da experiência com o Método Global de Contos, para o trabalho das professoras.

Esses dados me fizeram procurar mais informações sobre a relação de Pelotas com Minas Gerais e a vinda da professora Lúcia Casasanta a Pelotas. Há fortes indícios de que sua estada na cidade esteve associada a participação da professora Zilda Morrone no 2º Congresso Brasileiro de Ensino Normal, realizado em Belo Horizonte de 14 a 20 de janeiro de 1968. Além dos depoimentos das entrevistadas, este fato está registrado em fotografia encontrada no arquivo passivo do IEAB. A foto tem como legenda: "Lembrança do 2º Congresso Brasileiro de Ensino Normal. Belo Horizonte - 14 a 20/01/68". As professoras entrevistadas identificaram a professora Zilda Morrone na fotografia. Como disse anteriormente, os depoimentos indicaram que a professora Zilda desempenhou um papel muito importante no IEAB enquanto divulgadora do Método Global de Contos.

Diante das evidências da importância da professora Zilda Morrone na divulgação do Método Global de Contos para o Instituto de Educação Assis Brasil, recorri novamente às entrevistadas para obter maiores informações a respeito de como o Método Global de Contos chegou ao Assis Brasil e como foi divulgado nessa instituição. Na intenção de responder a questão de pesquisa, ou seja, como foi divulgado e utilizado o Método Global de Contos no IEAB, fui agrupando os depoimentos a partir de alguns aspectos que considere importantes para responder a questão de pesquisa.

A partir das análises ficou evidente que todas as professoras entrevistadas possuíam uma relação direta com a instituição escolar Assis Brasil. Apesar de nem todas terem cursado o magistério nessa escola¹⁵, foram alfabetizadoras no Instituto por longos anos. Foi na própria escola que as professoras aprenderam o método. Segundo o relato da professora Nívia, no Curso Normal havia uma iniciação ao método: "*No magistério a gente vê o método global por pouco tempo com a professora Jurema Lopes*". Já a professora Vera disse: "*a minha formação muito foi em cima do Método de Contos, eu tive a minha formação no Assis Brasil então era o*

¹⁵ A professora Dalva Ramil, por exemplo, cursou o magistério no Colégio São José.

Método de Contos. O meu estágio foi com o Método de Contos". Todavia, era na condição de professora que elas desenvolviam o método e buscavam ampliar os conhecimentos necessários para sua plena aplicação em sala de aula.

A coordenação pedagógica do IEAB orientava as professoras no uso do método sempre que necessário. Como disse a professora Dalva: "*às vezes quando tinha alguma dúvida a gente recorria, conversava com a coordenadora, com a colega, com a coordenadora ali que a gente tinha, a Zilda foi a nossa coordenadora uma época (...), a Zilda depois foi para a direção*". Segundo as depoentes, a coordenação pedagógica da escola sugeria que o Método Global de Contos fosse o método utilizado para o ensino da leitura. Como afirmou a professora Maria, "*não era a professora que escolhia o método, era a Coordenadora Pedagógica. Quando cheguei no Assis Brasil já era esse método*". Outro recurso utilizado pelas professoras para solucionar dúvidas e qualificar sua prática docente era recorrer aos manuais que acompanhavam os pré-livros. Esse material servia para consulta e estudo, conforme evidenciado no capítulo anterior.

Pelo que foi possível constatar, as professoras entrevistadas que trabalharam com o Método Global de Contos adquiriram o entendimento de que o método possui muitas vantagens. Isso pode ser verificado, dentre outros, por esse depoimento da professora Dalva:

A gente primeiro entra na história, podes pensar que isso é uma alucinação minha e tal mas o método global tem sólida base científica, baseando-se nas descobertas da psicologia sobre o sincretismo infantil. A criança na primeira idade vê as coisas globalmente (...) Numa visão de conjunto sem análise. Isso quer dizer ela vê aquilo tudo. Ela não vê assim os pedaços. As pesquisas realizadas sobre a psicologia da leitura puseram um realce na função visual no ato de ler. O olho lê por frases e por palavras, não por sílabas e letras, quer dizer que sílabas e letras não têm sentido pra criança. Vai dizer lê, la, seja lá o que for, sílaba que for ne, ni, não tem sentido nenhum. O sentido tem as frases e as palavras. A globalização é uma forma espontânea e característica da criança. No método a leitura é um exercício de idéias. A idéia completa representada pela frase é mais fácil de ser fixada do que a palavra e sílabas ou letras, não é? O método global é o que favorece mais o texto integral, os exercícios de leitura com as demais matérias depois. A ligação com as outras matérias. O que tem de bom desse método é que tudo tem sentido pra eles, não é? Eles não vão juntar qualquer uma sílaba com outra que não tenha sentido? Eles vão procurar juntar

que tenha sentido, não é? (...) Esse método, eu gostava muito porque eu achava que ele tinha assim composição...tão fazendo redação, olha aí ó!

Percebe-se pelo depoimento da professora a convicção, mesmo após longos anos de distanciamento, da teoria que fundamenta o Método Global de Contos. Isso certamente se deve ao fato de que para a utilização do método com sucesso era necessário que o professor estudasse com afinco teorias relacionadas à psicologia da leitura (Maciel, 2001).

O fato da aprendizagem da leitura começar com uma história entusiasmava as professoras. Segundo as entrevistadas, começar por uma história aumenta a curiosidade dos alunos e facilita a aprendizagem. Também era um importante fator de desenvolvimento da aprendizagem as crianças não receberem a história integralmente em uma única vez. As crianças iam tendo acesso às partes das histórias quando recebem as “folhinhas”, isto é, os contos. Como disse a professora Dalva: *“era sempre uma expectativa, eles não ganhavam o livro!. (...) Eles ganhavam as folhinhas”*.

Também a professora Nívia destacou entre as vantagens do método de contos a disposição dos alunos para a aprendizagem em função das histórias, o que lhes conferia muito mais condições de escrever frases e começar as redações. Já a professora Maria relatou, em relação ao método, que *“ele é muito interessante, ele é muito atrativo e ele é muito complexo”*. Argumentou que o Método Global de Contos *“desenvolve muito na criança a capacidade da expressão oral e a expressão escrita. Eu acredito que esse método desenvolve a criança, pois a lição desde a primeira é com conto e desenvolve muito a memória e elas se interessam muito”*.

O desenvolvimento da história, segundo o relato das professoras entrevistadas, está associado aos recursos didáticos utilizados. O uso de diferentes recursos procurava atrair a atenção dos alunos, incentivar sua imaginação e curiosidade na busca da aprendizagem. Um “cartaz grande” dá início ao processo. A leitura do cartaz é feita pela professora que conversa com os alunos sobre o que mais gostaram, por exemplo, o que acharam das cores, se conhecem alguma história parecida com a do cartaz ou se conhecem algum personagem semelhante. Após esse diálogo é que os alunos recebiam a primeira folha do pré-livro, isto é, o primeiro conto, o qual deveriam pintar. A partir daí a professora iniciaria o trabalho realizando várias atividades relacionadas à fase do conto até chegar a leitura propriamente dita.

Sobre essas atividades que possibilitam a leitura do conto, a professora Dalva deu o seguinte depoimento:

Ah! mas ele tá decorando! Não tem importância, porque amanhã ou depois quando eles chegarem na parte da letra, da palavra eles já tão sabendo tudo. Então a gente começa com a fase da história, depois então a gente passa pra sentença, as frases, aí tu vais trabalhar com aquelas frases da história, por exemplo, era uma vez, eles vão receber faixas (...)

Com relação aos cartazes é importante destacar que além de grandes eles eram coloridos. Eles reproduziam o conto que o aluno tinha em seu pré-livro. Retomando a figura nº 2 apresentada no capítulo anterior, fica mais fácil imaginar como eram esses cartazes. A partir desses cartazes as professoras realizavam a primeira leitura possível, a de imagens. O fato da leitura com imagens ser uma das primeiras leituras prováveis a quem não lê o código escrito é um aspecto no qual Ferreiro (1991) tem muito a contribuir:

“O significado de um texto escrito é, portanto, inteiramente dependente do contexto. Se o contexto for um livro com figuras, imagina-se que as letras ‘digam’ o nome dos objetos ilustrados. A proximidade espacial entre a escrita e as gravuras é a informação relevante que as crianças procuram para descobrir qual dos textos escritos poderia ‘dizer’ o nome de cada objeto ilustrado” (FERREIRO, 1991:71).

Depois de dois ou três cartazes é que as crianças recebiam as faixas para trabalharem as frases. *“A gente tem faixas também pra trabalhar, e eles também recebem, e eles vão ter um envelope ou coisa assim, vão guardando aquelas fichinhas dentro do envelope”* (Professora Dalva). Nesse momento é que entravam na porção de sentido, quando os alunos podiam completar as frases com as palavras que conheciam. Após vencer essas etapas é que a professora passava para as palavras. Nesse momento a criança já teria toda a compreensão da história, isto é, a palavra não seria um elemento fonético ou gramatical desarticulado do mundo infantil. Por último, chegava-se à separação das palavras em sílabas. A professora Dalva relatou esse momento da seguinte forma:

Não aprendem só as palavras soltas. Na outra história vão entrando mais palavras, mais frases. Então a gente vai sempre dando o conto, de um ou dois cartazes, depois é que se começa naquelas frases, prá depois mais adiante passar prá porção de sentido, até chegar nas palavras. Dá várias histórias pra

depois chegar na sentença, que é a mesma frase. Depois vem porção de sentido, palavras, depois decomposição em sílabas. Por último decomposição em sílabas.

Relato semelhante foi feito pela professora Maria Helena, que transcrevo a seguir a fim de mostrar as semelhanças no desenvolvimento do Método. Fica explícito que havia uma certa uniformidade no trabalho escolar no Instituto Assis Brasil. O acompanhamento desenvolvido pela Coordenação Pedagógica e os estudos realizados aproximavam de fato os resultados em sala de aula:

Primeiro apresentava o conto, depois quando as crianças já sabiam escrever a primeira lição, a primeira leiturinha aí nós fazíamos a decomposição das frases, depois a porção de sentidos, isso com exercícios variados. Depois chegávamos nas palavras e tinham as fichas com as palavras para fazer decomposição e depois compunham outras frases. Tinham os cartazes e com essas frases já das primeiras lições já formavam, iam compondo outros contos e escreviam. (Maria Helena)

É curioso o quanto as entrevistadas recordam cada passo do método como se estivessem ainda alfabetizando (muitas delas falam inclusive, no presente) . Longos anos se passaram e o domínio teórico e metodológico permanece como algo aprendido, vivido com sentimento e dedicação.

Um fator destacado pelas professoras no desenvolvimento do método é o número de palavras a serem trabalhadas a fim de enriquecer o vocabulário dos alunos. Como disse a professora Dalva: *“tem que procurar colocar na sala de aula o máximo de tudo de palavras, quando chega nos nomes principalmente é bom botar quadro, parede, armário, giz, cortina. Então a gente vai botando que eles vão fixando, vão gravando”*, referindo-se ao momento em que nomeavam os objetos da sala de aula fixando os nomes nos objetos. A professora enfatiza que as palavras estudadas podiam ser usadas na composição de frases. Embora a nomeação dos objetos não faça parte do Método Global de Contos é possível perceber que todos os recursos utilizados em sala de aula eram aproveitados pelas professoras para garantir aos alunos a aprendizagem da leitura e da escrita.

Em relação ao tempo de trabalho em cada fase do método, a prática mostrava que não era possível e nem necessário fixar limites, mas possibilidades. Mesmo a seqüência do trabalho poderia variar. Conforme a professora Dalva: *“no*

começo tu fica vários dias num cartaz, só fica lendo, fica copiando até os alunos praticamente decorarem aquilo, passa para casa para eles copiarem. Depois em aula a gente faz trabalho de novo, a gente faz eles lerem.” A professora ficava um determinado tempo trabalhando com aquele cartaz e, em seguida, começa a utilizar outros cartazes, chamados de suplementares que, como disse a professora Dalva: *“a gente faz sempre com aquelas mesmas frases mudando às vezes uma palavra como é o caso do coelhinho, como é o caso do passarinho, compreende? E assim fica um bom tempo”*. Segundo seu depoimento, o trabalho com um cartaz levava em média uma semana. Após esse espaço de tempo é que começava a trabalhar com as sentenças do cartaz. Depois desse período é que passava para outro cartaz. Quando chegava no momento de estudar as palavras já estava trabalhando, em média, com quatro cartazes¹⁶.

No que diz respeito à seqüência, como mostrei anteriormente, constata-se que não havia uma rigidez no desenvolvimento das etapas. Ao contrário, no estudo da sentença, quando chegava à porção de sentido, poderia começar pela sentença do primeiro cartaz, pela sentença do segundo ou, como afirma a professora Dalva: *“pode às vezes também fazer uma mistura com essas sentenças”*. Isso enriquecia e dava uma nova dinamicidade ao trabalho em sala em aula. Ainda segundo a professora Dalva: *“a gente num cartaz estava no conto, outro já estava na sentença às vezes no outro já estava na palavra, que assim a gente ia desmembrando depois. Mas um por um! Não ia se fazendo tudo na seqüência, tudo num, tudo noutra”*. De fato, ficavam vários cartazes expostos na sala de aula, o que permitia aos alunos irem fixando progressivamente os contos. A estética dos cartazes também auxiliava no interesse das crianças pela leitura. Da mesma forma, as faixas poderiam ficar expostas em sala de aula. Elas eram utilizadas de diversas formas, inclusive fazendo certos tipos de jogos: *“eu fazia muito jogo com eles na aula, por exemplo, eu botava em cima da minha mesa assim as faixas viradas para baixo, aí chamava um aluno: Tira uma faixa pra lê! Uma adivinhação. Aí tinha que pegar e ler aquilo pros outros.”* (Professora Dalva)

O Método Global de Contos exigia muita criatividade por parte tanto da professora quanto do aluno. A criança tinha despertado sua curiosidade, o que facilitava o processo de aprendizagem. Como diz a professora Dalva: *“... tem muita*

¹⁶ Adiante, quando analiso os diários de classe da professora Dalva, fica bastante claro essa questão do “tempo” e da seqüência do trabalho.

imaginação. Então se tu trabalha com historinhas assim com eles, é uma delícia. Porque eles gostam de tudo o que tu faz, tu tem que tá sempre inventando coisas.”. Em outro depoimento, a mesma professora enfatiza: “... é que a criança é curiosa, e a criança tem muita capacidade, ah a gente diz: mas eles não vão copiar! Copiam! Pode até copiar torto ou com uma letra melhor, uma letra pior, mas eles fazem, eles copiam! Como se fosse um desenho”.

Segundo os relatos das professoras, os pais no início do processo ficavam um pouco “assustados”, imaginando que o método não passava de uma grande “decoreba”. Realmente, os alunos passavam por um processo no qual no começo aprendiam de cor. Todavia, esse esforço levava invariavelmente à aprendizagem da leitura, Quando os pais se davam conta seus filhos estavam lendo. Isso se deve ao interesse que o método despertava nos alunos, “*porque tudo era história para eles*” (Professora Dalva).

A qualificação do trabalho docente está intimamente relacionada aos cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo IEAB e pela então Delegacia de Educação e realizados pelas professoras. O estímulo à realização dos cursos também estava vinculado à carreira do magistério, pois, como disse a professora Dalva ao relembrar de um curso que participou: “*a gente até subiu um posto na carreira de professor*”. Já a professora Nívia recordou: “*havia um curso de estudos adicionais, onde havia uma turma fazendo esse curso prá classes iniciais, então eu estava dispensada, tinha uma bolsa de estudos, a gente ganhava igual, mas estava estudando ai e quando eu terminei aquele curso eu voltei para a 1ª série*”. Também foi relatado por esta professora um curso de 120 horas realizado em Porto Alegre, em que as professores permaneciam uma semana durante o mês. Neste curso, conforme já anunciei, cada Delegacia de Educação tinha que elaborar uma cartilha. Foi neste curso que a professora Nívia Prestes, junto com outras colegas, elaborou a cartilha “*Nossos Brinquedos*”. Também a professora Vera salientou os cursos freqüentados: “*nós éramos obrigados então a ficar depois do horário prá fazer cursos. E o Assis Brasil tava sempre assim procurando, trazer essas pessoas prá palestrar, prá fazer cursos, fazia muitos cursos*”.

Pode-se dizer que o fato do Instituto Assis Brasil ter uma escola de aplicação colaborou na qualidade do desenvolvimento do referido método. Como disse a professora Dalva: “*o magistério assistia às aulas para aprender como é que se faz*”. Não raras vezes as aulas eram observadas por professoras e por alunas do Curso

Normal que praticavam o método que era objeto de estudo. O fato das aulas em determinados períodos do ano ficarem “cheias de normalistas” era motivo de empenho e dedicação ainda maior por parte das professoras, pois sabiam que suas aulas seriam razão de novos estudos e debates no curso Normal.

Ainda destaca-se como outro fator de qualificação do método no Instituto os procedimentos de acompanhamento do trabalho docente estabelecido pela escola. Semanalmente havia reuniões onde as professoras apresentavam seus cadernos e diários. *“E a gente tinha reuniões. E a gente sempre nas reuniões apresentava o livro, o caderno de planos. Nos tínhamos diariamente que ter, não é fazer qualquer coisa não”* (Professora Dalva).

Como disse a professora Dalva: *“e, a gente lá no Assis Brasil tinha tudo muito controlado. É porque nós tínhamos reuniões semanais!”*. Um dia por semana os alunos saíam uma hora mais cedo da aula para que todas as professoras e Coordenação Pedagógica pudessem realizar as reuniões ordinariamente¹⁷. Conta a professora Dalva que mais ao final de sua carreira as reuniões passaram a acontecer aos sábados, pela manhã. Dessa forma, os alunos passaram a ter aulas nos turnos integrais das semanas. Foi o que também salientou a professora Nívia: *“todo sábado de manhã! Nós tínhamos das oito às nove uma reunião administrativa e era também uma reunião pedagógica!”*.

O controle exercido pela escola sobre as professoras foi enfatizado pelas entrevistadas. Os diários de classe sempre eram apresentados pelas professoras às coordenadoras ou orientadoras pedagógicas. Como disse a professora Maria: *“visitavam a sala de aula, nossos diários eram todas as semanas vistos pelas orientadoras”*. Quando isso não acontecia, as próprias professoras *“se queixavam com a coordenadora prá ela revisar, e ela voltava, aqui foi revisado e tal”* (Professora Dalva). Quando era dado início a uma nova temática as professoras faziam novos planos, os quais passavam por um novo controle. Como enfatizou a professora Dalva: *“então tudo isso era controlado”*.

Segundo as professoras, o resultado do processo de trabalho levava quase que invariavelmente ao sucesso escolar, isto é, a aprovação dos alunos. Segundo a

¹⁷ Segundo Peres (2003), essas reuniões tinham um caráter de formação continuada e eram obrigatórias em todo o estado do Rio Grande do Sul por orientação do CPOE. Delas participavam tanto professores quanto os diretores das escolas. Essas sessões eram chamadas de *Hora Pedagógica*.

professora Dalva, quase todos eram aprovados: “*muito raro ter desaprovação*”. Já a professora Maria Helena salientou que “*100%, anos e anos 100%*” das crianças eram aprovadas. Percebe-se portanto que o apoio e incentivo dados pelo Instituto colaboraram para que as professoras alcançassem com os alunos o sucesso na alfabetização. Esse incentivo pode ser percebido também através da elaboração pelas alfabetizadoras do IEAB do pré-livro “Nossos Brinquedos”. Este material pelotense será objeto de análise da próxima seção.

3.3 – Nossos brinquedos: sistematização pelotense do Método Global de Contos no IEAB



Figura 28

A intenção dessa seção é fazer uma apresentação da cartilha “Nossos Brinquedos”, produzida em 1978 por professoras alfabetizadoras pelotenses, ligadas ao Instituto de Educação Assis Brasil.

Embora seja um *livro artesanal*, uma vez que o manual do professor é datilografado e a cartilha é manuscrita e fotocopiada, considero que ele revela elementos importantes da difusão do Método Global de Contos em Pelotas e da circulação de modelos de materiais pedagógicos.

“O livro de Lili”, produzido nos anos 40, certamente influenciou fortemente as autoras de “Sarita e seus amiguinhos”, publicado na década de 50 no Rio Grande do Sul, conforme se viu. O mesmo se entende que ocorreu com “Nossos Brinquedos”, pela sua proposta e estrutura. Ao que tudo indica, foi baseado nessas duas obras, que foram os maiores sucessos editoriais no estado gaúcho no que diz respeito a livros de ensino da leitura através do Método Global de Contos.

A elaboração da cartilha “Nossos Brinquedos” foi resultado, como afirmei, de um curso de 120 horas denominado “Treinamento de Recursos Humanos para a melhoria da aprendizagem na 2ª série”, que as professoras do então Instituto de Educação Assis Brasil de Pelotas, Brinalda Dorneles Garcia, Nívia Prestes, Suely Rocha Almeida e Tereza Yunes Abrahão, realizaram em Porto Alegre, capital do Estado, em 1978. Segundo uma das autoras, a professora Nívia Prestes,

entrevistada para essa pesquisa, esse curso foi oferecido pelo Departamento de Educação Fundamental da Secretaria da Educação e da Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. A exigência ao final do curso era que os grupos representantes de cada Delegacia de Educação do Estado elaborassem uma cartilha. Diante disso, o grupo de professoras de Pelotas organizou uma cartilha embasada no Método Global, processo de contos, por já terem, nas palavras da autora entrevistada, “*larga experiência com o Método Global de Contos*”.

A cartilha “Nossos Brinquedos” foi utilizada pelas professoras no IEAB nos anos letivos de 1978 e 1979, embora não tenha tido edição comercial. Sua reprodução, para utilização entre os alunos, dava-se através de fotocópias, segundo a autora entrevistada.

Um exemplar da cartilha “Nossos Brinquedos” me foi entregue em uma pasta pela professora Nívia Prestes. As três primeiras páginas reproduzem o parecer nº 2394/79, de 22 de outubro de 1979, emitido pelo Departamento de Educação Fundamental da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Este parecer, além de aprovar a cartilha elaborada, também legitima a importância do trabalho realizado pelas professoras, tecendo vários comentários favoráveis à utilização da cartilha.

Depois do parecer, nas páginas seguintes, estão os nomes das autoras, seguido de um pensamento sobre alfabetização e da seguinte dedicatória: “Ao professorado empenhado na difícil tarefa de ensinar”. Após estão os agradecimentos à revisora e à ilustradora. A seguir há uma espécie de apresentação. É o momento em que aparece a denominação *Pré-livro*, embora na capa apareça *cartilha*. Reproduzo abaixo esse texto:

O Pré-livro que elaboramos visa auxiliar o professor na difícil e complexa tarefa de alfabetizar nossas crianças.

Escolhemos como tema orientador “NOSSOS BRINQUEDOS”, por sua simplicidade e por ser do interesse e da vivência de toda criança.

Procuramos controlar e graduar o vocabulário, apresentando poucas sentenças em cada página, com a finalidade de facilitar o trabalho do professor e de não fatigar o aluno ou desencorajá-lo.

As atividades incluídas no Pré-livro vem como sugestão para o professor, que poderá adaptá-las de acordo com o progresso e o nível dos alunos. As autoras.

(Garcia, 1978, p.4)

Depois disso, estão todas as orientações detalhadamente apresentadas para desenvolver o trabalho com a cartilha. Embora não tenha esse nome trata-se do manual do professor. O manual do professor é datilografado. Neste, as professoras autoras primeiramente justificam que escolheram elaborar um livro para o ensino e aprendizagem da leitura baseado no Método Global de Contos por considerar, entre outras coisas, que “as histórias divididas em pequenas seqüências garantem o interesse do aluno pela leitura, por apresentarem elas, suspense, ação e favorecem a antecipação dos novos acontecimentos” (Garcia, 1978, p.5).

Outra justificativa das autoras para a escolha do Método Global de Contos na elaboração da cartilha é a seguinte: “temos experiência pessoal de vários anos, com este processo, com resultado bastante satisfatório” (Garcia, 1978, p.5). Essa experiência certamente advinha do uso prolongado no IEAB – desde os anos 40 e 50 - dos pré-livros, “O livro de Lili”, “Sarita e seus amiguinhos” e “Os três porquinhos”.

Na seqüência do manual há, ainda, *Cuidados que devem ser tomados para evitar possíveis inadequações durante o trabalho*; detalhamento sobre a organização da cartilha; listagem dos recursos que podem ser usados para enriquecer o trabalho; explicação detalhada sobre como devem ser utilizados os cartazes suplementares; listagem com levantamento de palavras apresentadas em cada uma das lições; levantamento das sílabas (um total de 123) que iriam sendo trabalhadas com os contos; roteiro para apresentação dos personagens (detalhadamente do 1º ao 11º conto); e apresentação dos cartazes. Em relação a isso vale destacar três aspectos. O primeiro relaciona-se aos *Cuidados que devem ser tomados para evitar possíveis inadequações durante o trabalho*. As autoras fazem três advertências, revelando a preocupação com a lógica, a seqüência, os “momentos” certos de cada fase do Método Global:

- o professor deve seguir todos os passos do processo, porque os mesmos fazem parte de uma seqüência que não pode ser interrompida;
- para evitar problemas de ortografia, durante o estudo da palavra e da sílaba, o professor deve utilizar recursos e atividades variadas para fazer a fixação;
- a introdução do estudo da sílaba não deve ser feita muito cedo, nem tardiamente, porém o professor deve ter habilidade de descobrir o momento propício em que o aluno esteja maduro para tal fase (Garcia, 1978, p.6).

O segundo aspecto que merece destaque no manual do professor diz respeito ao *Roteiro para apresentação dos personagens*. Neste item há todos os passos com sugestões de diálogos e de perguntas referentes a cada conto (do 1º ao 11º) e seu respectivo personagem ou situação, seguido de exercícios e sugestão de atividades, incluindo atividades físicas. Para a apresentação do 1º cartaz é sugerido:

- 1) Diálogo com as crianças sobre seus brinquedos:
 - tipos
 - material de que são feitos
- 2) Apresentação da boneca Nina que deverá ser examinada e manuseada pelos alunos.
- 3) Comentário sobre o vestuário de Nina, cor dos olhos, cabelos.
- 4) Realização de exercícios sobre lateralidade, tendo Nina como modelo.
- 5) Desenho livre.

A partir da análise pude perceber que o *Roteiro para apresentação dos personagens* é um aspecto específico do pré-livro “Nossos Brinquedos”. Não encontrei em outro manual analisado tal referência. O que é freqüente nos manuais é um roteiro para apresentação do conto, o que será abordado no próximo aspecto.

O terceiro aspecto a ser destacado relaciona-se ao item *Apresentação dos cartazes*. Dizem as autoras: “a nossa cartilha é composta por doze cartazes que serão apresentados quando o professor contar cada história”. Os cartazes de “Nossos Brinquedos” foram reproduzidos a partir da ilustração feita para a cartilha, pela ilustradora Ieda Louzada de Magalhães. Nesse item as autoras exploram detalhadamente as cinco fases que compõem o Método Global de Contos, orientando, exemplificando, comentando, advertindo, sobre cada fase: do conto, da sentença, da porção de sentido, da palavra, da sílaba. Pode-se dizer que as orientações para introduzir e desenvolver cada conto são verdadeiros “planos de aula”, pois para cada fase é ensinada passo a passo uma possibilidade de aplicação do método. Para o desenvolvimento, com êxito, da fase do conto as autoras sugerem as seguintes atividades para o trabalho com o 1º conto:

- 1) Comentários sobre a ilustração. O professor fará perguntas como:
 - a) O que estão vendo nesta gravura?
 - b) Quem é esta boneca?
 - c) Sabem seu nome?

- d) Como está vestida?
- e) Qual a cor dos seus olhos?
- f) Quem na nossa sala de aula possui a mesma cor dos olhos de Nina?
- 2) Leitura do conto ou texto completo pelo professor: com clareza, expressão e boa dicção, várias vezes.
- 3) Leitura do conto por alunos voluntários.
- 4) Cópia do texto, no quadro, pelo professor.
- 5) Cópia do texto, no caderno, pelo aluno.

Vale destacar como especificidade de “Nossos Brinquedos” a apresentação da “fase da letra” como componente das fases do Método Global de Contos. Esta fase não aparece em outros materiais do referido método. Esta fase foi introduzida pelas autoras no sentido de fixar as letras iniciais das palavras, uma vez que no manual do professor a referência a essa fase é a proposição de exercícios que trabalhem o reconhecimento de letras iniciais de determinadas palavras. A proposta de uma nova fase pode ser considerada como um indicativo da apropriação do Método Global de Contos pelas professoras pelotenses do IEAB. As orientações contidas nesse item, *Apresentação dos cartazes*, em que são apresentadas as fases do Método, embora mais detalhadas, guardam muitas semelhanças com as orientações dos demais manuais analisados.

O detalhamento dos passos a serem seguidos para aplicar o método é presente também no Manual da professora de “O livro de Lili”, na Parte do Mestre do pré-livro “Os três porquinhos” e nas instruções para uso da cartilha “Sarita e seus amiguinhos”, o que revela que existe uma intenção de orientar o professor de modo que ele sintasse-se seguro em aplicar o Método Global de Contos mesmo sem, às vezes ter profundos conhecimentos sobre ele.

Com relação à “fase da letra”, uma das autoras, quando indagada se essa fase não teria sido introduzida a fim de garantir segurança às professoras acostumadas com os princípios do método sintético, explica:

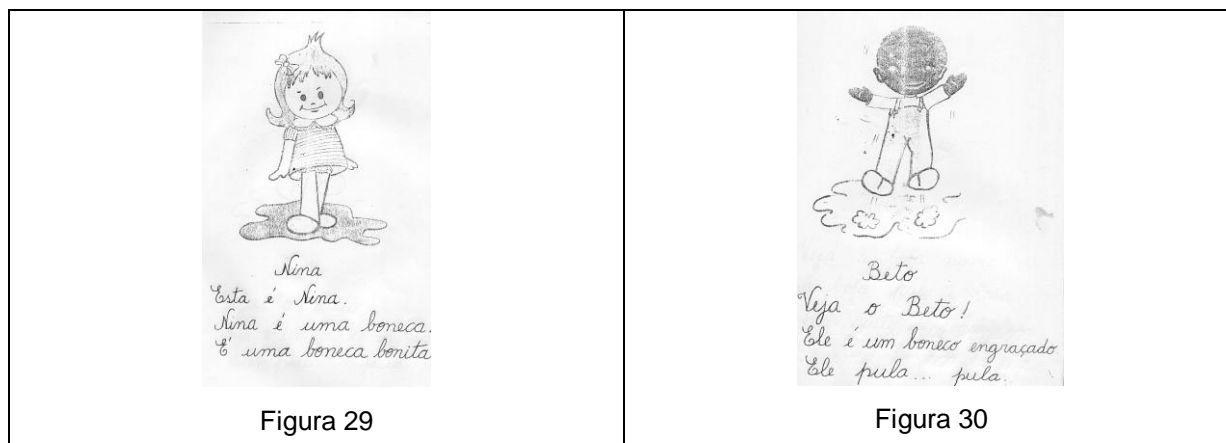
Foi adaptação! Eu acho que foi uma necessidade porque as crianças estavam solicitando. Estavam solicitando depois daquela fase [referindo-se a fase da sílaba] (...) as próprias crianças estavam sustentando, porque se eu dissesse assim: A casa era sozinha. Mas lá adiante eles diziam porque esse “a” [referindo-se ao artigo que acompanha o substantivo] aqui tá aqui e ali também? (Nívia)

O depoimento da professora Nívia denota que o conhecimento adquirido na prática alfabetizadora foi levado em conta no momento em que elaboraram o pré-livro “Nossos Brinquedos”. Inserir uma nova fase a um método de alfabetização só poderia ser uma tarefa ousada de quem sabe das necessidades ou das curiosidades dos alunos. A apropriação do Método Global de Contos pelas professoras pode ser considerada fruto dos longos anos dedicados às classes de alfabetização com o referido método.

A estrutura de organização da cartilha “Nossos Brinquedos” segue, de alguma forma, a mesma lógica do “pioneiro” “O livro de Lili” e “Sarita e seus amiguinhos”. Todavia, com algumas especificidades. Um exemplo disso, e que merece destaque, é o fato de que na elaboração da cartilha foram escolhidos dois personagens principais dos contos: uma boneca, chamada Nina, e um boneco, de nome Beto. A autora entrevistada rememora a escolha: *“O Beto e a Nina... era o casal. A Nina era uma boneca branca, loirinha. Eu fiz os bonecos também. E ele era um negrinho prá fazer a integração social entre eles (...)”* (Professora Nívia).

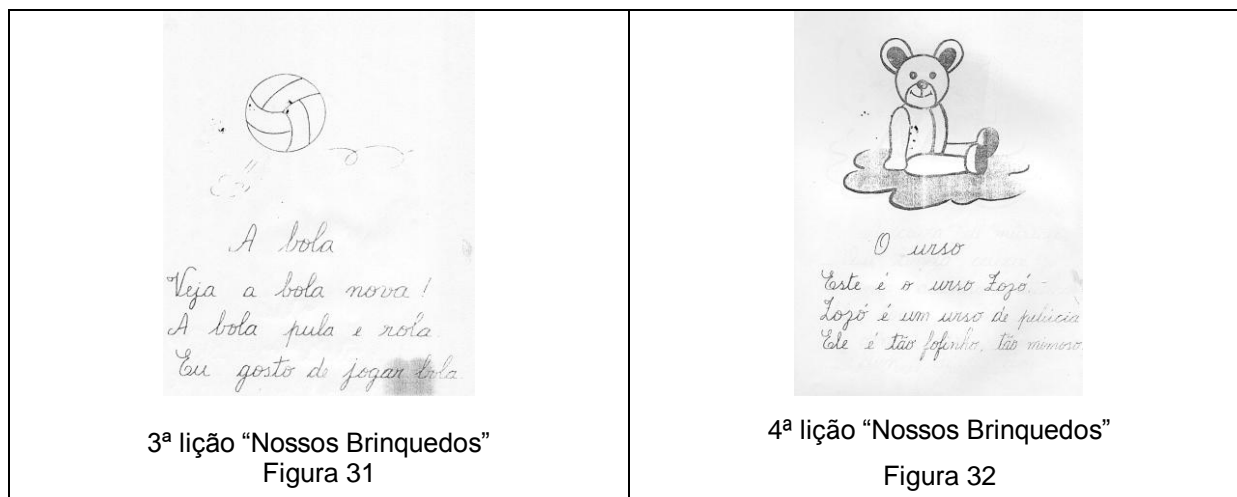
A escolha desses bonecos pelas professoras mostra algumas preocupações importantes não apenas no sentido estrito da aprendizagem da leitura, como também revela preocupações sociais. A fim de associar os contos ao mundo infantil, as autoras não recorrem apenas a crianças para compor as personagens, mas vão além, isto é, escolhem bonecos que aproximam ainda mais as lições das brincadeiras das crianças. Neste pré-livro todas as historietas referem-se a brinquedos possivelmente bastante comuns na vida infantil. São eles: bonecos, bola, urso, caixa de música, palhaço, cavalinho, carrinhos, bicicleta e casinha de bonecas.

O fato de representarem um menino e uma menina pode revelar uma certa preocupação em valorizar as questões de gênero, algo que não está explícito nas personagens principais dos pré-livros “O livro de Lili”, “Sarita e seus amiguinhos” e “Os três porquinhos”. Ainda há outra questão relevante a destacar, muito significativa tendo em vista a realidade sócio-cultural da cidade de Pelotas. As personagens compõem duas raças distintas, Nina é uma boneca branca e Beto é um boneco negro. Com isso as autoras possibilitam que as professoras façam o que Nívia Prestes chamou de “integração social”. Apresento as personagens, Nina e Beto, respectivamente:



“Nossos Brinquedos” é organizado da seguinte forma: 11 folhas destacáveis – os contos; 6 folhas com 61 sentenças (desdobramentos dos contos); 5 folhas com 95 palavras (desdobramentos das sentenças); 3 folhas com 123 sílabas (desdobramentos das palavras). Essa estrutura leva em conta as fases do Método Global de Contos. Também considera que o próprio aluno deveria ir construindo seu livro na medida em que os contos fossem apresentados, exatamente como no caso de “O livro de Lili”, “Sarita e seus amiguinhos” e “Os três porquinhos”. Em “Nossos Brinquedos” todos os contos são apresentados primeiro, e no final estão incluídas as sentenças, as palavras e as sílabas em caixas para destaque e recorte. Estas páginas tinham a mesma finalidade das páginas dos demais pré-livros, ou seja, servir de recurso para que os alunos compusessem e decompusessem os contos a partir das unidades menores, sentenças, palavras e sílabas.

A cartilha em questão traz, antes do conto, a ilustração com o personagem ou a situação a que se refere. Todas as lições contêm imagens. Essa era, segundo Francisca Maciel (2001), uma das exigências da professora Lúcia Casasanta, “*para que as crianças pudessem recontar as lições a partir das ilustrações*” (Maciel, 2001, p.135). É importante destacar, ainda, que “Nossos Brinquedos” seguia mais uma das exigências fundamentais do Método Global do ensino da leitura: todas as ilustrações eram em preto e branco para que os alunos colorissem como desejassem e desta forma tivessem uma maior participação na construção do seu livro. Para exemplificar, a 3ª e 4ª lição a seguir:



É importante sublinhar que “Nossos Brinquedos” foi um material didático elaborado de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos do Método Global de Contos, uma vez que as autoras observaram os critérios elencados por Lúcia Casasanta como fundamentais para o sucesso de um *pré-livro*, que são os critérios de ordem artística, os critérios de ordem técnica e os critérios de ordem material/física. Conforme trabalhado no capítulo anterior. A professora Nívia falando desse momento da sua trajetória, em que utilizou um material elaborado por ela mesma relembra:

*Eu fiz todos os brinquedos o urso, o palhaço, o macaco, tudo brinquedo de feltro que eu mesmo fiz. Comprados tinha alguns brinquedinhos plásticos, tinha coisas que necessariamente não eram brinquedo, que era uma caixinha de música (...)
E nós terminamos com uma festa dos brinquedos onde cada um trouxe um prato, nós trouxemos brinquedos de casa, só que foi um filme que se perdeu, que eu deixei na loja e a loja perdeu e me deram um filme novo, eu perdi essa documentação. E os brinquedos ficaram no Assis Brasil por muito tempo...*

Apresento a seguir mais alguns elementos que nos permitem comparar as obras descritas ao longo da Dissertação. Destaco primeiro o título das lições de cada obra. São onze historietas no caso de “O livro de Lili” e “Nossos Brinquedos”. Doze lições em “Sarita e seus amiguinhos”. O conto do pré-livro “Os três porquinhos” é dividido treze lições. Este é o único pré-livro em que os contos não possuem título por não serem independentes entre si. Portanto, para que seja possível comparar os quatro pré-livros, colocarei os títulos dos demais e para este último colocarei uma

frase de cada lição que sintetiza a idéia central de cada conto do pré-livro “Os três porquinhos”:

<i>O livro de Lili</i> (68ª ed., 1961)	<i>Sarita e seus amiguinhos</i> (26ª ed., 1957)	<i>Nossos Brinquedos</i> (1978)	<i>Os três porquinhos</i> (2ª ed., 1961)
1. Lili	1. Sarita	1. Nina	1. Os três porquinhos
2. O piano de Lili	2. Bibi	2. Beto	2. Eu sou Palhaço
3. A cozinheira	3. A boneca de Sarita	3. A bola	3. Eu sou Palito
4. Joãozinho e Totó	4. A casa de Sarita	4. O urso	4. Eu sou Pedrico
5. O burrinho Mimoso	5. O cachorrinho	5. A caixa de música	5. O lobo viu a casa de palhaço
6. Ai! ai Mimoso	6. O gatinho de Sarita	6. O palhaço	6 O lobo derrubou a casa.
7. As meias de Lili	7. O ratinho assustado	7. O cavalinho	7. O lobo viu a casa de Palito
8. As bonecas de Lili	8. O papagaio	8. Os carrinhos	8. O lobo derrubou a casa de pau.
9. Suzete	9. O irmãozinho de Sarita	9. A bicicleta	9. O lobo viu a casa de Pedrico
10.O retrato de Lili	10. O batalhão	10. A casa das bonecas	10. Ele entrou na chaminé.
11. O passeio na roça	11. Dona Helena	11. A festa dos brinquedos	11. Palhaço ouviu um barulho.
	12. O aniversário de Sarita		12. O lobo foi descendo...
			13. Então foi uma festa

Reproduzo, a seguir, os primeiros contos de cada pré-livro:

Primeiro Conto de “O livro de Lili”



Figura 33

Primeiro Conto de “Sarita e seus amiguinhos”



Figura 34

Primeiro Conto de “Os três porquinhos”



Figura 35

Primeiro Conto de “Nossos Brinquedos”



Figura 36

Como foi observado no capítulo 2, todos os contos eram reproduzidos de tal forma que pudessem ser pintados pelos alunos. Esse processo de pintura era utilizado visando aproximar as crianças das estórias, envolvê-las e fazer fluir sua imaginação. Também tinha como objetivo personalizar o pré-livro, de tal forma que cada aluno construía o “seu” livro. Também a letra das lições merece destaque. Apesar de terem sido formuladas orientações gerais para a produção de um bom pré-livro, somente em “Os três porquinhos” a letra era de imprensa. No conto do

“Nossos Brinquedos” a letra era *script*. Já tanto o “O livro de Lili” como o “Sarita e seus amiguinhos” apresentavam os contos com os dois tipos de letras.

Os contos das quatro cartilhas revelam um esforço de aproximação do que era considerado parte do universo infantil: crianças, bichos, brinquedos, festas, passeios e literatura infantil. Essa era uma premissa básica na elaboração desse tipo de material. Em relação à estrutura dos contos, embora em “O livro de Lili” a historieta seja maior, a lógica é a mesma, ou seja, apresentação e caracterização da personagem em linguagem fácil, direta e acessível às crianças. Essa talvez seja uma das razões do sucesso dessas cartilhas no ensino da leitura em um determinado período da história da alfabetização no Rio Grande do Sul. Na próxima seção, concluindo o capítulo, serão analisados os diários de classe utilizados no trabalho com o método global, além da caracterização da utilização do método e o planejamento estabelecido por uma das professoras entrevistadas visando desenvolver as atividades em sala de aula.

3.4 – Os diários de classe: o cotidiano de uma sala de aula com o Método Global de Contos

Durante o processo de coleta de dados fui surpreendida pelo encontro um tipo de fontes ainda pouco exploradas em pesquisas históricas. Trata-se de cadernos ou diários de classe. Esta seção analisa dois diários de classe elaborados pela professora Dalva Ramil no ano de 1971. O objetivo da análise dessas fontes é compreender a utilização do Método Global de Contos a partir da sistematização adotada no planejamento diário, evidente nos diários de classe.

O primeiro contato com essas fontes causou-me um certo deslumbramento. Folheava os cadernos sem saber muito o que fazer com eles, como explorá-los, como “extrair” deles o significado que tinham. Sabia da riqueza dessa fonte, pois os cadernos poderiam trazer o dia-a-dia da utilização do Método Global de Contos. Se bem explorados poderiam contribuir para compreender um pouco mais sobre a utilização do Método Global de Contos em sala de aula, esclarecendo de forma complementar o conjunto de dados já levantados nas entrevistas.

Aos poucos, a familiaridade com os diários de classe me fez questionar os motivos que levaram a professora a adotar o Método Global de Contos e utilizá-lo

durante os vinte e cinco anos de sua trajetória de alfabetizadora. Os diários também me ajudaram a compreender porque a professora se “filidou” a esse método de alfabetização, mesmo ele sendo considerado “complexo” por algumas alfabetizadoras que também foram entrevistadas. Além disso, procurei entender, a partir dos diários, a aplicação do Método Global de Contos e as demais rotinas de trabalho naquela turma de alfabetização da professora Dalva de 1971, no IEAB.

O trabalho com diferentes tipos de fonte tem sido um dos grandes desafios a quem se dedica a fazer estudos em história da educação. A Professora Maria Helena Câmara Bastos, em uma palestra no I Encontro História da Educação em Debate, realizado em Pelotas em dezembro de 2003, ao abordar o tema “História da Educação no Rio Grande do Sul”, percorreu diferentes momentos da pesquisa em história da educação e discutiu a mudança de paradigma que ressignificou o trabalho com as fontes. Segundo a professora, a partir dos anos 70 os pesquisadores começaram a usar fontes de diferentes naturezas e valorizar diferentes tipos de documentos, considerando como fonte tudo o que pode explicar, dizer do objeto de pesquisa. Outros autores, como Lopes e Galvão (2001), também abordam essa questão. Estas autoras esclarecem que há duas formas de se trabalhar com esse tipo de fonte, isto é, os cadernos de professores. Eles tanto podem ser o próprio objeto da pesquisa ou a fonte para contribuir com a questão principal da mesma. Nesta pesquisa utilizo os cadernos para compreender a utilização do Método Global de Contos. Dessa forma eles cumprem o papel de fonte na coleta de dados para análise da pesquisa.

Ainda com referência a palestra que pontuou os períodos históricos e socializou as produções em História da Educação, cabe aqui ressaltar que a palestrante apontou temas que estão necessitando de pesquisas nesta linha, colocando a necessidade de estudos, entre outros, sobre cadernos de professores.

Os dois cadernos ou diários de classe que analiso neste capítulo, como escrevi anteriormente, trazem o planejamento de um ano letivo trabalhado com o Método Global de Contos em uma turma de alfabetização no Instituto de Educação Assis Brasil, no ano de 1971. Segundo a professora Dalva, estes foram os únicos cadernos que ela guardou de toda a sua trajetória de 25 anos como alfabetizadora. Como se pode imaginar, os cadernos são verdadeiras relíquias guardadas pela professora com muito zelo. Um deles traz o planejamento das aulas do primeiro semestre letivo e o outro do segundo.

Na intenção de me apropriar do conteúdo dos diários, realizei um mapeamento de tudo o que foi realizado naquele ano letivo, anotando todas as atividades para acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico e entender a aplicação do Método Global de Contos. Cabe ressaltar que isso só foi possível pela forma de organização do diário. As 144 aulas que fazem parte do planejamento estão organizadas e detalhadas de tal maneira que possibilita a visualização do desenvolvimento do Método Global de Contos, pois segue o mesmo padrão desde o início do ano letivo.

A partir da análise dos diários e do referido mapeamento, duas questões referentes ao aspecto pedagógico serão estudadas. A utilização do Método Global de Contos e a organização do planejamento para o desenvolvimento do trabalho. A seguir passo a analisar cada um dos aspectos mencionados.

3.4.1 – A utilização do Método Global de Contos

Esta seção tem por objetivo compreender a aplicação do Método Global de Contos na sala de aula, de tal forma que seja possível “enxergar” o dia-a-dia do trabalho com o método. A utilização do Método Global de Contos previa que o professor seguisse os passos para trabalhar cada uma das fases que compõe o método. A intenção é esclarecer como o método foi utilizado pela professora, como ela trabalhou cada fase, quanto tempo se deteve em cada uma delas e quais atividades eram realizadas. Cabe lembrar que a utilização deste e qualquer outro método depende muito da forma como o professor se apropria do conteúdo e da teoria do método.

Para a escrita desta seção, utilizei ainda tanto o Manual da Professora de “O livro de Lili” quanto a Parte do Mestre do pré-livro “Os três porquinhos”. Utilizei o primeiro principalmente porque a professora Dalva afirmou que aprendeu a trabalhar com o Método Global de Contos a partir do Manual da Lili. Além disso, o Manual da Lili é considerado o mais completo, “um verdadeiro tratado metodológico sobre o método global” (Maciel, 2001, p.142).

A utilização da parte do mestre do pré-livro “Os três porquinhos” deve-se ao fato de a professora ter utilizado no ano letivo de 1971 este pré-livro. Em seu diário percebe-se a aplicação de várias atividades sugeridas pelo *Manual da Lili* e que não

constam no manual de “Os três porquinhos”. Isso caracteriza uma certa mescla entre sugestões de um e de outro. Por entender essa lógica utilizada pela professora para a organização das suas aulas, é que utilizei os dois manuais.

No caderno do primeiro semestre letivo de 1971, consta o registro de oitenta aulas que iniciam no dia 8 de março e terminam em 2 de julho. Nesse primeiro semestre fica evidente o processo de alfabetização a partir do Método Global de Contos.

Nesse ano, o pré-livro “Os três porquinhos” foi o material básico utilizado de forma sistemática pela professora. Ou seja, após a apresentação do cartaz referente ao primeiro conto foram sendo trabalhadas, nos dias subseqüentes, todas as fases que compõem o Método Global de Contos. Ainda durante o primeiro semestre a professora apresentou os treze contos que fazem parte do pré-livro e trabalhou as cinco fases que compõem o método.

Na primeira página do diário, há duas gravuras (o rosto de um menino e de uma menina) seguidas da frase: “Educar é a arte de estimular o esforço máximo, dentro das possibilidades de cada um”.

Na página seguinte, consta a listagem dos nomes dos alunos separados por gênero: 11 meninos e 14 meninas. Ao lado dos nomes há uma espécie de tabela que contempla os itens: procedência, idade, principiante e ABC. Estes dois últimos subdivididos no item “testes”. Apenas o item “procedência” está assinalado com a letra “J” para todos os alunos. É, segundo a professora, referente ao Jardim de Infância que os alunos haviam freqüentado no ano anterior. Os demais itens estão em branco.

Na terceira página do diário está escrito, na primeira linha: “Período preparatório – data de início 8 de março”. Logo abaixo consta a seguinte afirmação: “Este período terá a duração que se fizer necessária até que sejam alcançados os objetivos propostos”. Consultando o *Manual do livro de Lili*, material que a professora Dalva diz ter sido a sua referência na aplicação do método, encontro o termo *Período de adaptação* para o início do ano letivo em classe de alfabetização com o Método Global de Contos. Para a autora do referido manual, Anita Fonseca (1942, p.19):

Um período de adaptação da criança à escola torna-se necessário, a fim de se garantir a eficiência da aprendizagem. Nessa fase, a professora procurará conhecer melhor os seus alunos, desenvolver-lhes a linguagem oral e o

pensamento, bem como a atenção, a percepção visual, as coordenações motoras, etc.

Entre as atividades sugeridas pelo *Manual da Lili* e realizadas pela professora Dalva, poderia destacar atividades de discriminação auditiva e visual a partir de materiais concretos, exercícios para desenvolver a coordenação motora e a direção da escrita, da direita para a esquerda. Todas as atividades mencionadas seguem os mesmos princípios indicados no Manual e estão descritas no diário de classe em dias consecutivos da seguinte forma:

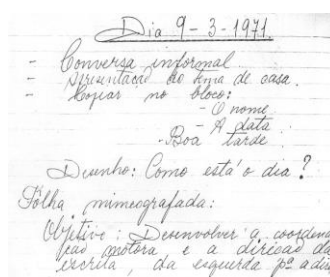


Figura 37
Página do diário de classe da Professora Dalva, 1971.

A seguir a cópia de uma folha mimeografada com a atividade para os alunos realizarem:

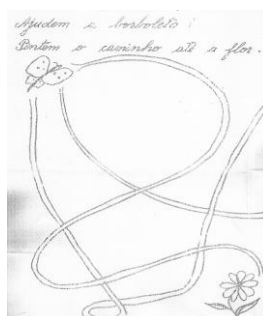


Figura 38
Cópia do diário de classe da Professora Dalva, 1971.

As atividades relativas ao “Período preparatório” aparecem registradas sempre da mesma forma como no exemplo acima. As mudanças que ocorrem são em relação ao momento da aula que acontecem, pois nem sempre são as primeiras atividades do dia. Embora conste no diário a data de início de tal período – 8 de

Março – não há registro da data de término. O único indicativo do término do “Período preparatório” é a ausência, a partir do dia 17 de março, do registro de atividades, como a exemplificada acima. Com relação as atividades desenvolvidas e a importância do período preparatório a professora Dalva explica:

Tu nunca vais começar a alfabetizar direto na alfabetização. Tu primeiro tens que sondar os alunos para ver o que eles sabem, o que eles tem de conhecimento. Por exemplo, com essas folhas mimeografadas [referindo-se a atividades do seu diário] a gente dá as ordens pra eles, a gente lê naturalmente: O Paulinho joga bola, cubra a linha do Paulinho até a bola, então é aquela história do aluno se movimentar , pra poder usar lápis. E aqui [mostrando o diário] é a mesma coisa. Objetivos: desenvolvimento da discriminação visual e auditiva usando para isso objetos concretos. Então é isso aí que a gente trabalha nos primeiros dias de aula até levar o aluno a começar a escrever.

É possível perceber com isso que a professora seguia as orientações do *período de adaptação* do Manual da professora de “O livro de Lili” , apesar de se referir aos dias iniciais da alfabetização como *Período Preparatório*, como prevê o manual do pré-livro “Os três porquinhos”. Para Fonseca (1942) o *período de adaptação* deveria ser rápido principalmente se o trabalho estivesse sendo desenvolvido com crianças vindas de Jardim de Infância, como era o caso da turma da professora Dalva.

Segundo Maciel (2001), uma das maiores preocupações da professora Lúcia Casasanta, expressas no *Programa do Ensino Primário Elementar* era que durante o “Período preparatório” fosse dada uma atenção especial ao desenvolvimento da linguagem de forma que o aluno começasse a estabelecer relações entre a fala e a escrita.

As atividades sugeridas para o *Período de adaptação* ou *Período preparatório*, tanto no Manual de “O livro de Lili” quanto na Parte do Mestre do pré-livro “Os três porquinhos”, centram-se na realização de exercícios que despertem interesse pela leitura e que preparem a criança para a aprendizagem da leitura. Nesse sentido, é importante enfatizar a importância que o Método Global de Contos dá à leitura, desde o início do ano letivo. Certamente essa é uma das grandes diferenças do método, a ênfase dada à leitura a partir do trabalho com textos de sentido completo.

Diariamente havia atividades de rotina, como escrita do dia da semana e do nome, além de uma conversa informal. A leitura era trabalhada diariamente, conforme recomenda o *Manual da Lili* e o *Manual dos três porquinhos*. Da mesma forma havia o momento para o trabalho com as outras áreas do conhecimento como Matemática, que acontecia diariamente, e Ciências, Estudos Sociais e Religião, que eram trabalhadas em dias alternados. Esse aspecto será melhor desenvolvido na seção sobre organização do planejamento.

A partir do dia 10 de março a professora já menciona em seu planejamento o trabalho com o pré-livro “Os três porquinhos” da coleção “As mais belas histórias”, de Lúcia Casasanta:

Preparo dos alunos para a chegada do livrinho As mais belas estórias. Quais serão os personagens do livrinho? Serão crianças ou bichinhos? Após saberem que serão 3 porquinhos, farão um desenho imaginário dos mesmos e escreverão: “Os três porquinhos”.

O texto acima sugere um roteiro de diálogo estabelecido entre a professora e a turma e demonstra também que ainda durante o chamado *Período preparatório* a professora introduzia as primeiras lições do livro, conforme sugerido por Lúcia Casasanta (1961, p.21) no Manual do pré-livro “Os três porquinhos”: “é comum o período preparatório continuar com o treino intensivo das atividades para desenvolver o pensamento e a linguagem, mesmo depois de iniciada a classe na leitura”.

A partir disso, percebe-se que a professora Dalva seguia as orientações de Anita Fonseca do Manual de “O livro de Lili” (1942, p.40):

Antes de apresentar o primeiro cartaz é aconselhável que a professora, desde aulas anteriores, venha preparando o espírito dos alunos para esse acontecimento de modo que a primeira lição de leitura seja para eles um motivo de entusiasmo, alegria e curiosidade. A professora usará, para este fim, de todos os recursos que a sua habilidade e inteligência indicarem.

Depois dessa motivação inicial, no dia 12 de março, uma sexta-feira, a professora começa a trabalhar a primeira etapa do Método Global de Contos, a Fase do Conto. No caderno há uma seqüência de passos que foram seguidos pela

professora, como por exemplo, o roteiro abaixo, que tinha por objetivo orientar a professora na motivação dos alunos para conhecer os personagens do pré-livro em uso, “Os três porquinhos”:

Hoje é a grande surpresa.

Quem chegará?

— Os três porquinhos.

Conversa a respeito dos mesmos. Como serão? Como se chamarão? Querem vê-los?

Apresentação do 1º cartaz do livro “As mais belas estórias”.

Comentários sobre a gravura.

— Quantos são os personagens? As roupas? As cores? O que fazem?

— Querem ouvir a estória?

— Leitura (pela profª)

“ pelos alunos

Cópia nos blocos após a escrita da mesma no quadro.¹⁸

Ilustração- desenho dos porquinhos no caderno.

Para Lúcia Casasanta (1961, p.26), as atividades de motivação dos alunos eram fundamentais para mantê-los envolvidos, interessados na história:

Tôda oportunidade deve ser aproveitada, para provocar a linguagem da criança. Por isso, os comentários em tórno do cartaz podem ser grandes e interessantes. Os três porquinhos apresentados podem ser apreciados quanto às vestimentas, à expressão, etc.

Dois dias depois de apresentado o 1º conto, no dia 15 de março, está registrado: *Entrega da 1ª folha do livro e da capa do livro. Pintura da folhinha.* Como se sabe, os pré-livros iam sendo montados à medida que os contos eram apresentados. Cada aluno tinha o seu pré-livro e segundo a professora Dalva “*eram os próprios alunos que pagavam*”. No dia seguinte a professora realizou com a turma: “leitura do 1º cartaz; cópia na folha do livro; cópia na folhinha própria; pintura da folha do livro”. As atividades realizadas no desenvolvimento da Fase do Conto também seguem as orientações do *Manual da Lili*.

¹⁸ Os blocos referidos pela professora eram cadernos específicos para a cópia de textos.

Nos dias seguintes vão sendo apresentados “cartazes suplementares”, que cumpriam a função de reforçar as atividades de leitura. No dia 17 de março é apresentado o primeiro cartaz suplementar e o segundo cartaz é apresentado no dia 19 do mesmo mês.

Como se sabe, a aplicação do Método Global de Contos prevê a utilização de materiais básicos e suplementares. O pré-livro compõe o grupo dos materiais básicos. Os materiais suplementares têm a função de enriquecer o trabalho ampliando o vocabulário a partir da apresentação de palavras novas junto com palavras já conhecidas.

O material suplementar não acompanhava o pré-livro. Eles deveriam ser elaborados e organizados pelo próprio professor. No manual de “O livro de Lili” (1942) são sugeridas a utilização de treze tipos de materiais suplementares. São eles: histórias interessantes, jogos, jornalzinho da classe, gravuras com frases escritas, fichas com sentenças diversas, fichas com palavras e cartazes anunciando festas.

Nesse manual há também uma outra orientação à professora: “Todas as experiências momentâneas das classes podem servir de material suplementar, - tendo a professora o trabalho de escrevê-las ou no quadro negro ou em cartolina, em vocabulário já conhecido” (Fonseca, 1942, p.35). Pode se perceber com isso que a utilização dos materiais suplementares dependia muito da criatividade da professora em elaborá-los e da sua disponibilidade em utilizá-los e das oportunidades surgidas em sala de aula.

Ao longo dos dias letivos registrados nos diário, percebe-se a realização de diferentes atividades suplementares como por exemplo, desenhar de acordo com as sentenças ou completar frases. Porém, a única trabalhada de forma sistemática foi a apresentação de cartazes suplementares. Com eles a professora trabalhava as fases que compõe o Método Global de Contos, concomitante aos cartazes do conto e também realizava exercícios de fixação com as palavras do conto. A seguir apresento a cópia dos cartazes suplementares mencionados anteriormente que foram elaborados pela professora Dalva e trabalhados nos dias 17 e 19 de março, respectivamente:



Figura 39



Figura 40

A utilização dos cartazes suplementares, como se pode perceber, introduzia palavras novas, conforme a sugestão dos manuais utilizados como referência das professoras. Este material suplementar, além de ser apresentado em cartaz e fixado na sala de aula, também era distribuído aos alunos em folha mimeografada pra ser colado no caderno.

Após a apresentação dos cartazes suplementares, nos dias consecutivos a professora realizava a leitura do conto que estava sendo trabalhado e também a leitura do cartaz suplementar. Além disso eram realizados exercícios de fixação. Apresento a seguir dois exemplos de exercícios trabalhados pela professora com a finalidade de fixar os contos trabalhados.:

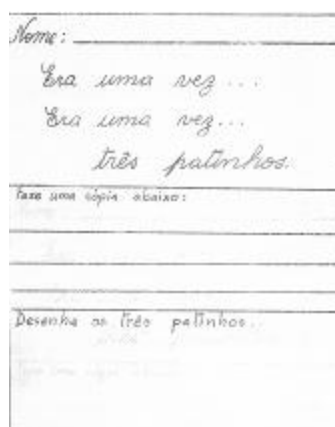


Figura 41



Figura 42

O segundo e terceiro cartazes do conto “Os três porquinhos” foram apresentados nos dias 23 e 29 de março, respectivamente. Entre esses dias foram realizadas atividades de leitura dos cartazes, cópia, ditado do primeiro cartaz e dos

cartazes suplementares. As atividades de leitura dos cartazes eram realizadas diariamente tanto pela professora quanto pelos alunos.

No dia 1º de abril a professora apresentou o quarto cartaz do conto “Os três porquinhos” e realizou atividades de observação do cartaz, leitura oral pela professora e alunos, leitura silenciosa e pintura da gravura do conto. Da mesma forma procedeu em 5 de abril quando apresentou o terceiro cartaz suplementar. Com relação a este cartaz suplementar é importante enfatizar o registro no caderno da professora:

Em continuação ao plano iniciado sobre a Páscoa, apresentarei o cartaz suplementar: Os três coelhinhos.

Leitura, cópia, ilustração e pintura.

O cartaz seguia o mesmo modelo apresentado anteriormente. A palavra nova introduzida pelo cartaz foi “coelhinho”. Percebe-se uma preocupação da professora em integrar as aulas uma vez que a Páscoa era um tema que estava sendo trabalhado a partir do Plano de Unidade (P.U.) elaborado pelas alfabetizadoras do IEAB. Vários P.U. são trabalhados durante o ano letivo. Falarei mais adiante sobre este tipo de planejamento.

Com relação à apresentação dos cartazes e a duração da fase do conto vale a pena esclarecer que é comum pensar, quando se fala das fases do método, que após apresentar um cartaz e trabalhar a fase do conto, em seguida serão trabalhadas as demais fases — sentenciação, porção de sentido, palavração e silabação — a partir do mesmo cartaz. Porém, as orientações dos manuais são para que o professor passe para a fase da sentenciação após apresentar de quatro a seis cartazes. Com relação a isso a professora Dalva esclarece:

Porque a maneira de aplicar não é assim como tu pensas. Quando chega na sentença tu já deste praticamente quase que a metade dos cartazes. Quatro, cinco ou seis. Aí entra na sentenciação. Aí tu tens muito que trabalhar.

Percebe-se na explicação da professora Dalva a clareza sobre a aplicação do método mesmo depois de tantos anos. Também é presente na sua fala a orientação de Lúcia Casasanta (1961, p.28) “muitos outros [referindo-se aos cartazes] serão apresentados até que se revelem os sintomas esperados para se dar início às

atividades próprias da 'fase da sentencição'. É grave erro decompor o primeiro cartaz logo depois de decorado”.

Lúcia Casasanta, no manual do pré-livro “Os três porquinhos” recomenda que os professores comecem a fase da sentencição após apresentar o sexto cartaz, ou seja, o sexto conto.. A professora Dalva inicia essa fase depois de apresentar o quarto cartaz do conto. O momento de passar para a fase da sentencição, conforme Casasanta (1961), depende muito de o professor perceber que os alunos já identificam as sentenças dentro do conto. Portanto, não há um momento fixo, pré-determinado para a passagem de uma fase para outra, pois vai depender muito do andamento da turma, do “amadurecimento” apresentado pelos alunos para o início da nova fase.

Percebe-se pelas aulas registradas no diário da professora Dalva que as atividades desenvolvidas na fase do conto cumprem o objetivo proposto pelo *Manual da Lili* para esta fase. Segundo Anita Fonseca (1942, p.40), “nesta primeira fase deve a professora ter em vista formar a atitude fundamental para com a leitura. É a fase da interpretação”. O Método Global de Contos prevê que a leitura seja trabalhada no sentido amplo e como orienta Lúcia Casasanta (1961) que não se trabalhe a leitura palavra por palavra, mas por unidades de pensamento, em todas as fases do método.

Após bastante explorada a fase do conto, a partir do trabalho com vários cartazes, certamente os alunos já estão preparados para passar para a segunda fase do Método Global de Contos, a sentencição. Essa fase cujo objetivo é fazer que o aluno compreenda que os textos são formados por frases é iniciada pela professora Dalva pouco antes de completar um mês de aula.

Em 6 de abril aparece no caderno o registro: “Início da sentencição”, demonstrando o princípio do trabalho com a Fase da Sentença. Nesse dia, aparece o registro do seguinte roteiro:

Início da fase da sentencição:

- Reconhecimento e identificação das sentenças dos dois 1ºs cartazes.
- Identificação das mesmas com as fichas do professor.
- Comparação com as sentenças dos cartazes.
- Exercícios variados de reconhecimento e identificação.

As atividades acima foram trabalhadas no primeiro momento do dia, após as atividades de rotina. Depois das atividades mencionadas acima a professora saiu com os alunos para visitar a Praça Júlio de Castilhos, próxima ao Instituto de Educação Assis Brasil. Esta praça era bastante prestigiada pelas crianças, pois nela havia vários animais em cativeiro como araras, macacos e tartarugas. A visita da turma da professora Dalva foi com o objetivo de “observar os animais existentes e suas características principais: côr, pelo, número de patas, bico, focinho, etc.”

No retorno do passeio a professora, após conversar com os alunos e eles desenharem o que viram, continuou o trabalho com o Método Global de Contos com as seguintes atividades:

- Cópia relâmpago com fichas (tempo contado)
- Exercício de identificação de algumas sentenças marcando as mesmas com os sinais que aqui as acompanham:
 - Eu sou o Palhaço [escrever ao lado o nº 1]
 - Eu sou o Pedrico [sublinhar]
 - Eu sou o patinho [desenhar um patinho]
 - Eu sou o coelhinho [desenhar um coelhinho]
 - Eu sou o Palito [marcar com um X]

As frases acima foram escritas no quadro para que os alunos copiassem. Conforme a professora lia os alunos deveriam marcar com o sinal correspondente. As atividades descritas acima foram trabalhadas no primeiro dia da fase da sentencição. Embora a professora realizasse excursões com os alunos com vistas a trabalhar outros conteúdos procurava não se descuidar do trabalho de leitura, tanto que quando retornou, explorou as coisas vistas na praça e posteriormente retomou o trabalho com o Método Global de Contos.

A atividade de “cópia relâmpago com fichas (tempo contado)”, é sugerida pelo Manual de “O livro de Lili” e pelo manual de “Os três porquinhos”. No primeiro é classificada como “exercícios de rápido reconhecimento” (Fonseca, 1942, p.53). No segundo a autora denomina de “atividades relâmpago” (Casasanta, 1961, p.55). Além disso, o termo “reconhecimento e identificação da sentença” utilizado pela

professora Dalva, só aparece Manual de “O livro de Lili”, embora sejam sugeridas pelo Manual de “Os três porquinhos” atividades que tenham o mesmo objetivo.

No manual do pré-livro “Os três porquinhos”, Lúcia Casasanta (1961, p.38) esclarece que a partir do momento que se inicia a fase da sentencição as aulas devem ser divididas em dois períodos de leitura:

O primeiro período deve continuar com as atividades referentes à fase do conto. Continua-se a apresentar o 6º cartaz e outros, até o fim, seguindo a orientação já dada, mas variando sempre as atividades para interessar à classe. Quanto ao 2º período, poderá ser destinado às atividades características da fase da sentencição.

Com relação ao segundo período de leitura, Casasanta (1961, p.40-45) detalha oito passos que devem ser seguidos durante o trabalho com essa fase. São eles:

- 1º) Divisão do cartaz em sentença, com a colaboração da classe.
- 2º) Ensaio da capacidade da criança.
- 3º) Divisão sistemática do cartaz em sentenças, identificação de sentenças.
- 4º) Composição do cartaz pelas crianças, usando as fichas do professor.
- 5º) Atividades para desenvolver a capacidade de identificação da ficha.
- 6º) Decompor com a classe o 1º cartaz em fichas, cada criança usando seu material.
- 7º) Treino de identificação das fichas, usando o material da criança.
- 8º) Treinar o reconhecimento das fichas de sentenças do 1º e 2º cartazes, através dos exercícios de identificação

A autora não menciona qual passo deve ser seguido primeiro, apenas recomenda: “a princípio, o professor trabalha exclusivamente com o seu material, isto é com as fichas grandes” (Casasanta:1961, p.40). As fichas grandes fazem parte do material que acompanha o pré-livro. São 60 fichas de sentenças em tamanho grande que a professora deve fixar na parede para trabalhar com os alunos. A professora Dalva refere-se a essas fichas como fichas do professor ou como faixas, pois os alunos também possuem as suas em tamanho menor.

Além dos oito passos descritos pela professora Lúcia há também a sugestão de atividades para serem realizadas coletivamente com a classe, num total de treze sugestões. Várias delas são utilizadas pela professora Dalva no decorrer das suas

aulas. Também é recomendado por Casasanta (1961) que continue sendo apresentado abundante material suplementar.

Comparando os manuais de “O livro de Lili” e de “Os três porquinhos”, percebe-se que as atividades realizadas pela professora Dalva no primeiro dia de trabalho com a fase da sentencição seguem muito mais as orientações do *Manual da Lili*. Esse fato pode ser entendido como absolutamente natural, pois a professora afirma que aprendeu a trabalhar com o Método Global principalmente a partir dele e também por ser um dos primeiros materiais que ensinavam como deveria ser aplicado o Método Global de Contos.

Nos demais dias, após o início da segunda fase, em 6 de abril, são realizadas diariamente atividades envolvendo a leitura dos contos e sentenças. No dia 12 de abril a professora apresenta mais um cartaz suplementar também integrando com a Páscoa. Para que se possa compreender a variedade de atividades de leitura e escrita realizadas em um dia de aula, apresento o registro da aula do dia 13 de abril:

Leitura das sentenças dos 4 primeiros cartazes.

Jogos diversos de leitura:

- a) Escolha de sentenças pelos próprios alunos.
- b) Um aluno aponta sentença no cartaz e chama o outro para ler.
- c) Distribuição de todas as sentenças para que cada um leia a sua. Etc.

Ditado — Sentenças previamente preparadas:

- 1 – Eu sou o Palhaço.
- 2 – Esta casa é minha.
- 3 – Minha casa é de palha.

Exercício de reconhecimento das sentenças:

Três coelhinhos
 Três passarinhos
 Três patinhos
 Três casais
 Três porquinhos
 Os alunos marcarão as sentenças pedidas com o lápis de cor

Composição

Será feita em conjunto. Os alunos darão a idéia principal da gravura e eu escreverei no quadro para que copiem.

Além do que foi registrado acima, nesse dia os alunos tiveram também aula de matemática e educação física. Percebe-se a partir do planejamento da professora que a aula procurava ser dinâmica, pois várias atividades eram feitas de forma que não a tornasse monótona. Aliás, realizar um planejamento com atividades bem diversificadas de leitura para manter os alunos interessados pelas aulas é uma das recomendações constantes de Casasanta (1961, p.45):

Tendo em vista que o reconhecimento só virá mediante repetição freqüente da exposição da ficha pelo professor, ou da identificação pela criança, o professor precisa ganhar prática em variar as aulas o mais possível para manter o interesse das crianças.

Podemos perceber a partir do planejamento da professora que os alunos aprendiam a ler lendo e a escrever escrevendo, isto é, realizando práticas reais de leitura e escrita com significado.

O diário de classe da professora Dalva é do ano de 1971, um dos últimos anos em que a professora alfabetizou, sendo que se aposentou em 1979. Enfatizo este aspecto porque ela iniciou seu trabalho como alfabetizadora no final da década de 40 e como se disse sempre alfabetizou utilizando o com o Método Global de Contos. A sua larga experiência conseqüente de anos de prática garantia aulas com diversificadas atividades, como a descrita acima.

No dia seguinte ao descrito, 14 de abril foram realizadas várias outras atividades com o material dos alunos que acompanha o pré-livro:

- Leitura dos cartazes dados
- Leitura das sentenças pelas fichas do professor
- Distribuição dos cartões com as sentenças individuais dos 3 primeiros cartazes:
 - reconhecimento das mesmas
 - recorte
 - armar as estórias
 - mostrar as sentenças pedidas pela professora

Guardar as sentenças após a realização do trabalho, em envelopes.

Ditados — Lição do Palito¹⁹ previamente marcada

Percebe-se com esses dois dias de trabalho descritos a diversificação das atividades e também a aplicação do método conforme a recomendação dos manuais. A descrição permite que se compreenda a utilização do material básico dos alunos, exemplifica o que era feito com esse material que tanto a professora quanto os alunos tinham para trabalhar as diferentes fases do Método Global de Contos.

No dia 16 de abril, depois de apresentar quatro contos e trabalhar a 10 dias com a fase da sentença, a professora inicia o trabalho com a terceira fase do método, a fase da porção de sentido. Segundo Maciel (2001), foi Lúcia Casasanta quem sistematizou essa fase a partir da sua longa experiência observando e orientando a prática do método na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Anteriormente ao trabalho da professora Lúcia, não havia referência a essa fase na literatura sobre métodos de ensino da leitura e da escrita.

A fase da porção de sentido, conforme Maciel (2001), tem o objetivo de evitar a ruptura normalmente ocorrida entre a passagem da sentencição para a palavração, pois na fase da porção de sentido são realizadas atividades para completar sentenças com novas palavras e também unir sentenças existentes e já trabalhadas formando um novo sentido. Essa fase possibilita que o aluno também compreenda que mudar determinada palavra da frase faz com que ela mude totalmente seu sentido.

No registro da aula de leitura do primeiro dia de trabalho com a fase da porção de sentido constam as seguintes atividades no diário da professora Dalva:

Leitura dos cartazes e sentenças avulsas.

Preparação para a fase da porção de sentido:

Oralmente: Como posso completar esta parte (mostrar partes de sentenças):

Eu sou.....

Três.....

Esta casa.....

Após o trabalho oral, pedirei que completem no caderno o seguinte exercício:

¹⁹ Pelo fato das lições do pré-livro “Os três porquinhos” não possuírem título era comum a professora referir-se as lições a partir do nome da personagem principal de cada um dos contos. Nesse caso a lição do Palito refere-se ao 3º conto.

Eu sou.....

Eu sou.....

Eu sou.....

Esta casa.....

Esta casa.....

Minha casa.....

Minha casa.....

Escreve uma sentença que fale nas figuras.

Ditado- das sentenças previamente preparadas em casa.

Como se pode perceber a partir do registro da professora são realizadas atividades de completar frases. O diálogo da professora, que chama a atenção dos alunos para a parte que falta da sentença, demonstra que a professora segue as orientações sugeridas tanto no *Manual da Lili* quanto no de *Os três porquinhos*. Também é interessante perceber que mesmo no dia de apresentação de uma nova fase do método as demais fases não deixam de ser trabalhadas. A partir de então todas são trabalhadas concomitantemente. A professora Dalva procurando explicar como se desenvolve essa fase, diz o seguinte:

A terceira é a fase da porção de sentido. A porção de sentido é o seguinte, por exemplo: era uma vez, era uma vez, três porquinhos..., depois tu vais ir mudando, por exemplo, era uma vez... três patinhos, tu podes dizer, era uma vez três coelhinhos,(...) isso é um pedaço da sentença, não é exatamente a palavra ainda [referindo-se a fase da palavração], quer dizer que entre a frase e a palavra tem a porção de sentido, que é o que fala aqui, visse?[mostrando o diário de classe] Porção de sentido é aquele pedaço que tem sentido que a gente pode completar. A mesma coisa, quando tem partes depois que diz eu sou o Pedrico. Então depois eles preenchem, quer dizer eu sou o ... podem botar até o nome deles, essa é a porção de sentido tá?

A fala da professora Dalva esclarece a forma de trabalhar com essa fase e também reafirma o seu caráter intermediário entre a sentencição e a palavração. De acordo com Casasanta (1961, p.47), o professor deveria dar início à fase da porção de sentido quando percebesse que os alunos já haviam se desenvolvido a

ponto de realizar “leitura pronta das fichas de três ou quatro cartazes, quando apresentadas desordenadamente”; quando demonstrarem capacidade de marcar nos cartazes estudados uma palavra solicitada e reconhecer de forma espontânea uma ou outra palavra nos cartazes já estudados.

Ainda segundo Casasanta (1961, p.47), as atividades de leitura após o início da fase da porção de sentido devem continuar sendo desenvolvidas em dois períodos: “no primeiro período, o professor continua com as atividades da fase do conto e da sentencição da forma já sugerida; no segundo, introduz a fase das porções de sentido”. A autora também sugere as atividades que devem ser desenvolvidas no segundo período de leitura:

O professor toma ora pedaços de uma, ora de outra sentença e, com êstes, forma uma sentença com um sentido novo. O prazer da criança é o de compor as sentenças.

Se o professor leva o material pronto de casa é para facilitar ou insinuar uma ou outra construção, quando a classe tarde em a apresentar. A criança deve sentir que é ela quem compõe as sentenças. Pode constituir a atividade do grupo mais adiantado “inventar histórias com os pedaços das histórias estudadas”, que poderão ser aproveitadas em classe, para a leitura das outras crianças. (Casasanta, 1961, p.48)

As recomendações da autora enfatizavam a importância de o professor proporcionar aos alunos a aprendizagem de forma prazerosa, de modo que eles se sentissem valorizados por suas produções. Pode se perceber que o Método Global de Contos levava muito em conta a participação e motivação dos alunos durante o processo de alfabetização.

Ao analisar os diários de classe observei que as aulas de fato necessitam, conforme sugere o manual de “Os três porquinhos”, serem divididas em períodos de leitura. Essa forma de dessa organização garantia o trabalho de diferentes fases do método em um dia de aula. Certamente esta estratégia pedagógica própria do Método Global de Contos contribuía para que as aulas fossem dinâmicas e que os alunos experienciassem diferentes formas de leitura.

Trabalhando com o 1º conto desde o dia 12 de março e já trabalhando com a sentencição desde o dia 6 de abril e com a porção de sentido desde 16 de abril, no dia 19 do mesmo mês foi apresentado o 5º cartaz do conto do pré-livro “Os três

porquinhos”. Além da aplicação dos passos previstos para esta fase também foi realizado ditado de sentenças. No dia seguinte na aula de linguagem também foram realizadas atividades envolvendo a primeira e segunda fase do Método Global de Contos a partir da leitura dos cartazes apresentados anteriormente.

O início da quarta fase do método, a fase da Palavração, deu-se no dia 22 de abril, depois de seis dias de trabalho com a porção de sentido. Conforme as orientações da professora Lúcia Casasanta (1961, p.55) no manual do pré-livro “Os três porquinhos”, para iniciar a fase da palavração “o professor deve ter terminado a apresentação de todos os cartazes, estudado as sentenças e trabalhado com as porções de sentido até o 6º ou 7º cartazes de todas as sentenças estudadas.” Percebe-se que o Método Global de Contos previa a flexibilidade quanto ao início de uma nova fase. Isso fica evidente quando a professora Dalva inicia a fase da palavração tendo apresentado os cinco primeiros cartazes, ao contrário do que recomendam os manuais. Essa era uma possibilidade do método. O professor conhecendo o desenvolvimento da turma poderia avaliar o momento certo iniciar uma nova fase.

Essa fase, segundo Maciel (2001), era considerada a mais fácil do método, desde que as anteriores tivessem sido bem trabalhadas. Segundo a autora, era uma preocupação de Lúcia Casasanta, durante essa fase, ter cuidado para que as crianças não perdessem o hábito de identificar as palavras dentro de um texto, isto é, trabalhar sempre com o significado das palavras. Essa atitude fundamental para com a leitura deveria ser muito valorizada. Ainda segundo Maciel (2001, p.129):

Se a professora não fosse bastante previdente, a criança perderia essa atitude fundamental — o interesse, a motivação. Para isso era necessário continuar com a fase do conto, apresentando os últimos cartazes, e, quando esses terminassem, apresentar as leituras suplementares do pré-livro.

No dia de início da fase da palavração, 22 de abril várias atividades foram realizadas na aula de linguagem, conforme registro no diário de classe da professora Dalva Ramil:

Leitura dos cartazes dados.

Exercícios de leitura das sentenças até o cartaz do Pedrico.

Exercícios orais de porção de sentido.

Fichas do professor e fichas dos alunos

Recorte das fichas dos alunos do cartaz do Pedrico

Exercício escrito, de porção de sentido:

- 1- Três.....
- 2- Eu sou.....
- 3- Eu sou.....
- 4- Esta casa.....
- 5- Esta casa.....
- 6- Minha casa.....
- 7- Ela é.....

Introdução à fase da palavra:

- 1º) Leitura de determinadas palavras nos cartazes: porquinhos, casa Pedrico, Palhaço, Palito, palha, pau, patinho, passarinho, etc.
- 2º) Leitura e reconhecimento nas fichas do professor
- 3º) Exercícios de escrita dos nomes [desenhos no quadro para os alunos escreverem: casa, palha, pedra, coelhinho, porquinho, pau, patinho, passarinho]

Como se pode perceber a partir das atividades descritas acima, mesmo no dia de início de uma nova fase, as demais fases trabalhadas eram fixadas. Percebe-se com isso uma seqüência lógica na organização do planejamento da professora. Também é importante destacar que é presente no planejamento da professora Dalva a flexibilidade sugerida por Lúcia Casasanta quanto ao momento de iniciar uma nova fase. Certamente os anos de prática da professora Dalva lhe deram autonomia para “sentir”, perceber, a hora certa de passar de uma fase para outra.

Pode-se perceber, tanto a partir das atividades acima quanto das demais descritas até o momento, uma das particularidades do Método Global de Contos, isto é, a utilização do processo de memorização. Como visto anteriormente, as professoras alfabetizadoras do Instituto de Educação Assis Brasil que utilizaram por longos anos o método salientaram que os alunos aprendiam de cor as lições, faziam o que atualmente Ferreiro e Teberosky (1999) denominam “pseudo-leitura”. Este ato de leitura consiste em o sujeito ler determinada palavra ou texto por ter decorado o seu conteúdo, portanto ainda não dominando o código escrito.

A preocupação em facilitar o processo de memorização dos alunos pode ser constatada pela estrutura dos pré-livros. Os contos são, invariavelmente compostos por palavras simples. Como diz Casasanta (1961, p.11) “as palavras são, na maioria,

de natureza concreta, para garantir sua fixação mais rápida”. Ainda segundo a autora, ao final da aplicação das treze lições do pré-livro os alunos terão entrado em contato com noventa e três palavras novas, fora as que o professor apresentar com o material suplementar. A formação de um “vocabulário visual” certamente contribuirá para a aprendizagem de palavras novas. Verifica-se esta preocupação no planejamento da professora Dalva através da utilização, repetidas vezes, de sentenças e palavras nos mais variados exercícios, nas diferentes fases do Método Global de Contos.

Nos dias seguintes ao início do trabalho com a quarta fase do Método Global de Contos, ou seja a fase da palavração, as atividades de linguagem continuaram contemplando todas as fases do método. Em 28 de abril, entre outras atividades de linguagem, aparece no diário da professora Dalva o seguinte registro:

Palavração — Recorte das fichas individuais

Exercícios a serem feitos:

- a) Reconstituição das estórias dos 4 primeiros cartazes.
- b) Identificação das palavras concretas: Palhaço, Palito, Pedrico, palha, pedra, pau, etc.
- c) Comparação com a dos cartazes
- d) Leitura das mesmas
- e) Preparo do envelope para guardarem as fichas.

A atividade de *recorte das fichas individuais* trata-se, como diz o nome, de recortar a página do pré-livro em que os contos estavam separados em palavras. As fichas deveriam ser recortadas e guardadas em envelopes para utilizarem em sala de aula durante as atividades, conforme as descritas anteriormente. A seguir reproduzo o modelo da ficha de palavração do pré-livro “Os três porquinhos” (Casasanta, 1961, p.45):

Era	uma	vez	Era	uma	vez
três	porquinhos	Eu	sou	o	Palhaço
Esta	casa	é	minha		
Minha	casa	é	de	palha	

Eu	me	chamo	Palito		
Esta	casa	é	minha		
Eu	fiz	minha	casa	de	pau
Eu	sou	o	Pedrico		
Esta	casa	é	minha		
Ela	é	de	pedra		

A ficha reproduzida acima apresenta os contos dos quatro primeiros cartazes do pré-livro. Junto a ele vinha em anexo as fichas com as sentenças, as palavras e as sílabas. Todas em folhas destacáveis. As partes utilizadas para compor e decompor os contos dividiam-se em dez páginas, com os contos divididos em sentença, dez com palavras e a mesma quantidade com as sílabas.

Eram muitas as atividades de fixação de palavras trabalhadas pela professora Dalva. Destaco três tipos que foram as mais utilizadas pela professora. As atividades que apresento a seguir eram entregues em folhas mimeografadas e a professora solicitava que a partir deste material os alunos estudassem para o ditado da aula seguinte:

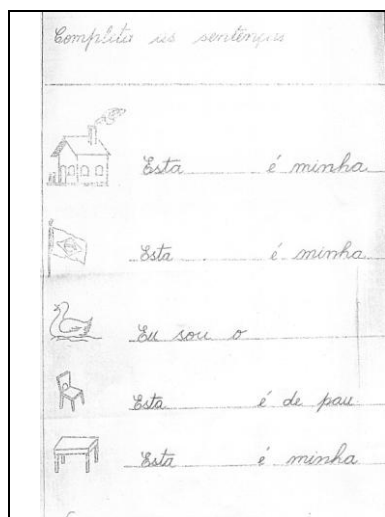


Figura 43

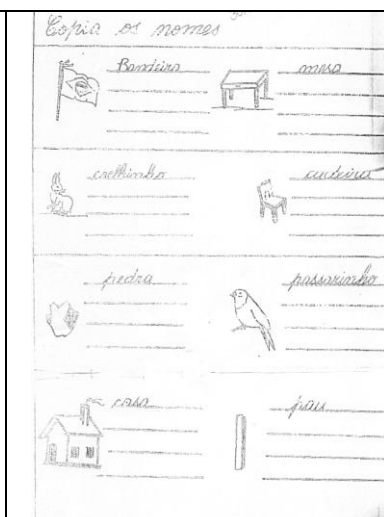


Figura 44

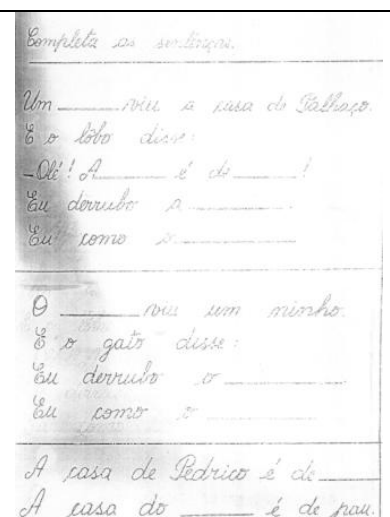


Figura 45

As atividades de trabalho com as fases do Método Global de Contos seguem sendo registradas no diário da professora Dalva. Diariamente praticamente todas as fases eram trabalhadas. A inserção de uma nova fase se deu no dia 18 de maio, quando aparece o registro do início da Fase da Silabação — última fase do método.

Da mesma forma que nas fases anteriores, o desenvolvimento dos alunos nas práticas de leitura é que indicava o momento certo para seu início.

Esta fase, segundo Casasanta (1961, p.68), deve ser iniciada quando “as crianças começam a notar pedaços de uma palavra em outras palavras; lêem palavras diferentes das do pré-livro, quando apresentam sons semelhantes”. Segundo a autora, as atividades com sílabas das palavras auxiliam a criança no reconhecimento de novas palavras, o que contribuiria para aumentar o vocabulário e estabelecer relações entre o que já se sabe e o que se está aprendendo.

Com relação a divisão dos períodos de leitura, Casasanta (1961) sugere que as aulas de linguagem continuem sendo divididas em dois períodos. No primeiro, devem ser realizadas atividades referentes as demais fases do Método Global de Contos e no segundo as destinadas a desenvolver o processo de composição de palavras através das sílabas. Ainda segundo a autora, é no segundo período que o professor deve promover atividades a fim de formar a consciência de que as palavras são compostas a partir de sílabas.

Como era no início de cada fase, as aulas de linguagem registradas no diário de classe da professora Dalva contemplam o trabalho com as demais fases desenvolvidas anteriormente. Dessa forma ocorreu em 18 de maio, quando a professora deu início ao trabalho com a última fase do Método Global de Contos. No seu registro constam as seguintes atividades:

Ditado previamente preparado das seguintes sentenças:

- 1 – Esta casa é do Palito.
- 2 – Esta casa é do Pedrico.
- 3 – A casa do Palhaço é de palha.
- 4 – A toca é do coelhinho.
- 5 – O ninho é do passarinho.

Introdução ao reconhecimento das sílabas.

Marca com lápis colorido, os pedacinhos iguais:

gato — galo — gatinho

palito — palha — pata

casa — cada — calo

Palito— Palhaço — Pateta

Cato — pato— ato

Exercícios de sílabas, com o quadro de pregas:

Apresentação da palavra inteira e a seguir a mesma em pedacinhos:

porquinhos — por – qui – nhos

lôbo — lô – bo

patinho — pa –ti – nho

casa — ca – sa

palhaço — pa – lha – ço

Palito — Pa – li – to

pato — pa – to

Percebe-se que a professora inicia trabalhando com a identificação das sílabas, enfatizando para os alunos que as mesmas são “pedacinhos” das palavras, conforme sugere Fonseca (1942, p.83) no Manual de “O livro de Lili”. A autora explica que “antes de fazer a decomposição em sílabas, a professora deve promover muitos exercícios de observação de semelhanças e diferenças entre as palavras, aguçando a observação da criança para a análise”.

Entende-se por decomposição das palavras em sílabas o momento em que a professora deverá recortar as fichas dos contos divididas em sílabas que acompanham o pré-livro. A ficha da silabação é semelhante a da palavração apresentada anteriormente. A professora realizou a decomposição das palavras em sílabas no dia 25 de maio. Neste dia foram registrados na aula de linguagem atividades de leitura com cartaz suplementar e interpretação oral do texto. Além destas atividades específicas da fase do conto, foram realizadas as seguintes atividades referentes à palavração e silabação:

Formação de palavras novas, com sílabas e palavras já conhecidas: (fôlha mimeografada)

A seguir reproduzo o exercício da folha mimeografada:

Forma palavra com as sílabas vermelhas:

casa **u**ma _____

casa **co**mo _____

Era **Pa**lito **ca**sa _____

Fase da palavração do cartaz: Um lobo viu a casa de Palhaço

Recorte das palavras dos alunos (fichas do livro)

Organização da estória.

Leitura das fichas, identificação e reconhecimento das mesmas.

Organizar estas sentenças:

A casa de palha é do Palhaço.

Eu como o lobo.

Palhaço disse: Olé! Eu derrubo o lobo.

Colocar palavras na seguinte ordem:

lobo	como	a
palhaço	Eu	palha
viu	disse	Um
derrubo	Olé	

É importante salientar que as atividades específicas da fase da silabação eram realizadas principalmente através de exercícios no quadro de giz. As mais freqüentes eram formar palavras e separá-las em sílabas. As demais atividades eram realizadas oralmente ou em forma de jogos, conforme sugerido pelos manuais dos pré-livros.

Fica evidente que o trabalho com o Método Global de Contos não se esgota no momento em que é trabalhada a fase da silabação. No diário de classe consta o registro de atividades relativas as diferentes fases até 29 de junho. É interessante observar a partir do registro a seguir como foi organizada esta aula:

Linguagem — Leitura dos 4 últimos cartazes

Leitura das sentenças avulsas já dadas

Apresentação do último cartaz da seqüência os três porquinhos.

Expectativa — Como terminará a estória? O que farão os porquinhos? o que acontecerá com o lobo?

Após apresentar o cartaz será feito o comentário sobre a gravura e logo após sobre o conteúdo;

Leitura individual por vários alunos, cópia e pintura da folha do livro. Colocação da folha no livro individual.

Palavração — cartazes: E...zás [8ª lição] e o “lôbo viu a casa de Pedrico” [9ª lição]

Recorte das fichas individuais

Armar as sentenças das duas estórias

Identificação de algumas palavras com as do cartaz e das fichas da professora.

Leitura de palavras indicadas.

Formação de 3 sentenças, diferentes das do cartaz aproveitando as mesmas palavras.

A diversidade de atividades desenvolvidas na aula de linguagem demonstra que a professora foi cuidadosa em trabalhar cada fase do Método Global de Contos. Conforme indicado nos manuais dos pré-livros, procurou dividir o tempo da aula proporcionando que os alunos vivenciassem em um único dia diferentes possibilidades de leitura, tendo sempre presente que no início de uma nova fase “as outras fases do método não podem ser esquecidas. Diariamente é necessário fazer-se a leitura *pelo sentido*” (Fonseca, 1942, p.83). A idéia de “minar” o espaço da sala de aula disponibilizando materiais escritos e possibilitando práticas reais de leitura é atualmente bastante discutida a partir de estudos sobre letramento (Soares, 2000, 2002; Mortatti, 2004). Todavia, como pudemos verificar, já era realizada, mesmo que a partir de outra perspectiva.

Dando seqüência a análise do primeiro diário de classe da professora Dalva, de 1971, apresento uma sistematização cronológica do estudo de cada conto do pré-livro “Os três porquinhos”, destacando o início de cada fase do Método Global de Contos.

FASE DO CONTO – 12 de março**1ª LIÇÃO (12/03/1971)**

Era uma vez...

Era uma vez...

três porquinhos.

2º LIÇÃO (23/03/1971)

Eu sou o Palhaço.

Esta casa é minha.

Minha casa é de palha.

3ª LIÇÃO (29/03/1971)

Eu sou o Palito.

Esta casa é minha.

Minha casa é de pau.

4ª LIÇÃO (1º/04/1971)

Eu sou o Pedrico.

Esta casa é minha.

Minha casa é de pedra.

FASE DA SENTENCIAÇÃO – 6 de abril**FASE DA PORÇÃO DE SENTIDO – 16 de abril****5ª LIÇÃO (19/04/1971)**

O lobo viu a casa de Palhaço.

Êle disse:

Olé! A casa é de palha!

Eu derrubo a casa.

Eu como o Palhaço.

FASE DA PALAVRAÇÃO – 22 de abril**6ª LIÇÃO (05/05/1971)**

O lobo — záz!

O lobo derrubou a casa.

Palhaço fugiu.

Ele foi para a casa de Palito.

Mas o lobo foi atrás.

7ª LIÇÃO (17/05/1971)

O lobo viu a casa de Palito.

E o lobo disse:

— Olé! Casa de pau cai à-toa.

Eu derrubo a casa.

Eu como Palhaço e Palito.

Olé!Olá! Olé!Olá

FASE DA SILABAÇÃO – 18 DE MAIO**8ª LIÇÃO (24/05/1971)**

E... Záz!

O lobo derrubou a casa de pau.

Palhaço e Palito fugiram.

Eles foram procurar Pedrico.

Mas o lobo foi atrás.

9ª LIÇÃO (28/05/1971)

O lobo viu a casa de Pedrico.

E o lobo disse:

— E agora? Pedra pura!

Eu não posso derrubar a casa!

10ª LIÇÃO (02/06/1971)

Que fêz o lobo?...

Ele subiu no telhado.

Ele entrou na chaminé.

Ele começou a descer...

11ª LIÇÃO (11/06/1971)

Palhaço ouviu um barulho.

Êle olhou a chaminé.

E Palhaço disse:

— Olhe o pé do lobo!

Então, Pedrico disse:

— Vamos destampar o panelão!

12ª LIÇÃO (23/06/1971)

O lobo foi descendo...

foi descendo...

foi descendo...

E...tibum!

O lobo caiu no panelão.

13ª LIÇÃO (29/06/1971)

Então foi uma festa.

Os porquinhos dançaram.

Os porquinhos cantaram.

— Olé!Olá! Olé!Olá

Nós somos espertinhos.

Ninguém pode conosco!

— Olé!Olá! Olé!Olá!

Pode se perceber, a partir da sistematização acima que em um pouco mais de dois meses de trabalho (12 de março a 18 de maio), a professora já havia explorado todas as fases do Método Global de Contos. Todavia, concluiu a apresentação dos cartazes no final de junho. Um dos objetivos apontados no início desta seção era compreender quanto tempo a professora se deteve em cada fase. Pelo que foi visto, não há um momento fixo para início e conclusão do desenvolvimento de uma fase. Elas se entrecruzam, de modo que os contos continuam sendo estudados ao longo das fases.

De acordo com Casasanta (1961) o tempo de aplicação do método dependeria do rendimento da turma. Turmas com menos dificuldade concluíram as lições em dois ou três meses, como foi o caso dos alunos da professora Dalva. Como o Método Global de Contos era utilizado para a alfabetização, após sua conclusão a professora deveria iniciar o trabalho com lições intermediárias, que não tinham vinculação com o método. Segundo a professora Dalva, ao concluir as lições do pré-livro praticamente todos os alunos já estavam alfabetizados.

As últimas aulas do 1º semestre do diário de classe (junho de 1971) correspondem ao encerramento do Método Global de Contos. Com ele, o processo de alfabetização das crianças também está concluído. O diário de classe do segundo semestre mostra o trabalho realizado pela professora entre os dias 2 de agosto e 8 de novembro. Ele apresenta o planejamento de sessenta e quatro aulas. No planejamento desse semestre percebe-se nitidamente a dedicação de horas diárias à leitura e à escrita. Diariamente havia momentos para leitura silenciosa, em voz alta e leitura pela professora. As atividades de escrita, também diárias, compreendiam momentos de composição de textos, sentenças e palavras, além de ditados realizados de diferentes formas. Sinteticamente, esse diário mostra que a leitura e a escrita eram aspectos privilegiados no planejamento da professora Dalva. Tendo em vista o objeto desta pesquisa ter se esgotado no primeiro caderno, não é necessário apresentar uma análise detida do segundo diário a exemplo do que fiz em relação ao anterior. O Método Global de Contos trabalhava com o objetivo de formar bons hábitos de leitura, buscava a formação de leitores, por isso as atividades do segundo semestre dão ênfase à leitura de livros de leitura intermediária. No diário não fica explícito o nome do livro que foi entregue aos alunos. Ao questionar a professora Dalva com relação a isso ela afirmou *não me lembro...neste ano?...pois eu utilizei tantos livros... é difícil...*

A próxima seção analisa atividades variadas realizadas ao longo do ano letivo. Nesse caso, utilizo os dois diários para análise. A intenção é esclarecer ainda mais a ênfase dada à leitura no planejamento e entender como as aulas eram organizadas a fim de contemplar todas as áreas do conhecimento.

3.4.2 - Organização do planejamento para o desenvolvimento do trabalho

Com relação à organização do planejamento enfatizo três aspectos que merecem atenção: a ênfase à leitura dada pela professora; a utilização de planos de unidade; e a distribuição das disciplinas no planejamento.

O trabalho com o Método Global de Contos pressupõe uma dedicação especial à leitura. Consultando o trabalho de Francisca Maciel (2001) verifico as constatações da autora sobre a importância de trabalho sistemático com a leitura tanto silenciosa quanto oral. Segundo a autora, a aplicação do método permite despertar no aluno o desejo de ler, o hábito da leitura, uma vez que trabalha com a totalidade do texto e não com fragmentos não significativos.

Pelo que se pode observar a partir da análise dos planejamentos, era com a intenção de alfabetizar com sentido e formar leitores que a professora Dalva privilegiava diariamente a leitura em seu planejamento. É também evidente a preocupação dela em utilizar as demais áreas do conhecimento como ferramenta para ampliação dos momentos de leitura em sala de aula, principalmente no segundo semestre letivo.

Relaciono o que analisei nos diários da professora Dalva, especialmente no que se refere à leitura com o que Guedes e Souza (2004), denominam “compromisso de todas as áreas”. No caso específico do trabalho da professora o que se evidencia é a consciência do papel social que a sua área de atuação — alfabetização — desempenha. Outro aspecto a salientar é o fato de a professora possibilitar diversos momentos e formas de leitura, como já foi evidenciado na seção anterior.

A partir do registro no diário de classe, segunda-feira era dia de visita à biblioteca para ler e retirar livros de leitura. O que comprova isso são as 24 “aulas de biblioteca” registradas neste dia da semana, distribuídas no diário do primeiro e do segundo semestres. Além das específicas aulas de biblioteca também consta o registro de “Hora do conto”, momento em que a professora lia história para os

alunos. A professora Dalva revela sua preocupação em formar leitores quando afirma: *“eu sempre gostei de ler para as crianças, eu lia muito (...) tanto para os meus alunos quanto para os meus filhos. Levava livros dos guris emprestados e lia no colégio... acho que também é por isso que eu gostei tanto desse método de histórias!”*

Outro aspecto importante relacionado à organização do planejamento é a elaboração dos Planos de Unidade (P.U.). A elaboração dos P.U. era uma das exigências do Instituto de Educação Assis Brasil. Eles deveriam ser elaborados por série, através do trabalho coletivo de todas as professoras da respectiva série. Como disse a professora Maria Helena, *“nós tínhamos o planejamento anual, tínhamos o diário de classe, o planejamento dessas unidades mensais (...) o planejamento [das unidades] era feito pelo grupo de professores”*. As professoras de determinado adiantamento se reuniam e planejavam as atividades integrando os conteúdos a serem desenvolvidos com o tema que deveria ser trabalhado. A grande maioria dos temas, pelo que se pode perceber analisando os P.U., estavam relacionados às datas comemorativas o calendário letivo anual.

Nos diários de classe da professora Dalva constam referências a nove Planos de Unidade. São eles: A Páscoa vem aí; Animais; Nossa amiga mãe; Boa alimentação, boa saúde; São João; Papai, o chefe; Primavera colorida e alegre; Pra frente Brasil e Criança, a grande promessa. Os dois últimos encontram-se no Anexo III. O Plano de Unidade é um documento dividido em seis itens: Dados de Identificação; Justificativa; Objetivos; Atividade Inicial; Atividade Culminante; e Integração de Conhecimentos. O Plano de Unidade traz a identificação da professora, o título do plano, a série dos alunos e a data prevista para início e término das atividades. Na Justificativa as professoras mostram a importância tanto do tema a ser desenvolvido como do planejamento a ser executado.

O item Objetivo está dividido em três partes: conhecimentos; atitudes; e habilidades. Na parte dos conhecimentos está previsto o objetivo geral do Plano de Unidade. No item atitudes as professoras propõem condutas e comportamentos a serem alcançados pelos alunos. Quanto às habilidades, são apresentados objetivos em relação à disposição motora dos alunos, como confecção de objetos e uso adequado de determinados materiais.

No item Atividade Inicial está descrita uma atividade que tem por objetivo despertar nos alunos o interesse em estudar o tema proposto pelo Plano de

Unidade. É a atividade que desencadeia o trabalho a ser desenvolvido. Já a Atividade Culminante é a atividade de fechamento do Plano. Ela busca sintetizar tudo o que foi realizado durante o período de execução do planejamento.

O último item é Integração de Conhecimentos. Nele estão relacionados os conteúdos a serem desenvolvidos, as técnicas a serem empregadas, as atividades a serem realizadas e os recursos utilizados. Esses quesitos são apresentados separadamente por área do conhecimento.

É importante salientar que não há uma relação direta entre os Planos de Unidade e o Método Global de Contos. Embora haja concomitância no desenvolvimento do P.U. com o método, a aula era dividida de tal forma que, no mesmo dia, era definido um momento específico para a aplicação do P.U. e outro momento particular para o trabalho de alfabetização com o Método Global de Contos. Em anexo são apresentados dois Planos de Unidade para melhor compreensão e visualização do P.U.

Durante a análise dos diários de classe também se destacou a forma de organização utilizada pela professora para o trabalho com todas áreas do conhecimento. Não é novidade que para todas as professoras alfabetizadoras é exigido trabalhar todas as disciplinas, porém é comum às professoras “esquecerem” que o trabalho com todas as áreas do conhecimento contribui para o processo de alfabetização.

Fica patente que a professora utilizou diferentes estratégias para conciliar a sua proposta de alfabetização pelo Método Global de Contos às exigências curriculares. Não cabe aqui fazer um julgamento dessas estratégias, mas observar as possibilidades encontradas pela professora, uma vez que a alfabetização pelo Método Global de Contos, por ter passos definidos a serem seguidos minuciosamente, poderia “engessar” o trabalho com as demais disciplinas.

A fim de sintetizar os registros dos diários, organizei uma tabela para cada disciplina, com exceção daquelas que eram trabalhadas diariamente, ou seja, a Matemática e a Linguagem. A intenção é que através das tabelas se possa “enxergar” a organização do trabalho da professora. A realização desse mapeamento é para que se possa identificar o número total de aulas no ano letivo de cada disciplina, verificar os conteúdos trabalhados e para entender a forma de distribuição das disciplinas ao longo dos dias da semana. Ele serve, também, para mostrar que apesar do Método Global de Contos ser complexo e tomar um tempo

significativo da aula, o trabalho com as outras áreas de conhecimento era desenvolvido sistematicamente.

Apresento a seguir a sistematização realizada a partir dos diários do 1º e 2º semestre no que se refere à disciplina de Estudos Sociais:

Tabela 1: Disciplina de Estudos Sociais

	1º Bimestre	2ºBimestre	3ºBimestre	4ºBimestre	Total
Seg	0	2	3	0	5
Ter	0	2	1	2	5
Qua	1	2	3	2	8
Qui	1	1	4	2	8
Sex	0	2	3	0	5
Total	2 aulas	9 aulas	14 aulas	6 aulas	31

A disciplina de Estudos Sociais era trabalhada semanalmente. Não havia um dia fixo na semana para o desenvolvimento dessa disciplina. Pode-se observar, pela tabela acima, que não existiu um equilíbrio ao longo dos bimestres no trabalho com Estudos Sociais e nem mesmo ao longo dos semestres. Foram dadas 11 aulas durante o primeiro semestre e quase o dobro, 20 aulas, no segundo semestre, totalizando 31 aulas durante o ano de 1971. Todavia, como veremos logo a seguir na tabela da disciplina de Ciências, o número total de aulas no ano é o mesmo tanto em Estudos Sociais como em ciências. No entanto há uma inversão na concentração das aulas. Enquanto em Estudos Sociais há uma predominância das aulas no segundo semestre, em Ciências a concentração aparece no primeiro semestre.

Essa distribuição pode ser explicada pelos Planos de Unidade, pois os P.U. do primeiro semestre contemplam tópicos trabalhados na disciplina de Ciências, como animais e alimentação. Já os P.U. do segundo semestre tratam de assuntos mais afeitos à disciplina de Estudos Sociais, como os temas soldado, primavera e dia das crianças. Ainda há um outro motivo a ser levado em consideração para a compreensão desse aparente desequilíbrio. Trata-se do fato de, no primeiro semestre, a professora ter se dedicado muito mais à alfabetização dos alunos. Já no

segundo semestre, concluído as lições do Método Global de Contos, a professora pôde aplicar-se mais intensamente a disciplina de estudos sociais.

Em relação aos conteúdos trabalhados em Estudos Sociais, constata-se que no primeiro semestre eles estão muito mais vinculados a temas que possibilitam conhecer o universo dos alunos e de sua família. Os conteúdos registrados são os seguintes: família, fornecedores de alimentos, profissões e as datas comemorativas do semestre, como o dia das mães, Páscoa, São João e a data de aniversário do IEAB.

No segundo semestre são trabalhados os seguintes conteúdos: meios de transporte, sinais de trânsito, símbolos da Pátria, meios de comunicação, estações do ano e pontos cardeais. As datas comemorativas do semestre também foram trabalhadas, como o dia dos pais, o dia do soldado e o dia da criança. Observa-se a variedade de temas trabalhados com os alunos. A professora procurava desenvolver estes temas de forma dinâmica. Para tanto realizou visitas, passeios e mesmo excursões, como a realizada ao Quartel do Exército em Pelotas. Também nessa disciplina os temas estudados e os textos utilizados eram invariavelmente empregados na leitura. A professora realizava com estes textos as mesmas atividades das aulas de Linguagem: leitura oral e silenciosa, dramatizações, interpretações oral e no quadro, enfim explorava o texto como um elemento enriquecedor do momento de leitura.

A seguir apresento a sistematização realizada a partir dos diários do 1º e 2º semestre no que se refere a disciplina de Ciências.

Tabela 2: Disciplina de Ciências

	1º Bimestre	2ºBimestre	3ºBimestre	4ºBimestre	Total
Seg	2	4	0	0	6
Ter	1	5	1	0	7
Qua	0	2	0	2	4
Qui	2	4	1	2	9
Sex	2	2	0	1	5
Total	7	17	2	5	31

A partir da tabela acima pode se perceber também que não havia um dia fixo da semana para o trabalho com a disciplina de Ciências. Pode se observar também que mais da metade das aulas de Ciências ocorreram no segundo bimestre, e essa concentração de aulas pode ser explicada pelos Planos de Unidade, como visto anteriormente, uma vez que o tema trabalhado nesse período era sobre animais.

Relacionando os registros das aulas de Ciências com as de Estudos Sociais podemos perceber que no mesmo bimestre há sempre a predominância de registros em uma disciplina. Um exemplo disso é o desenvolvimento de dezessete aulas de Ciências no segundo bimestre e apenas nove de Estudos Sociais. A mesma diferença ocorre no 3º bimestre quando em Estudos Sociais são registradas quatorze aulas e em ciências apenas duas. O 4º bimestre é o único que apresenta um maior equilíbrio. Este equilíbrio deve-se ao fato de que no último bimestre foram desenvolvidos dois Planos de Unidade, um em cada área do conhecimento, isto é, um sobre plantas e outro sobre o dia das crianças.

Com relação aos conteúdos trabalhados, verifica-se a maioria dos registros no primeiro semestre. O tema animais concentrou o maior número de aulas, um total de nove. A partir desta temática foram desenvolvidos os seguintes conteúdos: animais úteis e nocivos; alimentação dos animais; animais mamíferos e aves.

Outro tema trabalhado a partir do Plano de Unidade “Boa alimentação, boa saúde” que agrupou um número bastante significativo de aulas foi os alimentos. A partir desta temática foi possível abordar os seguintes aspectos relativos à alimentação: alimentos saudáveis e origem dos alimentos. Nas aulas de Ciências do primeiro semestre também foram trabalhados temas como higiene do lar e pessoal, além do estudo sobre as plantas e as necessidades dos seres vivos.

Embora no segundo semestre letivo tenha havido apenas sete aulas, em cinco delas foram realizadas experiências sobre os seguintes conteúdos: conservação dos alimentos, germinação das plantas, corpos solúveis e indissolúveis, origem da chuva e estados da água. Percebe-se com isso a preocupação de trabalhar de forma concreta conteúdos bastante abstratos. Da mesma forma como ocorria na disciplina de Estudos Sociais, a professora empregava os textos desta disciplina para enriquecer as aulas de leitura.

A partir da tabela abaixo fica possível compreender como era distribuída a disciplina de Educação Artística no decorrer do ano letivo.

Tabela 3: Disciplina de Educação Artística

	1º Bimestre	2ºBimestre	3ºBimestre	4ºBimestre	Total
Seg	6	6	1	1	14
Ter	0	0	3	2	5
Qua	3	5	5	3	16
Qui	0	0	0	0	0
Sex	0	0	1	0	1
Total	9	11	10	6	36

As aulas de Educação Artística aconteciam duas vezes por semana, normalmente na segunda-feira e na quarta-feira. No planejamento não consta a descrição das atividades que eram desenvolvidas. Segundo o registro da professora, as aulas de artes eram dadas por uma professora “especializada”. Talvez esse seja o motivo da manutenção de um horário fixo. É importante salientar que constam registros no diário de outros momentos para desenvolvimento de atividades artísticas como dramatização, recorte, colagem, pintura, decoração da sala de aula, todos aplicados pela própria professora Dalva.

A sistematização apresentada na tabela abaixo possibilita compreender como era distribuída a disciplina de Educação Física ao longo do ano letivo.

Tabela 4: Disciplina de Educação Física

	1º Bimestre	2ºBimestre	3ºBimestre	4ºBimestre	Total
Seg	0	0	1	4	5
Ter	2	6	0	1	9
Qua	0	0	1	1	2
Qui	3	3	2	1	9
Sex	0	0	0	0	0
Total	5	9	4	7	25

A tabela aponta a realização de aulas de Educação Física principalmente na terça-feira e na quinta-feira. Há uma concentração menor do número de aulas no

primeiro e terceiro bimestre. Todavia, há um certo equilíbrio na divisão das aulas por semestre, totalizando 25 aulas no ano de 1971.

No primeiro bimestre, os dados apontam que o número relativamente menor de aulas de educação física é devido ao período de adaptação das crianças na escola. A primeira aula dessa disciplina foi registrada no diário dia 6 de abril, um mês após o início do ano letivo. Em relação ao menor número de aulas registradas no terceiro bimestre, pode-se supor que é decorrente ao maior tempo dedicado em sala de aula à avaliação da aprendizagem, em especial a realização e de provas. Não há registro das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

Duas disciplinas eram trabalhadas diariamente: Matemática e Linguagem. Havia, segundo os registros da professora Dalva, uma efetiva predominância e valorização dessas disciplinas. Os conteúdos desenvolvidos ao longo do primeiro semestre na Matemática foram numerais, conjuntos, sinais positivo e negativo, relação de correspondência entre conjuntos, cor e forma, soma com conjuntos e com algoritmos, subtração com conjuntos e com algoritmos, números vizinhos, dezena e unidades, composição e decomposição de numerais, agrupamentos de 2 em 2, 5 em 5 e 10 em 10.

No segundo semestre daquele ano letivo a professora, além de fixar os conteúdos do primeiro semestre, trabalhou na disciplina de Matemática os números até 100, problemas e cálculos, números pares e ímpares, dobro, horas exatas, ordem crescente e decrescente, metade, dúzia e meia dúzia e os sinais igual e diferente.

Nas aulas de Matemática eram utilizados muitos materiais concretos, como tampinhas, caixas de diferentes tamanhos, canudinhos e outros materiais de contagem. Durante as aulas a professora desenvolvia o raciocínio matemático através de experiências que oportunizavam aos alunos a elaboração de relações como ordem e inclusão hierárquica. Fica claro pelos registros no diário de classe que a professora entendia que o processo de alfabetização é bem mais amplo do que a aquisição e construção da leitura e da escrita das palavras, frases e textos. Alfabetizar também é, como diz Ziegler (s/d, p.53), “ensinar a ler números e operações matemáticas”. Muitas situações em sala de aula eram exploradas pela professora visando encorajar seus alunos a pensarem acerca dos conceitos de número e operação matemática.

Também as barrinhas de Cuisenaire eram utilizadas nas aulas de Matemática. Era um material feito em madeira em que cada número era representado por uma barra colorida. Com esse material eram praticados exercícios visando desenvolver a habilidade do cálculo mental. Tinha por objetivo propiciar às crianças o domínio de contas básicas, como a soma ou a subtração de dois números quaisquer menores do que 10.

A outra disciplina trabalhada diariamente era a de Linguagem. No primeiro semestre os conteúdos predominantes foram a leitura e a escrita. Não há registro no diário de classe de conteúdos ortográficos ou gramaticais. Fica explícita a preponderância de atividades de leitura ao longo de todo o primeiro semestre. Mesmo quando a professora desenvolve conteúdos de outras disciplinas sua preocupação volta-se para a leitura e aproveita esses momentos para ler os textos para os alunos a fim de que eles realizem, na seqüência, leitura silenciosa e, após, leitura oral.

No segundo semestre, além das atividades de leitura diária foram registrados os seguintes conteúdos: dificuldades ortográficas, nomes próprios e comuns, verbos, letras maiúsculas e minúsculas e leitura e interpretação. Na disciplina de Linguagem eram utilizados, além dos cartazes do Método Global de Contos relatados anteriormente, jogos e outras atividades visando desenvolver a capacidade interpretativa e de leitura propriamente dita dos alunos. Nesse segundo semestre foram utilizados muitos livros de literatura infantil. Não apenas a professora lia esses livros como também os alunos manuseavam e experimentavam o prazer da leitura de diferentes textos. A partir das leituras e das interpretações as crianças eram entusiasmadas a produzirem seus próprios textos e composições.

Também constam nos diários de classe o registro de 23 aulas de Ensino Religioso, todas elas na sexta-feira. A primeira delas aconteceu já na segunda semana de aula. Os assuntos tratados versavam sobre ensinamentos cristãos. Em cada aula a professora conversava com os alunos sobre um tema e após solicitava alguma atividade específica, como um desenho, uma composição ou a escrita de frases. Na grande maioria dos registros a disciplina de religião foi trabalhada no primeiro momento da aula.

A partir do diário utilizado pela professora Dalva no primeiro semestre letivo se pretendeu compreender como era utilizado o Método Global de Contos no dia-a-dia de uma turma de alfabetização. No conjunto, a análise dos dois diários possibilitou

observar o privilégio dado à leitura no planejamento da professora bem como entender como as demais áreas do conhecimento eram trabalhadas pela professora. Concluído este capítulo passo agora, no seguinte, a apresentar as considerações finais desta pesquisa.

Considerações finais

O presente estudo procurou compreender como foi divulgado e utilizado o Método Global de Contos (MGC) por professoras alfabetizadoras do Instituto de Educação Assis Brasil (IEAB) entre os anos de 1940 e 1970. Seus resultados pretendem contribuir com as pesquisas históricas na área da alfabetização.

A escolha do objeto de pesquisa foi decorrente de ter considerado o Método Global de Contos inovador, uma vez que invertia a ordem estabelecida pelos métodos sintéticos e, além disso, ter localizado algumas professoras alfabetizadoras que trabalharam com esse método por décadas no Instituto de Educação Assis Brasil.

As fontes utilizadas nesta pesquisa foram fontes orais e escritas. As fontes orais compreenderam as entrevistas com antigas professoras. As fontes escritas foram os diários de classe, os jornais, os pré-livros e as cartilhas do Método Global de Contos, além dos respectivos manuais do professor.

É importante realçar, nestas considerações finais, a dificuldade em encontrar estudos, pesquisas ou mesmo relato de experiências sobre o Método Global de Contos. A Tese de Doutorado da professora Francisca Maciel foi um dos poucos estudos disponibilizados para a pesquisa.

Outra dificuldade com que me deparei apareceu durante o processo de coleta de dados. As fontes escritas pesquisadas junto ao arquivo passivo do IEAB foram coletadas com muito esforço, tendo em vista os obstáculos encontrados. Mas foram elas que forneceram dados históricos sobre a instituição e sobre professoras que tiveram um importante papel enquanto divulgadoras do Método Global de Contos no Assis Brasil.

O período adotado para a pesquisa marca a periodização de utilização do Método Global de Contos no IEAB. As entrevistas indicaram que ele começou a ser utilizado pela professora Zilda Morrone na década de 40 do século XX. O trabalho dessa professora, em outros cargos dentro da Instituição, contribuiu para que ele fosse utilizado no Assis Brasil até praticamente o final da década de 70.

Outra importante professora do IEAB que contribuiu para a divulgação do Método Global de Contos para as depoentes foi Jurema Lopes. Ela cumpriu um

papel destacado para a divulgação do Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil.

A partir dos dados da pesquisa constatei que a circulação de materiais sobre o Método Global de Contos, em especial os manuais produzidos em Minas Gerais, foi determinante para a divulgação do referido método no IEAB. Esses manuais constituíram-se em importante material pedagógico de apoio aos professores. O fato de trazerem uma parte de fundamentação teórica seguida de explicações minuciosas sobre como trabalhar cada uma das fases do método, contribuiu pra que as professoras aprendessem a utilizar o Método Global de Contos. Esses materiais auto-formativos foram a fonte de conhecimento para que muitos professores se encorajassem a alfabetizar com o método.

Também há indícios de que tanto a professora Zilda Morrone como a professora Jurema Lopes mantiveram contatos com professoras que utilizavam esse método em Minas Gerais. A professora Lúcia Casasanta apareceu, tanto nos dados encontrados na biblioteca como nas falas das entrevistadas, como uma importante referência. A professora Lúcia esteve, inclusive, palestrando para as professoras do IEAB na década de 60 do século passado.

Uma característica do Instituto de Educação Assis Brasil era o incentivo que as professoras recebiam para estudar e trocar experiências sobre seu trabalho. A realização de cursos, a leitura coletiva de manuais e reuniões na escola foram instrumentos importantes de divulgação e aprendizado visando à aplicação cada vez mais qualificada do Método Global de Contos. Nesse sentido, pode-se afirmar que o diálogo entre teoria e prática qualificou o trabalho das professoras. Elas aprenderam efetivamente o trabalhar com o Método Global de Contos utilizando o método em sala de aula.

Atualmente, o material a ser utilizado como manual do professor, que muitas vezes é pejorativamente chamado de “livro de receitas”, está sem credibilidade junto a formadores e gestores escolares. Este tema mereceria ser melhor estudado, buscando entender o que contribuiu para o processo de desvalorização desses materiais e por que cada vez menos os professores tem horas de estudo dentro e fora da escola.

As entrevistas foram fundamentais para responder à questão de pesquisa. Os depoimentos das professoras foram se complementando ao longo do estudo. Reunidos, formaram um conjunto importante de dados que foram determinantes

para a investigação. Destaco o depoimento da professora Dalva Ramil. A professora, ao explicar a utilização do método, contribuiu com elementos fundamentais para este estudo. As suas falas mostraram seu conhecimento teórico e prático sobre o método, adquirido e partilhado ao longo dos vinte e cinco anos que dedicou à alfabetização com o Método Global de Contos.

Um outro material fundamental para a pesquisa foi o pré-livro “Nossos Brinquedos”, produzido e utilizado por algumas alfabetizadoras do IEAB. Ele tem sua estrutura e organização inspirada em pré-livros que elas utilizaram durante a sua trajetória de alfabetizadoras, como “O livro de Lili”, “Sarita e seus amiguinhos” e “Os três porquinhos”. A elaboração de “Nossos Brinquedos” revela a credibilidade e a fidelidade das professoras ao método em estudo.

Uma especificidade do pré-livro “Nossos Brinquedos” foi a apresentação da *“fase da letra”* como componente das fases do Método Global de Contos. Esta fase não aparece em outros materiais do método. Nos demais aspectos, sua estrutura segue a mesma lógica do mineiro “O livro de Lili” e do gaúcho “Sarita e seus amiguinhos”. Todavia, há especificidades. Uma delas é a escolha das duas personagens principais para os contos, uma boneca branca chamada Nina e um boneco negro de nome Beto.

Outro importante material analisado foi o conjunto de dois diários de classe do ano letivo de 1971, elaborados por uma das entrevistadas para esta pesquisa. Eles foram guardados e disponibilizados para esta pesquisa após mais de 30 anos. Eles possibilitaram compreender a utilização do Método Global de Contos no cotidiano escolar, a partir da sistematização adotada no planejamento diário.

A análise desses diários de classe não buscou estabelecer uma generalização do método, mas mostrar sua aplicação pontual por uma professora em um determinado ano letivo no IEAB. Todavia, permitiu mostrar como a aplicação do método era compreendida, como as fases do método eram trabalhadas, bem como acompanhar a aplicação do mesmo em todas as fases que o compõe.

A partir deles foi possível enfatizar a organização do planejamento para o desenvolvimento do trabalho com o método, que contemplou todas as áreas do conhecimento e proporcionou práticas reais de leitura e escrita. Foram enfatizadas, com relação à organização do planejamento da professora, a utilização de planos de unidade, a distribuição das disciplinas no planejamento e a importância dada à

leitura. A ênfase dada à leitura destaca-se a partir da análise do trabalho com o método.

O estudo dos diários evidenciou a utilização de dois grupos de materiais didáticos, o *básico* e o *suplementar*. O pré-livro constitui o grupo do material básico. Os materiais suplementares são contos semelhantes a algum já trabalhado que apresentem pelo menos uma palavra nova, jogos que contribuam para a fixação de palavras, atividades de leitura de histórias, escritas de textos coletivos e outras atividades que possibilitem o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, esta Dissertação procurou mostrar aspectos significativos do Método Global de Contos no que diz respeito a sua utilização no Instituto de Educação Assis Brasil, entre as décadas de 40 e final da década de 70 do século XX. Foi possível recuperar as fases do método, entender sua aplicação no contexto da instituição pesquisada e analisar diversos pré-livros, estabelecendo semelhanças e diferenças entre eles. Por fim, esta Dissertação abre caminho para que novos estudos sobre o Método Global de Contos sejam feitos e novas relações teóricas e metodológicas sejam encontradas, bem como buscar entender as razões que o fizeram cair em desuso.

Anexos


Anexo I

Roteiro para entrevista:

1. Em que escola a Senhora fez o Curso Normal?
2. Em que ano ingressou e que ano concluiu o curso?
3. Em que ano começou a dar aulas e em que localidade?
4. Por quanto tempo lecionou? (Colocar ano de início e termino)
5. Por quantos anos lecionou no IEAB?
6. Por quantos anos foi alfabetizadora no IEAB?
7. A senhora podia escolher o método de alfabetização que queria utilizar no IEAB?
8. Quais os Métodos de alfabetização que a senhora utilizou além do MGC?
9. Onde a senhora aprendeu a trabalhar com o Método Global de Contos? Onde a senhora buscava ajuda caso tivesse dúvidas quanto à aplicação do método?
10. Tinha alguém no IEAB que incentivava o uso do Método Global de Contos?
11. Quantos anos a senhora utilizou o Método Global de Contos?
12. Por que deixou de utilizá-lo?
13. Na sua opinião, quais as vantagens de se trabalhar com o Método Global de Contos?
14. Quais as cartilhas ou pré-livros a senhora se lembra de ter utilizado para alfabetizar?

Anexo II

Parecer DEF – Cartilha “Nossos Brinquedos”


ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

PARECER DEF Nº 2394 - 79

Analisa o mérito da Cartilha "Nossos Brinquedos" elaborada por professores da 5ª Delegacia de Educação.

As professoras da 5ª Delegacia de Educação, Brinalda Dorneles Garcia, Nívia Prestes, Suely Rocha Almeida, Tereza ynes Abrahão, elaboraram a Cartilha "Nossos Brinquedos", cujas ilustrações foram feitas por Ieda Louzada de Magalhães e enviaram a este Departamento para apreciação.

2. Constatou-se que a cartilha em apreço valeu-se do método global e do processo de contos, utilizando histórias divididas em pequenas seqüências, que despertam o interesse do aluno pela leitura, por elas apresentarem aspectos muito significativos para as crianças dessa faixa etária que são: suspense, ação e movimento.

3. Verifica-se, que na elaboração da presente cartilha, houve uma preocupação no desenvolvimento das áreas psicomotoras, especialmente a parte de ritmo e esquema corporal. A dramatização foi enfocada como recurso, aproveitando as unidades para integração no currículo e visando proporcionar um maior grau de socialização entre os alunos.

4. Com relação às ilustrações, constatou-se uma boa adequação dos desenhos aos textos, incentivando dessa maneira a imaginação criadora dos alunos.

5. No que se refere aos padrões silábicos foi observada a seqüência dos mesmos assim como os fatores de: simplicidade, léxico, freqüência e produtividade.

6. O Manual do Professor, que acompanha a cartilha "Nossos Brinquedos", contém orientações precisas favorecendo ao professor a sua utilização. Constitui-se também, sugestões de recursos que são

...



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

indispensáveis para o desenvolvimento do processo de alfabetização.

7. Considera-se de grande importância todas as sugestões apresentadas na cartilha "Nossos Brinquedos".

8. Face ao exposto, opinamos pela validade da mesma.

Este é o nosso parecer

22.01.1979

Tânia Engelmann Marques
TÂNIA ENGELMANN MARQUES

Teresinha Maria Reis
TERESINHA MARIA REIS

Leda Lins Coitinho
LEDA LINS COITINHO

Vera Neusa Lopes

VERA NEUSA LOPES
DIRETORA ADJUNTA DEP

Anexo III

Planos de Unidade

PLANO DE UNIDADE

I - Dados de Identificação.

a) Classe: 1º ano

b) Professora: *Dalva Glus Ramil*

c) Data - Início: *19 de agosto* Término: _____

d) Título: PRA FRENTE BRASIL!

II - JUSTIFICATIVA:

Considerando que estamos próximos das datas consagradas ao Dia do Soldado e da Semana da Pátria, escolhemos o presente título para esta unidade, que visa incentivar o amor à Pátria, o sentimento de cooperação e trabalho; dentro da mesma unidade levaremos a criança a interpretar os conhecidos "slogans" cívicos como:

Pra frente, Brasil!
Brasil, conte comigo!
Brasil, eu te amo. (e outros)

III - OBJETIVOS

a) Conhecimentos:
Levar a criança a ter a idéia de Pátria, reconhecer seus símbolos e conhecer a significação das datas comemoradas.

b) Atitudes:
Incentivar o aluno a valorizar o trabalho de cada um para promover o progresso e o engrandecimento da Pátria. Levar o aluno a respeitar e admirar os símbolos pátrios.

c) Habilidades:
Desenvolver a habilidade de reconhecer os símbolos da Pátria.

IV - Atividade inicial:
Audição do Hino Nacional e apresentação da Bandeira Nacional e das Armas Nacionais.

V - ATIVIDADE CULMINANTE:
Participação das comemorações da Semana da Pátria promovidas pelo IEAB; assistência aos demais atos realizados na cidade.

Conteúdos	Técnicas	Atividades	Recursos.
<p>Língua</p> <p>Estudo de algumas dificuldades não superadas.</p> <p>Apresentação dos cartazes suplementares de Branco de Neve.</p> <p>Leitura: nos cartazes, na 2ª parte do pré-livro, em fôlhas, no quadro.</p> <p>Leitura silenciosa e compreensão.</p> <p>Composição.</p> <p>Composição e decomposição de palavras.</p> <p>Apresentação do alfabeto.</p>	<p>Observação.</p> <p>Autodescoberta.</p>	<p>Leitura e escrita de palavras; ditado.</p> <p>Leitura oral em conjunto e individual.</p> <p>Escrita sob cópia e ditado.</p> <p>Leitura de pequenos textos mimeografados, de acordo com as dificuldades trabalhadas.</p> <p>Leitura e escrita. Formação de palavras. Ditado. Divisão de sílabas. Descoberta de novas palavras.</p>	<p>Fôlhas mimeografadas.</p> <p>Cartazes.</p> <p>Segunda parte de pré-livro.</p> <p>Cartaz com alfabeto.</p>
<p>Matemática</p> <p>Numeração até 70; numeração decrescente.</p> <p>Números pares e ímpares.</p> <p>Dízia. Subtração indicada.</p> <p>Fixação dos conteúdos anteriores.</p>	<p>Observação.</p> <p>Autodescoberta.</p>	<p>Exercícios orais e escritos.</p>	<p>Curso Moderno de Matemática.</p> <p>Fôlhas mimeografadas.</p> <p>Material para dízia (ovos de madeira).</p>

Conteúdos	Técnicas	Atividades	Recursos
Estudos Sociais Idéia de Pátria. Idéia de Independência. Reconhecimento dos símbolos da Pátria. Valorização do Soldado Brasileiro.	Observação.	Visita à Brigada Militar. Visita ao Quartel do 9º RI. Visita ao Altar da Pátria. Audição do Hino Nacional e de outros hinos pátrios. Apresentação dos símbolos. Desfile no quarteirão do Instituto na Semana da Pátria.	Brigada Militar. 9º RI. Altar da Pátria. Discos e toca-discos. Gravuras. Cartazes. Faixas com "slogans".
Ciências Naturais. O sal na conservação dos alimentos. Condições necessárias à germinação.	Observação e experimentação.	Desenho. Escrita.	Copos, sal, batata, água. Sementes, algodão, água e vasos ou latinhas.

PLANO DE UNIDADE

I - Dados de identificação.

a) Classe: 1º ano.

b) Professora: *Alva Shes Ramil*

c) Data - Início: 13/12/71 - Término:

d) Título:

CRIANÇA, GRANDE PROMESSA.



II - Justificativa:

Considerando que

-nesta semana, mais do que habitualmente, falamos muito das crianças,
no que elas são e o que delas se espera,
achamos oportuno o presente assunto.

Linha Operacional			
CONTEÚDOS	TÉCNICAS	ATIVIDADES	RECURSOS
Língua	Observação.	Leitura e escrita de palavras.	Livro intermediário.
Continuação dos estudos de novas dificuldades.	Autodescoberta.	Leitura no livro intermediário.	Outros livros e cartilhas.
Pontuação.		Leitura silenciosa e compreensão.	Material mimeografado.
Composição.		Leitura em cartilhas e livros.	Cartazes.
		Divisão de sílabas.	Gravuras.
		Descoberta e captação de novas palavras.	
		Composição e citação.	
<hr/>			
Matemática.	Autodescoberta.		
Fixação dos números pares.		Leitura e escrita de numerais.	Folhas mimeografadas.
Adição e subtração com pontos, com soma até 99, sem reserva.		Exercícios de adição.	Relógio.
Noção de dólar.		Desenho.	
Horas exatas.		Leitura das horas.	
Problemas.			
<hr/>			
Estudos Sociais		Orientação pelo Sol, no pátio.	Cartas "Rosa dos Ventos".
Pontos Cardinais	Observação.	Escrita.	Material mimeografado.
Dia da Criança		Desenho.	
Outras datas.			
<hr/>			
Ciências Naturais			
Água:	Observação	Realização de experiência para verificar o que se dissolve na água.	Co. o. água, sal, açúcar, anilina; alguns corpos insolúveis, como: madeira, metal, borracha, pano, etc.
-chuva, origem e consequências.	Experimentação.		
-corpos solúveis e insolúveis.			

Referências

- ALMEIDA, Maria Ângela Vinagre de. História da educação brasileira: o problema de sua periodização. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, 69 (161): 112-41, jan/abr, 1988.
- AGUIAR, Marieta. Helena Antipoff, suas obras no Brasil. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, v.11, n.85. p.86-89, julho de 1962.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BASTOS, Maria Helena C. História da Educação no RS. In: **I Encontro História da Educação em Debate**. Pelotas, 2003.
- BRASLAVSKY, Berta. P. de. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Melhoramentos editora da USP, 1971.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. SP. ED. UNESP, 1999.
- CARVALHO, Silvia Aparecida dos Santos. **O ensino da leitura e da escrita: o imaginário republicano (1890-1920)**. São Paulo, PUC, 1998. (Dissertação de Mestrado);
- CASASANTA, Lúcia M. **As mais belas Histórias: Pré-livro**. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1961.
- ____ **As mais belas Histórias: Pré-livro — Parte do Mestre**. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1961.
- CHARTIER, Anne Marie & HÉBRARD. Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos. **História da Educação** . Vol.5. N.10, Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, setembro, 2001.
- DIÁRIO POPULAR**, Professora Lúcia Casasanta e o magistério. Pelotas, 3/04/1968
- DIÁRIO POPULAR**, Profª Maria da Glória de Sá: uma vida — um exemplo. Pelotas, 27/06/1979.
- DIÁRIO POPULAR**, Zilda Morrone recebe homenagem do I.E “Assis Brasil” e 5ª DE. Pelotas, 06/05/1980.
- Documento sobre o Curso Normal**. Sem autor. IEAB, 1974.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERREIRO, Emília. & Teberosky, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

- FONSECA, Anita. **O livro de Lili**. 68ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1959.
- FONSECA, Anita. **Manual da professora de O livro de Lili**. 2ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1942.
- FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FUNARI, Pedro Paulo de Abreu. Memória histórica e cultura material. **Revista Brasileira de História**. Memória, História e Historiografia. Dossiê Ensino de História. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. Vol.13, nº 25/26, set.1992/agosto 1993. p. 17-31.
- GARCIA, Brinalda, PRESTES, Nívia (et al) **Nossos Brinquedos** (Cartilha). Pelotas, 1978. (mimeo).
- GARRIDO, Joan del Alcàzar i Garrido. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**. Memória, História e Historiografia. Dossiê Ensino de História. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. Vol.13, nº 25/26, set.1992/agosto 1993.p. 33-54.
- GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e presente da alfabetização**. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.
- GUEDES, Paulo C. e SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, Iara Conceição B., SOUZA, Jusamara V., SCHÄFFER, Neiva O. (et. al). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.
- JANOTTI, Mª de Lourdes M. e ROSA, Zita de Paula. História oral: uma utopia? **Revista Brasileira de História**. Memória, História e Historiografia. Dossiê Ensino de História. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. Vol.13, nº 25/26, set.1992/agosto 1993. p.7-16.
- JUBILEU**. Documento comemorativo aos 25 anos do IEAB. Pelotas: Livraria do Globo, 1954.
- LOPES, Eliane Marta .Teixeira, GALVÃO, Ana Maria de O. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MAGALHÃES, Justino. Alfabetização e história: tendências e perspectivas. In: BATISTA Antônio A. G., GALVÃO, Ana Maria de O. (Orgs.).**Leitura: práticas, impressos, letramentos**. 2ª ed. Belo horizonte: Autêntica, 2002.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Alfabetização em Minas Gerais: Adesão e resistência ao Método Global**. Lições de Minas. SEC, 2000.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Lúcia Casasanta e o método global de contos. Uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais**. FAE/UFMG, 2001. (Tese de doutorado).

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **História da Educação**. Vol. 6. N. 11, Pelotas: ASPHE/UFPel, abril, 2002;

MACIEL, Francisca Izabel Pereira e FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cartilhas de alfabetização e nacionalismo. In: PERES, Eliane e TAMBARA, Elomar (Orgs) **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)**. Pelotas: Seiva, 2003.

MESQUITA, Hortência Ribeiro de. **Histórico do cinquentenário do Instituto de Educação Assis Brasil**, 1979. (mimeo).

MONTENEGRO, Antonio Torres. História oral, caminhos e descaminhos. **Revista Brasileira de História**. Memória, História e Historiografia. Dossiê Ensino de História. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. Vol.13, nº 25/26, set.1992/agosto 1993.p. 55-65.

MORTATTI, Maria do Rosário, **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000;

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. **História da Educação** ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas(6): 69-77, out.99

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PERES, Eliane Teresinha. A produção e o uso de livros de leitura no rio Grande do Sul: Queres ler? e Quero Ler . *História da Educação* ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas(6): 89-103, out.99.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir. A escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909- 1959)**. FAE/ UFMG, Belo Horizonte: 2000. (Tese de Doutorado)

PERES, Eliane Teresinha. **O ensino da linguagem na escola pública primária gaúcha no período da renovação pedagógica (1930-1950)**. In: PERES, Eliane e

- TAMBARA, Elomar (Orgs) **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)**. Pelotas: Seiva, 2003.
- PERES, Eliane e PORTO, Gilceane Caetano. A produção e a circulação de cartilhas do Método Global de Contos de ensino da leitura no Rio Grande do Sul (décadas de 40-70). In: LEAHY-DIOS, Cyana (Org.) **Espaços e tempos de educação: Ensaios**. Rio de Janeiro: BRASA/Edições Autorais, 2004.
- QUEIRÓZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: Do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes Von. (org). **Experimentos com histórias de vida (Itália – Brasil)**. São Paulo: Vértice; 1988.
- SAN MARTINS, Cláudia Milano et al. **Instituto de Educação “Assis Brasil”: uma viagem ao passado**. Pelotas, 1999. (Mimeo)
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA. CPOE. Comunicado nº 7 de 1º/12/1954.
- SOARES, Gilda M. R. **Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita**. Papelaria América Editora, 1986, 4ª ed.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: o estado do conhecimento**. Brasília: INEP, 1986.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- TANURI, Leonor Mara. *História da formação de professores*. Universidade Estadual de São Paulo, nº 14, número especial, **Revista Brasileira de Educação**. Maio/junho, julho/agosto 2000.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- THOFEHRN, Cecy C. e SZECHIR, Jandira C. **Sarita e seus amiguinhos** (cartilha), Porto Alegre: Editora do Brasil, 1957.
- TRINDADE, Iole Maria Faviero. A adoção da Cartilha Maternal na Instrução Pública gaúcha. **História da Educação ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas(12): 67-86, Set. 02.
- TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?** Porto Alegre: UFRGS, 2001 (Tese de Doutorado).
- TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A cartilha maternal e algumas marcas de sua aculturação**. In 26ª Anped, 2003, Poços de Caldas.
- WARDE, Miriam Jorge. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. **Em Aberto**. Brasília, 3(23):1-6, 1984.

XAVIER, Odila Barros. **A cartilha de Zé Toquinho**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1948.

ZIEGLER, Lílian. Alfabetizando em matemática: a importância da construção do significado do número. **Revista do Professor**, Rio Pardo, s/d.