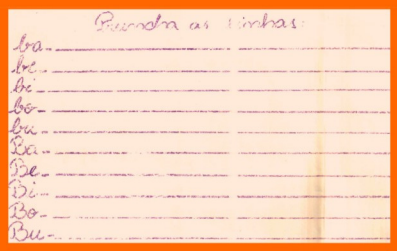
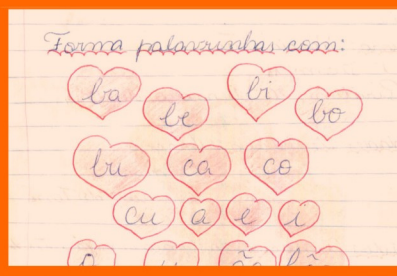
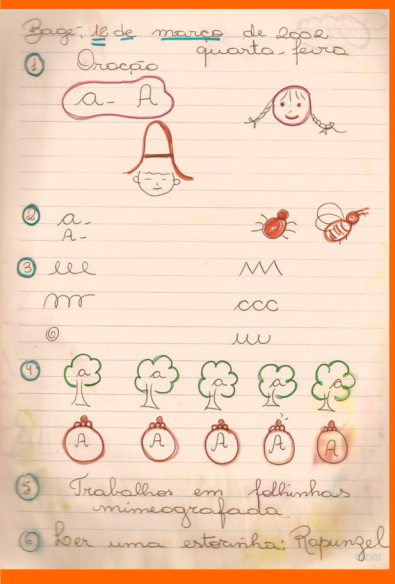
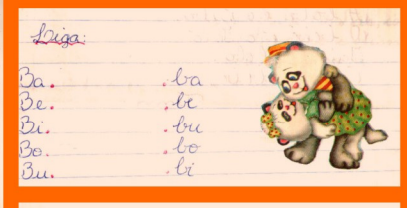
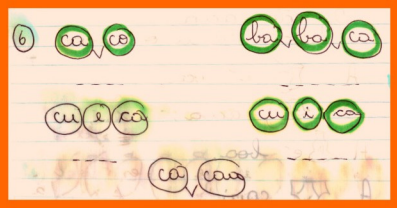
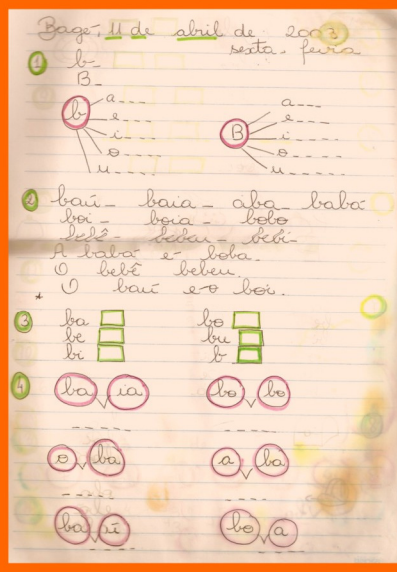
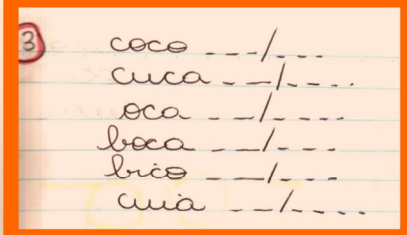
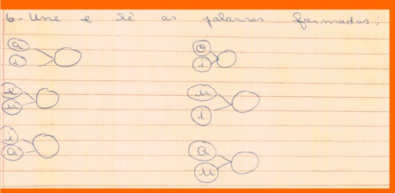
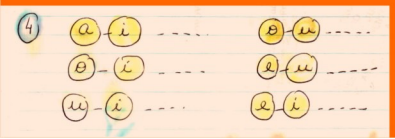
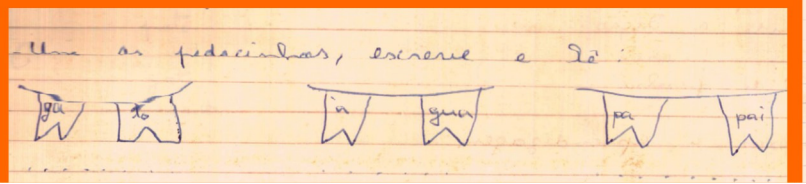
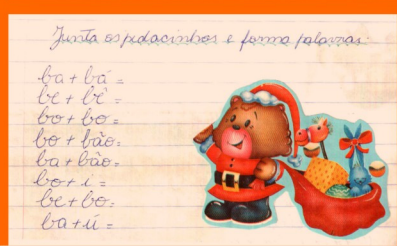
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

UMA ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS COM SÍLABAS EM DIÁRIOS DE CLASSE DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS (1973 - 2010)

GISELE RAMOS LIMA

Pelotas, setembro de 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

DISSERTAÇÃO

UMA ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS COM SÍLABAS EM DIÁRIOS DE CLASSE DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS (1973 - 2010)

Gisele Ramos Lima

Pelotas, 2013

GISELE RAMOS LIMA

UMA ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS COM SÍLABAS EM DIÁRIOS DE CLASSE DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS (1973 - 2010)

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

Orientadora: Profª. Drª. Eliane Teresinha Peres

Pelotas, setembro de 2013

Dados Internacionais de Publicação (CIP)

L732a Lima, Gisele Ramos
Uma análise dos exercícios com sílabas em diários de classe de professoras alfabetizadoras (1973 - 2010) / Gisele Ramos Lima; Eliane Teresinha Peres, orientador. – Pelotas, 2013.
111 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação , Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013.

1.Educação. 2.Diários de classe. 3.Alfabetização. 4.Professoras. 5.Sílabas, Exercícios com. I. Peres, Eliane Teresinha , orient. II. Título.

CDD: 370

Catalogação na Fonte: Maria Fernanda Monte Borges CRB:10/1011
Universidade Federal de Pelotas

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Eliane Teresinha Peres (orientadora)

Profª. Drª. Ana Ruth Moresco Miranda

Profª. Drª. Gabriela Medeiros Nogueira

Ao Nelson,

amor e companheiro de uma vida

sempre ao meu lado em todos os momentos.

Ao Gustavo, filho amado.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir essa etapa, agradeço a todos que me acompanharam nesses dias e horas de trabalho e estudo e às pessoas especiais da minha vida:

... meu marido e filhos, pessoas sempre ao meu lado em todos os momentos, compreendendo minhas ausências e angústias e compartilhando os momentos de satisfação com o trabalho realizado;

... à minha orientadora, professora Eliane Peres, por ter me acolhido no grupo de pesquisa HISALES e por ter apostado em minha capacidade para realizar este trabalho, estando sempre ao meu lado e oportunizando momentos importantes de reflexão;

... às professoras que compuseram a banca examinadora tanto no momento de qualificação do Projeto quanto na defesa desta Dissertação;

... as professoras e professores da FaE/UFPEL e, em especial, a mestra e amiga Rita Medeiros, educadora humana, parceira na caminhada acadêmica e profissional;

... a Darlei Lindeman, companheira de trabalho, amiga sempre presente e pronta a me ajudar em todos os momentos;

.... aos colegas do grupo de pesquisa HISALES com quem aprendi muito ao longo destes dois anos de estudos e trabalho e, em especial, aos colegas Antônio Mauricio e Chris Ramil;

... aos colegas de trabalho das escolas Laura Alves Caldeira e Dona Mariana Eufrásia, que muito me apoiaram nos momentos difíceis desta jornada.

"Se as coisas são inatingíveis... ora!

Não é motivo para não querê-las...

Que tristeza os caminhos, se não fora

A mágica presença das estrelas!"

Mario Quintana

(QUINTANA, Mario. **Poesia Completa.** RJ: Nova Aguilar, p. 213, 2006)

RESUMO

LIMA, Gisele Ramos. **Uma análise dos exercícios com sílabas em Diários de Classe de professoras alfabetizadoras (1973 - 2010)**. 2013. 111f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

A presente Dissertação de Mestrado apresenta uma análise sobre os tipos e a recorrência de atividades envolvendo sílabas, observados em 68 Diários de Classe pertencentes a professoras alfabetizadoras no período compreendido entre os anos de 1973 a 2010. Esses Diários pertencem ao acervo do Grupo de Pesquisa HISALES, vinculado à Universidade Federal de Pelotas/Faculdade de Educação. O intuito da pesquisa é compreender por que razão as atividades com sílabas são recorrentes e se mantiveram ao longo do período de abrangência. Este estudo está inserido no campo da história da alfabetização, que, no Brasil, segundo Maciel (2003), agrupa principalmente a problematização em torno da alfabetização em dois eixos: "os métodos de leitura e escrita e os manuais escolares – cartilhas" (MACIEL, 2003, p. 233). A pesquisa é de cunho qualitativo (LÜDKE & ANDRÉ, 1986), tendo como modelo epistemológico o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (2011), que apresenta como pressuposto a busca de "vestígios", "pistas", "indícios" nos documentos pesquisados, objetivando encontrar nos detalhes o que é possível considerar como "elementos relevantes" para responder às questões da pesquisa. Em relação aos resultados encontrados, entre outras questões observadas, foi possível constatar a predominância dos "métodos tradicionais" de alfabetização nos planejamentos registrados nos Diários. Em relação especificamente ao trabalho com sílabas, as atividades mais recorrentes trabalhadas pelas professoras alfabetizadoras foram aquelas que privilegiam a cópia e a memorização de tais estruturas. O estudo também mostrou que a divulgação dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) parece ter tido pouca influência nos planejamentos de grande parte dos Diários pesquisados. Tais resultados apontam para a necessidade de que as atividades com sílabas sejam repensadas e resignificadas, considerando os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita e os demais estudos na área da alfabetização que referenciam a escrita como um sistema notacional e não como um código a ser decifrado.

Palavras-chaves: Diário de Classe. Cadernos. Sílabas. Alfabetização.

ABSTRACT

LIMA, Gisele Ramos. **An analysis of activities with syllables in Class Diaries from literacy teachers (1973-2010)**. 2013. 111f. Master dissertation - Post-graduation Program in Education. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brazil.

The present Master Degree Paper presents an analysis about the types and the recurrence of activities involving syllables, observed in 68 Class Diaries that belonged to literacy teachers from a period between the years of 1973 and 2010. These Diaries belong to the collection from the Research Group HISALES, linked to the Universidade Federal de Pelotas/Faculdade de Educação. The objective of the research is to understand why the activities with syllables are recurring and were kept during the studied period. This study is inserted in the field of history of the literacy, which in Brazil, according to Maciel (2003), groups mainly the problematization around two axis: "os métodos de leitura e escrita e os manuais escolares – cartilhas" ("The methods of writing and reading and the school manuals – primer") (MACIEL, 2003, p. 233). The nature of this research is qualitative (LÜDKE & ANDRÉ, 1986), having as epistemological model the evidentiary paradigm proposed by Ginzburg (2011), that presents as presupposition the search for "traces", "clues", "evidences" in the researched documents, aiming to find in the details what is possible to consider as "relevant elements" to answer the questions from the research. In relation to the results found, among other observed questions, it was possible to contrast the predominance of "traditional methods" of literacy in the planning registered in the Diaries. In relation specifically to the work with syllables, the most frequent activities worked by the literacy teachers were those that privilege the copy and the memorization of such structure. The study also showed that the divulgation of studies of the Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) seems to have had little influence in the planning of great part of the researched Diaries. Such results aim to the need that the activities with syllables must be rethought and resignified, considering the studies about the Psicogênese da Língua Escrita and other studies in the field that reference the writing as a notational system and not a code to be deciphered.

Keywords: Class Diaries. Notebooks. Syllables. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - 1ª página do Diário de Classe de 1987 27

Figura 2 - 1ª página do Diário de Classe de 1988 27

Figura 3 - Capa do Diário de Classe de 2002 31

Figura 4 - 1ª página do Diário de Classe de 2000 32

Figura 5 - Primeira página do Diário de Classe de 1998 32

Figura 6 - Exercício do Diário de Classe de 1983 39

Figura 7 - Exercício do Diário de Classe de 1973 39

Figura 8 - Média dos exercícios com sílabas nos Diários de Classe por década 48

Figura 9 - Diário de Classe 3, 1973. Registro do dia 28 de março de 1973 54

Figura 10 - Diário de Classe 1, 1973. Registro do dia 23 de junho de 1973 55

Figura 11 - Diário de Classe 1, 1973. Registro do dia 4 de maio de 1973. Exercício do caderno 1 55

Figura 12 - Caderno 1, 1985. Registro de 8 de março de 1985 57

Figura 13 - Caderno 1, 1985. Atividade do dia 8 de abril de 1985 58

Figura 14 - Caderno 1, 1985. Atividade do dia 3 de maio de 1985 58

Figura 15 - Média de exercícios de treino gráfico nos Diários de Classe 59

Figura 16 - Caderno 1, 1998. Atividade do dia 8 de abril de 1998 62

Figura 17 - Caderno 1, 1998. Atividade do dia 1º de julho de 1998 62

Figura 18 - Caderno 2, 2005. Atividade do dia 4 de maio de 2005 62

Figura 19 - Recorrência dos exercícios de reconhecimento gráfico e/ou sonoro de sílabas por décadas 67

Figura 20 - Diário de Classe 1, 1973. Atividade do dia 4 de agosto de 1973 68

Figura 21 - Diário de Classe 1, 1973. Atividade do dia 2 de agosto de 1973 69

Figura 22 - Diário de Classe do 1º do ano de 2004. Atividades do dia 6 de abril de 2004 70

Figura 23 - Diário de Classe de 1 do ano de 2004. Atividades do dia 2 de abril de 2004 71

Figura 24 - Diário de Classe de 1 do ano de 2004. Atividades do dia 14 de abril de 2004 72

Figura 25 - Caderno 2, 2005. Aula do dia 6 de julho de 2005 75

Figura 26 - Caderno 1, 1998. Aula do dia 13 de abril de 1998 77

Figura 27 - Caderno 2, 2004. Aula do dia 15 de abril de 2004 78

Figura 28 - Caderno 4, 2004. Aula do dia 12 de julho de 2004 79

Figura 29 - Caderno 1, 2000. Aula do dia 3 de julho de 2000 82

Figura 30 - Caderno 4, 2000. Aula do dia 10 de novembro de 2000 83

Figura 31 - Caderno 4, 2000. Aula do dia 10 de novembro de 2000 84

Figura 32 - Caderno 4, 2001. Aula do dia 22 de julho de 2001 87

Figura 33 - Caderno 4, 2004. Aula do dia 27 de agosto de 2004 88

Figura 34 - Caderno 1, 1998. Aula do dia 14 de julho de 1998 91

Figura 35 - Caderno 1, 1998. Aula do dia 23 de julho de 1998 91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de Diários de Classe por década 28

Tabela 2 - Exemplo do levantamento das atividades registradas em um Diário de Classe do ano de 2003 37

Tabela 3 - Exemplo da tabela do tipo e quantidade de exercícios com sílabas nos Diários de Classe 40

Tabela 4 - Exemplo de tabela com ordem e quantidade de exercícios encontrados nos Diários de Classe por década 40

Tabela 5 - Quantidade de Diários de Classe por professora 41

Tabela 6 - Exercícios com sílaba por número de Diários a cada década 45

Tabela 7 - Ordem e quantidade de atividades de treino gráfico 52

Tabela 8 - Atividades de memorização de sílabas 60

Tabela 9 - Exercícios de reconhecimento gráfico e/ou sonoro de sílabas 65

Tabela 10 - Atividades de junção e separação de sílabas 73

Tabela 11 - Exercícios de ordenação de sílabas 86

Tabela 12 - Exercícios de escrita de palavras a partir de sílabas 89

SUMÁRIO

Introdução 11

1 Inserção da pesquisa no campo da história da alfabetização 14

2 Apresentação do acervo de Diários de Classe utilizados como fonte e objeto de pesquisa 25

2.1 O acervo de Diários de Classe pertencente ao grupo HISALES 25

2.2 Aspectos organizacionais do planejamento das aulas nos Diários de Classe das professoras alfabetizadoras 33

3 Procedimentos metodológicos da pesquisa 35

4 Os Diários de Classe das professoras alfabetizadoras: uma análise dos exercícios com sílabas (1973 – 2010) 45

4.1 Treino gráfico 52

4.2 Memorização de sílabas 60

4.3 Reconhecimento gráfico e/ou sonoro de sílabas 65

4.4 Separação e junção de sílabas das palavras 72

4.5 Ordenação de sílabas 86

4.6 Escrita de palavras a partir de sílaba ou sílabas determinadas 89

Conclusão 93

Referências 97

Apêndices 103

Anexos 109

INTRODUÇÃO

A pesquisa que deu origem a esta Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFPel, iniciou, em 2010, com a minha participação no trabalho de organização do acervo dos Diários de Classe (cadernos de planejamentos de professoras-alfabetizadoras) pertencente ao grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura e Escrita dos Livros Escolares). A partir do manuseio e da catalogação dos Diários de Classe no trabalho de organização e guarda, foi possível construir paulatinamente a presente investigação, chegando a definir dois pontos centrais a serem problematizados na pesquisa, quais sejam: 1) *Quais os tipos e as recorrências de atividades*[1] *com sílabas propostas pelas professoras alfabetizadoras no cotidiano das classes de alfabetização entre as décadas de 1970 a 2010? e 2) Por que essas atividades se mantiveram em praticamente quatro décadas?*

Ao ingressar no grupo de pesquisa e iniciar o trabalho de higienização e classificação dos Diários, ainda em 2010, tive um 'encantamento' com esses cadernos, sentimento que foi necessário superar para poder olhá-los como documentos que oferecem possibilidades e limites para alcançar o objetivo da pesquisa, tendo o cuidado de "[...] tirar dos *documentos* tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm" (LE GOFF, 1996, p. 527).

Os Diários de planejamento das professoras alfabetizadoras são documentos que podem contribuir para contar a história da alfabetização, uma vez

[1] Entender exercícios e atividades como sinônimos.

que contêm registros que permitem investigar as propostas de ensino, as atividades planejadas, assim como a metodologia adotada pelas professoras para o ensino da leitura e da escrita. Referindo-se ao estudo realizado em três Diários de uma professora, Cunha (2007) diz que os Diários permitem contar parte da história do ensino, pois é “um material que cria possibilidades de investigação, pelas atividades descritas, as preocupações pedagógicas do educador tanto na sala de aula como no âmbito escolar” (CUNHA, 2007, p. 82).

A partir do cruzamento entre os estudos teóricos referentes à história da alfabetização e à analise dos registros de planejamentos contidos nos Diários das professoras, apresento esta Dissertação de Mestrado, considerando os Diários de Classe como fonte e objeto de estudo: como objeto, na medida em que descrevo as formas e as funções dos planejamentos das professoras alfabetizadoras, e como fonte, no sentido de que são tomados para análise dos conteúdos planejados relacionados ao ensino da leitura e da escrita no período em que o acervo permite investigar (1973 – 2010).

Assim, neste estudo, apresento uma análise acerca dos tipos e da recorrência de atividades com sílabas registradas nos Diários pertencentes ao grupo de pesquisa HISALES, no intuito de compreender por que tais atividades se mantiveram ao longo do período de abrangência. Esse foco de pesquisa foi definido depois de intenso manuseio do referido material e após a observação de que os exercícios com sílabas eram os mais recorrentes e de manutenção no período compreendido entre as décadas de 70 a 2000. Não podia, portanto, negligenciar essa constatação. Contudo, foi preciso percorrer um longo caminho de pesquisa, a fim de compreender e explicar essa constatação. A presente Dissertação é um esforço nessa direção.

O trabalho possui a seguinte estrutura: o primeiro capítulo – Inserção da pesquisa no campo da história da alfabetização – apresenta o campo teórico e situa a pesquisa na área da história da alfabetização, na qual este estudo está circunscrito.

No segundo capítulo – Apresentação do acervo de Diários de Classe do grupo de pesquisa HISALES utilizados como fonte e objeto da pesquisa –, descrevo a constituição desse acervo, atualmente com 83 Diários de Classe, sendo o mais antigo de 1973, marco inicial, portanto, da pesquisa. O intuito do grupo de pesquisa HISALES é, primeiramente, ao coletar e garantir a guarda desse material, preservar a memória e a história da alfabetização e, segundo, promover e desenvolver a

pesquisa de caráter histórico, uma vez que concordamos com Soares (2006) quando afirma:

> [...] quanto mais problemática é a área no presente, mais se busca recuperar o passado, na tentativa de encontrar, no caminho já trilhado, pegadas que expliquem o presente e assim orientem a solução de problemas e o avanço na direção do futuro. E a aprendizagem inicial da língua escrita, no contexto escolar, se apresenta, atualmente, como um grande e grave problema que não é novo, já que temos sido reincidentes em nosso fracasso em alfabetização de crianças (SOARES, 2006, p. 7).

O terceiro capítulo – Procedimentos e metodologia da pesquisa – apresenta a descrição da metodologia adotada para o levantamento e análise dos dados, tendo como referencial teórico o paradigma indiciário de Ginzburg (2011), que representa um esforço na busca de "pistas", "vestígios", "indícios", nos documentos, intencionando encontrar, nos pormenores dos registros, "elementos relevantes" para responder às questões pesquisadas.

No quarto capítulo – O que dizem os Diários de Classe das professoras alfabetizadoras –, descrevo e analiso os exercícios com sílabas, visando contribuir para a história recente da alfabetização e oferecer subsídios para que se possa pensar como as práticas das professoras alfabetizadoras, mesmo sendo 'tradicionais de alfabetização', podem contribuir para a reflexão e a construção de propostas/métodos de alfabetização na perspectiva que diz Soares (2013, p. 95), quando atribui a método o seguinte sentido: "[...] soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados", mudando, assim, o sentido dado aos métodos tradicionais[2] de alfabetização, ou seja, permitindo que ocorra uma mudança conceitual no próprio significado para a palavra método.

Para finalizar a Dissertação, apresento as considerações finais, nas quais retomo alguns argumentos apresentados ao longo do trabalho.

[2] Métodos sintéticos, analíticos ou ecléticos de alfabetização.

1
INSERÇÃO DA PESQUISA NO CAMPO DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

A presente pesquisa insere-se no campo da história da alfabetização que, no caso do Brasil, segundo Maciel (2003), agrupa principalmente a problematização em torno do ensino da leitura e da escrita em dois eixos: "os métodos de leitura e de escrita e os manuais escolares – cartilhas" (MACIEL, 2002, p. 233). Na mesma direção, Peres e Lapuente (2009, p. 141) afirmam que:

> A História da Alfabetização tem se constituído um importante campo de pesquisa no Brasil nos últimos anos, enfatizando, entre outras temáticas, métodos e processos de ensino da leitura e da escrita, materiais de alfabetização, com destaque para as cartilhas escolares, histórias e trajetórias de vida de professoras alfabetizadoras etc.

Dessa forma, segundo as autoras, a área da história da alfabetização, no caso brasileiro, está vinculada mais diretamente aos estudos da escola, dos métodos de ensino e das cartilhas escolares, diferentemente de estudos em outros países, como Estados Unidos, Portugal e França, onde pesquisadores se ocupam principalmente com o "avanço dos índices de alfabetização entre as populações, as definições e as avaliações do seu impacto, a identificação de quem era alfabetizado, em que momento isso se deu e a partir de quais condicionantes históricos, culturais e sociais isso se processou" (LAPUENTE; PERES, 2009, p. 143).

No Brasil, a área está em franco desenvolvimento (LAPUENTE; PERES, 2009; PERES, 2011). Atualmente, há novos estudos no campo da história da alfabetização que tomam outros objetos escolares, além das cartilhas, dos documentos e dos livros para professores, para analisar a história da leitura e da escrita inicial das crianças, entre eles, por exemplo, os cadernos de alunos.

Tendo como fonte e objeto de pesquisa os cadernos de alunos, Porto e Peres (2009) apresentaram um trabalho no campo da história da alfabetização cujo objetivo foi "analisar as concepções de alfabetização nos cadernos das crianças que sejam, também, indicadoras de práticas de ensino inicial da leitura e da escrita" (PORTO; PERES, 2009, p. 1).

Os cadernos de alunos em fase de alfabetização – atualmente da Pré-escola ao 3° ano – são, ainda, destacados por Peres (2010) como uma importante e potencial fonte para o estudo histórico do ensino da leitura e da escrita. Segundo a autora,

> [...] o 'caderno de alfabetização' é uma fonte importante que auxilia na compreensão dos processos de ensino da língua escrita e possibilita pensar sobre o que é considerado relevante para ser registrado pelos alunos no conjunto das atividades escolares, em especial aquelas referentes à leitura e à escrita. No trabalho com os cadernos, é importante ter-se em conta que, por um lado, eles revelam indícios de práticas, demonstram escolhas e opções teóricas e metodológicas das professoras, concepções de língua e ensino [...]; Consideramos o caderno uma fonte histórica 'preciosa' que indica aspectos do trabalho desenvolvido no ensino da língua escrita e que, portanto, pode contribuir não só como registro da história dos processos de alfabetização, mas como possibilidade concreta de problematizar o "vivido" na sala de aula (PERES, 2010, p. 3).

Mesmo com essa renovação das fontes para a história da alfabetização, não foram ainda localizados estudos que utilizem cadernos de planejamento de professoras alfabetizadoras – os Diários de Classe – como documento para analisar propostas de ensino e/ou atividades planejadas pelas alfabetizadoras em suas aulas, visando ao ensino da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, o estudo desenvolvido nesta Dissertação é pioneiro.

Um estudo que problematiza esses Diários, ou seja, os planejamentos manuscritos de professoras como possibilidade para contribuir na escrita da história da alfabetização, é o de Lapuente, Porto e Peres (2007), que afirmam:

> As professoras, ao planejarem seus diários, não registram somente as atividades planejadas para serem desenvolvidas na sala de aula, registram um momento da história da leitura e da escrita, registram as suas concepções de alfabetização e, ao registrarem cada dia de aula, fazem história (LAPUENTE; PORTO; PERES, 2007, p. 71).

Essa reflexão resultou da experiência das autoras em suas pesquisas

sobre métodos de alfabetização em Pelotas[3], em que usaram, entre outras tantas fontes de pesquisa, alguns Diários de Classe. Contudo, estes não foram objeto de pesquisa e sequer foram a fonte principal das investigações das pesquisadoras, mas contribuíram para a compreensão da riqueza e importância do material – os planejamentos das professoras – para o estudo das práticas de alfabetização ao longo da história.

Em relação a estudos que usam Diários manuscritos de planejamento de professoras, cito o importante trabalho de Cunha (2007), que apresenta esse material como uma possibilidade concreta de estudos referentes aos saberes e práticas pedagógicas da escola. Para a autora, o caderno de planejamento,

> [...] para além de um testemunho de vida profissional, permite encontrar a configuração de saberes pedagógicos que regulavam e alimentavam as práticas escolares. É, igualmente, um espaço em que é possível encontrar, também, indícios de um imaginário sobre o ofício de professor (CUNHA, 2007, p. 86).

Mesmo sendo esse estudo referência, uma vez que problematiza o uso dessa fonte de pesquisa para a compreensão histórica das práticas didáticas, não se trata de uma investigação específica no campo da história da alfabetização.

Os trabalhos localizados que tomam os cadernos como objeto de pesquisa referem-se, como afirmei, aos cadernos de alunos e não de professoras. Contudo, tomei como referência essas pesquisas, especialmente pela natureza do material – cadernos manuscritos que registram aspectos do cotidiano do ensino. Assim, considerei os estudos de Mignot (2008), Chartier (2007), Peres e Porto (2009), Peres (2010, 2011), Hébrard (2001), Gvirtz (1999), entre outros, para pensar este suporte de escrita e de registro do "vivido em sala de aula".

Tais autores problematizam esse suporte de escrita. Para Gvirtz (1999, p. 29), por exemplo, "el cuaderno de clase es uno de los pocos elementos de la práctica escolar que ha sufrido un significativo proceso de naturalización". Assim, procuram analisar esse suporte da escrita, como denomina Hébrard (2001), ou dispositivo escritural, como caracteriza Chartier (2002), ou, ainda, "objeto-memória", conforme Mignot (s/d), na perspectiva de "desnaturalizá-lo" e problematizá-lo.

Nesse sentido, observando os estudos sobre cadernos de alunos, considerei os Diários como uma possibilidade de encontrar vestígios (GINZBURG,

[3] Trata-se das Dissertações de Mestrado de Janaína Soares Martins Lapuente (2009) acerca do "método da Abelhinha", em Pelotas, e de Gilceane Caetano Porto (2005), sobre o método global de contos no Instituto Assis Brasil, também em Pelotas, ambas sob a orientação da professora Dra. Eliane Peres (PPGE/FaE/UFPel).

2011) das práticas de ensino das professoras alfabetizadoras, ou seja, marcas das metodologias reveladas nos planejamentos de aulas acerca do ensino da leitura e da escrita. No entanto, ao tomar os cadernos de planejamento como fonte e objeto de pesquisa, considerei as palavras de Mignot (2008):

> Com certeza, há de se descartar a possibilidade de reconstrução do currículo real. Este desapareceu e, como em toda a operação histórica, o máximo que podemos fazer é nos aproximar do passado e reconstruí-lo de modo parcial e com um enfoque determinado (MIGNOT, 2008, p. 25).

Partindo das leituras dos trabalhos citados anteriormente, considerei importante fazer um breve levantamento histórico referente à entrada do uso dos cadernos como suporte de escrita escolar, pois hoje tal suporte tem seu uso 'banalizado' no cotidiano da escola, levando-nos, muitas vezes, a pensar que ele sempre esteve presente, sendo utilizado tanto por professores quanto por alunos. Além disso, a problematização desse suporte será feita de forma relacional com o ensino da leitura e da escrita, considerando que esse ensino está fortemente articulado com os suportes usados com a finalidade de desenvolver o processo de ensino da leitura e da escrita, ou seja, livros e cadernos, uma vez que o ato de ler e escrever não se faz sem materialidade (FRADE, 2012).

Os estudos históricos revelam que, até o final do século XVIII e início do século XIX, o ensino da leitura e da escrita ocorria separadamente e também que saber escrever não significava necessariamente saber ler e vice-versa. Era uma instrução onerosa para as famílias (BARBOSA, 1994). O autor afirma que:

> Sendo a leitura e a escrita concebidas como aprendizagens individuais e distintas, somente as crianças cujos pais pudessem custear um preceptor eram iniciadas na arte de traçar as letras no papel – isto depois de longos anos de aprendizagem da leitura. Até os mestres escolares eram então especializados: havia aqueles que ensinavam a ler, outros ensinavam a escrever e outros, ainda, só a contar. Nas classes em que os mestres ensinavam as três habilidades, o ensino era individualizado, sendo as crianças divididas por grupos de estágios de aprendizagem (O catecismo era o único ensino dado coletivamente). Para cada uma destas aprendizagens, o preço era diferente e o preço do material era um obstáculo para a vulgarização do ensino (BARBOSA, 1994, p. 16-17).

No início do ensino simultâneo da leitura e da escrita (século XIX), o papel era um suporte de registro muito caro e não fazia, de forma recorrente, parte do cotidiano escolar dos alunos. Os cadernos só passaram a fazer parte do universo escolar na metade do século XIX, como mostram Vidal e Esteves (2003):

> Somente na segunda metade do século XIX, o papel teria seu custo reduzido e sob a forma de caderno, e dentre eles o caderno de rascunho veria sua introdução ampliada no universo da escola. Conviveria, no entanto, até a entrada do século XX com as ardósias, testemunhando não apenas a eficácia das lousas individuais no ensino dos alunos menores,

> quanto o preço notadamente elevado do papel para um uso notadamente de descarte nas séries iniciais (VIDAL; ESTEVES, 2003, p. 118).

Como é possível perceber, antes da entrada do caderno como suporte de escrita escolar, a escola contou com a utilização de outros suportes de escrita, especialmente para superar os obstáculos do ensino concomitante da escrita e da leitura. Suportes como caixa de areia e lousas foram usados na escola durante muito tempo (FRADE, 2012). Vidal e Esteves (2003) afirmam ainda que:

> O entrave material à escolarização da escrita começou a ser superado no fim do século XVIII e início do século XIX. As propostas de escrita nas mesas de areia com o dedo para os alunos novos e sua progressão às ardósias e lápis de pedra, antes do aprendizado do uso da pena e do papel, os últimos anos do setecentos e primeiros do oitocentos, pelo método mútuo, permitiram, pela primeira vez na escola elementar, a simultaneidade do ensino da leitura e da escrita. As crianças, desde seu ingresso na escola, poderiam se iniciar nos saberes de ler e escrever (VIDAL; ESTEVES, 2003, p. 117-118).

Juntamente com a disseminação do ensino simultâneo da leitura e da escrita e com a progressiva inclusão do caderno como suporte de escrita e outros objetos, como o lápis e a caneta esferográfica – hoje incorporados na cultura material escolar –, ocorreram, também, alterações nas concepções e nas metodologias de alfabetização. Assim, o ensino da leitura e da escrita e a cultura material estão relacionados diretamente (PERES; SOUZA, 2011), uma vez que novos e diferentes materiais para o ensino das habilidades de ler e escrever podem impor novos ritmos, novas metodologias, nova organização do tempo e do espaço escolar.

Se o caderno representou algumas mudanças nas práticas de ensino da leitura e da escrita para os alunos, seria importante pensar em que medida esse mesmo suporte foi incorporado pelas professoras para registro de suas aulas, ou seja, quando, como e por que começaram a ser usados para planejar as aulas previamente. Obviamente não interessa aqui chegar à “gênese” desse processo, tentando identificar quando as professoras passaram a registrar previamente as aulas nos cadernos escolares. Isso seria pouco produtivo e não teria sentido neste estudo.

O que interessa é compreender a forma e a estrutura desses planejamentos, o sentido atribuído a isso na profissão das professoras “primárias” e a “herança” dessa prática, aspectos que serão abordados no capítulo 2. Logo, referir aqui os estudos sobre cadernos de alunos e a “entrada” desse suporte na escola de primeiras letras teve apenas o objetivo de indicar que estive atenta durante o

processo de pesquisa aos estudos diretamente ligados ao objeto/fonte de minha investigação e, também, àqueles que giram em torno da mesma ou de temáticas semelhantes. É claro que compreendo a diferença do registro do aluno no suporte caderno e o registro prévio das aulas das professoras no suporte caderno. A natureza, o sentido, os objetivos são bastante diferenciados. O suporte, contudo, é o mesmo, o caderno; e a prática também, os manuscritos.

Na busca de referências de pesquisa e na tentativa de pensar a história da alfabetização do ponto de vista das mudanças de concepções e metodologias do ensino da leitura e da escrita, tomei como referência autores que problematizam os métodos e processos de alfabetização presentes nas práticas das professoras, como, por exemplo, Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2001, 2009), Mortatti (2000, 2004), Soares (2002, 2006), Chartier e Hébrard (2001), Rizzo (1986), Frade (2003), Cagliari (2002, 2010), Carvalho (2005), Pérez e Garcia (2001) e Lerner (2002), Morais (2005, 2010, 2012).

As discussões para definir qual o "melhor" método de alfabetização são tão antigas quanto o próprio ato de ensinar as crianças a ler e a escrever. Segundo Chartier e Hébrard (2001), "a cada grande etapa da história do ensino da leitura ordena-se os diferentes métodos em sistema de oposição binária" (p. 143). Assim, inicialmente havia a dualidade entre o método da soletração e o método da não soletração. Por volta dos anos de 1880, por exemplo, a discussão centrava-se na dualidade da adoção de um método de leitura e de escrita simultânea, ou em um método cuja ênfase fosse apenas o ensino da leitura pela soletração, principal procedimento do período (séculos XVIII-XIX).

Quando consolidada a ideia de um ensino simultâneo da leitura e da escrita, a dualidade passou a ser entre o método analítico e o método sintético, que perduraram até metade da década de 1980, fenômeno também perceptível no campo da alfabetização no Brasil. Referindo ao embate do método analítico e do sintético, na França, Chartier e Hébrard (2001) dizem:

> Os manuais especializados destinados à formação de professores tentaram imprimir, por volta de 1950, uma oposição que se pensava então ainda mais coerente entre métodos analíticos (os métodos globais), métodos sintéticos (os métodos silábicos) e os métodos mistos (início global, análise de palavras memorizadas em sílabas e letras, síntese das letras em sílabas e das sílabas em palavras). Muito mais próximo de nós ainda, oposições mais técnicas se impuseram: distinção, nos anos 70, entre método fundado em uma análise fonológica estrita da língua oral e métodos que se prendiam aos 'sons' da linguagem; ou ainda o contraste reivindicando entre método que se propõe a ensinar a "ler" (entendido compreender) e aqueles que só se importam com ensinar a "decifrar" (CHARTIER; HÉBRARD, 2001, p. 143).

No Brasil, a partir da divulgação dos estudos de Ferreiro e Teberosky, especialmente com a publicação da Psicogênese da Língua Escrita (1985), os métodos analíticos e sintéticos passaram a ser rotulados como “tradicionais” e “ultrapassados”, frente aos estudos psicogenéticos que têm, em seu princípio, a investigação dos processos de cognição a partir das hipóteses das crianças diante do objeto a ser aprendido, ou seja, a leitura e a escrita. Nas palavras de Barbosa (1994),

> [...] a língua escrita deixa de ser percebida como um código, cujos elementos e relação são dados previamente, e passa a ser concebido como um sistema de representação da linguagem, cuja função primordial e original é – no caso da escrita alfabética – representar diferenças entre significantes. Desta perspectiva, a escrita é vista como um objeto conceitual, e a questão da aprendizagem se desloca para a compreensão da natureza dessa representação (BARBOSA, 1994, p. 73).

Com a divulgação dos estudos de Ferreiro e Teberosky no Brasil, houve um movimento de rejeição, especialmente vindo do mundo acadêmico, às “práticas tradicionais” de ensino da leitura e da escrita em voga nas escolas. Como diz Ferreiro (1988):

> La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela. Pero la Institución escolar, al apropiarse de ese objeto social, to ha convertido en un objeto de enseñanza, ocultando sus usos sociales. Restituir a la escritura su carácter de objeto social es una tarea enorme, que de por sí crea una ruptura con las prácticas tradicionales y con las disputas didácticas tradicionales (FERREIRO, 1988, p. 38).

A partir da divulgação dos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita no Brasil, surgiram publicações acadêmicas e editoriais divulgando uma concepção de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita que vinculava a necessidade de se ensinar a escrita como expressão do pensamento da criança e a leitura como prática de significação de compreensão do texto lido, concebidos como conhecimentos que se constroem no processo, ou seja, muito antes da escolarização, na interação com o outro e com o objeto de conhecimento. Cabe lembrar as palavras de Ferreiro (1995):

> [...] as atividades de interpretação e de produção de escrita começam antes da escolarização, como parte da atividade própria pré-escolar; a aprendizagem se insere (embora não se separe dela) em um sistema de concepções previamente elaboradas, e não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas perceptivo-motor. A escrita não é um produto escolar, mas sim um produto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existir (FERREIRO, 1995, p. 42-43).

Nos últimos anos da década de 80, surgiu, também, no espaço

acadêmico brasileiro, o conceito de letramento[4], ligado mais diretamente ao uso social da escrita e à sua significação no processo de ensino como importante para a aprendizagem da criança. Tal conceito vai se solidificando no campo da alfabetização, especialmente com os estudos de Soares (2002).

O ensino da escrita e da leitura passa a ser compreendido, também, como prática de letramento, conceito estreitamente ligado ao uso social da escrita, diferenciando, de certa forma, o ser alfabetizado do ser letrado, como explica Soares (2002):

> Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar uma língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita "própria", ou seja, é assumi-la como sua "propriedade" (SOARES, 2002, p. 39).

Diante da divulgação dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY,1999) e do conceito de letramento (SOARES, 2002), acirraram-se as discussões dos chamados métodos tradicionais (analítico e sintético) de ensino e a crítica a esses métodos. A proposta construtivista passou a ser a teoria de referência nos estudos da alfabetização que, segundo Carvalho (2001), apresentava este princípio: "a criança constrói o seu próprio conhecimento" (CARVALHO, 2001, p. 103). Tal princípio trouxe alguns equívocos de interpretação, pois, ao mesmo tempo em que não apresentava de modo claro uma metodologia de ensino para ser utilizada pelas professoras na alfabetização das crianças, condenava o uso dos métodos existentes, o que gerou uma grande confusão e insegurança entre as professoras alfabetizadoras.

Nos primeiros anos do século XXI, retomaram-se as discussões em torno do ensinar a leitura e a escrita na escola na perspectiva *da* ou *das* metodologias da alfabetização, ou seja, retomaram-se, de alguma forma, aspectos metodológicos do processo de ensinar nas classes iniciais da escolarização. Muitas dessas discussões apresentam como proposta o ensino da leitura e da escrita como desenvolvimento da consciência fonológica[5], sem deixar de lado as práticas de letramento. Sobre esse momento, Soares (2006) alerta que:

---

[4] SOARES (2002) Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita.Uma das primeiras ocorrências deste conceito encontra-se no livro de Mary Kato, de 1986, (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, Editora Ática) (SOARES 2002).*

[5] Segundo Cabral e Pessoa (2013, p. 11) A consciência fonológica é um conjunto de habilidades metalinguísticas que permitem ao individuo refletir sobre os seguimentos sonoros da palavra em diferentes níveis: silábico, intra-silábico e fonêmico.

> Entretanto, voltar para o que já foi superado não significa que estamos avançando. Avançamos quando acumulamos o que aprendemos com o passado, juntando a ele as novidades que o presente traz. Estamos no momento crítico desse avanço. As pessoas estão insatisfeitas com o construtivismo, as denúncias já estão sendo feitas e começam a surgir iniciativas no sentido de corrigir essa situação. Estamos na fase de reinvenção da alfabetização (SOARES, 2006, p. 4).

Em relação à construção das relações fonema/grafema, retomada nos atuais debates do campo da alfabetização, Soares (2006) afirma:

> O que considero preocupante, porém, é que esse movimento está indo em direção ao método fônico. Por quê? Para corrigir os problemas que estamos enfrentando. Será que a solução é voltar a usar esse método? Por que essa ênfase no fônico? Quando falo em método fônico, refiro-me àquele método do 'casado', em que vinha uma letra de um lado e casava com a letra de outro lado, como aquelas antigas cartilhas fônicas. Mas certamente não é disso que os especialistas estão falando: o que se pretende é voltar a orientar as crianças na construção das relações fonema/grafema (SOARES, 2006, p. 4).

A partir do entendimento do construtivismo, ou seja, acreditando-se que bastava a inserção do alfabetizando em um ambiente escolar rico em materiais e textos impressos para ele se apropriar espontaneamente da leitura e da escrita, o construtivismo não teve os resultados esperados, e outros estudos foram sendo desenvolvidos. Tais trabalhos problematizam o fato de que “voltar” aos antigos métodos analíticos e/ou sintéticos de alfabetização não era a solução para a problemática da alfabetização no Brasil, sendo urgente “reinventar” (Soares, 2006) as práticas de ensino da leitura e escrita escolar para garantir, de fato, a alfabetização de todas as crianças.

Na perspectiva de repensar o ensino da leitura e da escrita, tomo os estudos de Soares (2002) e Morais (2012) que, a partir de suas pesquisas com professoras alfabetizadoras, discutem práticas de alfabetização e definem questões a serem consideradas nesse processo. Essas discussões são importantes uma vez que, ao problematizar os exercícios presentes nos Diários aqui em foco, considero como referências os processos históricos da alfabetização escolar e os debates atuais nesse campo. Apenas com essas referências, é possível compreender as propostas contidas nos Diários e problematizar as permanências e/ou as mudanças neles revelados.

Soares (2002) define os conceitos de alfabetização e de letramento como sendo distintos, mas complementares no processo de alfabetização. Para a autora, alfabetização é, por um lado, “a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2002, p. 47), defendendo que esta ação não pode ser vista como ensinar

as crianças apenas a codificar e decodificar a língua. Por outro lado, define letramento como o "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita" (SOARES, 2002, p. 47).

Em consonância com os conceitos de Soares (2002), Morais (2005) retoma, a partir dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita, o conceito da escrita alfabética como um Sistema Notacional de Escrita. Na perspectiva de compreender como as professoras promovem a apropriação do sistema de escrita alfabética pelos alfabetizandos, Morais (2005) pesquisa práticas de alfabetizadoras e propostas didáticas de alfabetização, defendendo que

> [...] o enfoque da escrita alfabética como sistema notacional é necessário para construirmos didáticas de alfabetização que, libertando-se dos velhos métodos associacionistas (global, fônico, silábico, etc.), permitam *alfabetizar letrando.* Ou seja, para que possamos ensinar, de forma sistemática, tanto a *escrita da linguagem* (o Sistema de Escrita Alfabética) como a *linguagem que se usa para escrever* os muitos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade (MORAIS, 2005, p. 30).

Como foi possível ver brevemente nos parágrafos anteriores, ao longo da história da alfabetização, passamos pela polêmica entre os métodos analíticos e os sintéticos, pela criação e adoção de novos materiais para a leitura e para a escrita, por discussões acirradas entre a escolha de "métodos tradicionais" (analíticos e sintéticos) e pelo entendimento da alfabetização como um processo de construção de conhecimento que não aceitava a utilização de métodos definidos *a priori* para o ensino da leitura e da escrita. Chegamos a um momento da história recente da alfabetização em que as pesquisas voltam-se mais para a observação do fazer das professoras alfabetizadoras, visando construir propostas de alfabetização e problematizando as práticas dessas professoras (MORAIS, 2012), aspecto esse também enfatizado por Frade (2003):

> [...] deveríamos nos preocupar não apenas em verificar como os professores apropriam-se ou deixam de se apropriar de conhecimentos oficiais e científicos, mas também em tentar compreender determinados ordenamentos metodológicos, a partir do ofício e saber do alfabetizador (FRADE, 2003, p. 18).

Na perspectiva de Frade, o momento atual da alfabetização requer atenção às formas de apropriação das teorias e das políticas pelas professoras e à compreensão dos saberes e dos fazeres das alfabetizadoras. O estudo aqui apresentado vai nesta direção: na perspectiva de investigar práticas de professoras alfabetizadoras para pensar o ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, os cadernos de planejamentos das aulas das professoras alfabetizadoras são

documentos privilegiados que guardam registros de metodologias pedagógicas adotadas nas salas de aula. Eles, assim, não oferecem apenas as falas e os gestos do cotidiano da sala de aula, como refere Mignot (2008), mas, bem mais do que isso, apresentam os tipos e as formas de atividades trabalhadas pelas professoras, contendo vestígios (GINZBURG, 2011) de suas concepções de ensino/aprendizagem de linguagem e do ordenamento metodológico adotado no intuito de alfabetizar as crianças.

No contexto histórico recente da alfabetização, a presente Dissertação de Mestrado apresenta um levantamento dos tipos de exercícios que focalizam a sílaba, presentes nos Diários entre as décadas de 1970 a 2010, com a finalidade de compreender e de analisar as razões de sua permanência e os sentidos que as professoras davam a tais exercícios no processo de alfabetização. Em razão disso, este capítulo foi escrito com um esforço de situar este estudo em um campo em ascensão hoje no Brasil (MORTATTI, 2011), ou seja, o da história da alfabetização, e, também, com a finalidade de situar os principais debates históricos nesse campo. Serão esses debates que me possibilitarão compreender e discutir a permanência e os sentidos dos exercícios com sílabas, encontrados de forma recorrente nos Diários de Classe, material a ser apresentado no próximo capítulo.

2
APRESENTAÇÃO DO ACERVO DE DIÁRIOS DE CLASSE UTILIZADOS COMO FONTE E OBJETO DA PESQUISA

Apresento, neste capítulo, a descrição do acervo de Diários de Classe das professoras alfabetizadoras que utilizei na presente pesquisa, bem como algumas reflexões acerca de sua estrutura e forma de organização e dos cuidados que aparentemente as professoras tinham/têm com esse material. Problematizo, também, os registros das professoras em seus Diários, percebendo-os como escritas ordinárias de natureza profissional (MIGNOT, 2006).

2.1 O acervo de Diários de Classe pertencente ao grupo HISALES

O acervo de Diários de Classe do grupo de pesquisa HISALES[6] constitui-se a partir de doações de professoras ou de pessoas próximas às professoras alfabetizadoras[7]. Um dado relevante a considerar é que o suporte dos

[6] O acervo geral do grupo de pesquisa HISALES conta hoje com 508 cartilhas de alfabetização, 239 cadernos escolares de alunos em fase de alfabetização (pré-escola a 2º ano) e 83 Diários de Classe, além de outros documentos e materiais que possibilitam estudos referentes à cultura material escolar e à história de alfabetização.

[7] Para conhecer o acervo, acesse o seguinte endereço eletrônico: http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales/

planejamentos de aulas são cadernos 'comuns'[8] (a maioria dos Diários foi feita em cadernos grandes com encadernação de espiral, medindo 200mm x 275mm).

Cabe aqui uma relação entre os cadernos das professoras e o que Chartier (2007) afirmou referindo-se aos cadernos de alunos, ou seja, cadernos são, ao mesmo tempo, fonte e objeto de investigação "fascinante e enigmática, difícil de tratar e de interpretar, justamente por sua aparente banalidade" (CHARTIER, 2007, p. 23). O mesmo pode-se pensar para os Diários de Classe, uma vez que, além da ausência de estudos no campo da História da Alfabetização que usem esse material como fonte e objeto de estudo, é preciso considerar essa "aparente banalidade" que caracteriza esses materiais (sem "valor burocrático" e administrativo na escola), os quais, assim como os cadernos de alunos, apenas recentemente estão ganhando *status* de objeto e fonte de pesquisa (PERES, 2011). Essas duas características – ausência de estudos e caráter aparentemente banal dos cadernos de planejamentos – representaram um desafio ainda maior para a execução desta pesquisa. Foi preciso criar uma forma metodológica que desse conta da proposta de estudo e também alternativas de coleta, organização e apresentação dos dados. Acima de tudo, foram necessários esforço e atenção redobrados para analisar o que se pretendia.

Em relação à conservação e à ampliação do acervo não só dos Diários de Classe, mas também dos demais documentos que são preservados e estudados pelos integrantes do grupo de pesquisa HISALES, há um envolvimento dos participantes do referido grupo na busca, na manutenção, na proposição de estudos e na análise do material[9].

A conservação dos Diários exige cuidados especiais, uma vez que muitos chegam a nossas mãos em estado precário devido ao desgaste do tempo e do manuseio. Isso pode ser observado nas Figuras 1 e 2, por exemplo, em que se observam manchas deixadas pelo mofo.

[8] Cadernos com encadernação de espiral ou grampeados, vendidos em papelarias e comprados, em especial, por alunos e professores.

[9] A ampliação do acervo das cartilhas e livros de alfabetização ocorre por doações ou aquisição em sebos. A ampliação do acervo de Diários de planejamento de professoras alfabetizadoras e dos cadernos dos alunos faz-se, até o momento, somente por doações.

Figura 1 - 1ª página do Diário de Classe de 1987.
Fonte: Acervo HISALES

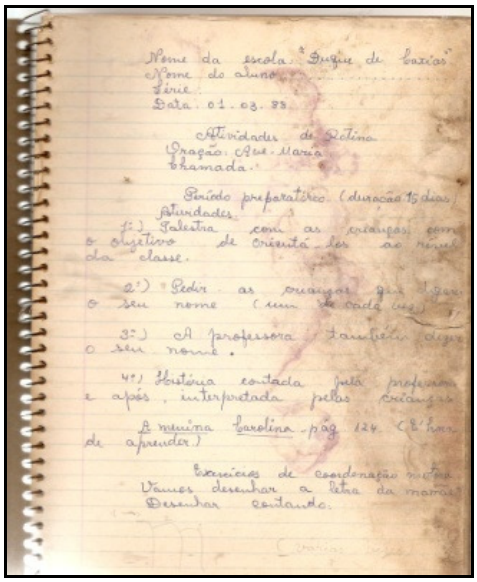


Figura 2 - 1ª página do Diário de Classe de 1988.
Fonte: Acervo HISALES

A catalogação de tais materiais é realizada de modo a permitir a incorporação de novos Diários na medida em que ocorrem as doações. Após diversas discussões no grupo de pesquisa, foi decidida a seguinte forma de organização: primeiramente, os Diários são organizados por década, ano de cada década e ordem de chegada do caderno no acervo. Por exemplo: C1-2007 (Caderno 1, década de 2000 e ano de 2007); C2-2007 (Cadernos 2, década de 2000 e ano de 2007). Isso nos permite visualizar a quantidade de material por década e por ano, possibilitando pensar questões específicas de estudos. A organização virtual é feita

em quadros e em fichas específicas, respeitadas essas características (década e ano), sendo a guarda física feita igualmente nas estantes da sala do grupo de pesquisa, exceto nos casos em que há mais de um Diário por professora. Nessa situação, não separamos o material (há um caso em que temos, por exemplo, 23 Diários de uma mesma professora; nesse caso, o material é guardado conjuntamente para preservar a "unidade").

Quando iniciei minha participação no grupo, em 2010, o acervo dos Diários era composto de 60 cadernos, distribuídos desta forma: 3 da década de 1970, 12 da década de 1980, 15 da década de 1990 e 30 da década de 2000. Saliento que meu primeiro contato e trabalho desenvolvido foi com esse material. Recentemente, o grupo recebeu a doação de 23 novos Diários advindos de um mesmo município, Piratini/RS[10], mas pertencentes a diferentes professoras e a distintas épocas. Assim, o acervo teve um aumento significativo de uma só vez, acontecimento pouco comum, uma vez que esse material chega, normalmente, aos poucos.

Na Tabela 1, apresento a síntese, por década, do acervo dos Diários de Classe até o presente momento.

Tabela 1 - Total de Diários de Classe por década.

Década	Número de Cadernos
1970	03
1980	15
1990	25
2000	38
Sem data	02
TOTAL	**83**

Fonte: da autora

Do total de 83 Diários, 23 pertenceram a uma mesma professora que trabalhou durante toda sua vida profissional com turmas multisseriadas[11] em uma

[10] Esses diários foram obtidos por meio do incansável trabalho de "garimpo" da colega Darlene Rosa da Silva, integrante do grupo de pesquisa, pois muitos materiais e documentos que constituem o nosso acervo foram encontrados por ela em "peregrinações" na zona rural do município em que reside, Piratini/RS.

[11] Turmas ou classes multisseriadas são aquelas compostas por alunos de diferentes adiantamentos sobre a responsabilidade de uma única professora. Mesmo trabalhando com diversos

mesma escola na zona rural de um município da zona sul do Rio Grande do Sul. Os demais Diários do acervo pertenceram a diferentes professoras que atuaram como alfabetizadoras em escolas públicas e/ou privadas em municípios pertencentes ao estado do Rio Grande do Sul, em especial na Região Sul.

É importante explicitar que os Diários do acervo aqui apresentado têm natureza diferente daqueles oficiais da escola, como os descritos, por exemplo, nos trabalhos de Alves (2003) e Amâncio e Cardoso (2011). Os Diários descritos pelas autoras contêm os registros das presenças e das ausências dos alunos, a lista dos conteúdos trabalhados diariamente e as notas. Na capa, vem impresso, quase sempre, o nome (Diários de Classe) e, nas folhas internas, os campos a serem preenchidos. Tais Diários, diferentemente dos planejamentos manuscritos, são arquivados na escola ao final do ano letivo, por serem documentos oficiais[12].

No caso dos Diários pertencentes ao acervo do grupo de pesquisa HISALES, esses documentos são, como já os caracterizei, cadernos manuscritos nos quais as professoras registram diariamente seu planejamento de aula, os exercícios, as atividades e os procedimentos que serão desenvolvidos com os alunos. Esses Diários são organizados por dia, como o nome indica, e, alguns, além do registro dos exercícios e das atividades, contêm anotações referentes ao aprendizado e ao comportamento dos alunos. Em alguns Diários, encontram-se, ainda, bilhetes, anotações de compromissos pessoais e profissionais das professoras e outras anotações referentes ao cotidiano da escola, da sala de aula e dos alunos, bem como gravuras, pensamentos, versos, poemas e fotos de familiares ou de alunos.

Esses Diários de Classe são de “propriedade” das professoras, não ficando, por essa razão, arquivados na escola no final do ano letivo. Mesmo seguindo um formato (principalmente pelo fato de que, em alguns momentos, são verificados pela supervisora da escola), as professoras têm maior “liberdade” para organizar e fazer registros além dos referentes aos planejamentos das aulas.

Considero os Diários de Classe como escritas ordinárias de natureza profissional (MIGNOT, 2006), que registram diariamente parte do que foi desenvolvido na sala de aula, ou aquilo que seria trabalhado em um determinado dia

---

adiantamentos na mesma sala, esta professora mantinha Diários de Classe para cada série no mesmo ano letivo.

[12] No RS, esse documento oficial também é chamado de Diário de Classe, mas possui forma, materialidade, estrutura e funções diferentes.

de aula, ou seja, o que a professora pretendia desenvolver com os alunos[13]. São escritas que ficam "silenciadas" no cotidiano da escola e na própria história da educação, mas que podem ajudar a contar parte da história do ensino da leitura e da escrita, pois o planejamento das aulas oferece pistas (GINZBURG, 2011) de como se organizam o tempo e o espaço da sala de aula, as rotinas estabelecidas para os alunos e as perspectivas de ensino e de aprendizagem e, muito especialmente, os sentidos e as práticas de ler e escrever.

Muitas são as escritas de professores realizadas na escola que podem contribuir para escrever a "história do cotidiano escolar", como, por exemplo, do ensino da leitura e da escrita. O Diário de Classe, sem dúvida, é um desses materiais. Contudo, acabam sendo, muitas vezes, descartados por não serem considerados oficiais. Mignot e Cunha (2006), referindo-se a essas escritas ordinárias de caráter profissional, afirmam que os arquivos escolares

> [...] não preservam os escritos de professores e de alunos que, igualmente, ajudariam a compreender as práticas pedagógicas, a aprendizagem da leitura e da escrita, a chegada de novos artefatos técnicos às escolas, a cultura e o cotidiano escolar (MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 51).

Os Diários pertencentes ao acervo do HISALES, utilizados nesta Dissertação de Mestrado, não são documentos guardados na escola. Eles foram conservados pelas professoras ou por algum familiar que fez a doação ao grupo, o qual tem se ocupado de preservar a história da alfabetização, especialmente por meio desses materiais que são considerados "ordinários" e praticamente "sem valor", pelo menos até pouco tempo, como fonte e objeto de investigação. Apenas ultimamente, e ainda de forma rarefeita, a história da educação e da alfabetização tem se preocupado com a preservação e com a pesquisa com esse tipo de documento.

Pode-se dizer que, ao guardarem seus Diários de Classe, as professoras "arquivaram" a própria vida profissional, talvez com o simples intuito de guardar ou, quem sabe, com a intenção de ter a identidade reconhecida de alguma forma. Como dizem Mignot e Cunha (2006), usando a expressão consagrada de Philippe Artières (1998), no intuito de "arquivar a própria vida para preservar a memória, testemunhar acontecimentos, imortalizar a experiência" (MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 43).

Sejam quais forem as razões que levaram as professoras ou os familiares

[13] Em alguns Diários, encontra-se, por vezes, o registro feito pelas professoras de que determinada atividade não foi possível ser trabalhada. Entendemos que, como foi planejada, havia por parte da professora a intenção de que as crianças a realizassem.

a guardarem esses registros e depois doarem para guarda e preservação, é preciso ter presente que eles talvez tenham sido ‘escolhidos’ por razões diversas e que outros foram descartados também por motivos diversos, como Artières (1998) indica em relação ao arquivamento de fotografias familiares:

> Em toda família, existe, com efeito, o hábito de dedicar regularmente longas tardes a reunir e a organizar as fotos relacionadas com a vida de cada um dos seus membros. Um casamento, um nascimento, uma viagem são objeto de uma ou de várias páginas. Não colamos qualquer foto nos nossos álbuns. Escolhemos as mais bonitas ou aquelas que julgamos mais significativas; jogamos fora aquelas em que alguém está fazendo careta, ou em que aparece uma figura anônima (ARTIÈRES, 1998, p. 14).

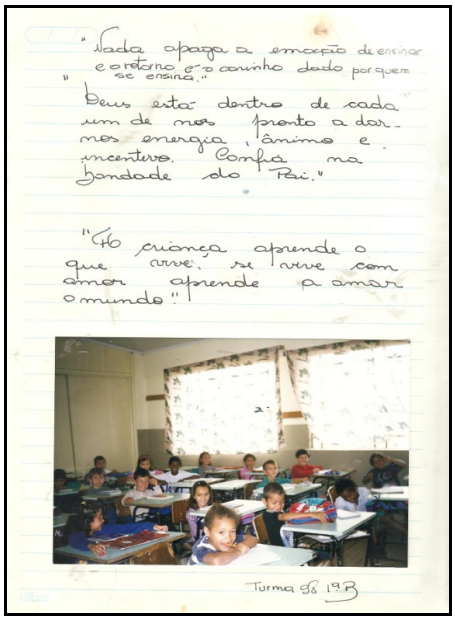
Da mesma forma, é possível considerar que os Diários guardados pelas professoras também são aqueles considerados por elas como os mais significativos, mais ‘bonitos’, melhor organizados (uma vez que são feitos anualmente), mantendo-os cuidadosamente encapados e enfeitados com gravuras, fotos, frases e com uma letra impecável e legível, revelando, dessa forma, um ‘fazer profissional’ próprio de professoras dos anos iniciais da escolarização.

As capas de alguns Diários de Classe, por exemplo, são cuidadosamente trabalhadas ou encapadas e, na primeira página da maioria, há fotos de alunos ou gravuras de crianças, dados de identificação da professora e da escola, frases edificantes, versinhos, poesias, enfim, algum tipo de registro que remete a uma forma de expressão mais espontânea das professoras. A seguir, nas Figuras 3, 4 e 5, reproduzo a capa e a primeira página de dois Diários, revelando os “cuidados” que as professoras alfabetizadoras têm com esse suporte, importante material de seu trabalho.

Figura 3 - Capa do Diário de Classe de 2002.

Fonte: Acervo HISALES

Figura 4 - 1ª página do Diário de Classe de 2000.
Fonte: Acervo HISALES


"Nada apaga a emoção de ensinar e o carinho dado por quem se ensina."

Deus está dentro de cada um de nós pronto a dar-nos energia, ânimo e incentivo. Confia na bondade do Pai."

"A criança aprende o que vive, se vive com amor aprende a amar o mundo."

Turma de 1998

FRASES ESCRITAS NA 1ª PÁGINA DO CADERNO de 1998 (figura 5):

"Nada apaga a emoção de ensinar e o carinho dado por quem se ensina."

"Deus está dentro de cada um de nós pronto a dar-nos energia, ânimo e incentivo. Confia na bondade do Pai."

"A criança aprende o que vive, se vive com amor aprende a amar o mundo."

Figura 5 - Primeira página do Diário de Classe de 1998.
Fonte: Acervo HISALES

No primeiro caso (Figura 3), a professora bordou, com o chamado "ponto cruz", a personagem infantil Mônica, de Maurício de Sousa; no segundo exemplo (Figura 4), nota-se a preocupação da professora em enfeitar os cadernos com motivos infantis, aproximando o mesmo, quem sabe, ao que considera "interesse das crianças" e estando de alguma forma ligado ao seu universo profissional: ensinar crianças; no terceiro exemplo (Figura 5), aparecem frases edificantes e uma foto da sala de aula. Esses são apenas três exemplos de como o "cuidado" com o

material e o registro da "vida em sala de aula" aparece nos cadernos das professoras[14].

Além do cuidado estético que as professoras possuem ter com seus Diários de Classe, há, em muitos deles, uma padronização na organização do planejamento das aulas, cuja explicação pode estar nas propostas presentes nos conteúdos de Didática Geral trabalhados nas antigas Escolas Normais, assunto que abordo a seguir, ainda que brevemente, com o objetivo de compreender um pouco da "tradição pedagógica" do planejamento das aulas para/nas classes iniciais da escolarização (escola primária no passado; séries ou anos na atualidade).

2.2 Aspectos organizacionais do planejamento das aulas nos Diários de Classe das professoras alfabetizadoras

Na busca de elementos que expliquem a forma como as professoras planejam e organizam o registro das aulas em seus Diários de Classe, consultei autores e obras, especialmente de Didática, que orientavam o ensino nas "antigas" Escolas Normais, como, por exemplo, D' Ávila (1954), Santos (1953, 1957) e Fontoura (1978). Tais autores apresentam normas e orientações de como realizar um plano de aula, entre outras orientações referentes ao ensino. O plano de aula é apresentado por eles como uma atividade pedagógica fundamental e obrigatória no trabalho da professora que pretendesse ter "sucesso" em suas aulas (SANTOS, 1953, 1957; D'ÁVILA, 1954; FONTOURA, 1978).

Para esses autores, o plano de aula deveria ser flexível e contar com a criatividade das professoras. Ao mesmo tempo em que "exige ordem, disposição, método de trabalho, planejamento" (FONTOURA, 1978, p. 189), o plano deve, também, prever a possibilidade de mudanças no decorrer da aula e até de atividades planejadas que não venham a ser realizadas.

Os registros encontrados nos planejamentos apresentam aspectos das orientações propostas nas "antigas" Escolas Normais, as quais eram responsáveis pela formação das professoras para atuarem nos primeiros anos de escolarização das crianças. Segundo Santos (1957), o planejamento prévio das atividades a serem desenvolvidas pela professora era de fundamental importância para que fosse

[14] Isso me remete a lembranças das minhas aulas de Didática Geral no curso de Magistério, quando a professora nos dizia que os Diários de Classe servem de exemplo para o cuidado que os alunos devem ter com seus cadernos de aula. O Diário era, de alguma forma, exemplo para os alunos e revela dedicação da professora à profissão.

ministrada uma boa aula:

> A complexidade e a delicadeza do trabalho educativo da escola primária tornam indispensável que cada professor elabore, diariamente, o plano de sua lição. O planejamento prévio das aulas é condição básica para a segurança e eficiência da ação pedagógica do mestre (SANTOS, 1957, p. 88).

Observa-se que a própria linguagem usada para caracterizar a relação entre a profissão docente (trabalho educativo da escola primária), a ação pedagógica e o planejamento de aula (plano de lição) revela como foi construída essa tradição do "Diário de Classe": complexidade e delicadeza, lado a lado; planejamento relacionado à segurança e à eficiência.

Para outro importante autor de "manuais de professorandas" (FONTOURA, 1978), o plano de aula deveria seguir a seguinte organização:

> I) Assunto da aula;
> II) Objetivos (o que se deve alcançar dos alunos);
> III) Motivação (maneira de interessar os alunos no assunto e ligação com o assunto anterior);
> IV) Desenvolvimento do assunto; apresentação da matéria; ligação com outra matéria;
> IV) Fixação e verificação da aprendizagem (jogos, testes, trabalhos para apresentação posterior) (p. 189).

Essa organização revela-se nos Diários estudados, o que demonstra que a "tradição pedagógica" de "fazer o Diário de Classe" se mantém até os dias atuais.

D'Ávila (1954), Santos (1953, 1957) e Fontoura (1978) contribuíram para o entendimento da forma como as professoras alfabetizadoras registravam seus planejamentos, permitindo-me melhor compreendê-los para, ao manuseá-los durante o processo de pesquisa, construir formas adequadas de coletar, organizar, apresentar e analisar os dados. Isso foi feito de acordo com Ginzburg (2011, p. 152), "a partir de dados aparentemente negligenciados, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente".

Assim sendo, a importância, a forma, o conteúdo e a estrutura dos chamados Diários de Classe são uma "herança" da Didática Geral tão fortemente trabalhada em cursos de formação de professoras, especialmente nas Escolas Normais, e caracterizam o trabalho docente da então chamada escola primária e, mais recentemente, das primeiras séries da escola (1° grau ou Ensino Fundamental, conforme a época), ou seja, é do trabalho da professora primária "fazer o Diário".

Com esse material – dificilmente obtido e cuidadosamente guardado como 'patrimônio' da alfabetização –, é que desenvolvi este estudo, cujos objetivos e procedimentos metodológicos encontram-se descritos no próximo capítulo.

3
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para proceder à pesquisa nos Diários de Classe e para coletar dados que me permitiram analisar e investigar os tipos e a recorrência de atividades com sílabas propostas pelas professoras no cotidiano de suas classes de alfabetização, utilizei uma abordagem quantitativa, considerando o número de Diários de Classe pertencente ao acervo do Grupo de Pesquisa HISALES, o número de exercícios com sílabas registrados nestes Diários e a ordem dos exercícios.

A partir do levantamento quantitativo, realizei uma análise qualitativa dos dados coletados, a qual possibilitou a criação de uma tipologia para agrupar os tipos de exercícios registrados nos Diários de Classe, considerando a ordem das atividades, procedendo, assim, a uma nova análise qualitativa.

Após a definição da metodologia a ser utilizada para o levantamento e análise dos dados, foi preciso pensar e refazer em diferentes momentos o processo de coleta, organização e apresentação dos dados, como será mostrado neste capítulo.

No início da investigação, elaborei uma ficha descritiva contendo as

informações que julguei necessárias para a realização da pesquisa[15]. A ficha descritiva dos Diários foi composta de 17 campos a serem preenchidos com informações gerais referentes ao material, quais sejam: imagem da capa e contracapa; folha de rosto ou 1ª página; década; ano; série/ano; nome da escola e da rede de ensino; nome do município em que a escola está situada; nome da professora; data de início e de término dos registros de planejamento; número de planejamentos registrados; registros de rotinas; descrição das primeiras aulas que oferecessem indícios da metodologia de alfabetização utilizada; atividades mais recorrentes; referências ao uso de cartilhas ou de livros didáticos; presença ou não de outros registros além do planejamento das aulas; presença ou não de folhas mimeografadas ou fotocopiadas; outras observações (Anexo A).

No momento em que realizei o levantamento dos dados registrados na ficha descritiva, percebi a falta de detalhamento em relação ao tipo de exercício proposto pelas professoras e a periodicidade com que essas atividades ocorriam. Acreditei que tais dados ofereceriam vestígios mais precisos para definir a metodologia adotada por elas e também a concepção de ensino da leitura e da escrita presente em seus planejamentos, além da possibilidade de mapear os tipos e as recorrências das atividades propostas para o ensino da leitura e da escrita. Para pensar na forma de proceder à organização dos dados referentes ao tipo de exercícios propostos e à periodicidade dos mesmos, baseei-me nos estudos de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), que analisam as práticas cotidianas de professoras alfabetizadoras.

Embora a coleta dos dados fosse distinta e a natureza da pesquisa diferente, de muito me valeu a leitura do estudo desses autores para criar uma forma de "olhar os dados" e organizá-los. Ou seja, precisava "enxergar" os dados (que não eram/são algo "natural", que não "estão ali", mas dependem do olhar, das perguntas, da capacidade teórica e metodológica do pesquisador). Precisava, igualmente, de uma forma de dar visibilidade ao que queria problematizar. Nesse sentido, o estudo de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) foi inspirador.

Nesse trabalho, os autores, a partir de observações de aulas de turmas em processo de alfabetização, elaboraram uma tabela contendo, na primeira coluna, a descrição dos exercícios diários desenvolvidos na sala de aula pelas professoras e, em outras colunas, as datas em que as atividades eram trabalhadas. O objetivo

[15] A elaboração desta ficha foi realizada a partir de outra já existente no grupo de pesquisa para categorizar os dados do acervo de cadernos de alunos.

dos autores foi fazer o levantamento de dados para investigar como as práticas da leitura e da escrita se concretizam atualmente na alfabetização inicial. Considerei a metodologia adequada para verificar a recorrência e o tipo de exercícios presentes nos cadernos de planejamento das professoras no período estudado nesta Dissertação.

Optei, então, por elaborar tabelas específicas de registro das atividades propostas pelas professoras, uma para cada um dos 83 Diários. Embora tenha sido um trabalho extremamente exaustivo, foi de grande valia para a pesquisa. Com as 83 fichas e com o mapeamento de todos os exercícios encontrados, pude definir melhor o foco da pesquisa e os procedimentos de análise. Para elaborar cada uma das 83 tabelas, retomei, inicialmente, as fichas descritivas e parti das atividades citadas nessa primeira ficha. Decidi, então, fazer o levantamento das atividades seguindo a ordem cronológica dos Diários de Classe, iniciando pelo mais antigo.

Após fazer uma testagem da tabela, passei ao trabalho de levantamento de dados no 1ª Diário (1973), procedendo da seguinte forma: na medida em que a atividade aparecia no planejamento da professora em determinado dia, eu realizava o registro marcando um "X" no dia correspondente ao registro da atividade. Reproduzo, na Tabela 2, um exemplo no qual consta uma pequena parte dos dados retirados de um Diário de Classe de 2003.

Tabela 2 - Exemplo do levantamento das atividades registradas em um Diário de Classe do ano de 2003.

Data	Escreve a letra inicial do desenho	Lê e escreve a letra X*	Pronúncia de palavras que iniciam com letra X	Liga desenho à letra inicial	Liga letras iguais	União de letras p/formar sílabas	Enche a linha de sílabas	Liga sílabas iguais	Ditados de sílabas	União de sílabas p/formar palavras
9/04						X		X	X	X
10/4						X			X	X
11/4						X		X	X	
11/4								X		X
14/4										X
15/4						X				X
16/4						X				
17/4						X				X

Fonte: da autora

Foi necessário, no decorrer do levantamento de dados, acrescentar várias atividades nas tabelas, especialmente pela sua variação, o que me levou, também, à confirmação de que os dados das fichas descritivas não eram suficientes para categorizá-los e também para responder às perguntas da pesquisa, quais sejam:

- Quais os tipos e as recorrências de atividades com sílabas propostas pelas professoras alfabetizadoras no cotidiano das classes de alfabetização no período de 1973-2010?
- Por que essas atividades se mantiveram em praticamente quatro décadas?

Quando passei ao levantamento das atividades de cada um dos Diários das outras décadas (80-90-2000), percebi que seria mais 'produtivo' não elaborar as tabelas com base nos dados das fichas descritivas. Assim, voltei ao material original, ou seja, aos próprios Diários, a fim de fazer o registro das atividades na tabela, pois, em vários casos, não estavam anotadas todas as atividades na ficha descritiva, mas somente aquelas que, em um primeiro momento, pareciam mais recorrentes e significativas. Dessa forma, a reorganização da tabela ofereceu maior visibilidade em relação ao que foi planejado pelas professoras e uma ampliação do registro das atividades, especialmente as de sílabas, foco deste estudo.

Para ter uma visibilidade maior de cada Diário de Classe, organizei outra tabela (Apêndice A) contendo os seguintes dados: ano, identificação do Diário no acervo, série/ano a quem pertencem, período, esfera a que pertence a escola (estadual, municipal ou particular) na qual trabalhava a professora, cidade, escola e observações que pudessem ser pertinentes para o estudo.

Analisando a Tabela 2 e constatando a recorrência dos exercícios com sílabas nos Diários de Classe, decidi pela redução do número de Diários pesquisados (já tinha excluído inicialmente os 2 Diários sem data), ficando apenas com os que se referiam à primeira série e ao primeiro ano escolar. Assim, exclui agora mais 9 dos 83 cadernos iniciais que não atendiam a esse critério (não eram de primeira série ou de primeiro ano), ficando com 72 Diários para fins da pesquisa. Essa decisão se deu principalmente pelo fato de que o objetivo deste estudo é analisar as atividades evolvendo o uso sílabas no início do Ensino Fundamental.

Para os 72 Diários, organizei uma nova tabela individual, realizando o levantamento do total de exercícios com sílabas e o número de vezes em que eles

aparecem no planejamento. Essa tabela é composta da ordem implícita ou explícita do exercício. Considero como ordem implícita o exercício que apresenta um exemplo, revelando a intenção proposta pela professora para a execução da atividade. As ordens explícitas são aquelas claramente registradas, indicando que, muito possivelmente, a professora dava a ordem por escrito aos alunos, como revelam as Figuras 6 e 7.

Figura 6 - Exercício do Diário de Classe de 1983.
Fonte: Acervo HISALES

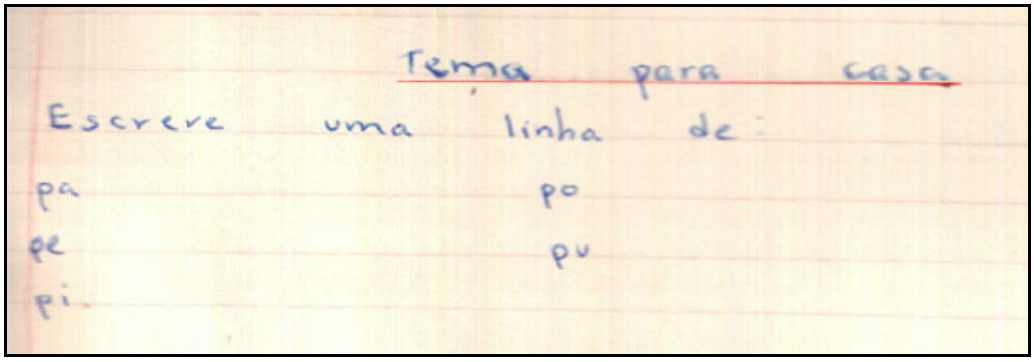


Figura 7 - Exercício do Diário de Classe de 1973.
Fonte: Acervo HISALES

A Tabela 3 apresenta o levantamento individual do tipo e do número de exercícios com sílabas (com dois cadernos de uma mesma professora, dos anos de 1983 e 1985):

Tabela 3 - Exemplo da tabela do tipo e quantidade de exercícios com sílabas nos Diários de Classe.

Caderno da professora A			
Nº	**Tipo de exercício com sílaba**	**Caderno 1_1983 64 aulas/47 exercícios**	**Caderno 1_1985 38 aulas/37 exercícios**
1	Liga sílabas iguais	2	1
2	Copia e lê sílabas	8	4
3	Forma palavras com a sílaba x	7	2
4	Ditado de sílaba	2	2
5	Junta sílaba e forma palavra	2	4
6	Completa palavra com a sílaba que falta (família silábica)	1	7
7	Separa sílabas	5	7

Fonte: da autora

Após o levantamento do número e do tipo de exercícios em cada um dos 72 Diários, percebi uma grande variedade de atividades com sílabas. Organizei, então, uma nova tabela (Tabela 4) nesse momento da pesquisa, de forma a unificar as tabelas individualizadas. Nessa nova tabela, fiz o cruzamento entre a ordem de exercícios em comum registrado nos cadernos e a quantidade desses exercícios por décadas. Desse cruzamento, foi possível verificar uma variedade de, pelo menos, 72 ordens de exercícios diferentes.

Exemplifico o formato da tabela unificada (Tabela 4) que foi organizada considerando o tipo de atividade agora para todos os Diários por década:

Tabela 4 – Exemplo de tabela com ordem e quantidade de exercícios encontrados nos Diários de Classe por década.

Nº	**Ordem implícita ou explícita do exercício**	**1970**	**1980**	**1990**	**2000**	**TOTAL**
1	Escreve sílaba maiúscula ou minúscula correspondente		1	61	9	71
2	Contorna sílaba pontilhada				5	5
3	Enche a linha/copia sílabas (algumas vezes lê)	27	35	163	166	391
TOTAL		**27**	**36**	**224**	**180**	**467**

Fonte: da autora

A Tabela 4 me permitiu observar a recorrência do mesmo exercício em diferentes décadas.

Após organizar tabelas individuais dos exercícios com sílabas, foi possível fazer algumas observações que me levaram a um novo recorte para a análise dos dados, a saber: 1) Dos 23 Diários da professora A, apenas um (1987) não apresenta exercícios com sílabas. Esse Diário possui dezesseis registros de aulas. Encontra-se escrito na capa a seguinte referência: “período preparatório”. O Diário possui quinze aulas registradas somente com atividades de percepção motora e, na décima sexta aula, apresenta a letra “A”; 2) Dos três Diários pertencentes à professora E, estagiária, também em um deles não há exercícios com sílabas; 3) Um dos Diários da professora F igualmente não apresenta registros de exercício com sílabas; 4) Também não há registro dessas atividades em um dos Diários da professora H.

Diante das constatações apresentadas anteriormente, exclui, em função do foco da pesquisa, os quatro Diários que não apresentam exercícios com sílabas, ficando com 68 cadernos de planejamento para análise, assim divididos: 3 da década de 70, 14 da década de 80, 22 da década de 90 e 29 da década de 2000, como pode ser observado na Tabela 5. Esses números (crescentes), possivelmente, têm a ver com o caráter “descartável” que possui o material. Quanto mais longínquo o tempo, menos probabilidade de encontrar esses cadernos.

Tabela 5 – Quantidade de Diários de Classe por professora.

Professora	**Nº de Diários por década**				
	1970	**1980**	**1990**	**2000**	**Total**
Professora A		10	12	1	23
Professora B				6	6
Professora C	3	1			4
Professora D			2	2	4
Professora E				2	2
Professora F				4	4
Professora G				2	2
Professora H				2	2
Professora I				2	2
Professora J			2		2
Professora L			1		1
Professora M		1			1

Professora N		1			1
Professora O		1			1
Professora P		1			1
Professora Q			1		1
Professora R			1		1
Professora S				1	1
Professora T				1	1
Professora U				1	1
Professora V				1	1
Professora X			1		1
Professora Z			1		1
Professora Y				1	1
Professora W			1		1
Professora A1				1	1
Professora B1				2	2
Total	**3**	**14**	**22**	**22**	**68**

Fonte: da autora

Em relação à Tabela 5, a análise apresentada neste trabalho reconhece os limites do acervo, no que se refere ao fato de os Diários serem de planejamentos de períodos distintos do ano letivo e também de terem sido produzidos por diferentes professoras.

Reconhece-se que, na década de 1980, há uma predominância de Diários de Classe de uma só professora. Entretanto, toda a análise e conclusão problematizadas nesta Dissertação irão relacionar o número de exercícios ao número de diários do acervo isolando essas variáveis. Assim, cabe salientar que todas as conclusões apresentadas referem-se a tal amostra, composta por 68 Diários de Classe de diferentes professoras, referente a períodos distintos do ano letivo, e que o estudo em outra amostra talvez produza resultados diferentes.

Assim sendo, a fim de proceder à análise dos exercícios com sílabas, considerando o que foi dito no parágrafo anterior, tomei como referência os dados da Tabela 4, que apresenta as ordens dos exercícios e o número de atividades por década. Após organizar e reorganizar os dados (2.877 exercícios com sílabas no conjunto do material) e considerar principalmente as diferentes e diversificadas ordens dos exercícios/atividades (72 ordens), propus uma classificação para fins de análise. O conjunto de todos os exercícios encontrados foi reunido em uma tipologia que engloba 6 categorias, quais sejam:

a) Exercícios que visam ao treino gráfico

Exercícios de treino gráfico são atividades, como o próprio nome sugere, de repetição, de treino para o aprendizado e de fixação do traçado de letras e sílabas. Trata-se de atividade, por exemplo, de "encher linha de sílabas". É uma atividade recorrente em muitos dos Diários de Classe.

b) Memorização das sílabas

O objetivo principal desse tipo de atividade é justamente levar o aluno à memorização de sílabas soltas, geralmente relacionadas ao estudo das famílias silábicas (ba, be, bi, bo, bu), sendo muito utilizada no chamado "método silábico" de alfabetização. Constituem exemplos desse tipo de exercício: leitura coletiva e individual de sílabas, ditado de sílabas, cópias de sílabas, junção de letras para formar sílabas, junção de sílabas iguais.

c) Reconhecimento gráfico das sílabas

São atividades que supõem o reconhecimento da sílaba nas palavras escritas, mas não obrigatoriamente a leitura da palavra, uma vez que, considerando os exercícios de memorização de sílabas presentes em muitos Diários, alguns alunos podem identificar e encontrar as sílabas mesmo não conseguindo ler a palavra propriamente dita. Exemplos desses exercícios são aqueles que solicitam que o aluno circule, pinte ou recorte determinada sílaba nas palavras.

d) Separação e junção de sílabas das palavras

As atividades de separar ou de juntar sílabas para formar palavras são recorrentes nos Diários de Classe, em todas as décadas. Nesse caso, os exercícios têm como ordem implícita ou explícita o pedido para os alunos separarem palavras em sílabas ou juntarem as sílabas para formar palavras. Tais sílabas são apresentadas lado a lado e na ordem em que devem ser unidas (ca va lo = cavalo).

e) Ordenação de sílabas

As atividades de ordenação de sílabas são aquelas em que são

apresentadas sílabas “misturadas”, a fim de levar o aluno a organizá-las para formar palavras. Em algumas vezes, essa atividade exige uma ação cognitiva mais elementar (apenas codificar) e, em outras, uma operação cognitiva mais complexa (a leitura da palavra). Por exemplo, quando as sílabas são apresentadas sem referência a como devem ser organizadas, sem sequência (co – ma – ca = macaco), pressupõe-se a leitura da palavra e uma operação cognitiva um pouco complexa. Quando, porém, as sílabas apresentadas estão relacionadas a números a serem organizados em sequência (3 co – 1 ma – 2 ca = macaco), o nível de exigência e de compreensão da palavra torna-se menor. Nessa situação, a criança pode, primeiramente, ordenar as sequências a partir de um conhecimento matemático de ordem numérica e, depois, proceder à leitura. Mesmo em caso de não conseguir ler, terá realizado a atividade, ao contrário do primeiro tipo de exercício, em que ela precisa “descobrir” a palavra primeiramente, exigindo, assim, uma reflexão.

f) Escrita de palavras a partir de sílaba ou sílabas determinadas

É um tipo de exercício em que é apresentado um conjunto de sílabas para que sejam descobertas palavras possíveis de serem escritas com as sílabas dadas. Na escrita de palavras a partir de uma determinada sílaba, é solicitado aos alunos que se escrevam palavras que contenham ou iniciem com a sílaba sugerida. Atividades como essas pressupõem, na maioria das vezes, a capacidade de ler, escrever e entender a palavra em questão. É um exercício que exige do aluno certa reflexão sobre a organização das sílabas no interior das palavras, a fim de estas apresentarem sentido.

Com a criação dessa tipologia de exercícios, procedi à análise que apresento a seguir, no capítulo 4. Para a análise das tipologias referentes aos exercícios de treino gráfico e de reconhecimento gráfico e/ou sonoro de sílabas, problematizo os dados usando tabelas e gráficos. Para as demais tipologias, uso somente tabelas de dados.

4

OS DIÁRIOS DE CLASSE DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: UMA ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS COM SÍLABAS (1973 – 2010)

Neste capítulo, retomo as questões principais da pesquisa, quais sejam: 1) Quais os tipos e as recorrências de atividades com sílabas propostas pelas professoras alfabetizadoras no cotidiano das classes de alfabetização no período em questão? e 2) Por que essas atividades se mantiveram em praticamente quatro décadas (1970 a 2010)? Inicio o presente capítulo apresentando a recorrência das atividades presente nos Diários de Classe.

A seguir, exibo a Tabela 6, que apresenta a média de exercícios com sílaba por número de Diários a cada década.

Tabela 6 - Exercícios com sílaba por número de Diários a cada década.

Ano	1970	1980	1990	2000	TOTAL
Número de Diários de Classe	3	14	22	29	68
Número de exercícios nos Diários de Classe a cada década	203	255	1.004	1.415	2.877
Média de exercícios por Diários de Classe a cada década	67,66	18,21	45,66	48,79	-

Fonte: da autora

Como pode ser observado na Tabela 6, o uso de atividades com sílaba no processo de alfabetização é recorrente, e a quantidade de exercícios é significativa ao longo do período estudado. Para cada década, tem-se o número total de exercícios registrados no respectivo período, ou seja, há 203 exercícios nos 3 Diários da década de 70; 255 exercícios nos 14 Diários da década de 80; 1.004 exercícios nos 22 Diários da década de 90; e 1.415 exercícios nos 29 Diários da primeira década dos anos 2000, totalizando, assim, 2.877 atividades com sílabas nos 68 Diários pesquisados.

Como mostrei no capítulo anterior, chegar a esses números só foi possível graças ao exaustivo trabalho de contagem, recontagem, registro e organização dos dados em anotações, fichas e, principalmente, tabelas. Foi igualmente difícil criar uma tipologia que incluísse esse grande número de atividades, reduzindo-o a apenas 6 categorias. É preciso recordar, contudo, que o número total apareceu ao longo das 4 décadas de abrangência do material (1973-2010) sob 72 enunciados apenas, indicando uma repetição significativa desses exercícios. Assim sendo, o processo metodológico da pesquisa foi bastante importante e de aprendizagem significativa, em que precisei criar alternativas de coleta, ter organização, saber categorizar e analisar os dados considerando, principalmente, a grande quantidade de informações.

Observando ainda a Tabela 6, no que se refere à média de exercícios com sílabas por Diário pesquisado em cada década, é possível afirmar que o maior número de exercícios registrado encontra-se na década de 70, com uma média de 67,66 exercícios por Diário. Essa média diminui consideravelmente na década de 80, passando para 18,21 exercícios por Diário, mas voltando a crescer significativamente nas décadas seguintes. Assim, na década de 90, há uma média de 45,66 exercícios por Diário e, na primeira década dos anos 2000, uma média de 48,79 atividades por Diário.

A alta recorrência e manutenção dos exercícios com sílabas se justifica pelos dados encontrados nos planejamentos das professoras, especialmente no que se refere ao método de ensino de leitura e de escrita adotado, ou seja, os indícios apontam para o uso recorrente dos denominados “métodos tradicionais” de alfabetização. Esses métodos têm como pressuposto que o ensino e a aprendizagem da língua escrita estão vinculados à memorização e à codificação e decodificação de grafemas e fonemas, como diz Benveniste (2004), indicando a relação de dependência entre oralidade e escrita:

> A língua falada era apresentada como um “código oral” e a língua escrita como um “código gráfico” e se supunha que ambas “codificavam” o mesmo objeto: a “língua”. Dentro desta perspectiva, a língua era considerada implicitamente como um dado prévio, presumivelmente homogêneo, e não sujeito à influência dos “códigos”. A escrita era um simples instrumento, desprovido de existência autônoma e encarregado exclusivamente de fazer uma transposição da língua, sem exercer nenhuma influência sobre ela (BENVENISTE, 2004, p. 13).

Dessa forma, havia uma crença de que um método bem definido poderia dar conta de ensinar aos alunos a codificação e decodificação das letras do alfabeto para o aprendizado da leitura e da escrita. Na perspectiva de codificar e decodificar a língua, o aprendiz é considerado, segundo Morais (2012),

> [...] uma “tábula rasa” e [deveria] adquirir novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicações sobre as relações entre letra e som) que, através da repetição de gestos gráficos (cópia) e da memorização (das tais relações entre letra e som), passariam a ser suas. A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo (MORAIS, 2012, p. 27).

Entendo que a recorrência a exercícios com sílabas – relacionada ao método de alfabetização e à compreensão da língua como codificação e decodificação – explique essas atividades no cotidiano das salas de aula em uma perspectiva do aluno como “tábua rasa” e da aprendizagem como processo de “acúmulo de informações”, como afirma Morais (2012), com poucas perspectivas e experiências didáticas para a reconstrução de “esquemas ou modos de pensar” a língua escrita (MORAIS, 2012).

Os métodos tradicionais se diferenciavam em alguns aspectos didáticos, mas não em sua essência, uma vez que eles são “métodos de ensino” e não “métodos de aprendizagem” (CAGLIARI, 2010). Referindo-se ao fazer do aluno, Cagliari (2010) afirma:

> Mesmo atividades que devem ser feitas pelos alunos, devem seguir um modelo prévio transmitido como ensino. [...] Os alunos procuram sempre responder, com o que fazer de acordo com a expectativa do autor da cartilha ou do professor “que passa a lição” (CAGLIARI, 2010, p. 43).

Tais métodos têm, em sua base, o trabalho constante de exercícios com sílabas na perspectiva de “montar e desmontar palavras”, bem como de grafar e memorizar as letras e as sílabas que formam as palavras, priorizando atividades pedagógicas que desenvolvem unicamente habilidades de decifração do alfabeto de uma forma mecânica, desconsiderando que o aprendizado da leitura e da escrita

passa por um processo de compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Como mencionei, possivelmente isso explique, em parte, a recorrência e a permanência dos exercícios com sílabas nos materiais de pesquisa para as décadas de abrangência desta investigação.

A Figura 8, a seguir, apresenta as médias dos exercícios com sílabas por Diário a cada década (conforme Tabela 6), possibilitando visualizar a queda da média do número de exercícios com sílabas da década de 70 para a de 80 e o aumento gradativo das médias desses exercícios nos cadernos de planejamento entre as décadas de 90 e 2000. É possível observar também o aumento pouco significativo da década de 90 para a de 2000.

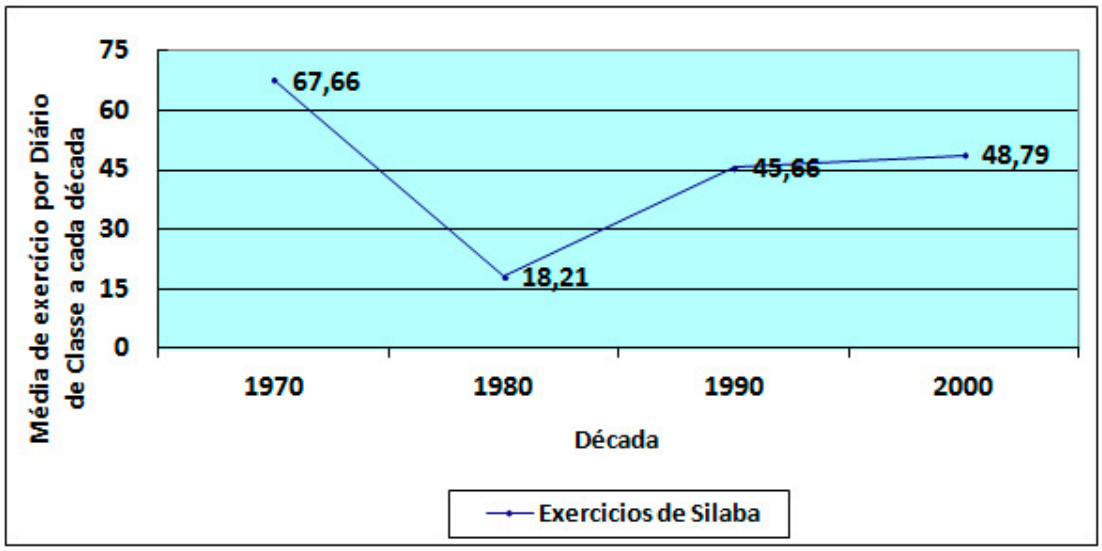


Figura 8 - Média dos exercícios com sílabas nos Diários de Classe por década.
Fonte: da autora

Nos Diários da década de 70, encontra-se a maior média de exercícios com sílabas por Diário, embora não seja a década que apresente a maior variedade dessas atividades, pois, de 72 enunciados de exercícios diferentes encontrados nos Diários, 16 apenas encontram-se presentes neste período. Pode-se presumir que, com o passar das décadas, houve uma variação maior do tipo de exercícios com sílabas, embora, em termos quantitativos, a maior média encontra-se nos anos 70.

Essa ocorrência indica que, na década de 1970, as professoras trabalhavam com um grande número de exercícios com sílabas. O mesmo, porém, não acontecia em relação à variedade das atividades, já que estas eram repetidamente trabalhadas da mesma forma com os alunos, seguindo, portanto, a lógica da vertente skinneriana (SOARES, 2013) da aprendizagem, qual seja, da

necessidade de reforço constate e da repetição no ensino da língua escrita.

O dado referido anteriormente pode ser explicado também em virtude do período histórico da alfabetização a que pertencem os Diários, momento em que a compreensão do ensino da língua escrita era baseada em uma perspectiva associacionista[16], assim caracterizada por Soares (2013):

> Uma concepção associacionista do processo de aquisição da escrita considera o método fator determinante da aprendizagem, já que seria por intermédio da exercitação de habilidades hierarquicamente ordenadas que a criança aprenderia a ler e escrever (SOARES, 2013, p. 98).

Em função disso, as práticas pedagógicas também se pautavam em atividades mecânicas, repetitivas, controladas e homogêneas, compreendendo-se que não era necessário variar as atividades de acordo com o desenvolvimento ou a capacidade de entendimento dos alunos, pois se pressupunha que todos eles aprendiam da mesma forma ao mesmo tempo.

Para garantir esse aprendizado homogêneo, os alunos eram submetidos ao "período preparatório", momento em que, segundo Cagliari (2010, p. 30), "as crianças seriam treinadas nas habilidades básicas até ficarem 'prontas' para se alfabetizarem". Os alunos que não conseguissem se alfabetizar eram rotulados de 'alunos com dificuldade de aprendizagem', sendo os problemas da não aprendizagem explicados de acordo com bases psicológicas (CAGLIARI, 2010).

Já os cadernos de planejamento da década de 80 apresentam uma queda significativa na média de exercícios com sílabas em relação aos da década de 70, fato que, em um primeiro momento, poderia nos levar a pensar que os planejamentos das alfabetizadoras seriam influenciados pelos estudos da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), divulgados no Brasil na segunda metade da década de 1980, proposta apresentada no capítulo 1. No entanto, os indícios relativos à permanência do uso dos métodos tradicionais de alfabetização nos Diários não me permitem fazer tal afirmação.

Relativamente às práticas de alfabetização, o paradigma associacionista se manteve neste período, ainda que, nos estudos acadêmicos da área, já houvesse uma forte presença da psicologia genética, conforme indica Soares (2013). Contudo, a autora verifica a persistência do associacionismo ao longo do tempo nas práticas

[16] "O principal representante do Associacionismo é Edward L. Thorndike, e sua importância está em ter sido o formulador de uma primeira teoria de aprendizagem na Psicologia. O termo associacionismo origina-se da concepção de que a aprendizagem se dá por um processo de associação das ideias – das mais simples às mais complexas. Assim, para aprender uma coisa complexa, a pessoa precisaria primeiro aprender as ideias mais simples, que ela estariam associadas" (BOCK et al, 1999).

de alfabetização.

Peres e Nogueira (2011), estudando cadernos de alunos, também identificaram a supremacia da perspectiva associacionista na alfabetização nos dias atuais. Dizem as autoras que as atividades “mais recorrentes na sala de aula observada foram o trabalho sistemático com sílabas e palavras soltas, indicando para uma perspectiva de que ler é decodificar, e escrever é copiar” (PERES; NOGUEIRA, 2011, p. 13).

A constatação de Peres e Nogueira (2011) pode ser confirmada nos Diários analisados, visto que a queda na média de exercícios por Diário, ocorrida da década de 1970 para a de 1980, não se manteve nas décadas posteriores. Ao contrário, ocorre um aumento significativo, como pode ser verificado no gráfico da Figura 5, em que a média do número de exercícios com sílabas cresce da década de 1980 para a de 1990, assim como da década de 1990 para a de 2000, chegando próximo à média verificada na década de 1970.

Essa constatação poderia ser inesperada considerando a divulgação dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita a partir da segunda metade da década de 1980. Contudo, é justificável na medida em que o que dá suporte e explica a manutenção e o aumento desses exercícios é a proposta associacionista de alfabetização cuja perspectiva é a da língua como código.

Nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1990), a alfabetização é apresentada como um processo reflexivo sobre o objeto a ser conhecido, ou seja, a língua escrita. Portanto, teoricamente não caberiam mais atividades de simplesmente codificar e decodificar a língua (treino gráfico, motor e repetição mecânica de letras e sílabas).

A partir da segunda metade dos anos de 1980, ocorreu uma mudança de paradigma no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita. O foco se deslocou dos processos de ensino e passou para os processos de aprendizagem (SOARES, 2013). Essa mudança paradigmática, entretanto, não se observa no conjunto dos Diários estudados, sendo as atividades de treino, memorização e repetição constantes nos planejamentos das classes de alfabetização.

A partir de meados dos anos 80, a escrita passou a ser entendida como um sistema notacional com normas próprias a serem compreendidas, ou seja, segundo Morais (2012), “a escrita representa ou nota a pauta sonora que pronunciamos ao dizer as palavras”. Para se alfabetizarem, os aprendizes precisam realizar processos cognitivos reflexivos sobre a língua, não os de simples

memorização. Para entender o funcionamento desse sistema, é necessário compreendê-lo e se apropriar desses conhecimentos para efetivar o processo de alfabetização. Ainda de acordo com Morais (2010):

> Para compreender as propriedades do sistema alfabético, o indivíduo precisa reconstruir uma série de conhecimentos, como:
> a) Se escreve com letras, que não podem ser inventadas, que tem um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
> b) As letras têm formato fixo e pequenas variações que produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
> c) A ordem das letras é determinante da palavra que, juntas, configuram e uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras;
> d) Nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certa posição no interior da palavra;
> e) As letras notam a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
> f) Todas as sílabas do português contêm uma vogal;
> g) As sílabas podem variar quanto a combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CVSv, CSvV, V, CCVCC ...), mas a estrutura predominante é a CV (consoante – vogal);
> h) As letras notam segmentos orais menores que as sílabas que pronunciamos;
> i) As letras têm valor sonoro fixo, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra. (MORAIS, 2010, p. 35-36).

Nessa perspectiva, as atividades contempladas nos chamados métodos tradicionais de ensino deveriam perder força. Assim, os exercícios com sílabas propostos nos Diários a partir da segunda metade da década 80, na sua maioria, deveriam a ser repensados, ressignificados e, em alguns casos, até abandonados. Não é isso que se verifica, porém, nos Diários de Classe, como revela o gráfico recém apresentado, ainda que a média maior dos exercícios tenha sido encontrada anos 70.

Essas primeiras constatações e reflexões têm por base a tabela geral organizada com o número e a média de exercícios por década. Contudo, uma análise pelo tipo de exercício pode esclarecer os argumentos até aqui apresentados.

Como já indiquei no capítulo anterior, agrupei as atividades em seis categorias, criando uma tipologia de exercícios para análises mais pontuais. Isso não significa, porém, que elas apresentem características rígidas de uma única categoria, já que muitas têm relação com mais de uma categoria. As atividades de treino gráfico, por exemplo, também podem ser classificadas como de memorização. O que justifica o enquadramento em uma ou em outra categoria é sua maior aproximação com as características determinadas para cada uma delas. Assim, uso a tipologia criada a fim de melhor desenvolver a análise proposta.

4.1 Treino gráfico

Atividades de treino gráfico são aquelas, como próprio nome sugere, de repetição, de treino motor para o aprendizado e de fixação do traçado das letras e sílabas. Para fins de análise, considero as seguintes atividades como sendo de treino gráfico:

Tabela 7 - Ordem e quantidade de atividades de treino gráfico.

Nº	Ordem implícita ou explícita do exercício	1970	1980	1990	2000	TOTAL
1	Escreve a sílaba maiúscula ou minúscula correspondente		1	61	9	71
2	Contorna a sílaba pontilhada				5	5
3	Enche a linha/copia as sílabas (algumas vezes lê)	27	35	163	166	391
Total Geral		**27**	**36**	**224**	**180**	**467**
Número de Diários por década		**03**	**14**	**22**	**29**	**68**
Média do número de exercícios por cadernos a cada década		**9**	**2,57**	**10,18**	**6,20**	**-**

Fonte: da autora

Observando a Tabela 7, no que se refere ao total do número de exercícios com sílabas de treino gráfico registrados nos Diários estudados, é possível verificar a oscilação da quantidade destes exercícios no período abrangido. Por exemplo, enquanto na década de 1980 verificam-se 36 exercícios (média de 2,57 exercícios por Diário), na década de 1990, o número de exercícios cresce consideravelmente, passando para 224 (média de 10,18 exercícios por Diário), questão a ser problematizada adiante.

Assim, lendo os dados da Tabela 7, é possível observar que o número de exercícios de treino gráfico para década de 1990 e 2000 está em descompasso com o que seria esperado para o período estudado, apesar de ter apresentado uma queda na década de 2000, ponto que discuto a seguir.

As atividades de treino gráfico estão vinculadas a uma concepção de alfabetização que considerava indispensável ao aprendizado da leitura e da escrita o desenvolvimento das habilidades motoras, concepção que perdurou por boa parte do século XX, como afirma Braslavsky (2008):

> Em lá pedagogía de buena parte del seglo XX, el acto de escrebir há sido confundido com uma actividad motriz relacionada com la orientación espacial y corporal. Bastaría analizar lós testes preventivos de la lectura y la escritura, y lós contenidos del aprestamientos para comprobarlo (BRASLAVSKY, 2008, p. 47).

Como foi possível constatar nos planejamentos das professoras, o desenvolvimento de habilidades motoras permanece até a primeira década do século XXI como atividade recorrente no início do processo de alfabetização das crianças. Tais atividades são denominadas de "período preparatório" e propõem alguns testes e o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, entre elas, o desenvolvimento do treino gráfico das sílabas, ou seja, a repetição da sílaba de forma recorrente, seja escrevendo (copiando) várias vezes a mesma sílaba, seja lendo-as.

Defendendo a importância e a necessidade do período preparatório como "antecessor" da aprendizagem da leitura e da escrita, Santos e Simão (1986) afirmam que:

> Do ponto de vista do professor, o Período Preparatório é importante, pois este *lhe possibilita conhecer seus alunos quanto às habilidades e dificuldades* de cada um; isto por que, para ser alfabetizado, o aluno deve apresentar um nível suficiente de desenvolvimento do ponto de vista intelectual, afetivo, social, físico, bem como certas especificidades referentes à linguagem, percepção, lateralidade, esquema corporal e orientação espacial e temporal. Este conhecimento virá facilitar o planejamento e a organização de suas aulas, pois poderá adequá-las às reais possibilidades de seus alunos (SANTOS; SIMÃO, 1986, p. 10).

Em consonância com o que dizem essas autoras, os cadernos de planejamento aqui analisados registram que, no final do século XX e na primeira década do século XXI, o ensino inicial da leitura e da escrita, em muitas salas de aulas, ainda é percebido como o desenvolvimento das habilidades caligráficas e ortográficas, conforme revelam alguns exemplos na sequência deste capítulo.

Atualmente, o "período preparatório", que foi pensado por psicólogos e consagrado pela academia a partir da década de 1950, perdurando até final da década de 1970, é considerado, segundo Cagliari (2010), como um dos grandes equívocos no processo da alfabetização:

> A Universidade foi responsável pelo mal que causou à educação com o período preparatório e os exercícios de prontidão, convencendo os professores de algo que a academia achava cientificamente correto, mas que era um grande equívoco. Os testes aplicados às crianças foram mal elaborados, envolvendo questões de linguagem, sem levar em conta os conhecimentos dos conceitos linguísticos envolvidos, sobretudo na noção da variação linguística. O que aqueles psicólogos pensam da língua era algo muito diferente do que os linguistas diziam a respeito da língua (CAGLIARI, 2010, p. 31).

Mesmo com as críticas em relação ao “período preparatório”, os cadernos de planejamento, ao longo de todo o período estudado, revelam que essa perspectiva se mantém ainda hoje nas práticas de alfabetização.

Como primeiro exemplo, tomo os três Diários de Classe dos anos 70 pertencentes a uma mesma professora. Nesses Diários, é possível verificar que o primeiro mês de aula é dedicado às atividades do “período preparatório”. A professora propõe exercícios de discriminação auditiva por meio de músicas, brincadeiras de rimas orais e recontação de histórias. Há, também, atividades de motricidade fina e discriminação visual com exercícios do tipo: contornar linhas, ligar pontos, repetir movimentos curvos e retos enchendo linhas do caderno, repetir uma série de figuras, entre outros, como revela a Figura 9.

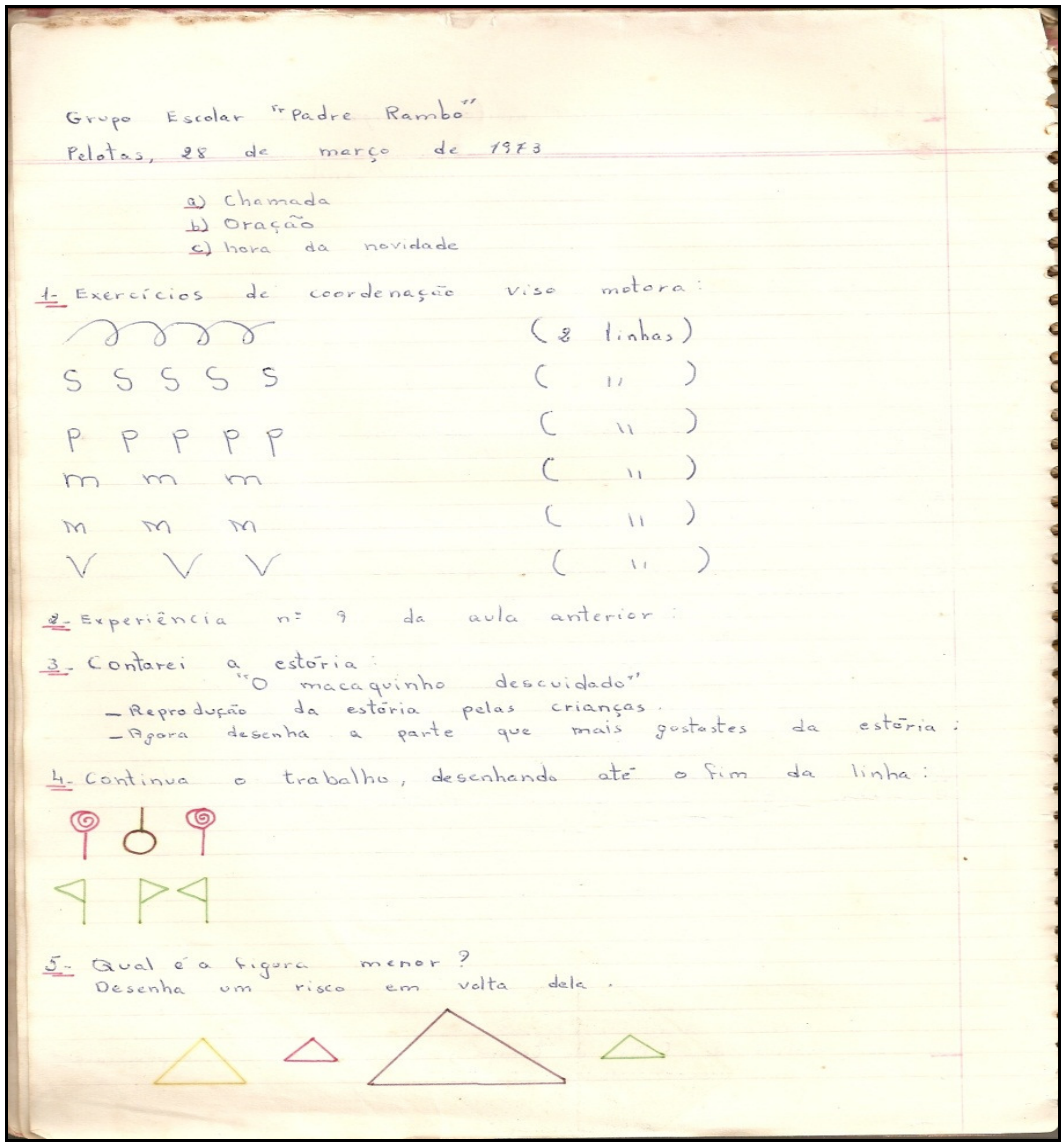


Figura 9 - Diário de Classe 3, 1973. Registro do dia 28 de março de 1973.
Fonte: Acervo HISALES

No Diário de Classe exemplificado na Figura 9, após o "período preparatório", as letras são apresentadas uma a uma, sendo primeiramente as vogais, com atividades que envolvem o traçado e o som. A descrição das atividades faz referência ao som da letra e não ao nome como, por exemplo, "una os sons iguais", "mostre no quadro os 'barulhos de 'v' que há nas palavras escritas". A apresentação das letras e a proposta de "leitura das letras" ocorrem por volta da 18ª aula. A proposta de "junção das letras" para formar palavras só aparece após os exercícios de reunião das letras para formar sílabas (sempre da menor unidade da língua para a maior: letras, sílabas, palavras). A partir da apresentação das letras, aparecem registros de exercícios que solicitam ao aluno "encher a linha" com determinada letra, sílabas e palavras.

Apresento, a seguir, nas Figuras 10 e 11, alguns exemplos dessas atividades de treino gráfico envolvendo sílabas.

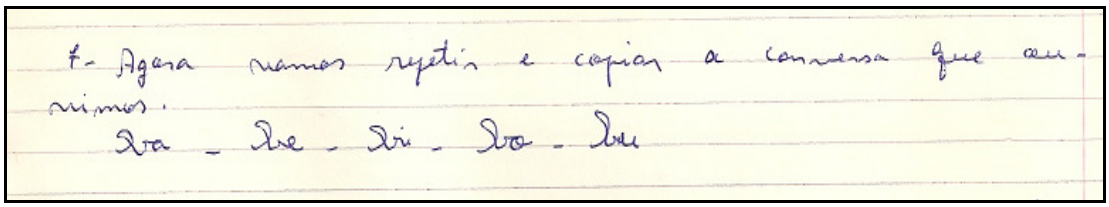


Figura 10 - Diário de Classe 1, 1973. Registro do dia 23 de junho de 1973.
Fonte: Acervo HISALES

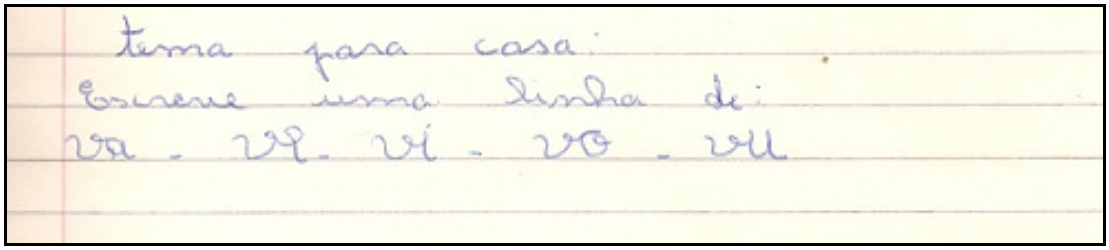


Figura 11 - Diário de Classe 1, 1973. Registro do dia 4 de maio de 1973. Exercício do caderno 1.
Fonte: Acervo HISALES

Esses exercícios são propostos pela professora com o objetivo de fixar a vogal e a consoante, como pode ser lido em alguns de seus planos.

O exercício visto na Figura 10 está registrado no planejamento com o objetivo de "Apresentar o som do 'b'" e, no procedimento da aula, consta "Leitura do capítulo 4 do Método da Abelhinha", o que permite inferir que a ordem do exercício, "[...] repetir e copiar a conversa que ouvimos", está relacionada à história onde os personagens fazem os "barulhos", os sons, das letras ou sílabas.

Dessa forma, os registros contidos no planejamento dessa professora em específico permitem-me afirmar que ela utilizava o "Método da Abelhinha", como ficou conhecido o método misto de base fonética. Tal proposta possuía um material ilustrado, uma cartilha e um manual do professor, descrevendo todos os passos que deveriam ser seguidos no decorrer das aulas. Segundo Lapuente e Peres (2010):

> Na utilização do "Método da Abelhinha", são usados prioritariamente recursos fônicos e visuais. Tem como atividade principal a "História da Abelhinha", organizada de forma continuada e dividida em sete capítulos, cujas personagens são associadas a sons e letras, criando um universo de imaginação e fantasia. [...] O "Método da Abelhinha" apresenta três etapas seguidas de objetivos, duração, recomendações e sugestões de atividades. De acordo com o *Guia do mestre* e do *Guia de Aplicação*, elaborado pelas autoras do método, as etapas são as seguintes: Período Preparatório ou Integração da Criança, História ou Início da Alfabetização e Completando a Alfabetização (LAPUENTE; PERES, 2010, p. 94-95).

De acordo com Carvalho (2005), o "Método da Abelhinha" era largamente empregado na década de 1970, o que permite considerar esses três cadernos de planejamento como representativos desse período da história da alfabetização. Trata-se de um método misto de alfabetização que tem como ponto de partida a história da abelhinha, contada oralmente, que enfatiza o fonema de uma determinada palavra (palavra-chave) para, então, o aluno proceder à composição e à decomposição das palavras, trabalhando maciçamente com as letras/sons e as sílabas isoladas em uma perspectiva de "montar e desmontar" a língua.

Os indícios colhidos nesses três Diários da década de 70 também possibilitam verificar que eles refletem uma proposta de alfabetização que corresponde ao que é descrito por Mortatti (2006) para o caso deste período. Diz a autora, em relação ao ensino da leitura e da escrita, que:

> A escrita continua sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que deve ser ensinada simultaneamente à habilidade da leitura; o aprendizado de ambas demandava um "período preparatório", que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros (MORTATTI, 2006, p. 9-10).

Assim, o número de exercícios com sílabas parece estar de acordo com as concepções de ensino da leitura e da escrita dos anos 70 e com o método e os processos em evidência no período.

Tomando agora os 14 cadernos de planejamentos dos anos 80 (sendo 10 de uma mesma professora), a presença do "Método da Abelhinha" já não é mais perceptível. Percebe-se, sim, uma forte presença do "Método Silábico". Assim como os Diários da década de 70, os dos anos 80 também apresentam o "período

preparatório” nos registros do início do ano letivo. Para ilustrar isso, apresento, na Figura 12, um exemplo de aula registrada em um dos cadernos de planejamento na década de 80. Esse caderno contém 13 aulas referentes a exercícios do período preparatório, os quais, segundo os objetivos descritos pela professora, deveriam desenvolver no aluno a percepção visual, a motricidade fina e ampla, a lateralidade, o reconhecimento de tamanho, cor, semelhanças e diferenças entre objetos, entre outras habilidades.

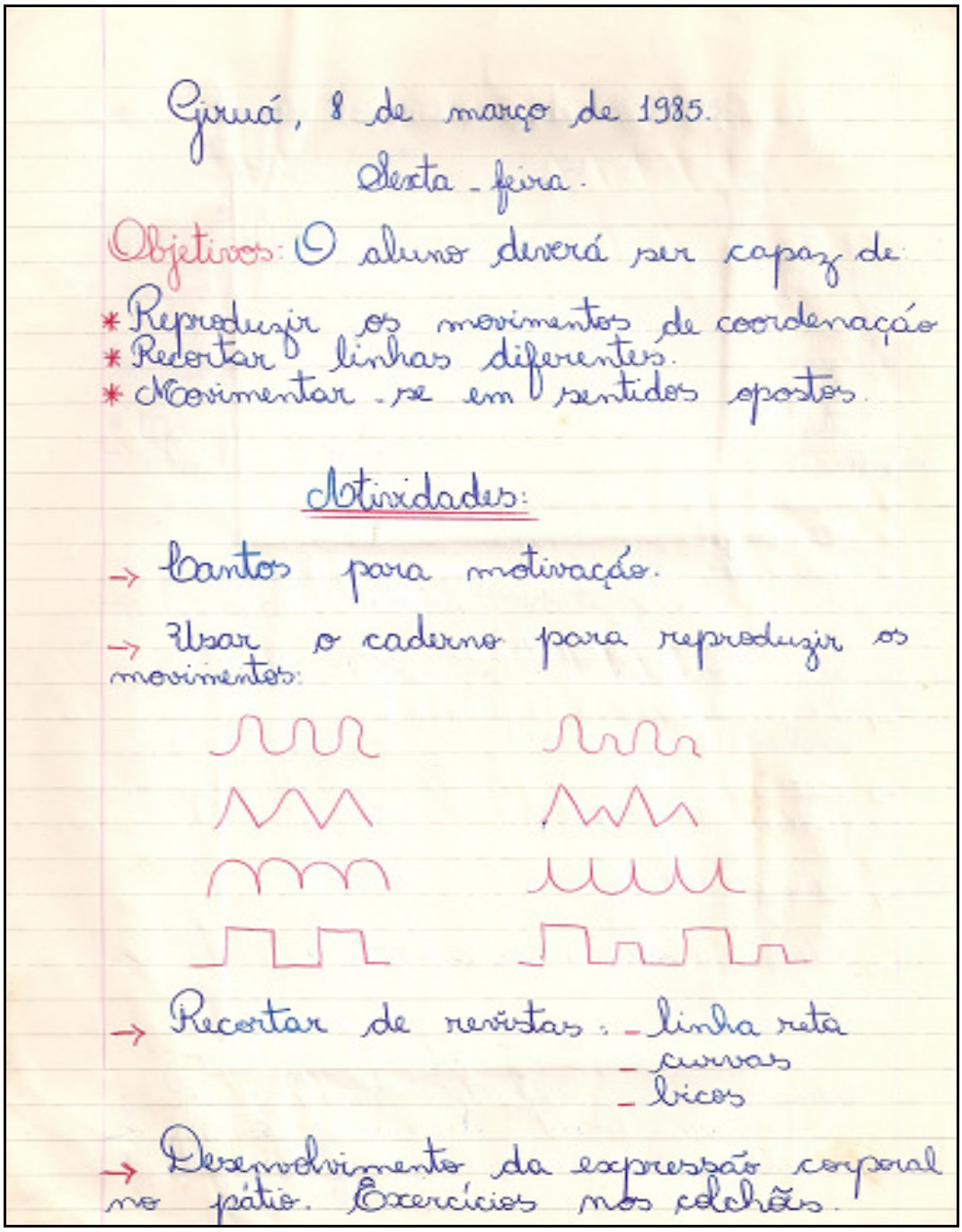


Figura 12 - Caderno 1, 1985. Registro de 8 de março de 1985.
Fonte: Acervo HISALES

Somente na 14ª aula a professora apresenta a letra “a” e, sucessivamente, as demais vogais, até iniciar a apresentação das consoantes e as combinações entre consoantes e vogais. A partir do início do trabalho com sílabas, é que ela propõe atividades de “encher a linha” com sílabas, não havendo diferença dos exercícios presentes nos Diários da década de 70, como mostram as Figuras 13 e 14.

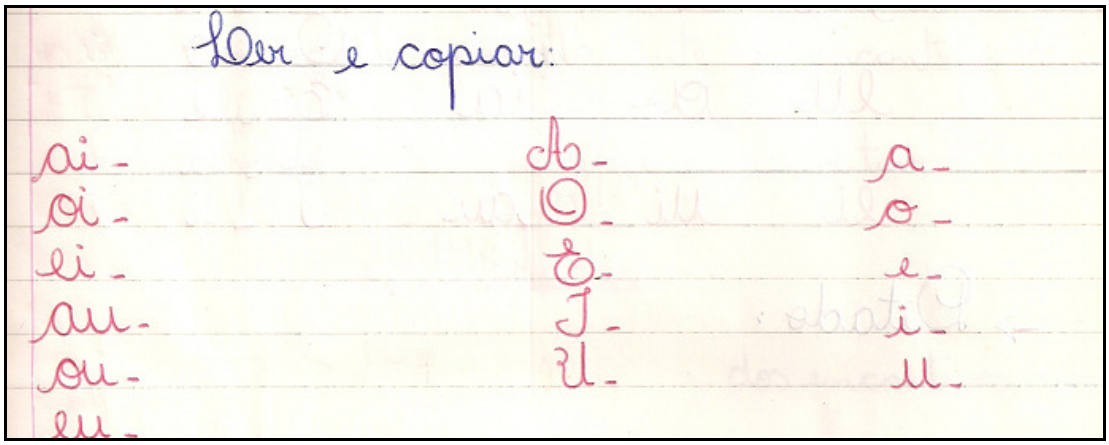


Figura 13 - Caderno 1, 1985. Atividade do dia 8 de abril de 1985.
Fonte: Acervo HISALES

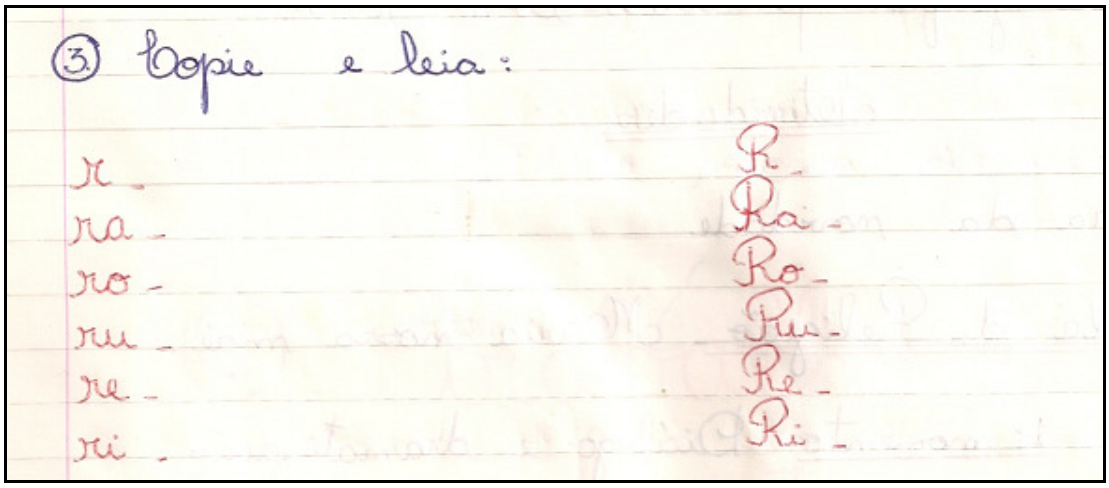


Figura 14 - Caderno 1, 1985. Atividade do dia 3 de maio de 1985.
Fonte: Acervo HISALES

Atualmente, sabe-se que tais atividades, segundo Cagliari (2010), pouco ou quase nada ajudam no aprendizado da leitura e da escrita, pois, de acordo com esse autor, “fazendo curvinhas ninguém aprende a escrever e a ler.” (CAGLIARI, 2010, p. 30). No entanto, sabe-se que, até pelo menos a metade da década de 80, a perspectiva corrente na alfabetização era a de que a leitura e a escrita eram habilidades adquiridas basicamente por meio do treino motor, auditivo, visual e até

tátil. Somente a partir de meados dos anos 80, ganha força a perspectiva de que o sujeito cognoscente pensa e reflete, levanta hipóteses e refaz o pensamento em busca da compreensão do sistema da escrita.

Em alguns cadernos de planejamento das décadas de 90 e 2000 – que ainda apresentam as atividades referentes ao "período preparatório" –, verifica-se um número menor de aulas ocupadas com essas atividades. No que se refere a atividades de "treino gráfico", de cópia e de traçado de sílabas, há registros de um número considerável de atividades, especialmente de "cópia e enche linha". Como mostrei na Tabela 7, nos 51 Diários dos anos de 1990 e 2000, há um total de 329 exercícios com sílabas, sendo 163 da década de 1990 e 166 da década de 2000.

Relativamente aos exercícios de treino gráfico, procedi a uma média do número de exercícios por Diário para cada década com a intenção de mostrar a variação da quantidade média desses exercícios em cada Diário nas diferentes décadas. Assim, para obter a média, considerei a quantidade de exercícios por década e a dividi pelo número de Diários da respectiva década, obtendo a quantidade de médias, como pode ser observado no gráfico constante na Figura 15.

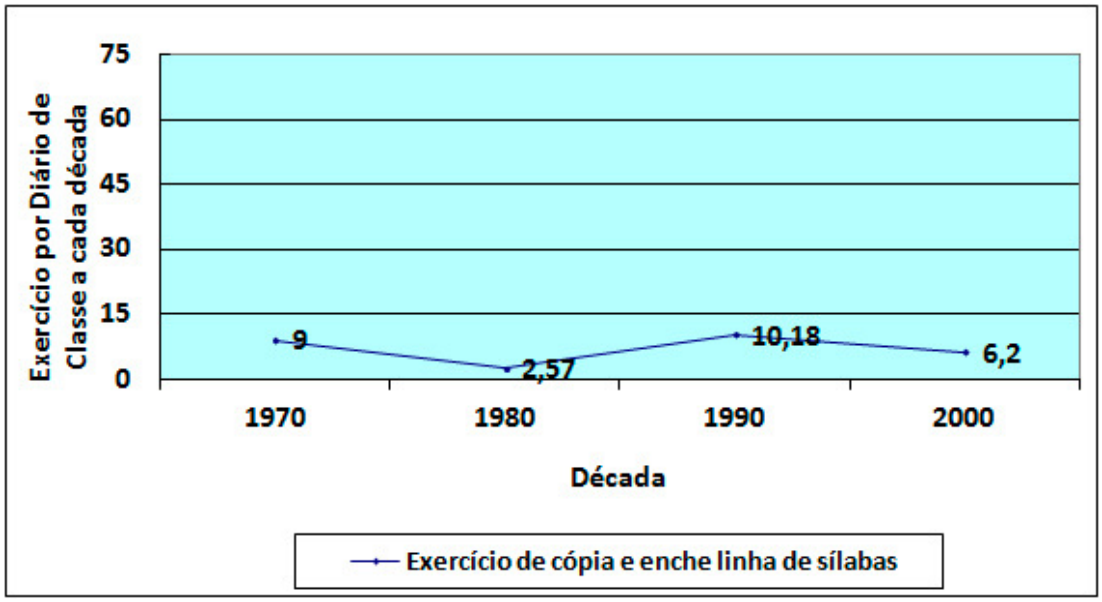


Figura 15 - Média de exercícios de treino gráfico nos Diários de Classe.
Fonte: da autora

Por meio do gráfico apresentado na Figura 15, posso afirmar que houve, da década de 1970 para a de 1980, uma diminuição considerável na recorrência dos exercícios referentes à "cópia ou enche linha" de sílabas, considerando a média dos exercícios de treino gráfico dos Diários analisados. Já da década de 1980 para a de

1990, houve um aumento significativo da recorrência desses exercícios. Depois, houve um declívio da década de 1990 para a de 2000, não tão significativo para o período em questão.

O aumento ocorrido entre o período de 1980 e 1990 mostra-se significativo e talvez até inesperado, pois é o momento de maior divulgação e "popularização" dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), divulgados, como frisei, a partir da metade dos anos 80 no Brasil. Mesmo com essa mudança conceitual, havia ainda uma "crença" das professoras de que o ensino inicial da língua escrita necessitava de repetidas e cotidianas atividades de treino gráfico. Como mencionei, essas atividades estavam vinculadas à concepção associacionista (SOARES, 2013; CAGLIARI, 2010) de que, para aprender a ler e a escrever, era (é) necessária a repetição exaustiva, sendo privilegiados momentos da aula destinados exclusivamente a cópias repetitivas e mecânicas, especialmente de sílabas soltas.

A seguir, passo a outra categoria na tipologia que criei a partir da organização dos dados coletados nos Diários de Classe.

4.2 Memorização de sílabas

As atividades de memorização de sílabas estão relacionadas também ao entendimento de que o aprendizado da leitura e da escrita se faz por codificação e decodificação das sílabas nas palavras, sendo necessário, portanto, a memorização das sílabas para "montar" as palavras.

Algumas atividades que considerei de memorização de sílabas são recorrentes, como pode ser observado na Tabela 8.

Tabela 8 – Atividades de memorização de sílabas.

Nº	Ordem implícita ou explícita do exercício	1970	1980	1990	2000	TOTAL
1	Liga sílabas iguais		3	37	23	63
2	Liga sílabas maiúsculas a minúsculas	11		17	27	55
3	Passa sílaba para letra cursiva		4			4
4	Leitura de sílabas	1	17	6	27	51

Nº	Ordem implícita ou explícita do exercício	1970	1980	1990	2000	TOTAL
5	Estuda/ revisa sílabas			3	6	9
6	Junta letra e forma sílaba (algumas vezes refere-se à leitura)	35	6	61	112	214
Total		**47**	**30**	**124**	**195**	**396**
Número de diários de classe por década		**03**	**14**	**22**	**29**	**68**
Média dos exercícios nos diários em cada década		**15,6**	**2,14**	**5,63**	**6,72**	**-**

Fonte: da autora

A Tabela 8 apresenta as seis ordens dos exercícios que privilegiavam a memorização de sílabas encontradas nos Diários analisados. Na década de 70, observam-se 47 exercícios de memorização e uma média de 15,6 desses exercícios por Diário. Na década de 80, verifica-se uma grande queda no total e na média dos exercícios registrados nos cadernos, números que passam para 30 exercícios na década e que revelam uma média de 2,14 exercícios por Diário. Essa queda, entretanto, não se mantém nas décadas seguintes, quando o total de exercícios de memorização de sílabas nos Diários da década de 90 passa para 61 e a média de exercícios passa para 5,63 por Diário, tornando a aumentar na década de 2000, quando são encontrados 195 exercícios, mas mantendo a média próxima da média da década anterior, ou seja, com média de 6,72 exercícios por Diário.

A partir dos dados apresentados na Tabela 8, referentes à quantidade de atividades de memorização e ao aumento do número desses exercícios verificados nas décadas de 90 e 2000, posso afirmar que a proposta dessas atividades é recorrente e ligada aos métodos tradicionais de alfabetização, presentes nos planejamentos de todo o período estudado, como já foi dito anteriormente.

O predomínio do “Método silábico” é visível, sendo as vogais e suas combinações as primeiras letras apresentadas. Em seguida, são apresentadas as consoantes combinadas com as vogais, as chamadas “famílias silábicas”, por meio de atividades de memorização das sílabas. Alguns exemplos desses exercícios estão reproduzidos a seguir, na Figura 16.

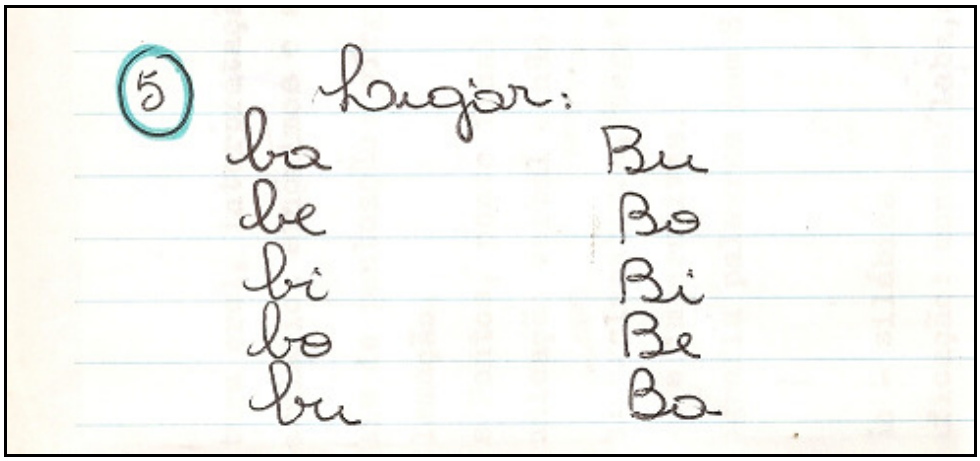


Figura 16 - Caderno 1, 1998. Atividade do dia 8 de abril de 1998.
Fonte: Acervo HISALES

Os exemplos reproduzidos nas Figuras 17 e 18 são de planejamentos das décadas de 1990 e 2000, período em que a perspectiva associacionista estaria, teoricamente, em decréscimo, caso consideremos os estudos acadêmicos do campo da alfabetização.

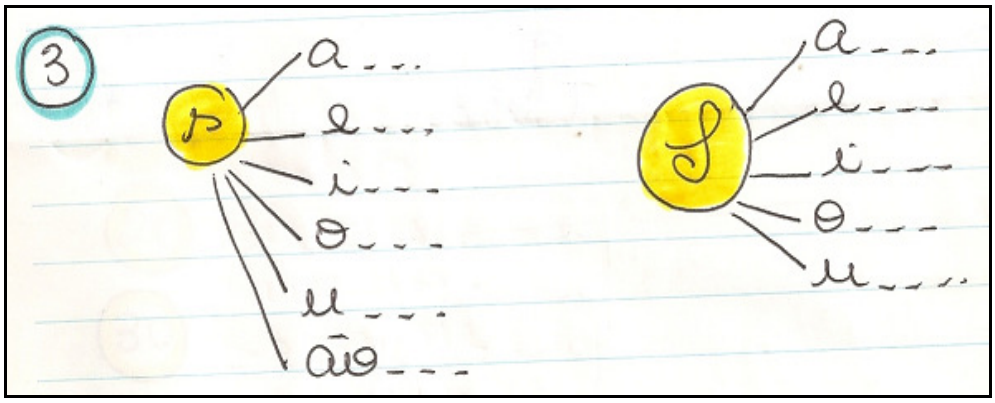


Figura 17 - Caderno 1, 1998. Atividade do dia 1º de julho de 1998.
Fonte: Acervo HISALES

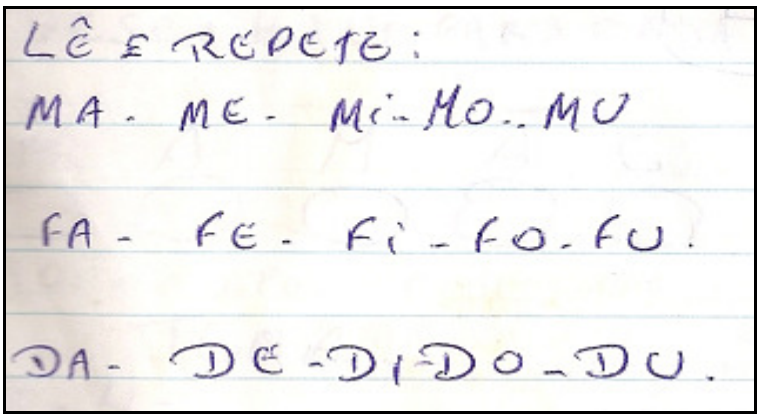


Figura 18 - Caderno 2, 2005. Atividade do dia 4 de maio de 2005.
Fonte: Acervo HISALES

Como afirmei, tais estudos não se expressam nos Diários de Classe. A manutenção dos tradicionais exercícios de memorização de sílabas se mantém ao longo de todo o período estudado, embora com uma média de 15,6 exercícios por Diário para a década de 70 e com uma queda desta média para 2,14 exercícios por Diário na década de 80, nas décadas de 1990 (5,63) e 2000 (6,72) as médias cresceram em relação à década de 1980. Essas médias permitem pensar que, nos anos 80, as professoras "ensaiavam" algum tipo de mudança em suas práticas de ensino da leitura e da escrita, mas, de acordo com o material das décadas seguintes, os exercícios de memorização de sílabas propostos pelos métodos tradicionais de alfabetização se mostravam evidentes.

As atividades de memorização são também importantes no processo de alfabetização, mas não podem preceder o entendimento do Sistema de Escrita Alfabética (Morais, 2000), como parece ocorrer nos métodos de alfabetização e nas atividades propostas revelados nos cadernos de planejamento. Em relação à cópia com objetivo tão somente de memorizar, Cagliari (2000, p. 298) diz que:

> Os professores que usam o método das cartilhas usam a cópia como reforço da aprendizagem e como um exercício típico de tarefa para ser feita em casa. Cópia não é um reforço de aprendizagem, a não ser num processo de alfabetização no qual o aluno decore e repita um modelo, como faz o método da cartilha (CAGLIARI, 2010, p. 298).

Assim, há um "modelo" de atividades cujo princípio é a cópia e a memorização. Tais modelos se mantiveram nos planejamentos das alfabetizadoras, indicando certa "padronização" nas práticas de alfabetização que têm se repetido nas últimas décadas. Os "fazeres" pedagógicos estão alicerçados em determinados "saberes" que advêm da tradição da alfabetização: copiar sílabas de forma repetitiva faz parte dessa tradição.

Considerando alguns estudos atuais sobre alfabetização no Brasil, como o trabalho de Morais (2000), por exemplo, pode-se dizer que as atividades de memorização podem, sim, ser trabalhadas, devendo estar vinculadas, no entanto, a um contexto significativo, e não descontextualizadas ou apresentadas por meio da memorização de sílabas isoladas, do exercício de relacionar sons a grafemas, de palavras desprovidas de significado ou de textos "acartilhados". De acordo com Cagliari (2010), o problema não está exatamente na atividade de cópia e de memorização na escola, mas na forma e nos objetivos propostos para a aprendizagem dos alunos.

As atividades de cópia registradas nos cadernos de planejamento são

atividades mecânicas que nem sempre pressupõem a aprendizagem da leitura e da escrita e, nesse sentido, “não se fixa a aprendizagem de algo que não se aprende” (CAGLIARI, 2010).

Ainda problematizando a questão da cópia e da memorização, Ferreiro e Teberosky (1999) criticam os chamados métodos tradicionais de alfabetização que valorizam essas atividades. Dizem elas que “[...] ao enfatizar as discriminações auditivas e visuais e a correspondência grafema-fonema, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é visto, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras e estímulos gráficos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 22).

As referidas autoras contestam esse método de alfabetização, especialmente quando discutem a perspectiva da língua escrita como um sistema notacional e as apropriações desse sistema pelos alfabetizando por meio da construção e reconstrução de hipóteses, sendo o professor o mediador da aprendizagem. Essa perspectiva não está revelada nos planejamentos analisados, sequer é observada nas décadas de 1990 e 2000.

No processo de memorização de sílabas, como aqueles encontrados nos Diários de Classe, é preciso considerar o que Morais (2010) alerta:

> [...] no processo de apropriação da escrita alfabética, não basta que os alunos memorizem letras, sílabas e palavras, pois [...] o que ele precisa é, inicialmente, compreender a natureza do nosso sistema de escrita. Por outro lado, para que consiga ler diferentes textos com autonomia e escrever convencionalmente, essa compreensão por si só não é suficiente. E, para isso, a memorização entra em jogo. A questão, portanto, não é se o aluno deve ou não memorizar, mas como e quando vai vivenciar esse processo de memorização e consolidação de tais correspondências (MORAIS, 2010, p. 126).

As atividades de memorização não são por si só um problema. O que chama a atenção nos Diários analisados é o fato de a memorização de sílabas e palavras estar sempre relacionada a atividades repetidas e repetitivas (sempre as mesmas e em grande quantidade, como juntar letra e formar sílabas ou ligar sílabas iguais), mecânicas (indicando para uma ausência da reflexão sonora e gráfica) e descontextualizadas (sílabas isoladas, sem palavras de referência, palavras sem frases ou textos, etc).

A memorização de sílabas é observada em um conjunto de exercícios encontrados no 1º semestre do ano letivo, quando iniciado o processo de alfabetização, revelando que há uma concepção de que primeiro é preciso aprender sílabas para, somente depois, aprender a ler. São, portanto, atividades

especificamente voltadas a alunos que, na perspectiva docente, ainda não são capazes de ler e escrever palavras, frases ou textos. Sendo assim, contatei também uma variação dependendo da época do ano, embora ao longo de todo o ano a proposição de exercícios com sílabas era recorrente.

Na próxima seção, problematizo alguns exercícios destinados ao reconhecimento gráfico e/ou sonoro das sílabas isoladamente ou relacionadas a palavras.

4.3 Reconhecimento gráfico e/ou sonoro de sílabas

Os exercícios agrupados nesta categoria poderiam também ser distribuídos entre as demais. Penso, porém, ser relevante considerar a relação gráfica e sonora das partes que constituem as palavras e como elas são apresentadas nos cadernos de planejamento das professoras alfabetizadoras.

A Tabela 9, a seguir, apresenta exercícios que pertencem ao item *reconhecimento gráfico e/ou sonoro de sílabas*. Trata-se da reunião de 31 diferentes exercícios e/ou enunciados diferentes, sendo esta a categoria com o maior número de propostas de atividades.

Tabela 9 - Exercícios de reconhecimento gráfico e/ou sonoro de sílabas.

Nº	Ordem implícita ou explícita do exercício	1970	1980	1990	2000	TOTAL
1	Liga palavras que iniciam com a mesma sílaba				1	1
2	Recorta sílabas			1		1
3	Recorta de jornal as sílabas da família silábica “X”				1	1
4	Caça palavras de sílabas				1	1
5	Recorta e cola figuras com a sílaba “X”				2	2
6	Recorta/circula palavras com as sílabas solicitadas		4		5	9
7	Pinta o desenho que inicia com a sílaba “X”				1	1
8	Marca com “X” o que está errado (BA – balão – bola -) (apresenta desenho)				1	1

Nº	Ordem implícita ou explícita do exercício	1970	1980	1990	2000	TOTAL
9	Desenha coisas que iniciam com a sílaba “X”				12	12
10	Escreve a sílaba inicial do desenho (apresenta família silábica)			4	5	9
11	Liga o desenho à sílaba inicial			6	4	10
12	Separa as palavras de acordo com a sílaba inicial (Já – Ju – Jo)			32	41	73
13	Circula/pinta a sílaba “X” na palavra		2	15	25	42
14	Ludo de sílabas (bingo)	1			5	6
15	Completa a família silábica	2				2
16	Ditado de sílabas	6	9	36	40	91
17	Cruzadinha de sílabas				1	1
18	Circula sílaba na história/texto	1			1	2
19	Procura palavras que iniciem com som/sílaba “X”			2		2
20	Lê, copia a palavra e circula a sílaba “X”				1	1
21	Pinta/circula palavra com a sílaba “X”				3	3
22	Lê e copia palavra com a sílaba “X”				2	2
23	Recorta do texto a palavra com a sílaba “X”				3	3
24	Liga a palavra à sílaba inicial				6	6
25	Pinta a sílaba que inicia com o nome do desenho				1	1
26	Música para dizer a sílaba “X”			5		5
27	Completa palavras com uma das sílabas (não é família silábica), algumas vezes lê e copia		6	27	25	58
28	Completa a palavra com a sílaba que falta (apresenta a família silábica)			47	33	80
29	Completa a palavra com a sílaba que falta (apresenta desenho)	6		2	13	21

Nº	Ordem implícita ou explícita do exercício	1970	1980	1990	2000	TOTAL
30	Completa a palavra com a sílaba que falta (não apresenta as sílabas nem desenho)	14	4		7	25
31	Carta enigmática de sílabas para formar palavras				1	1
Total de exercícios		**30**	**25**	**177**	**241**	**473**
Número de diários de classe por década		**03**	**14**	**22**	**29**	**68**
Média do número de exercícios por caderno a cada década		**10**	**1,78**	**8,04**	**8,31**	**-**

Fonte: da autora

A Tabela 9 apresenta o total de exercícios por década, como ocorre com a maioria das categorias, o número de exercícios por década tende a diminuir da década de 70 para a de 80, tornando a aumentar na de 90, o que se confirma quando analisada a média do número de exercícios registrados por Diários a cada década, como pode ser observado na Figura 19.

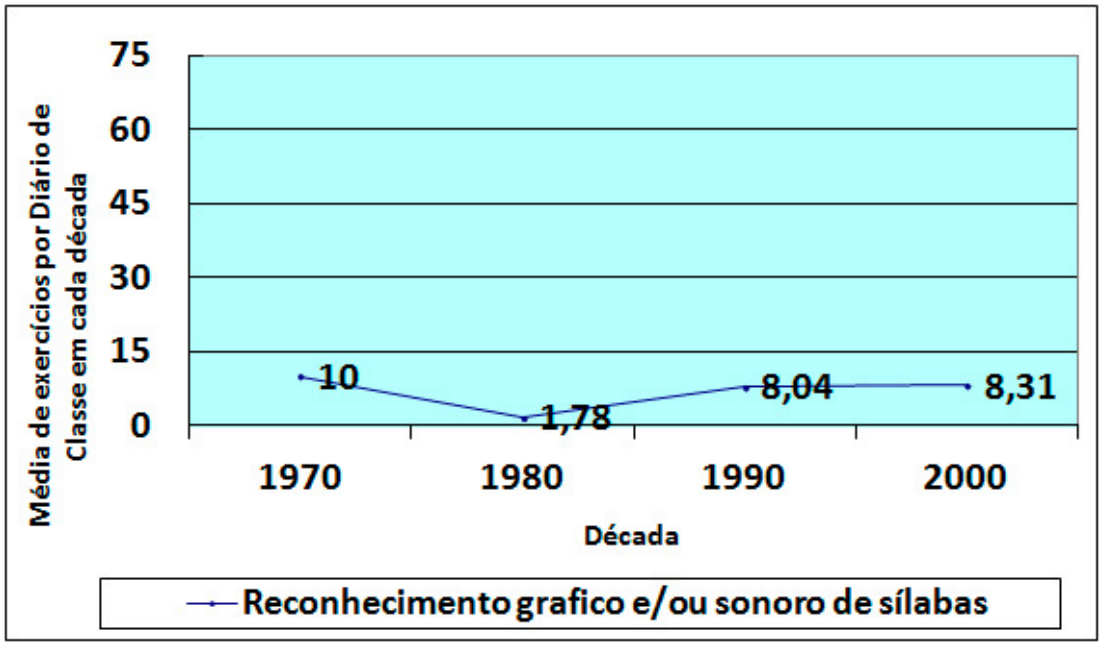


Figura 19 - Recorrência dos exercícios de reconhecimento gráfico e/ou sonoro de sílabas por décadas.

Fonte: da autora

A Figura 19 mostra uma redução de exercícios de reconhecimento gráfico e/ou sonoro de sílabas na década de 80 e uma retomada desses exercícios nas

décadas de 90 e 2000. Tal retomada é acompanhada do aumento da variedade de tipos/ordens dos exercícios, como apresentado na Tabela 9. As atividades referentes a esta categoria pressupõem a relação entre o reconhecimento gráfico e o valor sonoro das letras ou sílabas trabalhadas ou apenas o reconhecimento gráfico das sílabas.

Voltando a observar os dados na Tabela 9, relativos à década de 70, constata-se que, dos 31 tipos/ordem de exercícios encontrados, apenas 6 estão presentes nos planejamentos desse período. Na década em questão, há um total de 30 registros de exercícios e uma média de 10 atividades por Diários. Esses exercícios apresentam indícios de que foram propostos com a intenção de levar o aluno, a partir das sílabas dadas, a escrever palavras já conhecidas, como revelam as Figuras 20 e 21.

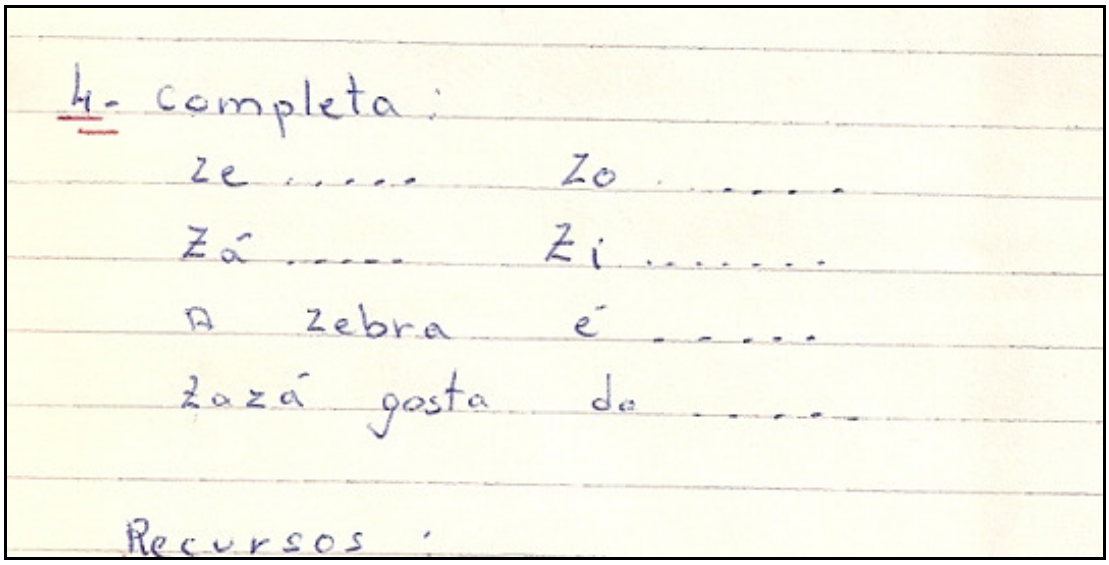


Figura 20 - Diário de Classe 1, 1973. Atividade do dia 4 de agosto de 1973.
Fonte: Acervo HISALES

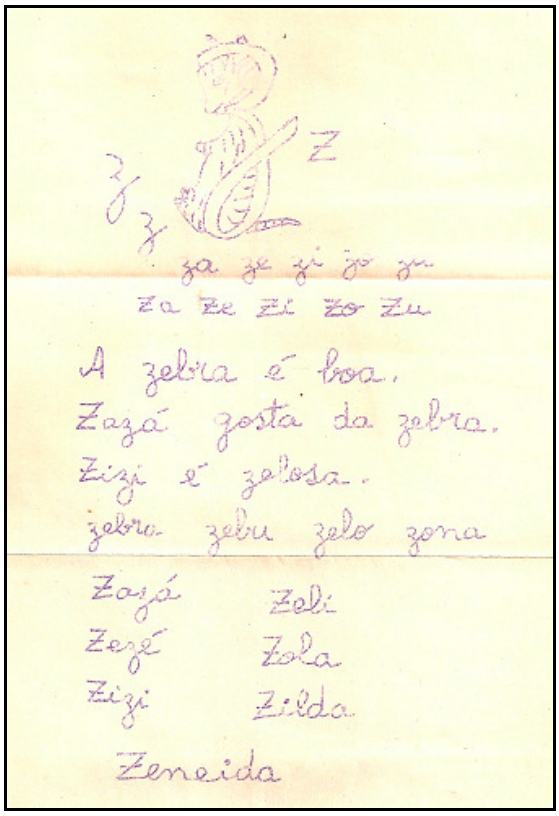


Figura 21 - Diário de Classe 1, 1973. Atividade do dia 2 de agosto de 1973.
Fonte: Acervo HISALES

A atividade da Figura 20 é apresentada depois de a professora trabalhar com a família silábica “Za, Ze, Zi, Zo, Zu” e com palavras escritas com estas sílabas. Assim, para realizar a atividade, o aluno deve completar as palavras propostas no exercício da Figura 20 com uma das sílabas trabalhadas, sendo essas palavras já “memorizadas” por ele. Essa atividade não exige necessariamente que o aluno conheça o valor sonoro da sílaba, pois pode apenas memorizar as palavras e conseguir completar o exercício, embora não o impeça de levá-lo a escrever palavras novas, não trabalhadas pela professora.

Ainda em relação aos dados da Tabela 9 e ao gráfico da Figura 19, observamos o aumento dos exercícios em questão nas décadas de 1990 e 2000, o que pode indicar que, apesar de os métodos tradicionais ainda serem recorrentes ao longo desse período e de haver exercícios que privilegiam a repetição, a memorização e a codificação e decodificação da língua, as professoras passam a adotar, também, atividades com sílabas que oportunizam maior reflexão no processo de alfabetização, mesmo não ficando clara essa intencionalidade no planejamento.

Esse fator, mais uma vez, pode ter ocorrido por influência, mesmo que mínima, dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita, os quais indicavam para a

necessidade de trabalhar com aspectos gráficos e sonoros da língua, em processos que privilegiassem a reflexão e a ação cognitiva, na interação com o objeto a ser conhecido, nesse caso, a língua escrita.

Os indícios dessa influência se encontram em alguns cadernos de planejamento que, no início do ano letivo, 'ensaiavam' atividades a serem desenvolvidas com os alunos, partindo, por exemplo, do nome das crianças ou do uso de rótulos, etc. Essas atividades eram também propostas pelos defensores do denominado Construtivismo, de Emília Ferreiro.

Contudo, foi possível verificar que, após as primeiras semanas de aula, as atividades eram "abandonadas" em detrimento de um trabalho realizado na perspectiva associacionista (SOARES, 2013), ou seja, palavras, sílabas soltas, famílias silábicas aparecem paulatinamente nos Diários nos casos em que inicialmente outras propostas pareciam se configurar. É nesse contexto que apresento a atividade presente na Figura 22.

Figura 22 - Diário de Classe do 1º do ano de 2004. Atividades do dia 6 de abril de 2004.
Fonte: Acervo HISALES

O Diário que contém essa atividade apresenta indício de que a professora trabalha uma metodologia sintética de alfabetização, embora não adote, na íntegra, os métodos tradicionais de base sintética. Os registros indicam que ela apresenta as

“famílias silábicas” e algumas palavras chaves, mas as atividades mostram um trabalho que não se limita à memorização para o reconhecimento de grafemas e para o estabelecimento mecânico da relação grafema/fonema.

No exercício apresentado na Figura 22, as crianças devem completar as palavras com uma das sílabas da “família silábica la, le, li, lo, lu”. Porém, considerando o contexto do Diário que não trabalha com a intensiva repetição de sílabas e que possui muitos exercícios para reconhecer sons iniciais e finais de desenho, ligar desenhos que iniciam com o mesmo som, completar palavras com sílabas e com letras, ordenar sílabas, entre outros, é possível afirmar que o uso da família silábica pela professora não foi pensado na lógica do “Método Silábico” de alfabetização. É possível dizer que esta atividade, mesmo sendo adotada pela professora uma metodologia sintética de ensino, tem a intencionalidade de levar as crianças à reflexão sobre a língua escrita, de maneira a perceberem que palavras diferentes compartilham sílabas iguais e que, alterando uma letra na sílaba, alterariam a pauta sonora. Esses são conhecimentos necessários para a apropriação de algumas das propriedades do sistema de escrita alfabético (Morais, 2013). O mesmo pode ser verificado nas Figuras 23 e 24.

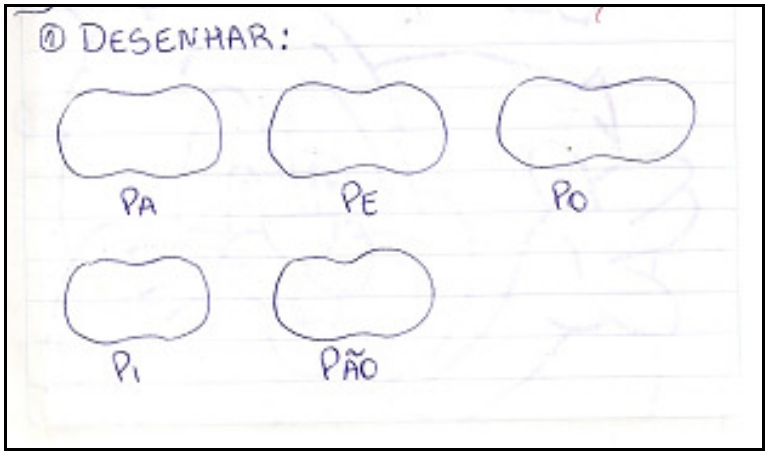


Figura 23 - Diário de Classe de 1 do ano de 2004. Atividades do dia 2 de abril de 2004.
Fonte: Acervo HISALES

É possível afirmar que essa atividade leva o aluno à reflexão dos segmentos sonoros da palavra, nesse caso, das sílabas, pois ele terá de identificar a sílaba sonora da palavra e, estabelecendo a relação entre sílaba sonora e sílaba gráfica, terá de ser capaz de desenhar o que é solicitado. Essa relação provavelmente será feita pensando na sílaba inicial daquilo que será desenhado. É uma atividade que propicia a reflexão fonológica e desenvolve habilidades

metalinguísticas necessárias para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a apropriação do sistema de escrita alfabético. O mesmo ocorre no exemplo da Figura 24.

Figura 24 - Diário de Classe de 1 do ano de 2004. Atividades do dia 14 de abril de 2004.
Fonte: Acervo HISALES

Nesse exemplo, o exercício também oportuniza o desenvolvimento das habilidades fonológicas, pois trabalha com o reconhecimento sonoro da sílaba inicial das palavras.

Dessa forma, considerando os exemplos de exercícios apresentados nesta categoria, é possível dizer que alguns deles, mesmo sem a intencionalidade da professora, podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, permitindo uma reflexão maior sobre os segmentos menores que a palavra, no caso aqui em questão, as sílabas, de maneira a facilitar o processo de alfabetização das crianças.

A seguir, apresento a categoria de exercícios de maior recorrência neste estudo para a tipologia que estabeleci.

4.4 Separação e junção de sílabas das palavras

As atividades mais recorrentes em todos os Diários de Classe são as de separar e juntar sílabas, encontradas ao longo de todo o ano letivo e em todas as décadas.

Considerando as ordens explícitas ou implícitas das atividades, organizei a Tabela 10, assim como o fiz com as demais categorias, na qual apresento o número de atividades por década e as médias das atividades por Diário a cada

década.

Tabela 10 - Atividades de junção e separação de sílabas.

Nº	Ordem implícita ou explícita do exercício	1970	1980	1990	2000	TOTAL
1	Junta/liga/une sílabas e forma palavra	52	39	128	240	459
2	Separa sílabas/pedacinhos	33	61	126	243	463
3	Separa sílabas e conta			3		3
4	Copia a palavra, lê e separa sílaba		5	9	8	22
5	Conta sílabas/pedaços		2	19	27	48
6	Retira da leitura palavras com 1, 2, 3, 4, 5, sílabas			2		2
7	Separa palavras de acordo com o nº de sílabas				6	6
8	Recorta as palavras em sílabas e monta novamente				5	5
9	Separação oral de sílabas (batendo palmas) conta				7	7
10	Jogo de sílabas – forma palavras		2			2
11	Pinta sílaba, recorta e forma palavra com as sílabas da mesma cor				1	1
12	Recorta as sílabas e cola ao lado para palavra escrita				1	1
13	Junta sílaba, forma palavra e desenha				1	1
14	Forma o nome do desenho com as sílabas apresentadas				1	1
15	Escreve o nome do desenho (cada sílaba em um quadrinho)				1	1
16	Separa as sílabas e escreve novamente a palavra		5			5
17	Junta sílaba, forma palavra e escreve frases			1		1
18	Recorta sílabas, monta e escreve o nome do desenho				1	1
Total geral		**85**	**114**	**288**	**542**	**1.029**
Número de diários de classe por década		**03**	**14**	**22**	**29**	**68**
Média dos exercícios nos diários em cada década		**28,33**	**8,14**	**13,09**	**18,68**	**-**

Fonte: da autora

A Tabela 10 apresenta os exercícios de junção e de separação de sílabas em um total de 18 ordens diferentes, embora semelhantes na intencionalidade.

Observando a Tabela 10 no que se refere às médias de exercício por Diário, verifica-se um decréscimo da quantidade da década de 70 para a de 80, e posteriormente um novo aumento da quantidade de exercícios nas demais décadas. Assim, a média de exercício por Diário a cada década é a seguinte: 28,33 (1970), 8,14 (1980), 13,09 (1990) e 18,68 (2000).

Analisando os exercícios apresentados na Tabela 10, é possível observar um grande número de atividades envolvendo palavras grafadas com as sílabas canônicas CV (consoante/vogal), ou seja, com as sílabas que apresentam a estrutura dominante na nossa língua, consideradas as mais fáceis de serem aprendidas no início do processo de aquisição da leitura e da escrita alfabética, pressuposto, também, estabelecido nos métodos de alfabetização tradicionais. Esses métodos têm como princípio apresentar às crianças primeiro as sílabas canônicas, para somente após apresentar as demais possibilidades de combinações de letras para formar sílabas, as chamadas sílabas complexas.

Os exercícios são descontextualizados e repetitivos, revelando, mais uma vez, um trabalho de memorização de letras, sons e sílabas e deixando a desejar no que se refere à reflexão necessária para oportunizar a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Assim, pode-se dizer que:

> A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo (MORAIS, 2012, p. 27).

Essa perspectiva indicada por Morais (2012) pode ser observada no exemplo do plano de aula do ano de 2005, reproduzido na Figura 25.

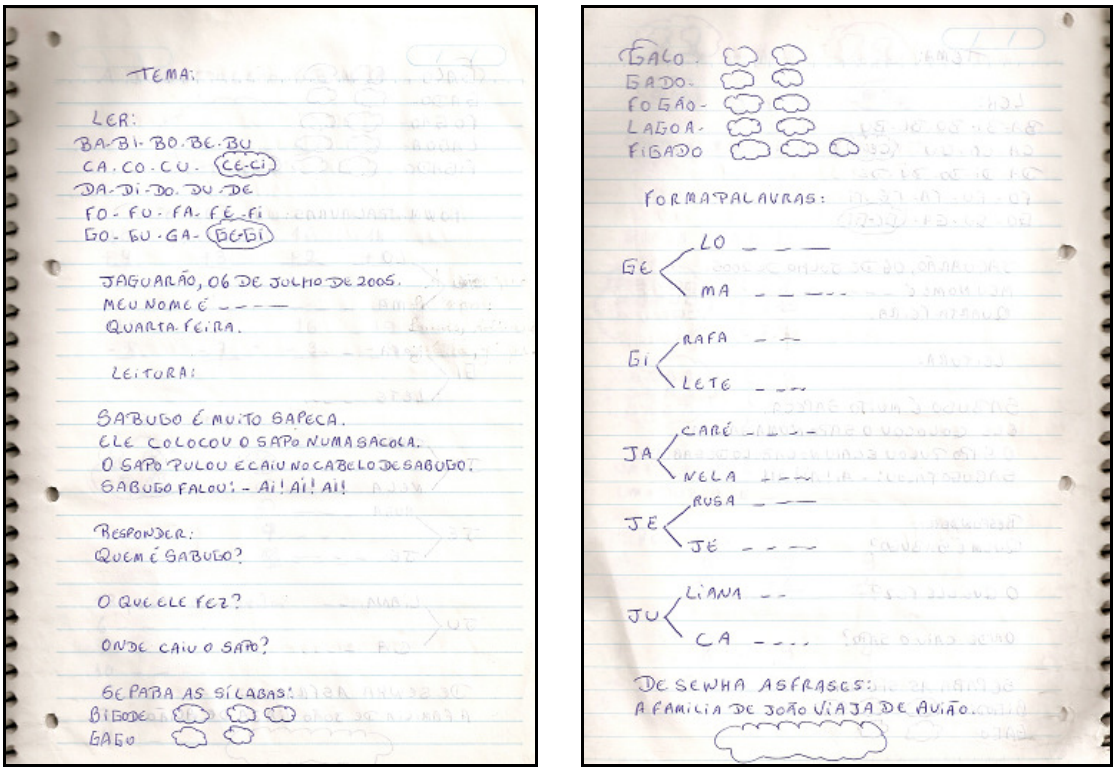


Figura 25 - Caderno 2, 2005. Aula do dia 6 de julho de 2005.
Fonte: Acervo HISALES

Esse plano de aula é típico de uma classe de alfabetização e se repete em praticamente todos os Diários do período em estudo: “texto”, perguntas de localização de informações no texto (interpretação do texto), separação de sílabas, formação de palavras, “desenho de frases” (esse último igualmente uma espécie de testagem da capacidade de leitura, isto é, se a criança desenhou “corretamente”, foi capaz de ler e atingiu um nível de compreensão aceitável de leitura). As críticas aos limites desse tipo de texto (acartilhado) e às atividades que dele decorrem já foram feitas, como pode ser lido nas palavras de Cagliari (2010):

> Fazer interpretação de texto passou a ser preencher os vazios de perguntas feitas com trechos do texto. Por exemplo, se o texto diz: ‘Maria foi visitar a vovó’, pergunta-se: ‘Maria foi visitar a .....’. Ora, acho que um falante nativo de português não é capaz de ouvir (ou ler) uma frase banal como esta e não a entender é um insulto à racionalidade da pessoa (CAGLIARI, 2010, p. 96).

O planejamento registrado e exemplificado anteriormente demonstra a preocupação na escolha de palavras formadas pelas sílabas trabalhadas em aula. Em sua maioria, as palavras são constituídas por sílabas formadas de consoantes seguidas de vogais (CV). O planejamento também apresenta proposta de memorização das “famílias silábicas”, como pode ser percebido na atividade denominada “tema de casa”, na qual há a relação entre oralizar sílabas (a ordem do

exercício é LER) e ler – atividade complexa e de produção de sentido. Pode-se imaginar uma criança em casa oralizando as sílabas “ba, be, bi, bo, bu... ca, co, cu, ce ci...”? Sabemos que, mesmo para as crianças muito pequenas, esse exercício não possui sentido e não significa, de fato, ler. Compreender o conceito de sílaba, assim como de letra, palavra, frase e texto, requer mais do que esse tipo de atividade que detectei nos planejamentos das professoras. Nesse mesmo plano de aula, o “texto” utilizado pela professora tem pouco sentido, revelando a preocupação em utilizar palavras formadas pela “família silábica do *s*”.

No exercício de separação de sílabas, a professora determina para o aluno quantas sílabas tem a palavra e, mesmo que o aluno ainda não saiba ler, considerando a recorrência da prática de memorização de sílabas e palavras, ele provavelmente vai realizar a atividade com certo êxito, pois, com exceção das palavras “LAGOA” e “FOGÃO”, as demais seguem a lógica das sílabas formadas por consoante/vogal. Isso significa dizer que a realização de tal atividade poderá não exigir um nível muito complexo de reflexão acerca da língua, bastando, para sua execução, a automatização da colocação das sílabas em cada espaço correspondente.

A atividade de formar palavras, no exemplo apresentado na Figura 25, também não pressupõe uma profunda reflexão sobre o sistema da escrita. Nesse caso, o aluno, mesmo não sabendo ler, é capaz de juntar as letras e realizar a atividade corretamente, ou seja, grafar a palavra mecanicamente. No final do planejamento, a atividade de desenhar a frase “A família de João viaja de avião” pressupõe a necessidade de leitura compreensiva e possivelmente, para a professora, seria tomada como capacidade de leitura e interpretação.

O plano de aula do Diário serve para representar alguns planejamentos registrados nos demais, sendo organizado com base em uma proposta sintética de alfabetização, proposta esta predominante nos demais planejamentos estudados.

O planejamento usado como exemplo a seguir, Figura 26, segue rigorosamente o que descreve Rizzo (1986) em relação à sequência da aplicação do “Método Silábico”:

> Em geral, no português e espanhol, as vogais são apresentadas sozinhas e, depois, combinadas entre si (ai, ei, ou, au, etc). Depois, todas as combinações são apresentadas na ordem alfabética. Logo, iniciam-se os agrupamentos, utilizando-se a ilustração para apoiar a sílaba destacada. A ordem da apresentação destes fonemas – atualmente variam.
> Muita ênfase é dada à pronúncia, em voz alta, das sílabas isoladas, na ordem natural do a – e – i – o – u. Ex: ba – be – bi – bo – bu. Mantém-se o som aberto característico do a – e – i – o – u em todas as combinações.
> O ensino é, extremamente, repetitivo e tenta manter uma ligação de cada

> sílaba a uma palavra. Ex:
> ca (da caneca),
> be (do bebê);
> lo (do lobo) ca – be – lo
> Geralmente, a partir da 1ª lição, aparecem pequenas palavras e sentenças para serem lidas com as sílabas aprendidas. Mas ainda é muito frequente o aparecimento das sentenças que só se dá, efetivamente, após muito treinamento de leitura de palavras soltas.
> Os verbos necessários à formação das sentenças ficam restritos às possibilidades oferecidas pelas sílabas destacadas e, por isso, nem sempre fazem sentido junto às palavras que podem ser lidas (RIZZO, 1986, p. 14-15).

O exemplo apresentado a seguir representa a sequência descrita por Rizzo (1986), sendo amplamente expressa nos Diários de Classe.

Figura 26 - Caderno 1, 1998. Aula do dia 13 de abril de 1998.
Fonte: Acervo HISALES

Como em muitos outros, esse Diário apresenta, nos primeiros dias de aula o "período preparatório". Logo depois, as vogais são apresentadas uma a uma

e, a seguir, a combinação das vogais. Em seguida, há o trabalho com as consoantes, uma a uma, e suas combinações com as vogais (famílias silábicas), sendo que, para cada letra/família silábica, são propostas algumas frases ou textos acartilhados.

Os exercícios seguem uma ordem de união de letras para formar sílabas, união de sílabas para formar palavras definidas pela professora, ditado dessas palavras, separação de sílabas, apresentação de desenhos para escrever a sílaba inicial, além de outras atividades envolvendo basicamente o uso de sílabas. As mesmas palavras são usadas por um período de aproximadamente 7 dias, tempo necessário, talvez, para que o aluno as memorize juntamente com suas sílabas, sendo capaz de "montar e desmontar" palavras nas atividades propostas.

É no contexto dos Diários de Classe com planejamentos que se assemelham ou usam o método de alfabetização apresentados acima que se encontra registrado os exercícios de separação de sílabas, Figura 27, e união de sílabas, Figura 28.

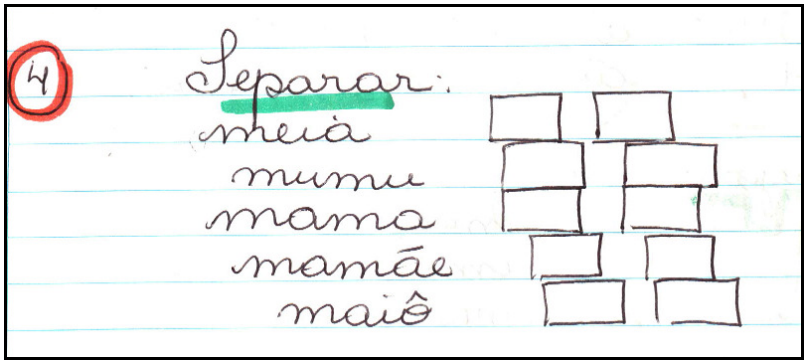


Figura 27 - Caderno 2, 2004. Aula do dia 15 de abril de 2004.
Fonte: Acervo HISALES

Mesmo em tempo de ampla divulgação dos princípios da psicogênese da língua escrita e do conceito de letramento, os planos de aula das professoras mantiveram a tradição da alfabetização relacionada aos tradicionais métodos de ensino. O Diário de 2004, do qual o exemplo anterior foi retirado, é organizado com a data e, logo abaixo, com uma lista de exercícios numerados sequencialmente. Nesse caso, as palavras estão vinculadas à "família silábica do m", apresentando indícios de que elas deveriam ser inicialmente memorizadas.

A estrutura e o conteúdo dos planejamentos deixam claro que a professora adota o "Método Silábico" de alfabetização, uma proposta que entende a língua escrita como um código, requerendo do aprendiz que este codifique e

decodifique letras, como já foi dito antes. Em nenhum momento, no registro do planejamento, encontrei vestígios de exploração oral, o que oportunizaria às crianças, por exemplo, o pensamento de que, se alterarem a vogal (grafema) da sílaba inicial, consequentemente o som (fonema) dessa sílaba será alterado. Isso oportunizaria o desenvolvendo da consciência fonêmica e silábica (MORAIS, 2012), importante ação no processo de aquisição da língua escrita. Nessa situação, a professora também já indicava para os alunos o número de sílabas das palavras, sendo esta uma atividade que deixa entrever a pouca reflexão sobre a língua escrita.

Outra atividade recorrente, inclusa nesta categoria da tipologia, é a de juntar sílabas, como exemplificado na Figura 28. Nessa atividade, as sílabas já estão corretamente ordenadas lado a lado, tendo o aluno apenas a tarefa de grafar a palavra a partir da união das sílabas, não pressupondo a leitura ou a compreensão do significado da palavra. Nesse caso, o enunciado se refere às sílabas como "pedacinhos", forma amplamente usada por professoras alfabetizadoras, segundo consta nos Diários. Revela-se, assim, mais uma atividade mecânica de escrita, que exige pouca reflexão por parte do aprendiz.

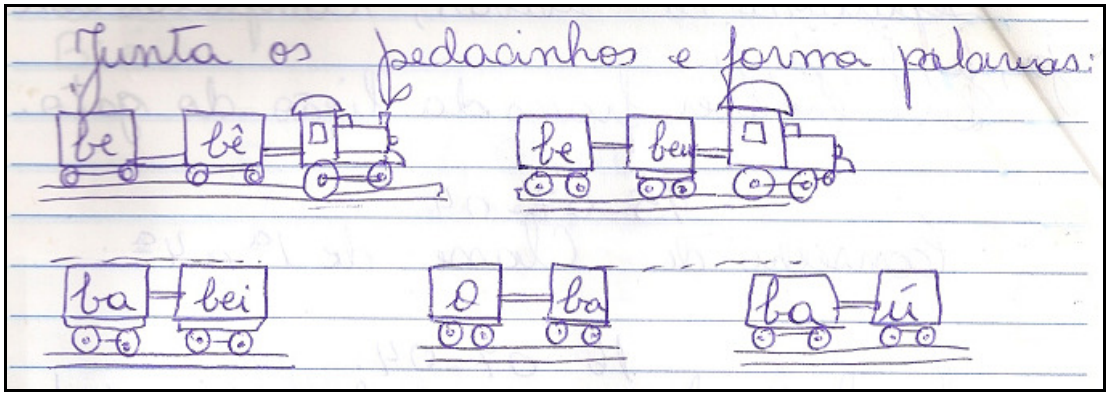


Figura 28 - Caderno 4, 2004. Aula do dia 12 de julho de 2004.
Fonte: Acervo HISALES

A atividade reproduzida anteriormente, que está registrada em muitos dos planejamentos, bem como outras semelhantes, remete à crítica feita por Morais (2012) em relação ao "Método Silábico", podendo ser estendida aos demais métodos tradicionais encontrados nos registros estudados:

> O método silábico parte do pressuposto de que as sílabas, por serem facilmente pronunciadas, uma a uma, na linguagem oral, constituem "unidades naturais", servindo de ponto de partida para a criança memorizar suas formas gráficas. O método ignora que, numa fase inicial, as crianças não entendem que uma ou duas letras isoladas (AI, EU, UI, PÁ, TU, etc) constituem algo possível de ser lido (MORAIS, 2012, p. 31).

O autor defende a necessidade de serem trabalhadas atividades envolvendo sílabas. Critica, porém, o uso do denominado “Método Silábico”, fazendo a mesma crítica aos métodos analíticos, que têm a palavra, a sentença ou o conto/historieta como o ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita. Salienta que todos irão trabalhar com as unidades menores da língua (sílabas, letras e fonemas), assim como ocorre com os métodos sintéticos, em uma perspectiva de “montar e desmontar palavras”. De acordo com Morais (2012), os métodos analíticos tendem a funcionar do seguinte modo:

> - No método da palavração, durante um longo período (por exemplo, um semestre letivo), os alunos são ensinados a identificar e copiar um repertório de palavras para, só depois, começar a partir as palavras em sílabas e as sílabas em letras e fonemas;
> - No método da sentenciação, a cada unidade didática ou lição, as crianças memorizam (de modo a poder identificar e copiar) sentenças completas para, em seguida, tratar isoladamente das palavras e, depois, analisarem tais palavras em partes menores (sílabas, letras);
> - No método global ou de contos, a criança seria as narrativas artificiais (sem qualidade literária, escritas especificamente para a alfabetização). O “grande tudo”, o texto, seguiria, então, os passos do método anterior: suas fases seriam trabalhadas isoladamente e, do interior das mesmas, seriam selecionadas algumas palavras, cujas sílabas ou relações fonema–grafema seriam enfocadas (MORAIS, 2012, p. 30).

Assim, os métodos analíticos e sintéticos partem do princípio de que o ensino e a aprendizagem da língua escrita devem seguir uma hierarquia no desenvolvimento das atividades, partindo sempre do mais fácil para o mais difícil, com rigoroso controle da professora, princípios esses sempre perceptíveis nos Diários de Classes aqui tomados como objeto e fonte de estudo.

A ideia de o ensino da língua escrita partir do “mais fácil para o mais difícil” é uma visão dos adultos, pois, “para uma criança que não sabe ler nem escrever, qualquer palavra é igualmente difícil, não há nenhuma palavra fácil” (CAGLIARI, 2009, p. 48). Na mesma direção, Morais (2012), referindo-se aos métodos sintético e analítico de alfabetização, diz que:

> Os dois métodos têm, portanto, uma visão adultocêntrica, isto é, enxergam o funcionamento infantil como idêntico ao do adulto. Ambos partem do pressuposto de que as crianças, naturalmente e sem dificuldades, já pensariam, desde cedo, que as letras “substituem sons e palavras que pronunciamos”. Esta visão simplista é o que justifica a solução de simplesmente transmiti-lhes, de forma pronta, as informações sobre correspondência som–grafema (MORAIS, 2012, p. 31).

A crítica feita aos chamados métodos tradicionais de alfabetização, a partir da segunda metade da década de 80, não influenciou nos planejamentos dos Diários analisados, visto que, do total de 68 Diários, apenas 6 apresentam vestígios

do uso de metodologias baseadas na perspectiva da Psicogênese da Língua Escrita, o denominado Construtivismo, sendo 4 deles pertencentes uma mesma professora (referida na Tabela 5 como “Professora F”). Nesses quatro Diários, há registros de que ela estava realizando um curso de formação na área de alfabetização. Os outros dois Diários pertenciam a uma professora estagiária (referida na Tabela 5 como “Professora E”). Tais fatos nos indicam que os Diários pertenciam a professoras que, de certa forma, estavam ligadas ao mundo acadêmico.

Nesses 6 Diários, chama a atenção o número irrisório de exercícios com sílabas. Quando há, pode se dizer que são atividades de separação de sílabas com intenção de reflexão sobre a língua escrita. Porem o número reduzido de atividades com as unidades menores da língua também é um indício de um planejamento com pouca prática de reflexão cotidiana sobre as propriedades do sistema de escrita alfabética, apesar das professoras não adotarem métodos tradicionais de alfabetização e incluírem em seus planejamentos práticas de letramento. A seguir, apresento alguns exemplos encontrados nos planejamentos.

A atividade presente na Figura 29 pertence a um dos Diários da professora E e está inserida naquilo que se pode caracterizar como um contexto de prática de letramento. O planejamento indica uma preocupação da professora em contextualizar as atividades, uma vez que os planos de aula são realizados a partir do que ela denomina de ‘Complexo temático’. Um assunto é selecionado para ser trabalhado ao longo de um determinado período de tempo, utilizando-se de gêneros textuais variados, tais como poesias, textos informativos, propagandas, imagens, cantigas. As palavras que compõem os exercícios são relacionadas a esses temas/textos e, em nenhum momento, encontram-se registradas atividades relacionadas ao uso de ‘família silábica’. A proposta da atividade de separar as sílabas apresentada na Figura 29 está registrada nesse contexto.

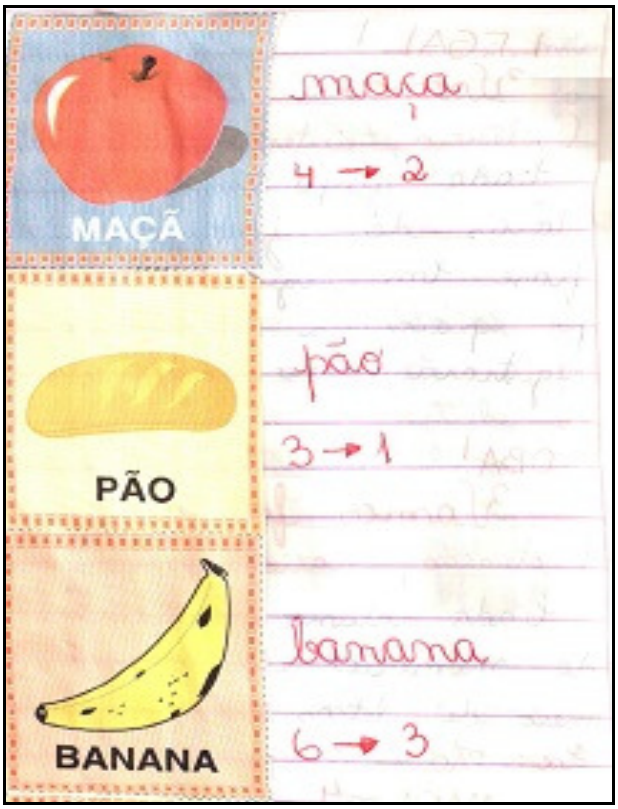


Figura 29 - Caderno 1, 2000. Aula do dia 3 de julho de 2000.
Fonte: Acervo HISALES

Essa atividade está relacionada a um "jogo de memória", que tem a seguinte descrição da professora: "*Em duplas, os alunos recortarão as fichas e jogarão o jogo de memória. Em seguida, cada aluno ficará com uma ficha de cada alimento saudável, colando no caderno e escrevendo o nome em letra cursiva, número de letras e quantas vezes abrimos a boca para pronunciá-la*". Essa é uma atividade que trabalha o desenvolvimento oral e escrito e, sendo realizada em grupo, possibilita aos alunos a discussão sobre as palavras.

Na atividade, é solicitado que o aluno pronuncie as palavras e identifique o número de sílabas, escrevendo-as e contando o número de letras, ação essa que propicia a diferenciação entre a quantidade de sílabas da quantidade de letras, permitindo, ainda, o estabelecimento da relação entre palavra falada e escrita. É uma atividade que oportuniza a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, uma vez que trabalha a relação entre a dimensão escrita e oral das palavras.

É possível afirmar que esta é uma atividade que "introduz a reflexão sobre a palavra, e as habilidades fonológicas das crianças vão se desenvolvendo" (MORAIS, 2012, p. 90). Segundo Freitas (2004):

> A língua portuguesa apresenta escrita alfabética essencialmente fonêmica, baseada na relação entre os sons e as letras. Esta relação é estabelecida através do *princípio alfabético* da escrita: palavras escritas contêm combinações de letras – que são sistematicamente relacionadas às unidades sonoras das palavras – fonemas (Gathercole e Badedeley, 1993). A descoberta dessa relação *grafonológica* só é alcançada através da reflexão sobre os sons da fala e sua relação com os grafemas da escrita, reflexão esta que exige o acesso à consciência fonológica (FREITAS, 2004, p. 190).

Na Figura 30, reproduzo uma atividade de separação de sílabas, a qual é encontrada em um Diário do ano de 2000.

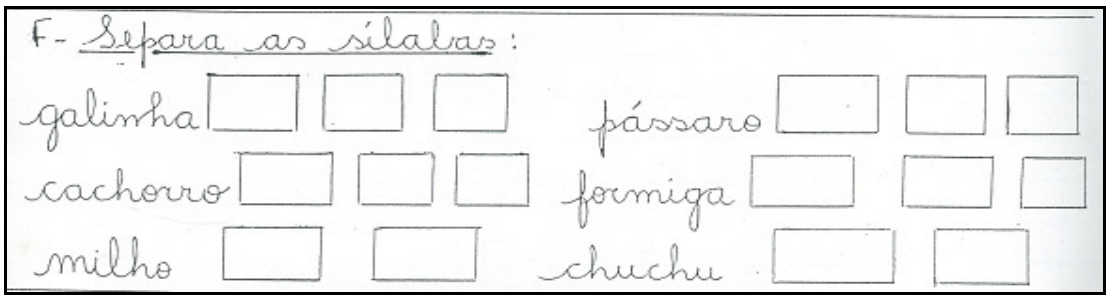
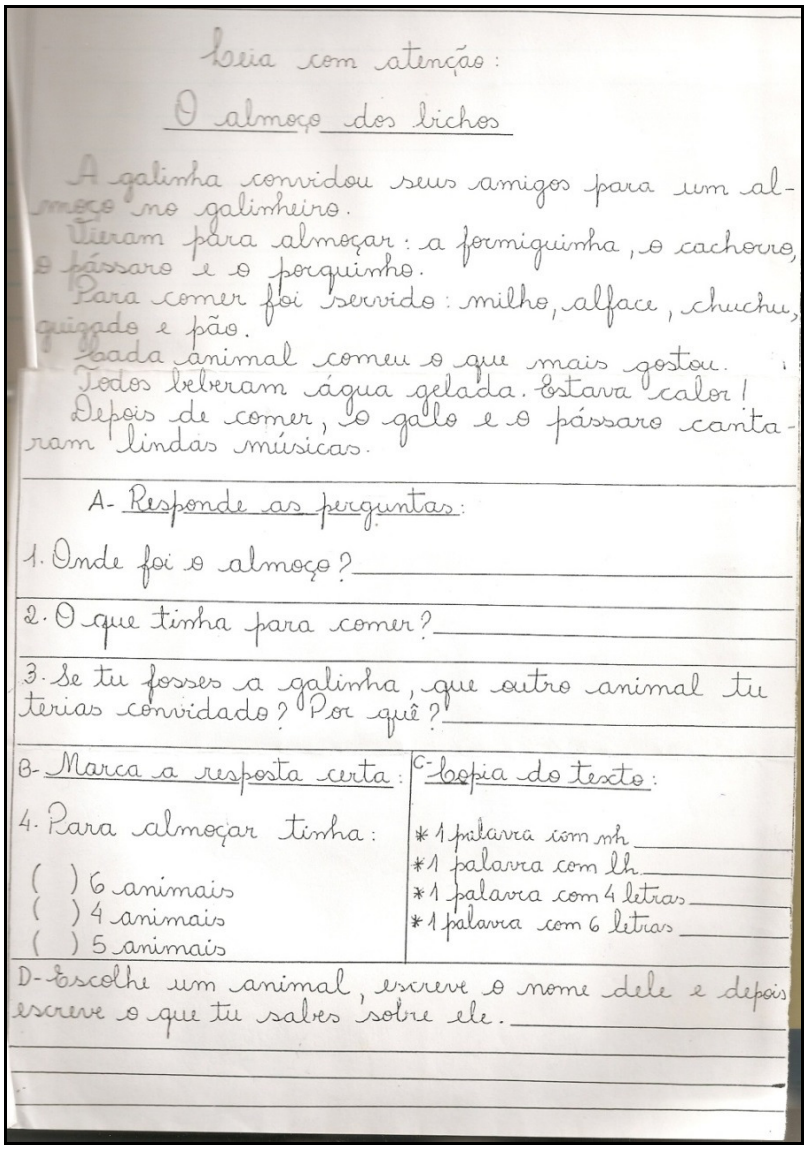


Figura 30 - Caderno 4, 2000. Aula do dia 10 de novembro de 2000.
Fonte: Acervo HISALES

Essa atividade foi retirada de um dos quatro Diários da professora F. Há registros da participação dessa educadora em curso de formação na área da alfabetização. O planejamento da atividade da Figura 30 apresenta indícios de ser uma proposta pedagógica voltada à construção de conhecimento dos alunos no cotidiano da sala de aula, apesar de não ter o registro da descrição de como a atividade deve ser trabalhada. Não é um exercício isolado e descontextualizado: é um planejamento organizado para aproximadamente uma semana de aula, envolvendo a temática dos animais. Em tal proposta, a professora trabalha, entre outras atividades, com fantoches, palavras cruzadas, músicas e charadinhas.

O exercício apresentado na Figura 30, que propõe a separação de sílabas de palavras escritas com dígrafos, foi proposto a partir do trabalho com o texto e as atividades reproduzidas na Figura 31.



Leia com atenção:

O almoço dos bichos

A galinha convidou seus amigos para um almoço no galinheiro.
Vieram para almoçar: a formiguinha, o cachorro, o pássaro e o porquinho.
Para comer foi servido: milho, alface, chuchu, quiabo e pão.
Cada animal comeu o que mais gostou.
Todos beberam água gelada. Estava calor!
Depois de comer, o galo e o pássaro cantaram lindas músicas.

A- Responde as perguntas:

1. Onde foi o almoço? _____

2. O que tinha para comer? _____

3. Se tu fosses a galinha, que outro animal tu terias convidado? Por quê? _____

B- Marca a resposta certa:

4. Para almoçar tinha:

( ) 6 animais
( ) 4 animais
( ) 5 animais

C- Copia do texto:

* 1 palavra com nh _____
* 1 palavra com lh _____
* 1 palavra com 4 letras _____
* 1 palavra com 6 letras _____

D- Escolhe um animal, escreve o nome dele e depois escreve o que tu sabes sobre ele. _____

Figura 31 - Caderno 4, 2000. Aula do dia 10 de novembro de 2000.
Fonte: Acervo HISALES

Considerando o contexto apresentado, pode-se dizer que a professora, ao propor o exercício de separação de sílabas (Figura 30), possibilitou aos alunos, de certa forma, a reflexão sobre a diferença entre sílaba gráfica e sílaba fônica, levando-os a perceberem que os dois “s”, na palavra “pássaro”, por exemplo, devem ser separados graficamente, visto que, na fala, são produzidos como um único som. Nessas circunstâncias, o alfabetizando tem a oportunidade de pensar sobre a dimensão gráfica e oral da palavra, a fim de apropriar-se de alguns dos conhecimentos necessários para a consolidação do processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética. O exercício de separação de sílabas envolvendo dígrafos é desenvolvido no final do ano letivo, indicativo de que a professora, provavelmente, tenha a intenção de trabalhar com os alunos também algumas

noções da escrita ortográfica.

Pode-se dizer, então, que os exercícios de separação de sílabas registrados nos Diários das duas professoras estão inseridos em planejamentos que apresentam indícios de propostas preocupadas com o desenvolvimento de práticas de letramento no cotidiano da sala de aula, além de revelarem a preocupação com a construção do conhecimento. Como afirmei anteriormente, observa-se, porém, o registro de raras atividades com sílabas e também de poucos exercícios com objetivos específicos para a compreensão e a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético.

Conforme estudos recentes, as atividades de separação e união de sílabas, tão recorrentes nos Diários de planejamento das alfabetizadoras, deixam de ser tão fortemente criticadas e passam a ter outro significado, outro propósito e outras propostas, ou seja, o trabalho com junção e separação de sílabas é compreendido como necessário para o entendimento de algumas propriedades do Sistema de Escrita Alfabético. De acordo com Morais (2013), é necessário trabalhar isso em função de que

> [...] manipular os seguimentos sonoros da palavra é uma habilidade fonológica importante no processo de alfabetização. Tal tipo de atividade pode ser realizada apenas oralmente, em situações, por exemplo, em que se pede ao estudante que digam quantas sílabas tem uma palavra ou que segmentem palavras oralmente, e pode ser realizado também por escrito, favorecendo a visualização dos segmentos linguísticos. Assim, as atividades de composição e decomposição são aquelas que possibilitam explicitarem a análise e a síntese da palavra, ou seja, favorecem as reflexões acerca de que as palavras são formadas por segmentos menores (sílabas/fonemas) e que, portanto, tais segmentos são utilizados para a produção de novas palavras (MORAIS, 2013, p. 136).

Assim, atividades de separação e de junção de sílabas, dependendo da proposta, podem ajudar o aluno a refletir acerca da dimensão sonora da palavra, ajudando no desenvolvimento da consciência fonológica, e na dimensão escrita oportunizando a compreensão do funcionamento das letras e das sílabas para formar a palavra escrita. Em que medida os mais de mil exercícios encontrados nos Diários poderão contribuir com este propósito é impossível de responder com uma pesquisa desta natureza. Posso destacar, no entanto, que a recorrência e a manutenção dessas atividades revelam a “cultura da alfabetização”, a qual deve ser problematizada com as professoras em curso de formação.

A seguir, apresento a categoria referente à ordenação de sílabas, conforme a tipologia previamente estabelecida.

4.5 Ordenação de sílabas

As atividades de ordenar sílabas, como o próprio nome diz, são aquelas em que o aluno deve organizar as sílabas das palavras para descobrir o que está escrito. Para esse caso, agrupei seis tipos diferentes de exercícios, conforme revela a Tabela 11.

Tabela 11 - Exercícios de ordenação de sílabas.

Nº	Ordem implícita ou explícita do exercício	1970	1980	1990	2000	TOTAL
1	Ordena sílaba e forma palavra (2 go - 1 bi – 3 -de = bigode)	1	4	4	40	49
2	Ordena/arruma as sílabas e forma palavra (ca-co-ma)	2	6	52	63	123
3	Ordena sílaba para formar palavra e completar a frase			3		3
4	Ordena as sílabas (escreve o nome) e apresenta o desenho				10	10
5	Ordena a palavra (sílaba) e liga ao desenho				1	1
6	Recorta sílaba e forma palavra				1	1
7	Forma palavra de acordo com o símbolo				1	1
Total geral		**3**	**10**	**59**	**116**	**188**
Número de caderno por década		**3**	**14**	**22**	**29**	**68**
Média dos exercícios nos diários em cada década		**1**	**0,71**	**2,68**	**4,00**	**-**

Fonte: da autora

Os dados apresentados na Tabela 11, referentes ao total de exercícios por década e à média de exercícios por Diário a cada década, revelam que o aumento da presença dos exercícios de ordenação de sílabas é crescente ao longo do período focalizado. Assim, na década de 70, há um total de 3 exercícios e uma média de 1 exercício por Diário. Na década de 80, há um total de 10 exercícios e uma média de 0,52 por Diário, ou seja, menos de um exercício para cada Diário. Já na década de 90, é verificado um aumento: o total de exercícios passa para 59 e a média de atividades por Diários passa para 2,68. Por fim, na década de 2000, um novo aumento é verificado: são registrados 116 exercícios e uma média de 4,00

exercícios por Diário.

As atividades apresentadas na Tabela 11 começam a aparecer nos Diários de Classe, normalmente, próximo ao término do 1º semestre letivo, momento em que é esperado que os alunos já estejam “lendo e escrevendo” algumas palavras. De acordo com o que afirmei no parágrafo anterior, é possível perceber que estas atividades se tornam mais recorrentes a partir da década de 1990, aumentando a recorrência na década de 2000. Isso pode ser indicativo da influência de alguns aspectos da Psicogênese da Língua Escrita no planejamento das professoras, as quais, mesmo mantendo o trabalho com os métodos tradicionais de alfabetização, passam a propor algumas atividades mais reflexivas com os alunos.

Mesmo estando presentes em planejamentos que utilizam métodos tradicionais de alfabetização, tais atividades apresentam indícios de pertencerem a uma proposta de trabalho que possibilita uma reflexão mais sistemática sobre o Sistema Alfabético de Escrita. São atividades que oportunizam aos alunos a realização de operações mentais importantes para o entendimento e apropriação dos princípios que regem este sistema. Contudo, isso não ocorre em todos os exercícios propostos. Um exemplo de atividade que indica para a necessidade de pouca reflexão ou “esforço cognitivo” é problematizado a seguir, conforme a Figura 32.

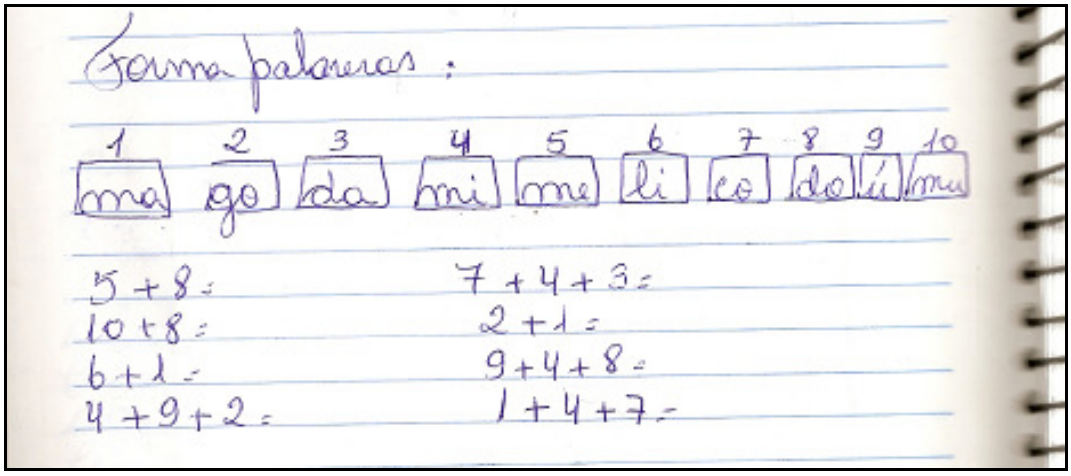


Figura 32 - Caderno 4, 2001. Aula do dia 22 de julho de 2001.
Fonte: Acervo HISALES

Nesse caso, as exigências de reflexão sobre a língua escrita na organização das sílabas e na formação das palavras não são muito relevantes, visto que o exercício apresenta um número para cada sílaba, sendo o aluno capaz de organizar as sílabas de acordo com a associação número/sílaba na ordem

solicitada. Isso exige da criança um conhecimento matemático de associação, o de organizar corretamente os elementos em questão a partir do estabelecimento desta associação, mas não exige que ela entenda o que escreveu ou até mesmo que leia a palavra para realizar a atividade corretamente. Bastará, portanto, que saiba grafar as letras por meio de cópia para realizar a tarefa.

Já o exemplo a seguir, na Figura 33, apresenta uma atividade cujo nível de exigência cognitiva é mais significativo na reflexão referente à aquisição do Sistema de Escrita Alfabética.

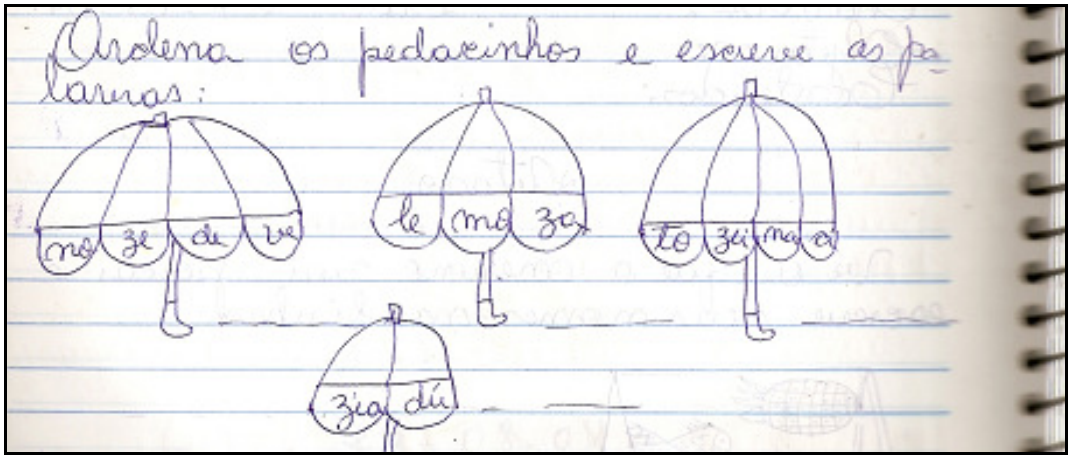


Figura 33 - Caderno 4, 2004. Aula do dia 27 de agosto de 2004.
Fonte: Acervo HISALES

Como é possível observar, é esperado que os alunos descubram que palavra pode ser escrita com as sílabas a serem ordenadas. Eles, ao realizarem essa atividade, necessariamente mobilizam esquemas mentais metalinguísticos que permitem estabelecer relação entre a escrita e a pauta sonora das sílabas, percebendo que a ordem das sílabas não é aleatória nas palavras, uma vez que a ordem da pronúncia dos segmentos sonoros corresponde à ordem em que as sílabas são grafadas, sendo possível ler compreensivamente a palavra após sua escrita. De acordo com Leal e Morais (2010), atividades como as que os alunos organizam letras ou sílabas para formar palavras

> [...] promovem situações em que eles precisam analisar cada pedaço da palavra, estabelecendo correspondências entre partes faladas e partes escritas. Tais análises tanto podem ser feitas em relação aos segmentos silábicos (ordenar sílabas) quanto em relação aos segmentos sonoros menores (ordenar letras). Nos dois casos, a segmentação em sílabas ocorre, pois, ao pensar em uma palavra para ordenar letras, o aprendiz separa os segmentos silábicos, para depois analisar seus constituintes (LEAL; MORAIS, 2010, p. 140).

A atividade reproduzida anteriormente propicia a reflexão em relação ao sistema alfabético e apresenta um nível de complexidade considerável para quem está em fase inicial do processo de alfabetização, sendo muito provável que os alunos alfabéticos[17] tenham êxito em sua realização. Se a mesma atividade for apresentada com sílabas móveis, haverá a possibilidade de a criança "movimentá-las", podendo fazer hipóteses variadas de escrita até chegar à ordenação correta para a formação da palavra "embaralhada". Isso aumentará a probabilidade dessa atividade ser realizada com êxito também pelos alunos silábico-alfabético[18], por exemplo.

A próxima categoria a ser apresentada refere-se à escrita de palavras a partir de sílabas.

4.6 Escrita de palavras a partir de sílaba ou sílabas determinadas

Esta categoria refere-se à escrita de palavras a partir de determinada sílaba ou a partir de um conjunto de sílabas. Reuni, aqui, as ordens de sete diferentes exercícios que são evidenciados na Tabela 12.

Tabela 12 - Exercícios de escrita de palavras a partir de sílabas.

Nº	Ordem implícita ou explícita do exercício	1970	1980	1990	2000	TOTAL
1	Forma e escreve palavras com a sílaba "X" (é a partir de uma sílaba dada)	10	18	85	63	**176**
2	Forma palavras com as sílabas "X" (só usa as sílabas dadas)		22	40	71	**133**
3	Escreve palavras com sílabas conhecidas	1				**1**
4	Escreve palavras com 1, 2, 3, 4, 5, sílabas				1	**1**
5	Seleciona e escreve a palavra com a sílaba "X" (em um grupo de palavras)				1	**1**

[17] Segundo Morais (2013), no nível alfabético, escreve-se uma letra para cada fonema pronunciado na palavra, mas ainda são cometidos muito erros ortográficos. Os níveis de escrita foram apresentados pela primeira vez com a publicação da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999).

[18] Segundo Morais (2013), o nível silábico-alfabético é caracterizado pela descoberta de que, "em lugar de se achar que se escreve com uma letra para cada sílaba, descobre-se que é preciso 'pôr mais letras" (MORAIS, 2013, p. 62).

Nº	Ordem implícita ou explícita do exercício	1970	1980	1990	2000	TOTAL
6	Fala palavras que iniciem com a sílaba “X”			6		6
7	Escreve palavras que iniciem com o som/sílaba “X”			1	5	6
Total geral		11	40	132	141	324
Número de diários de classe por década		03	14	22	29	68
Média dos exercícios nos diários em cada década		3,66	2,85	6,00	4,86	-

Fonte: da autora

Analisando a Tabela 12, é possível verificar que o número de exercícios aumenta a cada década: 11 (1970), 40 (1980), 132 (1990) e 141 (2000). Já em relação à média de exercícios por Diário, tem-se o seguinte: 3,66 (1970), 2,85 (1980), 6,00 (1990) e 4,86 (2000). Observa-se que ocorre uma redução na média de exercícios por Diário da década de 70 para a de 80. Observa-se, igualmente, uma leve redução na média desses exercícios por Diários na década 2000 em comparação à década anterior, embora, no total de exercícios, tenha ocorrido um aumento.

A queda ocorrida na média de exercícios por Diários entre as décadas de 70 e 80, e posterior aumento na década 90, voltando a reduzir na década de 2000 (redução ocorrida somente na média por Diários e não na totalidade de Diários da década), permite inferir que o aumento do uso de exercícios que necessitam de maior reflexão cognitiva seja um vestígio da influência da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) nas práticas das professoras alfabetizadoras. Fica, porém, uma interrogação para estudos futuros: por que, após um aumento desses exercícios na década de 1990, ocorre novamente uma redução na década de 2000? No momento, não disponho de elementos para proceder à discussão desse questionamento.

Observando ainda a Tabela 12, verifica-se que os exercícios mais recorrentes são aqueles que solicitam a escrita ‘espontânea’ de palavras a partir de uma determinada sílaba (176) ou a partir do uso de determinadas sílabas (133). O primeiro caso pode ser conferido na Figura 34.

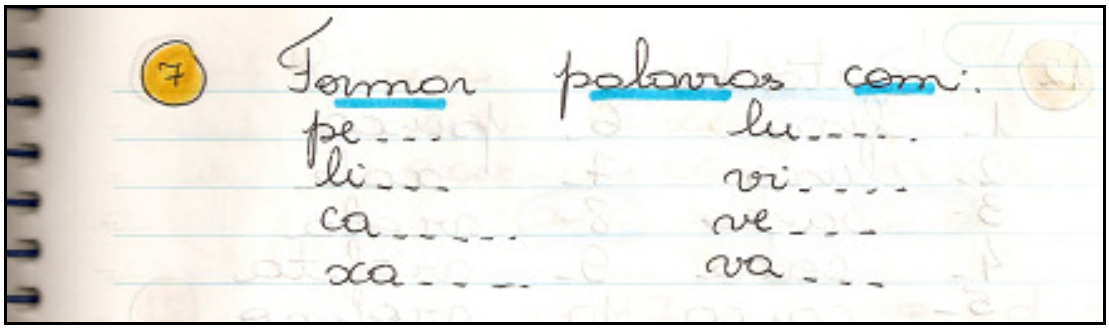


Figura 34 - Caderno 1, 1998. Aula do dia 14 de julho de 1998.
Fonte: Acervo HISALES

Considerando todas as atividades da tipologia estabelecida, esta é a única que apresenta ao aluno certa autonomia na escrita de palavras. Essa proposta indica que a professora esperava que o aluno escrevesse palavras espontaneamente e as iniciasse com determinada sílaba, possibilitando a "invenção criativa". Pode-se dizer que é um tipo de exercício com sílabas menos controlado do que os demais.

Teoricamente, esse tipo de atividade oportunizaria ao aluno a escrita de palavras a partir de suas hipóteses de escrita, mesmo que esta escrita não fosse aquela esperada pela professora, o que também constituiria um problema, na medida em que, na perspectiva dos métodos tradicionais, escrever incorreto não é aceitável em praticamente nenhuma fase da alfabetização. Um segundo exemplo é apresentado a seguir, na Figura 35.

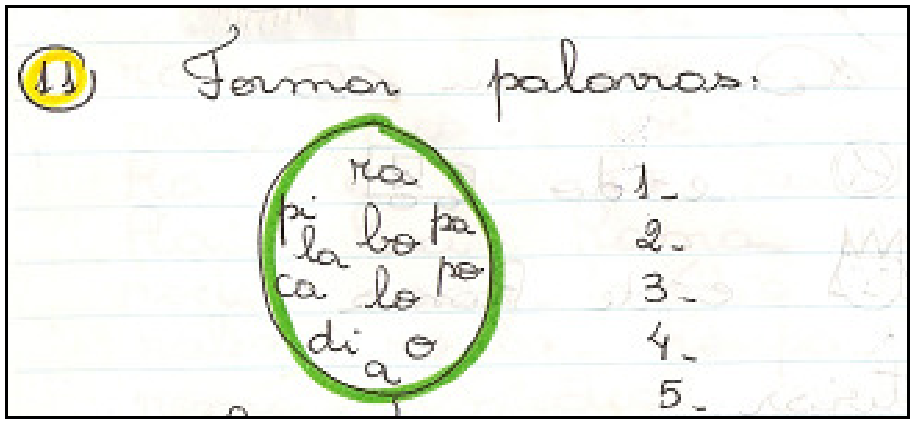


Figura 35 - Caderno 1, 1998. Aula do dia 23 de julho de 1998.
Fonte: Acervo HISALES

A proposta é a de que os alunos pensassem em palavras que fossem escritas com as sílabas disponíveis, não sendo definidas quais e nem quantas sílabas deveriam ser usadas para formar as palavras.

Esse caso – e o conjunto das atividades coletadas nos Diários – permite afirmar que era esperado do aluno a escrita de palavras já trabalhadas no processo de alfabetização. Porém, algumas atividades possibilitariam que ele pensasse em palavras diferentes, criasse outras alternativas e minimamente tivesse oportunidade de exercitar a escrita espontânea. Todos os exercícios menos controlados e controláveis – como é o caso dos exemplificados nesta seção – teoricamente propiciam o espaço da criação e da reflexão acerca do Sistema de Escrita Alfabética.

CONCLUSÃO

A partir da análise dos Diários de Classe focalizados neste estudo, é possível concluir que tais documentos revelam, no que se refere ao ensino da leitura e da escrita, as concepções de ensino da língua escrita das professoras alfabetizadoras. Os registros contidos nos 68 Diários me permitiram identificar que, no planejamento das professoras, encontra-se explícito o uso de métodos sintéticos ou analíticos de alfabetização, métodos estes que seguem uma ordem hierárquica de desenvolvimento de habilidades, na lógica de que se deve ensinar partindo-se de elementos "mais fáceis para os mais difíceis". Assim, no início do ano letivo, predominam atividades escritas com as sílabas canônicas (CV).

Os Diários pertencentes às décadas de 1970 e de 1980 apresentam um planejamento alinhado às concepções teóricas do período a que se referem, ou seja, são pautados nos métodos sintéticos de alfabetização. Já os Diários das décadas de 1990 e 2000, com raras exceções, apresentam um planejamento alinhado às décadas anteriores, não contemplando os estudos da Psicogênese da Língua Escrita e a implementação de práticas de letramento no cotidiano da sala de aula das professoras alfabetizadoras proposto para o período. Sendo assim, existe predominância de planejamentos que contemplam o uso dos tradicionais métodos sintéticos ou analíticos para o ensino da leitura e da escrita, os quais possuem uma concepção de alfabetização como um processo de codificar e decodificar grafemas e fonemas, e não com o entendimento da língua escrita como a compreensão de um sistema notacional. Logo, aí se encontra a justificativa para o elevado número de

exercícios envolvendo sílabas e para a forma como tais atividades são trabalhas pelas professoras.

Assim, concluo que atividades de memorização e de repetição são constantes nos planejamentos registrados nos Diários analisados. Em relação aos exercícios com sílabas focalizados nesta Dissertação, quase a metade das atividades são propostas com o objetivo de levar os alunos à memorização, ao reconhecimento de sílabas e à realização de treino gráfico. Refiro-me aqui aos exercícios da categoria de treino gráfico, memorização de sílabas e reconhecimento de grafemas e/ou sonoro das sílabas.

As habilidades desenvolvidas nessas três categorias também são importantes para o processo de alfabetização, mas o problema encontra-se na forma e no momento em que são propostas. No que se refere ao treino gráfico, que teria o objetivo de ensinar as crianças a grafar letras, pude constatar que essa é uma atividade sem sentido no processo de alfabetização, pois os alunos não são estimulados a refletir sobre as letras como objeto de conhecimento necessário para a aquisição da leitura e da escrita, gerando, em alguns casos, o que se chama na escola de “aluno copista”, isto é, crianças com uma ótima caligrafia, que apenas copiam, mas que não conseguem ler nem escrever com autonomia.

Quanto aos exercícios de memorização, considero que a memória é um elemento importante para qualquer aprendizagem (CAGLIARI, 2010), pois é ela que garante a “permanência” do que aprendemos. Nos Diários analisados, exercícios desse tipo também são recorrentes, principalmente no início do ano letivo. Novamente, o que questiono nas atividades dessa natureza é a pouca reflexão sobre a língua escrita e o fato de as professores proporem a memorização de um conhecimento, no caso a língua escrita, ainda não aprendida pela criança, uma vez que, na situação em que os exercícios são apresentados, a memorização precede o aprendizado do ler e do escrever como atividade de reflexão e compreensão. São atividades de identificação e de memorização de sílabas propostas de forma mecânica e desvinculas de significado, trabalhadas no entendimento de que, para aprender a ler e a escrever, primeiro o aluno deve compreender as sílabas das palavras.

Os exercícios pertencentes à categoria de reconhecimento sonoro e/ou de grafemas das sílabas, em muitos momentos, podem ser, também, categorizados como atividades de memorização. Apresentam, porém, uma característica diferente, a saber, o trabalho com a dimensão sonora da sílaba permite, em alguns momentos,

mesmo em atividades repetitivas, certo desenvolvimento de habilidades necessárias para desenvolver a consciência fonológica, permitindo, assim, a aquisição da leitura e da escrita, como já discutido no capítulo anterior desta Dissertação.

Quanto à categoria referente aos exercícios de separação e de junção de sílabas das palavras, constatei a maior recorrência desse tipo de atividade no material analisado. Como já foi dito anteriormente, do total de 2.877 exercícios registrados nos Diários, 1.029 são de separação ou de junção de sílabas. Tais atividades possuem a proposição de montar e desmontar palavras, o que me permite afirmar, mais uma vez, que a concepção de ensino da leitura e da escrita presente nos Diários é a de que escrever é codificar sons e ler é decodificar letras. Esses exercícios são frequentes ao longo do ano letivo, embora haja uma hierarquia na "dificuldade" apresentada na grafia das palavras. Ou seja, trabalha-se, no início do ano, com palavras que apresentam a estrutura formada por consoante/vogal (CV) e, no decorrer do ano, apresentam-se palavras com estruturas silábicas mais complexas, por exemplo, o que deixa evidente a concepção de que se aprende a ler e escrever primeiro as palavras mais fáceis para, depois, as mais difíceis.

As atividades que envolvem maior reflexão no processo de alfabetização são aquelas referentes à ordenação de sílabas e à formação de palavras a partir de sílabas, porém estas são as de menor recorrência nos Diários. Os registros mostram que elas só aparecem depois que os alunos já conseguem ler e escrever minimamente as palavras. Assim, não são atividades pensadas para o primeiro momento do ensino da leitura e da escrita, apesar de serem exercícios que permitem uma maior liberdade para que o aluno possa levantar hipóteses sobre a escrita, experimentar suas hipóteses e desenvolver habilidades metalinguísticas que possibilitam a reflexão sobre os segmentos sonoros da palavra – prática essa importante no processo de alfabetização, uma vez que permite compreender alguns dos princípios do sistema alfabético de escrita.

Concluo, por fim, que os exercícios com sílabas fazem parte da tradição cultural do planejamento das professoras alfabetizadoras. Não devem ser excluídos de suas propostas de trabalho; devem, sim, ser repensados e recontextualizados. São atividades necessárias para trabalhar com certas habilidades metalinguísticas que propiciam o desenvolvimento da consciência fonológica. Para alfabetizarem, as professoras devem propiciar aos alunos uma reflexão sobre a língua, de forma que estes possam estabelecer relações entre a parte escrita e falada das palavras e também que possam perceber, entre outras questões, que as sílabas variam quanto

à sua composição gráfica e sonora. Além disso, é necessário, igualmente, levar o aluno a perceber que as palavras possuem número diferente de sílabas e a reconhecer rimas e aliterações, entre outras habilidades referentes à consciência fonológica, pois a reflexão em relação às sílabas é uma dentre as habilidades necessárias para aprender a ler e a escrever. Dessa forma, a contribuição desta Dissertação é apresentar as tipologias de exercícios com sílabas para se pensar o objetivo dessas atividades nas propostas de ensino das classes de alfabetização.

Parece-me que o grande desafio, hoje, para os anos iniciais é construir propostas de ensino que contemplem as especificidades da alfabetização, pondo em ação o desenvolvimento da consciência fonológica e possibilitando atividades de leitura, oralidade, produção textual e reflexão, necessárias para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, nº 38, maio/ago, p. 252-256, 2008.

ALVES, Nilda. Diário de Classe, espaço de diversidade. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez, p. 63-77, 2003.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. História da alfabetização em Mato Grosso: a contribuição dos "diários de Classe". In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Oficina Universitária, 2012.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivando a própria vida. In: **Revista Estudos Históricos.** v. 11, nº 21, p. 9-34, 1998.

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

BENVENISTE, Clair Blanche. A Escrita, irredutível a um código. In: FERREITO, Emilia (org.), trad. Ernani Rosa. **Relação de (in) dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASLAVSKY, Berta. **Enseñar a entender ló que se lee:** La alfabetización em la

familia y en la escuela. 1ª ed., 1ª reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

CABRAL, Ana Carolina dos Santos Pereira; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos. Ano 3: unidade 3. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguagem**. São Paulo: Editora Scipione, 10ª ed., 2002.

____. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. **Construtivismo:** uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetização e leitura:** um diálogo entre teoria e prática. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

CHARTIER, Anne Marie. Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração. In: CHARTIER, Anne Marie. **Práticas de leitura e escrita. História e atualidade.** Belo Horizonte: CEALE/Autêntica. Coleção Linguagem e educação, 2007.

____. **Prática de leitura e escrita**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

____. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Nº 3. Campinas, SP: Autores Associados, janeiro/junho 2002.

CHARTIER, Anne-Marie; HÈBRARD, Jean. Método silábico e Método global: alguns esclarecimentos históricos. In: **História da Educação**. ASPHE – UFPEL. Nº 10 – Pelotas: Editora UFPel, p. 141-154, 2001.

CUNHA, Maria Tereza Santos. No tom e no tema: escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século XX). In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org**.). Culturas Escolares, saberes e práticas educativas:** itinerários históricos. São Paulo: Cortez, p. 79-99, 2007.

D'ÁVILA, Antônio. **Práticas Escolares:** de acordo com o programa de práticas de ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário. 24ª ed. São Paulo:

Saraiva S. A., 1954.

FERREIRO, Emilia. Alternativas a la comprensión del analfabetismo em la región. In: **Seminário regional sobre alternativas de alfabetização para América Latina e Caribe**. Brasília: MEC/INEP, p. 29-42, 1988.

____. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. Buenos Aires: Fundo de Cultura Econômica, 2001.

____. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzales (et al.), 24ª ed. São Paulo: Cortez,1995.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FONTOURA, Prof. Amaral. **Didática Geral:** Volume 9. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora LTDA, 1978.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização Hoje: onde estão os métodos? In: **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 50; mar/abr. 2003. Disponível em: <http://fundelta.com.br/webroot/doc/40db1aaacb.pdf>.

____. História da alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil:** uma história da sua história. São Paulo: Oficina Universitária, 2012.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes. Sobre a Consciência Fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. **Aquisição Fonológica do Português:** perfil de desenvolvimento e subsídio para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GVIRTZ, Silvina. **El discurso escolar a través de los cuadernos de clase**. Buenos Aires: Editora Universidade de Buenos Aires, 1999.

HÉBRIARD, Jean. Por uma bibliografia das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – século XIX e XX). In: **Revista Brasileira da História da Educação**. Campinas/SP: Editora Autêntica Associados, nº 1, p. 115-142, 2001.

LAPUENTE, Janaina Soares Martins; PORTO, Gilceane Caetano; PERES, Eliane Teresinha. Acervos Pessoais de professoras Alfabetizadoras: A Contribuição dos Diários de Classe para a História da Alfabetização em Pelotas. In: **Revista Alfabetização e Letramento**. Núcleo de Pesquisa “Alfabetização e Letramento”. Faculdade de Educação. UFPel, Pelotas, v. 1, p. 71-86, 2007.

LAPUENTE, Janaina Soares Martins; PERES, Eliane Teresinha**.** História da

alfabetização: a constituição de um campo de pesquisa. In: MOLON, Susana Inês; DIAS, Cleuza Maria Sobral.(Org.). **Alfabetização e Educação Ambiental: contextos e sujeitos em questão**. 1ª ed. Rio Grande: Editora da FURG, v. 1, p. 141-156, 2009.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes. O ensino dos princípios do sistema alfabético e de suas convenções. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane B. C.; MORAIS, Artur Gomes. **Alfabetizar letrando no EJA:** fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.

LERNER, Delia**. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. História da alfabetização: perspectivas de análise. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima; FONSECA, Cynthia Greice Veiga. **História e Historiografia da educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **Cadernos à vista. Escola, memória e cultura escrita.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

____. **Um certo objeto-memória:** apontamentos sobre cadernos escolares. s/d Disponível em <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/commig. pdf>. Acesso em: 12/12/2008.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Tereza Santos**. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as**. IN: Revista Educação em Qualidade. Nº 11, v. 25, p. 40-61, jan./abr. 2006.

MORAIS, Artur Gomes. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliane B. Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

____. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane B. C.; MORAIS,

Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando no EJA:** fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil:** uma história da sua história. São Paulo: Oficina Universitária, 2012.

____. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

____. **História dos Métodos da Alfabetização no Brasil**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>.

____. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PERES, Eliane. A alfabetização vista através de cadernos escolares (1958-2009). (Painel: História da alfabetização e da cultura escrita: perspectivas conceituais e discussão das fontes). In: **Anais do XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: UFMG, v. 1. p. 1-12, 2010.

____. A produção sobre história da alfabetização no Rio Grande do Sul: as contribuições do grupo de pesquisa HISALES (FAE/UFPEL). In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil:** uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília; Oficina Universitária, p. 243-264, 2011.

PERES, Eliane Teresinha; NOGUEIRA, Gabriela. Alfabetização e letramento no cotidiano de uma sala de aula de 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos (Pelotas, RS). In: **Revista Contemporânea de educação**. Nº 11, janeiro/junho de 2011. Disponível em: <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/129>.

PERES, Eliane Teresinha; SOUZA, Gizele. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, César Augusto (Org.). **Cultura Material Escolar:** a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). 1ª ed. São Luís: EDUFMA, Café & Lápis, v. 1, p. 43-68, 2011.

PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCIA, Joaquim Ramos. Ensinar ou aprender a ler e a escrever? In: PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCIA, Joaquim Ramos (org.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-27, 2001.

PORTO, Gilceane Caetano; PERES Eliane. Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças? In: **32ª Reunião da ANPED – Sociedade cultura e educação: novas regulações?** Caxambu: ANPED, v. 1, p. 1-

15, 2009.

RIZZO, Gilda. **Os diversos métodos do ensino da leitura e da escrita**: estudo comparativo. 4ª ed. Papelaria América Latina, 1986.

SANTOS, Gláurea Basso; SIMÃO, Sueli Parada. **Processo de Alfabetização:** subsídio para um trabalho eficiente. São Paulo: Editora Estrutura Ltda., 1986.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Metodologia do Ensino Primário**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

____. **Noções de Práticas de Ensino**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Parte de palestra proferida na FAE UFMG, em 26/05/2003, na programação "Sexta na Pós". Transcrição e edição de José Miguel Teixeira de Carvalho e Graça Paulino. Disponível em <http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>. Acesso em: 3 mar. 2006.

____. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed., 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

____. Apresentação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira (orgs.). **História da Alfabetização:** produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT - Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.

____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2ª ed., 5ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VIDAL, Daiane Gonçalves; ESTEVES, Isabel de Lourdes. Modelos caligráficos: s prescrições para escrita na escola primária paulista (1910-1940). In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (orgs.). **Livros Escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (século XIX –XX)**. Pelotas: Seiva, p. 117-137, 2003.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **Cadernos à vista.** Escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 15-33, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Levantamento do Diários de Classe do acervo HISALES

Diários de Classe do Acervo do HISALES							
Ano	**Identificação**	**Série/ ano**	**Período do registro**	**Esfera da escola**	**Cidade**	**Nome da escola**	**Observações**
1973	C1_1973	1ª série	março a setembro	municipal	Pelotas	Grupo Escolar Dona Mariana Eufrásia	
1973	C2_1973	1ª série	outubro a dezembro	municipal	Pelotas	Grupo Escolar Dona Mariana Eufrásia	
1973	C3_1973	1º série	março a junho	estadual	Pelotas	Grupo Escolar Padre Rambo	
1980	C1_1980	1ª série	novembro a dezembro	estadual	Pelotas	Ginásio Estadual Sylvia Melo	
1980	C2_1980	1ª série	agosto a novembro	municipal	NC	E. M. Osvaldo Aranha	registro de ano letivo e séries diversas
1983	C1_1983	1º série	setembro a novembro	municipal	Piratini	E. M. Davi Canabarro	
1983	C1_1983A	1ª série	março a julho	municipal	Piratini	E. M. Duque de Caxias	turma multiseriada
1984	C3_1984A	1ª série	abril a dezembro	municipal	Piratini	E. M. Duque de Caxias	turma multiseriada
1985	C1_1985	1ª série	março a junho	NC	Giruá	Instituto E.N.Sª. Conquistadora	
1985	C2_1985A	1ª série	abril a maio	municipal	Piratini	E. M. Duque de Caxias	turma multiseriada
1986	C2_1986A	1ª série	maio a julho	municipal	Piratini	E. M. Duque de Caxias	turma multiseriada
1987	C1_1987A	1º série	março a abril	municipal	Piratini	E. M. Duque de Caxias	turma multiseriada
1987	C2_1987A	1º série	abril a novembro	municipal	Piratini	E. M. Duque de Caxias	Período preparatório
1988	C1_1988A	1ª série	abril a setembro	municipal	Piratini	E. M Duque de Caxias	turma multiseriada
1988	C2_1988A	1ª série	março a abril	municipal	Piratini	E. M. Duque de Caxias	turma multiseriada
1989	C1_1989	1º série	março a junho	estadual	NC	E. E. de 1º Grau Inc. João Lino Antunes	
1989	C1_1989A	1º série	março a junho	municipal	Piratini	E. M. Duque de Caxias	turma multiseriada

Diários de Classe do Acervo do HISALES							
Ano	**Identificação**	**Série/ ano**	**Período do registro**	**Esfera da escola**	**Cidade**	**Nome da escola**	**Observações**
1989	C3_1989A	1ª série	julho a outubro	municipal	Piratini	E. M. Duque de Caxias	turma multiseriada
1990	C3_1990A	1ª série	março a novembro	municipal	Piratini	E. M. Duque de Caxias	turma multiseriada
1992	C1_1992	1ª série	setembro a dezembro	municipal	Bagé	E. E. Profª. Julinha Costa Taborda	
1992	C2_1992	1ª série	março a abril	estadual	Piratini	E. E. de 1º Grau Inc. Padre Reinaldo	Período preparatório
1992	C1_1992A	1ª série	março a julho	municipal	Piratini	E. M. Duque de Caxias	turma multiseriada
1992	C5_1992A	1ª série	julho a dezembro	municipal	Piratini	E. M. Duque de Caxias	turma multiseriada
1992	C6_1992A	1ª série	março	municipal	Piratini	E. M. Duque de Caxias	turma multiseriada
1993	C1_1993	1ª série	outubro a dezembro	NC	Paredão (?)		
1993	C1_1993A	1ª série	junho a outubro	municipal	Piratini	E. M. Duque de Caxias	turma multiseriada
1994	C1_1994	1ª série	março a julho	estadual	Piratini	E. E. 1º Grau Inc. Profª. Inácia Machado da Silveira	Professora estagiária
1994	C1_1994A	1ª série	março a junho	municipal	Piratini	E. M. Duque de Caxias	turma multiseriada
1994	C2_1994A	1ª série	junho a novembro	municipal	Piratini	E. M. Duque de Caxias	turma multiseriada
1995	C1_1995A	1ª série	março a outubro	municipal	Piratini	E. M. Duque de Caxias	turma multiseriada
1996	C1_1996A	1ª série	março a setembro	NC	NC		
1996	C1_1996A	1ª série	março a setembro	municipal	Piratini	E. M. Duque de Caxias	turma multiseriada
1997	C1_1997	1ª série	março a setembro	NC	Santana da Boa vista	Escola Dezessete de setembro	
1997	C1_1997A	1ª série	março a outubro	municipal	Piratini	E. M. Duque de Caxias	turma multiseriada
1998	C1_1998	1ª série	março a julho	municipal	Bagé	E. E. Profª. Julinha Costa Taborda	

Diários de Classe do Acervo do HISALES							
Ano	**Identificação**	**Série/ ano**	**Período do registro**	**Esfera da escola**	**Cidade**	**Nome da escola**	**Observações**
1998	C2_1998	1ª série	março a julho	NC	Bagé	Neiva	
1998	C3_1998	1ª série	julho a novembro	estadual	Mangueirão (?)	E. E. de 1º Grau Inco. Sepé Tiaraju	
1998	C4_1998	1ª série	s/d	NC	NC		Caderno de texto
1998	C1_1998A	1ª série	abril a dezembro	municipal	Piratini	E. M. Duque de Caxias	turma multiseriada
1999	C1_1999	1ª série	junho a outubro	NC	Piratini		
1999	C2_1999	1ª série	agosto a novembro	NC	NC		Cadernos de reforço
1999	C3_1999	1ª série	outubro a dezembro	NC	NC		
1999	C1_1999A	1ª série	março novembro	municipal	Piratini	E. M. Duque de Caxias	turma multiseriada
2000	C1_2000	1ª série	junho a julho	estadual	Portão	E.E.E.F. Adolfo Gustavo Krumenauer	Professora estagiária
2000	C2_2000	1º série	março a junho	estadual	Portão	E.E.E.F. Adolfo Gustavo Krumenauer	Professora estagiária
2000	C3_2000	1ª série		estadual	Portão	E.E.E.F. Adolfo Gustavo Krumenauer	Caderno de testes dos níveis de escrita
2000	C4_2000	1ª série	julho a novembro	municipal	Pelotas	E.M.E.F. Nossa Srª. de Lurdes	
2000	C5_2000	1ª série	agosto a outubro	NC	Capão do Leão		
2000	C6_2000	1ª série	março a junho	municipal	Capão do Leão		
2000	C1_2000A	1ª série	março a dezembro	municipal	Piratini	E. M. Duque de Caxias	turma multiseriada
2001	C1_2001	1ª série	julho a setembro	estadual	Pelotas	E.E.E.M. Adolfo Fetter	Professora estagiária
2001	C2_2001	1ª série	setembro a dezembro	estadual	Pelotas	E.E.E.M. Adolfo Fetter	Professora estagiária
2001	C3_2001	1ª série	fevereiro a maio	municipal	Pelotas	E.M.E.F. Nossa Srª. de Lurdes	
2001	C4_2001	1ª série	novembro	municipal	Pelotas	E.M.E.F. Nossa Srª. de Lurdes	

Diários de Classe do Acervo do HISALES							
Ano	**Identificação**	**Série/ ano**	**Período do registro**	**Esfera da escola**	**Cidade**	**Nome da escola**	**Observações**
2001	C5_2001	1ª série	agosto a novembro	municipal	Pelotas	E.M.E.F. Nossa Srª. de Lurdes	
2001	C6_2001	1ª série	agosto a outubro	NC	Capão do Leão		
2001	C7_2001	1ª série	março a dezembro	municipal	Piratini	E. M. José Maria da Silveira	
2002	C1_2002	1ª série/EJA	fevereiro e julho	NC	Pelotas		Caderno de EJA
2001	C2_2002	1ª série	setembro a dezembro	municipal	Santa Rosa	E.M.E.F. Francisco Xavier Giordana	
2003	C1_2003	1º série	março a agosto	estadual	Bagé	E.E.E.F. Julinha Costa Taborda	
2003	C2_2003	1ª série	março a julho	municipal	Pelotas	E.M.E.F. Nossa Srª. de Lourdes	
2003	C3_2003	1ª série	março a junho	NC	Capão do Leão		
2004	C1_2004	1ª série	março a abril	NC	Jaguarão		
2004	C2_2004	1ª série	março a julho	estadual	Bagé	E.E.E.F. Julinha Costa Taborda	
2004	C3_2004	1ª série	março a agosto	municipal	Capão do Leão	E.M.E.F. Comunitária Parque Fragata	
2004	C4_2004	1º ano	março a novembro	NC	Piratini		
2005	C1_2005	1ª série/EJA	março a novembro	NC	Pelotas		Caderno de EJA
2005	C2_2005	1ª série	março a setembro	NC	Jaguarão		
2005	C3_2005	1ª série	março a maio	estadual	Pelotas	E.E.E.F. Adolfo Fetter	
2006	C1_2006	2ª série	abril a julho	NC	Pelotas		
2006	C2_2006	1ª série	julho a dezembro	municipal	Capão do Leão	E.M.E.F. Prefeito Elberto Madruga	
2007	C1_2007	1ª série	março a outubro	NC	NC	Escola Jean Piaget	
2007	C2_2007	1ª série	s/registro de mês	estadual	Pelotas	E.E.E.M. Adolfo Fetter	

Diários de Classe do Acervo do HISALES							
Ano	**Identificação**	**Série/ ano**	**Período do registro**	**Esfera da escola**	**Cidade**	**Nome da escola**	**Observações**
2007	C3_2007	1ª série	junho a setembro	estadual	Piratini	Instituto Poncho Verde	
2008	C1_2008	1ª série	junho a novembro	estadual	Capão do Leão	E.E.E.F. Laura Alves Caldeira	
2008	C2_2008	1º ano	fevereiro a dezembro	municipal	Capão do Leão		
2008	C3_2008	2º ano	maio a agosto	estadual	Piratini	Instituto Poncho Verde	
2010	C1_2010	1º ano	março a novembro	estadual	Capão do Leão	E.E.E.F. Laura Alves Caldeira	
2010	C2_2010	2º ano	março a maio	estadual	Capão do Leão	E.E.E.F. Laura Alves Caldeira	
2010	C3_2010	1º ano	março a julho	estadual	Bagé	E.E.E.M. Dr. Luiz Mercio Teixeira	
2010	C4_2010	2º ano	março a novembro	municipal	NC	E.M.E.F. Padre Reinaldo	

Fonte: da autora

OBS. 01: Os cadernos que tem "A" no final de seu registro de identificação pertencem a uma mesma professora, a qual registro separado onde estão incluídos os cadernos de outras séries desta mesma professora, é um total de 23 cadernos.

OBS. 02: Os nomes das professoras não estão relacionados nessa listagem por não haver autorização de divulgação de seus nomes.

OBS. 03: Os dois Diários sem identificação de data/ano anão foram incluídos nesta tabela.

OBS. 04: As linhas marcadas com fundo amarelo são referentes aos Diários excluídos do levantamento e análise dos exercícios com sílabas.

ANEXOS

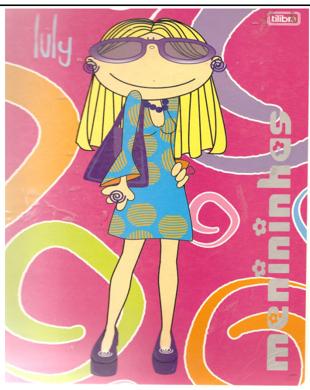
ANEXO A - FICHA DESCRITIVA DOS DIÁRIOS DE PROFESSORAS

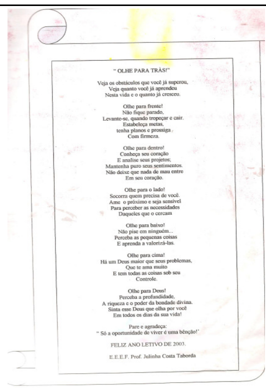
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA HISALES (CNPq)

FICHA DESCRITIVA DOS DIÁRIOS DE PROFESSORAS

CAPA E FOLHA DE ROSTO (scanner)

C 1 – 2003





" OLHE PARA TRÀS!"

Veja os obstáculos que você já superou,
Veja quanto você já aprendeu
Nesta vida e o quanto já cresceu.

Olhe para frente!
Não fique parado,
Levante-se, quando tropeçar e cair.
Estabeleça metas,
tenha planos e prossiga
Com firmeza.

Olhe para dentro!
Conheça seu coração
E analise seus projetos;
Mantenha puro seus sentimentos.
Não deixe que nada de mau entre
Em seu coração.

Olhe para o lado!
Socorra quem precisa de você.
Ame o próximo e seja sensível
Para perceber as necessidades
Daqueles que o cercam

Olhe para baixo!
Não pise em ninguém...
Perceba as pequenas coisas
E aprenda a valorizá-las.

Olhe para cima!
Há um Deus maior que seus problemas,
Que te ama muito
E tem todas as coisas sob seu
Controle.

Olhe para Deus!
Perceba a profundidade,
A riqueza e o poder da bondade divina.
Sinta esse Deus que olha por você
Em todos os dias da sua vida!

Pare e agradeça:
" Só a oportunidade de viver é uma bênção!"

FELIZ ANO LETIVO DE 2003.

E.E.E.F. Prof. Julinha Costa Taborda

Década: 2000

Ano: 2003

Série: 1ª série

Nome da escola: E. E. Prof. Julinho Costa Taborda
Rede de Ensino: ( ) municipal (X) estadual ( ) particular ( ) assistencial

Município: Bagé

Nome da professora:

Data do início (1ª aula): 06/03/2003 Data do final (última aula): 29/08/2003

Número de aulas registradas: 110 aulas

Registro de rotinas: Data por extenso e dia da semana.

Descrição da metodologia de alfabetização: As duas primeiras aulas iniciam com um momento de "conversação" sobre a limpeza da sala, o respeito e higiene pessoal das crianças. Até a 3ª aula aparece registro de oração antes do inicio das atividades. As atividades das duas aulas iniciais são de coordenação, recorte e pintura.

A partir da 3ª aula iniciou a apresentação das vogais, começando pela letra "a" e, ainda, trabalha exercícios de coordenação motora fina. Na 10ª aula apresentou a letra "e" e, paralelamente, trabalhou com o número 1 e 2, relacionado número e quantidade.

Até a 15ª aula apresentou as vogais uma a uma, fixando as vogais já trabalhadas em atividades relacionadas ao som inicial.

Na Matemática trabalhou a relação número quantidade, a soma e a ordem crescente até o número 4.

Na 16ª aula inicia a junção das vogais e os números progressivamente, o trabalho com a junção das vogais dura seis aulas..

Posteriormente, começou o trabalho com as consoantes através do método silábico (letra maiúscula e minúscula), família silábica, palavra e frase, iniciando pela letra "b" e seguindo na ordem alfabética. O trabalho com a fixação de cada tem duração média de 4 a 5 aulas.

Nas atividades relacionadas a letra "l" iniciou o trabalho com o ditado de frases que permaneceu até o final do diário.

Ao apresentar a letra "s" passa apresentar pela 1ª vez um pequenos "textos", o mesmo não tem título. Na apresentação da letra "Z" apresenta novamente um pequeno texto, desta vez com título.

Na aula do dia 14/08 apresenta um texto curto, antes do mesmo aparece a seguinte referência "1 – leitura".

São apresentados ao todo 8 textos curtos após o registro do 1º texto, alguns com titulo outros sem titulo.

Atividades mais recorrentes: Copia e leitura de sílabas, palavras e frases. Ditado de palavras e frases. Exercício de completar palavras com as letras trabalhadas. Escrita de palavras a partir de desenhos. Ordenação de sílabas

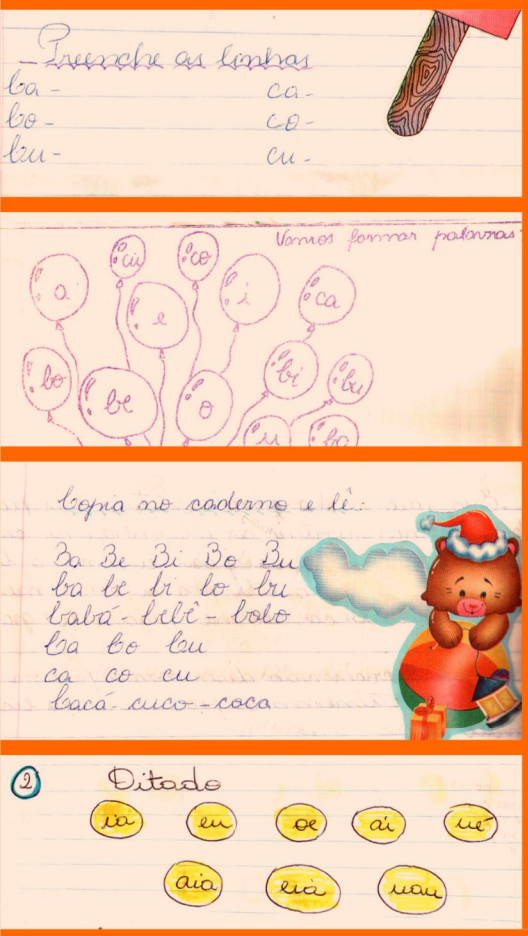
Referências às cartilhas ou livros didáticos: faz referência em alguns momentos ao uso de livro pelos alunos, mas não menciona o nome do livro utilizado. As referências do uso do livro estão ligadas as atividades para casa.

Outros registros: no dia 20/03 esta registrado uma rotina de reunião com os pais; no início do caderno tem o nome dos alunos e o telefone de muitos deles

Carimbos, adesivos ou outros "adornos" (tipos): bilhetes e desenhos de alunos colados no caderno; mensagem de colegas e coordenação da escola colados; o caderno é todo colorido com canetinhas hidrocor.

Folhas mimeografadas/fotocopiadas: tem poucas folhas mimeografadas coladas no caderno, mas faz referência ao uso das mesmas. Coloca observações em seu caderno quando não conclui as atividades propostas para o dia.

Observações:



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Orientação: Profª. Drª. Eliane Teresinha Peres

Universidade Federal de Pelotas – RS – Brasil

Faculdade de Educação

PPGE FaE/UFPel

hisales

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA E DOS LIVROS ESCOLARES